

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
CATEDRA DE PSIHLOGIE



UNIVERSITATEA
DE STAT
„ALECU RUSSO”
DIN BĂLȚI



UNIVERSITATEA
LIBERĂ
INTERNAȚIONALĂ
DIN MOLDOVA



UNIVERSITATEA
„PETRE ANDREI”
DIN IAȘI



INSTITUTUL
DE ȘTIINȚE PENALE ȘI
CRIMINOLOGIE APLICATĂ
DIN CHIȘINĂU



AUTOGUVERNAREA
STUDENȚILOR
UNIVERSITĂȚII DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

SILVIA BRICEAG

(coordonator)

***Psihologia în mileniul III:
provocări și soluții***

**Psychology in the 3rd millennium:
challenges and solutions**

Materialele Conferinței Științifice Internaționale

25 Octombrie 2019 / 25 October 2019

Bălți, 2020

CZU 159.9:37.015.3(082)=135.1=111=161.1

P 97

Coordonator: Silvia BRICEAG, conf. univ., dr. în psihologie

Aprobată și recomandată pentru editare de către Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Lucrarea încorporează materialele Conferinței Științifice internaționale „Psihologia în mileniul III – Provocări și Soluții” (25.10.2019) și ale Conferinței naționale a studenților – viitori psihologi (26.10.2019).

Informația inserează următoarele domenii de referință: Mileniul III și necesitatea unei reconfigurări teoretice/epistemologice a științei psihologice; Demersul empirico-psihologic în contextul marilor provocări ale mileniului III; Noi deschideri în formarea profesională a psihologului mileniului III; Evaluarea critică a situațiilor problematice și a soluțiilor posibile în psihologie; Evaluarea psihologică a individului, grupului și organizației.

Sperăm că achizițiile științifice prezentate în acest volum să fie utile atât pentru specialiștii din domeniul psihologiei, cât și pentru cei din domeniul educațional, medical, de asistență socială, interesați de prezentul și viitorul psihologiei.

Organizatori: **Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de psihologie.

Parteneri : **Universitatea Liberă Internațională din Moldova**, Facultatea de Științe sociale și ale Educației, **Institutul de Științe penale și Criminologie aplicată**, Catedra de criminologie și psihologie aplicată; **Universitatea „Petre Andrei”**, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială, Iași, România, Autogovernarea studenților **Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Manifestările științifice au fost înscrise în Registrul național al manifestărilor științifice pentru anul 2019 și au fost organizate în cadrul celei de-a X-a ediție a Zilelor psihologiei la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Corector și tehnoredactor: Liliana EVDOKHIMOV, master în filologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Psihologia în mileniul III: provocări și soluții, conferință științifică internațională (2020, Bălți). Psihologia în mileniul III: provocări și soluții = Psychology in the 3rd millennium: challenges and solutions: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 25 octombrie 2019: [în vol.] / comitetul științific: Silvia Briceag (președinte) [et al.]; comitetul organizatoric: Luminița Secrieru (președinte) [et al.]. – Bălți: S. n., 2020 (Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți) – . – ISBN 978-9975-50-246-7.

[Vol. 1]. – 2020. – 344 p.: fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de psihologie, Univ. Liberă Intern. din Moldova, Facultatea de Științe sociale și ale Educației, Institutul de Științe penale și Criminologie aplicată, Catedra de criminologie și psihologie aplicată [et al.]. – Tit. paral.: lb. rom., engl. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 15 ex.

– ISBN 978-9975-50-247-4.

159.9:37.015.3(082)=135.1=111=161.1

Materialele reflectă punctul de vedere al autorilor.

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, 2020

ISBN 9978-9975-50-246-7.

COMITETUL ȘTIINȚIFIC/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Președinte/ Chair:

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de Psihologie

Membri / Members:

Natalia GAȘIȚOI, conferențiar universitar, doctor, Rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Valentina PRIȚCAN, conferențiar universitar, doctor, Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Lidia PĂDUREAC, conferențiar universitar, doctor, Prim-prorector pentru activitatea didactică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor, Decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Cristina Maria STOICA, profesor universitar, doctor, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România

Viorel ROBU, lector universitar, doctor, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, conferențiar universitar, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, Academia de Administrare Publică pe lângă Guvernul Republicii Moldova

Lucia SAVCA, conferențiar universitar, doctor, Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Chișinău, Moldova

Gabriela MARINESCU, profesor universitar, doctor, Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România

Svetlana RUSNAC, conferențiar universitar, doctor, Decanul Facultății de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială. Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Moldova.

Елена ЛУПЕКИНА, кандидат психологических наук, доцент, Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», город Гомель, Республика Беларусь

Лариса КИЕНКО-РОМАНЮК, доцент, доктор философии, Коммунальное высшее учебное заведение «Винницкая академия непрерывного образования», Винница, Украина

COMITETUL ORGANIZATORIC / ORGANIZATIONAL COMMITTEE

Președinte / Chair:

Luminița SECRIERU, conferențiar universitar, doctor, responsabil pentru activitatea științifică la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte.

Membri / Members:

Daniela CAZACU, lector universitar, doctor, prodecan, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Sebastian Cristian Marian CHIRIMBU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Spiru Haret/ IOSUD Universitatea Valahia din Târgoviște, București, România

Татьяна КОТОВА, Психолог, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, город Гомель, Республика Беларусь

Мария ЯЦЮК, Кандидат психологических наук, доцент, КВНЗ «Винницкая академия непрерывного образования», Винница, Украина

Vasile GARBUZ, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Inga BACIU, asistent universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Alexandra MELNIC, metodist, secția știință, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova



SUMAR

Comunicări în plen

Mihai ȘLEAHTIȚCHI. <i>Psihologia științifică în metamodernitate: divergențe, convergențe și complementarități</i>	7
Valeriu BUJOR. <i>Criminologia penitenciară ca teorie sectorială a criminologiei</i>	25

Secțiunea I/ Section I

Mileniul III și necesitatea unei reconfigurări teoretice epistemologice a științei psihologice

Silvia BRICEAG. <i>Strategii de individualizare a demersului consilierii psihologice în tulburarea afectivă</i>	29
Violeta VRABII. <i>Aspecte psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic</i>	33
Silvia CHEIANU. <i>Importanța profilului psihologic în investigațiile criminologice</i>	38
Aurelia ADAMCIUC. <i>Paradigma educației centrate pe elev</i>	42
Oxana PALADI. <i>Creativitatea în ierarhia orientărilor valorice a actorilor educaționali</i>	46
Ирина ПАРВАН. <i>Концепция психологических проекций супругов в построении и развитии отношении в семьях различных типов</i>	51
Natalia GABATIUC. <i>Impression management strategies</i>	55
Lilia NACAI. <i>Comunicativitatea cadrelor didactice universitare</i>	60
Vasile GARBUZ. <i>Tipuri de comportament managerial utilizate în instituții de învățământ preuniversitar</i>	64
Maria CORCEVOI. <i>Anxietatea ca factor determinant al insuccesului școlar</i>	67
Loredana CHIRESCU. <i>Tratarea diferențiată a școlărilor mici</i>	71
Emilia GHITA. <i>Personalitatea școlărilor mici</i>	73
Georgiana MIRANCEA. <i>Particularitățile psihologice ale școlărilor mici</i>	74
Maria CORCEVOI. <i>Efectul optimizării relației de cuplu prin asumarea rolurilor maritale</i>	76
Inga BACIU. <i>Corelația dintre stilul de comunicare și satisfacția în muncă a angajaților din domeniul judiciar</i>	81
Valentina MÎSLIȚCHI. <i>Dezvoltarea potențialului creativ al personalității în devenire</i> .	89

Secțiunea II /Section II

Demersul empirico-psihologic în contextul marilor provocări ale mileniului III

Светлана РУЧАК, Виктор КОВАЛЬЧУК. <i>Взаимосвязь психологического благополучия и степени самоактуализации у людей молодого возраста</i>	94
Lilia PAVLENKO. <i>Siguranța psihologică în mediul educațional</i>	106
Irina MOVILĂ. <i>Protecția socială în Republica Moldova: cadru legal și analiza statistică</i>	111
Lucia SAVCA, Alina PĂTRAȘCU. <i>Efectele tipului de atașament asupra comportamentului la adolescenți</i>	115
Luminița SECRIERU. <i>Reprezentarea identității psihosociale la moldoveni</i>	120
Мария ЯЦЮК. <i>Социально-психологические факторы психологической безопасности старшеклассников</i>	124
Daniela CAZACU, Alexandra HRIȚCU. <i>Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități în mediul studențesc</i>	128
Daniela CAZACU, Ștefan HRIȚCU. <i>Reprezentările sociale ale bătrâneții: diferențe de gen</i>	133

Татяна КОТОВА. <i>Особенности копинг – стратегий лиц с алкогольной зависимостью</i>	138
Tatiana ROȘCA. <i>Rafinamentul judecății sociale și percepția relațiilor interetnice la preșcolari</i>	143
Rodica POPA. <i>Stima de sine și bullying-ul la elevii de vârstă adolescentină – demersul psihoterapeutic de familie (studiu de caz)</i>	148
Grigore IONAȘCU. <i>Dezvoltarea psihosocială la adolescenți – comportamentul deviant al consumatorului de alcool – studiu de caz</i>	152
Oleg PETELCA. <i>Aspecte psihologice ale motivației turistice</i>	156
Teodora FRÎMU. <i>Corupția – cuantumul costului social în mileniul III</i>	161
Diana ANTOCI. <i>Particularitățile sferei afective ale adolescenților și tinerilor</i>	165
Rodica BRATU. <i>Relația dintre stilurile parentale, comunicarea în familie și strarea de bine la adolescenți</i>	171
Silvia BRICEAG, Beatrice-Gabriela PRISACARIU. <i>Particularitățile proceselor psihice și ale învățării la persoanele cu logopatii de etiologie diversă</i>	176
Cristina-Elena MERCEA, Gianina CSAPO. <i>Foamea emoțională. Indicatori. Declanșatori. Intervenție</i>	179
Iulia RACU, Ana DONI. <i>Trăsăturile de personalitate la preadolescenții cu diferite nivele de inteligență emoțională</i>	182

Secțiunea III /Section III

Noi deschideri în formarea profesională a psihologului mileniului III

Жанна ПАКУ. <i>Специфика общительности личности в подростковом возрасте</i>	186
Iulia RACU. <i>Determinantele psihologice ale anxietății la școlarii mici</i>	189
Елена ЛУПЕКИНА. <i>Проблема зависти у подростков, оставшихся без попечения родителей</i>	195
Angela CUCER. <i>Specificul asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități în procesul orientării profesionale</i>	200
Mariana BATOG. <i>Implicații parentale în dezvoltarea personalității elevilor: abordări psihologice</i>	206
Юлия МУЛЬКО. <i>Специфика развития волевых компонентов у дошкольников на занятиях хореографией</i>	211
Emilia FURDUI. <i>Corelația cadru didactic – părinte: dimensiuni psihologice moderne</i>	216
Felicia Marcela CRĂCIUN. <i>Aspecte comparative între elevii tipici și elevii cu CES la predarea învățarea rezolvării de probleme-metode și tehnici</i>	220
Даниела КАЗАКУ, Александра ОВДИЕНКО. <i>Стратегии моделирования восприятия родительских ролей у современной молодежи</i>	225
Daniela CAZACU. <i>Психотерапия когнитив-компортменталă în tulburarea anxioasă generalizată</i>	230
Claudia DUNCA. <i>Аgresivitatea – un răspuns la neadaptare</i>	235
Cornelia PĂNCESCU. <i>Învățătorul – psiholog fără diplomă</i>	237
Inga BACIU. <i>Relația dintre stilul de comunicare și particularitățile temperamentale la persoanele adulte</i>	239
Maria CORCEVOI. <i>Rolul strategiilor когнитив-компортментале în ameliorarea agresivității la copii din familii vulnerabile</i>	244
Tatiana POPOV. <i>Prevenția comportamentului violent în școală</i>	249
Diana ANTOCI, Lilia LEȘAN. <i>Valorile personale versus reușita școlară ale adolescenților</i>	254
Наталья ГУЦУ. <i>Особенности профилактической работы школьного психолога</i>	259
Iulia RACU, Rodica BIVOL. <i>Studiul tulburărilor alimentare la adolescente</i>	264



COMUNICĂRI ÎN PLEN/ PLENARY COMMUNICATIONS

CZU 159.9(091)

PSIHOLOGIA ȘTIINȚIFICĂ ÎN METAMODERNITATE: DIVERGENȚE, CONVERGENȚE ȘI COMPLEMENTARITĂȚI

Mihai ȘLEAHIȚCHI,

*conferențiar universitar, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie,
Academia de Administrare Publică pe lângă Guvernul Republicii Moldova*

Abstract. *In metamodernity, psychological science takes on a new outline. This time, it tends to fit itself in the air of an era that counts on pragmatic idealism and the spirit of involvement, the ability to decipher people or events based on data with a direct output to reality, and the idea of the reconstitution of the ego through inter-relational communication, the ability to see things in all their depth and the desire to establish an existential order in which all the states would, as a matter of fact, express a unitary logic. Although it significantly distances itself from the experience accumulated in the postmodern era and, even more so, from the experience accumulated in the modern era, the metamodern psychological science, given the fact that metamodernity represents an extension of modernity and postmodernity, is not completely isolated from what happened earlier. However, in the new historical conditions, what has been said during the preceding times is, to a certain extent, taken into account: the existence of universal truths, the diversity and battle of paradigms, the presence of monolithic existential factors, the importance of socio-cultural norms, of economic determinations and arbitrary-linguistic conventions, etc. In this way, the metamodern psychological science reproduces a complex epistemological construction, where originality is perfectly in tune with traditionality, discontinuity - with the spirit of continuity, and classicity - with plenary anchoring in contemporaneity.*

Keywords: *scientific psychology, modernity, postmodernity, metamodernity, metamodern scientific psychology.*

Metamodernitatea, potrivit unui unghi de vedere care se regăsește în optica interpretativă a mai multor specialiști din sfera științelor socio-umanistice [1], exprimă un curent de idei și atitudini sau – mai larg – o perioadă istorică extrem de agitată prin care se „reacționează la postmodernitate”, se anunță „o nouă etichetă pentru ceea ce urmează după postmodernitate” sau se arată până unde are loc „extinderea și provocarea postmodernității” [2]. Această construcție ideologico-temporală – în interiorul căreia, după cum putem observa, se regăsește nu doar o pistă interpretativă fără asemănare, ci și suflul unei faze istorice care conferă un sens cu totul neobișnuit problemelor legate de existența umană [3] – s-a născut pe fundalul unor transformări de anvergură produse în ultimele decenii atât la nivelul instituțiilor culturale, cât și la cel tehn-economic [4]. De cele mai multe ori, aruncând lumină asupra tipului vizat de transformări, specialiștii la care am făcut deja referință țin să vorbească despre mondializare (fenomen care face ca „evenimentele care au loc într-o parte a globului pământesc să aibă repercusiuni din ce în ce mai ample asupra societăților și problemelor din alte părți ale globului”), dezastrul ecologic, lupta pentru resurse, marea criză financiară, extremismul politic, post-adevăr (avându-se în vedere circumstanțele în care „faptele obiective sunt mai puțin influente în formarea opiniei publice decât apelarea la emoție și la convingerile personale”), revoluția digitală, oboseala impusă de formalism/birocratizarea excesivă, teroarea psihică condiționată de reclamă, războaiele hibride, bulversă-

rile cu caracter identitar, perspectiva instaurării unor societăți multietnice, transnaționalism, exodul creierilor, grandioasele procese migraționale, involuțiile demografice, protestele organizate prin intermediul platformelor de socializare sau/și criza generală a capitalismului neoliberal (o piață de muncă pe cât de dinamică, pe atât de precară). Antreprenorul individual, spun ei, nu mai reprezintă azi unitatea minimală a culturii axate pe o viziune doctrinară care îngăduie intervenția limitată a statului pe plan juridic și economic. Ceea ce contează, în schimb, este importanța din ce în ce mai mare a echipelor și a proiectelor temporare (adică trecerea de la „omul de afaceri” la „artistul antreprenor”).

De regulă, în literatura de specialitate – ne referim, cu precădere, la cea de extracție culturologică sau/și filosofică [5] –, metamodernității i se atribuie o *facultate de a simți* cu o puternică înclinare spre un fel de „idealism pragmatic”. Se afirmă, în context, că, la ora actuală, „cultura postmodernă a relativismului” nu mai are sorți de izbândă, ea fiind înlocuită de o condiție post-ideologică *care subliniază implicarea și afectarea*. Drept consecință, „întoarcerea unei sensibilități romantice” este poziționată ca o caracteristică-cheie a metamodernității. Altfel spus, epoca la care ne referim este chemată să exprime „o reacție romantică la momentul nostru plin de criză”.

Prin însemnele sale distinctive, metamodernitatea ne oferă o grilă de „cuprindere cu mintea” a oamenilor sau/și evenimentelor care nu mai mizează pe „lectura normelor socio-culturale, a determinărilor economice sau a convențiilor arbitrar-lingvistice”, ci pe „dimensiunea de-a dreptul palpabilă, senzorială și non-conceptuală a realității”. Este important să menționăm că *noua filozofie a materialității* atrage după sine o altă turnură, la fel de influentă – cea *afectivă*. În acest sens, teza lui B. Massumi, cunoscut filosof și sociolog canadian, profesor la Universitatea din Montreal, este cât se poate de ilustrativă: *dacă postmodernitatea se caracterizează prin minimizarea importanței stărilor de afect, atunci metamodernitatea presupune tocmai o întoarcere a stărilor de afect pe scena evenimentelor sociale* [6]. Mergând mai departe, vom menționa că practicile culturale din metamodernitate „schitează o nouă accepțiune a sinelui și a subiectivității”. Tipul de sinceritate impus de aceste practici presupune *o reconstrucție a eului bazată pe comunicarea inter-relațională*. Identitatea e definită, acum, „într-o notă post-positivistă și numai în raport cu o anume comunitate”. În fond, după cum sunt tentați să creadă mai mulți cercetători din domeniu – cum ar fi, bunăoară, T. Vermeulen și R. Van den Akker (7) – logica emoțională a epocii metamoderne este strâns legată de *reapariția profunzimii*. Dacă, spun ei, *modernității și postmodernității au excavat profunzimea plecând de la suprafață, atunci metamodernității sunt cei care tapetează suprafețele cu profunzime*. Cu alte cuvinte, *profunzimea e târâtă înapoi la suprafață*. Și încă ceva: *epoca metamodernă creează senzația unei alte ordini existențiale*. Ceea ce înseamnă că „lucrurile banale ale cotidianului fac parte dintr-o logică unitară”. Or, în asemenea condiții, orice observator trebuie să se conducă de faptul că „totul este mediat cu amendamentul că imaginile n-ar trebui neapărat reduse la ideea de superficialitate” (8).

Faptul că metamodernitatea (care se impune începând cu sfârșitul primului deceniu al secolului XXI), urmează după postmodernitate (care începe cu deceniul al șaselea al secolului trecut și durează până la începutul celui de-al doilea deceniu al secolului XXI), și, cu atât mai mult, după modernitate (care își face apariția pe ruinele Evului Mediu și durează până la mijlocul secolului XX), nu înseamnă deloc că între aceste trei epoci – foarte diferite, în esență – nu există vreo legătură. În literatura de specialitate dăm de numeroase constatări prin care se arată că modernitatea exprimă, de fapt, „o extindere și o provocare a modernității și a postmodernității” sau, mai precis, „o reangajare cu metoda modernistă și cea postmodernistă pentru a aborda subiectul cu mult în afara domeniului sau interesului modernităților și postmodernităților înșiși”. În opinia mai multor specialiști – cum ar fi, spre

exemplu, T. Vermeulen, R. Van den Akker sau/și K. Levin [9] – este suficientă și o privire de ansamblu asupra metamodernității pentru a ajunge la concluzia că aceasta oscilează neîntrerupt între modernitate și postmodernitate ca „un pendul care se leagă între diverși poli”. Prefixul „meta-”, în acest caz, nu se referă la o „poziție reflectorizantă” sau la o „ruminație repetată”, ci la *Metaxia* lui Platon, care, precum este bine știut, denotă *o mișcare între poziții opuse, precum și dincolo de ele*. Pe un asemenea fundal interpretativ, metamodernitatea se prezintă ca o „structură a sentimentului” care oscilează *între ceea ce-a fost și ceea ce este, între bine și rău, dezirabil și indezirabil*. Mai exact, oscilația avută în vedere „trebuie să cuprindă certitudini și îndoieli, speranță și melancolie, sinceritate și ironie, afect și apatie, personal și impersonal, tehnicism și tehnologie”.

În definitiv, dacă epoca modernă, după cum am văzut, se caracterizează prin aceea că tinde să elibereze gândirea de sub dogma religioasă, să contureze o viziune asupra lumii bazată pe cunoștințele obținute prin descoperirile științifice, să pună în valoare ideea existenței adevărilor universale, să promoveze o libertate a spiritului și a rațiunii, să fundamenteze conceptul de „factori existențiali monolitici” sau să propună metode de guvernare axate pe ideea egalității dintre oameni, iar cea postmodernă – prin aceea că vede problematica procesului de cunoaștere din perspectiva factorilor localizați în exteriorul individului (loc, timp, poziție socială etc.), că minimizează importanța stărilor de extracție afectivă, că se conduce de postulatul potrivit căruia „secretele adevărului, eticii sau frumosului” au rădăcini „în orice altceva decât percepția individuală sau construcția de grup”, că evită, atunci când se confruntă cu varii fenomene și circumstanțe, să pună accentul pe cercetarea științifică minuțioasă a trăsăturilor generale și universale, evidențiindu-le numai pe cele locale, singulare ori particulare, că proclamă diversitatea și concurența paradigmatelor, coexistența elementelor eterogene, recunoscând existența unei mari varietăți de interacțiuni sociale, de învățături filosofice și concepții științifice, și că optează pentru „zdruncinarea gândirii binare de tipul „sau / sau” și înlocuirea ei prin „atitudini ale gândirii termale” (când sunt echivalente nu două, ci trei începături), atunci în metamodernitate totul sau aproape totul indică la cât de mult contează *idealismul pragmatic, spiritul de implicare, afectivitatea, capacitatea de a decifra felului de a fi al oamenilor sau/și evenimentelor în baza datelor cu ieșire directă la realitate, paradigma reconstrucției eului prin comunicarea inter-relațională, iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor sau/și senzația unei ordini existențiale în care toate lucrurile – mari și mici, banale și mai puțin banale – exprimă o logică unitară*. Discrepanța, după cum putem constata, este nu doar evidentă, ci și extrem de semnificativă. Totodată, distanțându-se semnificativ de postmodernitate și, cu atât mai mult, de modernitate, metamodernitatea, în virtutea faptului că reprezintă *o extindere și o provocare a modernității și a postmodernității*, nu se izolează nici de prima, și nici cea de a doua. Or, în noile condiții istorice, *idealismul pragmatic* va trebui să se combine organic cu *adevărurile universale* și, totodată, cu *diversitatea și concurența paradigmatelor, iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor* – cu *factorii existențiali monolitici* și, totodată, cu *factorii de extracție locală, singulară ori particulară*, iar *cultura implicării și a trăirilor afective* – cu *lectura normelor socio-culturale, a determinărilor economice sau a convențiilor arbitrar-lingvistice* și, totodată, cu *filosofia relativismului*. În felul acesta, epoca metamodernă se impune printr-un fel de a fi în care originalitate consună perfect cu tradiționalitatea, discontinuitatea – cu spiritul de continuitate, iar clasicitatea – cu ancorarea plenară în contemporanietate. Esențialmente, prin caracteristicile sale definitorii, epoca avută în vedere declară „oscilația ca fiind ordinea naturală a lumii”, solicitând încetarea „inertiei rezultate dintr-un secol de naivitate ideologică modernistă și nesinceritatea cinică a copilului său nenorocit antonim” [10].

Conducându-ne de argumentele și constatările pe care le-am prezentat în rândurile de mai sus, să vedem, în cele ce urmează, cum va evolua psihologia științifică în viitorul apropiat, având în vedere că acest viitor este de o irefutabilă extracție metamodernă. Care sunt modalitățile prin care domeniul de cunoaștere avut în vedere va reacționa la imperativele timpului? În ce măsură și cum el își va redimensiona interesele și prioritățile? În ce va consta non-conformismul lui? Ce anume îl va face să rămână expresia elocventă a spiritului de continuitate în investigarea naturii umane?

În 1982, când devenea tot mai evident că lumea începe să „se schimbă la față”, îndepărtându-se gradual de tiparele culturale și economico-financiare ale postmodernității, și când conceptul de metamodernitate nu mai constituia o noutate, în Franța, sub îndrumarea lui P. Fraisse, autorul care a dat lumii o serie de cercetări originale cu referire la percepția timpului, apare o lucrare de proporții în care numeroși psihologi europeni și americani (M. Reuchlin, P. Oléron, M. Richelle, J.S. Bruner, F. Bresson, J.- F. Le Ny, J. Nuttin, S. Moscovici, H. Tajfel, R. Zazzo, D. Widlocher, M. Rosenzweig ș.a.) își exprimau opiniile cu privire la ce i se va întâmpla psihologiei științifice în perioada istorică imediat următoare [11]. Găsim aici aprecieri asupra viitorului diferitelor ramuri ale psihologiei (cum ar fi, bunăoară, psihologia copilului, psihologia socială, psihologia muncii sau psihologia patologică), al unor domenii interdisciplinare (cum ar fi, bunăoară, neuropsihologia, psihobiologia sau psihofiziologia), al unor probleme psihologice cu caracter capital (cum ar fi, bunăoară, motivația sau afectivitatea), al unor teorii elaborate în psihologie (teoria echității, spre exemplu) sau al unor metode cândva celebre în psihologie (psihanaliza, de exemplu). P. Fraisse are nostalgia unității psihologiei [12], iar P. Oléron – pe cea a unei psihologii pentru toți oamenii, și nu doar pentru specialiști [13]. Pe alocuri, analiza este făcută într-o manieră extrem de dură, dacă nu chiar dramatică. Drept exemplu poate servi intervenția lui D. Widlocher [14], care se întreabă dacă psihopatologia, cunoscută pentru rolul enorm pe care l-a jucat în dezvoltarea științei psihologice, are vreun viitor, dat fiind faptul că există o serie de factori de criză care o afectează la modul cel mai direct. Printre acești factori, se enumeră, mai întâi de toate, „însuși conceptul de patologie, atât de diferit interpretat de diversele orientări psihologice”. În viziunea cercetătorului invocat, „dubla mișcare a psihopatologiei spre o perspectivă existențială centrată pe înțelegerea istoriei și situației persoanei, pe de o parte, și spre o critică socio-politică a teoriilor și practicilor, pe de altă parte, o îndepărtează implacabil de psihologie ca știință”. Mai mult, „psihopatologia poate fi considerată moartă de două ori: moartă pentru că tinde spre o practică existențială și moartă pentru că această practică riscă să fie transformată, absorbită sau respinsă de practicile sociale care se vor dezvolta în timpul apropiat”. Drept consecință, D. Widlocher se întreabă dacă nu cumva „psihopatologia poartă în germene propria sa distrugere”. Un alt factor de criză îl constituie, în viziunea lui, „dificultatea în delimitarea criteriilor patologice (organogeneza sau psihogeneza tulburărilor psihice?)”. Prea multă vreme domeniul vizat s-a centrat pe explicarea diferențelor dintre normal și patologic și mai ales a cauzelor imediate ale acestor diferențe. A venit timpul când accentul trebuie pus pe studierea „mecanismelor, a factorilor care precipită încadrarea unui tip de răspuns în repertoriul acțiunilor ființei umane”. Pe acest fundal, „sarcina psihopatologiei de mâine este de a cerceta cum și pentru ce se stabilește, persistă și se opune la schimbare un mod de interacțiune, cum și pentru ce el se modifică cu timpul sub presiunea intervențiilor terapeutice”. Un loc aparte în volumul coordonat de P. Fraisse ia revenit studiul semnat de psihologul belgian M. Richelle [15]. Pornind de la nivelul pe care-l înregistraseră psihologia acelor ani (o tribună comentativă care „oferea spectacolul unui univers fragmentat”, unde se juxtapuneau, se ignorau sau se excludeau tendințe metodologice, curente teoretice, orientări fundamen-

tale și aplicative, unde teoriile parțiale aveau pretenția de a fi generale și exhaustive, unde se profila tendința spre „închiderea” progresivă a teritoriului de investigare, fapt care contribuia la elaborarea unor teorii locale, referitoare la un aspect particular al memoriei, învățării sau dezvoltării personalității etc.), acesta încearcă să ofere un punct de vedere asupra modului în care lucrurile se pot așeza în normalitate. Pentru început, este negată ideea elaborării unei teorii generale unificatoare. O asemenea idee, spune M. Richelle, este inadecvată și chiar utopică. Ceea ce ar trebui să prezinte interes, în schimb, se regăsește în zona sincretismului. Este de la sine înțeles că intervenția de tip sincretic nu trebuie să se limiteze doar la reținerea din teoriile psihologice existente a „elementelor comune, solide și în genere acceptate”. În viziunea lui M. Richelle, efortul de integrare ar trebui să se distingă prin patru caracteristici: (i) *o lectură nouă a demersurilor teoretice* („nu doar pentru a evidenția numitorul lor comun, care ar echivala cu o golire a lor de substanță, ci și cu scopul de a releva problemele pe care le pun, dar pe care nu le soluționează; numai în acest domeniu există toate șansele de a găsi convergențe și complementarități”); (ii) *o clarificare terminologică* („nu de puține ori se afirmă același lucru dar cu alte cuvinte, sau lucruri diferite dar cu aceleași cuvinte; pentru a regăsi și identifica problemele ar trebui să ne debarasăm de cuvinte”); (iii) *o modificare radicală a demersului dominant* („în loc de a pune accent pe modele explicative – parțiale sau totalitare – , mai nimerită ar fi restabilirea priorității problemelor, de la ele urmând să ajungem la modele teoretice”); (iiii) *o reexaminare la nivelul metodelor* („studierea unei probleme prin mai multe metode, deoarece prea adeseori se alege o metodă tocmai pentru a verifica teoria) [16].

Idei interesante cu privire la evoluția psihologiei științifice într-o perioadă istorică aflată, la confluența dintre două milenii” au fost emise în cadrul celui de-al XXIII-lea Congres Internațional de Psihologie (Mexic, Acapulco, 2-7 septembrie 1984) [17]. Psihologi din SUA, Spania, (fosta) Iugoslavia, Columbia și (fosta) RFG au prezentat comunicări pe această temă în cadrul simpozionului „Psihologia în viitor”. În debutul simpozionului a vorbit V. Pecjak, o figură emblematică a școlii psihologice de la Belgrad. El a prezentat rezultatele unei anchete internaționale care, antrenând 296 somități din domeniul psihologiei din 39 țări, a vizat mersul înainte al psihologiei științifice. Ancheta a conținut următoarele întrebări: *Care este opinia dvs. despre dezvoltarea viitoare a psihologiei? Care sunt perspectivele ei? Ce aspecte ale psihologiei contemporane sunt, potrivit opiniei dvs., cele mai bune candidate pentru o lungă afirmare? Ce inovații pot fi așteptate în domeniul psihologiei?* Temele identificate cu cea mai mare frecvență în răspunsurile recoltate au fost: *psihologia cognitivă va fi în progres; psihologia prelucrării informației va cunoaște o amplă dezvoltare; psihologia fiziologică, biologică și genetică vor lua un mare avânt; este de așteptat o integrare a psihologiei, elaborarea unei paradigme integratoare; dezvoltarea viitoare a psihologiei va fi divergentă, dezacordurile vor fi extinse; psihologia va fi mai pregnant interdisciplinară; psihologia își va extinde problematica; psihologia va fi mai relevantă social; psihologia va fi mai mult interculturală.* Contrar așteptărilor, doar un număr foarte restrâns de respondenți au luat în calcul cele trei orientări dominante ale psihologiei (*behaviorismul, psihanaliza, psihologia umanistă*). Referindu-se la răspunsurile obținute, V. Pecjak a remarcat, pe de o parte, relativa lor contrariedade și, pe de altă parte, intenția majorității respondenților de a-și potrivi planurile de lucru pentru următorii ani cu ceea ce s-a spus și s-a decis la Congres. Un alt participant la simpozionului intitulat „Psihologia în viitor”, H. Carpintero (Spania), a prezentat o serie de argumente chemate să demonstreze că în noile condiții istorice știința psihologică va trebui să țină seama în mai mare măsură „de aspectele duble sub care se prezintă”: *ca știință și ca tehnologie, ca un domeniu al cunoașterii teoretice și ca un factor de intervenție profesională și tehnică.* Fiind în posesia unui

material științific extrem de vast, psihologia se află, potrivit cercetătorului spaniol, „la răscruce”, ajungând la limitele unei mase critice, „ca în fisiunea nucleară”. Or, volumul psihologiei științifice ar putea să apară ca fiind dezintegrabil, dând naștere la mai multe specialități cu greu integrabile una în alta. Tot el opina că psihologia va fi forțată, probabil, să aleagă între două modele opuse: *liberal* și *totalitarist*. Primul model „implică o psihologie desfășurată într-o societate deschisă, oferind sfaturi și suport pentru toți acei care au nevoie de așa ceva”. Cât privește cel de-al doilea model, acesta „conferă psihologilor rolul unor agenți guvernamentali însărcinați cu planificarea și controlul comportamentului, prin aplicarea unor tehnici sofisticate de natură ultrasecretă”. Dacă în primul caz reacția participanților la simpozion a fost pozitivă, atunci în cel de-al doilea caz a existat un anume fel de reticență (cu câțiva ani mai târziu, întreaga comunitate a psihologilor avea să constate cu satisfacție că „modelul totalitarist al psihologiei anticipat de colegul lor spaniol s-a prăbușit în mai puțin de cinci ani, o dată cu prăbușirea sistemelor sociale totalitariste”).

Cu câțiva ani mai târziu, opinii interesante asupra trecutului și viitorului psihologiei au fost oferite de către participanții la cea de-a *51-a Convenție anuală a Consiliului Internațional al Psihologilor* (Canada, Montreal, 16 - 19 august 1993). În cadrul acestui forum – care s-a desfășurat sub genericul „Revizuirea viitorului” și care a conținut în forme variate de lucru (workshop-uri, sesiuni de comunicări, simpozioane, mese rotunde, ore de conversație etc.) – , au fost dezbătute cele mai diverse subiecte legate schimbările de ultimă oră produse la nivel planetar și modul în care știința centrată pe studiul aprofundat al psihicului uman trebuie să reacționeze la aceste schimbări. Unele din ele s-au referit la *educarea și formarea continuă a psihologilor* pentru a face față unor probleme ce se vor agrava (sexism, rasism, etnocentrism; exploatarea copilului: abuz sexual, maltratare, comercializare; tratarea adulților abuzați în copilărie; prevenția tulburărilor psihocomportamentale; sănătate mintală; controlul agresivității; prevenirea primară a tulburărilor emoționale; violența globală; psihologia morții și a negării morții etc.). Altele au vizat fie *rolurile psihologului în diferite domenii noi de activitate* (consulting internațional; psihologia organizațională internațională etc.), fie *necesitatea realizării unor revizui* ale diverselor domenii sau tehnici de cercetare (revizuirea programelor de formare a psihologilor dintr-o perspectivă multiculturală; modificarea și adaptarea inventarelor de personalitate și în special a celor care vizează moralitatea etc.) [18].

Cu încă câțiva ani mai târziu – ne referim la anul 1999 –, trei autori americani – îi avem în vedere pe R.W. Robins, S.D. Gosling și K.H. Craik – recurg la o analiză empirică a tendințelor din patru domenii proeminente ale școlilor științifice psihologice – psihanaliza, behaviorismul, psihologia cognitivă și neuroștiințele. Analiza a vizat procentajul articolelor apărute în patru publicații profesionale de vârf (*American Psychologist*, *Annual Review of Psychology*, *Psychological Bulletin* și *Psychological Review*), în perioada 1950-1997. Rezultatele obținute au arătat că psihanaliza este, „virtual ignorată”, behaviorismul, „este în declin” („mai ales o dată cu apariția psihologiei cognitive”), psihologia cognitivă „se dezvoltă și va continua să fie o proeminentă școală psihologică”, iar neuroștiințele „cunosc o creștere modestă” [19].

Mai aproape de zilele noastre, cu o serie de noi concretizări cu referire la ce i se va întâmpla științei psihologice, „în perioada imediat următoare” vine și M. Golu, profesor la Universitatea din București [20]. Potrivit lui, pe fundalul noilor realități istorice, știința psihologică „își va continua cu perseverență anevoiosul său drum, amplificându-și în mod constant atributele obiectivității, preciziei și rigorii”. În acest sens, ea va progresa atât *în extensiune*, cuprinzând tot mai multe fenomene și niveluri de complexitate tot mai înalte (de la senzație la gândire și de la reacții emoționale reflexe la sentimente și aptitudini, de la

funcții și procese psihice secvențiale la personalitatea integrală), cât și *în intensiune*, trecând de la descrieri fenomenologice situaționale la dezvăluirea cauzalității și a mecanismelor intime de producere și desfășurare a proceselor și actelor psihocomportamentale”. Concomitent cu avansarea în studiul propriu-zis al problemelor de conținut, „se vor face pași însemnați „în direcția *unificării metodologice și terminologice*, prin depășirea opozițiilor tranșante și a absolutizărilor unilaterale între obiectiv-subiectiv, conștient-inconștient, planul intern (viața psihică subiectivă internă) – planul extern (reacțiile comportamentale secretorii, motorii și verbo-motorii la stimuli determinați din mediul extern), individual (centrarea pe studiul aspectelor individual-concrete)-general (centrarea pe desprinderea și formularea principiilor și legilor generale), ineism-genetism, biologic-cultural, parte-întreg, calitativism-cantitativism, determinism-indeterminism etc.”. Mai mult, „locul paradigmeilor bazate pe principiul „ori-ori”, „sau-sau”, va fi luat treptat de paradigme întemeiate pe principiile relativismului, complementarității și interacțiunii”. Ca și celelalte științe, psihologia va suferi restructurări sub influența „noilor metodologii impuse de teoria generală a sistemelor, de cibernetică și teoriile organizării”.

Enunțându-și ideile, cunoscutului psiholog român demonstrează că face parte din categoria observatorilor care consideră că știința psihologică se va regăsi cu timpul printre domeniile de cunoaștere „cu dezvoltarea cea mai rapidă”, alături de microelectronică, informatică și biologia moleculară. Expansiunea puternică a psihologiei științifice, spune el, va fi stimulată atât de motive epistemologico-teoretice, cât și practice. Primele rezidă în „conștientizarea pe scară largă a importanței deosebite a cunoașterii psihologice în structura sistemului cunoașterii generale a lumii di jur și în recunoașterea valorii datelor despre organizarea psihicului uman pentru dezvoltarea științelor informatice și inteligenței artificiale”. Cele din urmă rezidă în „demonstrarea utilității datelor psihologice pentru rezolvarea problemelor legate de optimizarea vieții și activității sociale, atât prin adaptarea condițiilor obiective la particularitățile psihoindividuale ale omului, cât și prin adaptarea omului la specificul condițiilor și solicitărilor externe”. Într-un asemenea context, conform autorului citat, este de așteptat că vor cunoaște o puternică dezvoltare atât „cercetările fundamentale, orientate în direcția testării și desăvârșirii modelelor teoretice parțiale și generale (asigurându-se astfel o creștere considerabilă a gradului de înțelegere și explicare a vieții psihice a omului în diversitatea formelor și ipostazelor sale), cât și „cercetările aplicative în domeniile muncii și profesiilor, ale educației, comportamentului și relațiilor interpersonale în grupuri, organizații, instituții, ale marketingului, managementului, comunicării mass-media, reclamei, sportului, loisirului, relațiilor interetnice și internaționale, activității militare, activității în spațiul cosmic, creativității individuale și de grup, ale vieții și relațiilor intrafamiliale, psihopatologiei și psihoterapiei etc.” Racordându-se la imperativele timpului, cercetarea psihologică va evolua pe „linia introducerii pe scară largă a computerizării, a modelelor simulative, a statisticii funcționale, a teoriei probabilităților și a teoriei mulțimilor, a analizei multifactoriale și multidimensionale”. Experimentul zis empiric sau direct va fi dublat, iar în unele cazuri, substituit de experimentul teoretic, bazat pe modele deductive, verificabile prin intermediul programelor computerizabile. Faptul în cauză, este convins M. Golu, va reclama „o pregătire corespunzătoare a viitorilor cercetători în psihologie, prin însușirea logicii programării, a tehnicilor de operaționalizare a diferitelor categorii calitative, a tehnicilor de formulare a ipotezelor într-un sistem formal și de generare a deducțiilor”. Totodată, extinderea experimentului teoretico-deductiv va duce și la încetățenirea, alături de conceptul „subiect mediu” (statistic), a noului concept de „subiect ideal”, care, cel mai probabil, „va fi instituit drept etalon de referință atât în organizarea procesului instructiv-educativ, în școală, cât și în realizarea activității de orientare-selecție profesiona-

lă”. Astfel, sub influența metodologiei informatico-sistemice, „analiza fenomenelor psihocomportamentale va dobândi un caracter mult mai riguros”.

În partea concluzivă a intervenției sale, reputatul om de știință român arată că, de acum încolo, „este logic să ne așteptăm că psihologia se va confrunta cu probleme noi de cercetare”. Multe dintre acestea vor viza, fără îndoială, optimizarea relațiilor interumane, valorificarea potențialului creator, creșterea performanțelor profesionale, prevenirea dezadaptărilor individuale și a disfuncțiilor organizaționale. Domeniul cercetărilor de graniță (psihoneurologie, psihobiologie, psihosociologie, psiholingvistică, psihofarmacologie etc.) și interdisciplinare, în care psihologia joacă rol de placă turnantă, „va deveni predominant, coordonarea internă a științelor impunându-se ca un imperativ epistemologic major”. Din an în an, va crește gradul de solicitare și implicare a psihologiei în toate sferele vieții și activității sociale, ea devenind „un ghid și, totodată, un temei al elaborării și aplicării proiectelor de dezvoltare atât în plan individual, cât și în plan uman general”. Nu este câtuși de puțin lipsit de temei să afirmăm că omenirea cade, puțin câte puțin, sub imperiul benefic al psihologiei științifice. Căci, „nu se poate concepe salvarea și înălțarea omului fără cunoașterea în profunzime a organizării sale psihocomportamentale și fără a ține seama de datele acestei cunoașteri”.

De vreme ce spațiul rezervat intervenției noastre nu ne permite să aducem și alte exemple cu referire la perspectivele psihologiei științifice [21], vom încerca să elaborăm în continuare, pe baza ideilor emise anterior, un punct de vedere rezumativ asupra ceea ce ar putea însemna „psihologia științifică de după modernitate și postmodernitate”. Convingerea noastră este că, în fond, punctul de vedere la care facem referință (și care se sprijină pe informațiile de care dispunem la acest moment) poartă însemnele unei construcții ideatice complexe, acoperind cel puțin opt proiecții lămuritoare.

În *primul rând*, avem certitudinea că psihologia științifică din metamodernitate nu va face abstracție de „marele probleme ale trecutului”, acordând suficientă atenție unor „subiecte fierbinți” dezbătute atât în epoca modernă, cât și în cea postmodernă. Parafrazându-l, într-o oarecare măsură, pe P. Fraisse, am putea spune că psihologia metamodernă va fi imprimată/filigranată, sub varii aspecte, în cea modernă și în cea postmodernă, astfel încât să „putem prevedea domeniile sau rezultatele care sunt de așteptat”. Indubitabil, este aproape imposibil ca marea varietate de concepții, orientări și domenii apărute în modernitate sau postmodernitate să nu creeze și în metamodernitate dificultăți în privința unificării psihologiei. De aceea, după cum am menționat în rândurile de mai sus, invocându-l pe M. Richelle, psihologia științifică din metamodernitate va continua să rămână în zona unui anume fel de sincretism epistemologic. Efortul de reunire, în acest caz, ar trebui să se distingă prin cel puțin patru caracteristici esențiale: *o lectură nouă a demersurilor teoretice* („nu doar pentru a evidenția numitorul lor comun, care ar echivala cu o golire a lor de substanță, ci și cu scopul de a releva problemele pe care le pun, dar pe care nu le soluționează; numai în acest domeniu există toate șansele de a găsi convergențe și complementarități”); *o clarificare terminologică* („nu de puține ori se afirmă același lucru dar cu alte cuvinte, sau lucruri diferite dar cu aceleași cuvinte; pentru a regăsi și identifica problemele ar trebui să ne debarasăm de cuvinte”); *o modificare radicală a demersului dominant* („în loc de a pune accent pe modele explicative – parțiale sau totalitare – , mai nimerită ar fi restabilirea priorității problemelor, de la ele urmând să ajungem la modele teoretice”) și *o reexaminare la nivelul metodelor* („studierea unei probleme prin mai multe metode, deoarece prea adeseori se alege o metodă tocmai pentru a verifica teoria). După toate probabilitățile, va continua să crească diviziunea dintre observația din exterior și observația din interior, dar și convergența unor domenii conexe (de exemplu, dezvoltarea biotehnologiei a stimulat și va continua să stimuleze cercetarea biopsihologică). În virtutea aceluiași spirit al continuității,

vor fi în progres psihologia cognitivă, psihologia prelucrării informației, psihologia fiziologică și cea genetică.

În al *doilea rând*, înclinăm să credem că psihologia științifică din metamodernitate va avea o proprie concepție despre om. În noile condiții istorice, vom reaminti, „cultura post-modernă a relativismului” nu mai are sorți de izbândă, ceea ce înseamnă că ea va fi înlocuită gradual de o condiție post-ideologică centrată pe *implicare* și *afectare*. Într-un asemenea context, ființa umană, cel mai probabil, va fi văzută în calitate de o *construcție oscilantă* susceptibilă să cuprindă „certitudini și îndoieli, speranță și melancolie, sinceritate și ironie, afect și apatie, personal și impersonal, tehnicism și tehnologie”. Cu orice ocazii și în orice împrejurări, ea va trebui să demonstreze că filosofia de viață pe care o împărtășește și pe care nu întârzie să o promoveze are la bază un „neoromantism pragmatic” (susceptibil să pună în regim de simbioză două tipuri de cultură – cea a utilității cu cea a demnității), un „nou tip de sinceritate” (susceptibil să pună la index atât naivitatea ideologică impusă de epoca modernă, cât și scepticismul cinic apărut în epoca postmodernă), o „nouă raționalitate” (centrată pe identificarea și promovarea consecventă adevărului științific), un „nou tip de hedonism” (susceptibil să pună în prim plan prezentul, atribuind evenimentelor de ultimă oră sensuri pozitive adaptative), un stil de receptare pliat pe anturaje sociale restrânse, pe „micile tradiții culturale” și identitățile de expresie teritorială, o „logică de rețea” (susceptibilă să abordeze viața de zi cu zi în termenii gândirii complexe), o grilă de interpretare a realității racordată la „post-adevăr” (susceptibilă să dezvolte în deplină măsură gândirea critică), un cod de conduită profund transparentizat (susceptibil să confere vizibilitate și claritate actelor comportamentale) sau/și o suită de stări a căror denumire începe cu „trans-”, un element prim de compunere savantă cu semnificația „peste” ori „dincolo (de)” (cum ar fi, cea de transgender sau cea de transgresiune, cea de transumanism sau cea de transmisie). În plus, în strictă conformitate cu „spiritul vremii”, ea va mai trebui să facă dovada faptului că poate decodifica faptele și fenomenele lumii din care face parte în baza datelor extrase din realitate, că își poate reconstrui eul prin organizarea și realizarea unor comunicări de factură inter-relațională, că posedă capacitatea de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor și că este de partea unei ordini existențială în care toate lucrurile – mari și mici, banale și mai puțin banale – exprimă o logică unitară [22]. Ca urmare a reinterpretărilor legate de ființa umană și rolul ei în noile condiții istorice, vom asista, după toate probabilitățile, la o dezvoltare amplă a științelor psihologice centrate pe „substanța psihică” a ființei umane – dar mai ales pe afectivitatea și spiritul implicare a acesteia (ne referim, în mod special, la psihologia socială, psihologia cognitivă, psihologia introspectivă, psihologia comunicării, psihologia comportamentală, psihologia afectologică sau/și psihologia patologică) – și, totodată, la o decădere a științelor psihologice care, în trecut, au pus în plan secund lumea interioară a omului (cum ar fi, spre exemplu, psihologia behavioristă).

În al *treilea rând*, nu este exclus că în anii care urmează, știința psihologică va avea ca prioritate studiul aprofundat al stărilor de *autoorganizare* și *activism creativ*. Cum metamodernitatea, precum am văzut, manifestă deschidere pentru strategiile intelectuale cu caracter „oscilant”, înlocuind principiul „sau/sau” cu principiul „și/și”, este foarte probabil să apară necesitatea *identificării modului în care două sau mai multe stări contradictorii pot fi percepute simultan*. Or, în situația în care un rol determinant le aparține „balansărilor” (adică mișcărilor de tipul „du-te-vino”), este firesc să te aștepți la instituirea unei legături strânse dintre ceea ce semnifică *decentralizare la nivel extern* și *autoorganizare la nivel intern*, a unei legături care va face ca *autonomia* persoanei să coreleze cu *responsabilitatea civică* și *maturitatea morală* a acesteia. Într-un asemenea context, nu atât alegerea unui „pol” anume, cât *receptarea caracterului pulsator al realității obiective* va constitui esența pro-

cesului de cunoaștere și a celui de adaptare socială. Evident, pentru a face față tensiunilor intelectuale apărute, fiecare persoană nu va avea decât să recurgă la tot felul de *sinteze de ordin creativ*, a unor sinteze prin care el se va vedea nevoit să inventeze lucruri noi. Astfel, spiritul de *autoorganizarea* și cel de *creativitate* capătă, într-un anume fel, valențele unor caracteristici definitorii ale omului metamodern și, respectiv, ale psihologiei metamoderne [23].

În al *patrulea rând*, evoluția de mai departe a științei psihologice – orientată, cu preponderență, spre punerea în valoare construcțiilor epistemologice de genul *idealism pragmatic*, *reconstrucția eului prin comunicarea inter-relațională*, *spiritul de implicare* sau *starea de afectivitate* – va conduce, în cele din urmă, la apariția unor concepte noi, de factură curat metamodernă. În paralel cu noțiunile care au fost inventate și s-au afirmat pe deplin fie în epoca modernă [cum ar, bunăoară, cea de *rol social* (propusă de F. La Rochefoucauld, la 1655), cea de *opinie publică* (propusă de J.-J. Rousseau, la 1744), cea de *aculturație* (propusă de W.H. Holmes, F. Bocs și W.J. McGee, la sfârșitul secolului al XIX-lea), cea de *ambivalență* (propusă de E. Bleuler, la 1910), cea de *eros* (propusă de S. Freud, la 1920) sau cea de *obișnuință* (propusă de J. Dewey, la 1922)], fie în epoca postmodernă [cum ar, bunăoară, cea de *reprezentări sociale* (propusă de S. Moscovici, la 1961), cea de *conflict real* (propusă de M. Sherif, la 1966), cea de *autopoiesis* (propusă de U. Maturana și F. Varela, la 1975), cea de *criptă* (propusă de N. Abraham și M. Torok, la 1978) cea de *impact social* (propusă de B. Latané și S. Wolf, la 1981), cea de *sexism* (propusă de J.E. Williams și D.L. Bert, la 1982) sau cea de *mcdonaldizare* (propusă de G. Ritzer, la 1993)] – și care, evident, nu vor înceta în nici un fel să fie actuale – va exista și o serie de noțiuni anterior necunoscute. Ar putea fi vorba, spre exemplu, despre conceptul de *proteism* sau cel de *metaxypsihologie*.

Referindu-se la esența conceptului de *proteism*, autorul acestuia, M. N. Epshtein, arată că starea de spirit care se impune la începutul secolului XXI poate fi catalogată prin expresia „proto-”, un element lingvistic prim de compunere savantă care își are originile în limba grecească și care înseamnă „primul”, „întâiul”, „de început”. A opera cu „proto-”, spune M.N. Epshtein, înseamnă a recunoaște că acest început de secol pune bazele unei civilizații necunoscute, în care tot ce-am cunoscut anterior reprezintă doar mici descoperiri în comparație cu ceea ce trebuie să știm într-o epocă caracterizată prin prezența masivă a info- și biotehnologiilor. Noțiunea este chemată să exprime (i) capacitatea ființei umane de a fi orientată și, respectiv, de a fi pregătită să se confrunte cu un viitor incert, (ii) conștientizarea caracterului embrionar-arhaic al comportamentului nostru actual (or, fiecare dintre noi reprezintă, pentru moment, atât un embrion al viitoarelor civilizații, cât și un străvechi relict al acestora) și (iii) deschiderea pentru transitivity (în consens cu ceea ce exprimă substanța figurii mitologice a lui Proteus), pentru dinamicitate și fluiditate, pentru tot ce există și se manifestă în stare amorfă sau polimorfă [24].

Cât privește cel de-al doilea concept, vom remarca că autorul acestuia – îl avem în vedere pe A.A. Grebeniuk – ia ca punct de plecare ideea conform căreia în condițiile epocii metamoderne „știința exactă a minții și a comportamentului uman” trebuie neapărat să se prezinte în varianta „metaxy”, ceea ce înseamnă că specificul ei nu are decât să se rezume la „o continuă mișcare între și în afara unor poli contradictorii”. Inspirându-se din lucrările semnate de P. Friedlander, L. Herman și R. Eshelman, autorul invocă arată că această nouă viziune constituie, de fapt, expresia unei reacții critice atât la contradicțiile conținute în ideologiile naive ale epocii moderne, cât și la teoriile pseudoștiințifice ale epocii postmoderne. În ultimă instanță, *metaxypsihologie* urmează să ofere condițiile necesare instituirii unor proiecte științifice dezideologizate și non-ironice. Având un asemenea obiectiv general, ea va face ca studiul sistematic al mentalității și conduitei umane să fie organic legat de artă, de imaginație și fenomenul creativității. Mai mult, oscilând între tradiția mo-

dernistă de „căutare a sensului” și tradiția postmodernistă de „neglijare a sensului”, *metaxypsihologia* va avea în responsabilitatea sa crearea unor reprezentări autentice cu referire la om, în calitatea acestuia de „unitate comportamentală dotată cu percepție, intelctivitate și afectivitate”. Modificând încontinuu tendințele de origine modernistă și postmodernistă, ea va contribui la aceea ca în noile condiții tezele de genul „viața noastră e un joc” să nu mai fie luate în serios, ele fiind înlocuite peste tot cu un postulat de o cu totul altă natură: „viața noastră e o performanță”. Făcând abstracție de conceptul de „bine” și cel de „rău”, postulatul „viața noastră e o performanță” va reda calea prin care se va ajunge la o reflectare plenară a realității, la un mod de a interpreta evenimentele și faptele în care dualismul interpretativ și incertitudinea fie vor avea o prezență neînsemnată, fie vor lipsi cu desăvârșire. Forma va fi pe potriva conținutului, ceea ce va însemna că lucrurile care păreau altă dată încurcate, neclare și greu de înțeles se vor apropia semnificativ de subiectul cunoscător, devenind simple, clare și ușor de înțeles. La acest moment, caracterul neoromantic al *metaxypsihologiei* își va găsi expresie în balansările dintre ordine și haos, formă și non-formă, frumos și urât, sublim și infam. Pe un asemenea fundal, manifestările cu caracter auto-terapeutic vor deveni o realitate. La fel, el își va găsi expresie în dorința de autoafirmare și în cea de creare a unor cronotopuri susceptibile să ne orienteze corect și de o manieră operativă în contexte extrem de complicate [25].

Oscilând între polii epistemologici ai epocii moderne și cei ai epocii postmoderne, într-un ritm care va presupune nu doar „exploatarea”, ci și „înnobilarea” acestora, noile concepte vor contribui în mod substanțial la aprofundarea cunoștințelor cu referire la caracteristicile esențiale ale speciei umane și particularitățile manifestării ei în condițiile mileniului trei.

În al *cincilea rând*, ne solidarizăm cu acei observatori care consideră că în condițiile unei epoci afectate profund de fenomenul mondializării psihologia științifică va trebui să identifice soluții rezonabile legate de suprapopulare (în țările în curs de dezvoltare), de lipsa resurselor naturale și distrugerea mediului ambiant (în lumea industrializată), de răspândirea a tot felul de boli noi (ne referim, în mod special, la virusii pandemici de tip nou), de eventualitatea producerii unui război atomic (pretutindeni), de sexism și rasism, de etnocentrism și exploatarea copilului (abuz sexual, maltratare, comercializare), de sănătatea mintală și controlul agresivității, de prevenirea primară a tulburărilor emoționale și violența globală, psihologia morții și a negării morții. Este de la sine înțeles că în următorii ani știința psihologică va trebui să coreleze „cu marile provocări ale timpului și cu posibilitatea de a obține o pace internațională durabilă dincolo de barierele politicii sociale” [26]. Faptul în cauză va implica, fără doar și poate, schimbări substanțiale pe dimensiunea comunicării între psihologii din toate sau aproape țările. Or, precum atenționează mai mulți specialiști din domeniu – Virginia Staudt Sexton, bunăoară [27] –, „știința și profesiunea psihologiei se pot dezvolta dacă psihologii din întreaga lume își vor acorda o mai mare atenție reciprocă”.

În al *saselea rând*, suntem predispuși să credem că în condițiile metamodernității vom asista la infiltrarea psihologie în niște domenii de activitate care, în anii precedenți, fie că erau în afara centrului de atenție, fie că, în general, nu dădeau „semne de viață” (consulting internațional, psihologia organizațională internațională, multiculturalismul, medierea și negocierea conflictelor interorganizaționale, arbitrajul internațional etc.). Extinderea avută în vedere va pune în ordinea de zi necesitatea realizării unor revizuri atât pe segmentul programelor de formare profesională a psihologilor, cât și pe segmentul strategiilor și tehnicilor de cercetare psihologică.

În al *saptelea rând*, datele de care dispunem arată cu toată claritatea că în metamodernitate evoluția psihologiei va depinde în foarte mare măsură de progresul înregistrat în alte domenii de cercetare științifică. În acest sens, un rol aparte le va reveni științelor ecologice

și celor medicale, electronicii și tehnologiei informației, cercetărilor legate de explorarea spațiului cosmic și a celui cu ieșire la ideea de securitate (individuală, organizațională, regională, națională, planetară). Impactul va fi rapid și puternic. Putem presupune că nimeni sau aproape nimeni nu va pune la îndoială inevitabilitatea instaurării unui nou climat investigativ. Fiind parte componentă a unei intense reacții de întrepătrundere epistemologică, știința psihologică își va lărgi sfera de interese, dând naștere unor paradigme de factură nouă (cum ar fi, spre exemplu, psihologia ambientală, psihoinformatica, psihobionica, psihobiotica, psihoaxiologia sau/și psihoantropologia). În plus, în anii care urmează, știința psihologică se va vedea obligată să respecte în deplinătate „regulile de joc” ale transdisciplinarității. Or, caracterul profund contradictoriu al noilor realități cotidiene o va face să recurgă cu sistematicitate la un tip de gândire care va uni într-un tot întreg perspectivele de expresie analitică cu cele de expresie holistică. Fenomenele de *socializare* și *individualizare* vor constitui acea *antinomie unificatoare* prin care va trebui să se explice că, în noile condiții istorice, a te afirma în întregime pe plan social înseamnă să poți să rezisti de unul singur multiplelor neconcordanțe care se regăsesc în acest plan. În definitiv, pe dimensiunea epocii metamoderne, psihologia științifică va reda, cel mai probabil, o pistă investigativă în care analizele centrate pe om și modul în care el se impune în viața de zi cu zi se vor organiza și desfășura cu luarea în calcul a antinomiilor existente și în strictă conformitate cu ideile de multiaspectualitate, situaționalitate, inter- și trans-disciplinaritate [28].

Și, în sfârșit, în al *optulea rând*, informațiile pe care le deținem ne permit să afirmăm că în condițiile epocii metamoderne evoluția științei psihologice va fi puternic marcată de principiile economiei de piață. Pentru a fi „în pas cu timpul”, ea va avea nevoie de un suport financiar consistent, iar obținerea acestui suport îi va cere să se ralieze în deplinătate unui sistem în care „deciziile cu privire la producție și distribuția de bunuri se bazează pe interacțiunea dintre cerere și ofertă”. În perioada istorică avută în vedere, știința psihologică va trebui să câștige o largă aprobare socială, un mare interes social. Cu alte cuvinte, ea va trebui, după cum spune M. Zlate [29], „să se ocupe mai mult de problemele sociale ale oamenilor, să se aventureze dincolo de laborator și clinică, în societate, în laboratorul social”. În fond, aceasta ar însemna promovarea principiilor psihologiei în mediul de business, crearea și promovarea, pe scară largă, a unor proiecte manageriale și de antreprenariat susceptibile să eficientizeze la maximum activitățile desfășurate în zona afacerilor. Se vor depune, cu siguranță, eforturi considerabile îndreptate spre identificarea unor noi ecuații de recrutare și selecție a personalului, de promovare a politicilor de *mentoring* și *coaching*, de consiliere psihologică a angajaților și angajatorilor, de creare și dezvoltare a echipelor manageriale, de profilaxie sau/și diminuare a fenomenului de ardere profesională, de realizare a obiectivelor cu caracter motivațional și etic. Eforturile avute în vedere se vor resimți pretutindeni, de la banking, agricultură sau IT&C până la farma, outsourcing sau FMCG. În intenția de a oferi o altă calitate comportamentului economic al oamenilor, știința psihologică va ajunge, după toate probabilitățile, la concluzia potrivit căreia marea criză financiară (cu care am ieșit din postmodernism și am intrat, totodată, în metamodernism) s-a întâmplat pentru că sistemul economic a fost construit pe o viziune greșită asupra ființei umane. Dacă mai înainte – pe timpurile când erau în vogă postulatele economiei clasice – se considera că „indivizii sunt capabili de calcule economice exacte și pot lua cele mai raționale decizii când vine vorba de banii lor”, atunci în noile condiții se va porni de la premisa că „indivizii, în marea lor majoritate, sunt iraționali și autodistructivi, iau adesea decizii proaste, repetă aceleași greșeli la infinit, sunt naivi și manipulabili, nu știu să calculeze riscurile și fac operații economice care sunt în consens cu starea lor emoțională”. *Homo economicus*-ul instaurat pe vremuri de Adam Smith se va dovedi a fi doar o elementară construcție teore-

tică. De astă dată, de susținere se vor bucura eforturile îndreptate spre integrarea celor mai recente progrese din domeniul psihologiei într-o „explicație mai flexibilă și mai realistă a comportamentului economic uman”. Altfel spus, accentul se va pune pe necesitatea elaborării unei paradigme economico-comportamentale susceptibile să „ia în calcul toate fluctuațiile raționalității umane, fie că ea este perturbată de emoții, de efectul de turmă, de tehnicile de marketing sau pur și simplu de incapacitatea de a face calcule economice”.

Concluzionând, vom remarca că în metamodernitate știința psihologică prinde un nou contur. De această dată, ea tinde să se înscrie plenar în suflul unei epoci care pune preț pe idealismul pragmatic și pe spiritul de implicare, pe capacitatea de a decifra felului de a fi al oamenilor în baza datelor cu ieșire directă la realitate și pe ideea reconstrucției eului prin comunicarea inter-relațională, pe iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor și pe dorința instaurării unei ordini existențiale în care toate stările de fapt ar exprima o logică unitară. Deși se distanțează semnificativ de experiența acumulată în epoca postmodernă și, cu atât mai mult, de experiența acumulată în epoca modernă, știința psihologică metamodernă, în virtutea faptului că metamodernitatea reprezintă o extindere a modernității și a postmodernității, nu se izolează în totalitate de ceea ce s-a întâmplat mai devreme. Or, în noile condiții istorice, se va ține cont, într-o anumită măsură, și de ceea ce s-a afirmat pe parcursul epocilor precedente: existența adevărilor universale, diversitatea și concurența paradigmelor, prezența factorilor existențiali monolitici, importanța normelor socio-culturale, a determinărilor economice și a convențiilor arbitrar-lingvistice etc. În felul acesta, știința psihologică metamodernă apare în varianta unei construcții epistemologice complexe, în compoziția căreia originalitate consună perfect cu tradiționalitatea, discontinuitatea – cu spiritul de continuitate, iar clasicitatea – cu ancorarea plenară în contemporanietate.

Referințe bibliografice și note:

1. Vezi, în acest sens, Hutcheon, L. *Politica postmodernismului*. New York: Routledge, 2002, p. 166; Okediji, M., Harris, M. (ed.). *Dialogul transatlantic: arta contemporană în și în afara Africii*. În: Muzeul Ackland, Universitatea din Carolina de Nord., 1999, p. 32-51; Furlani, A. *Postmodern și după: Guy Davenport*. În: *Literatura contemporană*, 2002, nr. 43 (4), p. 713; Vermeulen, T., Van den Akker, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, nr. 2 (1), p. 56-77; Turner, L. *Metamodernism. Manifesto*, 2011. Available at: <http://www.metamodernism.org>; Eve, M. P. *Thomas Pynchon, David Foster Wallace și problemele metamodernismului*. În: *Jurnalul Scrierilor secolului XXI*, 2012, nr. 1 (1), p. 7-25; Kadagishvili, D. *Metamodernism as We Perceive It*. În: *European Scientific Journal*, 2013, vol. 2, p. 558-565; Abramson, S. *Ten Basic Principles of Metamodernism*. The blog, 2015. Available at: http://www.huff-ingtonpost.com/seth-abramson/ten-key-principles-in-met_b_7143202.html; Turner, L. *Metamodernism: A Brief Introduction*. Berfrois, 2015. Available at: <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction>; Baciu, C., Bocoș, M., Baciu-Urzică, C. *Metamodernism. A Conceptual Foundation*. În: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, no. 209, p. 33-38; Yousef, T. *Modernism, Postmodernism and Metamodernism: A Critique*. În: *International Journal*, 2017, no. 5(1), p. 33-43; Akker, R., Gibbons, A., Vermeulen, T. (eds.). *Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth after Postmodernism*. London: Rowman & Littlefield Int., 2017. 304 p.
2. Postmodernitatea, după cum s-a menționat nu o singură dată, redă o condiție referitoare la toate fenomenele care s-au succedat modernității. Mai exact, ea pune accent pe condiția economică, sociologică, tehnologică, ideologică sau și culturală care disting epoca modernă de tot ce a urmat după ea. Dacă epoca modernă – care, precum este bine știut, își face apariția pe ruinele Evului Mediu, semnificând o îndelungată perioadă de timp în care s-au produs evenimente precum *Reforma Protestantă*, care „a promovat conștiința critică asu-

pra religiei și bisericii”, *descoperirea Americii*, care „a lărgit perspectivele asupra mapamondului”, *Umanismul*, care „a contribuit la formarea unei noi viziuni asupra omului și relațiilor lui cu lumea” sau *Industria Mecanizată și Automatizată*, care „a făcut posibilă renunțarea treptată la munca manuală” – își propune să reprezinte „o culminare a căutării unei estetici a iluminismului” sau – în alți termeni – „o etică distinctă”, atunci postmodernitatea își propune să identifice modul în care autoritatea unor entități ideale (numite *metanarațiuni*) este „slăbită prin procesul de fragmentare, consumerism și deconstrucție”. Purtând însemnele unei „suspiciuni față de metanarațiuni”, postmodernitatea atacă ideea unor „factori existențiali monolitici”, încurajând, în schimb, „perspectivele fracturate, fluide și pe cele multiple”. Ideea centrală a epocii postmoderne este că „problema cunoașterii se bazează pe tot ce este exterior individului”. Chiar dacă face dovada faptului că este polimorfă, epoca postmodernă, după cum afirmă numeroși specialiști în materie de *critical theory*, începe invariabil din chestiunea cunoașterii, care este „deopotrivă larg diseminată în forma sa, dar nu este limitată în interpretare”. Potrivit lor, postmodernitatea, care și-a dezvoltat rapid un vocabular cu o retorică anti-iluministă, a argumentat ca raționalitatea nu a fost niciodată atât de sigură pe cât susțineau raționaliștii și că însăși cunoașterea era legată de loc, timp, poziție socială sau alți factori cu ajutorul cărora un individ își construiește punctele de vedere necesare cunoașterii”. Postmodernitatea îi tratează de o manieră critică pe toți acei care afirmă că sunt deținătorii „secretelor adevărului, eticii sau frumusului” și care consideră, în virtutea poziției privilegiate pe care o dețin, că aceste secrete „au rădăcini în orice altceva decât percepția individuală sau construcția de grup”. Drept consecință, idealurile utopice ale adevărilor universale trebuie să lase loc unor „*petit recits* locale, descentrate sau temporare” (în loc să se refere la chestiuni de natură globală sau la niște idei culturale de maximă generalitate, însăși idealurile „fiind subiecte ale interpretării sau reinterpretării”). Cu alte cuvinte, contează, în ultimă instanță, nu atât cercetarea științifică a trăsăturilor generale și universale, cât cercetarea științifică a trăsăturilor de expresie locală, singulară, particulară.

În postmodernitate, așadar, este evitată „orice formă de monism și universalizare”, reprezentările pozitivistice (logice), idealurile și modurile științei clasice fiind puse la îndoială. Evident, într-un asemenea context, se impune reaprecierea fundamentalismului și recunoașterea imaginii multiple a realității. Totodată, în postmodernitate, spun toți acei care îi împărtășesc valorile, se proclamă varietatea și concurența paradigmatelor, coexistența elementelor eterogene, recunoașterea și stimularea unei varietăți de proiecte contemporane de viață, de interacțiuni sociale, învățături filosofice și concepții științifice. În plus, în calitate de o consecință importantă a ideilor postmoderniste se impune „zdruncinarea gândirii binare de tipul „sau / sau” și înlocuirea ei prin „atitudini ale gândirii termale”, când sunt echivalente nu două, ci trei începuturi. În loc de opoziție, apologetii postmodernismului propun „sistemicitate, armonizare, complementaritate și simultaneitate”.

Conform lui G. Vattimo, autorul unor studii de referință cu referire la ceea ce a urmat după căderea zidurilor modernității – ne referim, cu deosebire, la studiul intitulat *Sfârșitul modernității* –, postmodernitatea reprezintă o epocă a tranziției de la unitate la pluralitate. Această epocă, spune el, se caracterizează printr-o „gândire slabă” care are la bază negarea metafizicii și care, totodată, nu recunoaște importanța unei „viziuni unitare asupra lumii”. Dacă „gândirea tare”, care constituie elementul emblematic al modernității, presupune întotdeauna un efort violent de omogenizare și universalizare, atunci „gândirea slabă”, care constituie elementul exponențial al postmodernității, se caracterizează prin „slăbirea, diminuarea ființei”, prin „reducerea accentului legilor morale, al puterii politice și al realismului pozitivist științific”, prin „secularizarea marilor idei religioase, criza marilor sisteme filozofice, a metafizicii tradiționale și istorismului hegelian sau marxist”. Prin felul în care se impune gândirea „slabă” a epocii postmoderne, conchide G. Vattimo, are un

sens pozitiv, în sensul că „adoptă nihilismul în locul utopiei și hermeneuticia suspiciunii în locul interpretării metafizice”.

Venind în continuarea ideilor lui G. Vattimo, St. Connor, semnatul faimoasei *Post-modernism Culture: A Introduction to Theories of the Contemporary*, arată că, în principiu, condiția postmodernă se caracterizează atât prin „înmulțirea centrelor de putere și de activitate”, cât și prin „dizolvarea oricărui gen de narațiune totalizatoare” (care ar coordona de una singură toate activitățile sociale). În plus, mai spune el, condiția postmodernă se caracterizează prin masificare, adică printr-o stare care înseamnă „subminarea și înlocuirea elitelor de către mase în ceea ce privește reglementarea sistemului de valori și cultivarea gusturilor”. În postmodernitate, consumismul și stilul de viață al consumatorilor domină întreaga viață socială. La aceasta se mai adaugă și fenomenul globalizării, un fenomen care comportă mutații semnificative de natură socială, politică, economică, financiară, militară și culturală. După St. Connor, pericolele de bază ale globalizării sunt omogenizarea, uniformizarea, standardizarea, pierderea identității și ceea ce poate fi redat prin termenul *mcdonaldizare*.

J. Baudrillard, la rândul său, consideră că omul postmodern trăiește cu simulacrele create de TV și mass-media. Într-unul din eseurile sale – ne referim la cel intitulat *Simulacra and Simulation* –, el afirmă că „realitatea socială există doar în sens convențional”, că aceasta „a fost înlocuită de un proces fără sfârșit de producere de simulacre”. În viziunea lui, modernitatea este înlocuită cu o epocă în care „mass-media și celelalte forme ale producției culturale de masă generează constant procese de re-apropriere și re-contextualizare ale unor simboluri culturale sau imagini, transferând, în mod fundamental, experiența umană din zona realității în cea a hiperrealității”. Anume mass-media creează o lume hiperreală a simulacrelor. În această lume singura realitate o constituie reclamele televizate. Aici se șterg diferențele între obiecte și reprezentările lor, iar semnele își pierd contactul cu lucrurile pe care le semnifică, devenind semnificații liberi. Singurele realități palpabile devin simulacrele din mass-media. Lumea se înfățișează iremediabil ca un Disneyland. Postmodernitatea, conchide J. Baudrillard, este „o lume a valorilor inversate, unde cunoașterea devine marfă, știința este aservită tehnicii, puterea și bogăția condiționează adevărul, iar realitatea și simulacrele create de mass-media iau locul realității”. E vorba de o eră informațională și a informaticii, din care dispar atributele umanismului. Scenariile tradiționale, care legitimau valorile umanității – teologia, metafizica, utopia, credința în progres – își pierd credibilitatea.

Esențialmente, epoca postmodernă constituie expresia concentrată a capitalismului târziu (care, precum este bine știut, pune capăt capitalismului monopolist). Apariția lui coincide cu momentul în care „vechea societate industrială, bazată pe fabrici, a fost înlocuită cu alta nouă, bazată pe servicii”. Mai exact, el începe cu **deceniul al șaselea al secolului trecut**, atunci când au apărut primele semne ale globalizării, masificării și consumismului, dar și primele semne care anunțau revoluția sexuală, feminismul, multiculturalismul, rock-ul, punk-ul, graffiti, hippy, arta pe calculator sau/și multi-media. Potrivit specialiștilor, „modelul spre care tinde postmodernitatea este societatea americană, liberă și prosperă, cu viață de confort, cu administrare democratică și tolerantă, oferind tuturor cetățenilor șanse egale pentru afirmare”. În primele decenii după cel de-al Doilea Război Mondial, spun ei, țările capitaliste din Europa își reabilitează rapid infrastructura. Știința și tehnologiile se dezvoltă cu o viteză fără precedent, se fac descoperiri în domeniul fizicii atomice și informaticii. Sunt lansate *teoria catastrofelor*, *teoria fractalilor*, *teoria haosului*, se fac „progrese remarcabile în domeniul geneticii și medicinei, apar televiziunea și calculatorul, se zboară în cosmos și chiar pe lună”. Cu o intensitate crescândă, se vorbește despre faptul că „în știință nimic nu poate fi câștigat definitiv și că nu există adevăr universal valabil”. Producția de mărfuri cedează locul producției și manipulării cunoașterii”. Evoluția electronică globală conduce spre hegemonia tehnologiei informației. Aceste constatări marchează, așadar, starea de spirit a epocii, care începe să fie circumscrisă insatisfacției și relativizării valorilor.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi Berman, M. *All That Is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*. New York: Viking Penguin, 1988; Callinicos, A. *Against Postmodernism: A Marxist Critique*. Cambridge: Polity, 1999; Connor, St. *Post Modernist Culture: An Introduction to the Theories of the Contemporary*. Cambridge: Mass Blackwell, 1997; Hassan, I. *The Postmodern Turn. Essays in Postmodern Theory and Culture*. Ohio: Ohio State University Press, 1987; Lupan, R. *Moderni și postmoderni*. București: Editura Cartea Românească, 1988; Vattimo, G. *Sfârșitul modernității*. Constanța: Editura Pontica, 1993; Baudrillard, J. *Simulacra and Simulation* (transled by Sh.F. Glaser). Michigan: University of Michigan Press, 1994; Hutcheon, L. *Politica postmodernismului* (traducere de Mircea Deac). București: Univers, 1997; Hutcheon, L. *Poetica postmodernismului* (traducere de Dan Popescu). București: Editura Univers, 2002; Jameson, F. *The Cultural Turn*. London: Verso, 1998; Lyotard, J.-F. *La condition post-moderne*. Paris: Minuit, 1988; Lyotard, J.-F. *Condiția postmodernă* (traducere și cuvânt înainte de Ciprian Mihali). Cluj-Napoca: Editura Idea Design, 2003; Sokal, A., Bricmont, J. *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. New York: Picador, 1998; Boldea, Iu. *De la modernism la postmodernism*. Târgu-Mureș: Editura Universității „Petru Maior”, 2011; Achimescu, N. *Religie, modernitate și postmodernitate*. București: Editura Trinitas, 2013 sau/și Freinacht, H. *The listening society: A metamodern guide to politics book one*. UK: *Metamoderna*, 2017.

3. Ținând cont de această circumstanță și inspirându-ne, concomitent, din abordările legate de chintesența postmodernității (ne referim, în mod special, la interpretările care vizează triada terminologică „postmodernism – postmodernitate – postmodern”), ne asumăm responsabilitatea să afirmăm că și în cazul noțiunii de **metamodernitate** putem opera cu două categorii lingvistice conexe. Prima categorie conexă ar fi cea de **metamodernism**, o construcție lingvistică care *acoperă răspunsurile de ordin intelectual, cultural, artistic, academic, economic, politic sau filosofic exprimate în legătură cu imperativele impuse de metamodernitate*. Cea de-a doua categorie conexă se asociază cu adjectivul **metamodern**, o parte de vorbire susceptibilă să indice la caracterul specific al diverselor genuri de activitate desfășurate în epoca metamodernității (*arhitectură metamodernă, literatură metamodernă, cultură metamodernă, filosofie metamodernă, psihologie metamodernă, pedagogie metamodernă* etc.). În spațiul rezervat prezentului studiu, cu luarea în considerare a conexității existente între cele trei categorii lingvistice și în intenția de a nu complica lucrurile, vom opera, precumpănitor, cu noțiunea de **metamodernitate**, care, precum am arătat deja, reprezintă nu doar un curent de idei lămuritoare cu referire la ceea ce semnifică perioada de după postmodernism, ci și un sistem complex de realități cotidiene prin care se „reacționează la postmodernitate”, se anunță „o nouă etichetă pentru ceea ce urmează după postmodernitate” sau/și se indică până unde are loc „extinderea și provocarea postmodernității”.
4. Pentru întâia oară, termenul de *metamodernitate* apare în anul 1975, când Mas'ud Zavarzadeh l-a folosit în mod izolat pentru a descrie o suită de atitudini nestandarde care și-au făcut apariția în cultura literară americană de la mijlocul anilor '50. De-a lungul anilor, el este utilizat în numeroase rânduri. Printre ultimii cercetători de marcă care l-au preluat în intenția de-al propaga și dezvolta se enumeră T. Vermeulen și R. van den Akker (ne referim la anul 2010 și la lucrarea pe care aceștia o semnează cu titlul de *Notes on metamodernism*). De cele mai multe ori, se afirmă că epoca metamodernă începe cu sfârșitul primului deceniu al secolului XXI. Anume la sfârșitul acestui deceniu, afirmă specialiștii, o bună parte din omenire a conștientizat că s-a săturat de postmodernitate, de condițiile și principiile pe care aceasta le-a impus pe toate planurile posibile fără a ține cont de complexitatea și dinamicitatea proceselor legate de evoluția istorică. Epoca metamodernă, mai spun ei, ar putea să dureze circa o sută de ani sau chiar mai mult. Oamenii care se vor naște și se vor dezvolta pe parcursul acestor ani se vor deosebi substanțial de oamenii care s-au născut și s-au dezvoltat în postmodernitate sau, cu atât mai mult, în modernitate. Cel

- puțin, ei nu vor trăi cu simulacrele create de TV și mass-media. Lumea lor nu va fi o lume a valorilor inversate, unde cunoașterea devine marfă, știința este aservită tehnicii, puterea și bogăția condiționează adevărul, iar reprezentările create prin rețelele de socializare iau locul realității. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Zavarzadeh, M. *The Apocalyptic Fact and the Eclipse of Fiction in Recent American Prose Narratives*. În: *Journal of American Studies*, 1975, vol.9, p. 69-83; Vermeulen, T., Van den Akker, R. *Notes on metamodernism*. In: *Journal of Aesthetics and Culture*, 2010, vol. 2, p. 1-14; Митрошенков, О. *Что придет на смену постмодернизму?* Retrieved from <http://metamodernizm.ru/chto-pridet-na-smenu-postmodernizmu/> sau/și Беспалая, О. П. *После постмодерна*. În: *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 2014, № 3, с. 20-23.
5. Vezi, în acest sens, Vermeulen, T., Van den Akker, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, no. 2 (1), p. 56-77; Eve, M. P. *Thomas Pynchon, David Foster Wallace și problemele metamodernismului*. În: *Jurnalul Scrierilor secolului XXI*, 2012, nr. 1 (1), p. 7-25; Kunze, P. *Filmele lui Wes Anderson: eseuri critice asupra unei icoane*. New York: *Palgrave McMillan*, 2014, p. 27-28; Potter, C. *Timotheus Vermeulen vorbește to Cher Potter*. TANK 55. În: <http://tankmagazine.com/issue-55/talk/timotheus-vermeulen>; Turner, L. *Metamodernism: A Brief Introduction. Notes on Metamodernism*. Retrieved from <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-briefintroduction>; Turner, L. *The Metamodernist Manifesto*. Retrieved from <http://www.metamodernism.org/>; Bunnell, N. *Oscillating from a distance: A study of metamodernism in theory and practice*. În: *Undergraduate Journal of Humanistic Studies*, 2015, no.1, p.1-8 sau /și Yousef, T. *Modernism, Postmodernism and Metamodernism: A Critique*. În: *International Journal*, 2017, no. 5(1), p. 33-43
 6. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Ciorogar, A. *Poetica metamodernismului și sfârșitul postmodernității* (II). În: *Observatorul cultural*, nr. 941, 05.10.2018, p.1 sau/și <https://www.observatorcultural.ro/articol/poetica-metamodernismului-si-sfirsitul-postmodernitatii-ii/s>
 7. Vezi, în acest sens, Vermeulen, T., Van den Akker, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, nr. 2 (1), p. 56-77.
 8. Mai multe detalii cu referire la această caracteristică a metamodernității pot fi găsite în Eshelman, R. *Performatism, or the End of Postmodernism*. In: *Anthropoetics*, 2007, Vol 6, No 2. <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0602/perform.htm> sau/și Eshelman, R. *Performatism, or the End of Postmodernism*. Aurora, Colorado: Davies Group, 2008.
 9. Vezi, în acest sens, Vermeulen, T., Van den Akker, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, nr. 2 (1), p. 56-77 și Levin, K. *How PoMo Can You*. Available at: artnews.com/art-news/news/how-pomo-can-you-go-2108 (15 October 2012).
 10. Expresiile îi aparțin lui L. Turner. Pentru întâia oară, ele apar în *The Metamodernist Manifesto*, o lucrare care, fiind scrisă și publicată în anul 2011, este considerată drept „un exercițiu în definirea și întruchiparea simultană a spiritului metamodern”. Pentru confirmare, vezi Turner, L. *The Metamodernist Manifesto*. Retrieved from <http://www.metamodernism.org/>.
 11. Fraisse, P. (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982. 344 p.
 12. Fraisse, P. *Pour l'unité dans la diversité*. În: P. Fraisse, (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982, p. 9-24.
 13. Oléron, P. *Demain, une psychologie pour tous?* În: P. Fraisse, (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982, p. 39-54.
 14. Widlocher, D. *La psychopathologie a-t-elle un avenir?* În: P. Fraisse (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982, p. 191-208.
 15. Richelle, M. *Crainces et esperances pour la psychologie de l'an 2000*. În: P. Fraisse (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: PUF, 1982, p.55-71.
 16. În scurt timp după apariția studiului lui M. Richelle, încep să apară estimări prin care este recunoscută veridicitatea ideilor emise de către acesta. Drept exemplu, ne poate servi urmă-

- torul pasaj din lucrarea „Introducere în psihologie” a lui M. Zlate (București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, p.46): „Există deja indicii că aceste caracteristici (ale noii psihologii – *n.n.*) au început să devină reale și funcționale în psihologie. Mărturie în acest sens stau apropierea făcute între stadiile dezvoltării cognitive (descrise de Piaget) și teoria învățării operante (elaborată de Skinner), care ridică două probleme (dezechilibrarea la Piaget și variabilitatea subiectului la Skinner) ce nu au constituit obiectul unor elaborări teoretice”.
17. Informații concrete cu referire la acest important eveniment științific pot fi găsite în Ardila, R. *The future of psychology and the future of man*. În: *XXIII Congres International de Psychologie*, Volume des resumes. Mexico, 1984; Zlate, M. *Introducere în psihologie*. București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, p. 47-48 sau/și Zlate, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 68-69.
 18. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Zlate, M. *Introducere în psihologie*. București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, p. 48-49 sau/și Zlate, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 69-70.
 19. Robins, R.W., Gosling, S.D., Craik, K.H. *An Empirical Analysis of Trends in Psychology*. În: *American Psychologist*, 1999, 54 (2), p. 117-128.
 20. Vezi, cu această ocazie, Golu, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007, Vol. I, p. 27-32.
 21. Am fi putut, bunăoară, să facem trimitere la pasajele conținute în: Mucchielli, A. *La nouvelle psychologie*. Paris: P.U.F, 1993 (în varianta românească: Mucchielli, A. *Noua psihologie* (traducere de D.Grama). București: Editura Științifică, 1996), Grof, S. *Psychology of the Future*. Albany, NY: State University of New York (SUNY) Press, 2000 sau/și Ilin, C. *Viitorul psihologiei muncii și organizaționale în perspectiva schimbărilor socio-economice-tehnologice din lumea muncii*. În: Z. Bogathy (coord.). *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura Polirom, 2004, p. 317-326.
 22. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Гусельцева, М. С. *Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности*. În: *Психологические исследования*, 2014, Том 7, № 36, с. 5 [URL: [http://psystudy.ru/index.php/ num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html](http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html)]; Гусельцева, М. С. *Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности*. În: А. Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко (ред.). *Разработка и реализация принципа развития в современной психологии*. Москва: ИПРАН, 2016, с. 31-51; Гусельцева, М. С. *Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности*. În: *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 2018, Том 8, Вып. 4, с. 327-340 [URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>] sau/și Асмолов, А. Г. *От культуры полезности к культуре достоинства*. În: *Человек без границ*, 2013 [URL: http://asmolovpsy.ru/sites/default/files/ot_kultury_poleznosti_k_kulture_dostoinstva.pdf].
 23. Date interesante cu referire la acest subiect pot fi găsite în Гусельцева, М. С. *Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности*. În: *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 2018, том 8, вып. 4, с. 327-340 [URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>] sau/și Базаргани, Д. Т., Ларсари, В. Н. *«Постмодернизм»: может ли современная ситуация быть описана термином «постмодерн»? Реферативный обзор постмодернизма и его критики в современных дидактических программах*. În: *Журнал «Гедфреп»*, 2015 [URL: <http://geftr.ru/archive/14194>].
 24. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Epshtein, M. N. *De'but de siecle, ili Ot post- k proto-. Manifest novogo veka [De'but de siecle, or From post-to proto-. Manifesto of the New Century]*. În: *Znamya*, 2001, no. 5, p. 11-17. Available at: <http://magazines.russ.ru/znamia/2001/5/epsh.html> (In Russian).
 25. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Гребенюк, А. А. *Теоретико-методологические основы метамодернистской психологии*. Режим доступа: <https://metaxy-psy.logspot>.

- com/p/blog-page_15.html; Гребенюк, А. А. *Метамодернизм в психологии или возвращение из игры в реальную жизнь* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://metamod-errnzr.ru/метамодернизм-в-психологии>; Гребенюк, А. А. *Метамодернистская психотерапия: теоретические основания и решаемые задачи*. În: Г. Ю. Гуляева (общ. ред.). *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей III Международной научно-практической конференции*. Пенза: *Наука и Просвещение*, 2017, с. 207-212 sau/și Гребенюк, А. А. *Основы метамодернистской психологии* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://metamodernizm.ru/metamodernism-psy-chology>.
26. Expresia este preluată din Ardila, R. (1984). *The future of psychology and the future of man*. În: *XXIII International Congress of Psychology: Volume des resumes*. Acapulco, Mexico, September, 1984, p. 178.
27. Pentru confirmare, vezi Denmark, F. L., Russo, N.F. *Virginia Staudt Sexton*. În: A.N. O'Connell, N.F. Russo (Eds.). *Women in Psychology: A Bio-bibliographic Sourcebook*. New York, NY: Greenwood Press, 1990, pp. 285-289.
28. Date suplimentare cu referire la acest subiect pot fi găsite în Гусельцева, М. С. *Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности*. În: А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко (ред.). *Разработка и реализация принципа развития в современной психологии*. Москва.: ИППРАН, 2016; Гришина, Н. В., Костромина, С. Н. *Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности*. În: *Психологические исследования*, 2017, Т. 10, № 52, с. 1 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1405-grishina52.html>]; Гусельцева, М. С. *Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности*. În: *Психологические исследования*, 2014, Т. 7, № 36, с. 5 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html>] sau/și Сергиенко, Е. А. *Межпарадигмальные мосты*. În: *Психологические исследования*, 2016, Т. 9, № 48, с. 4 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1306-sergienko48.html>].
29. Pentru confirmare, vezi Zlate, M. *Introducere în psihologie*. București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, p. 50 sau/și Zlate, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 71.

CZU 343.9

CRIMINOLOGIA PENITENCIARĂ CA TEORIE SECTORIALĂ A CRIMINOLOGIEI

Valeriu BUJOR,

profesor universitar, doctor în drept,

Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Moldova

Abstract. *Penitentiary criminology is a branch criminological theory that combines the body of knowledge about crime in prisons, its tendencies and laws, factors and circumstances that determine and contribute to it, the identity of those who commit crimes in prison, with the aim of developing measures to prevent crime in prisons and minimizing the victimization of detainees and staff.*

Keywords: *criminology, personality, prison, detainees*

Executarea pedepsei privative de libertate (pedeapsa închisorii) este obiectul dreptului execuțional penal și al științei penitenciare [3, p. 11; 5, p. 8]. Probleme ce țin de executarea pedepselor privative de libertate, tratamentul deținuților, educarea și reeducarea acestora sunt studiate și de alte științe, cum ar fi pedagogia (pedagogia penitenciară), psihologia (psihologia penitenciară) [12; 13], sociologia (sociologia penitenciară) etc. Această gamă

de probleme, dar și prevenirea infracțiunilor printre deținuți, prezintă interes pentru criminologie. Cu regret anume aspectelor de prevenire și contracarare a criminalității penitenciare în literatura criminologică autohtonă s-a acordat puțină atenție, în plan teoretic.

Criminologia pe care mulți o confundă cu criminalistica, are drept obiect de studiu crima ca fenomen social (criminalitatea), legitățile manifestării și existenței acesteia în societate, cauzele criminalității, alți factori ce determină și favorizează săvârșirea infracțiunilor, particularitățile personalității infractorilor. Criminologia studiază, de asemenea, consecințele sociale ale criminalității, problemele referitoare la victime și victimizare, prognozarea criminologică, prevenirea și reacția socială anticrimă, asigurarea securității criminologice a persoanei, societății și statului. Apariția criminologiei ca știință a fost dictată de existența unei necesități sociale, și anume a necesității de a cunoaște ce reprezintă criminalitatea; cum apare se manifestă și evoluează acest fenomen; care sunt determinantele criminalității, cum se poate influența asupra acestui fenomen negativ pentru a-i minimiza pericolul pentru societate [10, p. 23].

Analiza conținuturilor manualelor de criminologie, majoritatea studiilor criminologice realizate arată că dezvoltarea criminologiei ca știință ține calea elaborărilor teoretice și a recomandărilor cu caracter aplicativ-practic, de regulă, orientate spre problemele prevenirii și contracarării criminalității tradiționale, adică a criminalității în afara penitenciarelor [1; 4; 6; 8]. Sunt conturate și bine dezvoltate diverse teorii criminologice sectoriale cum ar fi: violența criminală, criminalitatea organizată, criminalitatea în grup, criminalitatea gulereilor albe și corupția, criminalitatea minorilor, criminalitatea recidiviștilor, criminalitatea profesională etc.

În mare parte, elaborările teoriei criminologice generale pot fi aplicate și în scopul prevenirii criminalității penitenciare. Însă specificul criminalității din locurile de detenție ne sugerează că problema prevenirii și contracarării criminalității penitenciare constituie un aspect criminologic specific care, la rândul său, cere o fundamentare teoretică corespunzătoare specificului sistemului respectiv de relații sociale și de mediul penitenciar ca atare. Prevenirea și contracararea eficientă a criminalității în penitenciare este în dependență dintre acest fenomen și complexul de factori obiectivi și subiectivi, determinați de contradicțiile proprii procesului executării pedepsei cu închisoarea, dependente, la rândul lor, de specificul mediului în care se află deținuții, de existență în acest mediu a proceselor tenebroase și, de asemenea, al lacunelor în procesul de tratament al deținuților. Deci, prevenirea infracțiunilor din penitenciare presupune influențarea mecanismelor social-psihologice care determină comportamentul infracțional al deținuților (dar și al lucrătorilor din acest sistem). Iată de ce apare necesitatea elaborării aspectului criminologic în domeniul execuțional penal, aspect care astăzi în teoria și practica din Republica Moldova practic lipsește. Elaborarea unei teorii criminologice speciale vizând prevenirea și contracararea criminalității în penitenciare ar influența în mod direct randamentul și eficacitatea întregului proces de executare a pedepsei închisorii. În legătură cu aceasta, în literatura de specialitate a fost promovată ideea cu privire la necesitatea elaborării unei teorii despre manifestările criminale care iau naștere în procesul de executare a pedepsei închisorii [9, p. 133], idee împărtășită și de către noi. Această teorie specială (sectorială) a fost numită: *criminopenologie* [9, p. 133].

După mai mulți ani, revenind la această problemă, rămânem convinși că justificată este promovarea ideii despre o teorie criminologică specială, pe care noi o numim – *criminologie penitenciară*, este justificată.

Argument pentru o asemenea afirmație îl constituie existența unui obiect de cercetare specific care, deși cuprinde toate elementele constitutive ale obiectului generic [1, p. 4] al criminologiei, el, în același timp, nu coincide cu acesta după conținut. Sarcina criminolo-

giei penitenciare constă în cunoașterea, descrierea și explicarea proceselor, manifestărilor și legităților specifice unei ramuri distincte a realității sociale ce ține de executarea pedepsei închisorii.

Analizând criminalitatea, ca principal element principal al obiectului criminologiei, distingem specificul *criminalității penitenciare*. Aceasta se manifestă atât prin tendințe și legități, cât și prin infracțiunile încadrate în acest tip de criminalitate. Doar o analiză generală atestă că circa 90% din numărul de infracțiuni săvârșite în penitenciare îl constituie doar câteva tipuri de infracțiuni, ele formând, de fapt, nucleul criminalității penitenciare. Aici menționăm că doar criminalității penitenciare îi sunt proprii atare infracțiuni cum ar fi: (1) Acțiuni care dezorganizează activitatea penitenciarelor (art. 286 CP RM); (2) Evadare din locurile de detenție (art. 317 CP RM); (3) Eschivarea de la executarea pedepsei cu închisoarea (art. 319 CP RM); (4) Neexecutarea deciziei instanței de judecată (art. 320 CP RM); (5) Nesupunerea prin violență cerințelor administrației penitenciarului (art. 321 CP RM). Altor tipuri de infracțiuni (omor, vătămări corporale, acțiuni violente cu caracter sexual, huliganism, furt etc.) săvârșite în locurile de detenție, după cum arată un studiu efectuat [2, p. 92-116], le sunt proprii particularități criminologice distincte după dinamică, loc, timp, tipul personalității infractorului etc.

Un alt aspect, ce determină specificul criminologiei penitenciare o are persoana infractorului, unde ca obiect de studiu este personalitatea deținutului care săvârșește infracțiuni în perioada de detenție în penitenciar și, de asemenea, cunoașterea factorilor care determină comportamentul infracțional. Criminologia penitenciară este preocupată nu de personalitatea deținutului la general, ci doar aceluia dintre ei care săvârșesc infracțiuni în perioada de detenție.

Identificarea grupurilor criminogene de deținuți, a particularităților prin care aceștia se deosebesc de alți deținuți (care nu săvârșesc infracțiuni aflându-se în același mediu), au o semnificație atât teoretică, cât și practică. Aceasta permite crearea „portretului” generalizator al deținutului infractor, adică a personalității (la general și după diverse tipuri) deținutului care comite infracțiuni în condițiile penitenciarului. Acest lucru, la rândul său, servește drept bază științifică pentru prognozarea comportamentului infracțional individual și elaborarea măsurilor de prevenire individuală și victimologică.

Un alt element al obiectului criminologiei – determinantele criminalității [1, p.p. 71-80; 11, p. 123-130] (cauze, condiții, factori, împrejurări) – are, de asemenea, specificul său raportat la criminologia penitenciară.

Criminalitatea penitenciară, ca manifestare a criminalității, este determinată de factori de aceeași natură care sunt proprii criminalității ca fenomen social. Cercetările criminologice și psiho-sociologice n-au atestat însă o corelație directă între comportamentul infracțional anterior al persoanei (în condiții de libertate) și comportamentul infracțional în condiții de privațiune de libertate. Probabil că determinantele fenomenului infracțional capătă în mediul penitenciar trăsături specifice, care se modifică ca urmare a proceselor și manifestărilor ce iau naștere în condițiile executării pedepsei cu închisoarea. Ele, pe de o parte, reduc influența premiselor, cauzelor generale, iar, pe de altă parte, ca urmare a declanșării mecanismelor social-psihologice, proprii mediului penitenciar, dau naștere altor factori negativi, determinând și favorizând criminalitatea penitenciară.

Determinantele criminalității penitenciare se cer a fi căutate în acele contradicții care iau naștere în legătură cu executarea pedepsei cu închisoarea, inclusiv neajunsurile organizării activității penitenciarelor, deficiențele în activitatea de supraveghere și tratament al deținuților. De aici, criminologia penitenciară va studia, în scopul elaborării măsurilor respective de neutralizare a factorilor negativi, anume acele procese care derulează în mediul

penitenciar, va scoate în evidență anume lacunele în organizarea activității de reeducare și de supraveghere. Un rol deosebit i se va acorda cunoașterii mediului social-psihologic unde este plasat condamnatul, mediu care îi determină comportamentul.

Prezintă interes criminologic și cunoașterea particularităților personalității persoanelor care devin victime în perioada aflării în mediul penitenciar, caracteristicile victimității acestora, dar și mecanismele victimizării. Informațiile primite ar facilita mult elaborarea măsurilor îndreptate spre minimizarea riscurilor victimizării deținuților și lucrătorilor din penitenciare.

Un element constitutiv al criminologiei penitenciare considerăm prevenirea infracțiunilor (prevenția special-criminologică, individuală, victimologică). Ea include în sine și problema prognozării tendințelor și legităților criminalității penitenciare, a modificării proceselor și factorilor ce o determină, planificarea și coordonarea activității de prevenire a criminalității penitenciare.

Discuțiile din cadrul Conferinței, pot sugera și alte aspecte cu referire la criminologia penitenciară, mai cu seamă la aspectele ce țin de personalitatea infractorului care săvârșește infracțiuni în condiții de detenție.

Bibliografia:

1. Bujor V., Bejan O. *Curs elementar de criminologie*. IȘPCA. – Chișinău, Institutul de Criminologie, 2016, Tipogr.: Bora Grup. – 129 p.
2. Casian S. *Probleme actuale ale criminalității penitenciare*. În: Probleme actuale privind infraționalitatea. Chișinău, 2000.
3. Carp S. *Drept execuțional penal*. – Ch. 2010, Acad. Ștefan cel Mare a MAI RM, Tipogr.: Bonus Offices SRL. – 344 p.
4. Nistoreanu Gh., Păun C. *Criminologie*. București, 1996.
5. Oancea I. *Drept execuțional penal*. Editura ALL Educațional S.A., București, 1998.
6. Oancea I. *Probleme de criminologie*. Editura ALL, București, 1994.
7. Sandu I.E., Sandu Fl. *Criminologie*. Editura Sylvi, București, 2001.
8. *Криминология*. Учебник под редакцией Долговой А.И., Москва, 1997.
9. Старков О. *К вопросу о предмете и системе криминологии*. În: Проблемы юридической ответственности и исполнении наказания. Сборник научных трудов, Рязань, 1985.
10. Bujor V., Cuvânt în apărarea criminologiei. *Legea și viața*, 1994, p.p. 23-25.
11. Bejan O., Explicație criminologică a comportamentului criminal. Ch., Ericon-SRL, 2009. – 137 p.
12. *Rolul pedepsei în societatea de tranziție*. Materialele conferinței științifico-practice 14-15 februarie 2002; Ch. Centrul editorial al Universității de Criminologie / resp. de ediție Bujor V. Tipogr. C.E.B. Orhei, 2002. – 320 p.
13. Ситковская О., *Психология уголовной ответственности*. М.; Изд-во НОРМА, 1988. – 285 с.



SECȚIUNEA I / SECTION I
MILENIUL III ȘI NECESITATEA UNEI RECONFIGURĂRI TEORETICE/
EPISTEMOLOGICE A ȘTIINȚEI PSIHOLOGICE

CZU [159.9: 616.89]

STRATEGII DE INDIVIDUALIZARE A DEMERSULUI CONSILIERII
PSIHOLOGICE ÎN TULBURAREA AFECTIVĂ

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *The affective disorders (mood disorders) have attracted a very special attention of the researchers, theorists and practitioners of the psychiatry over the past 40 years. This finding is based on at least three sets of the arguments: the biological psychiatry researches have had a much more consistent success in the field of affective pathology than in other sequences of the mental pathology; the epidemiological researches have revealed the trend of continuous increase in prevalence rates, so today it is estimated that depression has become a global public health problem; the psychopharmacology researches have promoted four generations of antidepressant products and led to a significant improvement in the prognosis of this pathology. The affective life of the human being comprises a wide range of the mood experiences that extend between two poles, one of which is represented by the tears of pain and the other – by the tears of joy. We are facing a mood disorder, when the limits of physiological euthymia are exceeded. This article presents, in a structured way, another perspective of psychotherapeutic approach to adult anxiety-depressive disorders, centered on an adlerian methodology. The adlerian view of psychopathology is deceptively simple. It considers that the psychopathological disorders generally occur in the presence of 2 conditions: an exaggerated sense of inferiority and an insufficiently developed sense of adherence. In these conditions a person can live or anticipate the feeling of "discouragement" in the face of a seemingly impossible task. Adler tended to use this term in opposition to "pathology" or "sickness".*

Keywords: *counselling, adlerian concept, depression, individual psychology, affective disorders.*

Dispoziția este o stare complexă a vieții psihice a individului. Psihologia insistă asupra faptului că dispoziția este starea bazală, fundal pe care pot apărea diverse stări emoționale. Pe acest fundal pot apărea și tulburări afective, clasicele stări de afect, reacții emoționale intense, cea mai dramatică fiind depresia.

Prezența stărilor depresive a fost semnalată încă din scrierile biblice: „Pentru ce ești mâhnit, suflete al meu, și pentru ce te tulburi?” (Psalmi, 41, 6). În paginile marilor poeme ale lui Homer, (secolele X-IX î.e.n.), *Iliada* și *Odiseea*, în tragediile lui Eschil și ale lui Sofocle se vorbește, de asemenea, de prezența stărilor depresive. Dintre toate patologiiile psihiatrice, depresia rămâne printre cele mai frecvente și invalidante manifestându-se ca sindrom primar sau comorbid al altor tulburări de pe Axa I sau axa a II-a așa cum sunt definite DSM- IV- TR (5).

Studiile descriu o prevalență pe viață de 11% pentru bărbați, 22% – pentru femei, cu un deces prin sinucidere la 2,2% dintre subiecți.

Depresia este o boală cronică și recidivantă. Sunt descrise 20% de cazuri cu evoluție cronică (mai mult de 2 ani), 50% de recăderi după 2 ani și 85% pe întreaga durată a vieții,

cu o medie de 5 până la 6 episoade pentru un subiect. În plus față de suferința individuală, această patologie reprezintă un cost social considerabil: 20% din costul bolilor mentale și 4% din costul global pentru sănătate (3). Aceste câteva date statistice explică interesul considerabil pe care comunitatea științifică îl are pentru studiul și tratamentul acestei tulburări. Printre modelele studiate cel mai insistent, regăsim terapiile comportamentală și cognitivă. Aceasta din urmă este terapia a căreia i-au fost consacrate cele mai multe experimente empirice, în aceste ultime două decenii (4, p. 494). În acest sens, se consideră că modelarea și adecvarea metodologică, pe de o parte, și aprecierea oportunității aplicării strategiilor consilierii adleriane, pe de altă parte, se impun, deoarece eficiența lor, deși recunoscută ca incontestabilă, rămâne să fie neexplorată în simptomatologia depresiei. Cercetarea de față prezintă într-o modalitate structurată, o altă perspectivă de abordare psihoterapeutică a tulburărilor anxios-depresive ale adultului, centrată pe o metodologie adleriană.

Viziunea adleriană asupra psihopatologiei este decepționant de simplă. Psihiatru austriac A. Adler consideră că tulburările psihopatologice, în general, apar în prezența a 2 condiții: un sentiment de inferioritate exagerat și un sentiment de aderență insuficient dezvoltat. În aceste condiții, o persoană poate trăi sau poate anticipa sentimentul de „descurajare” în fața unei sarcini aparent imposibile. Adler avea tendința de a utiliza acest termen în opoziție cu „patologic” sau „bolnav”. Când indivizii sunt descurajați, ei, adesea, apelează la mijloace ficționale pentru a se elibera sau pentru a-și masca sentimentele de inferioritate, în loc să le înfrunte. Ei încearcă să își stăpânească trăirile apelând la „trucuri”, în loc să înfrunte dificultățile ce le par insurmontabile. Aceste păcăleli sunt cele care le creează un soi de sentiment de superioritate fragil, dar reconfortant. Indivizii descurajați pot trăi relativ în regulă pentru câțiva timp. Dar modul lor de funcționare este bazat pe valori sau semnificații distorsionate, ce răzbat din ideile lor particulare, care nu au susținere în realitate. Eventual, punctul lor de vedere se ciocnește cu realitatea și conduce la un șoc – apar dificultăți la muncă, în relațiile de prietenie, de dragoste sau în familie – ceea ce poate genera dezvoltarea unor simptome.

Totuși, înțelegerea dificultăților psihologice, din punct de vedere adlerian, nu se concentrează asupra acestor simptome. Ceea ce este important, este modul în care individul se folosește de aceste simptome, care sunt ca un fel de fum care acoperă focul sentimentelor de inferioritate, protejând falsitatea acestei logici particulare. Diferențierea între tulburările psihologice ușoare și cele severe se bazează pe 3 factori: intensitatea sentimentelor de inferioritate, gradul sentimentului de apartenență, înălțimea țelului final.

Concentrându-ne prea mult asupra simptomelor, ne supunem riscului de a neglija substratul acestora – sentimentele de inferioritate. Dacă nu este diminuată severitatea sentimentelor de inferioritate, clientul va continua să le utilizeze în sprijinul său, ca pe o cârjă pentru un picior bolnav, nevindecat. Până ce acest proces nu va ieși la iveală și va fi rezolvat, persoana va substitui, doar, un simptom cu altul.

În această cercetare, am avut drept obiectiv studierea cazurilor individuale, cu scopul înțelegerii și explicării modului în care tulburarea afectivă apare și se dezvoltă în scenariul de viață al clienților, precum și al identificării modalităților concrete de individualizare a demersului consilierii adleriene, prin care se deschide posibilitatea de a atinge mai mult decât planul simptomatologic al tulburării.

Conturarea sindromului depresiv se leagă de numele lui Hipocrat și Areteu, în a căror operă întâlnim termenul de „melancolie”, al cărui contur a fost descris elocvent. Abia la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea s-au delimitat mai precis sindroamele și entitățile psihopatologice. Kraepelin (1899) și Weigant (1902) au caracterizat sindromul depresiv printr-o triadă simptomatică constituită din: tristețe și încetinirea proceselor gândirii și lentoare psihomotorie (3, p. 53).

Sindromul depresiv poate fi considerat ca o prăbușire a trăirilor afective bazale și pierderea sentimentelor de autostimă, pesimism, întunecare a orizonturilor, disperare. Aceste fenomene pot fi trăite de client uneori sub forma unei „tristeți vitale” sau „anestezie psihică dureroasă”.

Încetinirea activității ideative se manifestă prin monoideism, rumații, dificultăți decizionale, care pot merge până la incapacitatea efectuării unei acțiuni autentice, pe acest fundal dominat de o dispoziție tristă, cu sentimentul devalorizării propriei persoane, pe care și-o trăiește la dimensiuni restrânse, fără posibilități de proiectare în viitor, forțându-și memoria pentru a descoperi unele evenimente pe care le deformează, transformându-se în idei delirante de autoacuzare, culpabilitate, nevrednicie, inutilitate, uneori aceste idei delirante pot merge până la negare, imortalitate, enormitate (2, p. 97).

Aceste idei delirante micromanice, dublate de o dispoziție trist-dureroasă, pot favoriza și genera conduitele autolitice. Depresivul percepe timpul intim ca fiind „încrăcit”, desincronizat de timpul real, ceea ce marchează ansamblul trăirilor depresive. Componenta fizico-somatică a sindromului depresiv se caracterizează prin activitate redusă, gesturi limitate și puține, mimică precară, cu aspect trist. Clientul este inert, inexpressiv, cu privirea în gol. Apar fenomene de ordin neurovegetativ, cum sunt: scăderea ponderală, inapetență, stare saburală, bradipnee, hipotensiune arterială (2, p. 108).

Componenta psihoafectivă se caracterizează printr-o scădere generală a tonusului psihic, și anume: astenie fizică, scăderea randamentului intelectual, slăbirea atenției, dificultăți de evocare mnezică, restrângerea sferei intereselor, a comunicării. Comunicarea cu clienții cu sindroame depresive de intensitate medie sau majoră este destul de dificilă, tocmai din cauza acestor aspecte: ritmul vorbirii lor este lent, de tonalitate joasă, cu propoziții scurte, comunicându-se gândurile sau angoasele lor penibile. Dispoziția scăzută variază puțin de la o zi la alta și este adesea neresponsivă la circumstanțe, putând totuși manifesta o variație diurnă caracteristică. În unele cazuri, anxietatea, suferința, agitația psihomotorie pot fi mai vizibile decât dispoziția depresivă, modificarea dispoziției putând fi mascată și de elemente vizibile cum ar fi iritabilitatea, consumul excesiv de alcool, comportamentul histrionic și exacerbarea unor simptome fobice sau obsesive preexistente, sau de preocupările hipocondriace. În cazurile grave, depresivii se desprind din ce în ce mai mult de lume, toate încercările de a comunica cu ei îi deranjează și le adâncește sentimentul neputinței și al autodevalorizării, în timp ce gândurile lor se concentrează tot mai mult asupra sferei lor interioare. Clienții însă se simt de multe ori mult mai bine după ce au reușit să vorbească despre cauzele depresiei, despre anxietate, despre disperare și impulsurile lor autolitice.

Psihologul care cunoaște și înțelege starea în care se află clientul depresiv este, de multe ori, unica ființă căreia i se poate confesa, dar, pentru a ajunge în această postură, depresivul trebuie să simtă că consilierul cunoaște exact starea lui psihosomatică, transpunându-se în situația lui (empatia).

Faciesul depresiv prezintă culoare teroasă, trăsături hipomobile, surpate, privire fixă, fără speranță, sprâncene și o frunte încruntată, ale cărei riduri desenează la rădăcina nasului un „veraguth” și un „omega”, ce exprimă o tristețe profundă și dureroasă. Această imagine dă impresia că clientul nu mai acordă nicio atenție lumii exterioare și că nu reține decât elementele care alimentează preocupările depresive.

Hipomimia, obrajii moleșiți, ridurile lungi și adânci (veraguth), buzele strânse cu comisurile căzute, privirea fixă, ațintită în jos, sobră, tristă, dureroasă, cu ochii uscați, ce dau impresia că ar tăinui un secret greu și penibil de suportat, sunt toate caracteristici ale faciesului depresiv, care împreună cu poziția gârbovită de anestezia psihică dureroasă, fac ca clientul depresiv să pară mai bătrân decât este în realitate (1, p. 67).

Tristețea, anxietatea, durerea morală se pot observa în ținuta, atitudinea și, în special în fizionomia bolnavilor depresivi. Privirea este lipsită de strălucire și speranță, exprimând o tristețe și o tensiune psihică dureroasă și profundă. Când sindromul depresiv este dominat de anxietate sau angoasă, mimica clienților depresivi este dominată de crispare, secundară unui tonus muscular crescut, și o privire cu ochii larg deschiși, dublată de o reducere a clipitului.

Frecvent, sindromul depresiv este acompaniat, pe lângă dispoziția tristă, și de anxietate, caracterizată printr-o stare de disconfort, tensiune și teamă difuză nemotivată, nedefinită precis, dar profundă, care uneori poate să conducă la anestezie psihică dureroasă, care-l face pe client să nu se mai poată bucura de nimic, simțindu-se incapabil de a avea sentimente, în timp ce veseliea celor din jur îi accentuează și mai mult tristețea, anxietatea, disconfortul, durerea morală. Există o fizionomie tipică a depresivului, pentru că depresia poate fi la fel de bine dominată de anxietate, disconfort, iritabilitate, revoltă împotriva destinului, fenomene ce se pot manifesta prin neliniște psiho-motorie, neliniște mimico-gestuală, rigiditate și altele.

Persoana poate ajunge la o tulburare afectivă dacă:

- nu are o identitate de sine suficientă și echilibrată;
- are toleranță redusă la frustrare;
- spontaneitatea și intenționalitatea în raport cu ambianța proximală este insuficientă;
- prezintă o capacitate redusă în rezolvarea problemelor;
- prezintă capacitate insuficientă de autocontrol a impulsurilor și proiectelor de acțiune, ca perseverență și finalizare, dar și o capacitate insuficientă de relaxare, de obținere a unor satisfacții de viață, a capacității de a se bucura;
- are conștiință morală neechilibrată în contextul cultural și ideologic dat.

Prin urmare, vulnerabilitatea poate fi considerată o rezultată din cumularea factorilor genetici, a influențelor din perioada intrauterină, perinatală, precum și a factorilor organici, toxici și psihosociali postnatați și, în special, a celor ce acționează în primii ani de viață, putând vorbi astfel de o vulnerabilitate directă (legată direct de subiect) și una socială (dobândită), în contextul existenței socio-familiale. Cu cât încărcătura predispoziției familiale este mai mare, cu atât e mai mare și riscul apariției și evoluției mai grave a tulburării afective, iar influența vulnerabilității devine mai evidentă și mai complexă dacă se iau în considerație în cadrul istoriei familiale, atât cazurile de boală afectivă, cât și cele din spectrul tulburării respective.

Specificul aparte al cercetării în consiliere, datorat complexității „obiectului de studiu”, a scos în evidență utilitatea aplicării metodologiei calitative. Considerăm că axarea pe general în detrimentul particularului poate conduce la consilieri foarte bine fundamentate științific, dar insuficiente pentru rezolvarea impasului persoanei care solicită integrarea într-un demers terapeutic. De aici deducem importanța individualizării demersului terapeutic (analizat în cercetare prin metoda studiului de caz), pentru că tehnica se adaptează la client și nu clientul la tehnică. Ca metode de cercetare calitativă se recomandă a fi folosite: studiul de caz, scara Beck (21 itemi), metode experiențiale cu valoare de diagnoză: chestionarul lui Adler, tehnici și strategii adleriene.

Psihologia individuală pune accent pe responsabilitatea fiecărui individ în crearea propriei sale personalități. În viața reală însă, există o infinitate de stiluri individuale, simptome și chiar posibile modele patologice. Abordând unicitatea fiecărei persoane, se poate bloca înțelegerea generală. Pentru a înțelege oamenii, trebuie să ne uităm la ceea ce au în comun; pentru a înțelege un individ, trebuie să ne uităm la individ. Vom înțelege mai multe despre oricare persoană privind-o în contextul generalităților și al similarităților pe care le știm despre oameni, în general. Astfel, problema investigației noastre a constatat în studierea cazurilor

individuale, cu scopul înțelegerii și explicării modului în care tulburarea afectivă apare și se dezvoltă în scenariul de viață al clienților, precum și al identificării modalităților concrete de individualizare a demersului consilierii adleriene, prin care se deschide posibilitatea de a atinge mai mult decât planul simptomatologic al tulburării. Înțelegerea dificultăților psihologice ale subiecților cercetării noastre nu s-a concentrat asupra depresiei, ceea ce ne-a orientat atenția a fost modul în care ei se foloseau de ea. Această tulburare avea rolul mușamalizării sentimentelor de inferioritate, a unei slabe cooperări în domeniile vieții, a lipsei de curaj și a unui grad mic de contribuție și implicare personală, protejând falsitatea logicii clienților. Diminuând severitatea acestora, subiecții cercetării noastre nu au mai continuat să utilizeze depresia în sprijinul său. Ipoteza studiului a fost confirmată și anume: dacă, în cazul depresiei unipolare nonpsihotice de intensitate ușoară, în procesul de consiliere, vom folosi strategii și tehnici adleriene, clientul de gen feminin, cât și de gen masculin generează ameliorarea, drept consecințelor: mai multă cooperare în fiecare domeniu al vieții, mai mult curaj, o creștere a gradului de contribuție și implicare personală, și o creștere a gradului de satisfacție.

Bibliografie:

1. Chiriță V., Papari. A., Roxana Chiriță. *Tratat de Psihiatrie*, vol. 1. Constanța: Ed. Fundației „Andrei Saguna”, 2009.
2. Enăchescu C. *Tratat de Psihopatologie*. București: Ed. Polirom, 2007. 272 p.
3. Gabos-Grecu I., Marieta Grecu-Gabos. *Depresia-metode de diagnostic și tratament*. Tg. Mureș: Ed. Farma Media, 2007. 312 p.
4. Fontaine, O; Fontaine, P. (coord.); trad. Dafinoiu, G. *Ghid clinic de terapie comportamentală și cognitivă*. Iași: Ed. Polirom, 2008. 807 p.
5. <https://psychiatryonline.org/guidelines>

CZU [159.923:371.12]

ASPECTE PSIHOSOCIALE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE A CADRULUI DIDACTIC

Violeta VRABII, *lector universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova*

Abstract. *In the work are generalized the ideas of the authors toward personal development and systematized the tendencies of self-affirmation of the teacher, according to age.*

Keywords: *attitude, knowledge, change, interaction, age, teacher.*

Mileniul trei a prevestit „megatendințele”, apărute încă în ultimele decenii ale mileniului doi, intrarea în *societatea cunoașterii*. Denumirea este incitatoare, provocatoare și entuziasmată, deoarece *cunoașterea* înseamnă *co-nașterea* la nivelul multidimensional a conștiinței. Cu alte cuvinte, menționa M. Caluschi, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnologiei înalte, a informatizării și globalizării, *expectanțele față de formarea oamenilor cresc prin solicitări imprevizibile și nebănuite în deceniile anterioare* [apud 3, p. 71].

Dezvoltarea personală este un concept ce desemnează o realitate psihologică, este un domeniu al cunoașterii și intervenției care a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă fiind „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice. Dezvoltarea personală desemnează dinamică psihică ce include ideea de creștere, de devenire, de abilitate, de formare.

Curentul dezvoltării personale, afirma M. Seligman, este evident, acel care *cere schimbarea*, dar există unele aspecte legate de noi care pot fi schimbate, altele care nu pot fi schimbate, și unele care pot fi schimbate doar cu extreme de mare greutate [10, p. 20].

De aceea, credem ar fi bine ca schimbarea să fie posibilă fără mari traume, dar cu efort, și implicare în timp ajungem la creștere personală, satisfacție, stare de bine, fericire.

În acest context, *Psihologia pozitivă* reprezintă direcția formativă pentru dezvoltare personală. Luată separat, ca un concept nou, psihologia pozitivă are scopul de a *reuni cercetările* sociologilor, antropologilor, psihiatrilor, psihologilor umaniști, filosofilor. De fapt, există o cercetare unificată asupra căilor care duc la prosperitate și înflorire, analizate atât din punct de vedere individual, cât și culturale.

După opinia adepților psihologiei pozitive, personalitate cu trăsături pozitive este caracterizată pe trei dimensiuni: *bunăstare spirituală, autoreglare, performanță*. Prima trăsătură constituind variabilă intermediară care se interpune între intrări și ieșiri, cea de-a doua mecanismul transformator și de autosusținere. Autosusținerea se realizează în două direcții:

- va face viața oamenilor mai sănătoasă fizic, dându-le tot ceea ce psihologii află despre efectele stării de bine a minții asupra corpului;
- va reorienta psihologia la cele două misiuni neglijate ale ei – a face oamenii normali mai puternici și mai productivi și a actualiza potențialul uman cel mai înalt.

Deasupra tuturor acestora stă însă un scop și mai generos: a-i face pe oameni să înțeleagă că viața merită a fi trăită cu demnitate și sens [apud 12].

Dezvoltarea personală corelată cu fericirea, în perioada contemporană, mai ales în psihologie, a primit un înțeles pragmatic și a început să fie studiată și științific. Astfel, *fericirea* este definită ca o trăire emoțională pozitivă față de propria viață. Evident, când vorbim de propria viață ne referim la trecut, prezent și viitor. Așadar, pentru a fi fericiți, trebuie să fim mulțumiți de trecut, (cât mai) bucuroși în prezent și optimiști față de viitor.

Dimensiunile dezvoltării Eului din perspectivă psihosocială reprezintă constructul psihic complex, derivat din interpenetrarea elementelor cognitive, afectiv-motivaționale și atitudinale, depășește interpretarea lui unilaterală prin reducerea fie la simțire, fie la reflexie, preciza M. Zlate. Ch. Cooley, dezvoltând teoria interacționistă, considera că Eul personal nu se poate dezvolta decât în raporturile interpersonale, astfel, individul și societatea formează un tot inseparabil [apud 11].

Deoarece, „*schimbă atitudinea*”, afirma T. Callo, este sfatul pe care îl primim când trebuie să schimbăm ceva în comportamentul nostru, „*schimbă atitudinea*” este rezultatul final, fie că ne place sau nu, petrecem o mare parte din viață muncind în ocupația aleasă [2, p. 83].

Orice schimbare este receptată diferit de grupuri de populație, punând problema de adaptare socială. Chiar și cadrul didactic, cel mai fidel învățării pe tot parcursul vieții, opune *rezistența* la schimbare, evidențiind coloratură afectivă, cognitivă, comportamentală.

Autorul A. Neculau menționează, în acest sens, orice schimbare presupune o comparație între un „înainte” și un „după”. Comparația atinge și identifică circumstanțele care au favorizat procesul, cauzelor ce le-au produs, precizează autorul, iar *timpul*, de exemplu, constituie o *condiție* a schimbării și nu o cauză [9, p. 226].

Astfel, *schimbarea*, înseamnă *transformări* profunde ale structurilor sociale, modificând total contextualul vieții psihosociale. Actorul social „*personalizează*” câmpul socio-cultural, el își restructurează relațiile cu altul, rețeaua interpersonal participă, contribuind la schimbarea scenariilor culturale. Numai după o acumulare masivă de informații *se schimbă atitudinile* și se declanșează apoi *modele* comportamentale adecvate [9, p. 230].

Iar în viața de zi cu zi ne implicăm într-un proces de schimbare a atitudinilor, astfel, persuasiunea ca proces de schimbare a atitudinilor face parte din viața noastră, afirmă I. Dafinoiu. Acestea se implementează în final în corelația tridimensională de reacții: *afective, cognitive, comportamentale*. Astfel, perspectiva tridimensională a atitudinii oferă un cadru teoretic mult mai productiv pentru cercetarea științifică întrucât permite evidențierea

proceselor și mecanismelor psihologice ce intervin în formarea și schimbarea atitudinii [5, p. 297].

Prin urmare, *angajamentul* într-o acțiune de dezvoltare, formare a cadrului didactic, având ca principala consecință o mai mare rezistență a acțiunii respective la schimbare, se înțelege de ce subiecții propriei formări ca ceva firesc, lăsați să aleagă liber, fiind totuși monitorizați, într-un număr mai mare, de deciziile inițiale.

Teoria angajamentului permite, astfel, remarcă autorul S. Moscovici, înțelegerea acestei dispoziții deosebite a persoanelor de a rămâne la o decizie inițială atunci, când schimbarea nu le mai permite obținerea avantajelor scontate și rămân în starea de amor-sare, când primesc lucrurile așa cum sunt [apud 8, p. 206].

Altfel zis, cadrele didactice percep schimbarea ca un efect al angajamentului în profesia didactică, iar amorsarea îi ajută să primească lucrurile așa cum sunt.

Cadrele didactice reprezintă grupele sociale, determinate atât după criteriul etativ, cât și după cel valoric – grupe de adulți. Educația adulților – desemnează ansamblul proceselor organizat ale educației, ale conținutului, ale metodelor de formare, dezvoltare care prelungească sau completează educația inițială atât de necesară și cadrelor didactice.

La fel, educația adulților acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra socio-profesional mai bine, a participa la dezvoltarea sa personală și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

Deci, educația adulților vizează pe adult, nemijlocit pe cadrul didactic, în multiplele sale *statusuri* și roluri izvorând din *responsabilitățile* pe care și le asumă. Adultul este obligat permanent să *dea soluții*, să elaboreze *strategii de dezvoltare* și, mai ales, să *acționeze*. Prin urmare, autocunoașterea, spiritul critic, autocontrolul sunt trăsături esențiale pentru această vârstă.

În același context, H. Gardner descifrează relația – vârstă și schimbare, afirma că confruntarea rezistențelor predominante este o pârghie necesară pentru a determina o răzgândire. Îmbătrânirea, remarcă autorul, are o problemă majoră: ne face din ce în ce mai rezistenți la schimbare, mai puțin dispuși la răzgândire și asta se întâmplă pentru că ajungem să *ne cunoaștem mai bine*, să *ne iubim pe sine mai mult*, să ne suim convingerile *pe un pedestal* [apud 6].

Prin urmare, ideile noi circulă cu ușurință și prind rădăcini destul de greu, deoarece adultul nu știe din timp, care dintre ideile formate se vor dovedi eficiente în comunicarea unui mesaj inedit. De aceea, autorul remarcă, este bine să folosim forme alternative, trebuie să fim pregătiți să efectuăm repetate intervenții chirurgicale asupra reprezentărilor noastre mentale și ale altora până când următoarea schimbare de context pune sub semnul întrebării statutul nostru curent.

Cadrul didactic tinde spre vârf, iar timpul creează premise spre orizonturi de implementare pe scara valorică a dezvoltării sale. Prin urmare, adevărata evoluție, schimbare a cadrului didactic este influențată de conștientizarea de sine, pe care o implementează eficient, realizând așteptările personale și cele profesionale.

Conform unor opinii persoana acumulează experiență odată cu înaintarea în vârstă și aceasta se află în strânsă legătură cu împlinirea de sine. Totuși, experiențele diferă ca intensitate și depind de deschiderea persoanei în momentul în care acestea s-au produs și modul în care persoana s-a implicat în rezolvarea eficientă a acestora. Vârsta poate fi văzută ca un proces continuu de adaptare. Acest proces de adaptare este unul dinamic și se desfășoară pe toată durata vieții, în care omul și mediul se influențează reciproc, astfel, înaintarea cu succes în vârstă vine cu atingerea rezultatelor pozitive, evitarea și minimalizarea celor negative.

Astfel, caracteristicile generalizatoare ale vârstelor de care ne-am ghidat în experiment sunt următoarele:

- ✓ tânărul adult (20-30/35 de ani), intimitate versus izolare, prieteni, relații, mutualitate afectivă, se consolidează atitudinile personale și sociale, deseori, situația socială se face în detrimentul împlinirii personale;
- ✓ adultul (35-50/60 ani), realizare versus rutină, familie, profesie, responsabilitate, devoțiune, împlinirea de sine ia un anumit specific și perioada vârstei adulte mijlocii poate fi privită ca o perioadă a împlinirii Sinelui;
- ✓ bătrânețea (după 60 ani), integritate versus disperare, pensionare, apusul vieții, înțelepciune, dar și inflexibilitate, duritate, stereotip.

Așa cum remarcă G. Allport, adultul matur posedă motive care sunt controlate, relevante social și destul de bine integrate unei *activități planificate*, elemente diriguitoare în acțiunile de educație a acestei categorii de vârstă. De regulă, educația adulților este văzută doar ca modalitate prin care omul poate să *dea răspuns* la schimbările sociale. Persoana trebuie să *învețe și cum* să rezolve multe probleme legate de *propria evoluție*, de incertitudinile ce apar în cursul *dezvoltării* sale individuale, determinați de capacitatea de a lua decizii. Adulții se confruntă permanent cu *schimbarea*, cu decizia determinată *de schimbare* [1, p. 203].

Deci, relația dintre dezvoltare, schimbare și timp este descrisă adesea prin metafore de genul: a tinde spre vârf, a ajunge în vârf, ascensiune pe scara valorilor, atingerea maximumului de potențial. Pe de altă parte, timpul se regăsește pe orizontală și este înlocuit cu metafore de genul: *final, la fix, a merge înapoi, alunecare*.

În contextul celor relatate anterior, *concluzionăm*: cadrul didactic este o persoană adultă, care este în permanentă educație, schimbare, învățare. În urma procesului dezvoltării va da dovadă de maturitate afectivă, fiind definitivat valoric, conștient de necesitatea schimbării, afirmându-se ca *subiect al propriei deveniri*.

Pentru a determina tendințele de afirmare a Sinelui a cadrului didactic în contextul psihosocial am efectuat o chestionare a două eșantioane de cadre didactice. Eșantionul 1 cadre didactice cu vârsta 35-45 ani (23 persoane) și eșantionul 2 (20 persoane) cadre didactice cu vârsta 46-peste 57 ani.

În procesul desfășurării experimentului celor 2 eșantioane le-au fost administrate Chestionarul „Sunteți o persoană constructivă?” (tradus și adaptat după Dominique Chalvin, L'affirmation de soi) [4, p. 162].

Chestionarul conține 60 de afirmații, răspunsurile „mai curând adevărat” și „mai curând fals”. Interpretarea rezultatelor determină 4 grupe de atitudini: *atitudinea de evitare*, exprimată prin tendințele de a se ascunde, decât a înfrunta lucrurile și oamenii; *atitudinea de înfruntare*, prin care persoanele își arată orgoliile și dominarea în relații; *atitudinea expectativă*, persoanele ce preferă rolurile de culise, în așteptare; *atitudinea constructivă*, caracteristică persoanelor ce le place să fie ele înseși în relaționare cu încredere și ascultare reciprocă.

Scopul demersului experimental: determinarea tendințelor de afirmare Sinelui în contextul orientărilor valorice, în funcție de vârstă cadrul didactic.

Interpretarea rezultatelor este expusă în Tabelele 1, 2.

Tabelul 1. Statistica descriptivă, eșantionul experimental 1

Eșantionul 1	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
evitare	23	5,00	13,00	9,9130	1,99802	-,806	,243
înfruntare	23	2,00	10,00	6,4348	2,08514	-,641	-,039
expectativă	23	3,00	12,00	7,2609	2,28070	,051	-,206
constructivă	23	9,00	15,00	11,7826	1,90589	,427	-1,004
Valid N (listwise)	23						

Statistica descriptivă a datelor statistice a subiecților din cele 2 eșantioane experimentale pun în evidență faptul că distribuțiile sunt asimetrice, motiv pentru care am utilizat metodele neparametrice de prelucrare a datelor statistice.

Astfel, din analiza statistică, Tab. 1, observăm că la cadrele didactice din *eșantionul 1* sunt identificate următoarele atitudini: pe prima poziție, cu valoarea medie 11,78 – afirmarea atitudinii constructive, adică persoanele pot să fie ele însuși, cu încredere, știu să se afirme și să-și apere drepturile și opiniile fără a fi agresivi; pe poziția a doua – atitudinea de evitare, cu valoarea medie 9,91, caracterizată de tendința de a se ascunde, de a fugi mai degrabă decât a înfrunta oamenii și lucrurile, teama maladivă de judecata altora, de a avea responsabilități; atitudinea expectativă pe poziția a treia cu valoarea medie 7,26, manifestată la cei ce așteaptă momentul potrivit, rolurile de culise, urmărind clipa prielnică în loc să spuneti ce aveți în mod deschis; ultima poziție cu valoarea medie 6,43 revine atitudinii de înfruntare, cei care domină pe alții, dorința de a reuși cu orice preț, chiar trecând peste alții, plăcerea de răzbunare, ofensă, de a contrazice.

Tab. 2. Statistica descriptivă, eșantionul experimental 2

Eșantionul 2	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
evitare	20	3,00	14,00	9,9500	2,85574	-,697	,112
înfruntare	20	4,00	12,00	7,8500	2,60111	-,057	-1,523
expectativă	20	3,00	12,00	7,2500	2,35919	,068	-,032
constructivă	20	6,00	15,00	11,7500	2,82610	-,868	-,494
Valid N (listwise)	20						

Analiza statistică descriptivă a rezultatelor ce indică afirmarea sinelui la subiecții eșantionului 2: pe prima poziție – atitudini constructive cu valoarea medie 11,75; poziția a doua – atitudini de evitare cu valoarea medie 9,95. Apoi urmată de nivele aproximativ egale pentru atitudinea înfruntare cu valoarea medie – 7,85 și cea expectativă cu valoarea medie 7,25.

Din datele statistice acumulate concluzionăm: În ambele eșantioane predomină atitudinea constructivă de afirmare a Eului în relații, iar vârsta subiecților, de fapt, nu a arătat mari diferențe. Aceasta demonstrează ideea, cadrele didactice de vârstele 35 – peste 57 au dominant tendințe de afirmare a Sinelui – constructivă.

Prin urmare, persoana cadrului didactic ca o structură deschisă de trăsături compensatorii, care permite confruntarea continuă a condițiilor interne cu invarianți externi, se dezvoltă ca o individualitate unică și originală, asigurând premiza favorizantă pentru o competență didactică cu adevărat personală în cadrul căreia planul social normativ al profesiei se intersectează cu planul emergent al persoanei.

Raportarea continuă a procesului de dezvoltare personală la diverse niveluri de manifestare a trăsăturilor validate ca factori interni ai competenței cadrului didactic reprezintă o cale eficientă de dezvoltare personală, o traiectorie individuală, o schemă atitudinală complexă, specific personală. Prin urmare, cadrul didactic va prelua și interioriza din societate roluri, experiențe, atitudini, transformându-le în proprii [7, p. 71].

Astfel, M. Caluschi constata faptul că este necesar ca specialiștii din domeniul educației să contureze viziuni legate de viitor, strategii și metodologii de lucru pentru a realiza în concordanță cu schimbările efectele așteptate la nivelul individual. Aceste tendințe ce acționează în dinamica viitorului într-o societate a cunoașterii, oferind paradoxal o fațetă fericită a progresului și bunăstării sporite a individului concomitent cu o fațetă plină de amenințări privind libertatea, identitatea, constituie o provocare majoră pentru psihologi, chemați să elaboreze strategii performante de transformare a problemelor și crizelor, cu care se confruntă și se vor confrunta indivizii [3, p. 71].

Bibliografie:

1. Alport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Editura Litera, 2014.
3. Caluschi M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În Psihologie, revista științifico-practică nr. 3, 2011, p. 69-74.
4. Chelcea A. (coord.) Psihoteste (2) Cunoașterea de sine și a celorlalți. București: Editura Știință și Tehnică, 2002.
5. Dafinoiu I. Mecanisme și strategii ale persuasiunii. În: Psihologia socială. Aspecte contemporane, coordonator Neculau A. Iași: Editura Polirom, 1996.
6. Gardner H. Tratat de răzgândire. București: Editura Allfa, 2006.
7. Marcus C. (coord.) Competența didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999.
8. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu ceilalți. Iași: Editura Polirom, 1998.
9. Neculau A. O perspectivă psihologică asupra schimbării. În: Psihologia socială. Aspecte contemporane. (coord.) Neculau A. Iași: Editura Polirom, 1996.
10. Seligman M. Ce putem și ce nu putem schimba. Ghid complet pentru succesul în dezvoltarea personală. București: Humanitas, 2013.
11. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002.
12. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Universitară, 2006.

CZU [159.9:343.9]

IMPORTANȚA PROFILULUI PSIHOLGIC ÎN INVESTIGAȚIILE CRIMINOLOGICE

Silvia CHEIANU, conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Chișinău, Moldova

Abstract. *The offender's psychological profile may be an identification method of the offender, an identification based on the relevant analysis of how the crime was committed, the various aspects of the criminal personality that motivate the person to act independently certain way before, during and after the commission of the crime. These aspects can then be combined with objective details, material evidence drawn from the task, and then compared to known personality types and mental imbalances, so as to obtain a more accurate and practical description of the author's identification based on the relevant analysis of the mode of perpetration of the crime, the various aspects of the criminal personality that leads the individual to act in a certain way before, during and after the crime. These aspects can then be combined with the objective details, the material evidence drawn from the task, and then compared with the known personality types and mental imbalances, so as to obtain a more precise description. and practice of the author. The psychological profile is a scientific method used in criminal investigations to identify unknown perpetrators. The psychologist (and in particular the clinician) is often involved in judicial activities involving aspects related to the criminal's health and illness. They refer to the field of forensic psychology and psychiatry.*

Keywords: *psychological profile, clinical psychologist, offender, victim, offender, criminal.*

Profilul psihologic al autorului unei infracțiuni este o metodă științifică în cadrul investigațiilor penale, fiind astăzi de un real și incontestabil ajutor în identificarea autorilor necunoscuți.

Cauzele pot fi multiple, importante fiind însă rigiditatea structurilor polițieneste de la noi cât și absența specialiștilor în domeniu, un bun profiler necesitând, pe lângă un extraordinar fler, ani buni de experiență în investigațiile criminale, studii de psihologie, sociologie, criminologie, psihiatrie, medicină legală. Profilul psihologic, așa cum va fi tratat în

această lucrare, trebuie privit ca un demers pluridisciplinar. Din câte știm, acest subiect a fost tratat sporadic în România, abordări vagi fiind făcute de către psihologul criminalist Tudorel Butoi. Spre deosebire de țara noastră, în multe state americane și vest europene, profilul psihologic al autorului unei infracțiuni a fost îmbrățișat ca o metodă științifică în cadrul investigațiilor penale, fiind astăzi de un real și incontestabil ajutor în identificarea autorilor necunoscuți.

În literatura de specialitate, termenul de criminal personality profiling are o accepțiune oarecum largă, desemnând profilul comportamental, profilul psihologic al autorului necunoscut al unei infracțiuni etc.

În limba engleză, sintagmele sunt multiple și, credem noi, mai grăitoare decât în limba română: behavioral profiling, crime scene profiling, offender profiling, psychological profiling și, cea mai recentă, criminal investigative analysis. În lucrarea de față au fost adoptate terminologiile care se apropie cel mai mult de înțelesul din limba română, respectiv Criminal Personality Profiling și Criminal Profiling.

Procesul prin care se indică caracteristicile de personalitate ale autorului unei infracțiuni, ținându-se cont de analiza câmpului infracțional, tipurile variate de personalități existente, datele statistice ale faptelor similare precum și natura disfuncțiilor mentale demonstrate de autor cu ocazia comiterii faptei poate fi denumit profiling.

Natura juridică a expertizei psihologice în sistemul dreptului are un rol foarte important. Din punctul de vedere al forței probante, expertiza sau constatarea tehnico-științifică psihologică are același regim juridic ca și biodetecția comportamentului simulat. În plus, această metodă constituie, poate, cea mai recentă achiziție în domeniul prioritizării suspjecțiilor, al identificării autorilor sau a direcționării anchetei pe făgașul corect.

Ca o particularitate importantă, psihologul (și în special cel clinician) este adesea implicat în activități judiciare, care presupun aspecte legate de starea de sănătate și boală. Ele se referă la domeniul psihologiei și psihiatriei judiciare.

Dicționarul explicativ al limbii române arată că termenul de profil reprezintă un „contur”, „o înfățișare, un aspect, o formă”. Profilul psihologic ar reprezenta astfel o conturare a trăsăturilor de personalitate ale unui subiect bazată, evident, pe studiul psihologic asupra aceluia individ.

În mod deductiv, profilul psihologic al infractorului poate fi o metodă de identificare a autorului infracțiunii, identificare bazată pe analiza pertinentă a modului de comitere a faptei, aspectele variate ale personalității criminale determinând individul să acționeze într-un anumit mod înainte, în timpul cât și după comiterea infracțiunii. Aceste aspecte pot fi ulterior combinate cu detaliile obiective, probele materiale ridicate de la fața locului și apoi comparate cu tipurile de personalitate și dezechilibrele psihice cunoscute, pentru ca în final să rezulte o descriere cât mai exactă și practică a autorului. Voi descrie trei metode mai eficiente și anume: metoda FBI – Analiza câmpului infracțional (Crime Scene Analysis); metoda David Canter – Investigative Psychology și metoda Brent Turvey – Behavioral Evidence Analysis (profiler particular).

Metoda FBI – Analiza câmpului infracțional (Crime Scene Analysis). Abordarea FBI constă în realizarea unei evaluări în șase pași, datele obținute și coroborate ajutând la alcătuirea profilului făptuitorului.

- profiling inputs (culegerea și evaluarea datelor primare) – această etapă cuprinde obținerea datelor preliminare despre triada faptă – făptuitor – victimă, cercetarea amănunțită la fața locului și evaluarea rezultatelor acestor activități;
- decision process models (sistematizarea datelor) – așezarea pe baze logice a datelor obținute în etapa anterioară; determinarea unor eventuale legături între această faptă și altele asemănătoare (crime linkage);

- crime assessment (interpretarea activității infracționale) – în această etapă are loc o reconstituire logică a faptelor întâmplate (crime scene reconstruction) precum și rolul persoanelor participante în evenimentul infracțional;
- the criminal profile – alcătuirea propriu-zisă a profilului psihologic al autorului;
- the investigation – profilul alcătuit este pus la dispoziția anchetatorilor în scopul includerii lui în strategia de investigare a cazului.

De remarcat este că acest prim profil nu este definitiv, mai ales în cazul infracțiunilor în serie, putând fi îmbunătățit pe parcurs cu datele obținute din celelalte laturi ale anchetei;

- the apprehension – (compararea profilului realizat cu autorul identificat) – se compară trăsăturile suspectului cu cele prezentate în profil, contribuindu-se, astfel, la îmbunătățirea metodei.

Metoda David Canter – Investigative Psychology. Canter a dezvoltat o metodă oarecum similară cu cea a FBI-ului, metodă bazată pe date statistice, cu deosebirea că metoda investigării psihologice creează o bază de date alimentată în permanență cu noi date provenite din studierea infractorilor condamnați.

În cazul existenței unei fapte cu autori necunoscuți, datele infracțiunii sunt comparate cu cele ale grupurilor de referință existente în bazele de date, generându-se o listă care va furniza caracteristicile și semnalmentele cele mai probabile ale autorului necunoscut, caracteristici deduse din asemănările de grup. Metoda are la bază interacțiunea dintre victimă și agresor, încadrându-se într-un tipar format din cinci elemente: coerența interpersonală, semnificația timpului și locului infracțiunii, caracteristicile infracționale, cazierul judiciar și cultura criminalistică.

- interpersonal coherence – explorează posibilitatea existenței unei legături între variațiile de comportament din activitatea infracțională și variațiile din comportamentul non-criminal, a modului în care autorul interacționează cu alte persoane în relațiile sale personale;
- significance of time and place – poate oferi anchetatorului informații despre mobilitatea gresorului, unde locuiește și se mișcă acesta. Făptuitorul își alege singur locul și timpul comiterii faptei, prin aceasta demonstrând importanța reprezentării locurilor și a timpului în vestigiile sale comportamentale.

Acest comportament furnizează date importante despre perspicacitatea individului, programul său de lucru, aspecte din viața sa personală, zona de confort în care acesta acționează;

- criminal characteristics – metoda permite specialiștilor să dezvolte subsisteme de clasificare a infractorilor, clasificări ce se pot deveni utile în furnizarea unor anume tipologii, punând astfel la dispoziția anchetatorilor caracteristicile de personalitate care îi definesc cel mai exact pe agresori;
- criminal career – se referă la studierea cazierului judiciar și trecutul infracțional al autorilor;
- forensic awareness – se referă la cultura criminalistică a infractorului, la cunoștințele sale despre posibilitățile faptice ale anchetatorilor de a-l captura. O evaluare a trecutului infracțional al autorului poate indica abilitățile acestuia în săvârșirea unui anume tip de infracțiune.

David Canter a mai elaborat și conceptul de profiling geografic, concept în care a dezvoltat două modele de comportament ale făptuitorului: modelul „prădător” (the marauder), în care infractorul pleacă pentru scurt timp din habitatul său pentru a comite infracțiunea, și modelul „navetist” (the commuter), în care infractorul călătorește la o oarecare distanță față de zona sa de confort înainte de a se angaja în actul criminal.

Metoda Brent Turvey – Behavioral Evidence Analysis. Această metodă a fost elaborată relativ recent de către profilerul american Brent E. Turvey (profiler particular). Metoda aceasta încearcă să acopere părțile vulnerabile ale celorlalte metode, utilizând toate urmele, mijloacele materiale de probă descoperite la locul faptei, comportamentul agresorului și caracteristicile victimei, din acest motiv este considerată una din cele mai complete metode de profiling.

Astfel, Turvey prezintă metoda sa ca o succesiune a următoarelor etape: Equivocal Forensic Analysis, Victimology, Crime Scene Characteristics și Offender Characteristics.

- equivocal forensic analysis (analize criminalistice echivoce) – în această etapă se procedează la analizarea și evaluarea tuturor probelor colectate, se efectuează expertizele tehnico-științifice;
- victimology (victimologia – profilul victimei) – prin acest profil se pot obține date referitoare la identitatea făptuitorului.

Este cunoscut faptul că victima necesită o conturare a profilului psihologic aproape identică cu cea a făptuitorului. Din punct de vedere istoric, victimologia a fost unul dintre cele mai neglijate capitole în profiling. În această etapă se alcătuiește un background al victimei cu date cum ar fi: identitatea, sexul, cetățenia, originea etnică, caracteristicile fizice, starea civilă, profesia, vârsta, greutatea, medii frecventate, anturaj, loc de muncă, orar, obiceiuri.

Aceste date ajută la înțelegerea modului în care autorul și-a ales victima, timpul și zona în care acționează, dacă este un criminal solitar sau în echipă etc.

- crime scene characteristics (constatările de la fața locului) – trăsăturile câmpului infracțional pot evidenția caracteristicile făptuitorului și a modului său de acțiune. Se pot face, de asemenea, relaționarea cu alte fapte identificate ca făcând parte din aceeași categorie, modul de abordare a victimei, existența/inexistența unui câmp infracțional secundar etc.;
- offender characteristics (profilul de personalitate) – este faza finală în acest proces. Ca o consecință logică a etapelor anterioare, acum se elaborează profilul psihologic propriu-zis, folosindu-se informațiile obținute până în acest punct de către investigatori și specialistul profiler. Detaliile oferite pot include: construcția fizică, sexul agresorului, profesia și altele.

Aspectele ce pot fi determinate în cadrul expertizei de tip profiling sunt:

- vârsta;
- sexul;
- rasa;
- starea civilă;
- nivelul de inteligență;
- nivelul studiilor efectuate;
- stilul de viață;
- mediul din care provine;
- nivelul adaptabilității sociale;
- tipul de personalitate;
- comportamentul;
- înfățișarea generală;
- nivelul adaptabilității emoționale;
- comportamente specifice destructurării psihice relevate;
- caracteristicile personalității dizarmonice relevate;
- locul de muncă – istoric – adaptabilitate la locul de muncă;
- obiceiurile la locul de muncă;
- domiciliul în raport cu locul faptei;

- statutul socio-economic;
- nivelul adaptabilității sexuale;
- tipul de perversiune sexuală (dacă este cazul);
- motivul faptei.

Desigur, în funcție de fiecare caz în parte, complexitatea raportului poate crește, datele furnizate de specialist putând fi mult mai variate.

Se pot preziona, de asemenea, comportamentele ulterioare ale agresorului, se pot stabili direcțiile de atac ale anchetatorului, eventuale capcane ce se pot întinde autorului, date false ce pot fi comunicate presei pentru provocarea acestuia și, în acest fel, capturarea lui etc.

Stabilindu-se, pe baza victimologiei și a background-ului victimei, persoanele-țintă ale agresorului, acestea pot fi atenționate, prevenirea fiind, în acest caz, mult mai eficientă.

Bibliografie:

1. N. Mitrofan, V. Zdrengea, T. Butoi – Psihologie Judiciară – București, 1994, p. 22-23.
2. Gheorghe Scripcaru, Vasile Astărăstoae – Criminologie Clinică, Editura Polirom, Iași, 2003.
3. C. Beccaria – Despre infracțiuni și pedepse, Ed. Rosetti, București, 2001.
4. http://www.crimelibrary.com/criminal_mind/profiling/profiling2/4.html

CZU 373.1.015.3

PARADIGMA EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV

Aurelia ADAMCIUC, profesor de biologie, grad didactic superior,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din Bălți, Moldova

Abstract. *The researchers' concerns about the activity and the activation of the subjects of current education reveal the fact that education, through its content and objectives, should permanently respond to the requirements of the social life. It must adapt itself and selfregulate according to the requests of the contemporary world, which is characterized by complexity, universality, etc.*

The active training of the subjects of education in the process of their activation represents both a premise and a result of effective training and formation, both a source and a didactic resource of the greatest relevance in the frame of the modern education.

Keywords: *didactics, strategies, learning, pupil, teaching, education.*

„Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul vreunui filozof, oricare ar fi el. A da metoda sigură în căutarea adevărului și nimic mai mult – aceasta este datoria unui profesor, căci esențialul constă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.”
(Titu Maiorescu)

La început de mileniu învățământul traversează un proces de adaptare la cerințele actuale ale societății, proces marcat de fenomenul globalizării și de dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor informaționale.

Măsurile de reformă a educației s-au impus ca adaptare a învățământului la schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă, în general, și ca răspuns la evoluția științelor educației și a psihologiei învățării, în special. Rapoartele Comisiei Europene și ale Biroului Internațional pentru Educație (UNESCO) reliefează tendințele majore ale reformelor curriculumului în plan european: educația pentru toți, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, predarea și învățarea centrate pe elev, relevanța curriculumului pentru individ, piața muncii și pentru societate, dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, dezvoltarea gândirii critice, spiritului antreprenorial.

La momentul de față, pe plan internațional se observă tendința generală de dezvoltare și extindere a ideii educației centrate pe cel ce învață. Această idee este reflectată într-o serie de documente internaționale și naționale, printre care „Declarația ONU privind drepturile copilului”, „Concepția dezvoltării învățământului superior în Republica Moldova”, „Cadru de referință al Curriculumului Național” ș.a. Concepția învățării centrate pe elev este unul din reperele de bază în conceptualizarea curriculumului național al Republicii Moldova în plan paradigmatic. Ideea-cheie a abordării propuse constă în promovarea învățării centrate pe elev.

În legătură cu aceasta, a crescut în mod imperios cererea pentru cadre didactice capabile să țină seama în procesul de formare și de educație a tinerei generații de valoarea și unicitatea fiecărui elev, să construiască relații bazate pe respect reciproc și acceptarea personalității individuale.

Majoritatea cercetărilor științifice privind procesul de învățământ în școli și în instituțiile de învățământ superior s-au axat pe căutarea de noi modele eficiente de organizare a învățământului, precum instruirea centrată pe elev, activitatea individuală, integrată, diferențiată și altele, care implementează paradigma umanistă și constructivistă a educației, asigurând astfel dezvoltarea maximă a personalității elevului.

Centrarea pe elev este o cerință didactică ce presupune plasarea elevului, și nu a materiei de învățământ în „miezul” procesului instructiv, afirmă M. Ștefan. Ideea, constată autorul, își are origine în lucrarea *Emile* a lui J.-J. Rousseau și a fost proclamată de reprezentanții educației noi drept o revoluție *coperniciană* în pedagogie. Astfel, pentru a forma competențele proiectate, este necesar a fundamenta demersul pe interesele și trebuințele elevilor, a le stimula efortul [Apud 6, p. 27]. **Învățarea centrată pe elev** este o abordare pedagogică care se focusează pe nevoile elevilor, și nu pe ale celorlalți actanți ai procesului educațional, cum ar fi profesorul ori administrația instituției, menționează K. Rogers. A. Hutorskoii consideră că, în paradigma respectivă, învățarea este activitatea comună a profesorului și a elevului direcționată spre autorealizarea elevului și dezvoltarea calităților lui personale [Ibidem]. E. Bondarevskaia susține că centrarea pe elev este o abordare la baza căreia stă recunoașterea unicității, a valorii în sine a fiecărui elev, dezvoltarea lui nu ca „**subiect colectiv**”, dar, în primul rând, ca individualitate care posedă o experiență subiectivă și irepetabilă [Ibidem].

Cu toate că există o multitudine de abordări ale procesului de instruire, în opinia mai multor cercetători, ele pot fi clasificate în două categorii: **instruirea tradițională și instruirea centrată pe elev**. În abordarea tradițională domină stilul autoritar de învățare, elevul este privit mai mult ca obiect al actului de învățare. În abordarea umanistă, centrată pe elev, elevul este privit mai mult ca subiect al actului de învățare, curiozitatea lui este încurajată, profesorul este prietenos, grijuliu, insuflă sentimente de respect și dragoste, iar procesul de învățare este o plăcere. Diferențele dintre abordările tradițională și centrată pe elev a procesului de instruire sunt deduse din analiza acestora și prezentate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Caracteristicile abordărilor privind procesul de instruire

Abordare	
Tradițională, orientată pe însușirea cunoștințelor	Centrată pe elev
Accentul se pune pe activitatea colectivă și frontală a elevilor	Accentul se pune pe activitatea independentă a elevului, pe efectul descoperirii
Activitatea cu diferite grupuri academice de elevi	Activitatea cu fiecare elev în parte, identificarea aptitudinilor și preferințelor elevului
Materialul didactic utilizat include un anumit volum de cunoștințe orientat la elevul mediu	Materialul didactic utilizat corespunde performanțelor și capacităților fiecărui elev în parte

Este determinat același volum de cunoștințe pentru toți elevii, în funcție de care se selectează materialul didactic	Este determinat un volum de competențe pentru fiecare elev, în raport cu abilitățile sale cognitive
Activitățile de învățare sunt organizate după principiul de la simplu la complex și sunt clasificate după gradul de dificultate	Gradul de complexitate a materialului didactic este selectat de elev și modificat de profesor
Informația nouă este prezentată numai de profesor	Cunoștințele sunt achiziționate în cadrul activității comune a elevului și profesorului
Sunt folosite numai metode cantitative de evaluare a cunoștințelor (puncte, %)	Sunt folosite metode cantitative și calitative de apreciere a procesului și a rezultatelor învățării
Profesorul planifică procesul de învățare în conformitate cu stilul său propriu de învățare la care trebuie să se conformeze și elevii	Profesorul coordonează propriul stil de învățare cu preferințele și stilul de învățare a elevilor

Abordarea educației din perspectiva centrării pe cel ce învață presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui elev și, în același timp, necesitatea ca elevii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării, să își aleagă în mod activ scopurile și să-și administreze învățarea [90 p. 8-10].

Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev a produs o serie de schimbări esențiale privind natura și obiectul procesului de învățământ, dar ea implică și modificarea schemei generale a interacțiunii dintre profesor și elev. În locul schemei obișnuite de interacțiune: profesor (subiect)-elev (obiect), se construiește una de tip nou: profesor (subiect)-elev (subiect). Cu alte cuvinte, se construiește o relație de cooperare în sistemul de învățământ între cadru didactic și elev la nivel de subiect-subiect, pe bază de parteneriat și egalitate.

Este foarte important să lansăm cu succes mecanismul de autodezvoltare a elevului. Putem realiza acest lucru dacă îl ajutăm pe elev să se înțeleagă pe sine, să se descurce el însuși, să analizeze și să descopere cauzele ratărilor, eșecurilor personale, să selecteze modalitățile cele mai eficiente pentru rezolvarea posibilelor probleme și să-și planifice singur, pe etape, treptat, activitățile necesare pentru a-și realiza obiectivele propuse. Astfel, am ajuns la modelul personalității cu un comportament conștient, care influențează direct alegerile făcute de ea și își asumă pe deplin consecințele acestor alegeri.

Învățarea centrată pe elev modifică substanțial personalitatea elevului, iar acest lucru se exprimă prin faptul că elevul:

- învață să facă alegeri;
- capătă experiență de a se trata pe sine ca pe o persoană în curs de dezvoltare;
- simte necesitatea de a interacționa cu profesorul și alți elevi.

În opinia cercetătorilor în domeniu și a cadrelor didactice, principalele cerințe în organizarea procesului instructiv-educativ din perspectiva abordării centrate pe personalitate includ:

- perceperea elevului ca subiect al cunoașterii;
- recunoașterea priorității personalității, în calitate de purtător activ al experienței sale subiective;
- dezvoltarea elevului ca personalitate care nu se limitează doar la acumularea unor cunoștințe de reglementare, dar care, de asemenea, își îmbogățește și își modifică permanent experiența proprie, subiectivă ca o sursă importantă de autodezvoltare;
- examinarea și înregistrarea experienței subiective a elevului: eu-conceptul de identitate și particularitățile de caracter, structurile valorice, scopurile și motivația personală.

Astfel, educația centrată pe elev, în funcție de tehnologia pedagogică științifică, explorează ideile fundamentale filosofice, psihologice, pedagogice despre om și procesele de dezvoltare a individului.

Această tehnologie are următoarele caracteristici distinctive:

- se centrează pe individ (copil) ca valoare și scop principal al educației (abordarea axiologică);
- menține și dezvoltă particularitățile subiective și individualitatea elevului (abordarea personală);
- cultivă elevului sensuri și semnificații personale cu privire la viață și procesul de cunoaștere, îl introduce în lumea culturii (abordarea culturală);
- provoacă potențialul creativ al individului (abordarea acțională);
- încurajează elevul să ia decizii independente pentru a-și rezolva problemele personale de viață inerente unei societăți aflate într-o continuă transformare (abordare sinergică) [212; 73; 77].

Implementarea integrală a tuturor acestor abordări, adică consolidarea simultană a potențialului axiologic, personal, cultural, acțional și sinergic, constituie o condiție fundamentală necesară pentru dezvoltarea continuă a sistemului de învățământ.

Educația centrată pe elev stabilește clar că elevul trebuie încurajat să descopere puterea personalității sale, să își valorifice și să își dezvolte potențialul pe care-l posedă. Constatăm, astfel, că profesorul este responsabil de modelarea personalității elevului, de ceea ce ilustrează filozoful numea „devenirea *întru* ființă a omului.”

Orice proces de învățare, indiferent de natura lui, se desfășoară în baza unui sistem de principii, acestea reprezentând legități, norme și reguli, care au rolul de a orienta și a regla activitatea educațională, caracterul relației profesor-elev și specificul activității profesorului și elevului.

Educația centrată pe elev se structurează pe **principii educativ-didactice generale** (al accesibilității, al integrării teoriei cu practica, al învățării temeinice, al cunoașterii sistemice, al intuiției etc.) și **specifice** (al individualității, al creativității și succesului, al alegerii, al încrederii și susținerii) [vezi și C. Cucos, 3, p. 59-66; Șt. Păun, 12, p. 68-79; 6, p. 15-16].

- **Principiul autoactualizării.** Fiecare copil simte necesitatea de a-și actualiza capacitățile sale intelectuale, de comunicare, artistice și fizice. Este important să ținem și să susținem dorința elevilor de a-și descoperi și a-și dezvolta aptitudinile native și cele achiziționate în societate.
- **Principiul individualității.** Crearea condițiilor pentru dezvoltarea personalității individuale a elevului și a profesorului este sarcina principală a instituției de învățământ. În această ordine de idei, ar trebui să se țină cont nu numai de caracteristicile individuale ale copilului sau ale adultului, dar și să sprijine pe cât e posibil dezvoltarea acestora. Fiecare elev are dreptul să fie (să devină) el însuși, să-și formeze (să obțină) propria imagine de sine.
- **Principiul subiectivității.** Individualitatea este o caracteristică specifică doar omului care într-adevăr posedă forme de manifestare autoritară a subiectivității și de care se folosește cu pricepere în activitățile de structurare a comunicării și a relațiilor sale. Copilul trebuie ajutat să devină un subiect important al vieții cotidiene din clasă și din școală. Trebuie să contribuim la formarea și îmbogățirea experienței sale subiective. Caracterul intersubiectiv al relațiilor trebuie să fie unul dominant în procesul de educație.
- **Principiul alegerii.** Fără dreptul de a alege, nu are loc dezvoltarea individualității și subiectivității, autoactualizarea abilităților copilului. Din punct de vedere pedagogic, este logic ca elevul să trăiască, să învețe și să se educe în condițiile care-i oferă permanent posibilitatea de a alege, de a se folosi de dreptul său subiectiv de a-și alege scopul, conținutul, formele și metodele de organizare a procesului instructiv-educativ și a activității sale cotidiene în sala de clasă și în afara ei.

- **Principiul creativității și succesului.** Activitățile creative, atât individuale, cât și colective, creează condiții favorabile de a descoperi și a dezvolta particularitățile individuale ale fiecărui elev și unitatea întregului colectiv al clasei. Datorită activității creative, copilul își dezvăluie abilitățile sale, își descoperă latura „puternică” a personalității sale. Înregistrarea succesului în cadrul unei anumite activități îi formează elevului conceptul pozitiv despre sine – conceptul de personalitate – îl încurajează pe copil să lucreze pentru a-și autodezvolta și a-și autoperfecționa propriul „Eu”.
- **Principiul încrederii și susținerii.** Promovarea acestui principiu înseamnă renunțarea la procesul educațional sociocentric, la stilul autoritar. Încrederea în copil, susținerea intențiilor și a acțiunilor lui de autocunoaștere și autoedificare trebuie să substituie cerințele lipsite de teme și controlul exagerat din partea profesorului.

În concluzie putem menționa că activizarea în procesul instructiv-educativ și profilul practicilor didactice activizante are în vedere faptul că activizarea subiecților educației reprezintă, deopotrivă, o premisă și un rezultat al unei instruirii și formări eficiente, o sursă didactică de maximă relevanță în învățământul modern. Prin urmare, putem remarca că paradigmele pedagogiei moderne se afirmă și trebuie să se afirme ca o știință a activizării subiecților educației.

Referințe bibliografice:

1. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L., CRENGUȚA, S. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator*: Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2015. 128 p.
2. BOTNARI, V. *Educația centrată pe student – strategie de formare a eu-lui profesional*. În: Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, vol. 1, p. 68-72.
3. CALLO, T. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2010. 171 p.
4. COJOCARU, V. *Reforma învățământului: orientări, obiective, direcții*. Chișinău: Știința, 1995. 1765.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, Iași: Ed. Polirom, 1998.
6. GUȚU, VI., CHICU, V., DANDARA O., SOLCAN, A., SOLOVEI, R., *Psihopedagogia centrată pe copil*, CEP USM, Chișinău, 2008.
7. GUȚU, VI., CHICU, V., DANDARA O. *Educația centrată pe cel ce învață*. Ghid metodologic, CEP USM, Chișinău, 2009.
8. SARIVAN, L, GAVRILĂ, R, STOICESCU, D. *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*, Educația 2000, București, 2009.

CZU 159.928

CREATIVITATEA ÎN IERARHIA ORIENTĂRILOR VALORICE A ACTORILOR EDUCAȚIONALI

Oxana PALADI, conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract. *This article highlights the importance of creativity in value orientations hierarchies of educational actors: pupils, students, didactic staff; there is presented the model of personality evaluation which includes the component – value orientations.*

Keywords: *creativity, value, value orientation, educational actors (pupils, students, teachers).*

Forțele creative au accelerat în timp progresul societății, contribuind, într-o anumită măsură, la creșterea potențialului creativ individual, astfel încât putem vorbi de generații „cultural creative” care se succedă la intervale de timp din ce în ce mai mici. Cercetările în

domeniul creativității au devenit mai numeroase pe la mijlocul secolului XX, ele începând să se realizeze în mod sistematic după 1950, inițial de către J.P. Guilford. Studiile existente denotă că noțiunea de creativitate a fost introdusă în psihologie de către G.W. Allport pentru a desemna o formațiune de personalitate. În opinia lui Allport, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini, atitudini sau trăsături temperamentale. Acesta este unul dintre motivele principale pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950 termenul de „creativitate” nu este inclus. Cu toate acestea, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au înregistrat sub alte denumiri: inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare [apud. 7].

Creativitatea are mai multe accepțiuni: desfășurare procesuală (care presupune mai multe faze: pregătirea, incubația, iluminarea și elaborarea), formațiune complexă de personalitate, care implică o dispoziție generală spre nou (susținută de trebuințe, motive, aspirații, convingeri, influențată de factori cognitivi, atitudini, aptitudini) și produs (rezultatele creativității se caracterizează prin: noutate, originalitate, productivitate, valoare și utilitate socială) [6].

Actualmente există multiple modalități în care este definită creativitatea.

În Marele dicționar al psihologiei conceptul de creativitate este prezentat drept capacitate de a produce noi opere, de a dobândi noi comportamente, de a găsi noi soluții la o problemă [2].

Al. Roșca este de părere că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite. Astfel, se arată că după unii autori „creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare”, iar după alții ea constituie un proces prin care se realizează un produs. După P. Popescu-Neveanu „creativitatea presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate” [apud 7, p. 162].

După cum afirmă Moustakas, creativitatea ca expresie a actualizării sinelui este greu de definit, pentru că uneori pare sinonimă cu sănătatea însăși [apud. 3].

M. Rocco evidențiază că în calitate de formațiune psihică deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de trăsături: productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate și originalitate [4].

În cadrul cercetării realizate am analizat creativitatea în calitate de valoare. Multiple studii indică asupra faptului că valorile nu există în sine, în mod independent. Orice valoare determină și este determinată de alte valori. M. Rokeach nota că aceste legături de dependență nu sunt întâmplătoare. Oamenii sunt ființe consistente, ceea ce presupune existența unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ. Valorile nu există niciodată disparat, ci sunt integrate în sisteme de valori. Aici relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor pattern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ își structurează credințele cu privire la scopurile existenței și la modurile considerate dezirabile de atingere a acestora. Rokeach realizează o organizare ierarhică a valorilor, cu valori centrale, ce devin prioritare. În viziunea autorului, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor [12].

C. Kluckhohn, C. Morris, E. Spranger definesc orientările valorice în calitate de concepte subiective ale valorilor proprii zise, o categorie de atitudini sau interese care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității [10; 11].

B.H. Мясищев consideră că orientările valorice ale individului reprezintă în sine o atitudine socială relativ stabilă a unei persoane față de beneficiile și idealurile materiale și

spirituale, care sunt considerate drept obiecte, obiective și mijloace pentru satisfacerea nevoilor individuale [9].

În toate interpretările, orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității, în ea se conservează toată experiența de viață a individului acumulată pe parcursul dezvoltării sale și se reflectă toate amprentele influențelor externe din natură și din societate. Reprezentările valorice asimilate în procesul de formare a personalității servesc drept un etalon pentru individ, cu care el își compară în mod constant interesele, trebuințele și comportamentul personal. Este foarte important ca în spațiul comunicării sociale a individului, orientările valorice să devină obiectul transmiterii experienței sociale și individuale, devenind astfel un mecanism esențial în procesul de reglementare a valorii și autoreglementarea sistemelor de diferite niveluri – de la individ la societate, afirmă Ж.В. Горькая [8].

M. Rokeach realizează o divizare mai generală a valorilor pe baza opoziției tradiționale a valorilor-scop și valorilor-mijloc. Respectiv, autorul distinge două tipuri de valori:

- valori terminale (scop) – convingerea că orice scop final al existenței individuale din punct de vedere personal sau social merită să fie urmărit;
- valorile instrumentale (mijloc) – convingerea că un anumit mod de acțiune din punct de vedere personal și social este preferabil în toate situațiile. Potrivit autorului, valorile terminale sunt mai stabile decât valorile instrumentale și sunt caracterizate de o variabilitate interindividuală mai mică [12].

Deci, orientările valorice sunt elemente esențiale în structura personalității, iar în concepțiile autorului M. Rokeach creativitatea este inclusă în categoria valorilor terminale. În figura 1 este prezentat un model de evaluare a personalității care include componenta – orientări valorice. În conformitate cu modelul propus orientările valorice, inclusiv creativitatea personalității, sunt influențate / reglate de o multitudine de factori, fenomene.

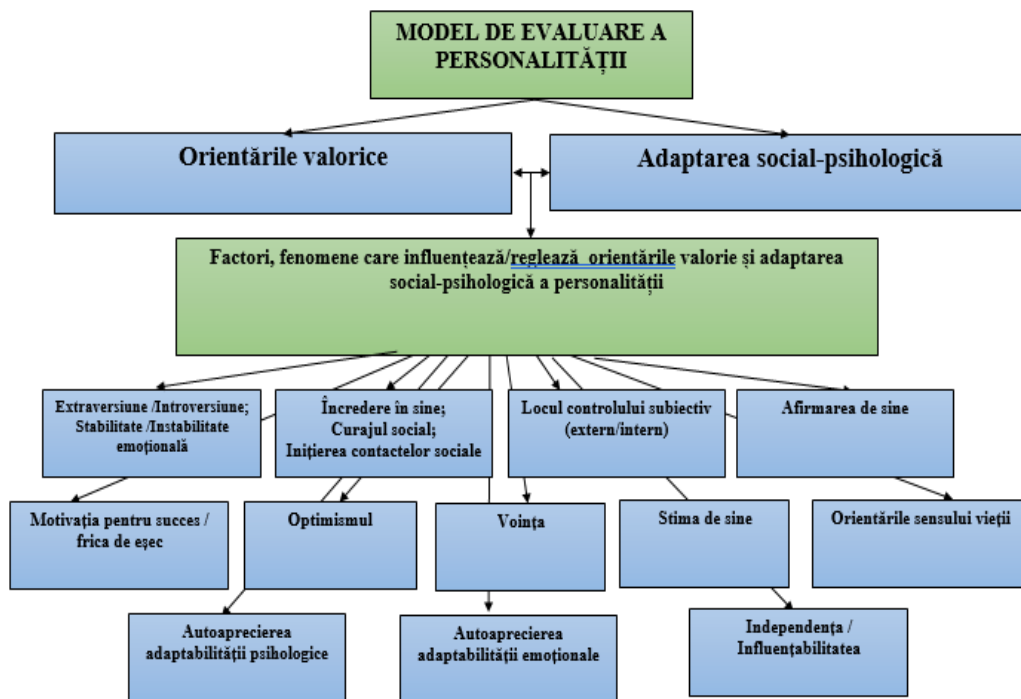


Figura 1. Modelul managementului cercetării orientărilor valorice și al adaptării psihosociale a personalității

Rezultatele cercetării demonstrează că orientările valorice diferă prin diversitate și ambiguitate și sunt definite, influențate de conținutul orientării personalității. Varietatea relațiilor evidențiază valoarea în calitate de un sistem de atitudini sociale fixate ce aparțin culturii materiale și spirituale. Devierea lor depinde de calitatea întregului sistem de atitudini sociale fixate ce aparțin culturii materiale și spirituale.

Pentru realizarea cercetării a fost necesar un management eficient al eșantionului antrenat în cercetare. Eșantionul îl prezintă următorii actori educaționali:

- cadre didactice care au participat la cursurile de formare continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației din municipiul Chișinău – 119 subiecți;
- adolescenți (elevi, studenți) cu vârsta cuprinsă între 14-25 ani, din diverse zone ale țării (nord, centru, sud) și diverse instituții de învățământ (licee, școli profesionale, colegii, universități) – 1353 subiecți.

Modelul managementului cercetării propus include componenta **orientări valorice** care a fost evaluată cu *Testul pentru determinarea sistemului de valori*, elaborat de către Milton Rokeach. Testul determină ierarhii pentru două tipuri de valori: lista A – 18 valori terminale și lista B – 18 valori instrumentale. Autorul a construit în 1973 o grilă axiologică, alcătuită, operațional dintr-o listă de atribute, fiecare desemnând o valoare specifică. Valorile sunt explicate pe scurt, semantic, iar subiecților li se cere să le ierarhizeze în ordinea importanței valorii respective, considerând valorile principii călăuzitoare în viață. Scala de valori a fost obținută de Rokeach pe bază de intuiție și se dorea a fi o listă destul de completă a valorilor umane existente. Autorul a clasificat valorile în: valori finalități – reprezentate de idealuri sau scopuri, și valori instrumentale – desemnate de moduri de conduită. Pentru mai multe decenii această sistematizare axiologică a constituit cea mai complexă și mai nuanțată configurare valorică a identităților personale și colective. Metoda M. Rokeach are la bază ordonarea directă pe ranguri a listei de valori.

Aplicând această metodă, valorile terminale și valorile instrumentale au fost aranjate de către actorii educaționali, în ordinea importanței pentru ei, astfel încât fiecare valoare a obținut punctaj diferit. În conformitate cu punctajul înregistrat atât valorile terminale, cât și valorile instrumentale au obținut ranguri diferite, respectiv, unele valori fiind prioritare, iar altele lipsite de importanță pentru actorii educaționali.

În cele ce urmează prezentăm ierarhiile valorilor terminale pentru actorii educaționali chestionați evidențiind locul valorii **creație** (tabelul 1).

Tabelul 1. Ierarhia valorilor terminale – cadre didactice și adolescenți

VALORI TERMINALE			
Nr. de ordine	Cadre didactice	Nr. de ordine	Adolescenți
1.	sănătate	1.	sănătate
2.	viață familială fericită	2.	viață familială fericită
3.	încredere în sine	3.	dragoste
4.	dragoste	4.	înțelepciunea vieții
5.	viața activă	5.	viața activă
6.	înțelepciunea vieții	6.	încredere în sine
7.	cunoaștere	7.	cunoaștere
8.	muncă interesantă	8.	prieteni buni, fideli
9.	bunăstare materială	9.	dezvoltare continuă
10.	dezvoltare continuă	10.	libertate
11.	prieteni buni, fideli	11.	bunăstare materială
12.	libertate	12.	muncă interesantă

13.	viața productivă	13.	viața productivă
14.	apreciere socială	14.	apreciere socială
15.	frumusețea naturii și a artei	15.	creație
16.	creație	16.	frumusețea naturii și a artei
17.	fericirea altora	17.	fericirea altora
18.	distracții	18.	distracții

Din tabelul 1 observăm că pentru cadrele didactice chestionate dintre valorile terminale prioritare sunt: *sănătatea; viața familială fericită; înțelepciunea vieții* precum și *dragostea*. Ierarhia finalizează cu valori scop precum: *frumusețea naturii și a artei; creație; fericirea altora și distracții* ceea ce denotă că acestea sunt lipsite de importanță pentru cadrele didactice care au participat în cadrul experimentului. Observăm că pentru adolescenții chestionați (tabelul 1) dintre valorile terminale prioritare sunt: *sănătatea; viața familială fericită; dragostea* precum și *înțelepciunea vieții*. Ierarhia finalizează cu valori scop precum: *creație; frumusețea naturii și a artei; fericirea altora și distracții*; rezultatele denotă că acestea sunt lipsite de importanță pentru adolescenții chestionați. Totodată, evidențiem un fenomen interesant apărut în acest caz, prin care valorile cadrelor didactice se reflectă asupra valorilor elevilor și studenților.

Deci, rezultatele cercetării demonstrează că din categoria valorilor terminale **valoarea creație** este considerată lipsită de importanță pentru actorii educaționali intervievați, aceasta fiind plasată de către cadrele didactice pe locul 16 din 18, iar de către adolescenți pe locul 15 din 18 în ierarhia orientărilor valorice.

În literatura de specialitate se evidențiază că procesul creației nu poate fi analizat separat de personalitatea creativă. O serie de cercetări realizate de E. P. Torrance, D. McKinnon, M. Stein, M. Fryer, T. Amabile au condus la obținerea unui număr considerabil de date privind caracteristicile personalității creative. E.P. Torrance a rugat un grup de experți în creativitate să enumere caracteristicile pe care le consideră tipice pentru persoanele creative și a obținut următoarea listă de trăsături: curajos în convingeri, curios, cercetător, independent în judecată, intuitiv, preocupat de sarcinile care i se dau, nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune, idealist, doritor să-și asume riscuri. T. Tardif și R. Sternberg sintetizează rezultatele mai multor studii asupra caracteristicilor motivațional-atitudinale ale personalității creative: spirit de aventură, perseverență, înclinație spre cercetare, deschidere către experiențe noi, spirit de lider, disciplină și capacitate de ordonare a propriei activități, motivație intrinsecă, centrare pe sarcină, realizare independentă, competitivitate, nevoie de intimitate, prezență socială bună, toleranță și ambiguitate, interese multiple, valorizarea originalității și creativității, neconvenționalitate în comportament, nevoie de „experiențe de vârf” [apud. 5]. În aceeași ordine de idei, A. Maslow susține că creativitatea, ca expresie a actualizării sinelui, subliniază, în primul rând, mai degrabă personalitatea și nu realizările acesteia. Ea pune accentul pe unele trăsături de caracter cum ar fi îndrăzneala, curajul, libertatea, spontaneitatea, perspicacitatea, integrarea, acceptarea de sine, trăsături care fac posibilă creativitatea generalizată și care se exprimă în viața creativă, în atitudinea creativă ori în persoana creativă [3]. Observăm că unele dintre aceste caracteristici se regăsesc în calitate de factori enumerați în modelul de evaluare a personalității propus anterior, iar altele se regăsesc în cadrul valorilor instrumentale prezentate de către M. Rokeach.

Din punct de vedere funcțional, capacitățile intelectuale ale persoanei în concepțiile autorului Osborn sunt: 1. capacitatea absorbtivă (aptitudine ce ține de observație și de concentrarea atenției); 2. capacitatea de retenție (aptitudinea de a înregistra prin memorie și de a reactualiza datele imaginative); 3. raționamentul (aptitudinea de analiză și sinteză, inducție și deducție); 4. capacitatea creativă (aptitudinea de a reprezenta, prevedea și produce idei).

Sistemele informatice pot în momentul de față să realizeze până la un anumit nivel primele trei din aceste funcții. În schimb, nici o mașină nu este capabilă să producă idei [1]. De altfel, sunt multiple studii care evidențiază importanța creativității pentru personalitate.

În concluzie evidențiem faptul că în cercetarea realizată valoarea creație este plasată de către actorii educaționali la sfârșitul ierarhiei valorilor terminale, ceea ce denotă că, actualmente, atât cadrele didactice cât și elevii, studenții o consideră neprioritară. Totodată, conchidem că orientările valorice ale cadrelor didactice influențează orientările valorice ale adolescenților. În acest sens, pornind de la ideile autorilor care consideră creativitatea – manifestare fundamentală a omului care își împlinește ființa în lume și continuând cu provocările societale contemporane, remarcăm necesitatea promovării acestei valori pentru creșterea potențialului creativ a personalității.

Referințe bibliografice:

1. Druță M.-E. *Cunoașterea elevului*. București: AramisPrint, 2004. 112 p.
2. LAROUSSE. *Marele dicționar al psihologiei*. Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Ed. Trei, 2006. 1358 p.
3. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. Trad. Răsuceanu A. Ed. a 3-a. București: Editura Trei, 2013. 567 p.
4. Rocco M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 248 p.
5. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
6. Stănculescu E. *Psihologia educației: de la teorie la practică*. București: Editura Universitară, 2008. 397 p.
7. Zlate M. coord. *Psihologia la răspântia milenilor*. Iași: Polirom, 2001. 432 p.
8. Горькая Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.
9. Мясичев В.П. *Психология отношений*. Москва-Воронеж, 1995.
10. Kluckhohn C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action //Toward a General Theory of Action /Ed. by T. Parsons, E. Shils. Cambridge, 1951.*
11. Morris C. *Varieties of Human Value*. - The University Chicago Press., 1956.
12. Rokeach M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

CZU [316.356.2:159.9]

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ СУПРУГОВ В ПОСТРОЕНИИ И РАЗВИТИИ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Ирина ПАРВАН, преподаватель, аспирант,
Университет политических и экономических европейских знаний
имени Константина Стере, Кишинёв, Молдова

Abstract. *The article analyzes the problem of psychological analysis of marital relations in families of various types. The author approaches the solution of this problem from the perspective of identifying the psychological foundations of the development of relationships in marriage. The article presents the author's concept of the content of psychological projections that underlie marital relations. The author's definition of the term «psychological projection» in marriage is given, as well as a description of psychological projections based on their classification. The article substantiates the reasons for the disharmonization of marital relations on the basis of mismatch of projections, examines the development trends of relations, governed by the psychological mechanisms that are characteristic of each of their projections.*

Keywords: *development of relationships in the family, psychological projections, development of relationships in families of various types, causes of disharmonization, mismatch of projections.*

Устойчивость супружеских отношений в семьях современного типа является сложным интегративным качеством, которое обеспечивается положительной реализацией функций семьи как союза, в котором сгармонизированы взгляды, ценностно-смысловые аспекты жизнедеятельности, смысло-жизненные установки и т.п., которые при определенных обстоятельствах обуславливают прогрессивные тенденции дальнейшего развития семьи.

Известно, что до вступления в брак отношения могут складываться на различной основе, но, тем не менее, каждый аспект этих отношений выстраивается согласно тем психологическим факторам, которые движут личностью, исходя из опыта прежнего жизненного опыта. Зачастую этот опыт играет определяющее значение в системе развития брачных отношений, поскольку в большинстве случаев выступает катализатором их [отношений] их возникновения и развития [8; 9].

Многие супруги, к сожалению, не позиционируют эти психологические аспекты (проекции) как основу, на которой строятся отношения, хотя дисгармонизация возникающая на фоне их несоответствия или неудовлетворения, чувствуется каждым супругом и расценивается как важный фактор дальнейшего совместного сосуществования [1; 2; 5].

Разработка концепции психологических проекций в супружеских отношениях является важнейшей составной частью теории сохранения устойчивости брака.

Под психологическими проекциями будем понимать экстраполяцию личного психологического опыта супругов на функциональную специфику семьи, в рамках которой проявляется полоролевая и личностно-идентификационная специфика субъективного взаимодействия партнеров, обуславливающая тенденции развития брака и типизации отношений внутри него. Понимание того, как взаимодействуют супруги внутри семьи, как проявлена их полоролевая специфика и функционируют супружеские связи в целом, является одним из условий обеспечения устойчивости брачных отношений. Своевременное изучение психологических проекций позволяет вывить возможности гармонизации отношений и предвидеть наиболее благоприятные тенденции поиска социально-психологических условий дальнейшей жизнедеятельности семьи [6; 7].

По данным исследователей, наиболее часто встречающимися факторами, группирующимися в своем содержательном поле совокупность соответствующих определяющих признаков, которые оказывают влияние на актуализацию психологических проекций и развивающихся далее «сценариях» брачного союза, являются следующие:

- *внешняя физическая привлекательность партнера*; данный фактор имеет достаточно высокую степень проявления в отношениях (особенно со стороны супруга), проявляя себя в психофизиологических реакциях на те или иные черты, которые принято обозначать как элементы раннего сексуального импринтинга; этот фактор является наиболее часто встречающимся в роли «катализатора» возникновения и развития отношений; психологическая проекция, в основе которой будет наблюдаться данный признак (фактор) является *проекцией «внешней физической привлекательности»*, согласно которой эмоции и чувства, характерные для возникновения первого этапа супружеских отношений, имеют свои «корни» в раннем детском опыте восприятия черт, свойств и пр. человека, вызывавшего возникновение данных чувств; если такие отношения имели место в ранней юности и, как опыт, приобретали признаки любовной аддикции, апелли-

рующей к «глубокому» состоянию психики по отношению к партнеру, то психологическая проекция в рамках данного фактора будет рассматриваться как проекция «Первой любви» (как правило, она аддиктивна) [4];

- *материальное обеспечение* является фактором, обуславливающим существование браков, в которых партнеры стремятся как бы уравнять «недостатки» друг друга в рамках специфической материальной компенсации, например, а) «он не молод, но богат», б) «она недостаточно интеллектуальна, но красива» и пр.; уравнивание позиций в браке в данном случае строится на основе следующих соответствующих установок: а) «я могу себе позволить, так как далеко не молод, а я молода и привлекательна», б) «я могу себе позволить, так как я ее содержу, хотя она и красива» и т.п.; такое «равенство» партнеров регулируется на основе проекции «материального обеспечения» в том случае, если партнер меняет восприятие своих «минусов», в рамках отношений, на «плюсы», которые он имеет (они, как правило, материальны); если же партнер, осознавая осознает свои «минусы» по отношению к партнеру, который (по его мнению), более наделен «плюсами» и стремится подтянуть свои «недостатки» до необходимого уровня восприятия себя самим, то здесь мы можем говорить о проекции «предпочтения равенства»; в этой проекции зачастую рассматриваются в основе такие факторы как социальный статус партнера и знания, эрудиция, компетентность в различных сферах [5];
- такие факторы как социальные навыки и хозяйственно-бытовая роль и характер, внутренний мир, личные качества и характерологические черты, включающие эмоционально-терапевтическую роль партнера являются основой «родительской проекции», так как все они имеют место проявления в первичных семьях партнеров; это объясняется тем, что родители, как правило, являются для нас теми, кто обладает качествами, которые было бы желательно видеть в своем (-ей) супруге; родительская проекция, обычно, опосредует стратегии развития жизни семьи в ее традиционном проявлении; в этой же сфере, при оценке партнером личностных внутренних качеств супруга как наиболее важных проявляется и проекция «личностных качеств»; эта проекция, как правило, делает с одной стороны, брак наиболее неподверженным неустойчивому эмоциональному настроению, а, с другой, не дает права на ошибку в том статусе высокой дружбы супругов, которая рассматривается ими априори [3].

Так, в процессе исследования различали следующие проекции в построении и развитии отношений между супругами: 1) родительскую проекцию; 2) проекцию «Первой любви»; 3) проекцию «предпочтения равенства», 4) проекцию «внешней физической привлекательности»; 5) проекцию «личностных качеств».¹

В результате исследования было выявлено, что родительская проекция в создании и развитии супружеских отношений характерна для 62-х супругов, состоящих в браке, из которых в 25% случаях наблюдалось совпадение проекций в семьях (n=24).

Проекция «Первой любви» была представлена в отношениях 42-х супругов при совпадении данной проекции в 16% браков (n=15). Проекция предпочтительного равенства характерна для 38-им человек при совпадении в 14% семей (n=14), а проекция внешней физической привлекательности превалирует у 24-х супругов при совпадении в 8-ми браках, что составило 8% от числа испытуемых пар. Проекция же личностных качеств наблюдалась в 96-ти случаях, из которых совпадение зафиксировано в 36-ти семьях (37%) (рис. 1).

¹ Классификация дана в авторской концепции содержания психологических проекций, лежащих в основе супружеских отношений.

Необходимо отметить, что несовпадение психологических проекций зачастую является важным фактором дисгармонизации супружеских отношений. Партнеры как правило, не только не задумываются о ней [проекции], испытывая, тем не менее, ее непосредственное влияние, но в большинстве случаев не знают о ее существовании.

Отражение проекций выбора в отношениях супругов

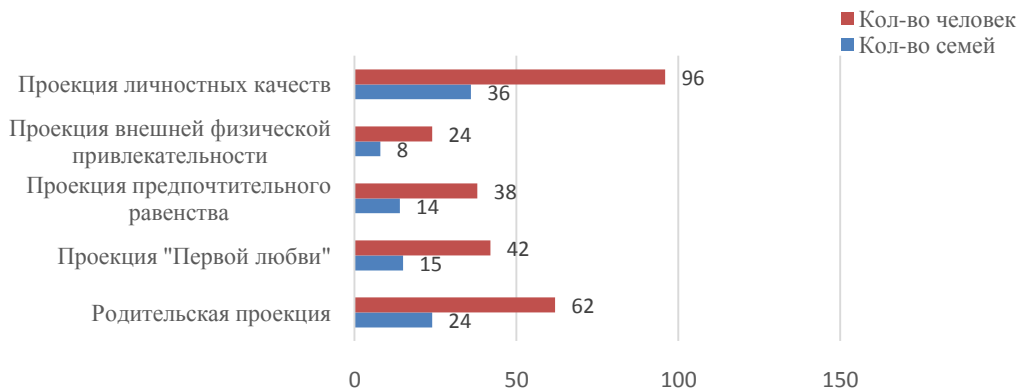


Рис. 1. Исследование проекций выбора и их совпадений в отношениях супругов

В связи с этим, отсутствие информативной осведомленности и психологическом знании, во многих случаях затрудняет самостоятельный поиск условий и механизмов обеспечения устойчивости брака.

Каждая из проекций в последующем определяет не только тип самой семьи, но и тип развития «сценария» самого брака, в котором тенденции дальнейшего развития супружеских отношений проявляются по-разному и регулируются теми психологическими механизмами, которые характерны для каждой их проекций.

Учет психологических проекций и признаков, лежащих в их основе, позволяет выявить социально-психологические особенности моделей брачного союза, которые формируются внутри семьи и определяют перспективы ее дальнейшей жизнедеятельности, включая и условия устойчивости.

Таким образом, можем отметить, что среди семей гармонического типа, как правило, наблюдается согласованность между супругами по поводу выбора того или иного определяющего признака. Анализируя рейтинг приоритетных позиций признаков, отмечается наибольший «удельный вес» внутри брачного союза таких факторов как «социальные навыки супруга (-ги) и хозяйственно-бытовая роль» (на первом месте данный фактор указали большинство респондентов: 40 женщин и 20 мужчин; в 16-ти случаях мнения супругов совпали) – 44,1%, а также «внутренние качества супруга и его (ее) эмоционально-терапевтические способности» (данный фактор на первое место поставили 30 женщин и 9 мужчин; в 6-ти случаях мнения супругов совпали – 28,7%.

Реже в семьях гармонического типа отдавался приоритет таким факторам как «социальный статус партнера (-ши)» (2,9%) и его (ее) «интеллектуально-компетентностные характеристики» (0,7%).

Анализируя структурно-компонентные составляющие, значимые для отношений в дисгармонических семьях, можем отметить, что здесь на первый план выступают уже материальная обеспеченность – 23,1% (18 и 11 случаев приоритетного выбора у женщин и мужчин), а также социальный статус (12 и 15 случаев приоритетного выбора у женщин и мужчин, что составило в общем 21,4%.

Более ценятся также внешние физические данные партнера – 17,7% (выбирают как женщины, так и мужчины, но, тем не менее, мужчины в данных типах брака выбирают данный признак чаще, нежели женщины).

Остальные признаки распределяются достаточно равномерно – по 12,6%.

Считаем необходимым еще раз отметить, что согласованность приоритета определяющих признаков в выборе брачного партнера в семьях дисгармонического типа встречается гораздо более редко, чем в гармонических семьях.

Исследования специфики супружеских отношений на основе анализа и выявления психологических проекций в браке является достаточно важным условием психологического сопровождения и поддержки семьи в период кризисных этапов. Это позволяет вовремя изучить как взаимодействуют супруги внутри семьи, как проявляются их полоролевая специфика и как строится тип отношений в целом.

Литература:

1. Антонов, Г. В., Лактюхина, Е.Г. Сравнительный анализ стратегий на брачном рынке среди представителей разных поколений. В: *Региональная экономика: теория и практика*. 2017, № 4 (439), с. 742-756. ISSN 2311-8733
2. Антонова, Н. Л., Щербакова, М.В. Брачный выбор: поворот к рационализации. В: *Дискуссия*. 2017, № 8 (82), с. 44-47.
3. Баландина, Л. Л. Удовлетворенность браком в системе родительно-детских и супружеских отношений. В: *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Сер.1. Психологические и педагогические науки. 2014, № 1, с.125-136. ISSN 2308-7218
4. Баранова, О. В. *Характеристики самоактуализации у людей с разной выраженностью межличностной зависимости*. Санкт-Петербург, 2016. 91 с.
5. Басс, Д. *Стратегия выбора партнёра*. Сексология: Хрестоматия. СПб., 2000. 437 с.
6. Ожигова, Л. Н., Лупенко Особенности межличностных отношений и ролевых ожиданий личности в браке. В: *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017, № 11, с. 93-97. ISSN 2223-6430
7. Плешакова, О. В. К вопросу о разработке модели комплексного психологического сопровождения семьи. В: *Пензенский психологический вестник*. 2013, № 1, с. 67-86. ISSN 2312-7392
8. Попова, И. С. Подходы к пониманию стабильности и удовлетворенности супружескими отношениями. В: *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017, № 1, с. 72-74. ISSN 2221-2795
9. Тарасова, Е. В. Специфика супружеских отношений в официальных и гражданских браках. В: *Вестник университета*. 2015, № 3, с. 295-297. ISSN 1816-4277

CZU 159.923.2

IMPRESSION MANAGEMENT STRATEGIES

Natalia GABATIUC,

PhD Student,

Moldova State University, Chişinău, Moldova

The sociologist Ervin Goffman was the first to see impression management as an objective field of study. He states that impression management refers to how individuals present themselves to others and their activity, how they guide and control the impression they are creating, how individuals promote their performance and abilities. [1] Impression management describes the efforts of an actor to create, maintain, protect, or modify an image held by a target audience [Bozeman and Kacmar, 1997 apud 2, p.1080]. To achieve

this goal, actors use a variety of specific impression management behaviors and tactics, such as compliments, designed to create a desired image. [3]

Bilbow (1996) describes discursive impression management strategies as "those linguistic, intentional or unintentional linguistic behaviors that create and maintain impressions with or without a conscious purpose." [apud 4, p. 406] Impression management is also defined as a "conscious or unconscious attempt to control the images that are projected into ... social interactions". [Schlenker, 1980 apud 5, p. 1200] The motivation to manage the impressions of others about oneself depends on the value that the purpose for the person has and the relevance of the impressions to achieving this goal. [6] Jones (1964) argues that the more favorable the results of a person's actions towards another individual, the more tactic of insinuation will manifest that individual towards that person. [apud 7, p. 15] It is also expected that other personality factors, such as social anxiety and the need for approval, have an influence on the individual's motivation to engage in managing the impression [8] thus, impression management refers to the activity of individuals deployed to process, evaluate, and control information about an object, an event, or their own self in order to create a more favorable self-image.

As a relatively new research topic in the local context, the study of impression management dimensions is relevant from both, theoretically and empirically, points of view. The theoretical significance lies in the need for a comparative analysis of classical and recent studies conducted in various countries in this field. The empirical investigation is particularly interesting from the point of view of the intercultural study of the phenomenon for identifying and comparing the impression management strategies used by individuals in different contexts and interactions in the local environment (interpersonal relationships, workplace, organizational environment or public space - strategies for managing impressions used by politicians, leaders, managers, etc.).

Managing Impressions in the Job Interview

Dipboye (1992) considered the hiring/selection interview one of the most popular procedures used in the selection process. A selection/job interview is defined by Dipboye as "a dialogue initiated by one or more people that aims to gather information and assess the qualifications of an applicant for a vacancy". [apud 9 p. 384] Some researchers choose the term "recruitment interview" to suggest that the interview is "a bilateral process". [Stewart & Cash, 2003 apud 9] Despite the fact that after decades of research the validity and fidelity of the employment interview was questioned and some studies have shown that interviews have a low capacity to determine applicant's qualifications and future performance at work [10], employers still want to meet potential employees before hiring, thus, almost in every organization, the interview is the main tool used to make the decision to hire.

When forming impressions about another person, one of the first and most important questions that people seek to answer is whether that person has a morally good or bad character. [11] Even though Berry [1990 apud 12] states that observers seem to be able to extract the cues required for impressions even from static photographs presented for 10 seconds and even though is considered that forming opinions about others occurs swiftly, based on minimal cues picked up during first encounters [Ballew & Todorov, 2007; Willis & Todorov, 2006 apud 13], human resources managers and recruiters should be aware of and able to identify impression management strategies through which applicants try to create favorable impressions. Some typical examples of impression management strategies used in the employment interview include verbal self-promotion, non-verbal behavior adjustment through smiling and showing an open body position or adopting the appropriate dress code of the company where the interview takes place. Kristoff-Brown, Barrick, and Franke

(2002) found that candidates for vacant positions that are extroverts use more intensive techniques of self-promotion and non-verbal impression management in job interviews. [7]

In this situation, interviewers have a complicated task, in a limited time, to examine the personality profile of applicants using clear and well-defined tools and to identifying impression management strategies. Thus, job interviews can be a good study material for identifying impression management strategies as interviewees are aware that the information provide and the way they do this will influence the hiring decision, motivating them to present themselves in the most favorable light, possibly to improve certain aspects of the social self through justifications or explanations.

The Present Study

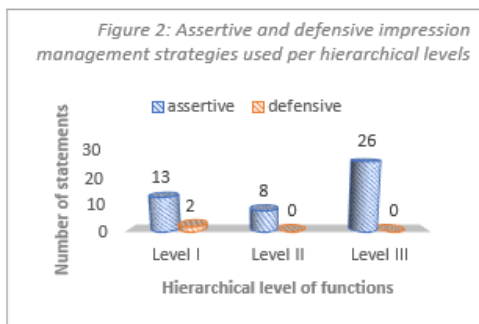
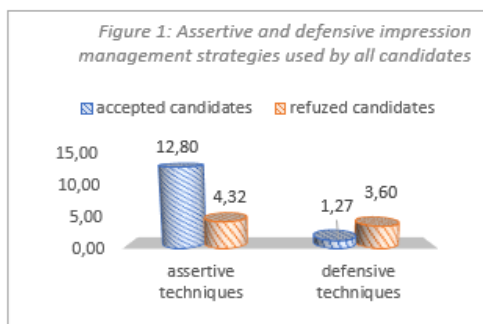
The study focuses on the impression management strategies used by candidates in job interviews for different positions within a company, depending on the level of the position (entry - I, middle - II, managerial - III) and activity area. Impression management strategies were analyzed based on verbal speech and non-verbal behavior of candidates during the interview using observations grid and interview recording. A total of 48 semi structured job interviews were conducted; 26 interviews were conducted with female candidates and 22 interviews with male candidates. A total of 15 persons (13 persons for entry level positions and 2 for middle level positions, 7 men and 8 women) were selected for further employment; 22 candidates did not receive job offers (18 candidates for positions of level I (entry) and 4 candidates for level II (middle) positions, 11 men and 11 women); 11 candidates (2 candidates for level III (managerial) positions, 1 candidate for second level positions and 8 candidates for first level positions, 7 women and 4 men) were invited for the second employment interview.

Vacant positions for which job interviews have been conducted differed in terms of skills and knowledge required depending on the activity area and the hierarchical level of the position in the company. Vacant positions for which were organized interviews were for technical, sales, marketing and customer support departments. The purpose of the research was to identify the main impression management strategies used by candidates in job interviews as per Bolino & Kacmar (2008) (15) and Elis & West (2002) (5) classifications and descriptions of impression management strategies.

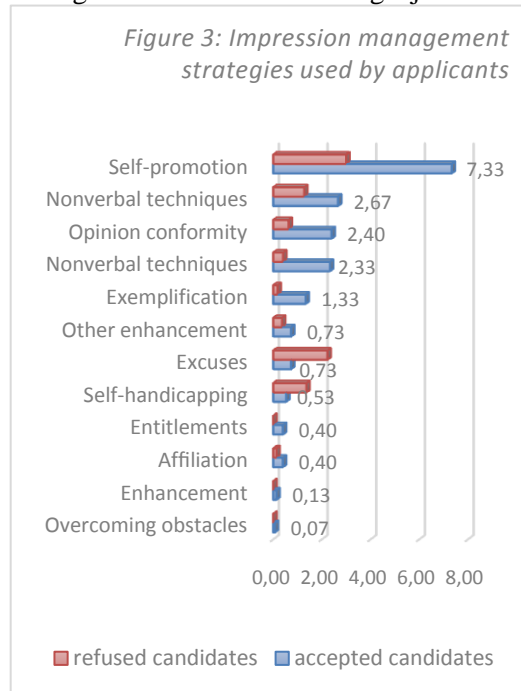
Results

Obtained data show that accepted candidates used 13 assertive statements and 1-2 defensive statements on average, those who have not received a job offer used 2-3 times less assertive strategies and 2-3 times more defensive strategies.

The refused candidates did not smile and didn't maintain eye contact during the interview, and those who have been invited to a second job interview used on average 10 assertive statements and 2 defensive statements but missed non-verbal behavior impression strategies. (Figure 1)



Considering the results obtained, we find that candidates for higher hierarchical vacant positions use multiple assertive impression management strategies compared to those candidates who applied for entry and middle level vacancies, therefore, candidates who use assertive impression management behaviors will have more chances to receive job offers compared to those candidates who use less assertive impressions management strategies and statements during a job interview.



Also, candidates that received job offers used strong assertive impression management strategies, such as self-promotion statements, entitlements or exemplification. (Figure 3) In their speech, candidates used expressions such as: "I am self-confident, I am results-oriented and want to improve, to learn more, to develop, to perform in what I do", "I am a very responsible, ambitious" - such statements occupy 90% of all the impression management strategies and statements used by the successful candidates and only 10% were defensive statements, such as: "I gave up because the quality of the products was bad and I had problems with customers" or "I gave up because it's a very high working volume and I basically didn't have time for my personal life" so they talk about their results, their progress, their abilities and positive characteristics in order to highlight their personality, also, accepted candidates

didn't actively used non-verbal techniques, they always smiled, kept eye contact with the interviewer when answered the questions, were interested and asked questions about the vacancy or working conditions in the company, answered promptly and confident to questions.

The refused candidates used almost 3 times less assertive statements and 3 times more defensive statements such as: "I am very shy, I am afraid to do something new, I am afraid I will not be able to do it", "it is difficult for me to express at the moment because I have emotions", "I don't know what to say, at home I am different, now I have emotions". Refused candidates used defensive and assertive strategies equally, were passive in using non-verbal language, didn't smile, often looked down, kept their hands under the table and brought shoulders forward. Also, they didn't show interest in the responsibilities and didn't negotiate the salary.

Candidates coming from within the company, see the interviews as a chance to find out more detailed information about the vacancy - details that external candidates don't ask, such as: availability of training programs: "is there any training at the beginning? to learn by myself requires time, I would consider the position only if there is training". Also, for internal candidates, the interview is a possibility to complain about current working conditions, the interviewers are rather seen as the responsible persons in the company who should know about work-related inconveniences, internal candidates motivate the wish to transfer to another position because at their actual job "there are some professional issues, because of the boss there nothing will change, there are no opportunities for promotion, it is a very high workload, there is no time for personal life, it is very difficult" Also, internal

applicants make a tradition from to listing the all the transfers and promotions they faced within the company, the important people in the company with whom they have been in contact and their biggest work achievements.

Both internal and external candidates don't forget to mention important persons from the company they know, such as relatives, ex-colleagues, or neighbors, they name of the person they know, or they spoke to before the interview: *"My son works here, my brother-in-law, my brother"*. Also, a common strategy for most entry level positions candidates, is to mention that they are currently clients for this certain company or have been clients in past, and if they aren't clients now it is only because of some external factors that can't change.

Discussion

Three decades ago, Gardner and Martinko (1988) noted the insufficient attention paid to research that addressed impression management strategies and resorted a wider review of these research. [8] In the years that followed, the researchers intervened to remedy this situation and their efforts helped to enrich our knowledge both at the individual and organizational level and contributed to the introduction of new impression management concepts that were effectively analyzed and implemented both in theoretical and empirical researches in a wide range of interest areas. Through our study, we intend to support the research efforts in the field of impression management strategies and to identify the features that characterize impression strategies in the local context.

Based on the obtained results, we identified that impression management strategies are an important factor that contributes to interviewers' assessments in employment interviews context. We have achieved a significant difference between the number of assertive statements used by candidates who were hired and candidates who were perceived as insufficiently qualified or inappropriate for the vacant position to which they are applied. We also identified that, depending on the activity area, candidates use a different number of impression management statements, so candidates for the vacant positions in the technical field refer to fewer statements than those in the sales or customer support areas. Also, candidates for vacant positions in marketing and public relations, used twice more assertive impression management strategies than those in customer support and sales areas.

Defensive impression management strategies are likely to disadvantage candidates for vacancies, perhaps this defensive position is perceived as the incapacity of the person to deal with the tasks or activities confronting them both in the professional and personal environment, and as every employer wishes an employee who will bring profit and success to the company, those candidates who show poor results at the interview will be perceived as poorer employees, not very prospective and considered that will not perform and in their professional activity.

It should be mentioned that not only verbal speech is able to influence interviewer's perception about the candidate, the non-verbal body language and the way of sending the message from the source also contributes to the formation of the impression and the evaluation of the candidate, this fact was well noticed to candidates who, even if, during the interview engaged in assertive discursive strategies, however they were not quite convincing because their non-verbal behavior was inconsistent with their speech, so these candidates were invited for the second job interview in order to convince the interviewers that they fit to the position.

According to this certain study, we can say that having impression management skills will significantly increase the chances of a candidate to get a job offer, still candidates experience and knowledge is not less important in order to be successful for a job interview and impression management strategies come to help the candidate to demonstrate their professionalism.

Bibliography:

1. GOFFMAN, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh: Social Sciences Research Centre, 1956.
2. BOLINO, M., TURNLEY, W. H., Measuring impression management in organizations. *Organizational Research Methods*. 1999. vol. 2, no. 2, p. 187-206.
3. JONES, E., PITTMAN, T. *Toward a general theory of strategic self-presentation, Psychological Perspectives on The Self*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1982. vol. 1, p. 230-262.
4. BILBOW, G., YEUNG, S. Learning the pragmatics of successful impression management in cross-cultural interviews. *Pragmatics*. 1998. vol. 8, no. 3, p. 405-417.
5. ELLIS, A., WEST, B., RYAN, A., DESHON, R. The use of impression management tactics in structured interviews. *Journal of Applied Psychology*. 2002. vol. 87, no. 6, p. 1200-1208.
6. LEARY, M., KOWALSKI, R. Impression management: a literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*. 1990. vol. 107, no. 1, p. 34-47.
7. KRISTOF-BROWN, A., BARRICK M.R., FRANKE, M. Applicant Impression Management: Dispositional Influences and Consequences for Recruiter Perceptions of Fit and Similarity. *Journal of Management*. 2002. vol. 28, no. 1, p. 27-46.
8. GARDNER, W., MARTINKO, M. Impression management: an observational study linking audience characteristics with verbal self-presentations. *The Academy of Management Journal*. 1988. vol. 31, no. 1, p. 42-65.
9. JUDGE, T. A., HIGGINS, C.A., CABLE, D. M. The employment interview: a review of recent research and recommendations for future research. *Human Resource Management Review*. 2000. vol. 10, no. 4, p. 383-406.
10. PINGITORE, R., DUGONI, B., TINDALE, S., SPRING, B. Bias against overweight applicants in a simulated employment interview. *Journal of Applied Psychology*. 1994. vol. 79, no. 5, p. 909-917.
11. LAMMERS, J., GAST, A., UNKELBACH, C., GALINSKY, A. D. Moral Character Impression Formation Depends on the Valence Homogeneity of the Context. *Social Psychological and Personality Science*. 2018. vol. 9(5), p. 576-585.
12. BAR, M., NETA, M., LINZ, H. Very first impressions. *Emotion*. 2006. no. 6, p. 269-278.
13. GLIKSON, E., CHESHIN, A., KLEEF G. A. The Dark Side of a Smiley: Effects of Smiling Emoticons on Virtual First Impressions. *Social Psychological and Personality Science*. 2018. vol. 9 (5), p. 614-625
14. KRISTOF-BROWN, A., BARRICK, M., FRANKLE, M., Applicant impression management: dispositional influences and consequences for recruiter perceptions of fit and similarity. *Journal of Management*. 2002. no. 28(1), p. 27-46.
15. BOLINO, M. C., KACMAR, K. M., TURNLEY, W. H., LILSTRAP, J. B. Multilevel review of impression management motives and behaviors. *Journal of Management*. 2008. vol. 34 no. 6, p. 1080-1109.

CZU [159.923:378.12]

COMUNICATIVITATEA CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE

Lilia NACAI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *This article is part of a larger research on the personality of the university teacher, the characteristics of the efficient university teacher, as well as the place, the role of the particularities of the educational communication, the communicativity that confers efficiency. It presents an interesting synthesis of the characteristics of the effective teacher, as well as the approaches to communicativity as an essential element pedagogical aptitude.*

Keywords: *communication behavior, pedagogical aptitude, communicativity.*

Prezentul articol se înscrie într-o cercetare mai amplă cu privire la personalitatea cadru-ului didactic universitar, caracteristicile cadrului didactic universitar eficient precum și locul, rolul particularităților comunicării educaționale, comunicativității care conferă fapt de eficiență.

Interesul sporit de-a lungul anilor al cercetătorilor orientat spre a determina caracteristicile unui profesor în raport cu rezultatele pozitive în activitatea didactică și de a preciza valoarea fiecăreia este actual și în prezent. Dificultățile realizării unei cercetări valide, în acest sens, rezidă în complexitatea obiectivelor instructive-educative și în faptul că eficacitatea activității didactice nu se sumează într-o caracteristică unitară. Influența exercitată de un profesor asupra educabililor nu dă rezultate evidente, imediate, iar efectul apărut după o perioadă de timp este greu de determinat. În acest sens, numărul, natura, clasificarea caracteristicilor profesorului identificate de variați autori în rezultatul investigațiilor experimentale se profilează cu diferențe semnificative. Analizând studiile științifice realizate de Nicolae Mitrofan, Anca Dragu, Constantin Voicu, am realizat o sinteză a caracteristicilor profesorului eficient [1, 4, 7].

Tabelul 1. Caracteristicile profesorului eficient

Autori	Caracteristicile profesorului
R. Hubert	Bun simț, intuiție psihologică, ordine, claritate, spirit metodic și ordonat, calități morale (probitatea, generozitatea, stăpânirea de sine, spirit critic, modestie), bună dispoziție, vocație pedagogică (iubire pentru copil, simțul valorii, simțul misiunii).
H. Gariat	Conduita verbală: vocea, atitudinea corporală, gesturile; gustul pentru studii, plăcerea de a preda, simpatia pentru educabili, respect pentru personalitatea educabilului, calm, răbdare, fermitate, atenție la detalii.
J. Thomas	Puternic ancorat în realitate, personalitate bogată, spirit animat de curiozitate, expert al relațiilor umane, echilibrat fizic și psihic, actor care cucerește prin elocință, dicție, sens dramatic, să poată lucra în echipă.
Argyle	Prietenos și drept, realizează contacte bune cu educabilii, stimulator, energetic, cu o bogată fantezie, stabil afectiv, erudit, bine pregătit în domeniu.
J. E. Gustafsson	Comportamentul nonverbal, comportamentul verbal.
D.G. Ryans	Afecțiune, înțelegere și prietenie; responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice; putere de stimulare, imaginație și entuziasm.
E. P. Torrance	Artist în profesiunea sa, stăpânit și reușește să transmită și altora dorința arzătoare de a ști, își iubesc cu patimă munca, sub influența lui orizonturile cunoașterii se largesc, teama de necunoscut dispare, necunoscutul devine cunoscut; inspiră educabililor de a fi creativi, independenți în gândire și acțiune; este anxios dorind să-și vadă cât mai repede educabilii „mergând” singuri.
P.M. Gonobolin	Capacitatea de a cunoaște și înțelege elevul, de a stabili relația necesară cu fiecare elev sau fiecare clasă de elevi în întregime, observația pedagogică, tendința de a transmite accesibil cunoștințe, aptitudinea organizatorică, atenția distributivă, imaginația pedagogică, tactul pedagogic, creativitatea, aptitudinea de examinator.
L. Ghivrigă	Atitudinea corectă față de educabili, folosirea adecvată a metodelor didactice, interes pentru munca didactică, tact pedagogic, apropiere, căldură, cunoștințe în domeniu.
S. Marcus; T. David; A. Predescu; J.B. Rochar	Talentul pedagogic, conduita empatică, intuiția, omenia, simțul umorului, răbdarea.

M. Țurcaș	Dimensiunea fundamentală a personalității profesorului este creativitatea.
I. Sulea-Firu	1. Normalitate, inteligență, moralitate, sănătate; 2. caracter moral: cinste, conștiinciozitate, dreptate, nepărtinire, seriozitate, demnitate, bunătațe, generozitate, blândețe, modestie; 3. putere de muncă și creație: ordonat, inițiativă, îndemânare; 4. iubire: puterea de a te apropia de educabili, înțelegere și interes pentru ei; 5. cadrul explicării: lămurit, frumos, atractiv, cu putere de însuflețire, încântare și încurajare a altora; 6. vocație: conștiința propriilor însușiri și dorința de a le folosi în educație, chemare pentru această muncă; 7. pregătirea: cunoștințe și aplicarea acestora în muncă.
A. Neculau	Capacitatea de a transmite cunoștințe, inteligența, interes pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale educabililor, experiență didactică, pasiune în muncă, autoritate în fața educabililor, competență în disciplina predată, capacitatea de a munci metodic.
P. Popescu-Neveanu	Comunicativitatea – element esențial din sistemului de aptitudini didactice.
N. Mitrofan	Deschis, cald, înțelegător, inteligență vie, capacitate de abstractizare, stabilitate emoțională puternică, caracter afirmat, autoritate, conștiincios, străduitor, serios, cu simțul datoriei, cutezător, întreprinzător, sociabil, delicat, tandru, sensibil, practic, abil, perspicace, clarvăzător, lucid, calm, liniștit, încrezător în sine, senin, deschis, sincer, spirit critic, generos; independent, prudent, distins, calm.

Observăm că acestor abordări le putem identifica note comune, iar din demersurile întreprinse de diferiți cercetători rezultă fragmentarea și uneori unele contradicții în ceea ce privește caracteristicile unui profesor în raport cu rezultatele pozitive în activitatea didactică. În rezultatul investigațiilor științifice asupra concepțiilor cercetătorilor cu privire la personalitatea profesorului, Anca Dragu a pus în evidență trei direcții de interpretare:

1. Personalitatea profesorului ca sumă de trăsături, puse în evidență în raport cu cerințele activității instructiv-educative;
2. Personalitatea profesorului definită ca aptitudine didactică care asigură eficiența intervenției asupra elevilor;
3. Identificarea „factorului prim” al personalității profesorului în *capacitatea empatică, comunicativitatea și creativitatea* [1, p. 86].

În cercetarea noastră interesul este focalizat în jurul conceptului de comunicativitate – „factor prim” al personalității profesorului.

Credem util să precizăm mai întâi conceptual de comunicativitate. Conform lui A. Cosmovici și D. Mihai, comunicativitatea ar fi „ușurința și plăcerea de a vorbi, de a comunica”. Autorii mai explică această trăsătură și prin lipsa dificultăților de a iniția o convorbire și de a aborda probleme personale. Comunicativitatea este deosebit de complexă, care poate fi rezultatul convergenței mai multor factori. C. Levy-Leboyer observă că, în ceea ce privește comunicarea și eficiența intervenției într-o conversație, avem de-a face cu „trilogia ardoare, combativitate și echilibru”. Psihologul francez mai spune și că persoana capabilă să stabilească rapid contacte nu reușește întotdeauna să determine ca acestea să fie și durabile, fiind vorba de fapt de lipsa unei coincidențe existente între comunicativitate și afinitate social (dorința de a se afla în societate, care nu are aceeași intensitate la toți oamenii), rezistentă la schimbare [5; p. 203].

Conceptul de comunicativitate, așa cum îl întâlnim definit la L. Ezechil, redă aspectul funcțional al unei relații de comunicare, exprimând manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal, în virtutea faptului că termenul sugerează ideea participării/implicării în relația de schimb de semnificații, *comunicativ* însemnând ceea ce este favorabil comunicării [2, p. 48].

În sistemul de aptitudini specifice activității didactice, comunicativitatea este dimensiunea centrală, integrativă. În definirea *comunicativității* se recurge la compararea ei cu *sociabilitatea*, care exprimă, de asemenea, disponibilitatea omului la interacțiune și, implicit, deschiderea unuia către altul [3, p. 96].

Sociabilitatea, considerată trăsătură esențială a personalității umane, ce determină aptitudinea de a stabili cu ușurință relații cu alții și un mod original de manifestare a fiecărei persoane, reprezintă o caracteristică importantă a *competențelor comunicative*.

Paul Popescu-Neveanu consideră elementul esențial al sistemului de aptitudini pedagogice – comunicativitatea, de natură să transmită cunoștințe, să structureze operații intelectuale și să genereze motive superioare.

Această aptitudine de tip didactic, în viziunea lui Paul Popescu-Neveanu, caracterizează integral personalitatea cadrului didactic, fiind astfel focalizată și instrumentată încât să poată opera într-o manieră constructivă. Este vorba despre o dispoziție comunicativă și de influențare cu toate componentele sale: vorbire expresivă, gesticulare adecvată, capacitate de demonstrare inductivă și logică, expunerea semnificativă și inteligibilă, dialog familiar și antrenat, simț dramatic, capacitate empatică de transpunere în situația psihologică a educabilului precum și abilități organizaționale, de control psihodidactic, docimologice [6; p. 128].

Doina-Ștefana Săucan, menționează dificultățile cercetării și a elaborării teoretice asupra comunicativității cadrului didactic, aducând mai multe argumente:

1. Rolul profesorului se îmbogățește, se nuanțează de la o perioadă la alta.
2. Multe din funcțiile pe care el le exercită sunt imprecise și de cele mai multe ori abstracte și nu putem vorbi despre un model al conduitei comunicaționale eficiente.
3. Concepțiile cadrelor didactice privind propriul mod de a comunica în câmpul educațional diferă și ele foarte mult [5; p. 128].

Intenția de a realiza un studiu experimental al comunicativității cadrului didactic, în viziunea noastră, trebuie să pornească de la ideea că relația de comunicare didactică are doi parteneri profesorul și educabilul, ni se pare îndreptățit ca educabilul să evalueze comunicativitatea profesorului, mai mult, profesorul să realizeze și o autoevaluare. Comunicativitatea poate fi analizată prin punerea în lumină a modului în care comunică profesorul, cuprinzând atât fenomenele interne, subiective, cât și reacțiile obiective, observabile, mijloacele prin care partea subiectivă implicată devine vizibilă și are impact asupra educabilului. De aceea studiul experimental trebuie focusat atât în jurul unor trăsături de personalitate (eficiența muncii profesorului este condiționată prioritar de variabilele de personalitate, în interiorul cărora poate fi identificată o anumită ierarhie) pe abilitățile de comunicare cât și pe mijloacele de comunicare. Abilitățile de comunicare sunt acele însușiri funcționale și operaționale de comunicare care duc la eficientizarea și performanța în comunicare, întotdeauna demonstrate și demonstrabile prin fapte. Având aceste abilități, profesorul folosește cele mai adecvate mijloace, pentru a fi percepute, iar relația de comunicare să fie una eficientă.

Bibliografie:

1. DRAGU, Anca. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p.
2. EZECHIL, L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p.
3. GUȚU, VL. *Proiectarea didactică în învățământul superior. Monografie*. Chișinău: CEP USM, 2007. 250 p.
4. MITROFAN, Nicolae. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1988. 212 p.
5. SĂUCAN, Doina-Ștefana. *Conduita comunicațională a profesorului*. În: *Revista de psihologie*, 1999, nr. 3-4, p. 203-216.

6. SĂUCAN, Doina-Ștefana. Factorii psihologici ai comunicativității. În: Revista de psihologie, 1998, nr. 3-4, p. 203-216.
7. VOICA, Constantin. Exigențe psihologice în exercitarea profesiei didactice. În: Revista de psihologie, 2000, nr. 3-4, p. 135-143

CZU [159.98:378.11]

TIPURI DE COMPORTAMENT MANAGERIAL UTILIZATE ÎN INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

Vasile GARBUZ, *asistent universitar,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *The article reflects the psychological managerial behavior in the educational system, process of formation and development of the leaders' personality. The educational field advances a series of specific requirements towards the behavior of the manager. It must show a series of traits, personality traits but also specific skills.*

Keywords: *managerial behavior, leader, manager, management style.*

Având în vedere perspectivele de dezvoltare ale instituțiilor de învățământ, principalul potențial de îmbunătățire a organizațiilor școlare constă în dezvoltarea resurselor umane.

Vectorul activității manageriale în sine vizează: de la managementul procesului de învățământ sau al instituției de învățământ în ansamblu, la gestionarea personalului didactic.

Abordarea personalului va ține mai cu seamă tratarea acestora nu în calitate de profesori, și nu ca funcționari, ci ca personalități.

Un lider eficient este un lider care are nu numai autoritate, ci și statutul de lider în rândul personalului didactic, concentrat nu numai pe activitățile instituției de învățământ, ci și pe întreținerea și dezvoltarea întregului personal didactic, cât și a cadrelor didactice individuale.

Atitudinea liderului față de autorități, comportamentul, stilul său de conducere – toate acestea reflectă caracteristicile psihologice individuale ale conducătorilor de școli și formează personalul didactic.

În cadrul psihologiei manageriale cât și psihologiei sociale sunt utilizate conceptele de „lider”, „manager” și „conducător”. Știința psihologică arată că acestea concepte nu sunt identice, dar, totodată, au o legătură semnificativă.

„Un **lider** este un membru al unui grup pentru care recunoaște dreptul de a lua decizii în situații semnificative pentru ea, o persoană care este capabilă să joace un rol central în organizarea activităților comune și în reglementarea relațiilor într-un grup.” [13].

Un **manager** este „O persoană care, în virtutea sarcinilor, competențelor și responsabilităților circumscrise postului ocupat, exercită procese de management, deci adoptă decizii și inițiază acțiuni prin care influențează comportamentul decizional și operațional a altor persoane.” [11, p. 23].

Un **conducător** „este persoana care își exercită influența interpersonală într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate (Tannenbaum, Weschler, Massaric, 1961) [8, p. 118].

Relația constituită dintre aceste noțiuni se formează prin intermediul a accepțiunilor: recunoaștere, conducere și influență.

Din perspectiva lui Max Weber (sociolog, filosof, jurist și economist german) a fost elaborat profilul psihosocial al unui conducător ce conține atribute de genul:

- Însușiri de personalitate, ca: energie, dinamism, tendința spre activitate, spiritul de inițiativă, încrederea în sine, grad înalt de autocontrol, extraversiune.

- Aptitudini speciale, cum ar fi: competența profesională, fluența verbală, sensibilitate la relațiile interpersonale.
Această descriere a fost completată și cu alte însușiri precum:
- Vitalitate și rezistență fizică. Entuziasm în muncă, pasiune.
- Inteligență și judecată în acțiune – capacitate efectivă de rezolvare a problemelor, de a face designul strategiilor, de fixare a priorităților și de gândire intuitivă și rațională;
- Dispoziția (voința) de a accepta responsabilități – impulsul de a lua inițiativa într-o situație socială, de a pași înainte când nimeni nu vrea.
- Competența la sarcină – a avea cunoștințe, competențe, experiența, în legătură cu sarcina.
- Abilitatea de a lucra cu oamenii – capacitatea de a aprecia corect pregătirea sau rezistența subordonaților, de a se mișca în direcția dată, de a ști când anume disensiunile sau confuzia afectează voința grupului de a acționa și de a înțelege sensibilitățile.
- Nevoia de realizare. Nevoia de a munci pentru a înfăptui ceva valoros.

Calități precum: curajul, hotărârea, fermitatea, capacitatea de a inspira, capacitatea de a convinge, încrederea în sine, ascendența, adaptabilitatea, capacitatea de a conduce prin adoptarea stilurilor de conducere la situație etc. [10, p. 190-191].

Însușirile prezentate se înglobează și se reflectă în comportamentul de zi cu zi a managerului din mediul didactic. Conor Vivian Dolan (1996) consideră că un lider eficace adoptă un stil de comportament eficace care incită, mobilizează indivizii sau grupurile spre atingerea obiectivelor organizaționale, favorizând în mod egal o mai bună productivitate și satisfacție a angajaților.

Un grup de cercetători de la Universitatea din Ohio (Shartle, 1950, Fleishman, 1957; Halpin, Winer, 1957; Stogdill, Coons, 1957) elaborează *Teoria celor două dimensiuni comportamentale care include în sine 2 elemente*:

- Considerația. Comportamentele conducătorului care afectează relațiile interpersonale, care stimulează: consultarea, motivația, participarea la luarea deciziilor, comunicarea bilaterală ș.a. Se referă la măsura în care liderul stabilește relații de încredere și respect reciproc cu membrii grupului și arată grijă, căldură, sprijin și stimă pentru subordonați.
- Structura. Cuprinde comportamentele care influențează realizarea sarcinilor formale, definirea rolurilor, repartizarea sarcinilor, planificarea activităților, stabilirea procedurilor acționale etc. Efortul liderului de a realiza scopurile organizației [8].

Autorii, elaborează și propun o listă ce cuprinde 12 direcții comportamentale specifice activității manageriale: reprezentare, reconciliere, manifestarea toleranței la incertitudini, persuasiune, inițierea structurii, toleranță și libertate, asumarea rolului, considerație, producție/subliniere, acuratețe predictivă, integrare și orientare superioară [3].

Având în vedere acestea completări a comportamentului managerial observăm transpunerea lor în cadrul „Standardelor de competență profesională a cadrelor manageriale din învățământul general” aprobat la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, 22 iunie 2016 [12].

Standardele de competență profesională se structurează pe șase domenii prioritare:

1. Viziune și strategii;
2. Curriculum;
3. Resurse umane;
4. Resurse financiare și materiale;
5. Structuri și proceduri;
6. Comunitate și parteneriate.

În continuare ne vom axa în ceea ce privește domeniul resurselor umane, căci, în mare parte, de comportamentul/stilul managerial depinde motivația, satisfacția și performanțele profesionale.

Domeniul este descris din perspectiva și necesitatea ca managerul să posede competențe și să aibă capacitatea de a crea și menține un mediu stimulat și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al instituției.

Indicatorii și descriptorii acestui standard vin să pună în evidență procesul de: recrutare, angajare, concediere, asigurare a eficacității dezvoltării profesionale continue a personalului, evaluare, motivare și stimulare a performanței în activitate.

Ca mecanisme, criterii și descriptorii de apreciere a comportamentului managerial acesta va:

- aplica diverse metode de recrutare a personalului;
- angaja personalul conform prevederilor legislației în vigoare;
- garanta respectarea legislației muncii și a altor acte normative ce conțin norme ale dreptului muncii în cadrul raporturilor de muncă și a altor raporturi legate nemijlocit de acestea;
- identifica nevoile de dezvoltare profesională a personalului prin implicarea factorilor educaționali;
- încuraja și susține personalul să participe la diverse activități de formare profesională continuă conform unui traseu individualizat de dezvoltare profesională;
- organiza procesul de diseminare a bunelor practici prin diverse modalități;
- asigura funcționalitatea mentoratului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante;
- coordona procesul de evaluare a impactului dezvoltării profesionale continue;
- organiza procesul de evaluare internă a personalului;
- oferi consiliere și îndrumare metodologică personalului în contextul rezultatelor evaluării;
- organiza programe de îmbunătățire/ dezvoltare a competențelor profesionale în conformitate cu rezultatele evaluării;
- aplica diverse metode de motivare a tuturor membrilor comunității educaționale;
- stimula prin diverse metode și instrumente manageriale inovația și performanța membrilor comunității școlare;
- încuraja inițiativele valoroase ale membrilor comunității educaționale ce țin de îmbunătățirea performanței organizaționale.

Înaltă corespundere acestui standard profesional solicită de la manager posedarea unui set specific de însușiri de personalitate și aptitudini speciale care se vor transpune în comportamentul său și stilul managerial.

Managerul din mediul educațional trebuie să țină cont de faptul că, în activitatea sa, trebuie să se orienteze asupra rezultatelor aspirate, dar și, mai cu seamă, asupra angajaților săi. Acest lucru îl confirmă investigațiile/cercetările realizate de Rensis Likert (1947). Astfel, în studiul comportamentelor conducătorilor grupurilor el a identificat că: în grupurile slab productive – managerul este orientat spre rezultat, iar în grupurile înalt productive – managerul este centrat pe angajați. Totodată, a fost stabilit faptul că în primul caz, managerul manifestă o conducere autoritară, iar în cel de al doilea caz – conducere participativă. La mijlocul acestor două stiluri comportamentale sunt: stilul autoritar-permisiv și conducere consultativă. [8, 134 p.]

În viziunea lui R. Tannenbaum și W. H. Schmidt (1958) și în corespundere cu tipologia propusă de Kurt Lewin (1947), sunt stabilite șase comportamente manageriale posibile:

1. Conducătorul ia decizia și o comunică personalului.
2. Conducătorul ia decizia, dar recunoaște că există posibilitatea neacceptării ei, de aceea încearcă să-și convingă subordonații să o accepte.
3. Conducătorul prezintă ideile și pune/așteaptă întrebări.
4. Conducătorul propune variante decizionale, posibil de a fi modificate.

5. Conducătorul prezintă problema, primește sugestii, ia decizia.
6. Conducătorul stabilește limitele și cere grupului să ia decizia.
7. Conducătorul permite grupului să acționeze fără limite (sau în cadrul unei limite impuse de nivelul ierarhic superior).

Comportamentul managerial în sistemul educațional include în accepțiunea sa mai multe elemente cum ar fi: conduita, imaginea de sine, atitudinea față de cei din jur, trăsături de personalitate, inteligența, acțiuni în vederea organizării procesului instructiv-educativ în sistemul educațional, acțiuni ce țin de motivarea personalului ș.a. Acesta lasă o amprentă deosebită asupra gradului de satisfacție profesională a colaboratorilor instituției de învățământ, asupra motivației, cât și eficienței acestora.

Managerul, în calitate de conducător, trebuie să asigure implementarea tehnologiilor de conducere, motivare și asigurarea condițiilor potrivite pentru activitatea cadrelor didactice. Stilul managerial utilizat pune în evidență impactul psihosocial asupra personalului instituției de învățământ. Totodată, acesta influențează atitudinea față de responsabilitate, față de manager, față de lucrul pe care îl realizează.

Bibliografie și referințe bibliografice:

1. Andrei Cosmovici și Luminița Iacob. Psihologie școlară. Iași, Ed.: Polirom, 1999. 301 p.
2. Andrian Neculau. Dinamica grupului și a echipei. Iași, Ed.: Polirom, 2007. 336 p.
3. GARBUS Vasile. Aspecte teoretice și metodologice privind cercetarea comportamentului managerial. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, „Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare”, 15 decembrie 2017. Volumul I. Ed.: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți: p. 123-126, an. 2018. ISBN 978-9975-50-221-4.
4. Ioan Zanc. Elemente de psihosociologie organizațională. Cluj-Napoca, Ed.: RISOPRINT, 2006, 277 p.
5. Kevin Hogan. Psihologia persuasiunii. Prahova, Ed. Antet XX PRESS, 1996, 227 p.
6. Larisa Stog, Marina Caluschi. Psihologia Managerială. București: Ed. Cartier, 2002. 294 p.
7. Manual for the leader behavior description questionnaire – Form XII an experimental revision. Ralph M. Stogdill Fisher. College of business the Ohio State University 1963. (10)
8. Mielu Zlate. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Volumul al II-lea. Iași: Ed. Polirom, 2007. 673 p. (6)
9. Mihaela Chraif. Tratat de psihologia muncii. Volumul I. București: Ed. Trei, 2013, 431 p.
10. Ticu Constantin. Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Ed. Polirom, 2004, 292 p. (7)
11. Tosia Țurcanu. Psihologie managerială. Chișinău: Ed. Epigraf, 2004, 207 p. (8)
12. Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general. Chișinău 2016. Pagina web cu adresa: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf
13. Черкалина Е.В. Психологические особенности руководителей школ. Pagina web cu adresa: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2387.

CZU 371.212.72:159.942.5

ANXIETATEA CA FACTOR DETERMINANT AL INSUCESULUI ȘCOLAR

Maria CORCEVOI, *lector universitar, doctor,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *School success is a key predictor of future success in life, and students with psychological problems are at a significant disadvantage in terms of school success if they do not receive adequate assistance. Currently, the phenomenon of anxiety is common in students. This phenomenon, in the school environment, has a negative impact on diminishing interest in*

school activities, resulting from the environments obtained during lessons. In this study we set out to highlight the fact that anxiety is a determining factor in school failure.

Keywords: *anxiety, school failure, student.*

Perioada de la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI a fost marcată de importante schimbări la nivel micro și macrosocial, care și-au pus amprenta asupra contextelor în care indivizii cresc și se dezvoltă (familie, sistem educațional, comunitate, sistem economic, politic și cultural), precum și asupra societății în ansamblul ei.

Pe fondul schimbărilor sociale globale, școala contemporană este marcată de transformări profunde în ceea ce privește misiunea și finalitățile educației, strategiile și tehnologiile instructiv-educative și formative, precum și climatul general din instituțiile de învățământ, ea trebuind să răspundă provocărilor impuse de procesele globalizării, intensificării tehnologiilor informaționale și de comunicare sau proliferării societății bazată pe cunoaștere (care cere, pe lângă achizițiile teoretice, un fond complex de competențe practice). Deși, în context mondial și european, cele mai multe sisteme de învățământ au făcut progrese notabile în ceea ce privește reorganizarea în acord cu noile exigențe, apar încă o serie de fenomene negative, precum: insuccesul școlar (mergând de la forme ușoare până la eșecul școlar total), scăderea interesului pentru școală, abandonul școlar, violența în mediul școlar etc. (8). Actualmente, fenomenul anxietății este des întâlnit la elevi. Acest fenomen, în mediul școlar, are un impact negativ de a diminua interesul pentru activitățile școlare, reușit din mediile obținute la examenul de bacalaureat. În acest studiu ne-am propus să studiem, atât la nivel teoretic, cât și practic impactul anxietății asupra reușitei școlare la elevi (7). Problema anxietății tot mai frecvent devine subiect de cercetare în cadrul științelor contemporane cum, ar fi: medicina, fiziologia, filosofia, sociologia, psihiatria și psihologia. În psihologie, problema anxietății a suscitat interesul multor cercetători, și anume: A. Adler, S. Freud, R. Cattell, C. Ciofu, I. Holdevici, I. Mitrofan, I. Pavlov, P. Popescu-Neveanu, C. Rogers, V. Suvorova, U. Șchiopu, A. Zaharov ș. a (6, p. 3). Necesitatea studierii complexe și aprofundate a anxietății este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității copilului. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a copiilor.

Există partea bună și partea rea ale anxietății. Uneori, anxietatea are parte de critici incorecte nemeritate. La fel ca în cazul alcoolului, mâncării fast-food și jocurilor de noroc, orice lucru rămâne inofensiv doar câtă vreme ai parte de el cu moderație – iar anxietatea nu face nici ea excepție. De fapt, o anumită doză de anxietate poate fi utilă. Cantitatea de anxietate ar trebui să fie, ca să zicem așa, nici prea-prea, nici foarte-foarte. De asemenea, îmbunătățește performanța fizică și mentală, combate oboseala și îi motivează pe oameni să facă lucruri pe care altfel ar evita să le facă. Prin diferitele sale manifestări fizice, anxietatea joacă un rol important în comunicare. Poate transmite cuiva că ne simțim inconfortabil, emoționați sau chiar că ne temem. Fără a spune un cuvânt, poate comunica „Am nevoie de puțin spațiu” sau „Nu-mi convine ce spui sau ce faci”. Poate fi adevărat (și util) mai ales pentru membrii unor grupuri culturale care nu se simt prea confortabil la ideea de a da glas temerilor și emoțiilor în fața unor oameni din afara rețelei lor sociale închise. Anxietatea poate comunica, de asemenea, interes și atracție față de o altă persoană. Un bărbat a cărui voce tremură ori de câte ori se află în preajma unei femei atrăgătoare sau o adolescentă care chicotește, evită contactul vizual și roșește în prezența unui potențial partener pentru bal sunt exemple de prim rang. Problema constă în faptul că e dificil să definești care e cantitatea potrivită de anxietate. Cantitatea optimă pentru cineva poate face pe altcineva să se închidă în sine. Indiferent de situație, anxietatea e un lucru bun, dacă poți găsi echilibrul necesar (2, p. 14).

Se spune că spărgătorul de bănci Willie Sutton, întrebat fiind de ce a jefuit bănci, ar fi răspuns: „Pentru că acolo sunt banii”. În mod similar, când cineva se întreabă de ce ar fi școala cadrul ideal în care să ne ocupăm de sănătatea mentală a tinerilor, putem răspunde: „Pentru că acolo sunt copiii”. Într-adevăr, școala este principalul loc în care, în mod obișnuit, tinerii care se ciocnesc cu probleme și primesc asistență (de exemplu, consiliere școlară – 25%). Succesul școlar este un predictor-cheie pentru succesul ulterior în viață, iar elevii cu probleme psihologice se află într-un dezavantaj important în ceea ce privește succesul școlar, dacă nu primesc asistența adecvată (3, p. 10) Actul predării-învățării-evaluării se realizează în contextul unor atitudini și relații între dascăl-elevi, elevi-elevi, elev-clasa de elevi. Asemenea interacțiuni determină un climat psiho-social în cadrul lecțiilor care poate favoriza sau defavoriza optimizarea predării și învățării. Îndemnul adresat în urmă cu două secole de Jean Jacques Rousseau „începeți dar prin a vă cunoaște copiii” se află și astăzi la temelia educației. Pornind de la „începeți dar prin a vă cunoaște copiii” putem constata faptul că nu de puține ori dascălul își orientează atenția și explicațiile spre unii elevi și îi ignoră pe alții, că înlesnesc participarea activă a unor elevi și o descurajează pe a altora, acordând o atenție mai mare elevilor buni, în timp ce elevii slabi nu sunt luați în seamă, intervievați despre starea lor, despre anxietățile pe care le simt în procesul învățării (1, p. 265). Elevii anxioși pot părea tensionați și nervoși, „foarte încordați” și incapabili să se relaxeze. Ei pot pune multe întrebări despre temele pe care le primesc, din cauza anxietății legate de faptul că ar putea să nu se descurce la test, să ia note proaste și așa mai departe. Ei pot manifesta obiceiuri nervoase, cum ar fi rosul unghiilor sau trosnitul degetelor. Își pot exprima permanent îngrijorarea în timpul discuțiilor din clasă sau pot să manifeste angoasă în legătură cu diverse subiecte, de la temeri privind siguranța personală și până la teama de eșec sau chiar îngrijorări cu privire la mediu. Performanța lor școlară și notele pot avea de suferit din cauza preocupării lor constante față subiectele producătoare de anxietate (3, p. 112).

Anxietatea dezvoltată în școală, prin judecăți manifestate în timpul unei sensibilități afective sau vulnerabilități, poate inhiba dorința de exprimare a cunoștințelor asimilate. De asemenea, sistemul școlar prin exigențele programelor, calitatea profesionalismului cadrelor didactice sau modalitatea de realizare a obiectivelor formativ-educative, în funcție de modalitatea de aplicare a acestora, ca factori ai reușitei școlare, pot cauza anxietate școlară, în sensul că implementarea dură, rece a obiectivelor formativ-educative sau metodele de predare-evaluare severe pot determina apariția anxietății sociale la unii elevi. Factorii ce pot influența negativ elevul și conduce către eșec școlar sunt, după cum apreciază Tiberiu Rudică, sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului, dezacordul asupra motivațiilor conduitei elevului și conflictele individuale în cadrul clasei de elevi (apud, 7, p. 12). Statistic, fobia școlară este mai frecventă la copiii singuri la părinți, cu o vârstă cuprinsă între cinci și treisprezece ani. Este legată de mai mulți factori: anxietatea de despărțire, o depresie în legătură cu școala (de exemplu: un elev strălucit după ce a suferit o boală și a fost nevoit să lipsească o perioadă de la școală, nu suportă o așa-zisă „înjosire” ca nu mai este la zi cu clasa), o perturbare a personalității sau atitudine nepotrivită și inconștientă a unor părinți care încearcă să-și țină copilul acasă pentru a-i ajuta la diverse activități (9). Manifestările tulburării anxioase depind și de vârsta elevului. De exemplu, copiii anxioși au tendința de a se plânge de probleme fizice (dureri de stomac, dureri de cap) și pot cere să meargă acasă sau la cabinetul medical. Copilul poate chiar să mimeze o problemă medicală pentru a evita stresul pe care îl simte în clasă sau anxietatea elevului poate cauza o reacție psihosomatică (minte-corp) care se manifestă prin simptome fizice reale. Deși plângerile de afecțiuni fizice din cauza anxietății sunt mai obișnuite la copiii mai mici, ele pot ridica probleme și la adolescenți și pot reflecta o varietate de tulburări anxioase (3, p. 110). Dacă anxietatea produce perturbări persistente și grave în zone majore ale vieții, atunci probabil că reprezintă o pro-

blemă. Așadar, ce înseamnă o „perturbare gravă”? Depinde de persoană. Cu toții reacționăm diferit la diferite tipuri și niveluri de stres și anxietate. De exemplu, dacă o profesoară e îngrijorată în privința posibilității ca elevii săi să nu întrunească standardele de performanță ale școlii în luna următoare și, în consecință, se confruntă cu câteva nopți de insomnie, atunci probabil că aceasta va fi considerată mai degrabă ca o neplăcere temporară. Totuși, dacă aceeași profesoară are în permanență probleme cu somnul, fapt care o face să primească un avertisment pentru că vine târziu la serviciu, sau dacă se confruntă cu o creștere a iritabilității, care duce la mai multe certuri între ea și soțul ei, atunci probabil că problema necesită atenție. Nu înseamnă că are o „patologie”, că e „bolnavă” sau „ne bună”; poate însemna, pur și simplu, că are nevoie de puțin ajutor suplimentar pentru a face față chinurilor normale ale vieții. Acest ajutor ar putea însemna să discute cu un consilier, un prieten, un membru al familiei, un lider religios/spiritual, să meargă să se plimbe de câteva ori pe săptămână sau să citească o carte de dezvoltare personală, cum este aceasta (2, p. 15).

În acest studiu se examinează frecvența prin care anxietatea este unul din factorii primordiali ai eșecului școlar, dar și se evidențiază impactul negativ al anxietății asupra elevilor.

Scopul cercetării: Studiul de față își propune să delimiteze relația *anxietate-reușită școlară* în rândul subiecților din mediul școlar.

Ipoteza cercetării:

Presupunem că în rândul elevilor care înregistrează indicatori scăzuți în ceea ce privește reușita școlară se regăsește fenomenul de anxietate.

Metode, procedee și tehnici de cercetare:

Scala de anxietate (Spillberger), iar evaluarea reușitei școlare prin metoda catalogului. Datele obținute au fost prelucrate statistic prin calcularea coeficientului Spearman.

Baza experimentală a cercetării: în studiul nostru, în funcție de scopul și designul cercetării, am stabilit un eșantion inițial de cercetare format din 45 de elevi, cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani, provenind atât din mediul urban, cât și din mediul rural, studii în clasele X-XII din cadrul Liceului Teoretic „V. Alecsandri” mun. Bălți.

Pentru analiza ipotezei am analizat variabilele: nivel anxietate și media școlară.

Tabelul 1. Rezultatele corelației variabilei

		nivel_anxietate	media_școlară
nivel_anxietate	Pearson Correlation	1	-,454**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	45	45
media_școlară	Pearson Correlation	-,454**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Am obținut un $r = -0,45$, $p = 0,002$

Se constată că apare o inversare a clasamentului, corelația având semn negativ, ceea ce semnifică faptul că mediei școlare mari îi corespunde un nivel mai mic al anxietății, iar mediilor semestriale ale elevilor mici le corespunde un nivel mai înalt al anxietății

Ipoteza conform căreia *presupunem că în rândul elevilor care înregistrează indicatori scăzuți în ceea ce privește reușita școlară se regăsește fenomenul de anxietate*, s-a confirmat, în sensul că putem afirma că există o relație puternică între anxietatea și insuccesul școlar a elevilor.

Anxietatea dezvoltată în școală, prin judecăți manifestate în timpul unei sensibilități afective sau vulnerabilități, având un mare aport, conform coeficientului de corelație ridicat, în inhibarea dorinței de exprimare a cunoștințelor asimilate, a dezvoltării multilaterale cu

scopul reușitei școlare. Astfel, am concluzionat din experimentul constatativ al prezentei cercetări că există o relație puternică, invers proporțională, între anxietatea elevilor și reușita școlară a acestora, fenomen demonstrat statistic prin Corelația Pearson, ceea ce subliniază și confirmă încă o dată literatura de specialitate analizată și expusă în partea teoretică a ei.

Experiențele școlare au ocupat un loc important în studiile de specialitate, ca surse potențiale de anxietate. O parte din atenție a fost focalizată asupra rolului anxietății în fobiile școlare, dar cele mai multe studii au luat în considerare cauzele acesteia și efectele pe care ea le are în performanța școlară. Astfel, Lebovici (1972) descrie fobia școlară ca o nevroză fobică a copilăriei, având la bază o inhibiție anxioasă ce-l îndepărtează pe copil de școală. Dacă această teamă de școală este însoțită de dascăli autoritariști și de presiunea familiei, atunci ea poate să se transforme în anxietate-trăsătură (Kulcsar, 1978) (10). În acest context, atragem atenția cadrelor didactice spre dezvoltarea inteligenței emoționale la elevi, astfel încât aceștia să își poată gestiona emoțiile spre a îndepărta insuccesul școlar. Reformulând cele zise de Aristotel, dar, cu referire la anxietate: „Să știi să trăiești anxietatea în raport cu ce ori cu cine trebuie, cât trebuie, când trebuie, pentru ceea ce trebuie și cum trebuie – nu este deloc ușor”.

Bibliografie:

1. Botezatu L. Reușita școlară – premise. În: Revista Columna, nr. 3, 2014. 259-267 p.
2. Bret A. Moore (trad. Petria Cătălina) Cum să-ți controlezi anxietatea București: Ed. TREI, 2016. 256 p.
3. Dikel W. (trad. Andronache D.) Sănătatea mentală a elevului Ghid pentru personalul didactic. București: Ed. TREI, 2015, 411 p.
4. Eckersley J. (trad. Chircea B.) Copilul anxios. Prahova: Ed. Antet, 2006. 152 p.
5. Kennedy-Moore E., Lowenthal M. (trad. Ulici A.). Educație inteligentă pentru copii inteligenți. Cum să dezvoltăm potențialul real al copiilor noștri. București: Editura LITERA, 2016. 366 p.
6. Loșii E., Racu I. Anxietatea școlară la preadolescenți. În Revista Psihologie, 3, 2011. 3-8 p.
7. Otomega Iu. Efectul fenomenului de anxietate socială asupra reușitei școlare la adolescenți. În: Revista Psihologie 1-2, 2015. 11-18 p.
8. Tufeanu M. Subrealizarea școlară a adolescenților contemporani în contextul schimbării sociale. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2015.
9. http://www.sfatulmedicului.ro/Fobiile/fobie-sau-esec-scolari_62
10. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2.Aspecte%20psihologice%20ale%20anxietatii%20la%20adolescenti.pdf

CZU 373.1.015.3

TRATAREA DIFERENȚIATĂ A ȘCOLARILOR MICI

Loredana CHIRESCU, profesor pentru învățământ primar, grad didactic I,
Școala Gimnazială nr. 1 Mârzănești, județul Teleorman, România

Abstract. *We can never say that we know our students very well because there is always something hidden in the unknown, especially when it comes to the human being.*

The implementation of the didactic strategies of differentiated and individualized treatment of the students requires a good knowledge of the psychological particularities of the students in order to be able to identify those psychological dimensions that allow the subsequent development of the students.

Keywords: *didactic strategies, students, particularities, development, treatment.*

Nu putem spune niciodată că ne cunoaștem foarte bine elevii deoarece totdeauna mai rămâne ceva ascuns în necunoscut, mai ales când este vorba despre ființa umană.

Punerea în aplicare a strategiilor didactice de tratare diferențiată și individualizată a elevilor necesită o bună cunoaștere a particularităților psihologice ale elevilor pentru a putea fi identificate acele dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevilor. Variațiile mari de ritm intelectual și stil de lucru, de rezistență la efortul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive existente în general între elevi, impun activități de organizare diferențiată a procesului de predare-învățare, pe grupuri de elevi, în care să primeze însă sarcinile individuale de învățare sau de lucru. Emile Planchar d a exprimat astfel acest deziderat al individualizării pedagogice: „*Randamentul optim al acțiunilor educative din școală este în funcție de formula următoare: unei psihologii diferențiate să-I corespundă o pedagogie individualizată*”.

În cadrul dezvoltării stadiale, fiecare copil este o individualitate în sensul că fiecare are o structura și un anumit nivel al trăsăturilor psiho-fizice, al proceselor de cunoaștere, al diferitelor însușiri personale. Deosebiriile individuale sunt o realitate dată de interacțiunea dintre dispozițiile înnăscute (premisele naturale) și însușirile formate în societate. Din cauza diferențelor de mediu socio-cultural, dezvoltarea inegală a copiilor se simte mai pronunțată la începutul școlarizării.

În ansamblul dezvoltării, vârstă școlară apare că o etapă cu relativă stabilitate și cu posibilități de adaptare mai ușor de realizat. Progresele obținute sunt mai constante și se manifestă în toate compartimentele dezvoltării psihice și fizice.

În dezvoltarea fizică se constată o fortificare generală a organismului. Coloana vertebrală se întărește mult, crește cantitatea de calciu din compoziția chimică a oaselor, dar la poziția și statul în banca se va ține seama că osificarea scheletului nu este încă terminată. Cerințele școlare obligă la un antrenament specific, mai ales al mușchilor scurți, care, prin mișcări scurte, fine, de coordonare obolesc repede mâna copilului. Acest specific se cere luat în considerare în exercițiile de învățare a scrisului și de dezvoltare a motricității în general.

Chiar dacă în perioada miciei școlarități profilul psihic al copiilor este asemănător, nu se poate susține că dezvoltarea psihică este identică. Conținutul dezvoltării psihice, direcția și tempo-ul ei pot fi diferite de la un copil la altul, fie datorită moștenirii ereditare, fie intervenției unor factori variați de mediu și de educație. Doi școlari mici pot fi asemănători, chiar tipici în ceea ce privește caracteristicile generale de vârstă, dar extrem de diferiți în manifestarea concretă a acestora. Așa se face că pe fondul general al particularităților de vârstă, încep să-și spună cuvântul particularitățile psihoindividuale. Dezvoltarea psihică se diferențiază de la un copil la altul prin ritm (accelerat sau lent), viteză (mare sau mică), conținut (bogat, simplu, diversificat sau sărăcăcios și limitat), consum energetic (mare sau mic, rațional, echilibrat sau dezechilibrat, bazat pe armonie sau risipă energetică), rezonanță (puternică sau slabă), sens (ascendent sau sincopat), durată (normală sau întârziată), efecte (pozitive sau negative).

Pentru cunoașterea individualității elevului din perspectiva asigurării unei evoluții pozitive, sub aspectul randamentului școlar cât și comportamental, este necesar că alături de datele despre situația familială a copilului, sănătate și temperamentul acestuia, să se analizeze mai mulți factori care au rol hotărâtor în acest sens.

Dacă este esențial să sprijinim și să încurajăm elevii ce obțin mai ușor rezultate bune la învățatură și au o atitudine pozitivă față de activitatea școlară, nu numai puțin important este să susținem moral pe cei care au greutăți, deci care trebuie să depună eforturi mai mari pentru a face față cerințelor școlii, cât și pe cei cărora le displace învățatura.

Un rol important în reglarea activității și relațiilor școlarului mic cu ceilalți îl joacă atitudinile caracteriale. Activitățile școlare oferă cadrul plămădirii unor calități cum sunt: sârguința, conștiinciozitatea, punctualitatea, perseverența, spiritul de organizare, făcând ca elevii, chiar și cei mai puțin dotați intelectual, să se realizeze bine profesional. Se consti-

tuie acum și acele trăsături de caracter care exprimă atitudinea față de propria persoană: modestia, exigența față de sine.

Bibliografie:

1. Mitrofan, Nicolae – *Noi aspecte privind măsurarea și evaluarea copilului de vârstă școlară mică*, în revista „Învățământ primar”, Nr. 3, Editura Discipol, 1997.
2. Neamțu, Cristina, Ghergut, Alois – *Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.

CZU 373.3.015.3

PERSONALITATEA ȘCOLARULUI MIC

Emilia GHITA, profesor,
Grădinița Marchengarten, București, România

Abstract. *The particularities of the psychic processes of the students directly involved in the act of learning can be appreciated more easily by their manifestations in various situations. Therefore, the attitude of the students towards the learning can be appreciated after manifestations that: diligence, participation in the activity during the lessons, the systematic character of carrying out homework, etc. The student's ability to work can be judged by the changes in attention and spirit of activity in the lesson: signs of fatigue, distraction, drowsiness, nervousness, increased number of errors in oral or written expression may be indications of low work capacity.*

Keywords: *Diligence, activity, learning, attitude, students, nervousness.*

Particularitățile proceselor psihice ale elevilor implicate nemijlocit în actul învățării pot fi apreciate mai ușor prin manifestările lor în diverse situații. Astfel, atitudinea elevilor față de învățatură poate fi apreciată după manifestări ca: sârguința, participarea la activitatea din timpul lecțiilor, caracterul sistematic al efectuării temelor pentru acasă etc. Capacitatea de muncă a elevului poate fi judecată după modificările atenției și ale spiritului de activitate la lecție: semnele de oboseală, distragerea, somnolența, nervozitatea, creșterea numărului de greșeli în exprimarea orală sau scrisă pot fi indici ai capacității de muncă scăzute. Unele calități ale memoriei pot fi apreciate după rapiditatea învățării poeziilor, a fragmentelor de text, a definițiilor, după fidelitatea reproducerii unor cunoștințe, după felul răspunsurilor la întrebări etc. Despre dezvoltarea unor caracteristici ale gândirii, ca, de exemplu, capacitatea de a sesiza esențialul, este revelatoare ușurința de a reda succint un text citit, de a alcătui planul unei expunerii, de a formula concluzii și învățăminte pe baza celor citite sau a explicațiilor institutorului.

Concomitent cu activitatea de instruire și educare, cadrul didactic inițiază și un e cunoaștere a personalității copilului, cele două acțiuni – educația și cunodemers dasterea celui educat – aflându-se într-o strânsă legătură. Temeiul acestei legături rezidă în faptul că solicitările externe (sarcinile de învățare, măsurile și cerințele educaționale), înainte de a duce la anumite rezultate și de a se concretiza în anumite performanțe, se răsfrâng prin prisma condițiilor interne ale personalității copilului, cu ansamblul ei de caracteristici individuale și de vârstă. Așa cum am mai arătat, variabilele psihologice care mediază performanțele și manifestările școlarului sunt numeroase: trebuințele și interesele, disponibilitățile și înzestrările generale, aptitudinile specifice, structurile tipologice și temperamentale, fondul emoțional, atitudinile caracteriale, însușirile intelectuale, achizițiile anterioare. Ele acționează ca un filtru, ca o grilă de recepție selectivă, imprimând o notă de specificitate individuală proceselor de învățare și conduitelor infantile. Dar, concomitent cu fenomenul variabilității și dispersiei, generat de particularitățile psihoindividuale ale copiilor, acționează și legea aderenței personalității individuale la tabloul de valori medii ale caracteristi-

cilor psihice induse de apartenența mai multor copii la același stadiu de dezvoltare psihică, cu însușirile lui generale, comune, repetabile. Acest lucru oferă o bază psihologică pentru a desfășura cu copiii atât o activitate de grup frontală, cât și una individualizată.

Realizând o îmbinare a cunoașterii și recunoașterii trăsăturilor prezente ale copilului, educatorul va putea să întrevadă cum vor evolua trăsăturile psihice stadiale și de vârstă cu informații privind trăsăturile psihice individuale ale copilului ulterior, să emită predicții cu privire la probabilitatea șanselor și reușitelor sale. Acest lucru creează, în mod evident, premisele desfășurării unei activități individualizate cu elevii.

Documentul în care se concretizează rezultatele cunoașterii și ale caracterizării elevului este fișa psihopedagogică. Ea concretizează, ordonează și organizează informațiile semnificative despre copil (recoltate și înregistrate cu diferite prilejuri) atât pentru a fixa o stare de fapt, cât și pentru a prognoza asupra evoluției sale ulterioare. Este un instrument metodic structurat cu o listă selectivă de demersuri, variabile și indicatori (un eșantion de trăsături menite să pună în evidență aspecte relevante ale intelectului, afectivității, personalității și conduitei copilului). Oferind o viziune eșalonată pe componente, dar și o imagine sintetică, globală asupra personalității de ansamblu, fișa se instituie ca instrument al tratării educaționale diferențiate a elevilor.

Rezultatele testelor nu au valoare practică dacă nu sunt „traduse” de psihologi în termeni uzuali accesibili oricărui cadru didactic interesat de cunoașterea psihologică a elevilor.

Din perspectiva eficientizării actului didactic, acest demers amplu de cunoaștere a elevilor are o relevanță crescută în modul de formulare a obiectivelor didactice, în structurarea și accesibilizarea conținuturilor lecției, alegerea metodelor și mijloacelor didactice cele mai potrivite pentru nivelul și particularitățile psihopedagogice ale elevilor clasei și, nu în ultimul rând, alegerea modalităților și strategiilor de evaluare care să evidențieze cât mai obiectiv nivelul de pregătire al elevilor prin raportarea la potențialul lor intelectual și aptitudinal.

Bibliografie:

1. Mitrofan, Nicolae – *Noi aspecte privind măsurarea și evaluarea copilului de vârstă școlară mică*, în revista „Învățământ primar”, Nr. 3, Editura Discipol, 1997.
2. Neamțu, Cristina, Ghergut, Alois – *Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.

CZU 373.3.015.3

PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE ȘCOLARULUI MIC

Georgiana MIRANCEA, profesor pentru învățământ primar, grad didactic I,
Școala Gimnazială nr. 1 Mârzănești, județul Teleorman, România.

Abstract. *The pedagogical practice demonstrates that in the field of instruction and education identical didactic strategies generate different results depending on the individual characteristics. For an effective action any educator must give up unique patterns and prejudices and direct his action based on the knowledge of the student's abilities, interests, attitudes, knowledge of his representations and feelings at different ages, using effective means of influence and training.*

Keywords: *Pedagogical practice, knowledge, individual characteristics, strategies, abilities.*

„Adaptarea predării la posibilitățile intelectuale ale elevului este sufletul învățământului” aprecia Jan Amos Comenius în lucrarea „*Didactica Magna*”. El îndemna dascălii săi să respecte la copii diferențele de vârstă, de aptitudini, de nivel de cunoștințe.

Practica pedagogică demonstrează că în domeniul instrucției și educației strategiile didactice identice generează rezultate diferite în funcție de caracteristicile individuale și de

vârstă ale elevilor, determinând o receptare și prelucrare diferențiată a mesajelor transmise. Pentru o acțiune eficientă orice educator trebuie să renunțe la tipare unice și la prejudecăți și să-și direcționeze acțiunea bazându-se pe cunoașterea capacităților, intereselor, atitudinilor elevului, pe cunoașterea reprezentărilor și sentimentelor acestuia la vârste diferite, folosind mijloace eficiente de influență și formare. Robert Dotrens făcea o sugestivă comparație între cadrul didactic și medicul care, dacă n-ar cerceta bine bolnavii, ar administra tuturor același tratament.

Vârsta școlară mică sau copilăria de mijloc, plasată între 6/7 – 10/11 ani, este o perioadă marcată, în primul rând, de modificarea statutului social. Din foarte multe puncte de vedere, schimbarea de statut este dramatică, reprezentând un pas hotărâtor în viață.

Intrarea copilului în școală, contactul cu specificul activității școlare creează condiții noi, favorizante, pentru dezvoltarea gândirii acestuia, conducând astfel la cunoașterea lumii înconjurătoare. Copilul își însușește pe parcursul acestei perioade un mare volum de cunoștințe, dezvoltându-și concomitent modalități noi de înțelegere. Se dezvoltă o serie de calități ale cunoașterii cum ar fi: observarea atentă, atenția, exprimarea în mod desfășurat a ideilor, imaginația.

Se știe că școala creează capacități și strategii de învățare pentru toată viața. De asemenea, școala răspunde dorinței copilului de realizare, de satisfacere și dezvoltare a curiozității cognitive, cât și dorinței de a fi ca cei mari. Solicitățile școlare au ca rezultat formarea de capacități de activitate, a respectului față de muncă, disciplină și responsabilitate. Odată cu noile solicitări, atenția copilului este captată de un alt adult decât membrii familiei, învățătorul, care devine o persoană semnificativă pentru el.

Pe de altă parte, interesele și preocupările copilului se schimbă, devin mai multilaterale și diferențiate, cifrele și literele, scrisul și cititul iau locul desenului sau modelajului. În jurul vârstei de 8 ani și după, studiul aritmeticii trece pe primul plan. Este perioada în care guma folosită intens pune în evidență creșterea virulenței spiritului critic al copilului.

Din punct de vedere al dezvoltării capacităților cognitive, remarcăm faptul că un copil de 6-7 ani nu poate fi atent în cadrul unei activități mai mult de 25-30 minute. Deși atenția este destul de bine dezvoltată pentru a-i permite să facă față solicitărilor școlare, stabilitatea și durata acesteia urmează să se dezvolte în următorii ani. Memoria școlarului mic se sprijină pe concret, pe ceea ce vede și simte. De aceea, folosirea materialului didactic: ilustrații, planșe este foarte indicată.

Copilul păstrează informațiile care l-au impresionat mai mult. Mai târziu, elevul își va organiza activitatea de memorare selectiv. Din punctul de vedere al alocării de resurse, copilul nu studiază un timp mai îndelungat itemii mai dificili și, de multe ori, repetă nu materialul necunoscut, ci pe cel cunoscut.

O altă caracteristică pregnantă a acestei perioade este aceea a unei atenții deosebite acordate jocului cu reguli colective. Regula devine fenomen central, ajutându-l pe copil în adaptare. Se poate presupune că dependența de reguli (excesivă la copiii claselor a II-a și a III-a) exprimă creșterea emancipării și subordonarea acestora cerințelor vieții sociale („așa ne-a spus doamna învățătoare”). Tot în perioada miciei școlarității se constituie un adevărat delir de colecționare, ceea ce evidențiază cerința internă de reunire și clasificare. Copiii devin spre clasa a treia și a patra mici geografi, botaniști, zoologi, ceea ce constituie un indiciu de expansiune și de centrare în planul mintal și afectiv.

Bibliografie:

1. Mitrofan, Nicolae – *Noi aspecte privind măsurarea și evaluarea copilului de vârsta școlară mică*, în revista „Învățământ primar”, Nr. 3, Editura Discipol, 1997.
2. Neamțu, Cristina, Ghergut, Alois – *Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.

EFFECTUL OPTIMIZĂRII RELĂȚIEI DE CUPLU PRIN ASUMAREA ROLURILOR MARITALE

Maria CORCEVOI, *lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova*

Abstract. *Adoption, internalization and defective exercise of marital roles lead to distortions of the family role structure, significantly jeopardizing the stability and balance of the conjugal dyad and consequently the entire family system. This study intends to influence the assuming of marital roles by marriage counseling, hence optimizing the couple relationship.*

Keywords: *Couple, marital relationship, couple counseling, marital satisfaction, marital roles.*

Toate societățile s-au centrat pe familie. Cercetarea cuplurilor maritale s-a impus cu necesitate în epoca modernă, deși preocupările sunt foarte vechi. Numeroși autori au întreprins studii comparative și transculturale privind dinamica relațiilor maritale și a structurilor rolurilor familiale, deoarece, actualmente, omnia cunosc o paletă de modificări ale structurii familiale ce reprezintă noi tipuri de conviețuire a partenerilor. Aceste forme sunt reunite sub denumirea de familie restructurată, dată de o mulțime de configurații familiale, tot mai des întâlnite astăzi: concubinaje, căsătorii deschise, cupluri fără descendenți, familii reconstituite, celibatul, familii monoparentale etc. La baza lor se află opțiunea individuală și capacitatea de modelare a rolurilor în funcție de context și structura de personalitate a individului [7]. Egalitatea partenerilor și flexibilitatea rolurilor, pun în termeni total schimbați problema relațiilor dintre bărbat și femeie, declanșând în societatea occidentală o veritabilă „criză a instituției familiale”, punând în discuție viabilitatea familiei [5, p. 22].

Adoptarea, interiorizarea și exercitarea defectuoasă a rolurilor maritale conduc la distorsiuni ale structurii de rol familial, periclitând semnificativ stabilitatea și echilibrul diadei conjugale și prin aceasta, a întregului sistem familial. Homeostazia interacțională familială și stabilitatea căsătoriei sunt fundamental determinate de o structură armonică a rolurilor maritale, exercitată compatibil pe principiul simetriei și complementarității mutuale. Adoptarea unui rol marital corespunzător, așteptat, nu este deloc simplă și lipsită de „probleme, nici măcar în cazul cuplurilor formate din personalități înalt compatibile sub aspectul concepțiilor aspirațiilor, trebuințelor și pulsionilor reciproc proiectate [6, p. 322].

Rolul marital se formează inițial prin imitația (preluarea) sau negarea (conștientă și/sau inconștientă a modelelor de rol corespondente, cunoscute în familia de origine (de apartenență). Aceste modele de rol sunt investite, de obicei, de consorți cu valoare de criteriu de referință pentru propriul rol conjugal. Tocmai de aceea, abaterea partenerului de la rolul marital expectat conduce la accentuarea unui sentiment de frustrare și anxietate. Și aceasta pentru că soții se raportează unul la altul conform normelor relaționale și funcționale ale comportamentului marital al părinților lor. Prin urmare, adultul care caută perpetuu să identifice modelul matern sau patern în conduita partenerului său marital se expune eșecului relațional, frustrându-și partenerul și autofrustrându-se pe sine, prejudiciind inter-adaptarea și inter-asimilarea diadică [1, p. 64]. Constituirea și funcționalitatea unei familii ilustrează drumul de la persoane la psihologia de microgrup, „traversând cu necesitate zona relațiilor interpersonale” (P. Golu. 1974). „Trecerea de la persoană la relația interpersonală și de aici la grup are semnificația trecerii unui sistem în condițiile de lucru ale altui sistem și prin aceasta, transformarea lui în subsistem”, care se integrează și se supune legilor și controlului exercitat de sistem prin intermediul componentelor sale (subsistemele). În cazul familiei,

consorții traversează acest proces de acomodare și „prefacere” interpersonală, mai întâi în cadrul relației diadice, iar ulterior, în cadrul relației îmbogățite prin rolul parental, în condițiile formării microgrupului familial. Rolul familial include ambele componente (rolul conjugal și rolul parental). Structura de rol a microgrupului familial exprimă o anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor acestuia, constituind baza desfășurării relațiilor matrimoniale, cadrul psihosocial al vieții de familie [apud 6, p. 321].

Disfuncții de rol. Desigur că fenomenul dezorganizării maritale, devenind o „problemă” în lumea occidentală contemporană, devine prin amploarea și frecvența sa nu numai un reflex al unor „crize” individuale, ci și o expresie a unor particularități sociale [4, p. 23]. Inițial, în primii ani de căsătorie, coincidențe cu perioada de interacomodare, confruntările generate de adoptarea și exercitarea rolurilor conjugale sunt în general frecvente și perturbatoare pentru armonia cuplului. Geneza acestor confruntări rezidă în divergențele posibile între două modele de rol conjugal preluate din două familii, cel mai adesea diferite din punctul de vedere al particularităților desfășurării „jocului de rol marital”. Se confruntă, așadar, în perioada de căsătorie de la 0 la 5 ani, nu atât personalitățile partenerilor, cât adevăratele lor la vechile modele, preluate din familiile de apartenență. Aceste modele de rol sunt investite de obicei de consorții cu valoare de criteriu de referință și evaluare pentru propriul rol conjugal. „Abaterea” partenerului de la rolul conjugal expectat conduce la accentuarea unui sentiment de insecuritate și frustrare, alimentând o anumită anxietate de relație. Soții se raportează unul la altul conform „normelor relaționale și funcționale” ale comportamentului marital al părinților lor [6, p. 323].

Mai devreme sau mai târziu, orice relație de parteneriat ajunge într-un moment în care membrii cuplului conștientizează că fericirea nu durează o veșnicie. Primele contradicții, formele incipiente de agresivitate verbală, tentația impunerii propriului punct de vedere fără acordul celuilalt sunt indicatori foarte importanți ai disfuncționalităților ulterioare, predictorii puternici ai viitoarelor dizarmonii. Din această perspectivă, ignorăm impactul negativ al certurilor cotidiene, lăsându-ne păcăliți de percepția socială a normalității contradicțiilor ancorate în banal, însă, oricât de neimportante ar fi, neînțelegerile generează stări de spirit asociate conflictualității și agravează gradual comunicarea dintre parteneri. Lipsa consensului diminuează satisfacția conjugală până într-acolo încât partenerii devin mai atenți la ceea ce spun decât la ceea ce simt [1, p. 94].

Conform I. Mitrofan, conflictul conjugal este o iminentă în evoluția interacțională conjugală, având în esență o valoare dinamogenă și cathartică în procesul evolutiv al sistemului familial. În situațiile în care intensitatea, conținutul, forma de manifestare și frecvența conflictelor cresc însă semnificativ, în microgrupul familial, se alterează progresiv relațiile dintre soți, dintre părinți și copii. Un anumit tip de conflict conjugal poate deveni astfel un simptom al unei patologii interacționale, potențând recurent sistemul disfuncțional instituit. Conflictul conjugal patogen se caracterizează prin capacitate de penetrație distructivă la nivelul personalității consorțiilor, dezorganizând reacțiile, patternurile și habitusurile adaptative, mutilându-le afectiv și uneori chiar moral, împiedicând realizarea funcțiilor firești ale familiei [6, p. 285].

Una din greșelile întâlnite în intervenție este concentrarea asupra schimbării individuale, omițând-se faptul că cuplul poate fi un factor decisiv al schimbării. Consilierea de cuplu este centrată pe cuplu și încearcă să îl ajute să-și recapete echilibrul pierdut. De aceea, consilierii recurg, în primul rând, la identificarea și evaluarea sistemică a cuplului, pentru că funcționarea globală și sistemică poate influența funcționarea fiecărui individ în parte.

Astfel, actualitatea cercetării este determinată de necesitatea științifică de studiere a cuplurilor maritale care se confruntă cu greutăți și optimizarea relației prin adoptarea rolu-

rilor maritale corespunzătoare. Anume rolul marital exprimă o anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor acestuia, ea constituind baza desfășurării relațiilor matrimoniale, cadrul psihosocial al vieții de familie.

Ipoteza cercetării: în elaborarea ipotezei am plecat de la prezumția conform căreia relația de cuplu este generată și condiționată de asumarea rolurilor maritale. Am presupus că relația de cuplu poate fi ameliorată prin consilierea de cuplu orientate spre îmbunătățirea intenționalității adoptării, interiorizării și exercitării rolurilor maritale corespunzătoare.

Baza experimentală a cercetării: Pentru atingerea obiectivelor stabilite am inclus în cercetarea noastră 3 cupluri (6 subiecți, cu vârste cuprinse între 21 ani-33 ani). Două diade provin din mediul rural și o diadă – din mediul urban.

Metode, procedee și tehnici de cercetare: 1. Scala Kansas pentru evaluarea obiectivelor de orientare în relația maritală (KMGOS). Este un instrument construit pentru a măsura intenționalitatea în relația de cuplu marital. Intenționalitatea este definită ca limitele între care un cuplu lucrează la îmbunătățirea relației lor, acum și în viitor; 2. Dyadic Adjustment Scale (DAS) măsoară calitatea relației dintr-un cuplu.

Pentru analiza ipotezei ne-am propus mai întâi să pretestăm nivelul calității relației de cuplu și intenționalității în relația de cuplu marital la cele trei cupluri după care nemijlocit să aplicăm și strategiile selectate și adaptate pentru eșantionul nostru. Scorurile mici indică o relație maritală scăzută, iar cele mari o relație maritală crescută, cât și scorurile mici indică o asumare a rolurilor mai slabă, iar scorurile mari o asumare a rolurilor activă.

Conform datelor obținute la scala Dyadic Adjustment Scale (DAS), menționăm că cuplurile participante la studiu au prezentat următoarele scoruri pe subscale:

Tabela nr. 1. Scorurile subscalelor în pretestare a cuplurilor

	Satisfacție	Coeziune	Consens	Afectivitate
Cuplul 1	24,13	13,49	36,52	5,09
Cuplul 2	22,24	15,22	32,81	5,16
Cuplul 3	26,34	13,18	31,96	5,92

Tabela nr. 2. Scorurile la calitatea relației în pretestare a cuplurilor

	Relație maritală
Cuplul 1	79,23
Cuplul 2	75,43
Cuplul 3	77,4

Rezultatele obținute ale scorurilor calității relației maritale se încadrează în categoria slabă.

În continuare vom analiza rezultatele pentru chestionarul Kansas pentru evaluarea obiectivelor de orientare în relația maritală:

Tabela nr. 3. Scorurile la intenționalitatea asumării rolurilor în pretestare a cuplurilor

	Intenționalitatea
Cuplul 1	17
Cuplul 2	12
Cuplul 3	16

Constatăm că scorurile obținute sunt mai jos de medie și se observă o corelație dintre scorurile mai mari la relația maritală cu scoruri mai mari la intenționalitatea asumării rolurilor maritale, cât și viceversa scorurilor mici la relația maritală cu scoruri mici la intenționalitatea asumării rolurilor conjugale.

Optimizarea relației de cuplu prin asumarea rolurilor maritale (descrierea câtorva secvențe din consilierea de cuplu):

- a) Conform lui Lynh Hoffman [3, 377 p.] grupul de cupluri, trebuie să cuprindă minim trei cupluri, pentru a oferi suficiente oportunități de modelare, pentru a expune diferite cupluri cu aceleași probleme, ce caracterizează grupurile de succes. Experiența arată că 6-10 oameni oferă un mediu optim pentru o bună participare a tuturor și coeziune maximă.
- b) Rezultatele pozitive ale unei consilieri de cuplu depinde, în cea mai mare măsură, de voința partenerilor de a lucra asupra relației lor, de aceea cei doi parteneri trebuie să își recunoască responsabilitățile mutuale privind problemele lor relaționale. De cele mai multe ori, partenerii ajung în consiliere într-o situație de conflict și nu sunt doriți să colaboreze, ci așteaptă din partea psihologului să îi solicite celuilalt o schimbare. Astfel intervenția a început cu organizarea unei „mase rotunde” prin care am încercat să inițiem un spirit de colaborare între parteneri, insistând asupra responsabilității comune vizavi de dificultățile pe care le trăiesc.
- c) Pentru a putea sesiza mai ușor percepțiile interpersonale, Laing, Philipson și Lee propun următorul chestionar [apud 7]: 1. Care este gradul de adevăr (pe o scală de la 1 la 5, fără posibilitatea de a răspunde prin „nu știu”, 1 fiind cea mai slabă valoare) al următoarelor propoziții: • Ea este nemulțumită de mine; • Eu sunt nemulțumit de ea; • Ea este nemulțumită de ea însăși; • Eu sunt nemulțumit de mine. 2. Cum ar răspunde ea (după părerea dumneavoastră) la următoarele întrebări (aceeași scală): • Sunt nemulțumită de el; • El este nemulțumit de mine; • Eu sunt nemulțumită de mine însămi; • El este nemulțumit de propria sa persoană. 3. Cum credea ea (după părerea dumneavoastră) că ați răspuns la întrebările din primul grup (urmăriți întrebările de la grupul 1)? Urmează discuții libere în baza răspunsurilor.
- d) La nivel social și cultural sunt promovate o serie de trăsături și roluri asociate, în mod tradițional, feminității și masculinității. De regulă, principalele caracteristici atribuite bărbat-femeie sunt:
1. **Bărbat:** Independent; Dorința de impunere; Agresiv; Dominant; Prefer matematica și știința; Aptitudini în domeniul mecanicii.
 2. **Femeie:** Emoțională; Caldă cu ceilalți; Creativă; Excitabilă; Se simte ușor rănită; Nevoia de apropiere.

Important este să promovăm la cupluri, în ședință ideea că masculinul și femininul coexistă armonios la nivelul fiecărei persoane. Da, masculinul și femininul coexistă și rolurile definite ca fiind specifice prin stereotipuri, pot fi împărtășite de reprezentanți ai ambelor categorii de gen (de exemplu, femei independente, bărbați grijulii și atenți la nevoile celorlalți) [2, p. 33].

- e) **Exercițiul: Rezolvarea problemei:** Această metodă constă în a considera conflictul din cuplu ca o problemă comună ce trebuie rezolvată. Psihologul ajută cuplul să parcurgă cele șapte faze ale rezolvării de probleme după ce a identificat problema și alege momentul și locul pentru a o rezolva: 1. Definirea cu precizie a problemei. 2. Acceptarea problemei și căutarea unei soluții. 3. Specificarea scopurilor. 4. Vizualizarea tuturor soluțiilor posibile (brain storming). 5. Alegerea unei soluții: în general un compromis. 6. Aplicarea soluției și evaluarea rezultatului. 7. Ameliorare, revizuire, renegociere.

După ce problema a fost definită se trece la faza de rezolvare, care vizează un episod de brainstorming, apoi un acord asupra schimbării și, în final, stabilirea unui contract scris. Este important ca cei doi să nu încerce să evalueze soluțiile. Printre lista pe care o vor oferi sunt câteva soluții viabile. Un acord asupra schimbării se realizează în raport cu finalul pe care îl întrevăde cuplul. Cei doi vor analiza pentru fiecare soluție avansată nu doar avantajele și inconvenientele, ci și eficiența acesteia privind rezolvarea problemei specifice. După ce a fost exprimat punctul de vedere al fiecărui partener va fi adoptată o decizie. Cei doi

pot să decidă să elimine o soluție pentru că este prea costisitoare, să o lase de o parte pentru a reveni mai târziu asupra ei, sau să o includă în strategie adoptată în final. De asemenea, este posibil ca anumite soluții să fie modificate. Formularea unui contract scris constă în sintetizarea soluțiilor reținute astfel încât să poată fi realizat un acord de schimbare coerent și specific. Acordul final trebuie să cuprindă comportamentele specifice care se doresc a fi schimbate, situațiile în care schimbările ar trebui să se producă și conduita pe care cuplul vizează să o adopte astfel ca acordul să aibă șanse maxime pentru a fi respectat. Toate acordurile asupra schimbării pot fi reexamine dacă unul dintre cei doi parteneri dorește acest lucru, dacă nu este satisfăcut. Va fi fixată o dată la care se va realiza această reexaminare și cei doi parteneri semnează. Pe parcursul întregului proces cei doi trebuie să reziste în atitudinea de colaborare, utilizând abilitățile de ascultare și comunicare dobândite [7].

Rezultatele obținute ne-au demonstrat scoruri mai înalte comparativ cu diagnosticul inițial. Acestea denotă faptul că aplicarea metodelor și tehnicilor selectate de noi în consilierea de cuplu orientate spre îmbunătățirea intenționalității adoptării, interiorizării și exercitării rolurilor maritale corespunzătoare au favorizat creșterea nivelurilor: de satisfacție maritală, de consens diadic, exprimarea afectivității și coeziunii.

Conform datelor obținute la scala Dyadic Adjustment Scale (DAS) în retestare, menționăm că cuplurile participante la studiu au prezentat următoarele scoruri pe subscale:

Tabela nr. 4. Scorurile subscalelor în posttestare a cuplurilor

	Satisfacție	Coeziune	Consens	Afectivitate
Cuplul 1	26,48	16,23	37,18	6,01
Cuplul 2	23,17	16,84	34,47	5,87
Cuplul 3	27,84	15,38	34,24	5,97

Tabela nr. 5. Scorurile la calitatea relației în posttestare a cuplurilor

	Relație maritală
Cuplul 1	85,90
Cuplul 2	80,35
Cuplul 3	83,43

Conform datelor obținute în urma retestării am putut compara mediile înainte și după intervenția psihologică asupra relației maritale obținând următoarele:

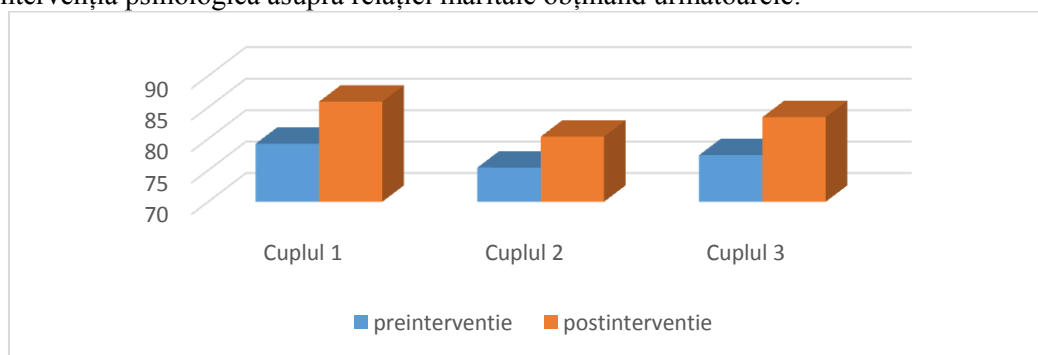


Fig. 1. Distribuția scorurilor la relația maritală obținute în pre și post testare

Participanții asupra cărora s-a aplicat programul au beneficiat în final de obținerea unor calități prin care aceștia se satisfac, se stimulează, se dezvoltă și se realizează prin intermediul rolurilor pe care le au în familie.

Conform datelor obținute post intervenție la scala Kansas pentru evaluarea obiectivelor de orientare în relația maritală am obținut:

Tabela nr. 6. Scorurile la intenționalitatea asumării rolurilor în pretestare și posttestarea a cuplurilor

	Intenționalitatea	
	preintervenție	postintervenție
Cuplul 1	17	21
Cuplul 2	12	18
Cuplul 3	16	22

Constatăm că scorurile obținute în post intervenție sunt mai mari ceea ce ne indică că prin tehnicile selectate în programul de consiliere de cuplu am putut influența asupra unei asumări mai active a subiecților la adoptarea, interiorizare și exercitarea rolurilor maritale. Și, totodată, am constatat că se menține aceeași corelație dintre intenționalitatea asumării rolului cu relație maritală. Adică, unde crește intenționalitatea asumării rolului mai activ, crește și funcționalitatea relației de cuplu.

Putem constata că ipoteza studiului s-a confirmat, astfel încât relația de cuplu poate fi ameliorată prin consilierea de cuplu orientate spre îmbunătățirea intenționalității adoptării, interiorizării și exercitării rolurilor maritale corespunzătoare.

Bibliografie:

1. Ciupercă, C. Tratat de psihosociologia familiei. Craiova: Sitech, 2012. 304 p.
2. Copacinschi M., Olaru V. Relații armonioase în familie. Suport informațional. Chișinău: Centrul Internațional „La Strada”, 2016. P. 97.
3. Hoffman L. Foundation of family therapy. Basic Books, 1981. 377 p.
4. Mitrofan I. Cuplul conjugal. Armonie și dizarmonie. București 1989. 279 p.
5. Mitrofan I. Psihoterapie. Repere teoretice, metodologice și aplicative. București: SPER, 2008. 517 p.
6. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Edit Press Mihaela S.R.L. 390 p.
7. Zamoșteanu A. Psihoterapie de cuplu. Terapia de cuplu: Note de curs. Disponibil pe Internet <https://ro.scribd.com/document/376338021/144441040-81634549-Psihoterapie-de-cuplu-2010-pdf-pdf>

CZU [159.9:347.965]

CORELAȚIA DINTRE STILUL DE COMUNICARE ȘI SATISFAȚIA ÎN MUNCĂ A ANGAJAȚILOR DIN DOMENIUL JUDICIAR

Inga BACIU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *The dimensions that communication styles involve on professional activity urge us to new scientific challenges. The main purpose of this check is to explore the correlation between of the communication style practiced in the professional activity and the level of work satisfaction to the lawyers.*

The interest for the job satisfaction is motivated by the fact that a part of our life is dedicated to professional activity. Moreover, numerous studies have demonstrated a direct link between underperformance and job dissatisfaction. Thus, if there are positive correlations between the level of job satisfaction and the style of communication practiced, then the style of communication could be investigated as a psychological relevant criterion to the personal and professional development of the lawyers.

Keywords: *Communication styles, lawyers, job satisfaction, professional activity, professional communication.*

1. Introducere

Perioada (de reformă) prin care trece încă sistemul de justiție din Republica Moldova face ca preocuparea juriștilor să se concretizeze mai mult asupra unor aspecte generale ce țin de activitatea profesională și mai puțin evidente cum este influența comunicării asupra activității profesionale.

Frecvent, juriștii nu consideră comunicarea în general sau stilul de comunicare în particular ca fiind un factor important care poate afecta activitatea profesională. Particularitățile stilului de comunicare în activitatea profesională juridică este condiționat de specificul obiectivelor profesionale, precum și de formele și metodele de realizare a acestora. Specificul stilului de comunicare în cadrul sistemului judiciar constă în faptul că colaboratorul în cadrul activității sale este chemat să contribuie la respectarea normelor legale și morale de către cetățenii statului.

Dimensiunile pe care le implică stilurile de comunicare asupra activității profesionale ne îndeamnă spre noi provocări științifice, în cazul de față spre investigarea stilului de comunicare și a corelatelor existente cu una dintre cele mai frecvente variabile utilizate în studierea persoanelor în cadrul activității profesionale – satisfacția în muncă.

Satisfacția în muncă este un aspect foarte important al activității profesionale, având consecințe importante, atât personale, cât și asupra organizației în care se desfășoară munca. Satisfacția profesională a generat numeroase cercetări în psihologia industrială și organizațională, reprezentând o variabilă de referință. O corectă stabilire a corelației dintre satisfacția în muncă și variabile de personalitate ale individului „poate identifica pierderi inutile de implicare, inițiativă, randament individual și noi resurse de stimulare, îmbunătățire a satisfacției individuale și de creștere a randamentului colectiv” (Constantin, T. 2004).

Satisfacția muncii a devenit subiect important de cercetare pentru specialiștii organizaționali doar în ultimele decenii ale secolului trecut. Au fost astfel studiate, la momente diferite și de cercetători diferiți, subiecte precum antecedentele satisfacției muncii, dimensiuni specifice ale satisfacției muncii și rezultate ale satisfacției muncii. De asemenea, semnificația și accepțiunile conceptului de satisfacție în muncă a avut o evoluție sinuoasă de la impunerea lui în psihologie până în zilele noastre.

Satisfacția în muncă poate fi definită ca fiind starea emotivă pozitivă care rezultă din opinia personală a unui angajat asupra muncii sale sau asupra climatului de muncă (Constantin, 2004). Într-o altă accepțiune, Locke (1976) definește satisfacția profesională ca o stare emoțională plăcută sau pozitivă, rezultată din aprecierea muncii sau experiența cu postul de muncă ocupat, subliniind însă și importanța afectului și cogniției (Pitariu, 2003).

Diversi autori au evidențiat diferite dimensiuni ce contribuie la realizarea satisfacției în muncă. După cum este specificat în literatura de specialitate satisfacția muncii poate fi influențată, în sens pozitiv sau negativ, de o mulțime de factori (Porter și Steers, 1973). Conform autorilor citați sursele satisfacției muncii se clasifică în 4 categorii distincte, ce reprezintă 4 niveluri din organizație:

- Factori personali, caracteristici ce diferențiază o persoană de alta (vârsta, vechimea, personalitatea);
- Factori organizaționali (oportunități de promovare, politicile și procedurile organizației, structura organizației);
- Factori legați de conținutul muncii sau de activitățile actuale de la locul de muncă (raza de acțiune a slujbei, claritatea rolului);
- Factori legați de mediul imediat al muncii (stilul de supraveghere, participarea la luarea deciziilor, mărimea grupului de indivizi, relațiile cu colegii, condițiile de muncă).

Cătălin Zamfir (1980) analizează următoarele surse de satisfacție în muncă:

- A) Facilități (economice, socio-profesionale, sociale oferite de întreprindere, orarul de lucru, distanța dintre locuința și locul de muncă);

- B) Condiții fizice elementare ale muncii (periculozitatea muncii, caracteristicile fizice ale locului de muncă);
- C) Conținutul muncii (calificarea cerută de postul ocupat, caracterul de rutină al muncii, tipul muncii, concordanța între munca, talentul și aptitudinile angajatului, varietatea sau monotonia muncii);
- D) Relațiile umane în muncă (relațiile cu colegii, relațiile cu șeful ierarhic direct);
- E) Cadrul organizațional al muncii.

Satisfacția în muncă, ca dimensiune psihologică poate fi privită nu numai ca dominantă atitudinală dependentă de contextul organizațional, ci și ca factor sau trăsătură de personalitate. Astfel, stabilirea unei strategii de cunoaștere a trăsăturilor angajaților, chiar și a celor problematice ajută la ameliorarea sau folosirea lor în avantajul organizației (Zlate, 2007, p. 447).

Pornind de la aceste constatări, în cadrul lucrării de față încercăm să explorăm corelațiile stilurilor de comunicare și satisfacției muncii la juriști. Dacă între nivelul de satisfacție profesională și stilul de comunicare practicat există corelații pozitive, atunci stilul de comunicare ar putea fi cercetat ca un criteriu psihologic relevant pentru dezvoltarea personală/profesională a juriștilor.

2. Metodologia cercetării

Cercetarea noastră are ca scop principal de a stabili corelația dintre stilurile de comunicare și satisfacția în muncă la angajații din domeniul judiciar. În același context, ne-am propus să studiem inițial stilurile de comunicare practicate de juriști, precum și să identificăm nivelul de satisfacție în muncă a acestora.

În cadrul studiului de față au participat un număr de 133 de juriști din diverse categorii de specializare: 25 avocați (18,8%), 36 procurori (27,1%), 39 judecători (29,3), 33 juriști din alte categorii (jurisconsult, asistenți judiciari (24,8%). Din ei, 66 respondenți de gen feminin (49,6%) și 67 de gen masculin (50,4%).

Respondenții au fost rugați să completeze în format creion-hârtie un pachet de chestionare ce măsurau variabilele de interes: stilul de comunicare, satisfacția în muncă. Completarea pachetului de chestionare s-a realizat în prezența cercetătorului care a oferit, de asemenea, toate informațiile necesare legate de scopul cercetării și de confidențialitatea datelor.

Pentru a măsura variabilele de interes au fost utilizate trei chestionare existente în literatura de specialitate.

- 1) *Chestionar Analiza Stilului de Comunicare după Stroe Marcus* – Proba a fost construită de S. Marcus, psiholog român cu importante contribuții în studiul fenomenului empatic. Proba este relevantă pentru cele 4 stiluri fundamentale de comunicare: Stilul non-assertiv, Stilul agresiv, Stilul manipulator, Stilul assertiv. Chestionarul include 60 de itemi cu răspunsuri închise (DA/NU). Se acordă câte un punct răspunsurilor „Adevărat”. Se însumează punctele pe stiluri de comunicare. Stilul la care s-a obținut numărul maxim de puncte indică atitudinea dominantă în comunicare, caracteristicile relativ stabile și previzibile ale comportamentului comunicativ. Când la două stiluri se obțin punctaje identice sau asemănătoare, stilul manifest de comunicare este încă neconturat, dar sunt conturate la nivel subdominant, latent, două atitudini concurente dintre care una sau alta poate deveni oricând dominantă în funcție de împrejurări. Când punctajele sunt apropiate la trei-patru stiluri, este vorba de lipsa unui stil de comunicare, ceea ce indică un comportament comunicativ pendular, oscilant, nematurizat, legat de un comportament ambiguu și greu de prevăzut.
- 2) *Chestionar Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după A.V. Morozov* – Chestionarul este orientat spre determinarea stilului orientativ în comunicarea din cadrul activității profesionale. Astfel, chestionarul scoate în evidență patru stiluri de comunicare: orientat spre acțiune, orientat spre proces, orientat spre persoane, orientat

spre perspectivă. Cu ajutorul cheii de răspuns se sumează numărul de puncte pentru fiecare stil în parte. Stilul care a obținut punctajul maxim (nu mai mult de 20 puncte) este cel preferat/practicat de persoană. Dacă s-au obținut punctaj egal la câteva stiluri – rezultă că acestea pot fi atribuite în egală măsură persoanei.

- 3) Pentru stabilirea gradului de satisfacție în muncă a juriștilor a fost utilizat „*Test de evaluare a satisfacției muncii*” elaborat de către Adina Chelcea (1997) – Instrumentul conține 18 enunțuri care solicită subiecților să menționeze acordul sau dezacordul lor față de ele. Acordul și dezacordul sunt încadrate într-o scala de 5 trepte: Acord Total (AT), Acord (A), Nedecis (N), Dezacord (D) și Dezacord Total (DT). Conform instrucțiunilor chestionarului se acordă un punctaj fiecărui enunț, la final însumându-se punctele obținute. Cu cât punctajul obținut este mai mare, cu atât gradul de satisfacție cu muncă este mai crescut. Un punctaj foarte mic indică un grad crescut de insatisfacție cu repercusiuni asupra productivității și randamentului în procesul de muncă.

3. Rezultate obținute

Rezultatele obținute în urma aplicării instrumentelor au fost introduse și prelucrate cu ajutorul pachetului de programe statistice SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences), în vederea obținerii unor date statistice descriptive. După cum s-a menționat mai sus ne-am propus să constatăm inițial stilurile de comunicare practicate de juriști, precum și să identificăm nivelul de satisfacție în muncă a acestora.

Astfel, în Tabelul 1, precum și în Figura 1 sunt prezentate rezultatele constatate la aplicarea *Chestionarului Analiza Stilului de Comunicare după S. Marcus*.

Tabelul 1. Rezultate obținute la aplicarea *Chestionarului Analiza Stilului de Comunicare după S. Marcus*

Stil de comunicare	Categorii juriști				
	avocați	procurori	judecători	alte categorii	Total
Non-assertiv	5	6	1	3	15
Agresiv	1	1	3	3	8
Manipulator	4	4	5	0	13
Assertiv	15	25	30	27	97

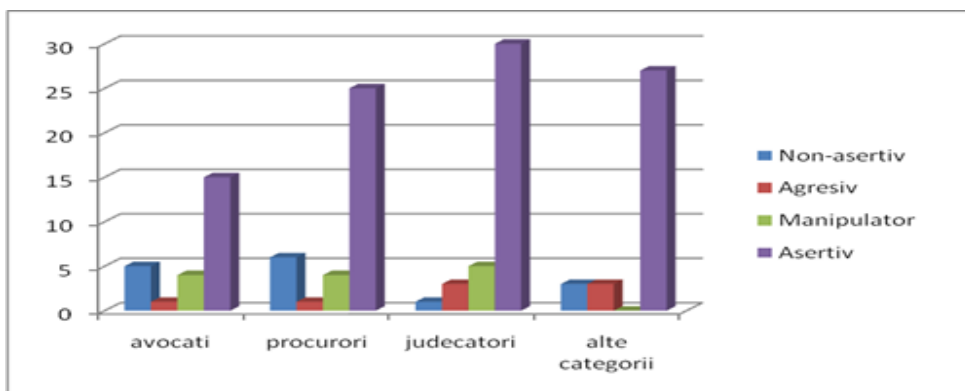


Figura 1. Rezultate obținute la aplicarea *Chestionarului Analiza Stilului de Comunicare după S. Marcus*

După cum putem observa, Stilul de comunicare Assertiv este practicat în cea mai mare măsură de respondenții investigați indiferent de categoria de specializare – 97 subiecți (72,9%).

Similar cu cele menționate mai sus, indiferent de categoria de specializare, Stilul agresiv este prezent în cea mai mică măsură – 8 subiecți (6,0%). Mai mult ca atât acesta a fost identificat o singură dată la juriștii avocați și procurori chestionați.

Prezintă interes faptul că Stilul manipulator deși se află pe locul trei după numărul de stiluri practicate, totuși nu a fost identificat la juriștii din alte categorii de specializare.

Rezultatele la cel de-al doilea chestionar ce vizează Stilurile de Comunicare în Activitatea Profesională după A.V. Morozov sunt reflectate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultate obținute la aplicarea *Chestionarului Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după A.V. Morozov*

Stil de comunicare	Categoriile juriști				Total
	avocați	procurori	judcători	alte categorii	
Orientat spre acțiune	11	3	6	3	23
Orientat spre proces	13	16	17	10	56
Orientat spre persoane	0	16	14	19	49
Orientat spre perspectivă	1	1	2	1	5

Analiza datelor ne relevă că juriștii sunt orientați în procesul de comunicare spre proces – 56 respondenți (42,1%) și spre persoane – 49 respondenți (36,8%).

Orientarea spre acțiune a fost identificată în 23 cazuri (17,3), în timp ce orientarea spre perspectivă în doar 5 cazuri (3,7%).

Analizând datele pe categorii de juriști, putem observa că marea majoritate de avocați sunt orientați spre proces (13 respondenți – 52%) și acțiune (11 respondenți – 44%) și doar un singur avocat este orientat spre perspectivă (4%). Mai mult ca atât nici un avocat nu este orientat spre persoane în procesul de comunicare profesională (0%).

În același timp, procurorii atestă cel mai mare nivel de alegeri a stilului orientat spre persoane (16 respondenți – 44,4%) și proces (16 respondenți – 44,4%). Stilul orientat spre perspectivă similar celorlalte categorii de juriști rămâne cel mai puțin selectat (1 respondent – 2,8%).

Judecătorii ca și avocații sunt orientați în procesul de comunicare profesională în mod preferențial spre proces (17 respondenți – 43,6%) și acțiune (14 respondenți – 35,9%). Orientarea spre acțiune este atestată în 6 cazuri (15,4%) și doar în 2 cazuri (5,1%) se constată orientarea spre perspectivă.

În ceea ce privește alte categorii de juriști, stilul orientat spre persoane deține întâietatea (19 respondenți – 57,6%), iar la polul opus se află stilul orientat spre perspectivă (1 respondent – 3%).

Pentru o reprezentare mai clară a datelor reflectate este prezentată mai jos Figura 2.

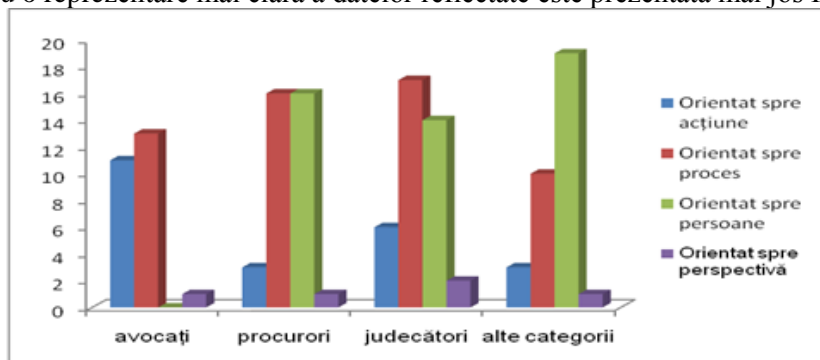


Figura 2. Rezultate obținute la aplicarea *Chestionarului Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după A.V. Morozov*

Interpretarea chestionarului ce vizează Satisfacția în muncă de Adina Chelcea merge într-o singură direcție, și anume cu cât punctajul obținut este mai mare, cu atât gradul de satisfacție este mai mare. După cum putem observa, marea majoritate de juriști dețin nivel

de Satisfacție crescută (54 respondenți – 40,6%) sau totală (47 respondenți – 35,3%) în muncă. Un nivel mediu de Satisfacție este constatat la 24 juriști (18,0%).

Analizând nivelul de satisfacție în muncă pe categorii de specializare, constatăm că cel mai înalt nivel de satisfacție profesională este prezent la avocați (17 respondenți – 68,0%) și la juriștii din alte categorii decât cele indicate (14 respondenți – 42,4%). Nivelul de satisfacție crescută este partajat de procurori (19 respondenți – 52,8%) și judecători (18 respondenți – 46,2%).

Prezintă interes că nivelul de insatisfacție totală a fost identificat la un singur jurist – judecător, în rest constatându-se doar un nivel de satisfacție cu surse de insatisfacție. Astfel, acest nivel este atestat în 4 cazuri la procurori (11,1%), 2 cazuri la judecători (5,1%), 1 caz – alte categorii de juriști (3%). În rândul avocaților nu a fost constatat.

Rezultatele nemijlocite sunt prezentate în continuare în Tabelul 3, Figura 3.

Tabelul 3. Rezultate obținute la aplicarea Testului de evaluare a satisfacției muncii după Adina Chelcea

Stil de comunicare	Categorii juriști				
	avocați	procurori	judecători	alte categorii	Total
Insatisfacție	0	0	1	0	1
Satisfacție cu surse insatisfacție	0	4	2	1	7
Satisfacție	3	7	8	6	24
Satisfacție crescută	5	19	18	12	54
Satisfacție totală	17	6	10	14	47

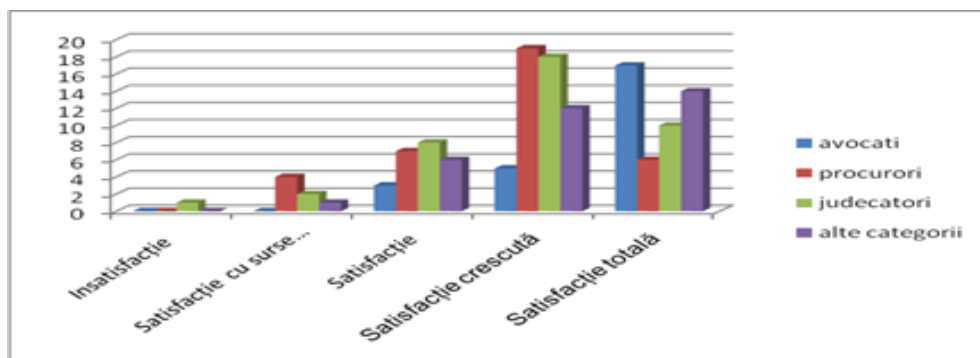


Figura 3. Rezultate obținute la aplicarea Testului de evaluare a satisfacției muncii după Adina Chelcea

În ceea ce privește analiza corelațională a variabilelor de interes putem menționa că în urma prelucrării rezultatelor la Chestionarul Stilul de Comunicare de Stroe Marcus și Testul de evaluare a satisfacției muncii de Adina Chelcea am obținut următoarele valori prezentate în Tabelul 4.

Tabel 4. Corelații Pearson între variabilele de interes: Stilul de Comunicare (Stroe Marcus) și Satisfacția muncii (Adina Chelcea)

Variabile	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Stil non-assertiv	1	-,090	-,112	-,585**	-,031	,235**	,018	,092	-,214*
2. Stil agresiv	-,090	1	-,080	-,415**	-,022	-,060	-,210*	-,080	-,055
3. Stil manipulator	-,112	-,080	1	-,517**	-,027	-,074	-,011	,114	-,068
4. Stil assertiv	-,585**	-,415**	-,517**	1	,053	-,084	-,110	-,117	,238**
5. Insatisfacție	-,031	-,022	-,027	,053	1	-,021	-,041	-,072	-,064

6. Satisf. cu surse de insatisfacție	,235**	-,060	-,074	-,084	-,021	1	-,111	-,195*	-,174*
7. Satisfacție	,018	-,210*	-,011	-,110	-,041	-,111	1	-,388**	-,347**
8. Satisfacție crescută	,092	-,080	,114	-,117	-,072	-,195*	-,388**	1	-,611**
9. Satisf. totală	-,214*	-,055	-,068	,238**	-,064	-,174*	-,347**	-,611**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

N=133

Corelația dintre Stilul Non-assertiv și Satisfacția cu surse de insatisfacție este o corelație mică, pozitivă și semnificativă ($r=.235^{**}$). Astfel, cu cât persoana va utiliza non-assertivitatea ca și stil de comunicare cu atât aceasta va experimenta surse de insatisfacție în muncă.

În același timp, analizând corelația dintre Stilul Non-assertiv și Satisfacția totală în muncă, putem observa corelație mică, negativă și semnificativă ($r=-.214^{*}$). Astfel, persoanele cu cel mai înalt nivel al satisfacției profesionale apelează mai puțin la Stilul non-assertiv în comunicare.

De asemenea, corelație mică, negativă și semnificativă ($r=-.214^{*}$) se constată între Stilul agresiv și nivelul Satisfacție în muncă. Aceasta scoate în evidență că utilizarea Stilului agresiv influențează negativ Nivelul de satisfacție în muncă.

Corelația dintre Stilul assertiv și Satisfacția totală este mică, pozitivă și semnificativă ($r=.238^{**}$). Cu cât persoana va fi mai assertivă în comunicare cu atât aceasta va experimenta nivele mai ridicate ale satisfacției în muncă.

În Tabelul 5 sunt reflectate valorile corelaționale obținute dintre Stilul de Comunicare în Activitatea Profesională (A.V. Morozov) și Satisfacția muncii (Adina Chelcea).

Tab. 5. Corelații Pearson între variabilele de interes: Stilul de Comunicare în Activitatea Profesională (A.V. Morozov) și Satisfacția muncii (Adina Chelcea)

Variabile	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Stilul orientat spre acțiune	1	-,402**	-,338**	-,090	,190*	-,019	,044	-,216*	,161
2. Stilul orientat spre proces	-,402**	1	-,650**	-,174*	-,077	,064	-,058	,045	-,016
3. Stilul orientat spre persoane	-,338**	-,650**	1	-,146	-,064	-,104	,062	,194**	,018
4. Stilul orientat spre perspectivă	-,090	-,174*	-,146	1	-,017	,130	-,093	,078	-,063
5. Insatisfacție	,190*	-,077	-,064	-,017	1	-,021	-,041	-,072	-,064
6. Satisf. cu surse de insatisfacție	-,019	,064	-,104	,130	-,021	1	-,111	-,195*	-,174*
7. Satisfacție	,044	-,058	,062	-,093	-,041	-,111	1	-,388**	-,347**
8. Satisfacție crescută	-,216*	,045	,194**	,078	-,072	-,195*	-,388**	1	-,611**
9. Satisf. totală	,161	-,016	-,086	-,063	-,064	-,174*	-,347**	-,611**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

N=133

Analizând corelațiile prezentate mai sus, putem observa că Stilul orientat spre acțiune și Insatisfacția în muncă are o corelație mică, pozitivă și semnificativă ($r=.190^{*}$). Cu cât per-

soana va utiliza Orientarea spre acțiune în comunicare cu atât aceasta va experimenta Insatisfacția în muncă.

De asemenea, s-a constatat o corelație mică, negativă și semnificativă dintre Satisfacția crescută și Stilul orientat spre acțiune ($r = -0.216^*$). Astfel persoanele preponderant cu Satisfacție crescută în muncă sunt orientate mai puțin spre acțiune în cadrul procesului de comunicare.

Corelație mică, pozitivă și semnificativă ($r = 0.194^{**}$) s-a constatat dintre Stilul orientat spre persoane și Satisfacția crescută. Deci cu cât juriștii vor fi orientați spre persoane în procesul de comunicare cu atât aceștia vor experimenta un Nivel de satisfacție crescută în muncă.

4. Concluzii

După cum putem observa, în societatea contemporană există o preocupare de a spori alături de eficiența economică a muncii și eficiența ei umană, de a crește satisfacția muncii. Este bine cunoscut că centrarea foarte mult pe factorii ce țin de salariu, prime, condiții de muncă etc. nu creează satisfacție pe termen lung. De aceea, merită atenția identificarea altor segmente favorabile care ar contribui la creșterea nivelului de satisfacție în rândul angajaților.

Conform rezultatelor obținute în cadrul studiului de față, se pare că în cadrul activității profesionale juridice, stilul de comunicare poate constitui o variabilă importantă în raport cu nivelul de satisfacție în muncă. Astfel, rezultatele obținute în cadrul studiului de față, scot în evidență unele stiluri de comunicare care ar putea fi recomandate pentru a atinge un nivel mai ridicat al satisfacției în muncă.

În cazul stilului de comunicare practicat, rezultatele corelaționale au evidențiat faptul că preferința angajatului pentru Stilul de comunicare non-assertiv se asociază pozitiv și semnificativ cu Nivele scăzute ale insatisfacției în muncă. Cu cât persoana va utiliza non-assertivitatea ca și stil de comunicare cu atât aceasta va experimenta surse de insatisfacție în muncă.

De asemenea, corelații negative și semnificative s-a constatat între Stilul agresiv și nivelul Satisfacție în muncă. Aceasta scoate în evidență că utilizarea Stilului agresiv influențează în sens negativ nivelul de Satisfacție în muncă.

Analiza rezultatelor corelaționale dintre Orientările în procesul de comunicare profesională și Nivelul de satisfacție în muncă, ne permite să conchidem că Stilul de Comunicare orientat spre acțiune și Insatisfacția în muncă corelează pozitiv, în timp ce Stilul orientat spre persoane corelează pozitiv cu Satisfacția crescută. Astfel, cu cât juriștii vor utiliza Orientarea spre acțiune în comunicare cu atât aceștia vor experimenta Insatisfacția în muncă, în timp ce angajații Orientați spre persoane vor experimenta un nivel de Satisfacție crescută în muncă.

Corelația mică, negativă și semnificativă dintre Satisfacția crescută și Stilul orientat spre acțiune ne reliefează că juriștii cu un nivel de Satisfacție crescută în muncă sunt orientați mai puțin spre acțiune în cadrul procesului de comunicare.

În concluzie, putem constata faptul că a fi assertiv și orientat spre persoane în comunicarea profesională, face nu doar un angajat eficient în domeniul judiciar ci și un angajat cu nivele ridicate ale satisfacției în muncă.

Bibliografie:

1. Constantin, T. (2004). Evaluarea Psihologică a personalului. Iași: Editura Polirom.
2. Pitariu, H. D. (2003). Proiectarea fișelor de post, evaluarea posturilor de muncă și a personalului: un ghid practic pentru manageri. București: Casa de Editură IRECSO.
3. Porter, L.W., Steers, R.M. (1973). Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Journal of Management*, 80, 151-176.
4. Zamfir, C. (1980). Un sociolog despre muncă și satisfacție. București: Editura Politică.
5. Zlate, M. (2007). Tratat de psihologie organizațional-managerială (Vol. II). Iași: Polirom.

DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL PERSONALITĂȚII ÎN DEVENIRE

Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Moldova

Abstract. *The article addresses the problem of creative potential developing of the personality in formation. The paper defines the concept of creativity in the acceptance of various researchers; some particularities of children's imagination development and creativity are described, the facile contexts of creative personality development are elucidated.*

Keywords: *creativity, phases of the creative process, the creative potential of pre-schoolers, personality creativity development.*

De-a lungul timpului, creativitatea a fost abordată ca proces, ca produs și ca dimensiune structurală a personalității. În accepțiunea lui E.P. Torrance, creativitatea reprezintă „procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor obținute” [13, p. 59].

J.L. Moreno afirmă că creativitatea este facultatea de a introduce în lume un lucru oarecare nou. Potrivit ideilor lui I. Taylor, creativitatea este capacitatea de a modela experiența în forme noi și diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic și de a comunica altora experiența unică rezultată. M. Stein susține că creativitatea este acel proces care are ca rezultat o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un grup social, într-o perioadă anumită de timp.

Dacă în accepțiunea lui J.P. Guilford potențialul creativ reprezintă orice abilitate intelectuală care poate contribui la succesul producției creatoare, atunci în viziunea lui J. Piaget creativitatea este o acomodare cu depășire, iar G. Allport susține că creativitatea reprezintă ansamblul de calități și raporturi care duc la generalizarea noului, la originalitate.

P. Constantinescu-Stoleru definește creativitatea ca fiind „procesul prin care subiectul, sesizând o disfuncționalitate într-un anumit domeniu teoretic sau practic, modelează și testează idei sau ipoteze, le obiectivizează în produse noi, adecvate, utile și recunoscute de ceilalți” [apud 12, p. 10].

P. Popescu-Neveanu susține că fiind o formațiune sintetică de personalitate, creativitatea dispune de o structură complexă ce unifică, în ordinea importanței, motivația și orientarea specifică, imaginația constructivă și inteligenta.

În viziunea lui Al. Roșca, creativitatea este activitatea sau procesul care duce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate. Totodată, creativitatea se referă și la găsirea de soluții, idei, probleme care nu sunt noi pentru societate, dar la care se ajunge pe o cale independentă, în acest caz produsul fiind este nou pentru subiect.

A. Stoica privește creativitatea drept forma superioară de manifestare comportamentală a personalității creatoare, prin care se produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare predictivă pentru progresul social, iar în accepțiunea M. Roco creativitatea este o formațiune hipercomplexă de personalitate și de grup generatoare de valori [apud 7, pp. 202-203].

A. Cosmovici prezintă conceptul de creativitate prin comparați cu cel ce redă imaginația. Psihologul român definește imaginația ca fiind acel proces psihic al cărui rezultat îl constituie obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor. Creativitatea este o capacitate mai complexă, care face posibilă crearea de produse reale ori pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorința de a realiza ceva nou, deosebit, implică voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări [3, p. 154].

M. Zlate consideră creativitatea latura transformativă a personalității, arată că în creativitate sunt implicați nu numai factorii psihologici, ci și factorii socio-culturali, psihosociali și socio-educationali. Ceea ce contează în actul creator este nu atât prezența în sine a tuturor factorilor, ci configurația lor, relațiile dintre ei. Potențialul creator nu conduce automat la desfășurarea actului creator, aceasta se întâmplă doar în condiții adecvate de stimulare psihoindividuală, socială și culturală [apud 1, p. 24].

Dintre toate modelele propuse drept etape ale actului creator s-a impus cel al lui G. Wallace, care cuprinde patru faze: Pregătirea – sesizarea și punerea problemei, documentarea, culegerea, analiza și interpretarea materialului; Incubația – așteptare tensională, se produc combinații de imagini și idei; Iluminarea – apariția bruscă a ideii, a soluției; Verificarea – faza de control a veridicității ipotezei [apud 2, p. 101].

Prezintă interes studiul realizat de Antoci D., care cercetează creativitatea din perspectiva aptitudinilor generale. În acest context, autoarea abordează creativitatea structural, urmând modelul lui E.P. Torrance, care a evidențiat în structura ei următoarele componente: fluența – cantitatea de răspunsuri în fiecare caz; flexibilitatea – gradul de diversitate a răspunsurilor estimat prin cantitatea de categorii în răspunsuri; originalitatea – noutatea ideilor; elaborarea – detalierea răspunsurilor [1, p. 25].

Personalitatea creativă se distinge prin: enorma capacitate de muncă și minimalizarea mintală a efortului depus (geniul este 99% transpirație și doar un procent inspirație, după Edison); răbdarea, asociată cu interesele pe termen lung; o mare curiozitate, devenită motorul întregii lor existențe; un foarte bun control al emotivității, marile consumuri energetice ale procesului creativ fiind obținut prin focalizare și redistribuire; mare toleranță la ambiguitate. Printre factorii ce stimulează procesul creativ se remarcă: asigurarea liniștii necesare meditației în perioadele de inspirație sau de transă creatoare; discuțiile în contradictoriu cu cei din jur; climatul creativ, alcătuit din grup și mentor, ce împărtășesc valori comune; pasiunile colaterale, hobby-urile [2, p. 103].

Vârsta preșcolară reprezintă o etapă favorabilă de dezvoltare eficientă a creativității. În planul achizițiilor copilului, la vârsta preșcolară, se pun bazele reprezentărilor fantastice, ca punct de plecare pentru construcția planului posibilului, nu doar al realului concret, cotidian, și având ca mecanisme fundamentale fluidizarea și substanțializarea vieții interioare. Preșcolarul se angajează în jocuri mai substanțiale și mai complexe, își lărgeste gama de roluri, oferă idei creative, neobișnuite, în rezolvarea unor sarcini. În grădiniță are loc stimularea și dezvoltarea optimă a potențialului creativ al copilului. Un obiectiv didactic major îl constituie educarea creativității copiilor prin promovarea manifestărilor libere și încurajarea unor modalități originale de expresie. Contradicțiile dintre solicitările externe și posibilitățile interne determină o dezvoltare explozivă a conduitelor și o diversificare a experiențelor. Dând dovadă de independență, curiozitate, spirit de observație și spirit inovator, copilul devine un adevărat creator în găsirea unor modalități personale, originale de exprimare de sine: în plan motric, grafic, verbal etc. [4, p. 113].

Fantasticul este prezent permanent în viața copilului. La 3 ani, acesta constituie o realitate imediată pentru copil, iar spre 5 ani, fantasticul apare mai mult ca o convenție de joc. Posibilul și fantasticul se întrepătrund, „sunt surse active de resurse, ipoteze, aspirații, căutări și năzuințe ale copilului” [5].

Locul și rolul central în dezvoltarea creativității preșcolarilor îl ocupă imaginația. La preșcolari are loc o adevărată explozie a imaginației, ceea ce i-a determinat pe unii autori să afirme că la această vârstă imaginația ar atinge apogeul dezvoltării sale. Acest lucru se datorează faptului că preșcolarul imaginează și creează multe lucruri tocmai pentru că nu cunoaște suficient relațiile dintre obiecte și fenomene, ignorându-le, el poate ajunge la construcții neobiș-

nuite, dar acestea reprezintă de cele mai multe ori nonsensuri. Cert este că alături de imaginația reproductivă se dezvoltă și imaginația creatoare. În activitatea creatoare a copilului participă nu doar imaginația, dar și importante elemente de idee, capacități de redare, deprinderi și priceperi, aspecte ce sunt evidențiate în mod deosebit în desenele copiilor [6, p. 97].

Jocul – tipul dominant de activitate creează posibilitățile necesare pentru dezvoltarea fanteziei și creației copiilor. La început, în cadrul jocului, copilul manifestând fantezie, intră în rolul propus sau ales, își imaginează ce trebuie să facă personajul ales, planifică activitatea proprie pentru timpul apropiat, își imaginează situația jocului și dezvoltarea de mai departe a subiectului. În joc copiii folosesc unele obiecte în scopul substituirii altor obiecte care lipsesc, dar sunt necesare pentru realizarea subiectului. Imaginația preșcolarului devine treptat bogată și emoțională. La preșcolarul superior în procesul dezvoltării imaginației se produc schimbări esențiale. Imaginația treptat se izolează de activitatea practică, devine mult mai independentă și începe anticiparea acestei activități. Prin intermediul imaginației reproductivă, care este de un caracter mai activ, copilul tot mai deplin și profund reproduce mediul ambiant. În același timp, la preșcolar, în cadrul jocului pe roluri se dezvoltă treptat imaginația productivă, care este utilizată în continuare în activitatea productivă a preșcolarilor. Preșcolăritatea eliberează primele sale „creații” care trebuie să fie susținute de matur în vederea dezvoltării de mai departe a potențialului creativ al copiilor [11, p. 53].

F. Golu susține că preșcolarii au deseori nevoie de sprijinul adultului pentru a găsi încrederea necesară aducerii la lumină a ideilor lor și pentru a le oferi, zi de zi, sub diferite forme, educatorilor, părinților, prietenilor. La vârsta preșcolară, copiii doresc și, în același timp, au nevoie să-și exprime ideile ori mesajele prin diferite modalități simbolice și de expresie; ei își formează imagini despre aspectele realității, își reprezintă ideile și le comunică lumii printr-o multitudine de căi. Așadar, preșcolarii au nevoie de o competență crescută și de o oarecare integrare a cuvintelor, gesturilor, desenelor, construcțiilor, mișcărilor. Datorită câștigării unor multiple perspective și experiențe, și pe măsură ce-și revizuiesc și refac creațiile inițiale, preșcolarii urcă, treptat, la un nou nivel de conștientizare, în acest proces, educatorul este un veritabil ghid, însă nu unul care să încerce să-i insuflă copilului ideile și opiniile sale de adult. În momentul în care educatorul înțelege pe deplin modul în care explorările, reprezentările și comunicările interacționează la nivelul copilului, atunci el îl poate ajuta și sprijini să-și fructifice la maximum potențialul creativ. Aici, adultul acționează ca o persoană-sursă, o călăuză a copilului, dar și ca un partener al său în procesul descoperirii și investigației.

H. Edwards propune câteva direcții în vederea modelării mediului educațional pentru a veni în întâmpinarea nevoilor creative ale copilului:

1. *Timpul*: Creativitatea nu se ia după ceas. Copilul are nevoie de timp, de răbdare, nu trebuie zorit și în nici un caz nu trebuie mutat artificial, adică nu ar trebui să i se dea alte sarcini de învățare atunci când el este încă angajat productiv și motivat de o activitate creativă.

2. *Spațiul*: Copiii au nevoie de un loc anume, al lor, unde să-și lase activitatea neterminată pentru a o continua a doua zi, au nevoie de un spațiu care să-i inspire în ceea ce fac; un mediu banal, sterp și monoton nu este benefic activităților creative. Din contra, copilul este atras de o ambianță naturală, luminoasă, colorată armonios și confortabilă, cu modele de lucru și cu materiale incitante.

3. *Materialele*: Fără a cheltui sume exorbitante, educatoarele pot realiza obiecte minunate din materiale găsite ori reciclate, precum: hârtie de toate tipurile, unelte/instrumente de scris și desenat, materiale pentru construcție și colaj (nasturi, pietricele, scoici, semințe, lipici etc.); toate aceste materiale sunt utilizate mai productiv și mai imaginativ de către copii atunci când au ajutat ei înșiși la selectarea și aranjarea lor.

4. *Climatul*: Atmosfera din sala de clasă reflectă însăși atitudinea adultului de încurajare, acceptare a greșelilor, inovație, unicitate, la care se adaugă un anumit grad de dezordine, zgomot și libertate. Acestea nu se referă nici la un control prea riguros, dar nici la haos. Pentru a crea un climat corespunzător, educatorii ar trebui să-și permită să realizeze ei înșiși activități artistice, chiar și atunci când nu au astfel de înclinații. Toate acestea se pot achiziționa prin workshop-uri, educație pentru adulți sau lucrul în echipă cu pedagogi de specialitate; ei pot astfel dobândi încredere, experiență și noi abilități de autoexprimare, care-și vor găsi traducerea în activitatea desfășurată cu copiii.

5. *Activitățile*: Cea mai productivă și mai interesantă activitate a copilului presupune o oarecare concordanță – „întâlnire” – între el însuși și lumea sa externă ori internă. Educatorul este cel care oferă ocaziile pentru aceste adevărate aventuri. Copiii le este deseori greu să fie creativi fără vreo inspirație concretă, în schimb, ei preferă, de exemplu, să deseneze pe baza simțurilor ori a amintirilor lor directe; însă aceste amintiri pot deveni mai vii și mai accesibile datorită provocărilor educatorului. Toate aceste activități au menirea de a-i ajuta pe copii să-și antreneze potențialul creativ [apud 4, p. 110].

Cercetătorii M. Popa și M. Ambrosie consideră că problema complexă a formării unei personalități creative trebuie structurată pe următoarele coordonate: a) premise naturale ale formării personalității; b) premise sociale ale formării și dezvoltării personalității copiilor; c) cerințe psihopedagogice și modalități eficiente de formare a unor personalități creative [9, p. 38].

C. Oprea scoate în evidență valoarea diverselor tehnici și metode de stimulare a creativității: *Explozia Stelară*, *Pălăriile Gânditoare*, *Tehnica 6/3/5*, *Philips 6/6*, *Sinectica*, *Brainstorming*, *Frisco*, studiul de caz etc. [8, p. 202].

A. Cosmovici vorbește despre existența a diverselor procedee de dezvoltare a creativității, în special a creativității verbale. De exemplu, le cerem copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect simplu: o frunză, un nasture etc. Pe baza lor le creăm situații în care copii să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu elementele cunoscute: piatră, aer, stele, foc. Probele mai complexe pot fi cerința de a formula morală ce se degajează dintr-o imagine complexă. De asemenea, autorul susține că dezvoltarea creativității verbale poate fi realizată în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ, iar activitatea extrașcolară oferă numeroase posibilități pentru cultivarea imaginației și manifestarea creativității [10, p. 57].

F. Golu consideră că creativitatea copiilor poate fi stimulată prin: a-i lăsa timp copilului pentru a-și folosi imaginația și pentru a visa cu ochii deschiși; acompanierea copilului, uneori, în periplul său creativ, prin realizarea unor proiecte comune copil – adult sau copil – alți copii; explorare, considerată principala sursă creativă; aceasta poate include pictura cu degetele sau cu bucăți de fructe, legume ori alte materiale; jocuri precum cele de genul „Ce-ar fi/cum ar fi dacă?”, ce solicită imaginația (de exemplu, „Ce-ar fi dacă vacile ar zbura?”, „Ce-ar fi dacă peștii ar putea vorbi?”) și antrenează copiii pe tărâmul unor explorări imagistice nebănuite [4, p. 114].

Este important să considerăm abilitățile creative ale copilului în relație cu stadiul de dezvoltare în care acesta se află, aspect de care a ținut cont în mod deosebit de către M. Montessori. De exemplu, produsul activității unui copil poate să nu fie perceput ca fiind nou și original, dacă îl raportăm la normele generale, dar poate fi deosebit și original pentru acel copil. Procesul de evaluare a nivelului de creativitate a preșcolarului trebuie să fie axat nu atât pe produsul obținut, cât pe procesul creativ, pe eforturile depuse de copil, pe mecanismele și procedeele de lucru prin care el realizează acel produs. Existența unui mediu stimulant, a unor educatori deschiși și creativi reprezintă condiția fundamentală a încurajării creativității copiilor. Cele mai favorabile situații creative par a fi cele în care se

stimulează schimburile interpersonale, cu idei bogate, cu comparații de fapte și acțiuni, chiar cu conflicte, situații de competiție și negocieri, prin care să se facă trecerea de la un nivel virtual-pasiv, la un nivel real-activ al potențialului creativ al copiilor [4, p. 116].

Analiza conținuturilor anterior prezentate permite formularea următoarelor *concluzii*:

1. Creativitatea este un proces complex la care participă întreaga personalitate, pe baza acțiunii unitare a factorilor cognitivi, de personalitate și sociali; este o modalitate integrativă a personalității umane care exprimă ansamblul de calități care duc la generarea noului, la originalitate.

2. Creativitatea apare ca o disponibilitate complexă de ordin psihologic ce cuprinde procese, stări, capacități care interrelaționează și participă la realizarea noului în diferite domenii de activitate umană.

3. Vârsta preșcolară este o perioadă senzitivă pentru dezvoltarea potențialului creativ al copiilor. Locul și rolul central în dezvoltarea creativității preșcolarelor îl ocupă imaginația. La preșcolari are loc o adevărată explozie a imaginației, ceea ce i-a determinat pe unii autori să afirme că la această vârstă imaginația ar atinge apogeul dezvoltării sale, copilul fiind capabil să obțină produse noi, originale, chiar dacă acestea sunt noi și originale doar pentru el.

4. Aderăm la opinia cercetătorilor care susțin că problema complexă a formării unei personalități creative trebuie structurată pe următoarele coordonate: premise naturale ale formării personalității; premise sociale ale formării și dezvoltării personalității copiilor; cerințe psihopedagogice și modalități eficiente de formare a unor personalități creative.

5. Este important să evaluăm și să dezvoltăm potențialul creativ al copilului în concordanță cu stadiul de dezvoltare în care se află și ținând cont de particularitățile individuale ale acestuia.

Bibliografie:

1. Antoci, D. Aptitudinile elevilor: Interacțiune, influență, dezvoltare. Chișinău: Print Caro, 2011. 122 p. ISBN 978-9975-56-031-3.
2. Clinciu, A. Creativitatea. Dimensiunile și cultivarea ei la elevi și profesori. În: Psihologie educațională. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2006, pp. 98-109.
3. Cosmovici, A. Psihologia generală. Iași: Editura Polirom, 1996. 254 p. ISBN: 979-973-9248-27-2.
4. Golu, F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 214 p. ISBN 978-9734613519.
5. Golu, F. Proiectivitatea imaginativ-creativă la copilul preșcolar. București: Cartea Universitari, 2006.
6. Golu, P., Verza, E., Zlate, M. Psihologia copilului. București: E.D.P., 1995. 214 p.
7. Macavei, E. Pedagogie: Teoria educației. București: Aramis, 2001. 346 p. ISBN 9738294002.
8. Oprea, C. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 304 p. ISBN 978-973-30-2447-7.
9. Popa, M., Ambrosie, M. Lumea compunerilor și stimularea disponibilității creatoare a elevilor. În: Creativitate în învățământ. Focșani: Editura Terra, 2004, pp. 37-39.
10. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. Coord. C. Cucuș, A. Cosmovici. Iași: Polirom, 1998. 320 p.
11. Racu, I. Dezvoltarea psihică a copiilor de vârstă preșcolară. În: Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, pp. 44-56. ISBN 978-9975-48-039-0.
12. Rafaila, E. Educarea creativității la vârsta preșcolară. București: Ed. Aramis, 2002. 112 p. ISBN 973-8473-34-9.
13. Torrance, E. P. Education and the creativ potential. Minneapolis University of Minnesota Press, 1963.



SECȚIUNEA II /SECTION II
DEMERSUL EMPIRICO-PSIHOLOGIC ÎN CONTEXTUL MARILOR PROVOCĂRI
ALE MILENIULUI III

CZU 159.923

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СТЕПЕНИ
САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ЛЮДЕЙ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА**

Светлана РУСНАК, доцент, кандидат наук,
Независимый Международный Университет Молдовы,
Виктор КОВАЛЬЧУК, магистр психологии,
психолог, Кишинэу, Молдова

Abstract. *The importance of the given article is represented by the theoretical foundation and experimental determination of the role of subjective wellbeing in the self-actualization process of a person, in determining the typology of subjectively successful and subjectively unsuccessful person. As well, it is represented by determining the relations between components of psychological wellbeing and the main parameters of person's self-actualization, and researching in general the factors of self-actualization.*

Keywords: *psychological wellbeing, self-actualization, congruence, ideal self & real self, motivation, personal development, worldview, positive thinking style, happiness, satisfaction, positive emotions.*

ВВЕДЕНИЕ. Самоактуализация включает реализацию человеком своих способностей, своего личностного потенциала. Эта категория подразумевает в себе непрерывное движение в направлении личностного роста. Понятие самоактуализации тесно переплетено с конгруэнтностью, целостностью, интегрированностью личности. Только такая личность в полной мере способна к самопониманию, выработке подвижной адекватной самооценки и чёткой личной системы ценностей, позволяющей сознательно регулировать своё поведение, удовлетворение потребностей и достижение целей, что позволяет человеку ощущать собственную психологическую целостность и удовлетворённость жизнью.

Актуальность представленного в данной статье исследования особо значима из-за специфики современного общества. В условиях быстро меняющихся социальных условий при очень высокой скорости информационных потоков и быстрых процессах изменения во многих сферах жизни, у человека есть большие возможности для саморазвития и самоактуализации, возможно, как никогда ранее. Наше время предоставляет человеку огромное количество информации для самоосознания и самоактуализации: от открытий во многих областях науки до доступа к древнейшим духовным традициям и практикам. При этом и от отдельно взятого человека требуются усилия и способности, чтобы овладеть этим бесценным духовным и научным богатством.

Учитывая сложность и неопределенность перспектив развития трансформирующегося общества, особенно важен личностный рост. В современном мире идеалы и стандарты достаточно размыты, и людям легче потеряться в этом многообразии информации, различных теорий, моделей поведения и межличностных отношений, а также многообразия принципов организации социальных групп, видов деятельности,

социальных ролей и групповых норм. В такой ситуации особенно важно найти свой неповторимый жизненный путь, осознать уникальные особенности своей личности, чтобы стать самим собой, конгруэнтным, творческим, успешным и счастливым человеком, другими словами обрести свою Самость. Это имеет и важное практическое значение, потому что самоактуализация влияет на конструктивную направленность личности и успешную деятельность.

Как для отдельного человека, так и для всего общества одной из самых важных целей существования и развития, конечным результатом предпринимаемых усилий является обретение счастья. Счастье и чувство благополучия весьма значимы для любого человека, занимают центральное место в самосознании и всем субъективном (внутреннем) мире личности. Позитивные силы выполняют буферную функцию, защищая от невзгод и предупреждая развитие болезненных отклонений. Поэтому не случаен огромный интерес исследователей к изучению этого феномена, выступающего глубинным основанием человеческого бытия, целью деятельности человека и придающего смысл всей жизни, но с трудом поддающегося строгому научному анализу. В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (жизненными ориентациями, автономией психологического плана, самоотношением, самоактуализацией, стратегиями жизни) и ее социальными характеристиками. Также исследуется влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности.

При высоком уровне стресса и депрессии в современном обществе всё больше исследователей стараются понять, от чего зависит психологическое благополучие и, каким образом, в рамках психологической консультации и терапии помочь клиенту обрести как истинное самосознание, идентификацию, адекватную самооценку так и повысить уровень психологического благополучия. Проблема субъективного благополучия имеет глубокие корни в истории философии, психологии, социологии и других гуманитарных наук. Востребованность такого рода исследований вызвана острой для психологической практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего баланса, гармонизации личности.

Важными миссиями психологии являются: делать нормальных людей более сильными и продуктивными, способствовать актуализации высшего человеческого потенциала, а также повышение уровня психологического благополучия. Самоактуализированный, развитый и при этом счастливый человек, с высоким уровнем удовлетворённости, может являться идеалом человека, действительно успешного в разных сферах жизни. Это и определило тему данного исследования.

Такая самоактуализированная личность видит больше положительных моментов в жизни, успешнее в своей деятельности и легче строит взаимоотношения с другими людьми. С другой стороны, высокий уровень психологического благополучия оказывает влияние на степень самоактуализации и влияет на выбор эффективных стратегий в решении жизненных проблем.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. Психологическое благополучие зависит от сочетания множества внешних в внутриличностных факторов. Однако, в психологической литературе, чаще всего это состояние связано с удовлетворением потребностей и отношениями с социальным окружением. Многие авторы считают, что чем выше личностное развитие человека, тем более возвышенные чувства он испытывает, существует прямая связь между степенью самоактуализации и психологическим благополучием.

Мартин Селигман [23] чётко разграничивает гедоническое наслаждение от истинного, подлинного счастья. Он считает, что невозможно судить о эмоционально поло-

жительной жизни, как это делают гедонисты – механически суммируя положительные моменты и вычитая отрицательные. Он пишет: «И всё же человек не перестаёт избирать массу уловок, создавая себе искусственный мир: наркотики, шоколад, секс без любви, хождение по магазинам, мастурбация и телевидение... Вера в то, что с помощью подобных уловок можно легко и просто, без лишних хлопот обрести счастье, радость, комфорт, приводит к одному: тысячи людей, обладая немалым состоянием, не могут утолить духовный голод. Незаслуженные избыточные удовольствия чреваты внутренним опустошением, насилием над собственной природой, депрессиями и (по мере приближения старости) гнетущим осознанием истины: мы умираем, так и не изведав самого главного... Истинное счастье приносят положительные чувства, возникающие в результате проявления лучших черт нашего характера, а не при помощи искусственных уловок» [22]. Как можно видеть, истинное счастье невозможно без стремления личности к целостности, подлинности и развитию.

Маслоу, говоря фактически то же самое, разграничивая положительные чувства и эмоции, связанные с удовлетворением потребностей с дефицитарной мотивацией, от более возвышенных состояний, связанных с реализацией из области мета-мотивации. Также как Эрих Фромм и Мартин Селигман, Маслоу говорит о разнице между высшими и низшими формами позитивных состояний [19]: «Сытость, расслабленность и снижение напряжения, которые следуют за ликвидацией дефицита, могут, в лучшем случае, быть названы «облегчением» в противоположность экстазу, умиротворённости, которые ощущает человек, чья жизнедеятельность осуществляется легко, безупречно и в полную силу – так сказать на пределе» [19].

В результате сформировались две парадигмы исследования благополучия: гедонистическая и эвдемонистическая. Объектом исследования первого (гедонистического) направления стала оценка выраженности положительных эмоций (счастья). М. Селигман [23] разработал модель, названную им «модель подлинного счастья», постулирующую дифференциацию восприятия личностью жизни как: приятной, хорошей и осмысленной. «Приятная» жизнь выражается в стремлении к положительным эмоциям, к гедонистическому благополучию; «хорошая» – появляется в стремлении строить свой жизненный путь в соответствие со своим предназначением, «осмысленная» жизнь выражается в надситуативной активности, стремлении выйти за пределы самого себя. М. Селигман считает [23], что хорошая жизнь, как и осмысленная жизнь, в равной степени основываются на эвдемонистических принципах. Эвдемонистические же ценности выражаются в смысле жизни и высшей цели. Эвдемония – это соответствие внутренней мотивации и доминирующим целям собственных склонностей и ценностей. Люди, руководствующиеся эвдемонистическими ценностями, такими как постоянное самосовершенствование, возможность обучаться и т. д., обладают значительно более высокой субъективной удовлетворённостью, выраженной склонностью к постоянному личностному росту и саморазвитию [14]. Удовлетворение высших потребностей ведёт к более желательным субъективным последствиям, к более полному счастью, безмятежности и богатству внутренней жизни.

С точки зрения Мартина Селигмана [22] очень важно развивать таланты, заложенные в человеке природой и вырабатывать достоинства, прилагая для этого волю и стараясь каждый раз делать выбор в сторону достойной и благородной жизни. Именно с этого начинается путь к счастливой жизни. Когда люди проявляют в жизни достоинства и добродетели, это вызывает позитивные чувства и эмоции – удовлетворение, радость, самоуважение, ощущение полноты жизни и гармонии. Обобщённый список человеческих достоинств включает 24 достоинства: любознательность, любовь к

знаниям, критическое мышление и открытость новому, изобретательность, знание людей и себя, умение видеть перспективу, храбрость, упорство, цельность натуры (искренность), доброта и щедрость, способность любить и быть любимым, чувство долга, справедливость, лидерство, самоконтроль, благоразумие, скромность, чувство прекрасного, благодарность, оптимизм, осмысленность жизни, милосердие, юмор, энтузиазм. Эти добродетели, по сути, отражают качества самоактуализированной личности. «Счастливую жизнь мы определяем как возможность реализовать в повседневной жизни свои индивидуальные достоинства, получая духовное удовлетворение и достигая истинного счастья» [22].

Прямую связь между самоактуализацией, реализацией внутриличностного потенциала и психологическим благополучием можно найти и в трудах Шамионова Р. [25], который написал: «Основным качественным критерием благополучия во взрослости становится самореализация – профессиональная, личностная, социальная... личность ориентируется на постижение смысла, осуществлению человеческого назначения в том понимании его, которое складывается на основе реализации познавательных способностей личности, формирования когнитивной карты в течение всей жизни» [25].

Подтверждение вышеизложенной идеи можно найти и в трудах Куликова Л. Автор пишет, что полнота удовлетворения потребностей лишь опосредованно влияет на удовлетворённость жизнью. «Эмпирические данные подтвердили, что чувство удовлетворённости жизнью в большой степени обуславливает доминирующее настроение и психическое состояние в целом. Социальное положение, профессиональная занятость, специфика труда оказывают значительное влияние на характеристики доминирующего настроения личности. Основным фактором детерминации особенностей настроения является процесс самореализации личности, успешность его протекания, полнота раскрытия потенциалов человека» [16]. «Творец, как правило, приветствует появление импульса к творчеству, а талантливый человек наслаждается, применяя и развивая свой талант», - пишет Маслоу в книге «На подступах к психологии бытия» [19].

Следует ещё рассмотреть фактор просоциального поведения. «При всей привлекательности субъективного благополучия нельзя не сказать и о такой его стороне, как общественно важное его содержание. Речь идёт о благополучии, понимаемом по-разному в зависимости от общественно или индивидуально, просоциально или антисоциально ориентированной личности, в зависимости от эгоистической или альтруистической направленности. Можно быть «благополучным», удовлетворяя лишь свои собственные амбиции, реализуя притязания и не соотнося ни своих желаний, ни последствий их реализации с микро- и макросоциумом. Следствие этого – внутренняя пустота и социальная изоляция, что приводит к невозможности самореализации и соответственно неминуемое снижения индекса субъективного благополучия в будущем» [25]. В книге «В поисках счастья» Селигман [22] описывает эксперимент, в ходе которого студенты получили задание сделать что-либо для собственного удовольствия и что-то полезное для других, а позже описать свои впечатления. Результаты эксперимента оказались удивительными – обычные радости жизни не шли ни в какое сравнение от тех возвышенных чувств, которые испытывали студенты, совершая добрый альтруистичный поступок [22].

Маслоу А. считает [18], что достижение поставленной цели, удовлетворение потребности не более важно, чем сам процесс, сам путь этой реализации. Обретение желаемого, разумеется, доставляет любому человеку положительные чувства и эмоции, но сам процесс этого достижения мобилизует человека, заставляя прилагать

усилия на когнитивном, эмоционально-волевом планах личности. В книге «Мотивация и личность» Маслоу [18] пишет следующее: «Удовлетворение базовых потребностей само по себе ещё не создаёт системы ценностей, на которые можно опереться и в которые можно верить. Мы поняли, что, возможными последствиями удовлетворения базовых потребностей могут быть скука, отсутствие цели, моральное разложение. Судя по всему, наилучшим образом мы функционируем, когда стремимся к чему-то, чего нам не достаёт, когда мы желаем чего-то, чего не имеем, и когда мы мобилизуем наши силы, стремясь к удовлетворению этого желания. Удовлетворение как таковое, оказывается, совсем не обязательно является безусловной гарантией счастья и довольства. Это спорное состояние, оно не только не решает проблемы, но и вызывает их» [18]. И далее в этом же труде Маслоу продолжает: «Данное открытие означает, что для многих людей единственным определением жизни, наполненной смыслом, которое они могут себе представить, является следующее: «не иметь чего-то важного и стремиться обрести это» [18].

Следует помнить и о временности любого эмоционального состояния. Человек всегда стремится вперёд, удовлетворённая потребность уходит на второй план, уступая место следующей, поэтому психологическое благополучие, как и самоактуализация - это и состояние, и процесс, то, что связано с постоянным стремлением человека к новым достижениям. «То, что я наблюдал при удовлетворении потребностей, вело лишь к временному счастью, которое в свою очередь сменялось новой и (как можно было предвидеть) более глубокой неудовлетворённостью. Похоже, надежда человека на вечное счастье неосуществима. Разумеется, счастье приходит, оно достижимо и реально. Но, похоже, нам придётся смириться со свойственной ему мимолётностью, особенно если нас влекут наиболее глубокие его проявления. Пиковые переживания непродолжительны, они не могут быть продолжительными. Глубокое счастье преходяще, оно не постоянно» [18].

В качестве примера того, что человек, достигнув желаемого, продолжает стремиться к большему и даже может недооценивать полученное, А. Маслоу приводит мечты юной девушки о любящем её муже, доме и детях [18]. Ей кажется, что, получив желаемое, она будет жить счастливо. Однако, через какое-то время то, что было желанным ранее, вскоре может наскучить и станет восприниматься как само собой разумеющееся, более того, всё это может восприниматься как помеха для дальнейшего развития. После осуществления вышеупомянутых желаний могут появиться новые: карьерный рост, путешествия, личная автономия. «После периода счастья, радостного волнения и ощущения полноты жизни неизбежно придёт восприятие достигнутого как само собой разумеющегося и возникает беспокойство, неудовлетворённость и желание большего» [18].

Важно упомянуть о пиковых переживаниях, подробно описанных в работах Маслоу [18] – это высшие, мистические состояния сознания человека, которые можно даже отнести к трансперсональным переживаниям. Они являются высшими положительными состояниями, для которых характерны поглощённость, концентрация внимания, осознание силы, большая радость, ценность и смысл, непосредственность, лёгкость, интеграция и идентичность, другими словами, - это чувство блаженства, экстаза, мистического опыта человека. Маслоу [18] прямо связывает их со степенью самоактуализации, они не могут быть достигнуты вследствие обычных жизненных удовольствий и радостей, до них нужно «дорости», личностно созреть и развиваться, они могут быть доступны только человеку, стремящемуся к целостности, интеграции, конгруэнтности, человеку, нашедшему себя и достигшего Самости.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: личностный рост, самоактуализация, развивая все сферы личности порождает позитивные чувства и эмоции, способствует психологическому благополучию. Это было доказано всеми представителями гуманистической психологии. Однако, справедливо и обратное – психологическое благополучие во многом способствует развитию человека и актуализации его способностей, талантов, потребностей. К этому заключению пришли представители позитивной психологии. Селигман М. считает, что недостаточно просто «смотреть на жизнь через розовые очки», говорить положительные аффирмации и перекладывать ответственность на других. Человеку следует развивать свои достоинства, добродетели, стремиться к альтруизму. М. Чиксентмихай [по 25] говорит о состоянии потока, когда человек на своём месте, занимает любимым делом, являющимся его призванием.

«Очевидно, что наивысшей степени интеграции организм достигает при успешном функционировании в ситуации большой радости, или в моменты творчества, или же если ему удаётся справиться с важной проблемой или угрожающей и опасной ситуацией. Но когда угроза непреодолима или когда организм слишком слаб или беспомощен, чтобы справиться с ней, он склонен к дезинтеграции. В общем, когда жизнь легка и успешна, организм может одновременно делать множество вещей, обращаясь мимоходом к множеству направлений», – пишет Маслоу [18].

Переживание благополучия является важнейшей составной частью доминирующего настроения личности. Именно субъективное благополучие, как интегративное, особо значимое переживание, оказывает постоянное влияние на различные параметры психического состояния человека и как следствие на успешность поведения, продуктивность деятельности, эффективность межличностного взаимодействия и многие другие стороны внешней и внутренней активности индивида. Личность является интегратором всей психической активности индивида. В этом постоянном влиянии и заключается регулятивная роль субъективного благополучия личности [16]. То, что счастье, благополучие способствует более эффективному функционированию во многих сферах пишет Илона Бонивелл [13]: «Здравый смысл подсказывает нам, что счастье хорошо, потому что его приятно чувствовать. Однако исследования показывают, что есть и другие плюсы: позитивные эмоции и благополучие приводят к более успешной социализации, лучшему здоровью, успеху, саморегуляции и стремлению помогать другим. Любопытно, что благополучие усиливает творческие способности и дивергентное мышление, которое генерирует множество решений для единственной задачи. Судя по всему, счастье, как и позитивные эмоции, подталкивает к тому, чтобы рассматривать, не отвергая, новые идеи. Недавние работы показали также, что счастливые люди дольше могут оставаться сосредоточенными на деле, которое само по себе не доставляет особого удовольствия (расскажите вашему начальнику, что на скучные собрания должны ходить только самые счастливые сотрудники!), лучше справляются с многозадачностью, а также более методичны и внимательны» [13].

Можно сказать, что гуманистические психологи с одной стороны, Маслоу [18], Рождерс [21], и позитивные с другой стороны, Селигман [22], Бонивелл [13], Аргайл [12] - с другой, фактически пришли к одному и тому же в своих научных поисках. Маслоу, изучая самоактуализацию, пришёл к выводу, что это приносит самые возвышенные позитивные состояния сознания, в то время как Селигман, изучая счастье, видит его в проявлении достоинств, добродетелей, в стремлении к развитию, жизненному призванию, то есть к проявлению качеств самоактуализированной личности.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Объектом данного исследования является самоактуализация и психологическое благополучие людей молодого возраста (студентов).

Цель исследования: выявление взаимного влияния самоактуализации и субъективного психологического благополучия.

Гипотеза исследования: чем выше тенденция к самоактуализации у современной молодёжи, тем больше выражено психологическое благополучие.

Методы исследования. Для тестирования были отобраны 3 методики. Для выявления уровня субъективного психологического благополучия был выбран Опросник для измерения психологического благополучия Руснак С.И [8], включающий 6 шкал: общий уровень счастья, самопринятие, способность эффективно контактировать с внешней средой, автономия, способность строить позитивные взаимоотношения, понимание своих жизненных целей и задач, а также общий показатель субъективной оценки психологического состояния. Для измерения показателей самоактуализации использовался опросник «Диагностика самоактуализации личности» (А.В.Лазукин в адаптации Н.Ф.Калина) [17], включающий следующие шкалы: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальной базой исследования являются 96 человек молодого возраста (от 25 до 35 лет), студенты. В тестировании принимали участие 73 женщины, и 23 мужчины.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Общие результаты исследования уровня психологического благополучия представлены в Рис. 1. В целом, респонденты указывают на средний с тенденцией к высокому уровню психологического благополучия. Самые высокие средние показатели зарегистрированы по отношению к принятию себя и владению целью и смыслом жизни. Самые низкие – к чувству автономности. При этом, чувство автономности ниже у мужчин, которые в целом указали на более низкий уровень психологического благополучия.

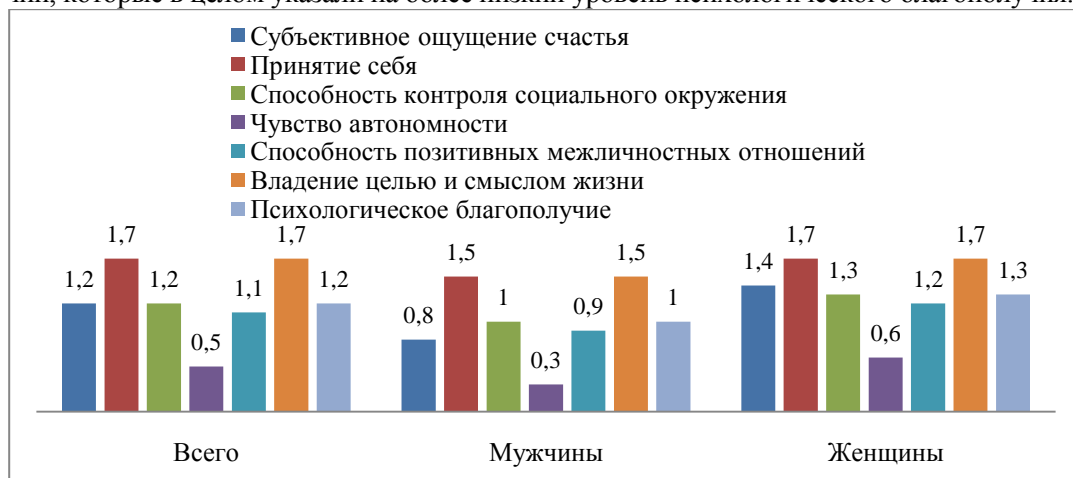


Рис. 2.1. Выраженность психологического благополучия: всего и по полу

Сравнение средних показателей выявило значимые статистические различия по половому признаку следующих показателей: субъективное ощущение счастья ($p=0,018$) и в меньшей мере общий уровень психологического благополучия ($p=0,033$).

В самом общем определении автономия – это способность человека действовать в соответствии со своими ценностями и интересами. В переводе с древнегреческого

слово означает «саморегулирование» или «самоуправление». С психологической точки зрения автономия состоит из набора навыков и установок. Соответствующие навыки включают способность рассуждать, ценить различные точки зрения и обсуждать с другими. Чтобы сделать это, у автономного человека должно быть чувство собственного достоинства и самоуважения.

Некоторые социальные обстоятельства могут помочь нам стать более независимыми, а другие могут подорвать автономию. Чтобы развить эти способности и установки, человеку нужна возможность рассмотреть значимые альтернативы, как возможности для действий, так и способы думать о том, что имеет значение. Напротив, угнетающие социальные установки, жесткие социальные иерархии и отсутствие осмысленного выбора затрудняют развитие автономии и действия в соответствии с нашими собственными интересами и ценностями.

Развитие чувства автономности в основном приходится на подростковый возраст, это критическая фаза жизни, во время которой молодые люди ищут возможности самоидентификации, исследуют новые роли и сталкиваются с переходом в высшую школу, а затем на работу и во взрослую жизнь. Индивидуация и разделение - это процессы, которые подростки и молодые люди должны пройти. Достижение независимости и автономности, постановка личных целей и составление планов, приобретение ценностей и этических стандартов – это задачи развития, которые должны реализоваться на протяжении подросткового возраста и в раннем молодом возрасте. Становление автономности – это задача развития, с которой сталкиваются все молодые люди, и она имеет отношение к развитию всего человека.

Исследования показали роль семьи и школы в развитии автономности. Исследования Soenens и Vansteenkiste [10] показали, что поддержка автономии родителями внесла значительный вклад в самоопределение и межличностных отношениях. Контролирующий родительский стиль, который фокусируется на результате, а не на процессе, как правило, подрывает внутреннюю мотивацию и препятствует становлению интернальности [6]. С другой стороны, предоставление родителями автономии способствует развитию у подростков понимания путей достижения успеха и восприятия личного контроля [4].

Преподаватели, поддерживающие автономию, подобно родителям, способствуют самоопределению учащихся, предлагая и обосновывая выбор, поддерживая мнения учащихся и сводя к минимуму использование жесткого контроля [9]. Они также выявляют и развивают внутренние мотивационные ресурсы учащихся [7], дают учащимся возможность преследовать личные цели и интересы и удовлетворять потребности в самостоятельности и компетентности. Кроме того, среда обучения, поддерживающая автономию, способствует повышению компетентности, интереса и удовольствия учащихся [2]. Учащиеся с низким уровнем автономии выигрывают в среде, поддерживающей автономию, где они учатся быть более автономными и саморегулируемыми, что ведет к повышению эффективности обучения.

Кросс-культурные психологи утверждают, что конструкты самоопределения и автономии являются нормами западных культурных ценностей. Например, автономия считается ценностью, поддерживаемой в индивидуалистических обществах [11], вступающая в противоречие с необходимостью взаимозависимых отношений, которые востребованы в коллективистских обществах [3]. В коллективистской культуре потребность в автономии может быть удовлетворена путем интернализации требований других и самоопределения выбора [1]. Недавнее исследование [5] продемонстрировало, что эти психологические потребности – в автономии, интернализации требований со стороны

и самоопределении выбора – имеют отношение к академической мотивации как на Востоке, так и на Западе. Для китайских студентов возможность выбора была признана наиболее значимым показателем академической. Поддержка родителей была следующей в прогнозировании академической мотивации. Автономия имела сильную положительную связь с родством, показывая, что чем выше поддержка автономии родителями, тем больше связь, которую они чувствовали со своими родителями.

Тем самым, вопрос развития автономности современных молодых людей требует особого внимания на современном этапе.

В следующей диаграмме представлено влияние уровня доходов на психологическое благополучие.

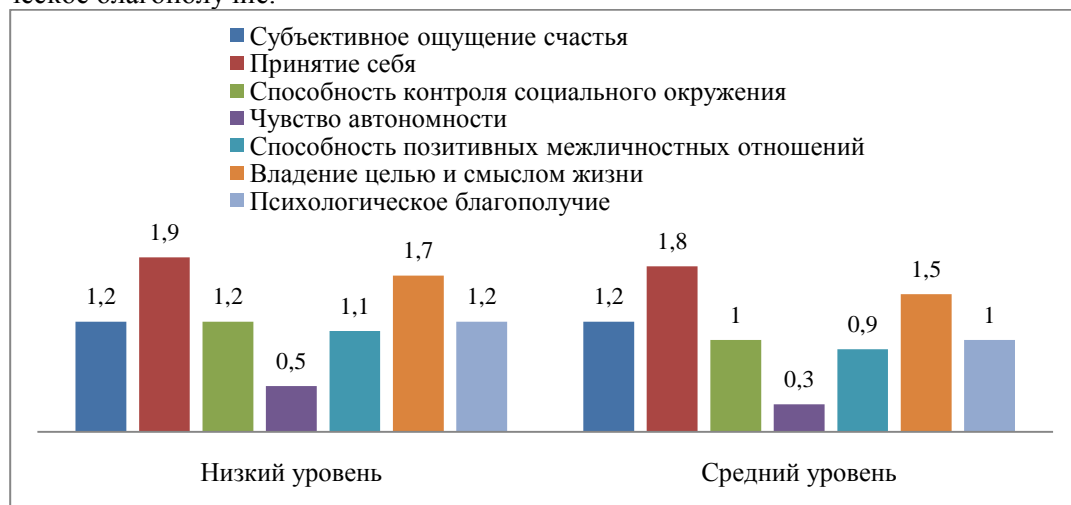


Рис. 2. Выраженность психологического благополучия: по уровню доходов

Статистически значимой разницы уровня психологического благополучия в зависимости от уровня дохода выявлено лишь при сравнении способности контроля социального окружения ($p=0,025$).

Ниже проиллюстрированы средние показатели самоактуализации, которые варьируют в средней зоне. Самые высокие показатели набрали шкалы ценностей и креативности, самые низкие – трактовка природы человека и спонтанность.

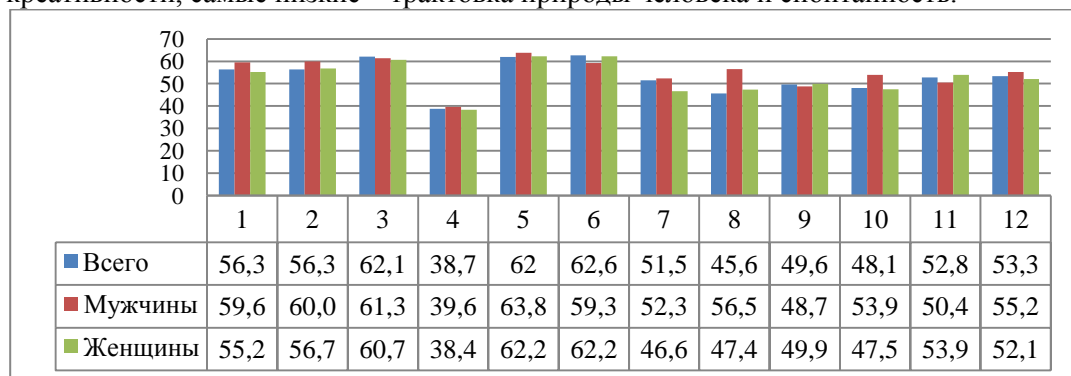


Рис. 3. Выраженность самоактуализации²

² 1 - Ориентация во времени, 2 – Ценности, 3 – Взгляд на природу человека, 4 – Потребность в познании, 5 – Креативность, 6 – Автономность, 7 – Спонтанность, 8 – Самопонимание, 9 – Аутосимпатия, 10 – Контактность, 11 – Гибкость в общении, 12 – Самоактуализация.

Рассмотрим подробно каждый из представленных показателей самоактуализации студентов.

Шкала ориентации во времени. Результаты респондентов расположены в средней зоне, что для молодого возраста являются высоким показателем самоактуализированности. Это свидетельствует о том, что молодые люди могут жить настоящим, переживать текущий момент жизни во всей ее полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, видеть свою жизнь целостной. Однако, среднее значение показателей указывает и на то, что нередко они строят недостижимые планы, ставят нереальные цели.

Примерно такие же результаты получены по шкале ценностной ориентации, свидетельствующие о том, что респонденты придерживаются тех идеалов и ценностей, по которым живут самоактуализирующиеся личности.

Шкала представлений о природе человека объединяет довольно высокие результаты, которые свидетельствуют о склонности респондентов воспринимать природу человека в целом как положительную, в которой торжествует добро, хотя не исключаются такие противоположности, как добро и зло, бескорыстие и корыстолюбие, бесчувственность и чувствительность.

Довольно низко представлены потребности в познании, результаты иллюстрируют слабовыраженное стремление познавать окружающий мир.

Шкала креативности представляет высокие результаты, что характеризует выраженность творческой направленности современной студенческой молодежи.

В противовес данным, полученным предыдущей методикой, довольно высоко выражена потребность в автономности. В психологии автономность понимается как качество личности, характеризующее её стремление к самоактуализации, саморегуляции и самодетерминации, раскрытию способностей к самостоятельной деятельности, принятию решений и независимости. Потребность в автономности связана с психическим и личностным здоровьем, личностным ростом, способностью самостоятельно определять и регулировать собственную жизнь, обеспечивать собственную безопасность и являются важным психологическим ресурсом [15, с. 136].

Низкие показатели получены по шкале спонтанности, что свидетельствует о том, что респонденты боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоциональные состояния.

Также довольно низкие результаты получены по всем остальным шкалам - самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

Не выявлены статистически значимые различия по принадлежности к полу, кроме как в случае самопонимания ($p=0,027$). Статистически значимой разницы между самоактуализацией по уровню доходов также не выявлено.

Для проверки гипотеза был использован метод статистической корреляции. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Корреляция показателей самоактуализации и психологического благополучия

		Субъективное ощущение счастья	Принятие себя	Чувство автономности	Способность позитивных межличностных отношений	Владение целью и смыслом жизни	Психологическое благополучие
Ориентация во времени	PearsonCorrelation	,556*		,583**	,586**	,689**	,654**
	Sig. (2-tailed)	,012		,005	,005	,000	,000
	N	96		96	96	96	96

Взгляд на природу человека	PearsonCorrelation	,566**	,501*	,687**	,522*	,598**	,646**
	Sig. (2-tailed)	,009	,050	,000	,030	,003	,001
	N	96	96	96	96	96	96
Креативность	PearsonCorrelation					,527*	,510*
	Sig. (2-tailed)					,026	,040
	N					96	96
Автономность	PearsonCorrelation			,644**	,537*		,510*
	Sig. (2-tailed)			,001	,020		,040
	N			96	96		96
Спонтанность	PearsonCorrelation		,562**	,769**	,709**		,690**
	Sig. (2-tailed)		,010	,000	,000		,000
	N		96	96	96		96
Самопонимание	PearsonCorrelation			,537*	,556*	,506*	,553*
	Sig. (2-tailed)			,020	,012	,044	,013
	N			96	96	96	96
Аутосимпатия	PearsonCorrelation	,546*	,548*	,728**	,713**		,686**
	Sig. (2-tailed)	,016	,015	,000	,000		,000
	N	96	96	96	96		96
Самоактуализация	PearsonCorrelation	,633**	,617**	,837**	,759**	,688**	,813**
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,000	,000	,000	,000
	N	96	96	96	96	96	96
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Ориентация во времени положительно коррелирует с субъективным ощущением счастья, чувством автономии, способность к позитивным межличностным отношениям, владением целью и смыслом жизни и высоким уровнем психологического благополучия.

Существует положительная корреляция между показателем «взгляд на природу человека» и всеми шкалами психологического благополучия кроме «способности контроля социального окружения».

Качество креативности позитивно коррелирует с владением целью и смыслом жизни и психологическим благополучием.

Также чем выше выражена потребность в автономности, тем больше проявлена способность к позитивным межличностным отношениям и психологическое благополучие.

Качество спонтанности способствует принятию себя, чувству автономности, способности к позитивным межличностным отношениям и психологическому благополучию.

Самопонимание положительно коррелирует с чувством автономности, способностью к позитивным межличностным отношениям, владением целью и смыслом жизни и психологическим благополучием.

Аутосимпатия имеет положительную корреляцию с субъективным ощущением счастья, принятием себя, чувством автономности, способностью к позитивным межличностным отношениям и психологическим благополучием.

Степень самоактуализации имеет высокую корреляцию с субъективным ощущением счастья, принятием себя, чувством автономности, способностью к позитивным

межличностным отношениям, владением целью и смыслом жизни и уровнем психологического благополучия.

Экспериментальная гипотеза о взаимосвязи тенденции к самоактуализации у современной молодёжи с уровнем психологического благополучия подтвердилась.

ВЫВОДЫ

Можно сделать вывод, что представители гуманистической психологии, изучая самоактуализацию, доказали, что она приносит самые возвышенные позитивные состояния сознания, в то время как представители позитивной психологии, изучая счастье и психологическое благополучие, увидели его в проявлении достоинств, добродетелей, в стремлении к развитию, жизненному призванию, то есть к проявлению качеств самоактуализированной личности.

В процессе статистических исследований получила подтверждение эмпирическая гипотеза, чем выше тенденция к самоактуализации у современной молодёжи, тем больше выражено психологическое благополучие.

Библиография:

1. Bao X. H., Lam S. F. Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. In: *Child Development*, 2008, 79(2), p. 269-283.
2. Black A. E., Deci E. L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. In: *Science Education*, 2000, 84(6), p. 740-756.
3. Cross S. E., Gore J. S. Cultural models of the self. In: Leary MR, Tangney JP, editors. *Handbook of Self and Identity*. New York, NY, USA: The Guilford Press, 2003, p. 536-564.
4. Grolnick W. S. The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. In: *Theory and Research in Education*, 2009, 7(2), p. 164-173.
5. Hui E. K. P., Sun R. C. F., Chow S. S. Y., Chu M. H. T. Exploring Chinese students' academic motivation: filial piety and self-determination. In: *Journal of Educational Psychology*, 2011, 31(3), p. 377-392.
6. Joussemet M., Landry R., Koestner R. A self-determination theory perspective on parenting. In: *Canadian Psychology*, 2008, 49(3), p. 19-200.
7. Reeve J. M., Halusic M. How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. In: *Theory and Research in Education*, 2009, 7(2), p. 145-154.
8. Rusnac S. Cercetarea stării de bine psihologic: metodologie și rezultate. In: *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Materialele Colocviului Științific Internațional*. Chișinău, 2017, p. 83-93.
9. Sierens E., Vansteenkiste M., Goossens L., Soenens B., Dochy F. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2009, 79(1), p. 57-68.
10. Soenens B., Vansteenkiste M. Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2005, 34(6), p. 589-604.
11. Triandis H. C. *Individualism and Collectivism*. Boulder, Colo, USA: Westview, 1995. 288 p.
12. Аргайл М. *Психология счастья*. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
13. Бонивелл И. *Ключи к благополучию. Что может позитивная психология*. М.: Время, 2009. 192 с.
14. Водяха С. *Современные концепции психологического благополучия личности*. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-psiologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti>.
15. Ежевская Т. И. Автономность как личностный ресурс информационно-психологической безопасности. В: *Учёные записки ЗабГГПУ*, 2011, 5 (40), с. 132-136.

16. Куликов Л. *Детерминанты удовлетворённости жизнью*. <https://refdb.ru/look/2421648-pall.html>.
17. Лазукин А. *Диагностика самоактуализации личности*. <https://vsetesti.ru/195/>.
18. Маслоу А. *Мотивация и личность*. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
19. Маслоу А. *На подступах к психологии бытия*. М.: "Refl-buk" – К.: "Vakler", 1997. 140 с.
20. Роджерс К. *Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение*. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО, 2002. 512 с.
21. Роджерс К. *Консультирование и психотерапия*. М.: «Эксмо-пресс», 1999. 464 с.
22. Селигман М. *В поисках счастья. Как получить удовольствие от жизни каждый день*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. 320 с.
23. Селигман М. *Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь*. М.: Альпина Паблишер, 2013. 338 с.
24. Соловьёва С. *Психологическая концепция счастья и оптимизм*. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kontsepsiya-schastya-i-optimizm.pdf>.
25. Шамионов Р. *Психология субъективного благополучия личности*. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2004. 174 с.
26. *Экзистенциальная психология*. Под ред. Ролло Мэй. М.: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. <http://psylib.org.ua/books/meyro04/index.htm>

CZU [159.9:37.062]

SIGURANȚA PSIHOLAGICĂ ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Lilia PAVLENKO, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Moldova

Abstract. *The content of the article provides for the analysis of the problem of psychological safety in the context of the educational environment, which depends on both the success of the teachers' activity and of the students' learning.*

Keywords: *educational environment, security, psychological safety, psychological culture, subjects of education.*

Siguranța este numită starea de securitate (a unei persoane, a mediului), precum și capacitatea de a repercuta influențele adverse externe și interne. Siguranța înseamnă existența anumitor condiții necesare vieții, dezvoltării și activității [3]. Psihologii susțin că *siguranța psihologică* ca stare de conservare a psihicului implică menținerea unui anumit echilibru între impacturile negative asupra unei persoane, mediul său și stabilitatea sa, capacitatea de a depăși un astfel de impact pe cont propriu sau folosirea factorilor de protecție a mediului. Siguranța psihologică a individului și a mediului sunt inseparabile și reprezintă un model de dezvoltare durabilă și funcționare normală a unei persoane în interacțiune cu mediul. În sensul cel mai larg, siguranța psihologică înseamnă atitudine conștientă a unei persoane față de condițiile de viață, adică persoana este gata pentru orice modificări externe, inclusiv cele neprevăzute, pentru diverse combinații de circumstanțe adverse. De asemenea, o persoană este conștientă de modul în care relaționează cu realitatea, de includerea sa obiectivă în fiecare situație actuală, de atitudinea sa subiectivă față de ceea ce se întâmplă – de sentimentele, gândurile, intențiile în legătură cu această situație, în legătură cu componentele sale individuale [6].

Siguranța psihologică ca termen se aplică în toate sferile de activitate umană. Prin urmare, mediul educațional nu este o excepție, deoarece prezintă un ansamblu de condiții în care formarea și dezvoltarea unei persoane are loc pe un segment lung al vieții sale [1].

În cercetarea modernă, conceptul de siguranță este unul dintre cele mai utilizate care, în cele mai multe cazuri, este definit ca o stare de protecție a conștiinței [2, p. 55]. Conform lui L.V. Lobanova, astăzi psihologia siguranței prezintă o nouă zonă de dezvoltare

rapidă în care sunt implementate atât programe teoretice, cât și practice, menite să asigure siguranța psihologică în diverse domenii sociale. Începutul dezvoltării direcții date este asociat cu ultimele decenii ale secolului XX. Acest lucru se datorează faptului că încep să apară studii sistematice ale problemelor psihologice vizavi de securitatea umană ce se regăsesc în publicațiile autorilor ruși, cum ar fi: S.K. Roshchina și V.A. Sosnina care consideră siguranța psihologică a unei persoane drept nivel de dezvoltare a condițiilor sale de viață; G.V. Gracheva și I.K. Melnikov ce au în vedere aspectul informațional al siguranței psihologice. Cercetările lui M.A. Kotik se referă la problemele de siguranță psihologică a personalului militar, iar lucrările lui I.A. Shamil vizează asigurarea siguranței psihologice în instituțiile de învățământ [1, p. 26] etc.

Problema interacțiunii umane cu realitatea din jur are o lungă tradiție în cercetarea psihologică. Un număr mare de publicații au fost dedicate acestui subiect: Edmondson, Williams, Carmeli, Gittell, Lyu, K. Yildirim, Ş. Yenipinar, B. G. Ananiev, M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, V. N. Panferov, S. L. Rubinstein etc.). Întrebările legate de modelarea și proiectarea unui mediu educațional în care o persoană să „funcționeze” liber, iar participanții să se simtă în siguranță și să satisfacă nevoile de bază, au fost în vizorul așa autori ca I.A. Baeva, M.R. Bityanova, N.V. Gruzdeva, G.A. Mkyrtchan, V.I. Panov etc.

În prezent, o serie de autori (V. P. Eremin, N. D. Zakharin, V. P. Kobzev, N. V. Makhrov) ridică problema necesității extinderii spațiului de cercetare a siguranței psihologice în mediul educațional, incluzând nu numai „siguranța educației”, dar și „siguranța științei”.

Conceptul de siguranță psihologică este ambiguu. T.S. Kabachenko consideră siguranța psihologică „o măsurare independentă în sistemul de securitate generală, reprezintă starea mediului informațional și condițiile de viață ale societății care nu contribuie la încălcarea premiselor psihologice” [3, p. 67].

Conform teoriei schimbului social, așteptările realizate creează încrederea între membrii unui grup pe o perioadă lungă (Miles, 2012). Siguranța psihologică, strâns legată de încredere, se referă la mediul în care oamenii se simt confortabili cu privire la consecințele riscurilor interpersonale. Este o credință că cineva este capabil să-și exprime sinele fără teamă de consecințe negative asupra imaginii de sine, statutului sau carierei (Edmondson, Kramer și Cook, 2004; Kahn, 1990). Siguranța psihologică înseamnă că persoana se simte confortabil în ceea ce privește ideile și acțiunile colegilor ei legate de ea. Invers, nesiguranța psihologică indică mai mult la conflict și mai puțin la satisfacția echipei în rândul membrilor grupului. Astfel, siguranța psihologică prezintă un aspect important al climatului la locul de muncă (Hernandez, Luthanen, Ramsel și Osatuke, 2015).

Climatul locului de muncă este o condiție de bază pentru siguranța psihologică. Holley și Steiner (2005) au numit disconfortul și prezența riscului ca fiind componente esențiale ale nesiguranței psihologice. Nesiguranța psihologică poate fi privită ca un concept implicit în termeni de dezvoltare organizațională. Siguranța psihologică într-o echipă promovează ideea de a învăța din greșeli și eșecuri (Carmeli și Gittell, 2008).

Garvin, Edmondson și Gino (2008) au clasificat siguranța psihologică drept o subdimensiune a mediului de învățare favorabil în cadrul conceptului organizației de învățare. Aceștia se referă la percepțiile personale despre cum ar fi: oferirea feedback-ului, adresarea întrebărilor, exprimarea propriei poziții. În momentul când persoana este nesigură (Edmondson et al., 2004) discuțiile în cadrul grupului nu vor fi productive, persoana nu va reflecta pe deplin potențialul său de a lucra, fapt ce, la rândul său, poate dăuna rezultatele organizaționale (Carmeli și Gittell, 2008; Kramer, 1999, Schein, 2010) [7].

Pentru dezvoltarea și existența normală a personalității, siguranța este necesară ca stare de mediu, precum și ca sentiment intern. Potrivit lui A. Maslow, nevoia de siguranță este

fundamentală în ierarhia trebuințelor umane, fără o satisfacție parțială a căreia este imposibilă dezvoltarea armonioasă și autorealizarea unei persoane [2, p. 18].

Protejarea și menținerea unei anumite stări de siguranță a unei persoane de efectele multor factori adversi într-o lume în schimbare rapidă și din ce în ce mai complexă astăzi este una dintre cele mai acute probleme. Mediul educațional face parte din mediul de viață al persoanei, iar siguranța psihologică este una dintre caracteristicile sale psihologice care devine o problemă gravă datorită creșterii violenței psihologice în interacțiunea elevilor, profesorilor, părinților și administrației școlare, fapt confirmat de datele diverselor studii [1].

Mediul educațional trebuie înțeles ca un sistem de influențe și condiții pentru formarea personalității în conformitate cu o schemă dată, precum și posibilitățile de dezvoltare a acesteia conținute într-un mediu social.

Conceptul de „mediu educațional” este comun cu „mediul familial”, „mediul școlar” etc. Psihologizarea mediului educațional este de a păstra și consolida sănătatea participanților săi, de a crea condiții de muncă, de protecție și instruire sigure într-o instituție de învățământ.

Deși siguranța psihologică este strâns legată de încredere, unele caracteristici ale acesteia o deosebesc de încredere. Conform teoriei lui Edmondson potrivit căreia siguranța psihologică este necesară pentru a permite învățarea eficientă în organizații (2004), *încrederea* asigură siguranța psihologică, dar nu surprinde modul în care un angajat se simte confortabil în mediul de lucru. Încrederea este credința formată din așteptări reciproce, dar siguranța psihologică aparține individului. Încrederea organizațională presupune ca angajații să își anticipeze reciproc acțiunile și aceste acțiuni vor avea consecințe pozitive pentru ei înșiși (Miles, 2012). Cu toate acestea, siguranța psihologică este o chestiune individuală și nu necesită reciprocitate.

După cum a arătat cercetarea surselor psihologice și pedagogice, conceptul de siguranță psihologică ar trebui să fie luat în considerare în legătură cu conceptul de „cultură psihologică”. Fără un astfel de aparat de „viziune psihologică”, nu se poate pune problema siguranței psihologice. V.V. Bedrina și A.V. Lichutina prin cultură psihologică înțeleg capacitatea de a diagnostica clar în fiecare moment aspectul psihologic al unui act comunicativ, comportamentul elevului, profesorului și părintelui, întregul complex al relației lor, și, de asemenea, amenințările și riscurile acestor relații în prezent și în viitor [2, p. 37].

Cercetătorii observă că amenințările siguranței în mediul educațional sunt împărțite în mod corespunzător în externe și interne. Astfel, cele externe pot include: *caracterul social*: conflicte sociale, vulnerabilitatea socială etc.; *caracterul tehnogen*: diferite tipuri de accidente; *natura epidemiologică*: infecții etc.; *natura*: probleme de mediu; catastrofe naturale (cutremure, inundații, incendii forestiere); *situația familială*: alcoolism, conflicte, violență în familie; *alte tipuri*: răspândirea organizațiilor religioase, sectelor.

Amenințările interne prevăd: *natura socio-psihologică* (climatul socio-psihologic accentuat în clasă/grup – tensiuni între elevi, relații slabe între microgrupuri; grupuri mici informale; comunicare și conflicte între elevi, amenințări și intimidări, zvonuri, insulte și porecle); – trăsături de personalitate (agresivitate, grosolănie etc.); *din partea personalului*: extorcare (mită, rechiziții), manifestarea agresivității față de elevi, declarații negative ale profesorului despre elevi; *o cantitate mare de sarcini de instruire*.

Participanții la mediul educațional pot fi expuși tuturor acestor tipuri de amenințări [3].

La fel, autorii evidențiază *principalele caracteristici care încalcă siguranța psihologică* precum: așteptarea constantă de eșec, indiferență (la serviciu, treburile gospodărești, aspectul unul pentru celălalt), frica de propriul eșec, sentimentul că nimeni nu poate să aibă încredere și altele care sunt foarte asemănătoare cu manifestările stresante [6].

Mulți psihologi sunt ghidați de modelul dezvoltat de C. D. Ryff (Ryff & Singer, 2008) pentru înțelegerea și studierea siguranței psihologice. Acest model propune următoarele com-

ponente structurale ale siguranței psihologice: o atitudine pozitivă față de sine și de viață, relațiile cu oamenii care manifestă grijă și încredere, capacitatea de a urmări propriile credințe, capacitatea de a cunoaște cerințele vieții de zi cu zi, obiectivele și activitățile care dau sens vieții și dezvoltare continuă, realizare de sine. Bazele teoretice din fiecare dintre aceste componente pot fi găsite în teorii și concept, spre exemplu: teoria autoactualizării lui A. Maslow, teoria dezvoltării personalității lui E. Erickson, teoria individualității lui K. Jung etc.

Problema siguranței psihologice a mediului și individului este o prioritate în societatea modernă, știință și educație, deoarece în condițiile de abordare orientată spre personalitate în educația modernă, siguranța psihologică a mediului educațional este identificată cu bunăstarea socială a întregii societăți.

În urma unor studii (I. Baeva, 2006) au fost stabiliți următorii indicatori ai caracteristicilor psihologice ale mediului educațional importanți pentru profesori: confortul emoțional, capacitatea de a solicita ajutor, capacitatea de a manifesta inițiativă și activitate în situații de interacțiune cu administrația. La fel, s-a dovedit că există relații între caracteristicile psihologice ale mediului educațional și caracteristicile personale, emoționale și comunicative ale participanților săi. S-a relevat că schimbările pozitive ale caracteristicilor psihologice ale mediului educațional contribuie la îmbunătățirea indicatorilor de sănătate mintală a participanților săi [5].

Indicatorii pozitivi ai siguranței psihologice includ sentimentul de confort în a oferi lucruri noi, a critica comportamente, situații etc. și a discuta despre anumite probleme (Carmeli și Gittel, 2008; Kahn, 1990; Edmondson et al., 2004; Edmondson, Higgins, Singer și Weiner, 2016). Nesiguranța psihologică, de cealaltă parte a monedei, constă în amenințări interpersonale, jenă, timiditate, excludere, indiferență, lipsă de sprijin, frică, abținerea de la explicații etc. Potrivit lui Carmeli și Gittel (2008) „învinovățirea pentru eșecuri” într-o echipă indică la nesiguranța psihologică [apud. 7].

Mai multe studii au relevat diferiți indicatori ai siguranței psihologice:

- acordarea, autenticitatea și puterea împărtășirii ca facilitatori ai siguranței psihologice (Williams, Woodon and Wallace, 2016),
- starea de confort profesorilor chinezi în felul de a se exprima, existența unui climat amenințător în mediul de lucru (Lyu, 2016),
- capacitatea de a crea probleme și asumarea riscurilor în grupul de lucru (Hernandez, Luthanen, Ramsel și Osatuke, 2015),
- siguranța psihologică în rândul asistenților medicali vizavi comiterea greșelilor în echipă (Edmondson și colab., 2004),
- deznădejde/speranță, abilități, satisfacția de viață și respectul de sine (Daniel T.L. Shek, 2007) [apud. 7].

Rezultatele altor studii relevă diferențe realizate în variate contexte culturale.

Spre exemplu, în Turcia în acest sens a fost realizat un studiu uncial care a inclus 393 de manageri și cadre didactice a 7 școli de stat primare, gimnaziale și liceale din regiuni diferite și a măsurat 7 scale ale siguranței psihologice după Edmondson (standardele AERA, 1999). Au fost extrase binarele pozitive și negative ale indicatorilor siguranței psihologice, și anume: incluziune-excludere, atenție-indiferență, demn-nedemn, toleranță-intoleranță, oferă sprijin-lipsă de sprijin, inhibare de facilitare, anxietate relaxantă, încurajare-timiditate [7]. Drept urmare, s-a constatat că personalul școlar experimentează un nivel scăzut al nesiguranței psihologice. Uğurlu și Abdürrezzak au determinat în studiul lor faptul că cele mai importante așteptări ale profesorilor sunt încurajările, eforturile de cooperare și empatizare în relațiile personale atunci când au nevoie. În plus, colaborarea dintre profesori, cultura de susținere și recunoașterea este mai mică decât așteptarea (Demirtaş, 2010; Terzi, 2005; Yıldırım, 2015).

Alți autori, Hjerto și Paulsen (2017) au constatat online prin metoda sondajului un nivel ridicat al siguranței psihologice la 171 directori de școli și directorii adjuncți. Lyu (2016) a determinat un nivel mediu de siguranță psihologică la 254 de profesori chinezi în școlile obligatorii. Williams și colab. (2016) au constatat că atitudinile profesorilor și comportamentele privind acordarea, autenticitatea și împărtășirea puterii ar dezvolta siguranța psihologică la elevi. Scorurile medii se schimbă și în funcție de diferitele caracteristici demografice ale participanților, cum ar fi sexul, experiența, statutul etc. De exemplu, Edmondson și colab. (2016) au găsit un nivel mai scăzut de siguranță psihologică la profesorii novici în comparație cu colegii lor cu o vechime în lucru mai mare.

I. Baeva și colaboratorii (2015) au cercetat factorii psihologici ai mediului educațional care influențează siguranța psihologică a elevilor în cadrul unui studiu ce a inclus 172 de cadre didactice și 876 elevi din Moscova și Sankt Petersburg. Concluziile la care au ajuns cercetătorii au fost:

- O condiție importantă pentru dezvoltarea unui mediu educațional este siguranța psihologică a acestuia.
- Profesorii ar trebui să utilizeze metode și tehnologii care prezintă un risc minim de a dăuna formării și dezvoltării personalității elevilor pentru a le asigura stabilitatea și rezistența la influențele negative.
- Principala amenințare a siguranței psihologice a participanților din mediul educațional este psihotrauma în procesul de comunicare, violența psihologică în interacțiunile pedagogice și interpersonale care poate dăuna dezvoltării pozitive și sănătății mintale.
- Interacțiunile pedagogice și interpersonale în mediul educațional sunt sigure din punct de vedere psihologic dacă promovează sentimentul de apartenență, conving participanții că sunt în afara pericolului (absența amenințărilor) și consolidează sănătatea mintală [1].

Asigurarea siguranței psihologice într-un mediu educațional și, ca consecință, protecția și sprijinirea sănătății mintale a participanților săi, ar trebui să fie o prioritate pentru psihologia educațională.

S-a stabilit că un mediu educațional sigur din punct de vedere psihologic este unul în care majoritatea participanților au o atitudine pozitivă față de acesta, un nivel ridicat de satisfacție cu caracteristicile mediului și de protecție împotriva violenței mentale în interacțiuni. Studiul a demonstrat că există o relație între siguranța psihologică a mediului educațional și starea de bine a participanților săi.

Concluzii: Siguranța psihologică în mediul educațional se bazează pe calitatea procesului de interacțiune care duce la actualizarea personalității profesorului însuși, formarea simțului său de competență profesională și satisfacție în munca, reduce tensiunea, crește capacitatea de autoreglare, contribuie la consolidarea „eului” etc. Sprijinul pentru un nivel ridicat de siguranță psihologică în mediul educațional reduce riscurile și perturbările în dezvoltarea mentală a elevilor. De siguranța psihologică în mediul educațional depinde succesul activității profesorilor, succesul învățării elevilor, deoarece atunci când o persoană se simte confortabil și în siguranță ea va fi stabilă emoțional, mai puțin stresată, va interacționa deschis într-o echipă și va depune eforturi pentru realizarea sa. Deci, că mediul educațional trebuie să devină sigur și confortabil nu doar pentru elevi, ci, de asemenea, și pentru cadrele didactice, deoarece anume profesorul creează condițiile de învățare și dezvoltare a elevului. În plus, prin organizarea celor mai favorabile condiții de învățare, cadrele didactice nu contribuie doar la dezvoltarea pozitivă a personalității elevului, dar și la creșterea sa profesională.

Bibliografia:

1. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб.: Речь, 2006.

2. Бедрина, В.В.; Личутин, А.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия, Журнал "Вестник практической психологии образования", выпуск: №1(22) январь-март 2010.
3. Захарова, Т. Н.; Андросова М. И. Психологическая безопасность образовательной среды обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – с. 67–70. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770714.htm>.
4. Кабаченко, Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 118 с.
5. Лактионова, Е.Б. Психологические характеристики образовательной среды как показатель эффективности деятельности службы сопровождения. 2002, Санкт-Петербург.
6. Холуева К. А.; Мухарлямова А. Ю. Психологическая безопасность образовательной среды // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 01. – ART 13510. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13510.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X
7. Kamil Yildirim, Şenyurt Yenipinar. Psychological Unsafety in Schools: The Development and Validation of a Scale. Journal of Education and Training Studies Vol. 5, No. 6; June 2017 ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068 Published by Redfame Publishing URL: <http://jets.redfame.com>

CZU [364.442.6(478):34]

PROTECȚIA SOCIALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA: CADRU LEGAL ȘI ANALIZA STATISTICĂ

Irina MOVILĂ, conferențiar universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *The article describes the main characteristics and principles of social protection in the Republic of Moldova, highlights the main social problems, including the problems of people with severe disabilities. The legal and organizational framework of social assistance was studied. Statistical data were analyzed regarding the dynamics of social assistance for the elderly and the unemployed and the dynamics of the number of pensioners from the Republic of Moldova in territorial profile. The average size of the established monthly pension of the pensioners in the records of the social insurance bodies of the population was analyzed. The main forms of oriented social assistance are presented.*

Keywords: *social protection, social workers, the elderly, people with disabilities, people with disabilities, social inclusion.*

Tendențele moderne de dezvoltare a societății, inegalitatea veniturilor din diferite segmente ale populației, șomajul, sărăcia și alte probleme de natură socială, economică și politică, orientează statul spre schimbarea principiilor protecției sociale a oamenilor. Astăzi, influența negativă la bunăstarea populației Republicii Moldova este exercitată de tarife mari pentru servicii comunale, prețuri ridicate pentru produsele alimentare esențiale și un nivel de salariu care nu se potrivește cu costul vieții [5, p. 230]. Familiile cu venituri mici nu sunt în stare să achite serviciile de educație și îngrijiri medicale costisitoare sau beneficii materiale, sociale și spirituale. Anume situația socio-economică nesatisfăcătoare a unei părți semnificative a familiilor care provoacă tensiuni sociale afectează, în mod negativ, toate procesele din societate și împiedică dezvoltarea cu succes a țării. Studiul vieții sociale în context teritorial este o sarcină importantă a statului și baza elaborării politicilor de dezvoltare regională a țării [6, p. 5].

Problemele sociale încurajează autoritățile să ia garanții sociale adecvate, care sunt definite ca un anumit set de bunuri și servicii importante, din punct de vedere social și, prin urmare, să asigure protecția socială a societății. Din acest punct de vedere, asistența socială

este înțeleasă ca „componentă a sistemului național de protecție socială, în cadrul căruia statul și societatea civilă se angajează să prevină, să limiteze sau să înlăture efectele temporare sau permanente ale unor evenimente considerate drept riscuri sociale, care pot genera marginalizarea ori excluderea socială a persoanelor și a familiilor aflate în dificultate” [2, art. 1]. Conform legii asistența socială se întemeiază pe următoarele principii:

- a) recunoașterea independenței și autonomiei personalității, respectarea demnității umane;
- b) universalitatea dreptului la asistență socială, garantarea accesibilității acesteia;
- c) solidaritatea socială;
- d) flexibilitatea măsurilor de asistență socială, aducerea lor în concordanță cu necesitățile reale ale persoanei sau ale familiei aflate în dificultate;
- e) parteneriatul social ca mijloc de realizare și evaluare a măsurilor de asistență socială;
- f) responsabilitatea personală a beneficiarului de asistență socială [2, art. 3].

În Republica Moldova asistența socială a vârstnicilor și persoanelor inapte de muncă se caracterizează prin următoarele date (tabelul 1).

Tabelul 1. *Dinamica asistenței sociale a vârstnicilor și persoanelor inapte de muncă în anii 2011 – 2016, [1, p. 190].*

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Numărul secțiilor de asistență socială la domiciliu	98	74	110	94	99	68
Numărul lucrătorilor sociali	2477	2468	2442	2425	2143	2085
Numărul bătrânilor și persoanelor cu dizabilități deservite, mii	25,8	25,5	25,0	24,1	20,2	19,8
Revin numărul bătrânilor și persoanelor cu dizabilități deservite la 1 lucrător social	10	10	10	10	9	9

După cum se arată în tabelul 1, numărul lucrătorilor sociali și numărul persoanelor în vârstă deservite tind să scadă. Și, dacă în anii 2011-2014 pentru un asistent social, în medie, erau 10 persoane în vârstă și persoane cu dizabilități deservite, întrucât în 2015 și 2016, revine 9 persoane pe un asistent social.

Numărul beneficiarilor de asistență materială este, de asemenea, în scădere, din care, numărul total în 2016 a însumat 150,8 mii de persoane față de 2015 – 183,2 mii de persoane, în acel număr: pensionari – 98,1 mii de persoane sau 65,1% din numărul total de beneficiari de asistență materială, familii cu copii – 43,6 mii de persoane sau 28,9% persoane inapte în muncă – 1,6 mii de persoane sau 1,1% și alți beneficiari de asistență materială – 7,5 mii de persoane [1, p. 190].

Potrivit Biroului Național de Statistică a Moldovei, numărul persoanelor cu dizabilități în Moldova este de 184,8 mii de persoane, inclusiv 13,4 mii de copii cu vârsta cuprinsă între 0-17 ani. În ultimii 5 ani, în general, numărul acestora a crescut cu 2,7%, iar în cazul copiilor, a scăzut cu 11,3%. Persoanele cu dizabilități constituie 5,2% din populația totală, iar copiii cu dizabilități constituie aproape 2% din numărul total de copii din Moldova. În medie, la 10 mii de locuitori revin 520 de persoane cu dizabilități și 193 de copii la 10 mii de copii cu vârste cuprinse între 0-17 ani. Aproape fiecare a șaptea persoană cu dizabilități se încadrează în categoria persoanelor cu dizabilități severe [7].

Pentru a rezolva problemele persoanelor cu dizabilități severe, în 2012 Guvernul Moldovei a creat Serviciul social „Asistență personală”, care își propune să ofere asistență și îngrijire copiilor și adulților cu dizabilități severe pentru a promova independența și integrarea lor în societate [4, art. 5]. Obiectivele Serviciului sunt:

- 1) oferirea unor servicii de asistență și îngrijire flexibile, centrate pe persoană, care să îmbunătățească calitatea vieții și independența persoanelor cu dizabilități severe;
- 2) facilitarea accesului la educație și încadrare în câmpul muncii;

- 3) prevenirea instituționalizării persoanelor cu dizabilități;
- 4) sprijinirea beneficiarilor să mențină și să dezvolte relații sociale în familie și comunitate [4, art. 6].

Totodată, în Moldova în 2012 a fost aprobată legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități (Legea Nr. 60 din 30.03.2012, publicat: 27.07.2012 în Monitorul Oficial Nr. 155-159) care reglementează drepturile persoanelor cu dizabilități în vederea incluziunii sociale a acestora, garantării posibilității participării lor în toate domeniile vieții fără discriminare, la un nivel identic cu ceilalți membri ai societății, având ca bază respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului [3, art. 1]. Legislația privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități se bazează pe Constituția Republicii Moldova și se constituie din legea sus numită și alte acte legislative și normative cu privire la măsurile de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități [3, art. 6].

Măsurile prevăzute de lege conduc la realizarea următoarelor obiective:

- a) prevenirea apariției dizabilității;
- b) reabilitarea persoanelor cu dizabilități;
- c) participarea activă a persoanelor cu dizabilități la viața comunității;
- d) creșterea gradului de ocupare a persoanelor cu dizabilități;
- e) creșterea calității vieții persoanelor cu dizabilități și a familiilor acestora;
- f) stimularea participării pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități;
- g) dezvoltarea serviciilor sociale adecvate nevoilor persoanelor cu dizabilități;
- h) crearea și asigurarea condițiilor adecvate de educație, instruire și pregătire profesională a persoanelor cu dizabilități;
- i) evitarea sau eliminarea oricăror forme de discriminare a persoanelor cu dizabilități [3, art. 3].

În sens general, protecția socială include două domenii principale de asigurări sociale și asistență socială pentru populație. Beneficiarii de plăți de asigurări sociale sunt, în principal, pensionari, numărul acestora conform BNS din 2016, în ansamblu în toată țara, a fost de 711,7 mii de persoane sau 20% din populația totală a țării. În același timp, numărul pensionarilor din întreaga țară, inclusiv în regiunile Moldovei, în dinamică, tinde să crească (tabelul 2).

Tabelul 2. *Dinamica indicatorilor numărului de pensionari din Republica Moldova în profil teritorial [8, p. 102]*

	Total pensionari, mii de persoane			Inclusiv pensionarii după vârstă, %			proporția pensionarilor care lucrează, %	ponderea pensionarilor care primesc o pensie minimă, %	revin pensionarilor la 100 de persoane. Populație în vârstă de muncă
	2014	2015	2016	2014	2015	2016			
Total țară	669,9	679,9	691,2	75,8	76,3	76,9	23,3	15,3	23
Mun. Chișinău	137,1	141,5	164,1	77,9	78,9	79,9	37,2	5,5	21
Regiunea Nord	213,8	213,8	214,3	76,2	76,4	76,8	19,2	13,1	27
Regiunea Centru	190,4	193,7	197,0	73,9	74,3	74,9	19,5	20,9	21
Regiunea Sud	96,4	97,8	99,8	78,3	79,1	79,7	19,1	23,4	23
Găgăuzia	31,9	32,8	33,6	66,9	67,6	68,3	22,1	15,9	22

După cum se arată în tabelul 2, numărul pensionarilor din punct de vedere teritorial, precum și din întreaga țară, tinde să crească. Astfel, în 2016, numărul pensionarilor din întreaga țară s-a ridicat la 691,2 mii de persoane și a crescut față de anul precedent cu 11,3

mii de persoane, din cauza creșterii numărului de pensionari din regiuni. Proporția pensionarilor în funcție de vârstă a fost de 76,9%, o creștere față de perioada anterioară.

Cea mai mare pondere a pensionarilor care lucrează este observată în mun. Chișinău – 37,2%, în timp ce în alte regiuni a variat între 19,1% și 22,1%. Cea mai mică proporție dintre pensionarii care primesc pensia minimă este observată în mun. Chișinău – 5,5%.

Trebuie de menționat, că numărul de pensionari, care primesc pensia minimă, trăiește mai mult în regiuni, dar și numărul de pensionari la 100 de persoane în vârstă de muncă este, de asemenea, mai mare, înregistrat în regiuni. Astfel, în regiunea de nord, la 100 de oameni în vârstă apta de muncă revin 27 de persoane pensionari, iar în mun. Chișinău și regiunea centrală – 21 de persoane fiecare.

Populația care a ajuns la vârsta de pensionare este asigurată de stat cu plăți sociale sub formă de pensii. În Moldova, dimensiunea pensiilor este scăzută și foarte diferențiată. În același timp, mărimea medie a pensiei lunare alocate pentru pensionarii înregistrați la autoritățile de asigurări sociale tinde să crească (tabelul 3).

Tabelul 3. Mărimea medie a pensiei lunare stabilite a pensionarilor aflați în evidența organelor de asigurare socială a populației în anii 2011 – 2016 (lei) [1, p. 188].

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Mărimea medie a pensiei lunare stabilite, din care:	810,9	874,1	957,6	1020,6	1087,6	1165,2
pentru limita de vârstă	836,6	900,6	987,0	1049,9	1114,7	1191,8
de dizabilitate	691,8	735,7	799,3	846,5	896,4	956,2
în urma pierderii întreținătorului	443,7	463,6	518,5	544,8	563,4	604,7
lucrătorilor din sectorul agricol	762,9	831,5	851,8	899,2	949,3	1007,3
lucrătorilor din sectorul neagricol	879,2	947,8	1085,8	1153,3	1221,5	1303,8
femei	782,3	846,4	1004,4	1062,7	1122,3	1194,6
bărbați	864,2	930,6	1302,6	1390,2	1479,8	1588,9

După cum se arată în tabelul 3, mărimea medie a pensiei alocate în 2016 a fost de 1.165,2 lei, în creștere față de anul precedent cu 77,6 lei, iar față de 2011 – cu 354,3 lei. Pensia medie pentru limită de vârstă s-a ridicat la 1191,8 lei, crescând cu 77,1 lei față de perioada anterioară. Mai mult, pensia medie lunară a lucrătorilor neagricoli este mai mare decât cea agricolă, iar pensia acumulată pentru bărbați este mai mare decât pensia acumulată pentru femei.

În același timp, în ultimul deceniu în Moldova s-a dezvoltat activ asistența socială orientată, adică un sistem de măsuri pentru a ajuta anumite persoane sau grupuri de oameni cu adevărat nevoiași să depășească sau să atenueze dificultățile de viață, să își mențină statutul social și să își finalizeze activitatea de viață.

Principalele forme de asistență socială vizată sunt stabilite la nivel regional sau municipal, ținând cont de statutul social al cetățenilor. Acestea includ:

- ajutor material: beneficii în sumă forfetară; indemnizații pentru servicii de transport; asistență în situații extreme; asistență pentru plata locuințelor și servicii comunale;
- subvenție pentru alimente și tratament; cantine sociale, produse la prețuri reduse în magazinele sociale;
- asigurarea necesităților de bază (încălțăminte, haine etc.); repararea de apartamente, vehicule; furnizarea de combustibil;
- servicii și beneficii: trimitere la centre de reabilitare, centre de asistență socială și psihologică, orfeline; cazare în cămine de îngrijire;
- organizarea de șederi de noapte gratuite pentru cetățeni fără adăpost; furnizarea de îngrijiri pe termen scurt pentru persoanele bolnave și singure; crearea unor farmacii sau departamente speciale în farmacii pentru cetățeni cu venituri mici.

Asistența socială vizată este oferită în conformitate cu criteriile stabilite pentru sărăcie, pe baza monitorizării sociale. Criteriile pentru asistența socială vizată se bazează pe standarde sociale, inclusiv indicatori ai nivelului de consum al celor mai importante bunuri și servicii, a veniturilor bănești și a altor condiții de activitate umană.

Astfel, protecția socială a societății este o sarcină importantă a statului, iar asistentul social oferă asistență tuturor persoanelor, indiferent de statut social, naționalitate, religie, rasă, sex, vârstă și alte circumstanțe. În Moldova, a fost elaborat un cadru legal adaptiv, iar institutul de protecție socială și muncă socială îndeplinește cea mai importantă sarcină pentru stat și societate – sarcina stabilizării și conservării societății, menținerea și armonizarea relațiilor sociale existente și asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea deplină a acesteia.

Bibliografie:

1. *Anuarul statistic al Moldovei 2018*. Chișinău, Editura BNS, 2018.
2. Lege Nr. 547 din 25.12.2003 *asistenței sociale*. Publicat: 12.03.2004 în Monitorul Oficial Nr. 42-44.
3. Lege Nr. 60 din 30.03.2012 *privind incluziunea socială a persoanelor cu dezabilități*. Publicat: 27.07.2012 în Monitorul Oficial Nr. 155-159.
4. Hotărâre Nr. 314 din 23.05.2012 *pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului social „Asistență personală” și a Standardelor minime de calitate*. Publicat: 01.06.2012 în Monitorul Oficial Nr. 104-108.
5. Movilă I., *Analiza statistică a capitalului uman în Republica Moldova în contextul dezvoltării regionale*. În: Tradiție și inovare în cercetarea științifică, ediția a IV-a, Materialele COLLOQUIA PROFESSORUM din 18 octombrie 2013, Bălți, US „Alec Russo”, 2014, p. 230-235.
6. Мовилэ И., *Исследование социально-гуманистической и духовной подсистемы развития регионов Республики Молдова*. În: Актуальные научные исследования в современном мире. Сборник научных трудов, Выпуск 8 (28), часть 1, Переяслав-Хмельницкий, The Institute for Social Transformation „ISCIENCE”, 2017, p. 5-10.
7. *Biroul Național de Statistica/ Положение лиц с ограниченными возможностями/ <http://statistica.gov.md/newsview.php?l=ru&idc=168&id=4976>*. Accesat: 01.08.2019.

CZU [159.922.8:159.942.3]

EFECTELE TIPULUI DE ATAȘAMENT ASUPRA COMPORTAMENTULUI LA ADOLESCENȚI

Lucia SAVCA, conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Chișinău, Moldova;

Alina PĂTRAȘCU, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract. *This article reviews the literature review on the impact of the type of attachment on adolescent personality formation. Most researchers find that attachment is unsafe in childhood and leaves a mark on behavior and later age.*

Keywords: *attachment, mother, parents, adaptive behavior, addictive behavior, child, adolescent.*

Atașamentul definește legătura emoțională strânsă dintre oameni. În știința psihologică contemporană nu există o părere unică despre impactul tipului de atașament asupra formării personalității și comportamentului la preadolescenți.

În interpretarea făcută de J. Bowlby (1959), atașamentul reprezintă acea formă de comportament prin care un individ se plasează și menține proximitatea față de o altă persoană pe care o consideră a fi mai capabilă de a se confrunța cu dificultățile vieții [1]. Acest

comportament este mai evident în situațiile în care individul este vulnerabil (neputincios, slab, speriat sau bolnav), caută îngrijire și confort și este întreținut de răspunsul, de atitudinea persoanei față de care se manifestă atașamentul, care manifestă sensibilitate, disponibilitate față de problemele întâmpinate de către individ, conferindu-i acestuia un sentiment general de securitate și încredere.

Unii cercetători critică teoria atașamentului inițiată de John Bowlby, argumentând că dezvoltarea și formarea personalității este influențată de o constelație de factori. Alții, însă, consideră că teoria atașamentului mai reprezintă un reper clasic în psihologia dezvoltării pentru că femeia contemporană, ca mamă și cea mai importantă figură de atașament, este supusă unei presiuni fără precedent în istorie, de către ritmul alert al vieții și accentuarea conflictului interior dintre dezvoltarea profesională și rolul de mamă.

Atașamentul este un proces complex de legătură afectivă a unei persoane cu o alta. [3, p. 119]. În cazul familiei copilul (ființa mai slabă) devine dependent emoțional de unul din membrii familiei (mamă, tată sau frați, bunei). Cu cât atașamentul este mai puternic, cu atât baza afectivă este mai sigură, curajul copilului este mai mare, libertatea de mișcare și spațiul social în care îndrăznește să riște să se deplaseze – mai întinse sau mai importante.

Atașamentul constituie o percepție a celui alt ca individ distinct și demn de dragoste. *Starea de atașament* vizează, de fapt, toate vârstele, dar manifestările ei cele mai clare și definitorii se observă din timpul copilăriei [5, p. 177].

Teoria atașamentului, formulată de J. Bowlby, se diferențiază de toate teoriile anterioare privind primele legături sociale și afective a copilului. În cercetările sale J. Bowlby a descris atașamentul, în special față de mamă, ca un proces adaptativ, servind necesităților biologice și de hrănire a copilului. Mai târziu, Bowlby extinde teoria sa la durata întregii vieți a individului, ca pe o nevoie fundamental umană, că fiecare persoană are nevoia *de a fi iubit și îngrijit ca fiind parte integrală din natura umană, pe tot parcursul vieții adulte* [1].

J. Bowlby consideră că atașamentul este o clasă de comportamente sociale cu o funcție specifică de a putea menține proximitatea cu o altă ființă considerată mai puternică capabilă să protejeze [1].

Principalele elemente ale teoriei atașamentului sunt:

- legăturile emoționale între indivizi care sunt funcții esențiale pentru supraviețuire (valoare primară);
- legăturile emoționale care stabilesc legături nervoase între cei doi parteneri în scopul de a menține proximitatea și accesibilitatea lor;
- construirea de către fiecare partener, în sensul său mintal, a unor modele despre sine și despre alții, ca și a tipurilor de interacțiuni dintre ei, pentru a fi eficienți.

Bowlby considera că relația de atașament care se dezvoltă între copil și mamă este baza afectivă a relațiilor interpersonale de mai târziu. Pe de o parte atașamentul este o structură afectivă care se dezvoltă în scopul asigurării protecției copilului și pe de altă parte comportamentul de atașament se structurează în relația mamă-copil sau și alte persoane adulte din familie (tată, bunei, frați) [1].

Stabilitatea și puterea personalităților adulte își au originea în stabilitatea și profunzimea sentimentelor de atașament afectiv din timpul copilăriei. Atașamentul din copilărie, are o importanță crucială în determinarea dezvoltării copilului și adultului, este pivotul în jurul căruia se învâрте viața unei persoane, nu numai atunci când este sugar sau copil mic, ci și de-a lungul adolescenței și ulterior, în anii de maturitate, până la bătrânețe, întrucât experiențele relațiilor individului cu ceilalți devin o trăsătură a relațiilor individului cu el însuși [1].

Mary Ainsworth a dezvoltat și completat principalele tipuri de atașament identificate de J. Bowlby, prin experimentul „Strange Situation” realizat cu copii de 1-1,5 ani [2]:

- a) **atașamentul securizant** presupune un factor de sănătate, figurile de atașament, care ajută copilul să suporte circumstanțele adverse. Dacă pe parcursul primului an de viață copilul se simte satisfăcut de răspunsurile/reacțiile adulților la comportamentele pe care le dezvoltă, atunci se va structura tipul de atașament securizant, care corespunde aceea ce E. Erickson denumește *încredere*.

Copiii care din frageda copilărie și-au format un atașament securizat cu mama lor se joacă liniștiți când mama este alături de ei, chiar dacă este prezent și un străin, plecarea mamei le creează o oarecare neliniște (semnalizată prin proteste sonore și oprirea din joc) însă la revenirea mamei copilul își reia jocul. Acest tip de atașament este prezent în 60 – 70% dintre cazuri și se reflectă în comportamentul copilului prin autonomie, siguranță și încredere în relațiile cu alți adulți, cu condiția ca și părintele să fie prezent.

- b) **atașamentul nesecurizant** se caracterizează prin sentimentul nesecurizant din partea adulților. Răspunsurile/reacțiile adulților la comportamentele pe care le dezvoltă copilul corespunde lipsei de încredere, astfel se va structura un tip de atașament denumit anxios, (conform teoriei ericksoniene), sau un atașament evitant.

Sunt identificate două sub-tipuri de atașament nesecurizant:

- **atașamentul nesecurizant-anxios** copiii sunt anxioși și opun rezistență, se agață nervos de mama lor chiar înainte ca ea să încerce să plece și nu doresc să exploreze camera jucându-se, plâng tare ori de câte ori mama pleacă, apoi refuză să fie liniștiți când ea se întoarce, continuând să plângă sunt furioși, chiar când se regăsesc înapoi în brațele mamei, este nesigur în explorare, este rezervat și timid, păstrează o mică bariera (fie o mână, un cot) între corpul mamei și al său fiind vigilent, conform experiențelor anterioare.
 - **atașamentul nesecurizant-evitant:** copiii evită să nu interacționeze cu mama lor și nu pare stresat când aceasta pleacă. Copiii cu atașament nesecurizant-evitant au o clinică a comportamentului hiperkinetic, nu explorează mediul sau o face inconstant, la plecarea mamei este inconsolabil, iar la întoarcerea ei nu se lasă luat în brațe, ci se zbate, se lovește încercând „să scape”, fuge departe, este rezistent la consolare dorind printr-o astfel de strategie să transmită toată nefericirea acumulată, de teama că nu este înțeles corect în încercările lui de a face față stresului.
- c) **atașamentul dezorganizat:** copilul explorează mediul haotic, fără scop. La plecarea mamei, se lasă consolată de persoane străine, prezintă un comportament adeziv sau indiferent, atât față de străini, cât și față de părinte, nu pare să diferențieze persoanele familiare de cele străine sau pare indiferent față de tot sau toate. Acești copii se pare că au o istorie în care nu s-au putut atașa de nici un adult semnificativ, fie prin absența fizică a acestuia, fie că nu era disponibil (boală, alcoolism, depresie), existând pentru acești copii un risc extrem de înalt în personogeneză, cât și pentru psihopatologie sau o existență marginală.

- d) **atașamentul nesigur-ambivalent** – comportamentul copilului este caracterizat de atitudini conflictuale și contradictorii, care pot fi secvențiale – se joacă și este fericit pentru ca în momentul următor să plângă și să fie furios datorită lipsei unei relații normale cu părinții și îndeosebi lipsei totale de afecțiune, de dragoste părintească, cu agresivitate.

Atașamentul de acest tip are consecințe negative manifestându-se în realitate ca „fals atașament” întrucât:

- a) copilul nu este sigur de sentimentele și dragostea părinților și, deci, de protecția de care are nevoie;
- b) părinții par să fie indiferenți, neglijenți;
- c) copilul se așteaptă să fie respins sau ignorat de persoanele atașante atunci când va semna dorința de atenție sau nevoia de ajutor;

- d) atitudinile și comportamentele părinților i se par copilului imprevizibile, perturbatoare sau angoasante;
- e) copilul se simte părăsit, neiubit, neîncurajat, adică „fără valoare și interes” pentru proprii lui părinți;
- f) copilul pierde încrederea în „ceilalți”, chiar în el însuși, văzând ca nu este ajutat când are nevoie;
- g) copilul pierde încrederea în ceea ce face văzând ca nu este apreciat, că succesele lui nu interesează pe nimeni;
- h) copilul ajunge la concluzia că trebuie să se descurce singur și că singura cale de a evita durerea/despărțirea este să nu se atașeze de nici o persoană, pentru că în viață i se poate întâmpla „orice”. Copilul este anxios după despărțirea de mama; este afectat în timpul separării; ambivalent, când caută și evită simultan contactul cu mama.

Copilul care a beneficiat de afecțiune din partea părinților este capabil, la rândul său, să ofere acest suport altora. Incapacitatea unui adult de a crea relații afective își are geneza în marea probabilitate a privațiunii acestuia de afecțiune: *adultul agresiv este copilul agresat care a devenit mare*. Lipsa unei baze de atașament prejudiciază individul în două planuri: cel afectiv și cel cognitiv, precum și legătura strânsă dintre acestea în formarea personalității. O personalitate echilibrată emoțional beneficiază de o integrare socială eficientă, are mai multe șanse să se manifeste pozitiv în plan profesional/intelectual, are capacități de a avea relații amicale cu semenii și capabil de a acorda afecțiune propriilor copii.

Relațiile de atașament au misiunea de a *proteja* persoana mai slabă, vulnerabilă în raport cu factorii sau agenții externi sau interni. Atașamentul are *caracter dinamic*, adică apare, se formează, se „maturizează”, atinge apogeul în anumite condiții ale copilăriei, se poate deteriora sub incidența unor factori, slăbește și chiar dispare atunci când persoana atașată dispare și ea. Nevoia de atașament face parte din trebuințele de bază ale ființei umane, este înnăscută și are drept scop supraviețuirea [4, p. 1].

Formele de atașament (sigur, anxios-evitant, ambivalent, dezorganizat) cristalizate în perioada copilăriei mici se vor reflecta în capacitatea de flexibilitate și reziliență a adolescentului, dar mai ales a conștiinței de sine. Copilul cu atașament anxios, anxios rezistent și dezorganizat se îndreaptă pe un drum plin de probleme și conflicte al propriilor relații atât în copilărie, cât și la maturizare.

Mai mulți cercetători consideră că comportamentul actual al adolescentului este o reflectare a experiențelor afective din copilărie, tiparul de comportament al atașamentului reprezentând un predictor al atitudinii adolescenților față de ei înșiși și calitatea relațiilor pe care le experimentează cu colegii lor [6].

Mary Main a extins perspectiva teoriei atașamentului studiind istoria de viață a adultului cu referire la sistemul de atașament (figura principală și figurile secundare de atașament), încercând să determine o corespondență între tipurile de atașament descrise în mica copilărie și comportamentele adultului. Ea evidențiază interacțiunea dintre atașamentul în copilărie și la adult:

Adultul atașat autonom în copilărie a fost atașat sigur, a dobândit un grad de independență, autonomizare, poate descrie coerent experiențele proprii de atașament, chiar dacă sunt dureroase. El este capabil de a se adapta cu ușurință la orice condiții, fiind încrezător în unicitatea și forța cuplului și a capacităților fiecăruia de a reface echilibrul temporar pierdut.

Poate descrie dificultăți cu părinții, inclusiv traume sau abandon, dar își menține o înțeleaptă balanță în integrarea trecutului cu experiențele sale actuale. În relația cu copilul său, prezintă încredere în sine ce-i permite creativitate, flexibilitate în această relație. Calmează și reconfortează partenerul (copilul etc.) într-o relație de plăcere împărtășită, imprimând copilului un atașament sigur, iar partenerului adult, securizare.

Adultul cu atașament dezinteresat (indiferent)

În copilărie corespunde unui *atașament ambivalent (evitant)*, presupune experiențe amprentate de teamă. Este inflexibil și evitant (decât să rănească din nou, mai bine pretinde că nu e interesat de acea relație, în care este sigur că va eșua din nou și acest lucru i se pare de netolerat).

Idealizează relația cu părinții, este incoerent și inconsistent în relatarea amintirilor despre copilărie, persistă obsesiv în afirmațiile standard pozitive despre rolurile parentale. Tinde să idealizeze copilăria, descriind-o ca sigură, minunată, dar imaginile evocate nu constituie suportul pentru protecție și îngrijire, care, de fapt, reprezintă portretul actual idealizat al persoanei în cauză.

Adultul cu atașament preocupat în copilărie corespunde unui atașament *anxios rezistent*, este invadat de amintiri dureroase în care relatează drama inconstanței, incoerența experiențelor micii copilării; interacționează imprezizibil la stări de frustrare, cu agresivitate, mânie, iar histrionismul posibil are un patetism greu de confundat. Nu are structurat un sistem de atașament anume în care să poată avea totală încredere, fiind suspicios, e gelos pe orice alt tip real sau imaginar de relație al persoanei iubite. Se chinuie pe sine și pe alții căutând dovezi, niciodată suficiente. Devine astfel abuziv în relațiile de intimitate și nu va imita modelul propriilor părinți, transmitând în acest fel un sistem de atașament nesigur anxios copilului.

Adultul cu atașament dezorganizat (cu doliu și traume nerezolvate):

- corespunde în copilărie atașamentului dezorganizat. Este imprezizibil și dezorganizat în relații; face experiențe nerealistice. Speculează fără suport. Este un dezadaptat, potențial adictiv la alcool și drog, aflându-se aproape în imposibilitatea de a-și asuma rolul de partener de cuplu sau parental; în mod imprezizibil se poate afirma că își expune copilul la abuz sau neglijare. În cazul neintervenției determină un atașament dezorganizat și la copil. Important de precizat este faptul că o intervenție de specialitate poate modifica, redirecționa tipul de atașament, cu condiția ca intervenția să aibă loc înainte de vârsta de 5 ani a copilului (deoarece la vârsta adultă intervenția nu poate schimba tipul primar de atașament, dar poate fi eficientă la persoanele cu potențial cognitiv nealterat, care sunt dispuse la acceptarea unui suport, obținându-se un comportament față de copil asemănător atașamentului sigur autonom) [4].

Tipul de atașament nu e doar o strategie de comportament în fața situațiilor dificile, dar și filtrul prin care privim viața, pe ceilalți din jurul nostru și pe noi înșine. Căci lumea în care trăim este aceea pe care ne-o închipuim consecutiv experiențelor structurate în creierul nostru, în modelul internalizat de funcționare a ei. Suntem ființe sociale și în majoritatea situațiilor de viață problematice nu ne confruntăm direct cu universul, ci prin intermediul culturii în care trăim și recurgând la capitalul nostru social, în modul în care l-am construit în copilărie, în interacțiunea cu figura de atașament și cu ceilalți semnificativi, care au jucat un rol în îngrijirea și protejarea noastră.

Astfel, putem afirma că tipul de atașament este garantul sănătății mentale. Când figura de atașament este indisponibilă, imprezizibilă, speriată sau înfricoșătoare pentru copil, condiția primară pentru sănătatea mentală timpurie a copilului este subminată. Relații sociale de calitate cu persoanele importante din viața noastră, o bună și largă rețea socială de sprijin și sentimentul unei bune integrări sociale, sunt aspecte ale vieții guvernate de calitatea atașamentului și sunt, pe de altă parte, fundamente ale sănătății emoționale și fizice.

Cercetările contemporane au confirmat că forma de atașament din copilărie cu figura de îngrijire și dinamica relațiilor membrilor familiei influențează în mare măsură dezvoltarea inteligenței socio-emoționale a adolescenților [6].

D. Howe afirma că, părinții și copilul sunt programați biologic să devină atașați unul de celălalt, adulții ajutându-și copilul [2]:

- a) să-și valorifice întregul potențial;
- b) să gândească în perspectivă;

- c) să-si dezvolte conștiința de sine;
- d) să-și dezvolte abilitățile de cooperare cu semenii;
- e) să devină încrezător în forțele sale;
- f) să facă față stresului și frustrării;
- g) să-și învingă teama și neliniștea;

Cu cât atașamentul este mai puternic, cu atât baza afectivă este mai sigură, curajul copilului este mai mare, „libertatea de mișcare” și spațiul social în care îndrăznește să se deplaseze. Ori de câte ori copilul se simte amenințat el revine la „baza” (în familie, în propriul său cămin), dar poate face acest lucru numai dacă are un fundament afectiv adecvat, stabil. Un atașament puternic formează oameni stabili din punct de vedere psihic-emoțional, puternici în fața „încercărilor”, ușor adaptabili exigențelor vieții, competenți și responsabili în asumarea obligațiilor familiale și profesionale.

Bibliografie:

1. BOWLBY John, Crearea și ruperea legăturilor afective. Editura Trei, 2016.
2. Bowlby, J. O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului. București. Editura Trei. 2011.
3. LAROSEUS, Marele dicționar al psihologiei. Editura Trei. 2006.
4. Orha-Iliescu Laura-Diana Teoriile Atașamentului în Revista de *Psihoterapie Integrativă* Vol. 5, No. 1. Februarie, 2016.
5. https://www.academia.edu/31269809/Teoriile_At%C5%9Famentului
6. SCRIPCARU Gherghe, PIROZYNSKI Tadeusz, BOIȘTEANU Petru. Atașamentul și proiecția sa comportamentală. ed. PsihOmnia. Iași, 1998. 205 p.
7. Gecas, V. Parental behavior and dimensions of adolescent self-evaluation. *Sociometry* (1971).

CZU 159.923.2(=135.1)

REPREZENTAREA IDENTITĂȚII PSIHOSOCIALE LA MOLDOVENI

Luminița SECRIERU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Moldova

Resumé: *Cette investigation utilise la méthode IMIS (l'investigateur multistade de l'identité sociale). Elle permet d'accéder au système identitaire à partir de l'analyse du discours. En d'autres termes, elle permet d'observer concrètement comment des représentations sociales – celles qui touchent au domaine du Soi, d'Alter et de la Société – deviennent des mots identitaires.*

Mots-clés: *L'identité, représentation de soi, représentation sociale.*

Noțiunea de identitate apare atât în limbajul comun, cât și în vocabularul psihologiei, psihanalizei, filozofiei. S-a stabilit în psihologia socială o distincție între identitatea socială și identitatea personală (cf. W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny, 1999), deosebite evidentă care a pornit inițial de la analiza răspunsurilor la testul „*Cine sunt eu*” [3, p. 68-76]. Tehnica folosită este foarte simplă, se cerea fiecărui subiect să răspundă de 20 de ori la rând întrebării *Cine sunt eu*, fiecare răspuns trebuind să fie diferit. Rezultatele obținute au arătat că, în general, subiecții răspund mai întâi în termeni de categorizare socială care reprezintă un rol, un statut sau o apartenență la un grup (de exemplu, bărbat, student, ortodox...). După epuizarea răspunsurilor care reprezintă poziția socială, subiecții recurg la răspunsuri mai subiective, care țin de existența personală a indivizilor (de exemplu, fericit, inteligent, optimist...).

Acest test ne permite să știm dacă individul se identifică grupurilor de apartenență, dar el nu permite să se cunoască semnificația dată de individ componentelor sociale ale identității sale, valorii pe care un individ o acordă acestor grupuri de apartenență. Aceste limite au făcut-o pe Zavalloni să elaboreze o nouă tehnică de investigare a identității. Pentru

Zavalloni identitatea psihosocială ar trebui concepută „ca o structură cognitivă legată de gândirea reprezentatională”. [4, p. 251].

Prin tehnica IMIS (*Investigarea multistadială a identității sociale*) propusă de Zavalloni (1974) se realizează o analiză structurală a identității psihosociale pe baza căreia pot fi decodificate apoi așteptările generale ale individului și colectivității. IMIS a fost folosit în identificarea diferitelor dimensiuni ale identității subiective. Acest instrument are ca obiectiv explorarea elementelor simbolice și afective ale gândirii sociale și depistarea structurării lor [6].

Prin diversitatea posibilităților de analiză, metoda este incitantă, ceea ce ne-a determinat la aplicarea ei într-o cercetare pe lotul moldovenesc.

Metodologia cercetării

Pentru realizarea studiului nostru am utilizat chestionarul inspirat din metoda lui M. Zavalloni și C. Louis-Guerin (1984) – *Investigatorul multistadial al identității sociale*. Metoda propusă de Zavalloni cuprinde două faze. În cea dintâi fază subiecții trebuiau să spună ce le vine în minte (asociație liberă) atunci când evocă membrii unui grup căruia îi aparțin, gândind fie „NOI...” fie „EI...” (de exemplu: „Noi moldovenii suntem...” sau „Ei moldovenii sunt...”).

Cu ajutorul tehnicii asociației libere am adunat informații privind reprezentarea identității. Pentru fiecare dintre criteriile de identitate interesați – național, de vârstă – s-a cerut subiecților câte două serii de câte cinci răspunsuri provocate de întrebări ce plasează subiectul, pe rând, în interiorul sau exteriorul acestor grupe de apartenență. Cum ar fi: „Dacă vă gândiți la moldoveni în termeni de NOI, ce vă vine imediat în minte?”; Răspuns: „Noi moldovenii suntem...” (cinci răspunsuri). A doua întrebare: „Acum, dacă încercați să vă gândiți la moldoveni în termeni de EI, ce vă vine în minte?”; Răspuns: „Ei moldovenii sunt...” (cinci răspunsuri).

A doua etapă a acestei metode presupunea reluarea de către subiect a tuturor afirmațiilor făcute în prima etapă. Pentru fiecare se preciza sensul (pozitiv, negativ sau neutru) pe care subiectul îl atribuie, cât și gradul în care apreciază că fiecare dintre afirmații i se potrivește sau nu și lui ca persoană. Apoi subiectul examina diferențele apărute între categoriile de apartenență investigate și în special a cauzelor acestor diferențe. Pentru aceasta i se punea subiectului câteva întrebări pentru fiecare categorie de identitate avută în vedere în prima etapă, cum ar fi: a/ „Sunteți conștienți de diferențele care apar în descrierea grupului de apartenență în termeni de NOI și EI, puteți să specificați natura acestor diferențe?” b/ „Vă referiți la grup în general sau la un subgrup particular?” c/ „Răspunsul dvs. este personal sau aveți în vedere judecata altor persoane?” d/ „Judecați fiecare grup de apartenență în sine sau în comparație cu alte grupuri?” [5]

În esență, tehnica IMIS a permis obținerea de informații despre reprezentările pe care o persoană și le face asupra diferitor grupuri cu care se identifică și despre acelea de care se disociază, permite obținerea de informații despre reprezentările vizând propria persoană sau cea la care se raportează.

Ipotezele cercetării

- Caracteristicile exprimate în registrul „Noi moldovenii” vor diferi prin conținut, ca frecvență, ca semnificație de cele invocate în registrul „Ei moldovenii”.
- Variabilele independente vârsta, sexul, vor introduce diferențe semnificative în reprezentările investigate.

Eșantionul cercetării

Pentru a avea o perspectivă mai largă asupra societății de astăzi, la studiul nostru au participat 120 de subiecți, trei categorii de vârstă: 30 de elevi cu vârste între 14-18 ani, 62 de studenți cu vârste cuprinse între 19-25 de ani, 28 maturi cu vârsta de peste 25 de ani. 49 de subiecți au fost bărbați, iar 71 femei.

Prezentarea, analiza și interpretarea datelor

Datele culese au fost supuse unor prelucrări variate, utilizându-se atât metode calitative, cât și metode cantitative.

Pe parcursul analizei rezultatelor am realizat o abordare comparativă în sfera „Noi moldovenii” – „Ei moldovenii” pentru dimensiunile studiate tocmai pentru a evidenția diferențele generate de schimbarea perspectivei.

Prin analiza trăsăturilor, sau în terminologia M. Zavalloni a *unităților reprezentationale*, am obținut o privire de ansamblu asupra imaginilor evocate de subiecți. [5]

Răspunsurile libere oferite de subiecți la întrebările 2 și 3 („*Oferiți cinci răspunsuri (cuvinte, propoziții) bazate pe ceea ce vă vine imediat în minte, atunci când vă gândiți că NOI MOLDOVENII suntem...*”; „*Gândiți acum în termeni de EI MOLDOVENII sunt ... și oferiți alte cinci răspunsuri*”) sunt prezentate în tabelul nr. 1 și tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 1: *Frecvența totală a unităților reprezentationale în funcție de registrul „Noi moldovenii” (la toți subiecții cuprinși în studiu, indiferent de categorie)*

№	Asociații	Frecvența	
		Frecvența	Procentul de evocări
1	<i>Ospitalitate</i>	92	76,6%
2	<i>Răbdare</i>	82	68,3%
3	<i>Hărnicie</i>	62	51,6%
4	<i>Competenți</i>	45	37,5%
5	<i>Pasivi</i>	45	37,5%
6	<i>Religioși</i>	44	36,3%
7	<i>Slab dezvoltați economic</i>	41	34,1%
8	<i>Omenie</i>	37	30,8%
9	<i>Generoși</i>	37	30,8%
10	<i>Inteligenți</i>	30	25%
11	<i>Invidioși</i>	29	24,1%
12	<i>Mândri</i>	28	23,3%
13	<i>Agresivi</i>	25	20,8%
14	<i>Săritori la nevoie</i>	22	18,3%
15	<i>Veseli</i>	20	16,6%
16	<i>Imagini negative</i>	15	12,5%
17	<i>Cinste</i>	12	10%
18	<i>Altele</i>	9	7,5%

Analizând tabelul nr. 1, observăm caracteristici care apar cu o frecvență mai mare în registrul „Noi”: *ospitalitate (92), răbdare (82), hărnicie (62), competenți (45), pasivi (45), religioși (44), slab dezvoltați economic (41), generoși (37), inteligenți (30)*. Observăm că aproape toate temele din registrul *Noi* au conotații pozitive, dezirabile.

Tabelul nr. 2: *Frecvența totală a unităților reprezentationale în funcție de registrul „Ei moldovenii” (la toți subiecții cuprinși în studiu, indiferent de categorie)*

№	Asociații	Frecvența	
		Frecvența	Procentul de evocări
1	<i>Influențabilitate</i>	83	69,1%
2	<i>Naivi</i>	71	59,2%
3	<i>Muncă ieftină</i>	63	52,5%
4	<i>Migratori</i>	60	50%
5	<i>Pasivi</i>	42	35%
6	<i>Imagini negative</i>	39	32,5%
7	<i>Nedreptăți</i>	32	26,6%
8	<i>Neserioși</i>	30	25%
9	<i>Slab dezvoltați economic</i>	28	23,3%

10	<i>Adaptativi</i>	21	17,5%
11	<i>Competenți</i>	19	15,8%
12	<i>Religioși</i>	19	15,8%
13	<i>Muncitori</i>	16	13,3%
14	<i>Ospitalieri</i>	15	12,5%
15	<i>Neorganizați</i>	10	8,33%
16	<i>Materialiști</i>	8	6,67%
17	<i>Altele</i>	7	5,83%

În registrul *Ei*, conform rezultatelor prezentate în tabelul nr. 2, observăm următoarele caracteristici care apar cu o frecvență mai mare: *influențabili* (83), *naivi* (71), *muncă ieftină* (63), *migratori* (60), *pasivi* (42), *imagini negative* (39) *nedreptățiți* (32). Se constată o schimbare de tonalitate, apar frecvent atributele negative, indezirabile. Aceasta ne-a condus la concluzia că interpretarea sensului pentru „*Ei moldovenii...*” se poate face din două perspective: 1/ „*Ei moldovenii...*” ca subgrup văzut tot de moldoveni; și 2/ „*Ei moldovenii...*” văzuți din exterior, de occidentali.

Analizând rezultatele din tabelul 1 și 2, am observat *teme comune* care apar cu frecvențe mai mari atât la *Noi*, cât și la *Ei*: *pasivi, ospitalieri, religioși, competenți, slab dezvoltati economic, imagini negative*.

În continuare am analizat diferențele în reprezentările investigate introduse de variabilele independente. După **variabila sex**, am observat că nu apar diferențe semnificative între bărbați și femei.

Atunci când am analizat unitățile reprezentationale în funcție de variabila vârsta, am observat o serie de diferențe. La subiecții cu vârste între 14-18 ani (elevii) am observat următoarele caracteristici care apar cu o frecvență mai mare în registrul „*Noi*”: *ospitalitate, răbdare, competenți*. Pe când studenții atribuie aceluiași registru următoarele caracteristici: *ospitalitate, hărnicie, competenți*. Adulții îi caracterizează prin: *răbdare, pasivi, religioși, omenie*. *Ospitalitatea* reprezintă calitatea cea mai frecvent autoatribuită de primele două categorii de vârstă: elevii și studenții. Această caracteristică, *ospitalitatea*, apare pe primul loc cu frecvența cea mai mare la acești subiecți. Analizând „unitățile reprezentationale” pentru registrul *Ei moldovenii* am observat că elevii îi văd ca: *muncă ieftină, nedreptățiți, migratori*; pe când tinerii îi văd ca fiind: *influențabili, pasivi, naivi*; iar adulții îi văd ca fiind: *pasivi, adaptativi, muncă ieftină*.

La întrebările 4-6 ale chestionarului³ s-a urmărit clarificarea semnificației, a gradului de personalizare și a celui de generalitate „unităților reprezentationale”. Atunci când subiecții au reluat răspunsurile pe care le-au dat și au evaluat care dintre ele și în ce măsură li se potrivesc ca persoană⁴, am observat diferențe semnificative între cele două registre doar în cazul temei *slab dezvoltati economic*. În registrul *Ei* această temă este mai puțin asumată personal, subiecții consideră că nu este ceva reprezentativ. Pe când în registrul *Noi* resimțim mai acut și suntem influențați într-o mai mare măsură de sărăcie și de scăderea econo-

³ Întrebarea 4: „*Reluați acum cele zece răspunsuri pe care le-ați dat, pentru a evalua care dintre ele și în ce măsură vi se potrivesc și dumneavoastră ca persoană. Pentru aceasta încercuiți acele aspecte care fac parte din personalitatea dvs. sau care reflectă date legate de viața dvs. zilnică. Tăiați acele aspecte care nu vă caracterizează ca persoană și care nu surprind date legate de viața dvs. zilnică. Reveniți la răspunsurile pe care le-ați încercuit și indicați cât de mult vă caracterizează.*”

Întrebarea 5: *Clasați toate cele zece răspunsuri după semnificația pe care o acordați. Puneți un E în dreptul caracteristicilor cărora dvs. le acordați o valoare esențială în viață.*

Întrebarea 6: *Indicați pentru cele zece răspunsuri frecvența cu care apar în mediul dvs. de viață.*

⁴ Compararea gradului de asumare personală.

mică. O posibilă explicație este plasarea grupului *Ei* în afara granițelor țării (ex. moldovenii care lucrează peste hotare).

Diferențe au apărut între cele două registre și în cazul aprecierii subiective realizate de către subiecți pentru gradul de răspândire a „unităților reprezentationale” în mediul lor de viață. În cazul *imaginilor negative* frecvența reprezentării este considerată mult mai mare în registrul *Ei moldovenii*. În registrul *Noi moldovenii* aceste imagini sunt apreciate ca mai puțin răspândite și apar în răspunsurile subiecților multe elemente justificative.

Din analiza rezultatelor am observat că esențiale⁵ sunt în registrul *Noi* următoarele asociații: *competenți, inteligenți, religioși*, iar în registrul *Ei* doar primele două. Dacă, atunci când este vorba de *Noi moldovenii*, tema *religioși* este asumată într-o măsură destul de mare, este pozitivă, esențială și destul de frecventă pentru subiecți, în registrul *Ei moldovenii*, nu mai obținem aceleași rezultate.

Concluzii

Imaginile din perspectiva „*Noi*” sunt mult mai unitare, coerente, pozitive. Când trecem în registrul „*Ei*”, se constată o schimbare de tonalitate, apar frecvent atributele negative, indezirabile. Reprezentările semnificative pentru „*Noi moldovenii*” sunt: *ospitalitate, răbdare, hărnicie, competenți, pasivi, religioși, generoși, inteligenți*. Reprezentările semnificative pentru „*Ei moldovenii*” sunt: *influențabili, naivi, muncă ieftină, migratori, pasivi, nedreptățiți, neserioși*.

Rezultatele obținute au arătat o diferențiere a răspunsurilor predominant după variabila „vârsta” și mai puțin după variabila „sex”. Adulții reprezintă categoria de vârstă cea mai puternic implicată în problemele actuale. Aceștia împreună cu tinerii sunt preocupați de elementul economic.

Bibliografie:

1. Chelcea, S. *Stereotipurile și reprezentarea socială a identității naționale a romanilor*, în *Psihologia*, nr. 5-6/2000, p. 15-17.
2. Doise, W., Deschamp, J.C., Mugny, G. *Psihologie socială experimentală*. Editura Polirom, Iași, 1996.
3. Kuhn M.H. și McPartland T.S. *An empirical investigation of self-attitudes*, *American Sociological Review*, 1954, 19, p. 68-76.
4. Zavalloni, M., *L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science*. În S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1973, vol. 2, p. 245-265.
5. Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. *Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie*, Les Presses de l'Université de Montréal, Canada, 1984.
6. Zavalloni, M. *L'identité sociale subjective et l'étude du caractere nationale*, în *Etnopsychology*, nr. 2-3, 1974.

CZU [159.922.8:37.062]

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Мария ЯЦЮК, доцент, кандидат наук,
КВУЗ «Винницкая академия непрерывного образования», Винница, Украина,
Елена ОЛЬШЕВСКАЯ, студентка магистратуры
КВУЗ «Винницкая академия непрерывного образования», Винница, Украина

Abstract. *The article covers the analysis of the problem of psychological security of an adolescent. An attempt was made to empirically substantiate the socio-psychological factors of*

⁵ Observat din întrebarea numărul 5. Puneți un E în dreptul caracteristicilor cărora dvs. le acordați o valoare esențială în viață.

psychological security of an adolescent. The main factors of psychological security include formed ideas and goals of a future young boy or girl; constructive experience of self-direction and effective planning of activities; functional family. Destructive factors that violate psychological security include anxious ruminations; frustration intolerance; antivitality; loneliness.

Keywords: *psychological safety of a person, socio-psychological factors, threats, personality of youthful age.*

Постановка проблемы. Острое беспокойство общественности вызывает ухудшение психосоматического здоровья молодого поколения. По данным Государственного института проблем семьи и молодежи Украины в 2014 году общая заболеваемость молодежи в пубертатный период выросла на 30,9%. Подростки и юноши имеют высокие показатели заболеваемости по эндокринной патологии, болезням нервной системы, костно-мышечной системы, выросла частота травм и отравлений по сравнению с другими группами населения. Частота артериальной гипертензии у старшеклассников за последние годы увеличилась более чем в 3 раза и сегодня проявляется в 12-38% случаев. Самыми высокими среди молодежи являются темпы прироста заболеваемости злокачественными новообразованиями (в 2,4 раза), расстройства психики и поведения (в 2 раза). Большинство врачей причинами ухудшения здоровья юношей и девушек считают рост стрессогенности жизни при одновременном уменьшении двигательной активности молодежи, росте учебных перегрузок юношей, которые сочетают школьное обучение и репетиторство по предметам ВНО (Внешнего независимого оценивания), вступительных экзаменов в ВУЗы. Следовательно, актуальной задачей практической психологии является изучение рисков и вызовов жизни старшеклассников, которые проявляются угрозами психологической безопасности личности.

Анализ последних исследований и публикаций. Значительный вклад в изучение проблемы психологической безопасности личности внесен Т.М. Титаренко, которая обосновывает роль жизнестойкости в психологической защищенности и благополучии личности. Ученая отмечает, что жизнестойкость личности – это умение эффективно жить вопреки жизненным препятствиям и трудностям. Это способность человека сохранять баланс между приспособлением к новым требованиям и стремлением жить гармонично, полноценно [4].

Изучению феномена психологической безопасности личности посвящены работы И.А. Баевой [1], которая подчеркивает важность выделения рисков и угроз безопасности жизни старшеклассников при одновременной оценке ресурсного потенциала личности. Н.Ю. Волянюк и Г.В. Ложкин под психологической безопасностью понимают интегративное психологическое свойство личности, характеризующееся степенью удовлетворенности ее базовой потребности в безопасности и такую, которая диагностируется по интенсивности переживания психологического благополучия или неблагополучия [3]. В научной статье К.А. Холуевой и А.Ю. Мухарлямовой психологическая безопасность личности обоснована как сознательное, рефлексивное и действенное отношение человека к условиям жизни, как таких, которые обеспечивают ее душевное равновесие и развитие [5]. Другими словами, это готовность личности выдерживать вызовы и угрозы повседневной жизни. Это определение подчеркивает роль субъектности личности в достижении ею психологического благополучия. Внутренне благополучные люди более направлены на самоизменения, стремятся создавать и поддерживать положительные отношения с другими людьми, оценивая собственную жизнь в целом как удачную. Поэтому, сознательная, активная, ответственная позиция молодого человека является условием предотвращения влияния угроз, которые возникают в жизни старшеклассника.

Закономерности социально-психологического развития старшеклассников раскрываются в работах Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, М.И. Боришевского, И.Г. Малкиной-Пых, С.Д. Максименко, А.А. Реана и др. Ученые отмечают, что юношеский возраст характеризуется активным отношением субъекта к общественным реалиям, формированием автономности, самоопределением к средствам освоения безопасностью.

Цель статьи состоит в обосновании социально-психологических факторов психологической безопасности старшеклассников.

Результаты исследования

В то же время, следует признать высокий уровень общественной напряженности, вопиющие случаи антивиталяного поведения подростков и юношей, проявления насилия в межличностном взаимодействии и другие факты немалых угроз психологическому благополучию старшеклассников.

С целью изучения социально-психологических факторов психологической безопасности личности старшеклассников опрошены 84 ученика старших классов Винницкой школы. Использованы опросники «Антивиталяность и жизнестойкость» А.А. Сагалакова, Д.В. Труевцевой, «Интегративный тест тревожности», Тест иррациональных установок Альберта Эллиса.

По результатам опроса мы установили, что более трети юношей и девушек переживают тяжелые эмоциональные состояния. Высокий уровень тревожных руминаций свойственен 28,92% опрошенным, что выражается в склонности учащихся возвращаться и «застрывать» на опыте неудач. Такое поведение характеризуется накоплением как психического напряжения, которое может привести к срыву деятельности, так и резкому спаду ее результативности. Деструктивные последствия интеллектуальной перегрузки учеников проявляются в нервных срывах, аддиктивном поведении, немотивированной агрессии к сверстникам и взрослым. Половина исследуемых периодически склонны оставлять дела из-за неудач (42,17%). Опыт предыдущих неудач может вызывать состояние фрустрации, иррациональные мысли о безрезультативности, безнадежности, бесполезной трате сил, времени, а также усиливать состояние стрессового напряжения и дезорганизовать поведение.

Изучение иррациональных установок показывает, что половина опрошенных юношей и девушек (47,56%) фиксированы на установках фрустрационной интолерантности. Результаты линейного корреляционного анализа свидетельствуют, что проявления тревожных руминаций связаны с чувством обученной беспомощности ($r=0,467$; $p\leq 0,01$), антивиталяными переживаниями ($r=0,457$; $p\leq 0,01$), страхом негативной оценки ($r=0,328$; $p\leq 0,01$), одиночеством ($r=0,337$; $p\leq 0,01$), а также астеническим компонентом тревожности ($r=0,7$; $p\leq 0,01$) и эмоциональным дискомфортом ($r=0,353$; $p\leq 0,01$).

Очень сильные стрессовые переживания юношей и девушек вызывают чувство покинутости, отчужденности, ненужности, одиночества. Эти состояния возникают не столько в силу влияния объективных факторов социальной изоляции юноши или девушки, сколько из-за субъективных переживаний нарушения референтных межличностных отношений, например, разрыва дружеских или интимных связей, легкомысленного характера партнера, неудовлетворенности эмоциональной близости со значимыми людьми.

Так, 9,64% опрошенных юношей и девушек остро испытывают чувство одиночества. У 38,55% выражен средний уровень показателя. Юноши и девушки опираются на собственные разочарования в отношениях, что побуждает их выражать недоверие к другим. Овладение чувством одиночества часто носит деструктивный характер, что усиливает негативные последствия самого переживания одиночества.

К сожалению, одинокие молодые люди склонны нанести себе вред, делать себе больно, употреблять алкоголь или наркотические вещества, чтобы избавиться от угнетающих переживаний. Тесные корреляционные связи параметра установлены с общим высоким уровнем тревожности ($r=0,653$; $p\leq 0,01$), эмоциональным дискомфортом ($r=0,814$; $p\leq 0,01$) и тревожной оценкой перспектив ($r=0,3$; $p\leq 0,01$).

Следует уделить внимание тому, что 26,51% респондентов указали на неудовлетворенность собственной жизнью. Среди них 4,82% опрошенных не имеют положительного образа будущего. Среди 10-классников пессимистический взгляд на будущее превалирует по сравнению с учениками 11 класса. По результатам интегративного теста тревожности у 36,14% старшеклассников прослеживается усиление страхов, связанных с осознанием жизненных перспектив, будущего, на фоне повышенной эмоциональной чувствительности.

К деструктивным факторам, влияющим на недовольство жизнью, старшеклассники выделяют антивитальные переживания ($r=0,587$; $p\leq 0,01$), чувство беспомощности ($r=0,546$; $p\leq 0,01$), негативный образ настоящего и будущего ($r=0,453$; $p\leq 0,01$), микросоциальные конфликты ($r=0,443$; $p\leq 0,01$) и страх негативной оценки ($r=0,466$; $p\leq 0,01$).

Волнующим фактом является склонность к асоциальному поведению трети (28,92%) старшеклассников, которая в большей степени выражена у учащихся 10-х классов. Весомыми факторами, которые усиливают такие риски являются антивитальные мысли и действия (самоповреждающее и рискованное поведение) ($r=0,568$; $p\leq 0,01$), вредные привычки ($r=0,579$; $p\leq 0,01$), страх негативной оценки со стороны референтных лиц ($r=0,43$; $p\leq 0,01$), микросоциальные конфликты ($r=0,381$; $p\leq 0,01$), которые в основном происходят со взрослыми, в частности педагогами ($r=0,366$; $p\leq 0,01$). Кроме того, нами установлена тесная связь между склонностью к асоциальному поведению и фобическими реакциями юношей и девушек ($r=0,819$; $p\leq 0,01$). Сдерживающими факторами являются социально-психологическая поддержка со стороны референтных лиц ($r=-0,305$; $p\leq 0,01$) и функциональная семья ($r=-0,331$; $p\leq 0,01$).

Результаты интегративного теста тревожности показывают, что у 42,17% старшеклассников резко выраженный астенический компонент тревожности, который указывает на наличие усталости, расстройств сна, вялости и пассивности, быстрой утомляемости учеников.

Убедительным аргументом об учебной перегруженности старшеклассников является анализ М. Гладкевич, А. Заяц, Ю. Кишакевич занятости юношей и девушек, которые дополнительно работают с репетитором не менее чем по двум учебным предметам. Если взрослый человек работает 40 часов в неделю, то выпускник среднего общеобразовательного заведения – 96 часов. Авторы утверждают, что репетиторство является весомым фактором ухудшения здоровья учащейся молодежи. Из результатов статистики известно, что 95% выпускников средней школы имеют те или иные заболевания.

Выраженный эмоциональный дискомфорт чувствуют 28,92% опрошенных, что выражается в наличии эмоциональных расстройств, снижении настроения из-за неудовлетворительной, по субъективным оценкам, жизненной ситуации и эмоциональной напряженности. Эмоциональный дискомфорт является отражением ряда антивитальных проявлений (мыслей, переживаний, поведения). Тесная корреляционная связь установлена с каждой шкалой «Антивитальности», особенно с одиночеством и недоверием к другим ($r=0,814$; $p\leq 0,01$), микросоциальными конфликтами со сверстниками и членами семьи ($r=0,828$; $p\leq 0,01$), антивитальными переживаниями ($r=0,752$; $p\leq 0,01$), а именно чувством заброшенности ($r=0,687$; $p\leq 0,01$) и беспомощности ($r=0,657$;

$p \leq 0,01$), важную роль играет и страх негативной оценки других ($r=0,756$; $p \leq 0,01$), неудовлетворенность собственной внешностью, весом ($r=0,708$; $p \leq 0,01$).

Выводы. Весомую роль в становлении психологической безопасности личности юношеского возраста играют сложившиеся представления и цели будущего юноши или девушки, которые возникают из конструктивного опыта саморегуляции и эффективного планирования собственной деятельности старшеклассников, а безопасный контекст несет функциональная родительская семья.

В то же время, следует учитывать угрозы и вызовы молодой жизни, которые деструктивно влияют на психологическое благополучие человека, это в частности, сформированные тревожные руминации и фрустрационная интолерантность молодежи, которая связана с негативным опытом фрустраций и разочарований, также угнетающими переживаниями одиночества и отверженности, проявлениями антивитальности.

Таким образом, психологическая безопасность личности юношеского возраста является ключевым условием развития здоровой личности, которая является субъектом собственного жизненного пути. Предупреждение и ранняя психокоррекция угроз психологической безопасности личности снижают уровень деструктивных последствий развития молодого человека.

Перспективой дальнейшего исследования станет изучение эмоционального интеллекта как фактора саморегуляции психологической безопасности личности юношеского возраста.

Библиография:

1. Баева, И.А. (2017). Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации. *Казанский педагогический журнал*, № 6, 12-17. Восстановлено с <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-v-strukture-kompleksnoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-organizatsii>
2. Гладкевич, М., Заяць, О., Кишакевич, Ю. (2018). Підготовка до ЗНО: школа чи репетиторство? *Молодь і ринок*, №2 (157), с. 11-15.
3. Воляннюк, Н.Ю., Ложкін, Г.В. (2015). Наукові маркери психологічної безпеки особистості. *Професійне становлення особистості*, №4, с. 36-42.
4. Титаренко, Т. М., Лепіхова, Л. А. (2006). *Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді*: Науково-методичний посібник. Київ: Міленіум, 204 с.
5. Холуева, К.А., Мухарлямова, А.Ю., (2013). Психологическая безопасность образовательной среды. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, Спецвыпуск № 01. Восстановлено с <http://e-koncept.ru/2013/13510.htm>

CZU 378.172:316.472.3

REPREZENTAREA SOCIALĂ A PERSOANEI CU DIZABILITĂȚI ÎN MEDIUL STUDENȚESC

Daniela CAZACU, lector univ. star, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova;

Alexandra HRIȚCU, psiholog,
Direcția Asistență Socială și Protecția Familiei mun. Bălți, Moldova

Abstract. *As the day goes by, the issue of people with disabilities grows larger. We note that the number of people with disabilities is increasing. Whether it is an acquired cause (accidents) or the cause is congenital, these people are incapacitated and their lives differ*

significantly from the lives of other people. Possibly, knowing what the social representations of people with disabilities are, we will understand why, however, these people are most often discriminated against in society. Speaking about the student environment, these representations regarding people with disabilities differ from student to student.

Keywords: *disability, peripheral elements, person, central core, social representation.*

Introducere. Pe zi ce trece, problematica persoanelor cu dizabilități ia amploare. Observăm că numărul persoanelor cu dizabilități este în creștere. Fie că este o cauză dobândită (accidente), fie cauza este una congenitală, aceste persoane sunt prinse în neputință și viața lor diferă semnificativ de viața altor oameni.

Din cauza procesului de îmbătrânire, a ratei scăzute a nașterilor, atmosferei poluante, numărului mărit a cazurilor de afecțiuni cronice riscul de a dobândi sau de a da naștere unui copil cu dizabilități crește considerabil în ultimii ani.

Conform datelor Raportului social pentru anul 2014, publicat de Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei al Republicii Moldova în anul 2014, în Republica Moldova, numărul total al persoanelor cu dizabilități a constituit 183.953 (dintre care copii – 13.446). Conform datelor Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova, numărul estimat al persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova este de 184,4 mii de persoane, inclusiv 13,4 mii copii cu vârsta de la 0-17 ani. În ultimii 5 ani, numărul acestora a crescut în general cu 2,7%. Persoanele cu dizabilități reprezintă 5,2% din populația totală a țării, iar copiii cu dizabilități constituie aproape 2% din numărul total al copiilor din Republica Moldova. Majoritatea din aceștia, se ciocnesc zilnic cu diferite situații medicale, sociale care au un impact stresant asupra lor. [8]

Dintotdeauna, societatea umană a fost deranjată de anumite categorii de persoane printre care sunt și persoanele cu dizabilități. Într-o continuă căutare a perfecțiunii și a absolutului, a frumuseții fizice și intelectuale, unii oameni tind să respingă persoanele cu dizabilități uneori violent, ceea ce iese din limitele normalității recunoscute social.

Dacă să amintim procesul de incluziune, în rândul populației nu persistă o viziune predominantă cu privire la cum trebuie să tratăm persoanele cu dizabilități în raport cu educația, fiind susținute de diferite grupuri semnificative de respondenți atât îngrijirea acestora în cadrul familiei, cât și includerea lor în instituții speciale dar și includerea în instituțiile de învățământ. Totodată lipsa de contact cu persoanele cu dizabilități este factorul determinant al opoziției la incluziunea acestora în sistemul de învățământ. Populația cotidiană percepe mai multe avantaje și dezavantaje ce vin în urma incluziunii copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ. Principalele avantaje anticipate sunt sporirea gradului de toleranță în cazul copiilor tipici și eficientizarea procesului de integrare a copiilor cu dizabilități în societate. [8]

Devine evidentă deci întrebarea de ce totuși în pofida la toate procesele de socializare, de eliminare și înlăturarea discriminărilor în societate, totuși mai persistă o tendință de a marginaliza persoanele cu dizabilități? În acest sens reprezentările sociale ne vor veni în ajutor.

Reprezentările sociale – constituie elementul central atât pentru procesul de construire, înțelegere și interpretare a realității sociale, cât și pentru cel de elaborare a atitudinilor și comportamentelor noastre. [6]

Cunoscând care este reprezentarea socială a persoanelor cu dizabilități vom putea prognoza care sunt atitudinile, percepțiile, ideile, gândurile vizavi de această categorie de persoane. De altfel, reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale”. [5]

Intenționăm a investiga reprezentările sociale a persoanelor cu dizabilități în rândul studenților dat fiind faptul că, aceștia se află în această perioadă de vârstă când se cristalizează, se formează, se încheagă acea reprezentare socială. Vârsta adolescentină este vârsta marilor schimbări, transformări, vârsta luărilor de poziții.

Astfel, **scopul cercetării** noastre constă în determinarea conținutului reprezentării sociale a persoanei cu dizabilitate în mediul studentesc.

Ipoteza cercetării: Datorită multitudinilor politici existente la etapa actuală în Republica Moldova de susținere a persoanelor cu dizabilități, presupunem că reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități în rândul studenților are o tentă pozitivă fiind centrată pe empatie și susținere.

Metodologia cercetării:

- Metoda asociația liberă (Abric, 1994)[4]
- Tehnica prototipic categorială (Vergès, 1992).[1]

Metoda asociațiilor libere (Abric 1973) este considerată ca cea mai utilizată metodă de studiu în domeniul reprezentărilor sociale. Avantajul ei este rapiditatea aplicării, dar și procesul relativ ușor al prelucrării cantitative a datelor obținute. [4]

Tehnica prototipic categorială (Vergès, 1992) într-un studiu, Vergès propune analiza prototipicalității termenilor asociați prin realizarea unei congruențe între frecvența de apariție a unor elemente și rangul apariției elementelor respective. Uneori, în locul rangului apariției unui termen în asociație se poate folosi rangul importanței. Congruența acestor indicatori se poate realiza fie prin calculul corelației dintre ei, fie prin utilizarea tehnicii tabulare, propusă de Vergès.[1]

Totodată, reprezentarea socială în concepția lui A. Neculau este: o reconstrucție a mediului prin prisma filozofiei de viață a individului; o instanță intermediară între percepția, informație, atitudine și imagine; un stil de conduită; un mod de a comunica cu exteriorul; o orientare în lumea obiectelor și faptelor și o operație de clasificare a acestora; o conectare la diferite situații explicative; un instrument cu ajutorul căruia actorii sociali își reglează raporturile reciproce; o articulare a personalității la contextul social; un mod de a face accesibilă lumea exterioară, de a-i înțelege pe alții; [3]

În urma aplicării tehnicii prototipic – categoriale care avea ca scop identificarea elementelor constitutive ale reprezentărilor sociale a persoanei cu dizabilități, am obținut un corpus de 452 cuvinte care descriau termenul de „dizabilitate”. După ce am obținut aceste date, am trecut, la o serie de analize cu ajutorul cărora am exclus termenii între care existau anumite raporturi de sinonimie și cei care au apărut doar o singură dată. Am pus accentul pe cei care au avut un minim de frecvență în apariție nu mai mici de cinci ori, după care am grupat aceste cuvinte pe dimensiuni mai mari în funcție de sfera de acțiune pe care o descriau aceste cuvinte.

În a doua etapă, după ce am operat cu aceste analize preliminare, am trecut la calculul indicatorilor de frecvență pentru fiecare din seria de cuvinte ce a fost desemnată de populația.

În urma calculării frecvenței fiecărui termen, am determinat care este frecvența de apariție cea mai mare și care este cea mai mică. În urma calculului efectuate, cea mai mare frecvență obține cuvântul ajutor având 13,05%, urmat de cuvântul probleme cu 11,28%, la rândul său fiind urmat de cuvântul milă cu 10,84% și cuvântul neajutorat cu 9,29%. La calcularea cuvântului cu cea mai mică frecvență am identificat cuvintele puternic și durere cu o frecvență a apariției de 2,21%, urmat de cuvântul responsabil cu 1,99% și cea mai mică frecvență pe care noi am identificat-o fiind de 1,10% pentru cuvântul respect.

În cea de-a a treia etapă, după ce am calculat frecvențele, am aranjat rezultatele ce le-am obținut în tabel în ordine descrescătoare și am atribuit fiecăruia un anumit rang al apariției, acesta fiind la rândul lui un indicator ce ne arată poziția lui în lanțul de cuvinte.

După calcularea frecvenței fiecărui cuvânt am atribuit fiecăruia un rang al apariției. Astfel am obținut că cuvântul cu cel mai mare rang al apariției este ajutor, ocupând poziția 1-a, fiind urmat de cuvintele, probleme cu rangul apariției al 2-lea, milă cu rangul apariției trei și neajutorat cu rangul apariției patru.

De asemenea, am identificat care sunt cuvintele cu cel mai mic rang al apariției, acestea fiind: puternic cu rangul apariției al 16-lea, durere cu rangul apariției al 17-lea, responsabil cu rangul apariției al 18-lea, respect înregistrând cel mai mic rang al apariției de 19.

Utilizând metoda „asociațiilor libere” (Abric, 1973) [2] am stabilit că cuvântul cu cea mai mare frecvență, care se asociază cu cuvântul inductor „dizabilitate” este „ajutor”, fiind numit de 59 ori de către respondenți, cu o diferență puțin mai remarcabilă este urmat de cuvântul „probleme” care a fost amintit de 51 de respondenți.

Ceea ce ne interesează pe noi în acest tabel sunt primele două rânduri și ultimele două rânduri, deoarece, potrivit autorului care a propus această tehnică de separare a elementelor constitutive ale reprezentărilor sociale, Vergès [1] acestea sunt pozițiile ce indică locul elementelor centrale și respectiv periferice a reprezentărilor sociale.

După aceasta am calculat care este rangul importanței pentru fiecare din cuvintele care sunt prezente în tabel. Datorită calculării rangului importanței vom putea trece la următoarea etapă de încrucișare tabelară a rangului frecvenței cu cel al importanței.

În cea de-a patra etapă am atribuit un rang al importanței pentru fiecare cuvânt care anterior i-am atribuit un rang al apariției. Pentru aceasta s-a luat în calcul răspunsurile la cel de-al doilea consemn: „Gândiți-vă în continuare la „dizabilitate”, așezați expresiile de mai sus în ordinea importanței de la cel mai important la cel mai puțin important. Scala de răspuns a fost în 5 puncte unde 1 înseamnă „importanță foarte scăzută”, 2 înseamnă „importanță scăzută”, 3 înseamnă „importanță medie”, 4 înseamnă „importanță mare”, și 5 „importanță foarte mare”. S-a atribuit fiecărui punct din scală o evaluare de la 1 la 5: astfel răspunsul „importanță foarte scăzută” obține scorul 1, „importanță scăzută” obține scorul 2, „importanță medie” obține 3, „importanță mare” obține 4, în timp ce răspunsul „importanță foarte mare” obține scorul 5. S-au numărat răspunsurile pe fiecare punct al scalei, la fiecare din cuvintele pe care le-am identificat, după care s-au înmulțit cu valoarea de la fiecare punct în parte și s-au adunat pe scală obținându-se un scor pentru ordinea importanței.

În cea de-a cincea etapă am trecut la încrucișarea tabelară a rangului apariției cu cel al importanței, pentru a vedea care sunt diferențele dintre aceste două ranguri le-am prezentat în paralel. Astfel, am identificat că pentru cuvântul ajutor care are rangul apariției unu acesta își păstrează această poziție și pentru rangul importanței. La fel și cuvântul probleme obținând rangul apariției de doi își păstrează această poziție și pentru rangul importanței. Dar putem observa că cuvântul milă obține pentru rangul apariției trei, dar pentru rangul importanței acesta obține cu un punct în scădere fiind de patru. Însă cuvântul neajutorat dacă pentru rangul apariției obține patru, pentru rangul importanței acesta își ridică poziția cu o unitate înregistrând trei.

Pentru a stabili corelația între rangul apariției și cel al importanței, le prezentăm în paralel, astfel încercând să stabilim similitudinile, dar și diferențele care pot fi remarcate.

După cum am observat, itemii din a doua dimensiune își schimbă poziția, comparativ cu scorul obținut pentru rangul apariției, obținând un scor mai bun în ordinea importanței decât în cea a apariției. De asemenea, observăm că ultima poziție obține un scor identic pentru ambele ranguri.

Evidențiem din start că asociațiile care au ocupat poziții de întâietate, și anume cuvintele „ajutor și probleme”, și-au păstrat pozițiile inițiale. Asociațiile „mintal, fizic, singur, persoană bună, durere și respect” la fel nu-și schimbă pozițiile, ocupând locul „mintal,

fizic-5, singur-8, persoană bună-15, durere-17 și respect-19” atât privind rangul apariției, cât și pentru rangul importanței.

De asemenea, am identificat că cuvântul „*puternic*” dacă pentru rangul apariției are poziția 16 pentru rangul importanței este în scădere cu două valori înregistrând poziția 18. O cădere semnificativă, o face cuvântul „*responsabil*” în raport cu cuvântul inductor „*dizabilitate*”, care ocupă poziția 18 în lista rangului de apariție, pe când în lista rangului de importanță ocupă poziția 12.

În urma analizei datelor pe care noi le-am obținut în urma aplicării tehnicii „*prototip-categoriale*” (Vergès, 1992, 1994), [1] am avut posibilitatea de a identifica care este reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități în rândul studenților.

Prezentăm elementele centrale ale reprezentărilor sociale despre persoanele cu dizabilități din mediul studentesc, identificând următoarele cuvinte „*ajutor și probleme*”. Elementele periferice care s-au sunt aranjate în preajma nodului central sunt „*responsabil și respect*”.

În urma colectării și analizării datelor se poate afirma că reprezentarea socială a persoanelor cu dizabilități din mediul studentesc, este alcătuit după cum urmează: **nucleul central: ajutor și probleme. Sistemul periferic** este alcătuit din termeni ca: **responsabil și respect**.

De asemenea, am identificat și termenii care au statut ambiguu, aceste cuvinte fiind: *milă, neajutorat, mintal fizic, discriminare, invalid, trist, persoană bună, puternic, durere* care conform lui Vergès (1992, 1994) [1], trebuie analizați prin alte modalități.

Concluzii

Dreptul la viață, la șanse egale, principiul normalizării, promovate de toate organizațiile internaționale și adoptate apoi în constituția fiecărei națiuni, stipulează și dreptul la viață de o calitate de autorealizare personală.

În acest articol am recurs la aplicarea tehnicilor și metodelor de identificare a reprezentărilor sociale cu referire la persoana cu dizabilități în mediul studentesc, cât și la interpretarea datelor obținute în urma aplicării tehnicilor și metodelor de identificare a reprezentărilor sociale a persoanei cu dizabilități în mediul studentesc.

În cercetarea care ne-am propus-o am intenționat a cerceta reprezentările sociale a persoanelor cu dizabilități, din simplul motiv: identificând reprezentările sociale a persoanei cu dizabilități noi vom putea cunoaște care sunt acele atitudini, percepții, idei vizavi de aceste persoane.

Am investigat care sunt reprezentările sociale a persoanelor cu dizabilități în rândul studenților, dat fiind faptul că, aceștia se află în această perioadă de vârstă când se cristalizează, se formează, se încheagă acea reprezentare socială. Vârsta adolescentină este vârsta marilor schimbări, transformări, vârsta luărilor de poziții – studenții făcând parte anume din această categorie de vârstă.

Putem afirma cu certitudine că pentru studenți o persoană ce prezintă o anumită dizabilitate este acea persoană pentru care cuvinte ca: „*ajutorul și problemele*” ocupă locul primordial, iar relațiile care sunt stabilite între studenți și aceste persoane cu nevoi speciale, au la bază înțelegere dar și un respect profund. Cunoscând care este reprezentarea socială a persoanelor cu dizabilități putem prognoza care sunt atitudinile, percepțiile, ideile, gândurile vizavi de această categorie de persoane.

Cercetarea pe care noi am efectuat-o este foarte importantă deoarece totuși necătând la toate procesele de incluziune, socializare, de eliminare și înlăturarea discriminărilor în societate față de persoanele cu dizabilități totuși mai persistă o tendință de a marginaliza a lor. Astfel, cu ajutorul cercetării date noi am avut posibilitatea de a identifica totuși care sunt reprezentările sociale a persoanei cu dizabilități. Cunoscând în ce constă reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități în rândul studenților vom putea să identificăm acele

obstacole, piedici în comunicare, în procesul de integrare, ajutor care apar atunci când avem în fața noastră o persoană cu nevoi speciale.

În urma cercetării date am primit rezultate ce țin de atitudinea de acceptare, neacceptare sau de indiferență față de persoanele cu dizabilități în mediul studentesc.

În urma prelucrării datelor am ajuns la concluzia că la perioada actuală relațiile între studenți și persoanele cu dizabilități se regăsesc în cuvinte ca „*ajutor și probleme*”.

Putem afirma că pentru studenți o persoană cu dizabilitate este acea persoană pentru care „ajutorul și problemele” ocupă locul primordial, iar relațiile care sunt stabilite între studenți și persoanele cu nevoi speciale, au la bază înțelegere, dar și respect.

Concluzionând putem afirma că ipoteza noastră s-a adeverit, astfel reprezentările sociale ale persoanei cu dizabilități la studenți sunt alcătuite din termeni ca: *ajutor, probleme, responsabil și respect*, ceea ce ne demonstrează că ei dispun de empatie, susținere, atitudine pozitivă față de această categorie de persoane.

Bibliografie:

1. CURELARU, Mihai Reprezentări sociale, pref. de Adrian Neculau. - Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006, 242 p. ISBN 973-46-0302-7.
2. CURELARU, Mihai. Metodologia culegerii datelor reprezentărilor sociale. Reprezentările sociale. Teorie și metode. Iași: Ed. Erola, 2001, 444p. ISBN 973-85475-3-9.
3. Neculau, A. (2000) Ce sunt reprezentările sociale? Revista Psihologia, Anul X, nr. 5-6/2000.
4. Dany, L., Urdapilleta, I., Monaco, G. Lo. Free associations and social representation: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. In.: Quality & Quantity, 2015, vol. 49, issue 2.
5. FISCHER, Gustave-Nicolas Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Dunod, Paris, 1987. ISBN 10: 204016927X ISBN 13: 9782040169275.
6. <http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice/Reprezentarile-sociale819.php> accesat: 13.02.2017.
7. <http://mmps.gov.md/sites/default/files/document/attachments/rsa2014ro.pdf> accesat 13.02.2017.
8. http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/protectie_sociala/DPPD/2014-01-31_Strategie_DPPD-2014-2020.pdf accesat 13.02.2017.

CZU [159.922.6:159.922.1]

REPREZENTĂRILE SOCIALE ALE BĂTRÂNETEI: DIFERENȚE DE GEN

Daniela CAZACU, lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova;

Ștefan HRITCU, psiholog,
Instituția Publică Centrul Regional „Viața cu Speranță” mun. Bălți, Moldova

Abstract. *In our paper that we set out to investigate the social representations of old age from the gender perspective, mentioning that by identifying the social representations of old age we will know the significant differences between the genders and what are the perceptions regarding the term inductive old age. We investigated which are the social social representations of old age. the elderly from the gender perspective because the specialized literature knows a very narrow range of researches of the social representations of the old age at the present stage and it is a strict necessity to investigate the social representations of the old age in the Republic of Moldova, where they find out what is identified and what cognitive assemblies are based on the elaboration of the social representations of the elderly in the population of the Republic of Moldova.*

Keywords: *old age, gender differences, peripheral elements, central nucleus, social representations.*

Introducere. Viața semnifică o schimbare care începe odată cu nașterea și se termină cu moartea. Bătrânețea este perioada de vârstă diferită de celelalte care se diferențiază prin ceea ce anume ea încheie așa-numita aventură vieții. Bătrânețea este vârsta ce se caracterizează printr-o avalanșă de semnificații, valorificări ale experienței acumulate.

Bătrânețea este o perioadă extraordinară dacă luăm în calcul avantajele pe care le aduce cu sine: timpul liber, posibilitatea de a desfășura activități plăcute, de a călători, de a rememora momente fericite și realizări, de a te dedica unor cauze dragi, inclusiv prin voluntariat. [1]

Este importantă acceptarea bătrâneții într-un mod natural, apoi încercarea de a găsi soluții, alternative și modalități de a depăși greutățile ce vin odată cu vârsta a treia. Importante în prevenirea și combaterea efectelor negative ale înaintării în vârstă sunt activitățile sportive, un mod de viață sănătos, asumarea unor noi roluri și încercarea de lucruri noi. [9]

Societatea contemporană dispune de noțiuni false privind îmbătrânirea. Mulți tind să asocieze bătrânețea cu boala și senilitate, pierderea interesului de viață, a sănătății, limitarea în implicările active în lumea înconjurătoare și marginalizarea socială. Pe parcursul întregii vieți, omul își formează o imagine despre ceea ce el este cel ce elaborează, analizează și interpretează lumea înconjurătoare își formează o astfel încât reprezentarea asupra a ceea ce. Serge Moscovici definește reprezentarea socială ca „un sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie în mod egal un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor.” [4]

Literatura de specialitate cunoaște o gamă foarte îngustă de cercetări a reprezentărilor sociale ale bătrâneții.

Cercetarea făcută în Federația Rusă de С.Г. Максимова, numită „Психосемантический анализ социальных представлений общества о старости”, unde ea descrie percepțiile persoanelor tinere față de persoanele bătrâne, relațiile dintre aceste generații și ne demonstrează că bătrânii sunt în căutare de sprijin emoțional și psihologic, iar conflictele dintre generații apar din cauza că tânăra generație consideră bătrânii „oamenii vechi”. [6]

Simona de Beauvoir în cercetarea care a cuprins un eșantion de 50 persoane cu structură stratificată a ajuns la concluzia că reprezentările sociale ale bătrâneții, diferă în funcție de vârstă. În primul rând, bătrânii consideră o datorie de a crește nepoții, după un timp apare sentimentul neputinței și pierderea rolului protectiv în familie, apare teama de singurătate și moarte, autoizolare, sentimentul de abandon. [7]

Deci, observăm necesitatea stringentă de a investiga reprezentările sociale ale bătrâneții în Republica Moldova, pentru a afla care este părerea, ce ansambluri cognitive stau la baza elaborării reprezentărilor sociale a bătrâneții la populația din Republica Moldova.

Abordând problema bătrâneții, dar și examinând situația socio-economică a Republicii Moldova din ultimii 20 de ani, ne întrebăm dacă vârsta descrisă de specialiștii din domeniul psihologiei vârstelor ca fiind una frumoasă în aceasta perioadă de vârstă este valabilă și pentru societatea noastră.

S. Moscovici – reprezentarea socială „este un sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie în mod egal un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor”. [5]

Scopul cercetării: constă în determinarea conținutului reprezentărilor sociale ale bătrâneții din perspectiva diferențelor de gen.

Ipoteza cercetării: Presupunem că există diferențe semnificative în conținutul reprezentărilor sociale ale bătrâneții la populația de gen feminin și de gen masculin supusă investigației.

Metode, procedee și tehnici de cercetare:

- Metoda asociația liberă (Abric, 1973) [8]
- Tehnica prototipic categorială (Vergès, 1992) [2]

Metoda asociațiilor libere (Abric 1973), [8] este remarcată ca fiind una dintre cele mai utilizate metode de studiu în domeniul reprezentărilor sociale. Avantajul ei fiind rapiditatea aplicării, dar și procesul ușor de prelucrare a datelor cantitative ce sunt obținute în urma aplicării acesteia.

Tehnica prototipic categorială (Vergès, 1992), [2] într-un studiu, Vergès propune analiza prototypicalității termenilor asociați prin realizarea unei congruențe între frecvența de apariție a unor elemente și rangul apariției elementelor respective. Uneori, pe lângă rangul apariției a unui termen se mai poate folosi și rangul al importanței. Congruența acestor indicatori se poate realiza fie prin calculul corelației dintre ei, fie prin utilizarea tehnicii tabelare, propusă de Vergès. Când rostești cuvântul „bătrânețe” – care sunt primele cinci cuvinte sau expresii care îți trec prin minte?

După ce am aplicat asociația liberă în urma căreia am identificat elementele ce constituie reprezentarea socială a bătrâneții, am obținut pentru început un produs de 500 cuvinte care ne descriau termenul inductor „bătrânețe”. Din perspectiva gender, s-au atribuit din totalul obținut de cuvinte, 250 de cuvinte la genul feminin și 250 de cuvinte la genul masculin. După ce am obținut aceste date, am trecut nemijlocit la excluderea cuvintelor ce aveau raporturi de sinonimie doar și cele care au apărut doar o singură dată. Am inclus în tabel acele cuvinte care aveau frecvență minimă de apariție de șase ori.

După ce am calculat frecvența pentru fiecare cuvânt am obținut că cuvântul cu cea mai mare frecvență este „boală” având 15,7% urmat de cuvântul „singurătate” cu 13,5% și cu o diferență mică fiind urmat de cuvântul „nepoți” cu 12,2%. De asemenea, am identificat și cuvintele care au înregistrat o frecvență mai mică ca: „credință” cu 4,1%, „amintiri” cu 3,6% și cuvântul cu cea mai mică frecvență fiind „lipsă de comunicare” cu 2,7%.

În cea de-a doua etapă, după ce am calculat frecvența pentru fiecare din cuvintele identificate mai sus, am aranjat cuvintele în descrescătoare și am atribuit fiecăruia un rang al apariției.

După ce am utilizat metoda „asociațiilor libere” (Abric,1973) [8], am constat că termenul ce are cea mai mare frecvență de apariție, care este asociat cu cuvântul inductor „bătrânețe” este „boală”, fiind numit de 35 ori de către respondenți, cu o diferență puțin mai remarcabilă este urmat de cuvântul „singurătate” ce a fost numit de 30 de respondenți. La fel, am identificat termenul „nepoți” fiind numit de respondenți de 27 de ori.

Ceea ce ne interesează pe noi sunt primele două rânduri cât și ultimele două rânduri, deoarece, potrivit autorului ce a propus această tehnică de separare a elementelor constitutive ale reprezentărilor sociale, Vergès (1992,1994), [2] acestea sunt anume pozițiile care indică locul nucleului central, dar și a elementelor periferice a reprezentării sociale.

A patra etapă a constat în atribuirea indicatorului de rang al importanței în apariție. Pentru aceasta s-a luat în calcul răspunsurile la cel de-al doilea consemn: „Gândiți-vă în continuare la „bătrânețe”, așezați expresiile de mai sus în ordinea importanței de la cel mai important la cel mai puțin important. Scala de răspuns, a acestui consemn a fost de 5 puncte unde 1 înseamnă „importanță foarte scăzută” și 5 „importanță foarte mare”. S-a atribuit fiecărui punct din scală o valoare de la 1 la 5, astfel răspunsul „importanță foarte scăzută” obține scorul 1, în timp ce răspunsul „importanță foarte mare” obține scorul 5. S-au calculat răspunsurile pe fiecare punct al scalei, la fiecare dimensiune și serie de itemi, după care s-au înmulțit cu valoarea de la fiecare punct în parte și s-au adunat pe scală obținându-se un scor corespunzător ordinei importanței.

Datorită calculării rangului importanței putem să trecem cu ușurință la următoarea etapă, unde va avea loc încrucișarea tabelară a rangului frecvenței cu rangul importanței.

Astfel, în cea de-a cincea etapă, am trecut la încrucișarea tabelară a frecvenței cu rangul apariției și rangul importanței. Am apelat la această modalitate, din motiv de a stabili mai exact care elemente candidează la centralitate și care nu.

Pentru a stabili care este corelația dintre rangul apariției și rangul importanței, le-am prezentat în paralel astfel încât putem să stabilim care sunt similitudinile, dar și care sunt diferențele dintre acestea.

Evidențiem din start că asociația ce a ocupat poziție de întâietate pentru rangul apariției a păstrat această poziție și pentru rangul importanței. Dacă pentru rangul apariției cuvântul „singurătate” a obținut locul doi, pentru rangul importanței acesta a scăzut și a obținut locul trei. La fel și cuvântul „nepoți”, pentru rangul apariției a obținut locul trei, iar pentru rangul importanței a urcat cu o unitate mai sus astfel înregistrând locul doi. La fel și cuvântul „depresie” și-a păstrat atât pentru rangul apariției cât și pentru rangul importanței poziția patru.

Cuvântul „credință” pentru rangul apariției a obținut poziția a unsprezecea, dar pentru rangul importanței acesta a scăzut o valoare, astfel, înregistrând poziția doisprezece. La fel, putem să vorbim și de cuvântul „amintiri” care pentru rangul apariției are poziția de doisprezece, dar pentru rangul importanței obține o poziție cu un punct mai bun fiind de unsprezece. Ultimul cuvânt din asociațiilor obținute, „lipsă de comunicare”, își păstrează aceeași poziție atât pentru rangul apariției, cât și pentru rangul importanței, fiind a treisprezecea.

După ce am colectat și am analizat datele, putem afirma că atât din prima procedură, cât și din cea de a doua, reiese că reprezentarea socială a „bătrâneții” a genului feminin, este alcătuită după cum urmează: **nucleul central** al acesteia, este format din terminii ca: **boală și singurătate**. Iar **sistemul periferic** este alcătuit din terminii ca: **amintiri și lipsă de comunicare**.

Termenii: „nepoți, depresie, hobby, bani, libertate, greutăți, credință”, conform autorului Vergès (1992, 1994), [2] au statutul de termeni cu statut ambiguu.

Dacă e să vorbim despre ceea ce am obținut la cercetarea genului masculin, putem menționa următoarele: după ce am calculat frecvența pentru fiecare cuvânt am constatat că cuvântul cu cea mai mare frecvență este „bani” având 17,9%, urmat de cuvântul „odihnă” cu 15,6% și cu o diferență puțin semnificativă fiind urmat de cuvântul „nepoți” cu 12,05%. De asemenea, am identificat și cuvintele care au înregistrat o frecvență mai mică ca: „pensionare” cu 4,9%, „plictiseală” cu 4,5% și cuvântul cu cea mai mică frecvență fiind „griji” cu 3,1%.

La cea de-a etapă, după ce am calculat frecvența pentru fiecare din cuvintele identificate mai sus, am aranjat cuvintele în descrescătoare și am atribuit fiecăruia un rang al apariției. Acesta la rândul lui ne arată care este poziția fiecărui cuvânt în lanțul de asociații.

După ce am utilizat metoda „asociațiilor libere” (Abric, 1973) [8] am constat că termenul ce are cea mai mare frecvență de apariție, care este asociat cu cuvântul inductor „bătrânețe” este „bani”, fiind numit de 40 ori de către respondenți, cu o diferență puțin remarcabilă este urmat de cuvântul „odihnă” care a fost numit de către 35 de respondenți. La fel, am identificat că nu este dat uitării și termenul „nepoți” fiind numit de respondenți de 27 de ori atât la genul feminin cât și la genul masculin, ceea ce ne poate spune că este o valoare importantă pentru bărbați.

În același spirit de idei, 20 de respondenți au asociat „bătrânețe” cu „respect”. Punem accent, în tabelul nostru, pe primele și pe ultimele două rânduri, deoarece, potrivit autorului ce a propus această tehnică de separare a elementelor constitutive ale reprezentărilor sociale, Vergès (1992,1994) [2] acestea sunt anume pozițiile care indică locul nucleului central, dar și al elementelor periferice ale reprezentărilor sociale, dar trebuie de ținut cont, la rândul său, și de indicatorul de rang al importanței cât și al apariției.

În cea de-a patra etapă am calculat rangul importanței pentru fiecare din cuvintele care sunt prezente în tabel. Datorită calculării rangului importanței putem să trecem mai ușor la următoarea etapă, unde va avea loc încrucișare tabelară a rangului frecvenței cu rangul importanței.

Astfel, în cea de-a cincea etapă, am trecut la încrucișarea tabelară a frecvenței cu rangul apariției și rangul importanței. Am apelat la această modalitate, din motiv de a stabili mai exact care elemente candidează la centralitate și care nu.

Putem evidenția din start că termenul „*bani*” a ocupat poziția de întâietate atât pentru rangul apariției, cât și pentru rangul importanței. Dacă pentru rangul apariției termenul „*odihnă*” a obținut poziția doi, pentru rangul importanței acesta a scăzut și a obținut poziția trei. La fel, și cuvântul „*nepoți*” dacă pentru rangul apariției a obținut poziția trei, pentru rangul importanței a urcat cu o unitate mai sus astfel înregistrând locul doi. Astfel, putem afirma că termenul „*nepoți*” din punct de vedere al importanței față de termenul „*odihnă*”, în opinia bărbaților este mai important. La fel, și cuvântul „*boală*” și-a păstrat poziția atât pentru rangul apariției, cât și pentru cel al importanței de patru.

Termenul „*pensionare*” își păstrează poziția atât pentru rangul apariției, cât și pentru rangul importanței aceasta fiind a noua. La fel, și termenul „*plictiseală*” își păstrează poziția a 10-a atât pentru rangul apariției, cât și pentru rangul importanței. Ultimul cuvânt din cadrul cercetării noastre, „*griji*” obține aceeași poziția a 11-a atât pentru rangul apariției, cât și pentru rangul importanței.

După ce am colectat și am analizat datele putem afirma că atât din prima procedură, cât și din cea de-a doua, reiese că reprezentarea socială a „*bătrâneții*” pentru genul masculin, este alcătuită după cum urmează: **nucleul central** al acesteia, fiind format din termenii: ***bani și odihnă, iar sistemul periferic*** este alcătuit din termenii: ***plictiseală și griji***.

Termenii asociativi „*nepoți, boală, respect, singurătate, pensionare, moarte și principii*”, conform autorului Vergès (1992,1994) [2] au statut de termeni ambigui.

Concluzii

Viața semnifică o schimbare care începe odată cu nașterea și se termină cu moartea, iar bătrânețea este perioada de vârstă care încheie așa-numita aventură a vieții.

În cercetarea noastră, am recurs la aplicarea tehnicilor și metodelor de identificare a nodului central și a elementelor periferice a reprezentărilor sociale cu referire la bătrânețe din perspectiva gender, cât și la interpretarea rezultatelor obținute.

În urma promovării metodei *asociația liberă* (Abric, 1973) [8] și *tehnicii prototipic categorială* (Vergès, 1992) [2], am identificat care sunt reprezentările sociale ale bătrâneții din perspectiva genului feminin și care sunt reprezentările sociale ale bătrâneții din perspectiva genului masculin.

Putem afirma că pentru genul feminin reprezentarea socială a „*bătrâneții*” este alcătuită după cum urmează: **nucleul central** al acesteia, este format din termenii ca: ***boală și singurătate***.

Sistemul periferic este alcătuit din termenii ca: ***amintiri și lipsă de comunicare***. Pot menționa că genul feminin are o reprezentare socială a bătrâneții centrată pe suport și ajutor din partea apropiaților, adică a urmașilor și are o importanță mare.

La fel, putem menționa că pentru genul masculin reprezentarea socială a „*bătrâneții*” este alcătuită după cum urmează: **nucleul central** al acesteia, fiind format din termenii: ***bani și odihnă, iar sistemul periferic*** este alcătuit din termenii: ***plictiseală și griji***, ceea ce reiese că genul masculin are o reprezentare socială a bătrâneții centrată pe petrecerea timpului liber și odihnă.

Bibliografie:

1. BRICEAG, Silvia Psihologia vârstelor, curs universitar, 2014, 291 p.

2. CURELARU, Mihai Reprezentări sociale, pref. de Adrian Neculau. - Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006, 242 p. ISBN 973-46-0302-7.
3. CURELARU, Mihai. Metodologia culegerii datelor reprezentărilor sociale. Reprezentările sociale. Teorie și metode. Iași: Ed. Erola, 2001, 444 p. ISBN 973-85475-3-9.
4. MOSCOVICI, Serge. (1997). Fenomenul reprezentărilor sociale, în Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale, Adrian Neculau (coord.), traducerea Ioana Mărășescu și Radu Neculau, Iași: Polirom.
5. Șleahțișchi, Mihai Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale, Ch. Î.E.P. Știința, 2016, 224p, ISBN 978-9975-85-056-8.
6. МАКСИМОВА Светлана Геннадьевна. Психосемантический анализ социальных представлений общества о старости, Номер: 2 Год: 2002 Страницы: 011-023, Издательство: Алтайский государственный университет (Барнаул) ISSN: 1561-9443e ISSN: 1561-9451.
7. SIMONE de Beauvoir. Le Deuxième sexe, ISBN: 0-679-72451-6, 1949, 800 p.
8. Dany, L., Urdapilleta, I., Monaco, G. Lo. Free associations and social representation: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. In.: Quality & Quantity, 2015, vol. 49, issue 2.
9. <http://www.mirelazivari.ro/batranetea-trebuie-acceptata> (accesat 09.10.16).

CZU 159.9-056.83

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Татьяна КОТОВА, психолог,
*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
город Гомель, Республика Беларусь*

Abstract. *In the article is discussed coping-strategies of people with low, average and high level of tendency to the alcohol addiction.*

Keywords: *coping behavior, coping, coping-strategies, alcoholization, addiction.*

Одной из основных причин глубокого демографического кризиса, угрожающего территориальной целостности развитых стран мира, в настоящее время является сверхвысокое потребление алкоголя. Алкогольные проблемы современности принимают масштабы гуманитарной катастрофы, приводя к высокому уровню смертности, заболеваемости, травматизма, преступности, сиротства, алкоголизма.

В настоящее время алкоголизация населения является одной из наиболее приоритетных проблем в области общественного здоровья. Потребление алкоголя оказывает существенное воздействие на состояние здоровья и благополучия населения: продолжительность жизни, трудоспособность, количество несчастных случаев и т.д. В Республике Беларусь сохраняются высокие показатели потребления алкоголя и связанного с ним вреда, что обуславливает необходимость постоянного поиска новых профилактических мер. Особенно важно начинать профилактику пьянства и алкоголизма с раннего возраста, так как молодежь в силу особенностей психики наиболее подвержена риску развития различных видов зависимостей от психоактивных веществ, в том числе от алкоголя [1].

Современные условия жизни предъявляют повышенные требования к адаптивным возможностям человека. Одним из психологических механизмов адаптации человека к изменившимся условиям является его совладание с возникшими трудными ситуациями. Многие авторы, изучающие причины употребления психоактивных

веществ, приходят к выводу о том, что оно тесно связано с жизненными стрессовыми событиями и не умением личности справиться с ними. Вследствие этого, можно предположить наличие взаимосвязи между неумением личности совладать со стрессом и развитием у нее дезадаптивного копинг-поведения, одной из разновидностью которого является аддиктивное поведение.

Внутри чрезвычайно сложной и многообразной категории «отклоняющееся поведение личности» выделяется подгруппа так называемого зависимого или аддиктивного поведения. Аддиктивное поведение представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные последствия, как конфликты с окружающими, совершение преступлений, утрата работоспособности.

Аддиктивное поведение – одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности. Такой уход происходит (осуществляется) путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ. Приобретение и употребление этих веществ приводит к постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности [2].

Копинг – одно из центральных понятий в сфере психологии стресса и адаптации. Этот концепт помогает понять сущность адаптивности и дезадаптивности человеческого поведения, т.к. не только стресс является существенным фактором снижения продуктивности человека, дисфункциональности его состояния, но и то, как человек справляется со стрессом и трудностями.

Определение «копинг» подразумевает индивидуальный осознанный способ совладания субъекта с затруднительной ситуацией в соответствии с ее значимостью в жизни индивида и его личностно-средовыми ресурсами, которые во многом определяют поведение человека [3].

Очень часто причины употребления психоактивных веществ тесно связаны с неумением справиться с жизненными стрессовыми событиями, наличием неадаптивных копинг-стратегий.

Аддикты – это чаще всего люди, которые в сложных жизненных ситуациях пытаются уйти от реальности наиболее простым и малозатратным путем. В жизни они используют как правило неэффективные копинг-стратегии, которые поддерживаются их зависимостями.

Одной из этиологических моделей аддикции является модель копинг-поведения, в которой для объяснения процессов адаптации при формировании наркологических заболеваний используется транзакционная когнитивная теория стресса и копинга Р. Лазаруса. Употребление психоактивных веществ более вероятно, когда уровень жизненного стресса высок и копинг-ресурсы истощены или неэффективны.

Копинг-поведение направлено на приспособление к обстоятельствам и предполагающее сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса. При выборе активных действий повышается вероятность устранения воздействия стрессоров на личность [4].

В данной статье представлены результаты исследования особенностей копинг-стратегий лиц склонных к алкогольной зависимости.

Объект исследования: копинг-стратегии лиц, склонных к алкоголизации.

Предмет исследования: особенностикопинг-стратегий склонных к алкоголизации лиц.

Цель исследования: выявить особенности копинг-стратегий склонных к алкоголизации лиц.

Задачи исследования:

- операционализировать понятие алкоголизации и охарактеризовать психологические особенности лиц, страдающих алкоголизмом;
- выявить особенности копинг-стратегий склонных к алкоголизации лиц;
- разработать психокоррекционную программу, направленную на снижение дезадаптивных копинг-стратегий лиц, склонных к алкоголизации.

Описание выборочной совокупности: 90 испытуемых (40 мужчин и 50 женщин) в возрасте 30-45 лет. Исследование проводилось на базе учреждения «Гомельский областной наркологический диспансер».

Методы исследования:

- теоретические (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);
- психодиагностические (Тест Г.В. Лозовой на наличие зависимости к 13 видам аддикций; Опросник «Способы совладающего поведения» (ССП) Р. Лазарус и С. Фолкман);
- метод математической статистики (t-критерий Стьюдента).

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты, могут быть использованы в составлении коррекционной программы повышения адаптивного потенциала личности и развития их копинг-ресурсов. Также разработанная психокоррекционная программа дезадаптивных копинг-стратегий лиц, склонных к алкоголизации может быть использована в консультативной и психопрофилактической работе с лицами, склонными к алкоголизации.

Для выявления особенностей копинг-стратегий склонных к алкоголизации лиц, необходимо провести анализ полученных данных по показателям склонности респондентов к алкогольной зависимости.

На основании данных теста Г.В. Лозовой на наличие алкогольной зависимости, подсчитаны результаты испытуемых, исходя из стандартных показателей, где баллы от 5 до 11 свидетельствуют о низкой склонности к зависимости, 12-18 – о средней степени, 19-25 – о высокой степени склонности к зависимости, и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение респондентов по степени склонности к алкоголизации

Степень склонности к алкоголизации	Кол-во			Проценты		
	мужчины	женщины	Σ	мужчины	женщины	Σ
Низкая	11	21	32	12	24	36
Средняя	16	12	28	18	13	31
Высокая	13	17	30	14	19	33
Всего	40	50	90	44	56	100

Из результатов диагностики видно, что низкая степень склонности к алкогольной зависимости обнаружена у 36% испытуемых, из них у 12% мужчин и 24% женщин. У 31% лиц выявлена средняя степень склонности к зависимости, из которых 18% респондентов мужского пола и 13% респондентов женского пола. У 33% респондентов обнаружена высокая степень склонности к алкогольной зависимости, из них у 14% мужчин и 19% женщин. Полученные данные наглядно представлены на рисунке 1.

На следующем этапе исследования для выявления особенностей копинг-стратегий склонных к алкоголизации лиц, респонденты были распределены на три группы. Первую группу составили лица с низкой степенью склонности к алкогольной зависимости (32 испытуемых), вторую – со средней степенью склонности к алкогольной зависимости (28 испытуемых), третью – с высокой степенью склонности к алкогольной зависимости (30 испытуемых).

На основании данных опросника «Способы совладающего поведения» подсчитаны результаты испытуемых, исходя из стандартных показателей, где баллы от 0 до 6 свидетельствуют о низком уровне напряженности, 7-12 – о среднем уровне, от 13 до 18 – о высокой напряженности копинга. Результаты респондентов трех выборок по уровню напряженности копинга представлены в таблице 2.

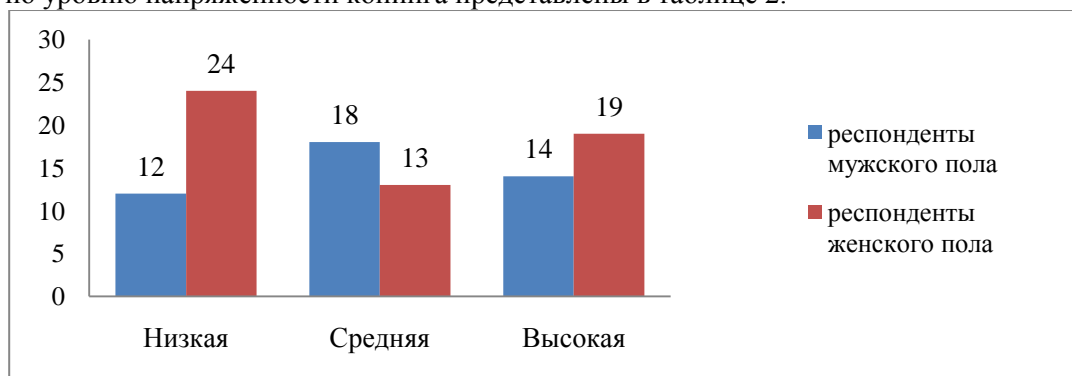


Рисунок 1 – Склонность респондентов к алкогольной зависимости (в %)

Таблица 2 – Результаты респондентов трех выборок по методике «Способы совладающего поведения» (в %)

Субшкалы	Уровень напряженности респондентов с низкой степенью аддикции			Уровень напряженности респондентов со средней степенью аддикции			Уровень напряженности респондентов с высокой степенью аддикции		
	низк.	средн.	высок.	низк.	средн.	высок.	низк.	средн.	высок.
Конфронтация	18	42	40	37	63		64	36	
Дистанцирование	13	78	9	26	74		40	60	
Самоконтроль	33	63	4	29	71		16	56	28
Поиск социальной поддержки	64	36		42	58		12	84	4
Принятие ответственности	16	74	10	24	76		4	80	16
Бегство/избегание	75	21	4	44	53	3	4	84	12
Планирование решения проблемы	14	80	6		84	16	20	80	
Положительная переоценка	14	68	18	24	73	3	8	92	

В результате проведения эмпирического исследования было выявлено, что преобладающими копинг-стратегиями для лиц с низкой склонностью к алкогольной зависимости, являются «конфронтация» и «дистанцирование». Данная группа респондентов способна активно противостоять трудностям и стрессогенному воздействию, способна снижать субъективную значимость трудноразрешимых ситуаций и предотвращать интенсивные эмоциональные реакции на фрустрацию.

Преобладающими копинг-стратегиями для лиц со средней склонностью к алкогольной зависимости являются «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «бегство/избегание». Респонденты данной группы испытывают трудности выражения переживаний в связи с проблемной ситуацией, обладают сверхконтролем поведения. Обладают склонностью к формированию зависимой позиции, чрезмерным ожиданиям от окружающих. Склонны отрицать либо игнорировать проблемы, укло-

няться от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей. С целью снижения эмоционального напряжения погружаются в фантазии. Пассивны, нетерпеливы, раздражительны.

Преобладающими копинг-стратегиями для лиц высокой степенью склонности к алкогольной зависимости являются «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство/избегание». Данная группа респондентов склонны скрывать от окружающих свои переживания в связи с проблемной ситуацией, бояться самораскрытия, чрезмерно требовательны к себе. Однако при этом испытывают потребность в эмоциональной поддержке, эмпатии и сочувствии от окружающих. Самокритичны, не удовлетворены собой, склонны к переживанию чувства вины. Склонны отрицать либо игнорировать проблемы, уклоняться от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей.

В результате статистической обработки данных копинг-стратегий лиц с низкой склонностью к алкоголизации и лиц со средней склонностью к алкоголизации, выявлены статистически значимые различия в копинг-механизмах «конфронтационный копинг» ($p \leq 0,01$), «дистанцирование» ($p \leq 0,01$), «самоконтроль» ($p \leq 0,01$), «поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,01$), «бегство/избегание» ($p \leq 0,01$).

В результате статистической обработки данных копинг-стратегий лиц со средней степенью аддикции и лиц с высокой степенью аддикции, выявлены статистически значимые различия в копинг-механизмах «самоконтроль» ($p \leq 0,01$), «поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,01$), «принятие ответственности» ($p \leq 0,01$), «бегство/избегание» ($p \leq 0,01$), «планирование решения проблемы» ($p \leq 0,05$).

Преобладающими копинг-стратегиями для мужчин, склонных к алкогольной зависимости, являются «конфронтация», «дистанцирование», «самоконтроль». У зависимых мужчин при попытках разрешения проблемной ситуации наблюдается импульсивность в поведении, враждебность и конфликтность. Склонны обесценивать собственные переживания, недооценивать значимость и возможность действенного преодоления проблемных ситуаций. Испытывают трудности выражения переживаний в связи с проблемной ситуацией, сверхконтроль поведения.

Преобладающими копинг-стратегиями для женщин, склонных к алкогольной зависимости, являются «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы». Зависимые женщины предпринимают попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Преодолевать проблемы пытаются за счет анализа ситуации и возможных вариантов поведения, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Вероятны чрезмерная рациональность, недостаточная эмоциональность, интуитивность и спонтанность в поведении.

В результате статистической обработки данных копинг-стратегий лиц, склонных к алкогольной зависимости, исходя из половой принадлежности, выявлены статистически значимые различия в копинг-механизмах «конфронтация» ($p \leq 0,01$), «дистанцирование» ($p \leq 0,01$), «самоконтроль» ($p \leq 0,05$), «поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,01$).

В настоящее время психологические механизмы развития и формирование алкоголизма остаются актуальной проблемой современного общества и требуют дальнейшего изучения. Решение задач по психопрофилактике, психокоррекции и психотерапии алкогольной зависимости невозможно без глубокого и всестороннего изучения личности больного, структуры его психологической защиты, стилей и стратегий совладающего со стрессом поведения, что обуславливает важность настоящего исследования.

Библиография:

1. Алексеев, Б.Е. Системный подход к изучению алкоголизма и наркоманий // Обзорные психиатрии и мед. Психологи / Б.Е. Алексеев. – 2002. – № 1. – С. 48.
2. Социальные отклонения / Под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Юридическая литература, 2010. – 537 с.
3. Чехлатый, Е.И. Основные научные подходы к копинг-поведению / Е.И. Чехлатый. – М.: Просвещение, 2000. – 191 с.
4. Журавлева, А.Л. С овладающее поведение. Современное состояние и перспективы / А.Л. Журавлева. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.

CZU [159.9:316.648-053.4]

RAFINAMENTUL JUDECĂȚII SOCIALE ȘI PERCEPȚIA RELAȚIILOR INTERETNICE LA PREȘCOLARI

Tatiana ROȘCA, drd.,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Moldova

Abstract. *In the context of a multicultural society, the intergroup contacts produce significant effects on the revision of their own attitudes and on the future interactions. The paper represents a study with reference to the phenomenon of discrimination on the basis of ethnic criteria in preschool children, as well as of the processes that can influence their social judgment. It also presents an analysis of how adults perceive friendship relationships between children, belonging to different social groups.*

Keywords: *intergroup relations, intragroup relations, discrimination, children, acceptance.*

Influența proceselor intragrupale asupra relațiilor intergrupale atât în cazul copiilor, cât și al adulților este dinamizată de atitudini și multiplele funcții ale acestora. Atitudinile sunt esențiale pentru funcția lor cognitivă, deoarece ne permit să codificăm rezumativ cunoștințele noastre despre lumea din jur și să ne organizăm corespunzător comportamentele. Totodată, joacă un rol indispensabil, de tip expresiv și de valoare, deoarece prin manifestarea propriilor atitudini este posibil de comunicat cu ceilalți subiecți sociali cu care se interacționează.

Exprimarea atitudinilor proprii intragrup-ului devine un semnal pentru membrii unui grup anume. Aceasta înseamnă că fiecare interacțiune cu un membru al unui grup extern poate fi citită, analizându-se caracteristicile sale, pe baza gradului de prietenie arătat, al emoțiilor cu care se confruntă persoanele implicate și așa mai departe. Această perspectivă a fost utilizată pe scară largă în studiul fenomenelor de discriminare și, în special, legată de posibilitățile de reducere a prejudecății.

Definirea a ceea ce actorul dorește să comunice celorlalți membri ai grupului său, atunci când decide să se comporte într-un anumit mod, prietenos sau nu, față de un membru al grupului extern, este deosebit de importantă. De fapt, fiecare acțiune socială vede pe scenă nu numai actorii direct implicați în interacțiune, ci și spectatorii care asistă la ea, indiferent dacă sunt prezenți fizic sau imaginar. [10, p. 27] În acest sens, ori de câte ori se realizează o situație de interacțiune intergrupală, fiecare dintre persoanele implicate se poate întreba cât de mult comportamentul său de deschidere sau de închidere către „diferit” ar fi bine evaluat și acceptat de membrii grupului său. Prin urmare, manifestarea atitudinilor și comportamentelor intergrupale are o relevanță largă pentru a reglementa relațiile din cadrul propriului grup, iar procesele intragrupale pot deveni, în consecință, un factor puternic care influențează calitatea relațiilor intergrup-urilor. [3, p. 256]

Începând de la vârsta de aproximativ trei ani, copii arată clar preferințele vizavi de membrii propriului grup de apartenență. [1, p. 39] Prin urmare, discriminarea pe criterii etni-

ce, rasiale, este un fenomen care implică într-un mod constant copii deja la vârsta preșcolară. În acest context, ne-am propus să investigăm cum este perceput și evaluat un copil alb care arată deschidere față de un copil de culoare care se joacă cu el, adică cum este perceput un copil care demonstrează acceptarea celor „diferiți” de către semenii lui. [5, p. 89]

La studiu au participat copii cu vârsta cuprinsă între 3 și 7 ani. Fiecare copil a beneficiat de două desene asemănătoare celor prezentate în Figura 1. Aceste două desene reprezintă doi copii albi, care se joacă împreună și un copil alb care se joacă cu unul de culoare. După ce participanții se uitau cu atenție la desene, un copil alb era extras din fiecare dintre ele, respectiv copii din stânga și din dreapta celor două desene și plasați în fața respondenților. Participanților li se spunea că copiii din desene au terminat să se joace împreună, iar acum cei doi copii vizați, puși în fața lor, căutau un nou prieten de joacă.

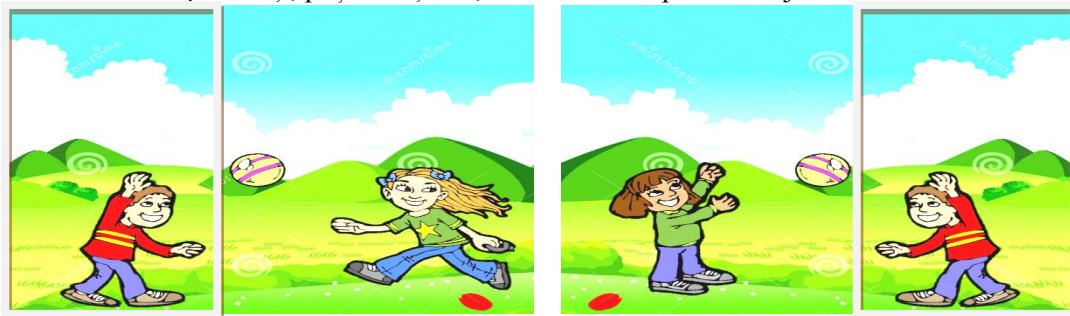


Figura 1. Exemplu de material didactic utilizat. Atât copilul din stânga, cât și copilul din dreapta sunt reprezentați pe cartonașe care pot fi înlăturate

Așa cum se poate observa în Figura 1, aceștia erau doi copii albi destul de asemănători din punct de vedere al caracteristicilor lor exterioare. În plus, pentru a elimina orice influență posibilă a factorilor legați de aspectul fizic, pentru jumătate dintre participanți, un copil anume se juca cu copilul alb de aceeași vârstă, în timp ce pentru cealaltă jumătate dintre participanți, un alt copil se juca cu copilul de culoare tot de aceeași vârstă. În acest fel, singurul element care îi diferențiază este dat de apartenența etnică a colegului precedent de joacă.

În acest moment, participanții trebuiau să aleagă pe care dintre cei doi l-ar fi preferat ca coleg de joacă. Rezultatele au arătat o preferință semnificativă pentru copilul alb care se jucase cu altul alb în raport cu cel care se jucase cu copilul de culoare (76% vs. 24%).

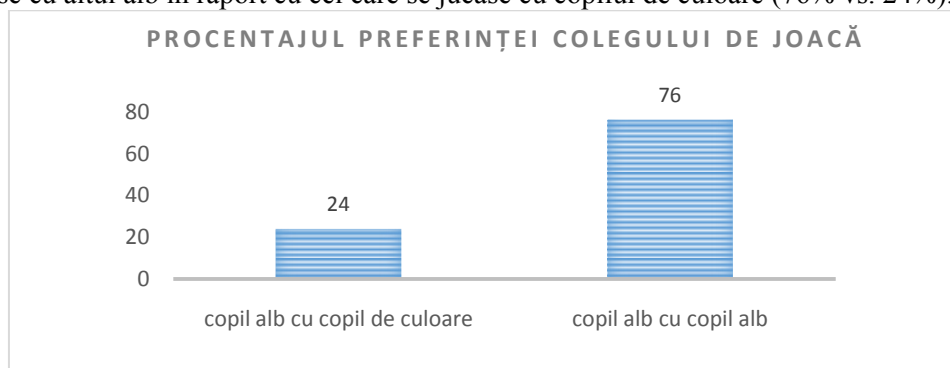


Figura 2. Procentajul preferinței colegului de joacă

În continuare, li s-a cerut să fie atribuite o serie de opt caracteristici: patru pozitive și patru negative, la unul sau la altul dintre cei doi copii. În mod evident, numai 35% din caracteristicile pozitive au fost atribuite copilului care anterior a avut relații intergrupale pozitive (Figura 3). Totodată, aceluiși copil i s-a atribuit cel mai mare număr de caracteristici negative (65%).

Imaginaea dată arată o discriminare relativă față de colegul care a avut o relație de joc și prietenie cu un coleg de culoare.

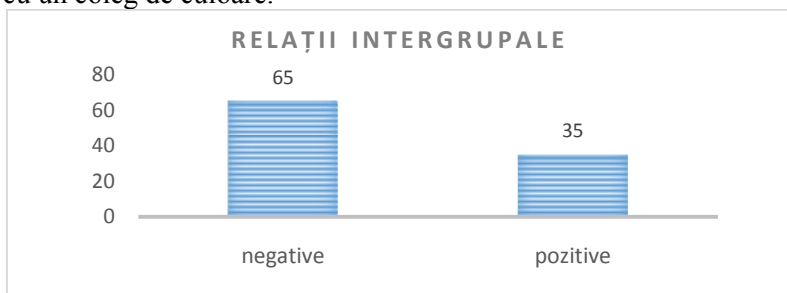


Figura 3. Procentajul caracteristicilor pozitive și negative atribuite celor doi copii țintă, în funcție de apartenența etnică a colegului de joacă anterior

Pe lângă aspectele pur evaluative, am vrut, de asemenea, să investigăm percepția similitudinii cu cei doi copii, întrucât aceasta poate influența judecățile și relațiile sociale. [4, p. 663] În acest scop, înainte de interviul cu fiecare copil, au fost colectate unele informații despre careva caracteristici personale, cum ar fi culoarea lui preferată, faptul că el are sau nu un animal acasă etc. Ulterior, această informație a fost utilizată pentru a detecta similitudinea percepută. De exemplu, participantului i s-a spus că unuia dintre cei doi copii vizați i-a plăcut o anumită culoare, adică culoarea indicată inițial de participant și i s-a cerut să ghicească cărui din cei doi copii țintă îi plăcea. Și în acest caz există percepții puternice asimetrice. De fapt, aproximativ 65% din caracteristicile lor personale sunt considerate a fi deținute de copilul care a avut relații de prietenie cu un coleg alb și doar o mică parte de caracteristici personale erau atribuite copilului care s-a jucat cu un copil de culoare. Astfel, alegerea colegului de joacă, atribuirea trăsăturilor pozitive și negative, percepția similitudinii, arată într-un mod convergent tendința de a pedepsi membrii grupului lor care se deschid „diferitului” prin stabilirea de prietenii. Totodată, un astfel de fenomen nu se limitează la diferențierea interetnică, dar apare și în cazul altor grupuri externe stigmatizate. [5, p. 92] Cu referință la rafinamentul judecății sociale a copiilor, în imaginația comună există adesea ideea că judecățile sociale la preșcolari au un caracter de arbitraritate înaltă și, mai ales, de superficialitate. Cu alte cuvinte, se crede că elementele importante perceptuale pot capta atenția copiilor și pot deveni baza de informare pentru a emite anumite judecăți, care sunt adesea mult mai sofisticate și mai articulate. De exemplu, copiii sunt sensibili la diferențele de statut între grupuri și sunt capabili să integreze informațiile despre structura socială în evaluările lor. [8, p. 510] Așadar, apare întrebarea, în ce măsură marginalizarea unui copil alb care s-a jucat cu un coleg de culoare reflectă un raționament atent al relațiilor sociale sau este rezultatul unor procese simple de „stigmatizare prin asociere”. [9, p. 367] Prin termenul de stigmă prin asociere înțelegem un fel de difuzie a valorii negative care distinge obiectele sau oamenii de oricine vine în contact cu aceștia. Prin urmare, ar fi un fel de „contagiune” care s-ar fi produs prin simpla contiguitate fizică. [9, p. 370] Pentru a verifica care este cea mai bună ipoteză explicativă a rezultatelor studiului descris mai sus cu privire la percepția celor care se joacă cu copii de culoare, am efectuat un nou studiu, utilizând aceeași procedură, dar cu o diferență importantă: unor participanți le-a fost inițial specificat că cuplurile de copii din fiecare desen au decis în mod spontan să se joace împreună, în timp ce altor copii li s-a spus că educatorul a format cele două cupluri și că copiii nu au putut decide cu cine să se joace.

În cazul în care micuții respondenți considerau că cuplurile sunt rezultatul alegerii libere, rezultatele obținute sunt identice cu cele descrise mai sus. Din rezultatele colectate (alegerea colegului de joacă, atribuirea trăsăturilor și percepția asemănării) apare din nou o preferință clară pentru membrul grupului lor, care nu se joacă cu membrul grupului extern.

Dar, cel mai interesant fapt, este legat de ceea ce se întâmplă în cealaltă condiție experimentală în care a existat o intervenție a educatorului. În acest caz, fiecare efect dispare și evaluările față de cei doi copii țintă sunt absolut similare. Acest lucru arată că nu este simpla asociere cu un membru al unui grup stigmatizat care duce la o respingere relativă, ci mai degrabă conștientizarea că interacțiunea pozitivă cu acel membru este rezultatul unei decizii personale și, prin urmare, derivă dintr-o atitudine pozitivă față de el. La un nivel mai general, acest rezultat demonstrează modul în care copiii au putut să țină seama de motivațiile care stau la baza interacțiunii (alegerea individuală sau indicațiile educatorului), producând evaluări care integrează și aceste informații.

De fapt, preșcolarii s-au demonstrat a fi capabili să moduleze judecățile lor în funcție de cauzele reale care au dat naștere la interacțiune.[6, p. 23] Acest lucru sugerează că tendința de a deduce caracteristicile dispoziționale din comportamentele observate nu este un fenomen universal și înăscut, ci este din contra, în mare măsură influențat cultural. [7, p. 950]

Lipsa de efecte în situația în care educatorul este cel care a creat cuplurile, demonstrează încă o dată importanța suportului instituțional în legătură cu contactul între grupuri. [2, p. 67] În acest caz specific, intervenția educatorului duce la faptul că contactul cu membrul grupului extern nu este asociat cu o condamnare a membrilor grupului lor. Prin urmare, este evidențiat un proces ulterior, datorită căruia sprijinul reprezentanților instituționali cu autoritate poate duce la creșterea probabilității unui contact de succes.

În studiile descrise, alegerea care a fost impusă copiilor a oferit întotdeauna două alternative posibile. Cei care trebuiau să fie aleși, s-au jucat anterior fie cu un copil alb (prietenie intragrupală), fie cu un copil de culoare (prietenie intergrupală). Primul dintre cei doi a fost cel care a primit consimțământul maxim.

Cu toate acestea, există posibilitatea teoretică ca un copil care are prietenii atât în grupul său, cât și în cadrul grupului extern, să fie perceput mai pozitiv. Acesta ar fi un copil capabil să arate diverse abilități sociale și să reușească să interacționeze pozitiv cu diferiți colegi. Pentru a verifica validitatea acestei ipoteze, participanților li s-au propus trei copii albi despre care să-și formuleze comentariile. Unul dintre aceștia se jucase anterior cu doi copii albi, altul se jucase cu un copil alb și unul de culoare, în timp ce ultimul se jucase cu doi copii de culoare. Rezultatele, din păcate, nu confirmă ipoteza în nici un fel. În mod clar, cel care a avut relații exclusive în interiorul grupului duce la o mai mare probabilitate de alegere (65%, Figura 4). Cel care a avut relații pozitive, atât intragrupal, cât și intergrupal este preferat față de cel care a avut relații intergrupale (27% vs. 8%). Așadar, ceea ce a fost favorizat din partea copiilor de vârstă preșcolară este o condiție în care relațiile de prietenie intragrupale sunt maximizate în detrimentul celor intergrupale.

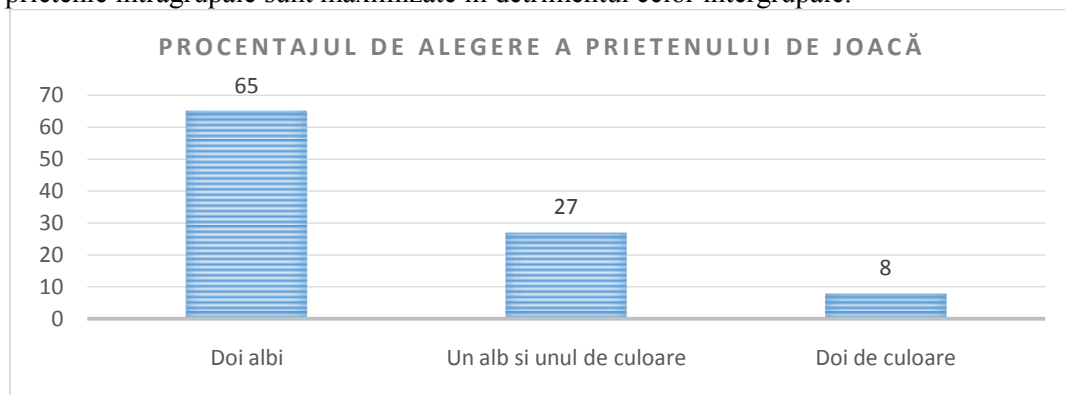


Figura 4. Procentajul de alegere în calitate de prieten de joacă al copiilor albi care s-au jucat anterior cu doi copii albi, unul alb și unul de culoare sau doi colegi de culoare

În continuare am analizat percepția relațiilor interetnice în rândul copiilor de către adulți punând accent pe modul în care adulții percep relațiile de prietenie între copiii aparținând unor grupuri sociale diferite și, în special, între albi și cei de culoare. Așadar, au fost interogați adulți, atât cupluri cu copii, cât și persoane fără copii, cerându-le să prezică calitatea relațiilor interetnice în rândul copiilor de vârstă preșcolară, astfel încât să descrie propria lor reacție în cazul când fiul lor ar stabili o strânsă prietenie cu un coleg de culoare. Astfel, am obținut două rezultate. Pe de o parte, adulții par să subestimeze prezența efectivă a formelor de discriminare.

Chiar și în cazurile în care este recunoscută o oarecare preferință față de colegii albi, decât față de cei de culoare, această discriminare este redimensionată, considerându-se în termeni de comportament nevinovat, care cu siguranță se va schimba în timp. [5, p. 90] Pe de altă parte, comentariile personale par să indice o acceptare completă și, uneori, o încurajare, față de o ipotetică relație între copilul lor și un coleg de culoare. Cu toate acestea, este îndoielnic că aceste declarații de acceptare deplină ar reflecta adevărata atitudine pozitivă sau sunt din contra răspunsuri destul de superficiale și de „ochi frumoși”, care sunt departe de o profundă interiorizare. [5, p. 94]

În acest scop, adulților le-au fost propuse imagini cu perechi de copii care se joacă între ei: în primul caz era vorba de doi copii albi, în celălalt caz, de un copil alb și unul negru care se jucau fericiți împreună. Rezultatele au arătat o preferință spontană marcată mai degrabă pentru cuplul format din doi copii albi, decât pentru cuplul mixt. În al doilea caz, reacțiile la cuplurile mixte au fost comparate cu reacțiile produse de vizionarea unui cuplu format din doi copii de culoare. Și în acest caz comentariile negative au fost mai multe îndreptate spre perechea mixtă. Aceste rezultate susțin ideea că deși este considerată adecvată existența unor prietenii intragrupale, prietenii intergrupale sunt percepute ca fiind mai destabilizatoare și duc la reacții afective mai negative.

Aceste constatări cu referință la atitudinea adulților sunt deosebit de relevante, întrucât atitudinile implicite ale părinților sunt transmise copiilor, care influențează formarea comportamentului social al micuților.

Din cele relatate anterior, putem conchide că preșcolarii arată în mod clar că nu tratează toți membrii grupului în același mod: cei care întrețin relații pozitive exclusive cu alți membri ai grupului lor sunt preferați față de cei care prezintă comportament de acceptare intergrupala. Așadar, rămâne să ne concentrăm pe modificarea proceselor intragrupale, favorizând dezvoltarea unor situații de interacțiune intergrupală.

Bibliografie:

1. Aboud, F. E. Children and prejudice. Oxford, U. K: Basil Blackwell, 1988, p. 37-45.
2. Allport, G. W. The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954, p. 64-78.
3. Brown, R., Hewstone, M. An integrative theory of intergroup contact. San Diego, CA: Academic Press, 2005, p. 255-343.
4. Byrne, D., Nelson, D. Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, p. 659-663.
5. Castelli, L., Tomelleri, S. On the spontaneous refusal of interracial close relationships. Developmental Psychology, 2005, p. 89-97.
6. Jones, E. E., Harris, V. A. The attribution of attitudes. Journal of Experimental Social Psychology, 1967, p. 1-24.
7. Morris, M. W., Peng, K. Culture and cause: american and chinese attributions for social and physical events. Journal of Personality and Social Psychology, 1994, p. 949-971.
8. Nesdale, D., Flesser, D. Social identity and the development of children's group attitudes. Child Development, 2001, p. 506-517.
9. Rozin, P., Nemeroff, C., Wane, M., Sherrod, A. Operation of the laws of sympathetic magic in interpersonal attitudes among americans. Bulletin of the Psychonomic Society, 1989, p. 367-370.
10. Sherif, M. The psychology of social norms. New York, 1936, p. 27.

STIMA DE SINE ȘI BULLYING-UL LA ELEVII
DE VÂRSTĂ ADOLESCENTINĂ – DEMERS PSIHOTERAPEUTIC DE FAMILIE
(STUDIU DE CAZ)

Rodica POPA, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova

Abstract. *In the current study we are taking care of the teenagers therapy predisposed to bullying type behaviors. We pay attention a 14-year-old student claimed to the school management because he is daily bullying a colleague with very good teaching results and that's why appreciated by teachers. We are presentig in summary 10 sessions of psychotherapy made with this teenager but also toghether with him and his parents. We started from the prerequisite that besides low self-esteem, another cause of aggressive behavior in school there is at the family level.*

Keywords: *bullying, family psychotherapy, self-esteem, affective mechanisms, aggressive behavior, life skills, therapeutic program.*

Fenomenul bullying-ului școlar a căpătat o importanță foarte mare în ultima perioadă, intrând în prim planul interesului organismelor de presă și al cercetătorilor din domeniul psihologiei și sociologiei. Nu este clar dacă acest interes în creștere se datorează expansiunii fenomenului la noi în țară sau faptului că a fost luat tot mai mult în vizor de știința și media occidentale.

Ne preocupă în acest studiu problema responsabilității factorilor educativi privind agresivitatea în rândul copiilor și adolescenților, cu accent deosebit asupra factorilor educativi din școli: educatori, învățători, profesori, consilieri școlari. Fenomenele de agresivitate ale copiilor și tinerilor adolescenți din instituțiile de educație ajung, ca probleme, la consilierul școlar, ce trebuie să le rezolve. Se pornește de la premisa, îndoielnică sub aspectul corectitudinii, că, dacă acesta se implică, problemele de comportament agresiv ale elevilor vor fi sub control. Responsabilitatea revine așadar consilierului școlar. Scopul acestei comunicări nu este acela de a deresponsabiliza consilierul școlar, ci de a atrage atenția asupra faptului că pentru intervenție individuală sau de grup, în cadrul cabinetelor școlare de asistență psihopedagogică, asupra acestor situații eveniment este nevoie de lucrul în echipă mixtă – școală, familie, deoarece elevul se află în ipostaze diferite și deține roluri diferite în momente importante. O atenție deosebită o acordăm dezvoltării abilităților de viață ale elevului pentru a-și ajusta poziția și rolul său în toate momentele și pentru a putea să se adapteze multiplelor roluri și statusuri. Cel mai important rol în educația copiilor îl deține familia, deoarece beneficiază de mecanisme afective de influențare, mult mai eficiente comparativ cu mecanismele instituționale, preponderent formale, de care dispune școala. Influențele educaționale, morale, cu impact asupra stimei de sine și implicit asupra nivelului de aspirații, realizate prin interacțiunea dintre părinți și copiii acestora, aceștia din urmă se dezvoltă ca ființe sociale deținătoare de roluri și statusuri. Școala are rol secund în formarea personalității tânărului, spun specialiștii.

O familie devine disfuncțională atunci când există în interiorul sistemului său blocaje de comunicare, preluate din generațiile anterioare, sau care apar în istoria recentă a familiilor actuale. Bowen folosește termenul de „masă a egoului familiei care nu are capacitate de diferențiere” pentru a descrie un exces de reactivitate emoțională sau fuziune în familie (Michael P. Nichols & Richard C. Schwartz, *Terapia de familie, concepte și metode*, 2005, p. 140). În articolul de față, voi prezenta demersul psihoterapeutic desfășurat în cabinetul de psihologie dintr-o școală gimnazială, cu un elev de gimnaziu, clasa a VIII-a, diagnosticat cu stimă de sine scăzută și comportament agresiv în relația cu colegii și în special cu un anumit coleg din clasă.

Program terapeutic de viață pentru familie cu adolescent agresiv. Familia I. solicită ajutor consilierului școlar pentru fiul lor, M. de 14 ani, elev în clasa a VIII-a, pentru probleme de agresivitate cu colegii și, în special, cu cel mai cuminte și serios elev din clasă. Familia este îngrijorată pentru șicanările continue pe care fiul lor M. le îndreaptă asupra colegului. Cazul a ajuns la directorul școlii, părinții elevului șicanat cer sancționarea și rezolvarea de urgență a cazului.

Demersul terapeutic strategic orientat spre familie

În concepția lui Kerr și Bowen, diferențierea la nivelul eului presupune ca individul să poată realiza distincția între stările sale emoționale și procesele de gândire, cu alte cuvinte, „capacitatea de a gândi și reflecta pentru a nu răspunde imediat presiunilor emoționale” (apud. Michael P. Nichols & Richard C. Schwartz, op. cit. p.138). Problema familiei I. este cea legată de diferențierea sinelui. Din analiza istoricului familiei, rezultă că membrii familiei alunecă foarte ușor în emoționalitate, pierzând adesea controlul. Din analiză, rezultă că viața de familie este marcată foarte des de reactivitate. Mama este mediator între fiul de 14 ani și tatăl care se enervează cu ușurință, aplicându-i corecții verbale și uneori fizice. Mama este afectată și de temerea legată de neputința de a-și iubi copilul. Analizând acest aspect, am ajuns la concluzia că această teamă își are originea în copilărie, mai precis în relația conflictuală pe care a avut-o cu mama ei.

În prima ședință, am identificat împreună cu cei doi părinți scopul pentru care au venit în terapie, cât de motivați sunt să rămână în relația de cuplu, apoi cât de motivați sunt să se implice în rezolvarea problemei.

Stabilirea obiectivelor terapiei de familie:

Anxietatea soției își are, cum s-a arătat mai sus, rădăcina în copilărie. Faptul că nu a fost un copil dorit de propria mamă, o determină să fie temătoare, neliniștită, aflată într-o confuzie permanentă în ceea ce privește implicarea în educația copilului.

Interviul cu cei doi soți m-a ajutat să descopăr faptul că soțul nu a avut o relație strânsă cu familia de origine, acesta fiind educat autoritar tradițional de către părinții lui, iar soția este marcată de teama că nu își poate iubi copilul. Din punct de vedere psihic, există un blocaj de comunicare între membrii familiei, aceștia alunecând ușor în emoționalitate și în pierderea controlului. Putem vorbi de un simptom al acestei familii care este inadaptarea fiului la cerințele vieții școlare, manifestată prin comportamentul agresiv față de colegul său. Prin șicanarea și intimidarea acestuia, elevul în cauză mărturisește că se simte apreciat de ceilalți colegi, arătându-și astfel puterea și simțind satisfacție.

Problemele nerezolvate din copilăria părinților lui M. generează conflicte în prezent în sistemul relațiilor din familie. Desigur, această situație am explicat-o celor doi parteneri, le-am vorbit despre cum anume conflictul anterior, din familiile de origine, creează și menține simptomul prin comportamentul agresiv al fiului.

1. Ne-am propus mai întâi, ca obiectiv terapeutic, clarificarea relației dintre membrii acestei familii, motivația de a rămâne în relația de familie; stabilirea obiectivelor acesteia și ce-și dorește fiecare dintre ei.
2. Clarificarea relațiilor în familiile de origine ale fiecărui partener prin analiza tipurilor de relații și conștientizarea eventualelor conflicte.
3. Rearmonizarea lor ca parteneri prin îmbunătățirea comunicării în cuplu.
4. Depășirea blocajului emoțional al ambilor parteneri privind comunicarea.

Iată o secvență din prima ședință („T” – terapeut)

T: „Pentru a-mi face o idee despre ceea ce se întâmplă în familia dumneavoastră., vă rog să îmi comunicați, fiecare motivul pentru care ați venit aici. Pentru aceasta, vă rog să vorbiți pe rând și să nu îl întrerupeți pe celălalt; dacă aveți totuși ceva de zis, în timp ce partenerul vorbește, vă ofer o coală de hârtie pe care să notați ce veți avea de spus.”

Soțul: „Am venit la dvs. pentru că soția mea are o problemă... mai bine zis, ea este problema pentru care am venit.... ea nu vrea să mă înțeleagă, parcă aş vorbi cu pereții....ori ... ”
T.: În acest moment îl opresc și subliniez regulile de comunicare în cabinet conform cărora nu este permis să-și jighească partenera, să ridice tonul. Îi invit să vorbească în nume personal și să definească problema. Să exprime în ce măsură problema fiului afectează relația de cuplu; ulterior același lucru îl va face și soția, timp în care soțul o va asculta și eventual va nota.

Reflecția lui T: Este bine să nu pierd momentul, și să investighez trauma suferită în copilăria ei.

La a doua ședință am lucrat doar cu elevul

M. – 14 ani, elev în clasa a VIII-a, vine la cabinetul de consiliere la solicitarea directorului școlii. Manifestă dezinteres față de școală, concretizat în absenteism (la limita exmatriculării) și eșec școlar (două corigențe, la fizică și matematică). Vine la cabinet, ca la o ultimă soluție de salvare, conștient de faptul că problemele actuale sunt mai degrabă de natură psihologică și că problema cea mai importantă pe care trebuie să o rezolve este cea a viitorului apropiat.

În abordarea acestui caz, s-a recurs la o strategie de intervenție bazată pe combinarea metodelor și modelelor sistemice de consiliere (consilierea familiei, analiza existențială și consilierea individuală a tânărului pentru creșterea stimei de sine.). Consilierea a durat 10 ședințe. Am aplicat protocoalele de lucru recomandate de modelele amintite mai sus, am examinat amănunțit cele patru dimensiuni ale vieții: lumea naturală, lumea publică, cea privată și cea ideală. Ne-am oprit îndeosebi asupra vieții private, de familie, care părea să fie responsabilă de dificultățile semnalate în comportamentul elevului. Explorând istoria personală și a familiei, s-a obținut informația că în familia elevului au loc acte de violență fizică și mai ales verbală. Tatăl, pe fondul stărilor de ebrietate, iscă discuții agresive cu soția și cu fiul. Starea economico-financiară a familiei se află la limitele unui trai modest, dar decent. Încă din prima ședință, elevul se plânge că nimeni nu-l înțelege și că mama este uneori hiperprotectivă, alteori este agresivă și foarte critică (este suspicioasă și-i lasă prea puțină libertate), tatăl este deseori agresiv. De asemenea, M. se plânge de lipsa banilor. „Este cel mai sărac din gașcă, motiv pentru care uneori este lăsat de o parte, și-ar fi dorit să aibă un telefon ca ceilalți amici, o tabletă și mai ales un laptop”.

În a treia ședință am aplicat un chestionar care investighează stima de sine, preluat din François Lelord și Christophe André (1999, p. 49), din care a rezultat faptul că M. are o imagine de sine negativă. Am solicitat ședințe de familie pentru îmbunătățirea imaginii de sine, invitându-l să se autocunoască și să se accepte așa cum este. Prin convorbire non-directivă, l-am stimulat să se confeseze, să mărturisească ceea ce crede că este semnificativ privitor la drama lui, apoi, după ce a început să se creioneze o anumită imagine a dimensiunii problemei, l-am invitat să-și listeze calitățile și defectele. Printre calitățile de care se simte mândru a enumerat inteligența superioară de care era conștient, pentru că mulți profesori din gimnaziu l-au numit „brânză bună în burdof de câine”, memoria acceptabilă, „dar mult prea selectivă pentru a-l putea ajuta mai mult în învățarea școlară”. A mai enumerat printre elementele de care se simte mândru capacitatea de a lega ușor prietenii. Punctele slabe ale cazului sunt următoarele (s-a confesat el): e urât, e sărac și, în plus, nu se simte valorizat, nimeni nu-l apreciază. Din analiza celor trei ședințe, am constatat că elevul M se dovedește a fi cooperant, capabil să-și exteriorizeze trăirile, manifestându-se total altfel decât la orele de clasă, pe care le deranjează, aruncând cu hârtii în cel mai silitor și conștiincios coleg. Mărturisește că și-ar dori să fie la fel ca el, să se bucure de atenție din partea profesorilor, să fie la fel de respectat. Recunoaște că îl învidiază și că de aceea vrea să-și arate puterea, având impresia că în acest fel, ajunge în centrul atenției.

În cea de-a patra ședință, la care am invitat familia, a venit doar mama în terapie, scuzându-și soțul că are o problemă de rezolvat la serviciu. Am identificat patru probleme, prezentate mai jos în ordinea importanței:

1. Imaginea de sine scăzută;
2. Dificultăți de comunicare în familie, cu părinții (relații conflictuale episodice);
3. Absenteism;
4. Dezinteres pentru pregătirea lui școlară.

Ipoteza de lucru: Dacă relația dintre părinți și copil se îmbunătățește, atunci elevul M. se va simți valorizat și apreciat mai bine și, ca efect, imaginea de sine se va îmbunătăți. Dintre acestea, am abordat doar primele două probleme. Ne vom referi în continuare numai la aspectele legate de relația cu părinții. Am insistat să mi se prezinte, în viziunea elevului, care sunt punctele tari și slabe ale relației cu familia. Redau câteva secvențe „Am momente când pot discuta cu mama, dar și momente de nervozitate, mai ales atunci când îmi doresc ceva și nu pot avea din lipsa banilor. Și pe mine mă surprind aceste izbucniri ale mele. Mi-e greu la școală, nu prea am chef să particip la lecții, aș prefera să mă plimb. Mă mai obsedează și examenul de capacitate. Am probleme cu fizica și matematica, încerc să le fac față, dar simt că nu reușesc. Și toate acestea îmi creează o senzație cumplită de oboseală”. M. se dovedește, așadar, conștient de atitudinea negativă față de școală, dar se dovedește și preocupat să și-o depășească. Am decis că trebuie insistat asupra acestui aspect.

În a cincea ședință, am inițiat demersuri specifice psihoterapiei de familie. Familia a răspuns invitației de a participa la ședință împreună cu fiul lor. La întrebarea „ce anume ar vrea să aibă în locul a ceea ce are acum”, elevul oferă următorul răspuns: „să arăt bine, să impresionez pe cei din jur, să fiu valorizat.” În demersurile de corectare, și-a evaluat nevoile și resursele personale. Printre nevoi: îndreptarea situației școlare, pentru a evita corigențele și pentru a intra în examen, pregătirea specială la disciplinele cu probleme, depășirea complexului de inferioritate, ameliorarea relației cu părinții. Ca resurse pentru toate acestea, elevul a indicat: nivelul ridicat de inteligență, dorința de succes, dorința de a-și depăși problemele, dorința de a avea relații cât mai bune cu părinții.

În cea de-a șasea ședință s-au urmărit strategiile necesare îndeplinirii scopurilor fixate în ședința anterioară: promovarea școlară, reușita la examen, înscrierea la o școală profesională. Evaluare: M. începe să dovedească un plus de realism, care va trebui consolidat în ședințele ulterioare. Elevul M. a venit bine dispus dornic să vorbească despre colegi și prieteni. Mărturisește că, de când participă la ședințele de consiliere, i-a sporit încrederea în sine, se simte mai sigur, au scăzut în frecvență șicanările la adresa celui mai conștiincios elev din clasă. Aceste schimbări benefice sunt confirmate și de observarea comportamentului la oră, unde se dovedește mai activ, mai interesat, precum și la ora de dirigenție, unde am fost invitată în calitate de consilier școlar, și unde M. a avut câteva intervenții pertinente. De asemenea, din discuțiile cu profesorii rezultă o tendință de schimbare în bine și din consultarea catalogului, (tot mai puține absențe și tot mai multe note mari), am ajuns la concluzia că M. este pe un traseu evolutiv.

În a șaptea ședință, M. vine însoțit de părinți, care confirmă evoluția pozitivă, după ce a început ședințele de consiliere: studiază mai mult acasă (deși obosește repede), este mai apropiat de părinți, le cere uneori părerea în anumite alegeri.

Evaluare: Relația de comunicare cu părinții se află pe un drum ascendent.

În ședința a opta, elevul mi-a comunicat că s-a hotărât în privința rutei școlare viitoare. De comun acord cu părinții a decis să se înscrie la școala profesională de bucătări. Se remarcă faptul că elevul a început să gândească realist și pozitiv.

În a noua ședință intervențiile s-au ghidat după modelul rogersian (conversație non-directivă). Recunoaște în confesiunile lui libere că relațiile cu părinții sunt tot mai bune, și că încrederea în viitor i-a sporit foarte mult (și, desigur, încrederea în sine).

Pentru confirmare i-am aplicat un nou chestionar de sondare a încrederii în sine și rezultatele au confirmat o evoluție a acestui parametru, de la un nivel scăzut (la prima aplicare) la un nivel mediu. În continuare, i-am cerut să aleagă o metaforă care să exprime cât

mai bine ce simte atunci când se gândește la evoluția și la destinul lui. A indicat drept metaforă imaginea apei limpezi de izvor. Și-a motivat alegerea astfel: „Pentru că acum așa îmi văd problemele; parca ar fi curs la vale și apa le-a spălat.”

A zecea ședință. M. este vesel, încrezător. Nu mai este stresat de examenul de capacitate, relațiile cu colegii s-au îmbunătățit, se simte valorizat, s-a împăcat cu elevul cuminte și silitor.

Evaluare finală. Problemele cu care elevul M s-a prezentat la cabinet s-au rezolvat destul de bine în urma ședințelor de consiliere: imaginea de sine s-a îmbunătățit considerabil relația conflictuală cu părinții datorată crizei de comunicare s-a ameliorat, absenteismul s-a diminuat destul de mult, corigențele sunt pe cale de rezolvare, aprecierile profesorilor au suferit modificări pozitive. Comportamentul agresiv s-a diminuat foarte mult, reușind să controleze accesul de furie și impulsivitate.

Bibliografie:

1. Lelord, François, André, Christophe – Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege ai bine cu ceilalți, Editura Trei, București 1999. 303 p. ISBN: 973-9419-31-3.
2. Holdevici Irina, Neacșu Valentina – Sisteme de psihoterapie și consiliere psihologică, Editura Kullusys, București 2008. 430 p. ISBN: 978-973-87881-5-2.
3. Michael, P. Nichols, Richard C. Schwartz, Terapia de familie, concepte și metode, 2005. 549 p. ISBN: 973-0-03932-1.

CZU [159.9:178.1-053.6]

DEZVOLTAREA PSIHOSOCIALĂ LA ADOLESCENȚI – COMPORTAMENTUL DEVIANT AL CONSUMATORULUI DE ALCOOL – STUDIU DE CAZ

Grigore IONAȘCU, drd.,

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova,
profesor, psiholog, C.J.R.A.E – Galați, România*

Abstract. *There are five sets of developments that various authors analyzed during adolescence: identity, autonomy, intimacy, sexuality, achievement. These five sets of psychological outcomes are equally problematic in adolescence. Excitants such as alcohol are perceived more intensely due to increased secretion of neurotransmitters, which is perceived as a pleasure sensation, which may cause adolescents to seek this type of pleasure and to develop undesirable behaviors.*

The psycho-pedagogical counseling programs are meant to help strengthen the protective factors and avoid the risk factors regarding alcohol consumption.

Keywords: *identity, autonomy, intimacy, sexuality, achievement.*

Dezvoltarea psihosocială în timpul adolescenței

Există cinci seturi de dezvoltări pe care i-au analizat diverși autori în timpul adolescenței: identitate, autonomie, intimitate, sexualitate, realizare.

Aceste cinci seturi de rezultate psihologice sunt la fel de bine probleme ale adolescenței.

Teoreticienii, folosesc cuvântul „psihosocial” pentru a descrie aspecte ale dezvoltării care au natură psihologică și socială.

Sexualitatea, de exemplu, este un rezultat psihosocial, deoarece este dat de schimbări psihologice (acestea sunt schimbări individuale, emoționale, motivaționale și de comportament), la fel ca și schimbările sociale în relațiile cu ceilalți, ale individului.

Aceste cinci seturi reprezintă baza dezvoltării tânărului:

- descoperirea și înțelegerea faptului cum sunt ei ca persoane (**identitatea**);
- stabilirea sensului independenței (**autonomia**);
- terminarea și formarea grijii față de relațiile cu alți oameni (**intimitatea**);
- exprimarea sentimentelor sexuale și plăcerea contactelor sexuale cu alții (**sexualitatea**);

- dorința de a fi un membru component și de succes al societății (**realizarea**) [4].

Identitatea se referă la schimbarea identității, identitatea de sine, concepția de sine. În adolescență au loc multe și variate schimbări. Adolescenții vor să știe cine sunt ei de fapt și spre ce se vor îndrepta. Adolescenții își pun întrebări nu numai lor, dar și așteaptă să fie cunoscuți de către alții și de către societate, cum că el sau ea este special și unic ca persoană.

Erikson a adoptat o abordare psihosocială față de înțelegerea identității, descriind jocul combinat dintre biologia individuală și psihologie, pe de o parte, și recunoașterea și reacțiile sociale într-un context istoric, pe de altă parte. El a acordat o importanță egală acestor elemente, accentuând și relevanța contextului istoric pentru definirea lor. Această abordare pune accentul pe rolul dominant al perioadei istorice în privința întrebărilor legate de identitate, pe modalități diferite de dezvoltare prin care individul generează un sens și o identitate, pe forțele sociale și culturale care creează și dau formă identității și pe notarea propriei povești de viață, care reprezintă nașterea și consolidarea identității. [2]

Autonomia. Termenul „autonomie” este, în general, utilizat pentru a desemna un set de aspecte psihosociale de o importanță specială în adolescență.

Teoreticienii sociali și cei din domeniul dezvoltării au sugerat o diversitate de definiții. [2]

Unii definesc autonomia ca fiind calitatea unui individ (de exemplu, acțiunile inițiate și reglate de propria persoană (Reyan, 1995), în timp ce alții definesc autonomia ca fiind parțial sau total dependentă de relațiile pe care le au adolescenții cu alții sau ca un răspuns la alții.

Adolescenții vor să-și stabilească independența, ceea ce este un proces lung și dificil. Adolescenții devin mai puțin dependenți emoțional de părinți, devin capabili să decidă singuri și își stabilesc un cod al valorilor și al moralei.

De-a lungul vieții, autonomia crește sau scade pe măsură ce indivizii își dezvoltă noi competențe, abilitățile dobândite anterior dispar, iar condițiile în schimbare necesită un alt tip de comportament.

În adolescență, în mod obișnuit dezvoltarea autonomiei este accelerată datorită rapidelor transformări fizice și cognitive, a extinderii relațiilor sociale și a responsabilităților și drepturilor suplimentare. Sporesc stima de sine și deciziile personale, eul și identitatea sunt consolidate gradual, iar afectele, cognițiile sunt tot mai autoreglate.

Skinner și Edge, (2000) definește autonomia ca fiind nevoia de a-și exprima eul autentic și de a considera acest eu o sursă de acțiune.

Ryan, (2000) o definește ca fiind dorință organică de a-și organiza singur experiențele și comportamentele și de a fi activ; de a fi în concordanță cu sentimentul de sine integrat; realizarea de acțiuni conform sentimentului de sine integrat și aprobarea acțiunilor proprii. Există multe dovezi care arată că sprijinul oferit de alte persoane pentru dezvoltarea autonomiei și capacitatea adolescenților de a funcționa relativ autonom au influențe pozitive asupra altor aspecte ale funcționării adolescenților. [2]

Pe măsură ce crește nivelul de autonomie în adolescență, părinții și congenerii au o influență mai mică asupra opiniilor și deciziilor adolescenților, în ciuda faptului că acum crește „presiunea venită din partea congenerilor” (Brown, Clasen și Eicher, 1986). Chiar și la începutul adolescenței, acei tineri ai căror părinți îi implică din ce în ce mai mult în luarea deciziilor vor fi mai puțin orientați către opiniile și acceptarea congenerilor decât adolescenții ai căror părinți le permit să se implice foarte puțin în luarea deciziilor (Fuligni și Eccles, 1993). Pe scurt, existența unui echilibru între acțiunile independente, bazate pe încrederea în sine, și relațiile pozitive cu ceilalți pare să fie optimă pentru dezvoltarea și adaptarea psihologică (Helgeson, 1994; Sessa și Steinberg, 1991).

Intimitatea. Preocuparea în cadrul perioadei de adolescență se concentrează asupra schimbărilor importante care au loc la nivelul capacității individuale de a fi intim cu alții, în special cu cei de aceeași vârstă, asupra capacității de a-și face relații de încredere și de iubire.

Prietenii merg pentru prima dată preocupând adolescentul spre evoluția acestui sentiment, spre deschidere, onestitate, loialitate și schimbări de confidențe, iar activitățile devin mai interesante.

Sexualitatea. Începutul activității sexuale devine o preocupare generală în anii adolescenței. Începutul sexual este un aspect foarte important în dezvoltarea adolescenței, nu neapărat pentru că se transformă natura relațiilor dintre adolescenți și prietenii săi, ci datorită faptului că își pune și încearcă să răspundă la întrebări dificile.

Apariția sexualității, în adolescență, îi obligă pe tineri să se confrunte cu provocări fundamentale. Acestea includ adaptarea la înfățișarea și funcționarea modificate ale corpului matur din punct de vedere sexual, învățarea modului de a reacționa la dorințele sexuale, confruntarea cu valorile și atitudinile sexuale, experimentarea comportamentelor sexuale și integrarea acestor sentimente, atitudini și experiențe în sentimentul sinelui, aflat în curs de evoluție. [2]

Provocarea este accentuată de incitarea datorată excitației sexuale, de preocuparea de a fi atrăgător din punct de vedere sexual și de noul nivel de intimitate fizică și vulnerabilitate psihologică creat de întâlnirile cu caracter sexual.

Sentimentele de dorință sexuală și de iubire sunt în contradicție cu normele sociale restrictive, creându-se astfel cadrul pentru conflicte psihologice și inconsecvență comportamentală.

Adolescenții trebuie să-și clarifice ideile despre sexualitate la fel cum trebuie să descrie și alte aspecte ale identității lor. Totuși, există relativ puține studii privitoare la modul în care își înțeleg adolescenții sexualitatea.

Concepția lor despre sex și semnificațiile acestuia se bazează probabil pe internalizarea imaginilor culturale despre sex și relații, precum și pe propriile experiențe legate de iubire și dorință. Aceste elemente subiective, împreună cu factorii situaționali, pot influența procesul decizional, joacă un rol important în alegerile sexuale și în comportamentul sexual.

Realizarea. La acest nivel se urmăresc schimbările în educația individuală, comportamentală și planurile vocaționale.

La vârsta adolescenței, viața pendulează între două puncte-cheie: școală și familie.

Complexul de satisfacții pe care îl poate oferi exercitarea profesiei așezate, a celei mai potrivite, a factorilor care contribuie la realizarea alegerii, sunt esențiali încă din perioada preadolescenței și adolescenței. Acești ani de răscruce sunt hotărâtori în stabilirea unei concordanțe indispensabile între aspirația către o anumită profesie și posibilitățile reale de care dispune fiecare. Lipsa lor de concordanță explică apariția mai târziu a unui conflict interior, a unui sentiment de frustrare, a unor nevroze și a altor boli. [1]

Examenul este pentru unii ocazii de mari satisfacții, iar pentru alții surprize neplăcute, surse de necazuri și îndoieli.

Vocația, aptitudinea deosebită pentru o anumită materie, este desigur una din condițiile de bază ale reușitei, mai ales în anumite profesii. Dar, vocația nu se referă doar la acele aptitudini cu totul ieșite din comun, ci și la descoperirea acelei ușurințe cu care se poate de exemplu rezolva o problemă sau o compunere ce va atrage atenția celorlalți colegi, adolescenți sau profesori.

Marele merit, dar uneori și marea capcană specifică adolescenței se referă la idealizarea unei profesii. Pentru reușita realizării, a alegerii profesiei la vârsta adolescenței este important ca adolescentul să dispună de forțe proprii, de acele însușiri fizice și intelectuale indispensabile profesiei așezate.

Sunt situații când adolescentul nu posedă în suficientă măsură puterea cunoașterii în sine, a capacității psiho-intelectuale și fizice reale, care să-i asigure reușita într-o anumită profesie.

Un rol important în acest sens îl are psihologul școlar, care oferă servicii de orientare școlară și profesională. Este nevoie de autocunoaștere, pentru a-și judeca singur însușirile și atracția către o anumită profesie, iar pe de altă parte, să susțină un dialog deschis cu pă-

rinții (care e drept le vor numai binele, dar pot greși prin subiectivitate, prin dorința de a se realiza prin copii în domeniile preferate de ei), dar mai ales cu profesorii sau alte persoane competente și nepărtinitoare. [1]

Psihologia modernă susține că sunt situații în care neconcordanța dintre țel și rezultatele așteptate are, de multe ori, surse exterioare, care nu pot fi dominate ușor.

Cei mai mulți oameni se conformează la normele sociale, însă un număr de indivizi, din motive personale sau din cauze sociale, manifestă o atitudine potrivnică regulilor sociale. Aceștia se abat de la conduita generală și generează fenomenul devianței.

Devianța apare ca un mod specific de a gândi și a acționa față de mecanismele sociale de reglementare a comportamentelor umane și sociale: permis / interzis, corect / incorect, just / injust, libertate / constrângere, acceptabil / inacceptabil, acord / dezacord, moral / imoral.

Nivelul crescut de testosteron la băieții adolescenței determină hiperactivitate a anumitor zone din creier responsabil de prelucrarea stimulilor.

Excitanți precum alcoolul sunt percepuți mai intens datorită secreției crescute de neurotransmițători, fapt ce este perceput ca senzație de plăcere, ceea ce îi poate determina pe adolescenți să caute acest tip de plăcere și realizarea unor comportamente indezirabile.

Consumul de alcool este un viciu în adolescență, ca răspuns la incapacitatea adolescentului de a face față unor probleme (conflicte în familie, lipsa părinților, modelul parental, sentimentul de singurătate și neacceptare din partea celorlalți etc.). [3]

Tinerii și adulții tineri sunt în mod special expuși efectelor pe termen scurt ale consumului excesiv de alcool, unul din zece decese în rândul tinerelor de 15-29 ani și unul din patru decese în rândul bărbaților tineri se datorează alcoolului.

Alcoolul este implicat în producerea a peste 200 de boli diferite, între care: **tulburări neuropsihiatrice (epilepsie, depresie, anxietate și altele)**, boli digestive (ciroză hepatică alcoolică, pancreatită acută și cronică, gastropatie alcoolică), cancer (de tub digestiv și sân), boli cardiovasculare (ischemice, hemoragice, hipertensiune arterială), sindrom alcoolic fetal, diabet zaharat, boli infecțioase (pneumonie, tuberculoză și altele), traumatisme (auto și heteroagresivitate, suicid, omor, intoxicații accidentale, accidente rutiere, domestice sau profesionale). [5]

Studiu de caz

Victor este elev în clasa a X-a la un liceu din orașul Galați. El are 16 ani și locuiește cu bunica, părinții fiind plecați la muncă în Italia. Relația de comunicare cu bunica este deficitară, Victor negăsind subiecte de discuție cu aceasta. Mai mult, acesta consideră că bunica nu are ce să-l învețe deoarece „ea a trăit în alte vremuri”, iar acum lecțiile acestea nu se mai potrivesc.

Lui Victor îi place de Ioana, o fată de 15 ani, elevă în clasa a IX-a la același liceu. Victor și Ioana se întâlnesc aproape zilnic la liceu, iar la sfârșit de săptămână petrec o parte din timp împreună. Pentru a-și face curaj în ceea ce privește emoțiile față de Ioana și a modalităților de a o aborda, acesta bea una, două beri „pentru a prinde curaj”. Atunci când se întâlnesc cu prietenii, merg în diferite localuri, unde fumează și consumă diverse băuturi alcoolice – whisky și bere de obicei. Victor crede că Ioana se simte deranjată de comportamentul lui atunci când consumă alcool deoarece devine expansiv, manifestă tendințe impulsive, iar adesea este euforic, atât de mult încât devine neîndemânatic, uneori pierzându-și echilibrul.

Identificarea problemei:

- încrederea scăzută în capacitatea de a se confrunța cu emoții puternice.

Trăsături psihologice predispozante: labilitate emoțională, impulsivitate, iritabilitate, nevrozism, tendințe depresive și anxioase, senzitivitate interpersonală, asertivitate scăzută, timiditate, pasivitate.

Scopuri terapeutice – program de consiliere axat pe dezvoltare personală:

- dezvoltarea autocontrolului
- reducerea gândurilor disfuncționale-iraționale
- dezvoltarea asertivității
- dezvoltarea încrederii în sine

Obiective:

- realizarea interviului
 - stabilirea/identificarea problemei
 - evaluarea comportamentului disfuncțional
 - conceptualizarea problemelor clientului și stabilirea priorităților
 - generarea unor alternative pentru gândurile iraționale
 - însușirea unor tehnici de autocontrol
 - învățarea comportamentului asertiv
 - dobândirea unor abilități și deprinderi de a face față dificultăților, de rezolvare de probleme
- Intervenția psihopedagogică a constat în realizarea a 8 ședințe de consiliere, utilizând tehnici cognitiv-comportamentale:

Tehnica comunicării – a povestirii despre problemă, realizării unor desene; tehnica adresării întrebărilor cu caracter provocativ; tehnica contraargumentării; tehnica metaforelor; tehnica examinării avantajelor și dezavantajelor; tehnica restructurării cognitive; tehnica transformării unui eveniment negativ într-un avantaj; tehnica descoperirii dirijate; tehnica desensibilizării sistematice – „în vivo”, în realitate; tehnici de relaxare;/ exerciții de respirație/ de autocontrol; tehnica sarcinilor pentru acasă; consilierea de grup – artterapia.

După cele 8 ședințe de consiliere, Victor a reușit să aibă un autocontrol mai bun, reducând consumul de alcool pe care nu îl mai considera atât de necesar, și-a îmbunătățit capacitatea de a exprima emoțiile și dezvoltarea comunicării asertive.

Bibliografie:

1. Ciuchi, M., Aproape totul despre adolescență, Editura Porto-Franco, Galați, 1991, p. 49-52.
2. Gerard R., Adams M., Berzonsky D., 2009, psihologia adolescenței, Editura Polirom, p. 209- 243.
3. Iamandescu, I.B., Psihologie medicală, Editura Infomedica, București, 2005.
4. Steinberg, I, Adolescence. New York: McGraw-Hill, (1993)
5. WHO (2012). Alcohol in the European Union. Consumption, harm and policy approaches. Anderson P., Moller M & Galea G. (eds). Copenhagen, Denmark: Regional Office for Europe; http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/160680/e96457.pdf, accesat la 15 octombrie 2019

CZU [159.9:379.85]

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE MOTIVAȚIEI TURISTICE

Oleg PETELCA, drd.,

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Abstract. *This article analyzes the psychological factors of tourism motivation, giving an image of the decision making process in tourism consumption. Group dynamics and decision-making processes of individual consumers are an important aspect of all consumption patterns. This article shows that the demand for tourism can be treated as a consumption process, which is influenced by a number of psychological factors. These can be a combination of needs, motivations and desires, perceptions and attitudes or roles. In this article we will examine the major approaches around these concepts, in order to explain how these factors influence indi-*

vidual behavior in tourism. For tourism, the models used by theorists have been adapted from several general approaches in the literature. As we shall see, this creates problems in the practical use of these models.

Keyword: *tourism motivation, needs, tourist behavior, consumer of tourist services.*

Tot mai mulți specialiști din domeniul turismului acordă o atenție deosebită cercetării aspectelor psihologice ale motivațiilor consumatorului la lansarea și comercializarea produselor turistice. Înțelegerea comportamentului consumatorului este în centrul practicii de afaceri de succes în industria turistică. Dacă diversele servicii turistice pot satisface nevoile consumatorului în timpul călătoriei, atunci afacerea are șanse de succes, cu condiția ca celelalte contribuții financiare și manageriale să fie corespunzătoare. Astfel, dacă un festival poate satisface nevoile clienților săi, dacă o pensiune poate oferi tipul de cazare pe care îl așteaptă utilizatorii săi și dacă un operator de turism de aventură poate organiza o excursie excitantă, atunci există premise pentru o afacere de succes în turism. Atunci când așteptările consumatorilor sunt îndeplinite sau depășite de către serviciile turistice, se poate aștepta la o publicitate pozitivă și multiplicarea afacerii, precum și capacitatea de a menține sau chiar de a crește suma taxelor încasate la buget de la activitățile turistice. Problema generală de a înțelege nevoile consumatorilor intră în domeniul psihologiei comportamentului turiștilor. Acest domeniu de studiu se referă la ceea ce motivează turiștii, cum iau deciziile, ce cred turiștii despre produsele pe care le cumpără, cât de mult se bucură și învață în timpul experiențelor lor de vacanță, modul în care interacționează cu oamenii locali și cu mediul înconjurător și cât de mulțumiți sunt de călătoriile sale.

O înțelegere mai profundă a motivațiilor turistice ar permite comercianților de servicii turistice să-și extindă ofertele în așa mod care să satisfacă turiștii [1] [2] [3] [4]. Mai multe lucrări au descris eterogenitatea motivațiilor turistice [4] [5] și au subliniat importanța explorării motivațiilor ce stau la baza deciziilor turiștilor [6] [7] [8]. Motivarea fiind un factor important care influențează un individ în acțiune, ar fi util să înțelegem cum se ajunge la o anumită decizie [9]. Cooper și al. afirmă că activitățile sunt atributele principale care intră în joc atunci când un turist face o alegere de destinație [10]. Contextul dependenței motivațiilor turistice pentru o anumită destinație sugerează domenii în care trebuie realizate cercetări.

La nivel individual, este clar că factorii care influențează cererea pentru turism sunt strâns legați de modelele de comportament de consum. Nu există două persoane la fel, iar diferențele de atitudini, percepții, imagini și motivație au o influență importantă asupra deciziilor de călătorie.

Motivația turistică

Înțelegerea motivației este esențială pentru a explica comportamentul turistic, deoarece ajută găsirea răspunsului la întrebarea „de ce oamenii merg în călătorie?” Definiția clasică din dicționar a motivației derivă din cuvântul „a motiva”, care înseamnă a determina o persoană să acționeze într-un anumit fel sau de a stimula interesul.

Ne putem referi, de asemenea, la cuvântul „motiv”, care se referă la imboldul pentru inițierea mișcării sau inducerea unei persoane de a acționa. Prin urmare, putem vedea că acesta este un proces care duce la formarea de intenții comportamentale. Așa cum ar fi de așteptat, motivația turistică este o forță motrice care îndeamnă și împinge într-o călătorie și este un punct de pornire al comportamentului consumatorilor. Dacă urmărim modul în care turiștii satisfac nevoile neîmplinite apoi teorii generale, cum ar fi cea a lui Maslow, ne permit să înțelegem legătura dintre serviciile solicitate și diferite nivele de nevoi.

Modelul lui Maslow este, probabil, cea mai cunoscută teorie a motivației datorită simplității sale și atracției intuitive. Teoria motivației propusă de Maslow (1970) este sub forma unui clasament universal, sau ierarhie, a nevoilor individuale, care sunt în niveluri care se exclud reciproc [11].

Cu toate că o mare parte a teoriei cererii turistice a fost construită pe baza abordării lui Maslow, există o serie de întrebări la care Maslow nu răspunde. Autori din domeniul turismului au împrumutat extensiv de la Maslow, pur și simplu pentru că el a furnizat un set convenabil de niveluri ale nevoilor, care pot fi relativ ușor etichetate și aplicate. Ideea că nevoile umane pot fi organizate într-un cadru ierarhic clar, este un beneficiu evident pentru cercetătorii din domeniul turismului.

Într-o anumită măsură, popularitatea teoriei lui Maslow poate fi înțeleasă în termeni morali. Aceasta sugerează că, având în vedere circumstanțele potrivite, oamenii vor crește din preocuparea lor pentru aspectele materialiste ale vieții vor deveni mai interesați de lucruri „mai mari”.

O înțelegere în evoluție a motivației în turism

Studiul motivației a fost derivat dintr-o serie de domenii de științe sociale, ceea ce a dus la o diversitate de abordare în cercetările din domeniul turismului. Această diversitate se reflectă în abordările diferiților autori cu privire la modul în care motivația influențează comportamentul consumatorilor turiștilor.

În urma abordărilor timpurii pentru înțelegerea motivației din partea unor autori precum Lundberg (1971), Dann a argumentat necesitatea stabilirii unei clarificări conceptuale a comportamentului turistic. Dann (1981) a subliniat că există șapte elemente în cadrul abordării generale a motivației:

1. Călătoria ca răspuns la ceea ce lipsește. Această abordare sugerează că turiștii sunt motivați de dorința de a experimenta fenomene diferite de cele disponibile în mediul de origine.
2. Atracția destinației ca răspuns la tensiunea motivațională. Se face distincția între motivația turistului individual în ceea ce privește nivelul dorinței (împingere) și atracția destinației.
3. Motivația ca fantezie. Aceasta este un set dintre primii doi factori și sugerează că turiștii călătoresc pentru a-și asuma un comportament care nu poate fi sancționat cultural în mediul de origine. Turistul poate, ca parte a acestei destinații turistice, să fie mai liber atunci când întreprinde călătoria.
4. Motivația ca scop clasificat. O categorie largă care invocă principalele scopuri ale unei călătorii ca motivator pentru turism. Scopurile pot include plăcere, noutate sau schimbare ca parte a vizitării prietenilor și a rudelor, încântarea de la activitățile de petrecere a timpului liber.
5. Tipologii motivaționale. Această abordare este împărțită în:
 - a) tipologii comportamentale, cum ar fi motivatorii de căutare a unui set mai bun de facilități decât sunt disponibile acasă și curiozitate pentru a experimenta necunoscutul;
 - b) tipologii care se concentrează pe dimensiunile rolului turistic.
6. Motivație și experiențe turistice. Această abordare se caracterizează prin interpretarea comportamentului turistului. Acesta ar include modul în care un turist se raportează la autenticitatea experiențelor turistice și modul în care acestea depind de așteptările de la fiecare tip de experiență turistică.
7. Motivația ca auto-definiție și scop. Aici se pune accentul pe modul în care turiștii apreciază oamenii-gazdă și definesc situația pe care o găsesc. Acest lucru sugerează că modul în care turiștii își definesc situația, oferă o mai bună înțelegere a motivației turistice decât simpla observare a comportamentului lor [12].

Dann sugerează că aceste șapte abordări identificate demonstrează o „incomoditate definitorie” care, dacă nu este clarificată, poate face dificilă descoperirea „dacă cercetătorii individuali din turism studiază sau nu același fenomen”. Dann folosește mai degrabă o presiune, decât contribuie la dezvoltarea unei abordări atrăgătoare și se bazează în principal pe sociologie pentru a-și dezvolta conceptele, iar în acest sens a fost criticat pentru că nu a luat o abordare mai psihologică a înțelegerii din spatele conceptelor sale.

Modelul psihografic al motivației turistice

În 1974, Stanley Plog a dezvoltat o teorie bazată pe cercetările sale referitoare la motivul pentru care o mare parte din populația americană din acea vreme nu zbura cu avionul și cum ar putea fi ei încurajați să zboare cu avionul. Aceasta i-a permis să clasifice populația SUA într-o serie de tipuri psihografice interrelaționate. Aceste tipuri au fost descrise ca având două extreme:

1. Tipul „psihocentric” este derivat din „psihic” sau „autocentrat”, în care un individ centrează gândurile și preocupările la zonele cu probleme ale vieții. Acești indivizi tind să fie conservatori în modelele lor de călătorie, preferând destinațiile „sigure” și se întorc deseori în locurile unde au mai călătorit deja. Din acest ultim motiv, cercetările de piață din sectorul turistic numește acest grup ca „repetitori”.
2. Tipul „allocentric” derivă din rădăcina „allo” care înseamnă „variat în formă”. Aceste persoane sunt aventuroase și sunt motivate să călătorească, să descopere noi destinații. Rareori se întorc în același loc, de unde și eticheta lor de cercetare de piață „rătăcitori”.

Majoritatea populației se situează între aceste extreme într-o zonă pe care Plog a numit-o „midcentric”. Prin urmare, zona midcentric reprezintă cel mai mare număr de călători. De asemenea, Plog a descoperit că cei care se aflau la capătul inferior al scării de venit aveau mai multe șanse să fie de tipul psihocentric, în timp ce cei cu venituri superioare aveau o probabilitate mai mare de a fi allocentrici. Într-un studiu ulterior s-a observat că grupurile cu venituri medii au prezentat doar o mică corelație pozitivă cu tipurile psihografice. Aceasta a creat o problemă, deoarece existau o serie de tipuri psihografice care nu puteau, prin constrângerea veniturilor, să aleagă tipul de vacanță pe care îl preferă, chiar dacă erau motivați pentru aceasta; deoarece a fi un rătăcitor pe glob poate fi scump. Teoria lui Plog asociază îndeaproape motivația de călătorie cu tipurile de destinație și poate ajuta la furnizarea de motive pentru creșterea și căderea vizitatorilor la diferite destinații. Allocentricul, de exemplu, va prefera destinațiile la frontiera turismului, nedescoperite de consumatorul de masă a călătoriilor. Psihocentricul, dimpotrivă, dorește confortul unei destinații bine organizate și sigure. Deși acesta este un mod util de a dezvolta destinațiile, este dificil de aplicat. De exemplu, turiștii vor călători cu motivații diferite în diferite ocazii. O a doua vacanță sau un week-end poate fi într-o destinație de tip psihocentric din apropiere, în timp ce vacanța principală poate fi într-o destinație de tip allocentric [13]. Smith (1990) a testat modelul lui Plog, folosind dovezi din șapte țări diferite. El a concluzionat că propriile rezultate nu au acceptat modelul original al lui Plog de asociere între tipurile de personalitate și preferințele de destinație. Smith a pus sub semnul întrebării aplicabilitatea modelului la alte țări decât Statele Unite [14]. Ca răspuns lui Smith, Plog (1990) a pus sub semnul întrebării validitatea metodologiei lui Smith [15].

Concluzii

După cum am arătat, conceptul de motivație ca determinant major al comportamentului turistic este utilizat pe scară largă de către autorii din domeniul turismului. Cu toate acestea, cei mai mulți autori nu reușesc să ofere un studiu definitiv sau o bază științifică solidă pentru categoriile de motivație sau să furnizeze indicații clare a proporției de turiști care ar manifesta un tip de motivație și nu un altul.

Putem vedea că dimensiunile psihologice ale conceptului de motivație în contextul călătoriilor sunt dificil de cartografiat. Pe scurt, se poate vedea că includ:

- motivația se bazează pe aspecte sociologice și psihologice ale normelor, atitudinilor, culturii, subculturii, percepțiilor etc. dobândite la forme de motivație specifice fiecărei țări sau individuale;
- ideea că călătoria este inițial legată de nevoi și că aceasta se manifestă în termeni de dorințe și forța motivației împinge și/sau trage ca dinamizator al acțiunii;
- imaginea unei destinații create prin diferite canale de comunicare va influența motivația și, ulterior, va afecta tipul de călătorie întreprins.

Literatura despre motivație evoluează în continuare și în turism și nu există nici o îndoială că motivația este un concept esențial în explicarea cererii turistice. Cercetarea literaturii indică faptul că majoritatea teoriilor se bazează pe motivația de a evada și de a lăsa în urmă ceva, dar există și alte abordări bazate pe căutarea unor recompense recreative din călătorie. Cu toate acestea, trebuie să ne amintim că, deși motivația poate fi stimulată și activată în raport cu dorința de a călători, nevoile în sine nu pot fi create. Nevoile sunt dependente de elementul uman prin psihologia și circumstanțele individului. Există, de asemenea, întrebarea crucială despre ce tipuri de motivație pot fi înnăscute la toți (curiozitatea, nevoia de contact fizic) și ce tipuri sunt învățate pentru că sunt considerate valoroase sau pozitive (statut, realizare). În plus, situația turistului în ceea ce privește propriul său stil de viață de zi cu zi poate motiva spre o stimulare mai mică sau mai mare în funcție dacă are o viață deplină, cu niveluri ridicate sau trăiește într-un cartier sărac cu mai multe presiuni asupra bunăstării.

Bibliografie:

1. Yoon Y. și Uysal M., An examination of the effects of motivation and satisfaction on destination loyalty: a structural model, *Tourism Management*, 2005, vol. 26, nr. 1, pp. 45-56.
2. Sandybayev A., Houjeir R. și Reczey I., Exploring Trends in Tourism Motivation, A Case of Tourists Visiting the United Arab Emirates, *Noble International Journal of Social Sciences Research*, 2018, vol. 03, nr. 01, pp. 1-8.
3. Bel F., Lacroix A., Lyser S., Rambonilaza T. și Turpin N., Domestic demand for tourism in rural areas: Insights from summer stays in three French regions, *Tourism Management*, 2015, vol. 46, p. 562-570.
4. Eusebio C., Carneiro M., Kastenzholz E., Figueiredo E. și Silva D., Who is consuming the countryside? An activity-based segmentation analysis of the domestic rural tourism market in Portugal, *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 2017, vol. 31, pp. 197-210.
5. Pesonen J., Targeting Rural Tourists in the Internet: Comparing Travel Motivation and Activity-Based Segments, *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 2015, vol. 32, nr. 3, pp. 211-226.
6. Frochot I., A benefit segmentation of tourists in rural areas: a Scottish perspective, *Tourism Management*, 2005, nr. 26, pp. 335-346.
7. Vong F., Application of cultural tourist typology in a gaming destination – Macao, *Current Issues in Tourism*, 2013, vol. 19, nr. 9, p. 949-965.
8. Šimková E. și Holzner J., Motivation of Tourism Participants, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, nr. 159, pp. 660-664.
9. Kassean H. și Gassita R., Exploring Tourists Push and Pull Motivations to Visit Mauritius as a Tourist Destination, *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 2013, vol. 2, nr. 3.
10. Cooper C., Fletcher J. și Fyall A., *Tourism Principles and Practice*, Harlow: Pearson, 2005.
11. Maslow A. H., *Motivation and Personality*, 2nd ed., New York: Harper&Row, 1970.
12. Dann G., Tourist motivation an appraisal, *Annals of Tourism Research*, 1981, vol. 8, nr. 2, pp. 187-219.
13. Plog S., Why Destination Areas Rise and Fall in Popularity, *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 1974, vol. 14, nr. 4, pp. 55-58.
14. Smith S., A test of Plog's allocentric/psychocentric model: evidence from seven nations, *Journal of Travel Research*, 1990, vol. 28, nr. 4, pp. 40-43.
15. Plog S., A Carpenter's Tools: An Answer To Stephen L. J. Smith's Review of Psychocentrism/Allocentrism, *Journal of Travel Research*, 1990, vol. 28, nr. 4, p. 43-45.
16. Plog S., Why destination areas rise and fall in popularity: an update of a Cornell Quarterly classic, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 2001, vol. 42, nr. 3, p. 13-24.
17. Dobrescu E. și Nistoreanu P., *Turism rural european*, Craiova: Sitech, 2018.
18. Lundberg D., Why Tourists Travel?, *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 1971, vol. 11, nr. 4, pp. 75-81.

CORUPȚIA – CUANTUMUL COSTULUI SOCIAL ÎN MILENIUL III

Teodora FRÎMU, *drd.*,*Academia de Administrare Publică, Chișinău, Moldova,*

Abstract. *The phenomenon of corruption is one of the most important destructive factors operating in society. Corruption substantially complicates the social, economic and political modernization of the country. Thus, the political will of the state is subject to the narrow group interests of the mercantile bureaucracy, which undermines the confidence of ordinary citizens in government. Despite the adoption of various measures of prophylaxis and prevention, corruption is currently embracing more and more new spheres of public life, strongly affecting the social and economic stability of the country. The dependence of the corruption action on the psychological aspect of the persons involved in this process is of particular importance in the analysis of this problem.*

Keywords: *bureaucracy, corruption, social danger, society, affection, instrument of action.*

Influența corupției asupra vieții publice este o problemă care afectează în ansamblu societatea țării noastre și are amploare deosebită atât în țara noastră, cât și țările Europe de Est. Această situație este condiționată de faptul că pe perioada mai multor decenii sistemul a alimentat neîncrederea cetățenilor la adresa funcționarilor și a deformat conștiința civică a societății, care a trăit și s-a format în perioade cu înalt grad de coruptivitate a administrației.

Corupția reprezintă o amenințare majoră, fiind costul cel mai înalt pentru democrație și economia de piață, ea împiedică dezvoltarea economică și socială, afectând grav încrederea cetățenilor în democrație, erodează regula legii, constituind o negare a drepturilor omului și a principiilor democratice. Corupția destructurează principiile fundamentale ale statului de drept, demolează încrederea în mecanismele democrației, slăbește ordinea constituțională. Antrenând confuzia și suspiciunea, corupția afectează starea de legalitate.

De asemenea, corupția generează discriminare și inegalități, îmbogățiri rapide și ilicite, duce la crearea unor monopoluri care prevestesc sau distrug legile economiei de piață. Ea încalcă drepturile economice și sociale, iar în final slăbește încrederea «of man to man», atacând, astfel, însăși esența drepturilor omului și demoralizând persoana prin a-și pierde încrederea în viitor. Drept consecință, acest fapt duce spre migrarea forței intelectuale, slăbind, într-o mare măsură, capacitatea de administrare în țară prin lipsa resurselor intelectuale.

Mileniul III a revenit cu o provocare către societate de a reacționa și a sensibiliza fenomenul corupției, un termen care a fost utilizat în legătură cu sistemul politic și administrativ numai în epoca modernă. În evul mediu el se referea la putreziciunile, la descompunerea cărnii după moarte, la dezintegrare. De aici conotația principală a termenului, în acea perioadă, privitoare la decăderea spirituală, la vicierea ideilor religioase, a studiilor clasice, a limbii și a moralității [43, p. 141].

Corupția reprezintă încălcarea sistematică și nesancționată a normelor unei organizații sau instituții de către unii membrii care în virtutea faptului că dețin o anumită autoritate, utilizează resursele organizației cu destinații diferite de scopurile acesteia [43, p. 141].

Legislația Republicii Moldova definește corupția ca „utilizare a funcției, contrar legii, în interes privat. În acest sens, utilizarea funcției poate avea loc în cadrul entităților publice sau private, în mod direct de către deținătorul funcției sau indirect de către intermediari, iar interesul privat poate fi propriu pentru deținătorul funcției sau pentru alte persoane”; [2, art. 3]

Astfel corupția implică utilizarea abuzivă a puterii publice, în scopul obținerii, pentru sine ori pentru altul, a unui câștig necuvenit. Subiecții ai actelor de corupție se considera funcționarii cărora li se acordă permanent sau provizoriu, în virtutea legii, prin numire, prin alege-

re, fie în virtutea unei însărcinări, anumite drepturi și obligații în vederea exercitării funcțiilor într-un serviciu public sau într-o altă instituție, ori într-o întreprindere sau organizație de stat, funcționarii care exercită acțiuni administrative de dispoziție și organizatorico-economice, persoanele cu înalte funcții de răspundere al căror mod de numire sau de alegere este reglementat de Constituție și de legi organice, care au comis acțiuni ilegale pasibile, conform legislației în vigoare, de sancționare disciplinară, administrativă sau penală.

Potrivit prevederilor Legii integrității nr. 82 din 25.05.2017 subiecții care exercită drepturi, obligații și atribuții în domeniul integrității sunt:

- a) agenții publici, concurenții electorali și persoanele lor de încredere;
- b) entitățile publice, conducătorii entităților publice;
- c) autoritățile anticorupție responsabile, alte autorități publice cu competențe specifice;
- d) persoanele fizice și persoanele juridice în procesul de interacțiune cu sectorul public;
- e) inclusiv organizațiile comerciale, societatea civilă și mass-media. [2, art. 5].

Cercetările actuale au demonstrat că fenomenul corupției pătrunde practic în orice domeniu al societății. Astfel corupția poate fi (în unele societăți subdezvoltate) un fenomen mai mult sau mai puțin normal, constituind principala sursă de câștig pentru categorii largi de indivizi. În sistemele totalitare, în cele comuniste, în special, corupția a fost tolerată din considerente politice, fiind utilizată ca instrument de control social [1, p. 12].

În ceea ce privește experiența țărilor din spațiul european, corupția îmbracă forme noi și se ridică la cote tot mai înalte, cu implicații ce constituie noi provocări pentru societatea gazdă. În multe țări corupția a ajuns să influențeze semnificativ dezvoltarea democratică, inclusiv în Republica Moldova, prin „codificarea” unor avantaje la nivelul reglementărilor și al instituțiilor de stat, în beneficiul unor grupuri restrânse, distorsionând evoluția politică și economică a organismului social.

Politicile publice de salarizare a domeniilor e un criteriu de discriminare a societății, divizând-o în două tabere: în „cei pentru noi” și „pentru alții”. La compartimentul „pentru noi” se referă: juriștii, politicienii, administrația publică centrală, polițiștii și pe cealaltă parte – medicii, profesorii, agricultorii etc. La acest capitol avem în vedere salarii avantajoase, indemnizații nefondate și pensii speciale, stabilite pentru anumite grupuri.

Acest fapt generează o atitudine negativă a populației față de fenomenul corupției din cauza activității neeficiente a organelor puterii de stat, inclusiv a justiției, precum și a administrației publice centrale și locale, a mecanismului defectuos de implementare a legilor și a altor acte normative care lasă mult de dorit, a transparenței reduse în deciziile adoptate, a creșterii corupției prin diversele sale manifestări (birocratism excesiv, protecționism, trafic de influență, reglementări și controale de stat excesive, concurență neloială etc.), fenomen prezent în toate domeniile și în majoritatea instituțiilor statului.

La acest compartiment, prezintă interes clasificarea principalelor forme de corupție, specifice pentru Republica Moldova, expusă de cercetătorul Iu. Gațcan, și anume:

- darea-luarea de mită – implică două persoane: cea care promite sau dă un bun sau alt folos și cea care îl solicită sau primește pentru îndeplinirea licită sau ilicită a unui act care intră în atribuțiile de serviciu, neavând importanță cui aparține inițiativa actului de corupere;
- traficul de influență – reprezintă, în general, un serviciu vândut de persoana care face promisiunea că va interveni pe lângă un funcționar public pentru a îndeplini sau nu un act ce intră în competența sa;
- primirea de cadouri – implică primirea unor foloase în timpul exercitării atribuțiilor pentru favorizarea formării unor legături și obținerea unor avantaje din partea funcționarului;
- „ungerea roților” – caracterizează procesul de grăbire sau desfășurare legală a unei proceduri sau de asigurare ca partea adversă să nu influențeze; șantajul – presupune obținerea de foloase prin presiuni și amenințări;

- favoritismul sau cumătrismul – desemnează ajutorul dat celor apropiați (prieteni, asociați) pentru numirea în anumite posturi pe criterii ce țin de relații de prietenie și nu de competență;
- nepotismul ca formă de favoritism constând în facilitarea angajării în sistem a rudelor, în condiții ilegale;
- comisionul reciproc, care rezumă în formarea unei relații de schimb de favoruri efectuate contrar atribuțiilor de serviciu. [1, p. 46].

Pornind de la abordarea prin prisma subiecților implicați în acest proces, menționăm că o importanță deosebită a are aspectul psihologico-cumunicațional.

Deja a devenit o axiomă faptul că, la etapa actuală, cunoașterea bazelor psihologiei constituie condiția necesară pentru o activitate profesională de succes pentru majoritatea colaboratorilor din domeniul judiciar și cel al administrației publice [Красникова 2004: 166], activitatea cărora este legată de contactul nemijlocit cu persoanele. Activitatea de muncă în aceste domenii este caracterizată prin tensiune emoțională, legată de emoțiile negative și de necesitatea de reprimare a lor. În același timp, toți cei care în anumite circumstanțe, intră în contact cu angajații acestor domenii, așteaptă de la ei îndeplinirea conștiincioasă a obligațiilor, și o atitudine respectuoasă.

În cazul când feed-beak-ul este unul care nu corespunde așteptărilor, apare „ideea” de a „motiva” angajatul respectiv pentru a obține rezultatul scontat. Aici deja este pus pe rol (conștient sau la nivel de intuiție) sistemul de cunoștințe psihologice, care include în sine, în primul rând, cercetările psihicului uman: senzațiile și percepțiile, atenția și memoria, imaginația și gândirea, comunicarea și comportamentul, capacitățile, calitățile și însușirile personalității și multe altele. Prin prisma informațiilor deținute deja se realizează acțiunea, care în limbaj juridic este denumită – acțiune de corupție.

Totodată, este de menționat faptul că competența psihologică sau, cel puțin, cunoștințele de bază în acest domeniu, pot servi la preîntâmpinarea unor erori destul de grave, care pot apărea uneori în aprecierea faptelor persoanei, ca urmare a neglijării momentelor psihologice. Trebuie să se țină cont că atât reacția persoanei, cât și întreaga structură a vieții sale interioare, depinde de particularitățile care s-au format în procesul experienței sociale, în funcție de necesitățile, motivele și interesele personalității. Pentru a înțelege natura psihologică a unei anumite însușiri primordiale din punct de vedere profesional și de a stabili ce funcție realizează în procesul de activitate, este necesar ca această însușire să fie cercetată sub aspect personal și din perspectiva motivației și scopului activității. În cazul unei abordări autentice de ansamblu, este important de a investiga fiecare însușire a personalității. [4, p. 164].

Majoritatea profesiilor juridice, dar și unele din sistemul administrației publice, la etapa actuală, sunt considerate prestigioase, nu în ultimul rând, prin faptul că există „posibilități” de a-și spori beneficiul material. Deși foarte frecvent cei care realizează această alegere spre aceste profesii nu conștientizează dificultatea activității ulterioare sau cerințele ce le vor fi înaintate.

În ansamblu, această activitate solicită tensiune înaltă, răbdare, conștiinciozitate, cunoștințe, responsabilitate înaltă, bazată pe respectarea normelor legii.

Dacă ne referim la altă latură a problemei – situația celor ce se află pe alt „mal” al relațiilor de corupție, este de menționat, să extinderea fenomenului corupției în societate duce inevitabil la încălcarea drepturilor omului, în primul rând, ale populației cu venituri scăzute, prin restricționarea accesului la serviciile publice și prin împiedicarea acestora să-și apere drepturile. Corupția poate redirecționa resursele departe de programele sociale, cei săraci devenind din ce în ce mai marginalizați, iar simțul lor privind excluderea socială devenind din ce în ce mai acut.

Și atunci apare, în viziunea acestor persoane, o soluție, care, fiind conștientizată, de multe ori, drept una vicioasă, până la urmă este acceptată și chiar promovată – actul de corupție.

Costul acestor acțiuni este cu consecințe în timp, deoarece, acest în acest format sunt educate generații, care, la rândul său, vin cu abordări de „modernizare” a fenomenului și, mai puțin, de eradicare a acestuia.

Un proces format de ani, nu poate fi schimbat imediat, oricât de mult nu ne-am dori acest fapt. O schimbare în esență ar veni, în primul rând, prin conștientizarea negativului acestui proces, or, este vorba de schimbarea mentalității, de acceptarea „pe interior” a unei noi abordări – anticorupționale, fapt pentru care sunt necesare schimbări la nivel psihologic.

La acest capitol putem vorbi de două aspecte importante: combaterea corupției și prevenirea acesteia, care, de fapt, se intercalează.

Rețetele standard de combatere a fenomenelor de corupție cuprind, în mod tradițional, măsuri de reducere a corupției administrative prin reformarea administrației și finanțelor publice. Asta ar trebui să facă o administrație elocventă. Iar societatea fiind un criteriu de control permanent prin reacționare (petiții, activitate civică, solidaritate etc.) să contribuie la educarea sa pentru a-și cunoaște drepturile și a cere transparență a deciziilor în actul de administrare, de a alege oameni onești, integri, cu un trecut de activitate transparent.

Principalele modalități de prevenire și combatere a corupției sunt:

Creșterea responsabilității politice: Responsabilitatea politică se referă la constrângerile impuse de către organizații sau alte grupuri de presiune ce au puterea să aplice sancțiuni asupra comportamentului persoanelor implicate în acțiunea de corupție. Pe măsura ce crește responsabilitatea, cresc și costurile plătite de respectivii angajați atunci când iau decizii aducătoare de avantaje personale pe seama intereselor publice.

Două dintre principalele instrumente de stimulare a responsabilizării sunt: mai multă transparență în luarea deciziilor de către oficialități și creșterea competiției politice prin organizații ce-și înzestresc grupurile largi de presiune cu mijloace puternice de exprimare a cerințelor colective (astfel de grupuri sunt partidele politice de masă).

Consolidarea și creșterea credibilității sistemului judiciar, precum și adaptarea funcțiilor respective la bugetul și capacitățile existente. Pentru a trage la răspundere persoana/instituție, este nevoie de a cunoaște contururile acțiunii de corupție, inclusiv, sunt necesare comisii de control financiar, oferirea accesului la documentele necesare, dar și capacitatea de a aplica sancțiuni credibile.

Consolidarea participării societății civile: în calitatea lor de entități implicate în calitatea guvernării, dar și ca agenți de comunicare între populație și instituțiile statului organizațiile ce alcătuiesc societatea civilă pot avea un rol important în limitarea corupției.

Încurajarea mediilor de informare independente: Mediile de informare libere și deschise pot sprijini acțiunile de supraveghere a corupției prin descoperirea și dezvăluirea unor abuzuri. Aici este necesară excluderea monopolului de pe mediile de informare, cât și de pe formele de descoperire și dezvăluire a unor abuzuri.

Reformarea administrării sectorului public: Consolidarea mecanismelor de responsabilizare externă este la fel de importantă pentru restrângerea corupției și condițiilor ce o favorizează, ca și îmbunătățirea managementului intern al administrației publice. [3, p. 4].

Astfel, condițiile ce favorizează corupția pot fi restrânse prin introducerea reformelor și a unei supravegheri sporite din partea societății, fapt ce ar diminua esențial costurile suportate atât cele financiare, cât și cele morale.

În rezultat, putem obține:

- tendințele de dezvoltare a formelor de corupție descoperite prin analiza integrată a datelor privind perceperea corupției de către populație, a domeniilor vulnerabile la corupție și a statisticii oficiale de contracarare a corupției;

- descoperirea oricărui caz de corupție cu sancționările conform legislației, fapt ce va duce la perceperea de populație a unui sistem judiciar administrativ, care își îndeplinește funcția, dezvoltând statistici oficiale, care ar demonstra domeniile vulnerabile și ar detecta căile de contractare;
 - legislație anticorupție funcțională și aplicabilă plenar pentru prevenirea și combaterea eficientă a corupției;
 - activitatea autorităților, instituțiilor și a organizațiilor din sectorul public și din cel privat transparentă și etică, personalul recrutat și promovat în bază de concurs, conducerea conștientă de riscurile corupției în autoritate, instituție și organizație, implicată în prevenirea și curmarea lor;
 - nu în ultimul rând, o abordare corectă a problemei prin percepția de către populație a riscurilor și dezavantajelor de oferire a recompenselor ilicite;
 - frica cetățenilor de a se adresa direct organelor de drept depășită;
 - activități comune anticorupție ale autorităților și societății civile desfășurate.
- Astfel, consolidare a capacităților instituțiilor/sistemului, în final – a statului putem obține prin îmbinarea corectă și eficientă a aspectului legal cu cel psihologic.

Bibliografie:

1. Gațcan Iu., Corupția ca fenomen social și mecanisme anticorupție. Teza de doctor în sociologie, Chișinău, 2015.
2. Legea integrității nr. 82 din 25.05.2017. În: Monitorul oficial al Republicii Moldova nr. 229-243 din 07.07.2017, art. 360.
3. Lupta împotriva corupției. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester-thematic-factsheet-fight-against-corruption_ro.pdf (accesat: 16.10.2019)
4. Putina I., Aspecte psihologice în activitatea profesională a juriștilor. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrată aniversării a 65-a de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, p. 164-166.
5. Țurcan T., Psihologie managerială. Chișinău, Epigraf, 2004, 207 p.

CZU [159.922.8: 316.642.2]

PARTICULARITĂȚILE SFEREI AFECTIVE ALE ADOLESCENȚILOR ȘI TINERILOR

Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Moldova

Abstract. *The article represents theoretical-experimental study in order to determine the particularities of the affective sphere of adolescents and young people. It examines scientific positions in interpreting the emotion concept; highlights the decisive factors in expressing various emotional states; establishes the particularities of the dynamic manifestation of affective states characteristic to adolescence and youth; determines the importance of age and individual experience in emotions externalization. The results obtained determine the directions of stimulation and development of emotions and positive moods.*

Keywords: *adolescent age, youth, emotion, affect, mood.*

1. Actualitatea studiului

Sistemul personalității este constituit din multitudinea de componente organizate complex și ierarhic. Unele din aceste elemente se manifestă și se dezvoltă imediat de la momentul nașterii subiectului, altele inițiază procesul de dezvoltare puțin mai târziu, celelalte se conturează treptat axându-se indispensabil pe componentele deja sau relativ evaluate. Componenta emoțională se exprimă de subiect de la naștere, progresează prin experiențele

avute cu lumea externă, prin socializare și suferă modificări pe parcursul întregii vieți. Sfera afectivă constituie un pilon în inițierea și susținerea procesului de dezvoltare a personalității: unor începuturi, scopuri, și, totodată, un punct final al unui sfârșit.

2. Emoțiile adolescenților prin prisma abordărilor științifice

Adolescența reprezintă o perioadă cea mai complexă de schimbări și neformațiuni, perioada de tranziție de la copilărie la vârsta adultă în care subiecții suferă modificări semnificative în aproape toate domeniile vieții lor, inclusiv funcționarea biologică, capacitățile cognitive, mediile social, relațiile familiale și cu semenii.

Multiple studii științifice înaintază poziții diferite în vederea repartizării perioadei de adolescență după intervalul de viață și divizării în mai multe etape sau stadii. De exemplu, J. Piaget examinează adolescența între 15 și 18 ani; A. Gesell o vede între 10 și 16 ani. UNESCO apreciază că vârsta tinereții se întinde între 14 și 28/30 ani. Ursula Șchiopu și E. Verza [8] împarte perioada examinată de la 12 ani până la 25 de ani în 3 stadii: *preadolescență (de la 12 ani la 15/16 ani)*, *adolescență propriu-zisă sau marea adolescența (de la 16/18 ani la 20 ani)*, *adolescență prelungită (de la 18/20 la 25 ani)*. N. Radu arată că există mai multe tendințe atunci când sunt comparate periodizările conferite adolescenței: tendința de topire a adolescenței în copilărie, tendința de contopire a adolescenței cu tinerețea, tendința de separare a adolescenței de alte vârste; o caracteristică, a periodizărilor realizate de pedagogi și psihologi, spune autorul, este tendința de definire a adolescenței prin comportamente specifice.

E. Albu [1] numește trei tipuri de dependență: *material-economică (instrumentală)*, *emoțională (de confort afectiv și de apartenență)* și *de mentalitate (valori)* depășirea cărora anunță etapa tinereții. Autoarea caracterizează perioada de trecere de la adolescență la tinerețe prin *câștigarea independenței*, care se realizează prin devalorizarea unor idei considerate valide în copilărie și a unor obiceiuri care devin considerate învechite sau demodate în pubertate și adolescență.

Independența emoțională (de apartenență și confort afectiv) este dificil de dobândit în cazul tinerelor fete. Dependența afectivă ca și dependența material-economică sunt deosebit de active față de părinți în pubertate și adolescență și complică obiectivarea tendințelor naturale spre independență. În pubertate intră în stare critică dependența afectivă. Puberii încep să se îndoiască de profunzimea afecțiunii parentale. Aceasta li se pare lipsită de tensiune, interpretează momentele de ignorare sau de neatenție ca expresii ale lipsei de afecțiune, iar momentele de grijă și interes, ca intrusiuni în viața personală pe de o parte, și ca acte de rutină și obligație, pe de altă parte. Disponibilitatea afectivă a puberilor și adolescenților este foarte largă și încărcată de aspirații și speranțe – ideale și necomparabile față de ceea ce văd. Expectațiile pe acest plan sunt foarte înalte. Relativ înaltă este și sugestibilitatea. Dependența material-economică (instrumentală) devine greu de suportat deși creează condiții de exercitare de mici acte de independență.

V.I. Shakhovsky [7] observă semne caracteristice pentru fiecare emoție, care sunt cuprinse în registrul semioticii emoțiilor omului. Emoțiile sunt strâns legate de cunoștințe: se modifică cunoștințe, gânduri și aceasta la modificarea emoțiilor subiectului. Este determinat că emoțiile se modifică în timp. Fiecărei vârste sunt specifice anumite emoții, generații diferite de oameni se caracterizează prin emoții mai mult sau mai puțin dominante diferite (de exemplu, să comparăm secolul al XVIII-lea de sentimentalitate și senzualitate cu secolul XX de pragmatism și cruzime). Conform observației apte a lui A. Heller, emoțiile sunt întotdeauna cognitive și situaționale [apud 7].

În calitate de particularitate a manifestărilor emoționale în perioada adolescenței Carver evidențiază autoreglare care se referă la procesele conștiente și automate de a controla un răspuns cognitiv, emoțional, comportamental [apud 4, p. 30]. Autoreglarea emoțio-

nală se referă la abilitatea de a inhiba răspunsuri emoționale nepotrivite, de a controla și gestiona emoțiile în situații problematice, precum și de a amâna recompensele imediate.

N. Bailen, L. Green, R. Thompson [2] au efectuat o analiză a abordărilor științifice cu referire la sfera afectivă a personalității și au ajuns la concluzia că emoțiile sunt fenomene multiaspectuale care implică schimbări în experiență subiectivă, comportament și fiziologie. Totodată, au constatat că termenii „afect” și „emoție” sunt adesea folosiți în literatură în mod interschimbabil; din simplitate, și în cazul dat, folosim termenul „emoție” în tot. O reprezentare mentală de bază a emoției implică un sentiment de plăcere, în cazul emoțiilor pozitive sau nemulțumire, în cazul emoțiilor negative. Emoțiile negative și pozitive sunt construcții independente și pot fi diferențiate în continuare în reprezentări mai complexe ale emoției, inclusiv tristețe, mânie, calm și bucurie. Aceste emoții complexe pot varia în mai multe aspecte, inclusiv excitarea, precum și conținut relațional și situațional.

Conform viziunii lui Barsade & Gibson [3, p. 38], „afectul este un termen *umbrelă* care cuprinde o gamă largă și variată de trăiri pe care le experimentează individul, incluzând atât *stări emoționale* (emoțiile discrete, dispozițiile), cât și *trăsături ale afectivității* (afectivitatea pozitivă și afectivitatea negativă)”.

Teoria emoțiilor discrete (Discrete Emotions Theory – Izard, 1997; 1991), denumită și *Differential Emotions Theory (DET)*, conceptualizează emoțiile ca entități cu caracter eterogen și puternic individualizate, distinctive pentru persoană.

Din perspectiva teoriei emoțiilor discrete lui C. Izard, *o emoție este un sistem complex, multicomponent* [5]. Fiecare emoție este abordată ca o categorie distinctă, formată din mai multe componente sau elemente aflate în interacțiune: *componenta subiectivă* (trăirea), *componenta cognitivă* (evaluarea rațională), *componenta comportamentală* (tendința de acțiune și expresivitatea) și *componenta neurofiziologică* (modificările neurovegetative). În viziunea savanților români noțiunea echivalentă pentru „emoții discrete” este aceea de „emoții situaționale curente”.

Conform poziției lui Golu, Izard, Lazarus, Russell, Diener & Emmons, Russell & Feldman-Barrett *emoțiile discrete sau emoțiile situaționale curente sunt trăiri afective de scurtă durată, cu intensitate variabilă, cu o desfășurare calmă sau tumultuoasă, însoțite de manifestări neurofiziologice, având o orientare bine determinată: spre persoane, obiecte, situații specifice*.

Teoreticienii și cercetătorii (Berenbaum, Raghavan, Le, Vernon și Gomez (2003); Gross & Jazaieri (2014)) au oferit taxonomii pentru identificarea și clasificarea experiențelor emoționale ale personalității [apud 2].

Rojas, LeenFeldner, Blumenthal, Lewis, & Feldner (2015); Salguero, Palomera, & Fernández-Berrocal (2012); Silk, Steinberg, & Morris (2003); van Roekel și colab. (2016) au constatat că frecvența mare și intensitatea emoțiilor pozitive, frecvența scăzută și intensitatea emoțiilor negative, instabilitatea emoțiilor pozitive și negative și claritatea emoțională scăzută se asociază cu ieșiri psihologice slabe la adolescenți, inclusiv în depresie, anxietate și suiciditate [apud 2].

Astfel, perioada de adolescență cuprinde intervalul între 15 și 18/19 ani, perioada tineretii se plasează între 20 și 35 ani. Sunt diverse abordări științifice în vederea clasificării experiențelor emoționale ale personalității. Sfera emoțională în adolescența se manifestă în varii scale de intensitate, frecvență, stabilitate.

3. Rezultatele experimentului științific

În cercetarea realizată ne-am propus să determinăm particularitățile sferei emoționale ale adolescenților și tinerilor din învățământul general și superior. În experiment au participat 374 de subiecți, dintre care 286 adolescenți cu vârsta cuprinsă între 15-19 ani și 88

tineri cu limita de vârstă între 20-35 ani. În studiul dat au fost aplicate Scalele diferențiale ale emoțiilor după C. Izard.

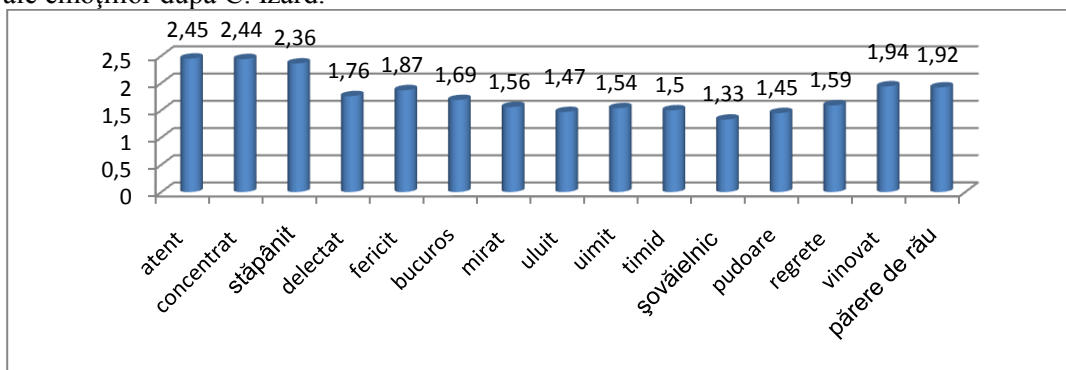


Figura 1. Indicii medii ai emoțiilor pozitive ale adolescenților după Scalele lui Izard

Datele obținute permit descrierea calitativă a dispozițiilor subiecților. Din analiza datelor obținute (figura 1) constatăm dominarea următoarelor componente în dispoziția adolescenților apreciate cu punctajul cel mai înalt: atent (2,45 p.), concentrat (2,44 p.), stăpânit (2,36 p.), ceea ce denotă asupra orientării și concentrării activității psihice într-o anumită direcție, preocuparea specială, interes pentru ceva, fixarea asupra unei probleme, activități și sustragerea de la celelalte. Emoțiile care sunt într-o măsură medie specifice subiecților constituie: de se simți vinovat (1,94 p.), părerea de rău (1,92 p.) ceea ce indică asupra faptului că subiecții analizează acțiunile proprii și constată o abatere de la morală, de la propriile poziții și normele sociale; emoții de a fi fericit (1,87 p.), delectat (1,76 p.), bucuros (1,69 p.) ceea ce determină starea de mulțumire sufletească deplină, de a fi cuprins de uimire și plăcere. Celelalte scale emoționale sunt mai puțin specifice adolescenților pentru menținerea dispoziției pozitive.

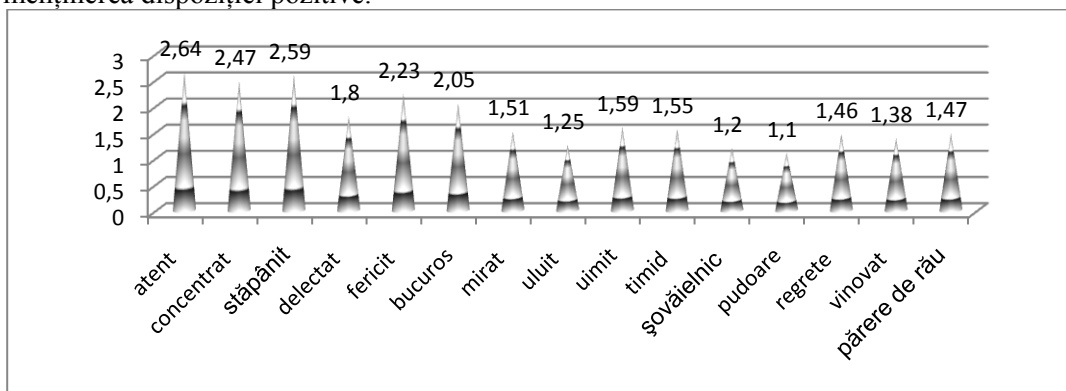


Figura 2. Indicii medii ai emoțiilor pozitive ale tinerilor după Scalele lui Izard

Analiza indicilor medii ai emoțiilor pozitive ale tinerilor prezentate în figura 2 ne permite să evidențiem cele mai înalte rezultate la primele două scale care susțin în totalitate sau mai puțin dispoziția pozitivă. Scala C1 se caracterizează prin punctajul cel mai înalt la stări afective de a fi atent (2,64 p.), stăpânit (2,59 p.), concentrat (2,47 p.) exprimate prin mișcări expresive specifice sau tendințe de acțiune care ajută la stabilirea emoției pozitive. Scala C2 cuprinde sistemul de emoții de a fi fericit (2,23 p.), bucuros (2,05 p.) și delectat (1,8 p.), acestea rezultate pot fi explicate prin poziția lui C. Izard că în mod normal, dispoziția fericită este o funcție a unui sistem neuronal influențat genetic, care funcționează mai mult sau mai puțin continuu pentru a genera starea emoțională caracteristică subiecților. Stări emoționale la celelalte scale sunt relativ mai scăzute ocupând poziția submedie. Cei mai mici

indici au acumulat stări emoționale de pudoare (1,1 p.), manifestate prin comportamente de jenă, de a fi șovăielnic (1,2 p.), caracterizate prin conduite lipsite de fermitate, siguranță.

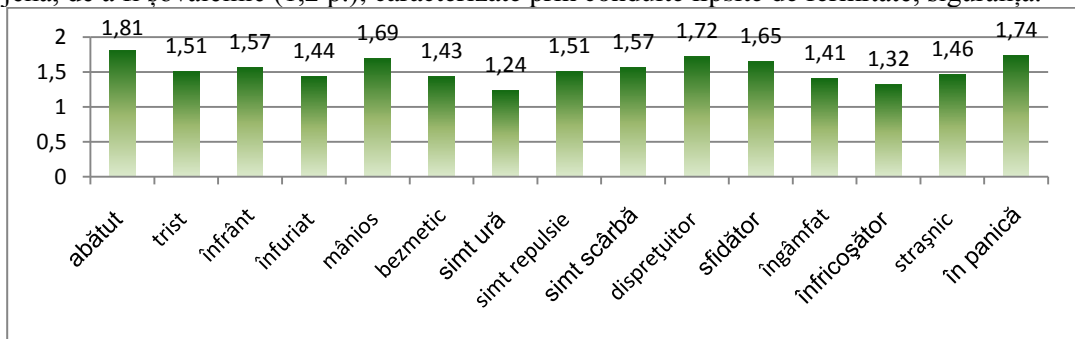


Figura 3. Indicii medii ai emoțiilor negative ale adolescenților după Scalele lui Izard

În urma analizei indicilor medii emoțiilor negative ale adolescenților, constatăm scăderea datelor în comparație cu manifestările afective pozitive ale acestora. Punctajul cel mai ridicat de 1,81 p. este prezentat la starea de a fi abătut, 1,74 p. specific pentru a fi în panică, 1,72 p. a acumulat starea emoțională de dispreț, și de a fi mânios – 1,69 p. Totodată, analiza rezultatelor obținute la stări emoționale negative la adolescenți de 15 și 16 ani demonstrează indicii mai înalți comparativ cu subiecții de 17, 18 și 19 la care se înregistrează scăderea treptată cu diferențe de la o unitate și mai sus, ceea ce poate fi interpretat prin investigațiile și datele interculturale și de dezvoltare a ființei umane că o serie de expresii emoționale sunt înnăscute și universale și apar înainte ca subiectul să poată să înțeleagă, să cunoască, ceea ce este susținut și de considerațiile evolutive, cât și cele ale dezvoltării (Izard; Izard și Malatesta; Zajonc [5]) poziția că sistemul emoțiilor a precedat sistemul cognitiv în evoluție și îl depășește în ontogeneză.

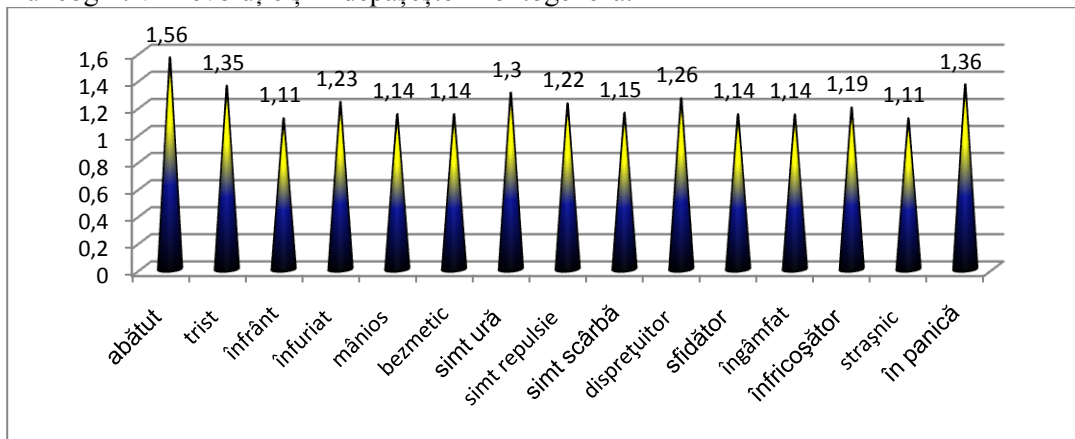


Figura 4. Indicii medii ai emoțiilor negative ale tinerilor după Scalele lui Izard

Analizând indicii medii ai emoțiilor negative ale tinerilor, putem afirma că acestea sunt cu mult mai scăzute comparativ cu elevii de vârsta adolescentină și datele stărilor emoționale pozitive. Această constatare poate fi explicată prin faptul că percepția unor scene în mod vizual, auditiv și implicarea proceselor de activare a emoțiilor din sistemele cognitive, ce rezultă în aprecieri, atribuții cauzale, judecăți și răspunsuri emoționale adecvate, care deja indică asupra maturității și trecerea la vârsta tinereții. Faptul reglării răspunsurilor emoționale este datorat și experienței acumulate, capacității de a diferenția și selecta după prioritățile stabilite, determinării tinerilor în timp apropiat în plan personal și profesional, fiind orientați spre realizarea scopurilor înaintate.

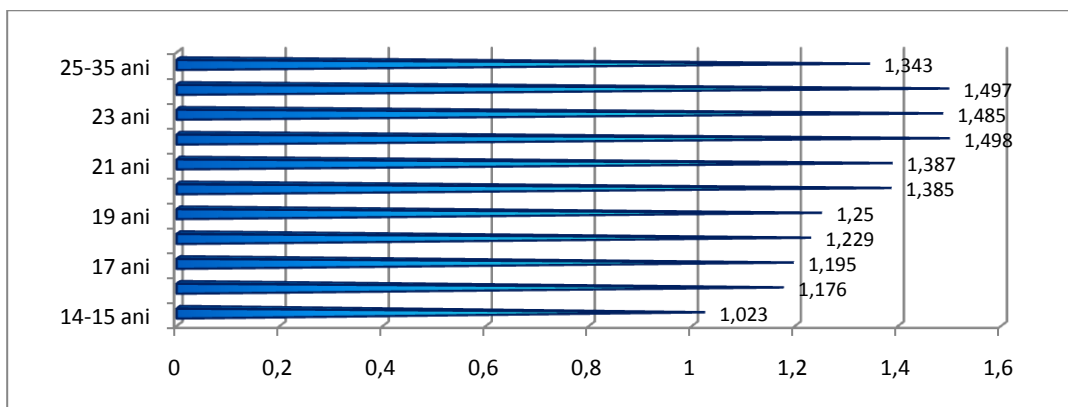


Figura 5. Coeficientul (K) dispoziției subiecților lotului experimental după Scalele lui Izard

În figura 5 sunt expuse spre analiză rezultatele coeficientului dispoziției adolescenților și tinerilor în baza scalelor de manifestare a stărilor emoționale. Prin urmare, constatăm evoluarea coeficientului dispoziției pozitive de la vârsta adolescenței spre tinerețea: la 14-15 ani dispoziția constituie $K=1,023$, care nici nu poate fi atribuit la dispoziția pozitivă; la subiecții de 18 ani $K=1,229$ și la vârsta de 19 ani $K=1,25$. La vârsta tinereții coeficientul dispoziției pozitive considerabil crește: la 20 ani $K=1,385$ și la 25 ani $K=1,497$. În figurile precedente au fost evidențiate stările emoționale semnificative după punctajul atribuit decisive pentru dispoziția pozitivă a subiecților. Conform teoriei lui Izard toate patru tipuri de sisteme de activare a emoțiilor (ierarhia sistemelor de activare este următoarea: neuronală, senzomotorie, motivațională și cognitivă) funcționează, de asemenea, ca sisteme de reglare a emoțiilor.

Coeficientul general al dispoziției subiecților lotului experimental constituie $K=1,213$ și corespunde dispoziției pozitive, care se compensează într-o mare măsură de stările afective pozitive cu intensitate mai sporită spre vârsta tinereții.

4. Concluzii și recomandări

Cercetarea teoretico-experimentală realizată a permis: constatarea pozițiilor științifice în vederea interpretării conceptului de emoții; evidențierii factorilor decisivi pentru exprimarea diverselor stări emoționale; stabilirii particularităților manifestării în dinamică a stărilor afective actuale caracteristice vârstei adolescente și tinereții; determinat rolul vârstei și experienței individuale în exteriorizarea emoțiilor. Rezultatele obținute ne oferă posibilitatea determinării unor direcții de acțiuni și modalități pentru stimularea și dezvoltarea emoțiilor și dispozițiilor dorite.

Accesarea emoțiilor poate fi efectuată prin stimularea sferei cognitive a subiectului care, prin urmare, trezește emoții favorabile specifice activității desfășurate. Există și două tipuri de date care sugerează că procesele neuronale pot duce la emoție fără mediere cognitivă. Primul provine din cercetările psihofarmacologice asupra neurotransmițătorilor și a medicamentelor psihoactive. Al doilea derivă din cercetările asupra efectelor stimulării directe a structurilor creierului care constituie substraturile neuronale ale emoțiilor.

Totodată, se constată importanța mediului social și cel înconjurător în stimularea emoțiilor pozitive. Este recunoscut faptul că stresul de mediu și alți factori experiențiali contribuie la trezirea emoțiilor negative și, prin urmare, poate duce la depresie, anxietate și alte tulburări psihice. Acțiunea facială dirijată poate provoca emoții specifice și experiențe subiective specifice fără ca subiecții să își vadă fețele într-o oglindă. Implicarea în varii activități senzorio-motorii pot stimula emoții pozitive necesare.

Bibliografie:

1. Albu, E. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș: Universitatea „P.Maior” Târgu-Mureș, 2007. 103 p.

2. Bailen, N., Green, L., Thompson, R. Understanding emotion in adolescents: a review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. In: *Emotion Review*, 2018. p. 1-11. Disponibil la: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.wustl.edu/dist/f/1305/files/2018/05/Bailen-Adolescent-Review-13h1n40.pdf> [accesat: 20.10.2019].
3. Barsade, S.G & Gibson, D.E. Why Does Affect Matter in Organizations?. *Academy of Management Perspectives*, February 2007. 21 (1), pp.36-59. Disponibil la: https://www.researchgate.net/publication/228960683_Why_Does_Affect_Matter_in_Organizations [accesat: 09.09.2019].
4. Dumulescu, D., Matei C. Adolescența explicată. / coord. UNICEF: Eugenia Apolzan. Buzău: Alpha MDN, 2017. 90 p. ISBN 978-973-139-385-8. Disponibil la: <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Adolescenta-Explicata.pdf> [accesat: 25.10.2019].
5. Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, pp. 68-90. Disponibil la: <https://pdfs.semanticscholar.org/a6b1/36a13f0b3122ef62d687038b174eca74d1a3.pdf> [accesat: 09.09.2019].
6. Racu, I., Racu, I. Psihologia dezvoltării. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
7. Shakhovsky, V.I. *What the linguistics of emotions is*. 2009. Available on: http://tverlingua.ru/archive/012/3_shakhovsky.pdf [accesat: 25.01.2020].
8. Șchiopu, U., Verza, E. Psihologia vârștelor. București: E.D.P., 1997.

CZU [159.922.8: 316.356.2]

RELAȚIA DINTRE STILURILE PARENTALE, COMUNICAREA ÎN FAMILIE ȘI STAREA DE BINE LA ADOLESCENȚI

Rodica BRATU, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Abstract. *Parenting styles and parent-child communication have been used in research in order to reveal the child's development, such as: academic growth, self concept and the relationships with others. The quality of the communication among family members contributes to the quality of the parent child communication which also indicates the child's well being. The open communication among child and his parent was admitted to be one of the factors protecting the young characterized by the risk of undergoing psychological and behavioural problem. The main objective of the present article is to highlight a series of experimental results regarding the relation between the parenting styles, family communication and the well being state of contemporary preteens.*

Keywords: *adolescent, family communication, parenting styles, well-being.*

De câțiva ani, psihologii clinicieni și psihiatrii au presupus că o bună comunicare între părinți și copii este o bază importantă pentru menținerea unui comportament problematic la minimum. O bună comunicare implică, în parte, o conștientizare a părintelui asupra concepției de sine a copilului.

Comunicarea eficientă în cadrul familiei poate duce la o relație mai bună între membri. Are la bază încrederea, ascultarea și înțelegerea. Copiii ai căror părinți le permit să-și exprime liber sentimentele, gândurile și opiniile au o stimă de sine crescută.

O bună comunicare este aspectul care caracterizează familiile „sănătoase”. O bună comunicare înseamnă exprimarea clară a ideilor și sentimentelor personale, chiar și atunci când ele diferă de ale celorlalți membri ai familiei. Pe de altă parte, o bună comunicare înseamnă și manifestarea sensibilității față de nevoile și sentimentele acestora. În familiile în care autonomia este încurajată, limitele sunt clar stabilite. Toți membrii familiei sunt responsabili pentru propriul comportament. Negocierea este de asemenea asociată cu o bună comunicare și relații sănătoase. Când se confruntă cu situații de criză sau când au de luat

decizii importante, familiile sănătoase îi implică pe toți membri în găsirea de soluții cât mai benefice pentru toți. Conflictele sunt soluționate prin intermediul discuțiilor raționale.

Potrivit lui Goldenberg, H. și Goldenberg, I. (2008), comunicarea este mai mult decât transmiterea unui mesaj, comunicarea între membrii familiei definește sau descrie relațiile. Pe comunicarea în familie se clădește înțelegerea și experiența. Arnold (2008) afirma că, deși „familia este un produs al comunicării”, comunicarea este, de asemenea, un „produs al familiei”. O familie nu poate fi pe deplin înțeleasă fără a lua în considerare comunicarea dintre membri, pentru că fără comunicare nu ar exista o familie. Tot Arnold (2008) descrie nucleul familial ca făcând parte dintr-un sistem social mai amplu, deoarece mediul familial este cadrul în care membrii familiei învață despre locul lor într-o societate mai largă. În contextul familial, membrii își dezvoltă abilitățile de comunicare pentru a le putea folosi în comunitatea sau societatea în care trăiesc [Cabriere, 2011: 2].

Comunicarea familială este pentru Tesson și Youniss (1995) instrumentul pe care părinții și copiii îl folosesc pentru a-și negocia rolurile, constituind mijloacele prin care relația lor se poate dezvolta și se poate schimba spre o mai mare mutualitate și reciprocitate. Comunicarea este, în cuvintele lui Noack și Krake [1998, citați de Cava, 2003: 23] „motorul transformării relațiilor dintre părinți și copii”, ceea ce înseamnă că nu este vorba doar de un alt aspect care se schimbă în timpul adolescenței, dar mai presus de toate, începe să fie recunoscută ca un element fundamental în transformarea acestei relații. O recunoaștere a importanței sale nu a dus întotdeauna la considerarea ei ca variabilă independentă în modelele care analizează adaptarea sistemului la schimbările adolescenței. De fapt, în mod tradițional, comunicarea în familie a fost analizată în alte domenii mai generale cum ar fi integrarea familială sau relațiile afective (Boss, 1987; Burr și Klein, 1994) sau au fost incluse în modele mai largi de funcționare a familiei (McCubbin și colaboratorii, 1996). Într-un studiu în care au fost analizate unele aspecte legate de comunicarea dintre părinți și adolescenți, două elemente esențiale au fost luate în considerare: (1) deschiderea mai mare sau mai mică în comunicare și (2) posibila existență a problemelor de comunicare, cum ar fi mesajele duble și criticile. Analiza rezultatelor obținute arată existența unei relații pozitive în comunicarea familială și o stare de bine a adolescenților. Mai exact, o mai mare deschidere în comunicarea cu părinții este asociată cu o stimă de sine crescută și cu o stare depresivă mai scăzută; fiind relația negativă în cazul percepției problemelor în comunicare. Astfel, McCubbin și McCubbin (1987) includ comunicarea familială ca fiind una din caracteristicile modelelor de funcționare adecvată a familiei; și Olson și colaboratorii (1985) o descriu ca o dimensiune facilitatoare care permit mobilitatea coeziunii și adaptabilității în funcționarea familiei [Cava, 2003].

Arnold (2008) spunea că pentru a înțelege o familie trebuie să privești la felul în care comunică membrii ei. McCubbin, McCubbin și Thomson (1988) precizează că într-un cadru familial putem găsi o comunicare „afirmativă” care este pozitivă, de natură suportivă și una „incendiară” care este negativă și lipsită de eficiență.

Comunicarea pozitivă poate fi definită ca „modelul de comunicare familială care transmite suport, grijă și exercită o influență liniștitoare”. Abilitățile de comunicare pozitivă includ trimiterea unor mesaje clare și precise, ascultarea și înțelegerea cu empatie, reflectarea și oferirea de comentarii suportive. Aceste abilități, conduc de asemenea la reducerea situațiilor stresante și contribuie la crearea unui mediu pozitiv. Abilitățile de comunicare pozitivă pot ajuta familia în negocierea nivelurilor de coeziune și flexibilitate. Potrivit lui Vuchinich și colaboratorilor (2002) comunicarea pozitivă include oferirea de căldură, suport, înțelegere și apropiere.

Comunicarea negativă sau defensivă este „de natură provocatoare și tinde să exacerbeze o situație conflictuală”. Abilitățile de comunicare negativă includ lipsa de empatie, critica și intimidarea. Comunicarea defensivă dă naștere unui mediu ostil, ceea ce face dificilă rezolvarea problemelor. Este, de asemenea, definită ca un „sistem deteriorat și disfuncțional” [Cabriere, 2011: 21].

Comunicarea negativă sau defensivă nu permite sistemului familial să se adapteze la schimbările necesare în structura sau rolurile anumitor etape ale vieții. Comunicarea defectuoasă sau lipsa de comunicare pare să fie unul dintre motivele majore pentru care atât de multe familii nu funcționează la nivel optim.

Park și colaboratorii (2009) au realizat un studiu axat pe comunicarea afectivă dintre adolescenții și părinții lor în familiile asiato-americane. Comunicarea afectivă se referă la căldura și dragostea transmise prin canale verbale, nonverbale și suportive. Rezultatele lui Park au arătat că părinții participanților afixau mai multă afecțiune suportivă decât verbală sau nonverbală. Mamele, de asemenea, au arătat mai multă afecțiune verbală decât tații în comunicarea cu copiii. Într-un studiu calitativ realizat de Pluhar și Kuriloff (2004), accentul a fost pus pe comunicarea despre sexualitate între fiicele afro-americane și mamele lor, în funcție de venituri. Două dimensiuni ale procesului de comunicare au fost relevante: elementul afectiv și cel stilistic. Dimensiunea afectivă a inclus: empatia, abilități de ascultare, confortul și legătura dintre persoanele care comunică. Ea s-a concentrat astfel pe emoțiile transmise în timp ce comunică și pe relația dintre comunicatori. Aspectele dimensiunii stilistice au inclus: limbajul corpului, cadrul și, de asemenea, nivelul de interacțiune dintre comunicatori. Rezultatul sugerează că procesul comunicării este la fel de important ca și conținutul comunicării [Cabriere, 2011].

Dacă comunicarea dintre părinți și copii este indiferentă sau negativă, copiii pot întâmpina mari dificultăți atunci când cresc. Prin intermediul acestui proces de comunicare, copilul își dezvoltă tiparele de cunoaștere, cunoștințele și atitudinea față de lumea exterioară. Se presupune că un copil învață să-și regleze emoțiile prin intermediul unor cogniții care, la rândul lor, sunt dezvoltate pe baza interacțiunilor sănătoase dintre părinte și copil (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt și Kraaji, 2007). Un studiu efectuat de Olson [2000] a constatat că familiile cu abilități bune de comunicare și rezolvare a problemelor sunt, de obicei echilibrate în ceea ce privește coeziunea și adaptabilitatea familiei. Comunicarea pozitivă poate ajuta familiile să își schimbe nivelul de coeziune și flexibilitate, dacă situația o va impune (de exemplu, anumite evenimente care au loc în viața familiei sau cum ar fi un copil care devine adolescent).

Prin urmare, comunicarea este considerată necesară pentru a menține un echilibru în ceea ce privește apropierea și separarea, precum și schimbarea și stabilitatea (Becvar și Becvar, 2003).

Studiile au raportat că există o relație puternică între comunicarea parentală și starea de bine a adolescenților (Greenberg, Siegel și Leitch, 1983), iar lipsa apropierii parentale (Kandel și Davies, 1982; Parker, Tupling și Brown, 1979) sau un nivel scăzut al influenței părintești (Chrispin, 1998) corelează cu un grad ridicat de probleme comportamentale la adolescenți. În ultima decadă, numeroase studii au demonstrat că relația de comunicare dintre părinți și copii este asociată pozitiv cu realizarea academică (Masselam, Marcus și Stunkard, 1990), stima de sine (Brage și Meredith, 1994; Demo, Small și Savin-William, 1987; Enger și colaboratorii, 1994) și sănătatea mentală (Collins, Newman și Mckenry, 1995; Hanson, 1986), dar și invers este asociată cu singurătatea și depresia (Brage și Meredith, 1994), consumul de droguri și alcool și alte probleme de comportament (Barnes, Farrell și Banerjee, 1994; Kafka și London, 1991). Comunicarea deschisă părinte-copil a fost recunoscută ca fiind unul dintre factorii de protecție în rândul tinerilor care prezintă riscul unor probleme psihologice și comportamentale [Moitra și Mukherjee, 2012].

Potrivit Diane Baumrind [1967, 1991], în familiile cu stil parental autoritativ/flexibil, comunicarea este deschisă, bidirecțională între părinte și copil. Părinții autoritari au o comunicare redusă cu copiii lor, care se rezumă doar la comunicarea regulilor și așteptărilor, rareori fiind explicată necesitatea respectării regulilor. În familiile cu stil parental permisiv, comunicarea tinde să fie haotică, iar în familiile cu stil parental neglijent, comunicarea este, de obicei, nesuportivă.

Farockhzad [2015] a realizat o cercetare asupra unui grup de studenți și a avut ca scop de a examina relația dintre stilurile parentale cu cele două dimensiuni ale modelelor de comunicare în familie: dialogul și conformitatea. Rezultatele au arătat că existența dialogului (conversației) are o relație pozitivă cu stilul parental autoritativ, iar prezența conformității în comunicare are o relație negativă cu acesta. Rezultatul explică, de fapt, că aceste familii interacționează liber unul cu altul, iar deciziile familiale sunt luate prin consultare. De asemenea, părinții vorbesc mai mult despre propriile lor emoții, ceea ce îi ajută pe copii în stabilirea unei bune comunicări. Rezultatele au mai arătat că dialogul nu are nicio legătură cu stilul parental indulgent, în schimb conformitatea în comunicare are o relație pozitivă semnificativă cu acest stil. Comunicarea în astfel de familii este caracterizată de niveluri scăzute de interacțiune, subiecte limitate, implicare și sprijin limitat în deciziile copiilor. Deciziile lor sunt influențate de prietenii sau apropiații de aceeași vârstă. Familiile care încurajează dialogul dezvoltă o relație deschisă cu copiii. Stilurile parentale ale părinților în timpul copilăriei pot chiar determina viitorul relațiilor de familie la vârsta adultă și viceversa, modelele actuale de comunicare pot determina stilurile parentale în generațiile viitoare. Diferite studii au sugerat că o îmbunătățire a calității comunicării părinte-copil reduce riscul subrealizării academice și scăderii stimei de sine în rândul copiilor (Hartos și Power, 2000; Park și Koo, 2009; Riesch, Anderson și Krueger, 2006).

Caracteristicile pozitive ale părinților flexibili/autoritativi descrise de Baumrind [1967, citată de Payne, 2013: 26] au fost împărțite în patru dimensiuni principale de interacțiune: control parental, maturitate, comunicare și îngrijire parentală. Un părinte autoritativ „folosește un motiv rațional pentru a obține ascultarea, încurajează copiii să-și exprime opiniile și sentimentele și folosește mai degrabă tehnici de control deschise decât manipulative”. Îngrijirea parentală este „exprimată prin căldură și implicare” tradusă prin „aprobare verbală și sensibilitate în exprimare” și implicarea cu plăcere în realizările copilului, manifestate prin cuvinte de laudă și interes.

Și alți autori au arătat că dezvoltarea stimei de sine este asociată cu comunicarea parentală (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965; Satir, 1967). În decursul anilor, lucrând ca terapeut cu familiile disfuncționale, Virginia Satir (1967) a descoperit că există o legătură între stima de sine și comunicarea familială. În toate familiile cu probleme a observat că stima de sine era scăzută, comunicarea era indirectă, difuză și nu tocmai sinceră, regulile rigide și greu de schimbat. Satir a subliniat că atât conținutul cât și procesul de comunicare trebuie analizate pentru a înțelege influențele complexe ale interacțiunii familiale. Ea a descris un individ disfuncțional ca fiind cel care nu a învățat să comunice corect, deoarece părinții răspund reciproc și copilului în moduri neclare și contradictorii, copilul învață acest model de interacțiune. Copilul își dezvoltă percepția despre sine, stima de sine sau imaginea de sine, prin integrarea atât a conținutului cât și a procesului de comunicare de la ambii părinți. Părinții, datorită propriei lor stime de sine scăzute poate deprecia concepția despre sine a copilului cu mesaje confuze sau chiar devalorizatoare [Yusof, 1984].

Reamintind declarația Virginiei Satir (1967) în care copiii învață modelele de comunicare din interacțiunea cu părinții lor, cercetarea lui Coopersmith (1967) sprijină observația lui Satir, conform căreia stima de sine scăzută este asociată cu părinți disfuncționali și cu o comunicare slabă a familiei. Rosenberg (1965), în urma studiilor făcute asupra stimei de sine la copii a ajuns la concluzia că indiferența extremă a părinților este asociată cu stima de sine scăzută la copii [Yusof, 1984].

Matteson (1974) a realizat un studiu pentru a determina relațiile dintre comunicarea familială, satisfacția maritală și stima de sine a adolescenților. Rezultatele au indicat că grupul adolescenților cu stimă de sine scăzută au perceput comunicarea cu ambii părinți ca fiind mai disfuncțională decât adolescenții din grupul cu stimă de sine crescută. De asemenea,

părinții copiilor cu stimă de sine scăzută au perceput mai multe probleme în comunicarea cu ceilalți decât părinții copiilor din grupul cu stimă de sine ridicată. Sporavski și Eubanks (1976), în studiul lor, au examinat relația dintre comunicarea familială și adaptarea școlară la două grupe de fete din anul I de facultate. Fetele inadaptate au perceput o comunicare mai puțin eficientă cu părinții lor și au văzut probabil mai multe decalaje de comunicare cu mamele și tații lor. Atunci când a fost vorba de discutarea problemelor personale, grupul fetelor inadaptate nu au putut comunica bine cu nici unul dintre părinți, în timp ce grupul fetelor adaptate s-au simțit pozitiv în ceea ce privește comunicarea cu mamele lor. Prin urmare, a fost indicat faptul că fetele care au avut dificultăți în mediul școlar din cauza dispozițiilor de comportament au avut și probleme de comunicare cu părinții lor [Yusof, 1984].

Ușurința comunicării părinte-copil depinde și de structura familiei, vârsta și sexul copilului. După 1990, rata divorțurilor a fost în creștere. Multe studii au arătat că aceste schimbări în compoziția familiei sunt decisive pentru dezvoltarea și starea de bine a copiilor. Majoritatea familiilor vitrege implică un tată vitreg rezidențial cu care copilul vitreg trebuie să dezvolte relații satisfăcătoare. Potrivit lui King și colaboratorilor săi (2015), majoritatea adolescenților incluși într-un studiu, au raportat că aveau o relație bună cu tatăl vitreg dar mulți dintre ei au perceput o slabă apropiere, un nivel scăzut al căldurii din partea părintelui vitreg și nemulțumire în ceea ce privește comunicarea. Alte studii au demonstrat că relațiile de comunicare deschisă și permanentă pot contribui la dezvoltarea unor relații mai strânse între un părinte vitreg și copil vitreg [Vocacova și colaboratorii, 2017].

Genul este o variabilă importantă care determină modelul de comunicare între diferitele diade din familie. Studiile existente au indicat faptul că fetele percep relațiile atât cu mamele, cât și cu tații într-o manieră mai pozitivă decât băieții, sugerând faptul că există interacțiuni mai frecvente între fete și părinții lor (De Goede, Branje și Meeus, 2009; Racz și McMahon, 2011; Razzino, Ribordy, Grant, Ferrari, Bowden și Zeisz, 2004). Calitatea comunicării materne și paterne funcționează ca un factor de protecție împotriva consumului de marijuana și tutun în rândul adolescenților de sex masculin (Luk și colaboratorii, 2010). Calitatea comunicării nu s-a dovedit a fi un factor de protecție în cazul fetelor în ceea ce privește consumul de substanțe. Dimpotrivă, alți cercetători au sugerat că dificultățile copiilor de a-și exprima preocupările și problemele față de părinți, corelează cu un nivel mai ridicat al comportamentului de consum în rândul fetelor și băieților adolescenți [Bireda și Pillay, 2018].

Atunci când sunt combinate stiluri parentale pozitive cu o bună comunicare a familiei (de exemplu: abilități de ascultare activă, comunicare non-verbală), tinerii experimentează acceptarea, autonomia și succesul academic.

Bibliografie:

1. Baumrind, D., Black, A. E. (1967). Socialisation Practices Associated with Dimensions of Competence in Preschool Boys and Girls. *Child Development*, 38(2), 291-327.
2. Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
3. Bireda, D., Pillay, J. (2018). Perceived parent-child communication and well-being among Ethiopian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23:1, 109-117, DOI: 10.1080/02673843.2017.1299016.
4. Cabriere, J. (2011). Affirming communication and its association with family functioning. Thesis. Stellenbosch University.
5. Cava, J. M. (2003). Comunicacion Familiar y Bienestar Psicosocial en Adolescentes. En L. Gomez Jacinto (coord.), *Encuentros en Psicologia Social*, Vol. 1, pp. 23-27. Malaga: Aljibe.
6. Farockhzad, P. (2015). Childrearing Styles and Family Communication Pattern among University Students. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences* Vol: 9, No: 5.

7. Olson, H. D. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy* 22: 144.167.
8. Moitra, T., Mukherjee, I. (2012). Parent-Adolescent Communication and Delinquency: A comparative study in Kolkata, India. *Europe's Journal of Psychology*, 8(1), pp. 74-94, doi:10.5964/ejop.v8i1.299.
9. Payne, P. R. (2013). Baumrind's Authoritative Parenting Style: A Model for Creating Autonomous Writers. All Theses and Dissertation, Brigham Young University-Provo
10. Vocacova, J., Hodacova, L., Puzova, S., Tabak, I. (2017). Trends in Parent-Adolescent Communication: In the Czech Republic Between 2002 and 2014: Results of The HSBC Study, *Cent Eur J Public Health* 25(1): 36.41.
11. Yusof, M. A. (1984). The relationship between family communication, self-concept, and academic achievement of adolescents in some schools of Petaling Jaya, Malaysia. Dissertation. Western Michigan University Kalamazoo

CZU 376.37

PARTICULARITĂȚILE PROCESELOR PSIHICE ȘI ALE ÎNVĂȚĂRII LA PERSOANELE CU LOGOPATII DE ETIOLOGIE DIVERSĂ

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Moldova;
Beatrice-Gabriela PRISACARIU, drd.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Moldova

Abstract. *The way of cognitive structuring process of the human psyche facilitates the individual act of learning by reference to environmental factors and personal experience. The affect of the normal sensibility has a negative influence on the sensory-perceptual activity, fact that can be illustrated also by language disorders. The quality of representations depends largely on the quality of perceptions. To people with disabilities, thinking has a series of features that are manifested through language disorders, poor vocabulary. To speech-impaired people, there are numerous stereotypes in behavior and communication. Starting with the first months of life, some deviations from the normal evolution of language can be observed, deviations which have different causes and can be the basis of more or less serious language disorders. One of the characteristics the memory of children with language disorders displays is its fidelity. The knowledge of the individual particularities of each subject is very important for the correct beginning of a speech therapy.*

Keywords: *perceptions, disabilities, language disorders, individual particularities, speech therapy.*

MOTTO: „Cu cât un copil a văzut și a înțeles mai mult, cu atât el vrea să vadă și să înțeleagă mai mult” – Jean Piaget

Fiecare om este unic și are particularitățile sale ca individ. De aceea și procesul de învățare și integrare socială este unic pentru fiecare individ în funcție de stilul, ritmul, caracteristicile și particularitățile sale, de aptitudini, de așteptări și de experiența anterioară.

Analizând specificul proceselor psihice la persoanele cu diferite tulburări de limbaj, vom descoperi câteva particularități cu implicații majore în activitatea didactică desfășurată cu aceștia. În cunoașterea elementară se distinge îndeosebi rolul senzațiilor, percepțiilor, a atenției și memoriei. Aprofundarea cunoașterii accentuează rolul reprezentărilor, imaginației și gândirii. Motivația, **limbajul, comunicarea** acționează permanent ca un motor al activității psihice.

Modul de structurare cognitivă a psihicului uman facilitează actul de învățare a individului prin raportarea la factorii de mediu și propria sa experiență. Senzațiile sunt definite de către Paul Popescu-Neveanu ca „procese psihice de semnalizare și reflectare prin inter-

mediul aferențelor unui singur analizator, a proprietăților simple și separate ale obiectelor și fenomenelor, în forma unor imagini directe elementare” (1, p. 652). Afectarea sensibilității normale are o influență negativă asupra activității senzorial perceptive, fapt care poate fi ilustrat și prin tulburări de limbaj. Accentul se pune aici pe stimularea celorlalți analizatori, este necesară stimularea limbajului oral și scris.

De exemplu, la persoanele cu deficiență de vedere este necesară stimularea auditivă, cea tactilă, olfactivă.

Percepția poate fi privită ca proces cognitiv primar, de reflectare a obiectelor și fenomenelor în totalitatea lor. La copiii cu dizabilități, percepția poate avea un caracter incomplet, fragmentar, rigid, dezorganizat care duce la imposibilitatea delimitării clare în câmpul perceptiv, la incapacitatea reconstituirii întregului. Pot să apară dificultăți de scris - citit.

Actul percepție presupune nu numai stabilirea prezenței sau absenței stimulilor, ci și înțelegerea semnificației actului perceptiv. De aceea indicațiile verbale au nu numai un caracter declanșator prin orientarea selectivă a activității perceptive, ci și unul integrator de evocare a reprezentării sau noțiunii generale ca fond pentru desfășurarea analizei (descrierea verbală prealabilă).

Faza finală a percepției, interpretarea, depășește procesul perceptiv propriu-zis, conștând în sesizarea semnificației semnalelor și transformarea informației semantice în informație pragmatică, intervenind mecanismele înțelegerii și confruntarea cu planul de desfășurare a activității.

Dificultățile de percepție a școlarului mic se reflectă asupra imaginilor grafice, desenelor și în special asupra scrisului. Importantă în actul scrierii este formarea câmpului perceptiv pe măsura silabei sau cuvântului, pentru că apoi intervin caracteristicile fundamentale activității cognitive, care este întotdeauna structurată.

Reprezentarea este „un proces și un produs (imagine) de ordin secundar, opus primariității sau constituirea obiectului actual și prezent în absența acestuia și chiar fără ca existența sa să fie obligatorie” (1, p. 617). Reprezentarea face trecerea de la senzorial la logic. Față de imaginea perceptivă care este mai bogată și continuă (ține cont de contextul de stimuli obiectuali), reprezentarea este un tablou figurativ, cu conținut intuitiv de tip senzorial, dar cu valoare gnostică mai mare chiar dacă nu reflectă esențialul, chiar dacă este mai puțin stabilă, intensă și clară, mai fragmentară, mai săracă în detalii (mai ales de culoare și formă), dar cu caracter panoramic.

Calitatea reprezentărilor depinde, în mare măsură, de calitatea percepțiilor. La copiii cu dizabilități eficiența activității de învățare este diminuată în comparație cu copiii fără dificultăți. Sărăcia bagajului de reprezentări duce la tulburări de limbaj și un vocabular activ redus. O condiție de bază pentru formarea reprezentărilor corecte la elevii cu dizabilități este asigurarea contactului direct și activ cu obiectele și fenomenele studiate sau cu înlocuitorii acestora (modele, cartonașe, imagini, schițe etc.). În terapia logopedică imaginile joacă un rol foarte important.

Gândirea este o succesiune de operații care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realității și la rezolvare de probleme. Când vorbim de problemă ne gândim la dificultățile întâmpinate în calea atingerii unui obiectiv propus (2, p. 617).

La persoanele cu dizabilități, gândirea are o serie de particularități care se manifestă și prin tulburări de limbaj, vocabular sărac, inadaptare, integrare socială scăzută, deficitară. La persoanele logopate apar numeroase stereotipuri în comportament și comunicare. Sunt descrise două categorii de operații ale gândirii: generale (prezente în orice act de gândire: comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea) și specifice (în relație cu o anumită categorie de probleme, cu un anumit domeniu de cercetare). La persoanele cu dizabilități de auz, atunci când demutizarea are loc la vârste mici însușirea comunicării verbale asigură un traseu și un ritm aproape de normal al dezvoltării.

Limbajul ca funcție de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni, este o funcție complexă care presupune o indisolubilă conlucrare a celorlalte funcții, în special a celor intelectuale și motorii. Înțelegerea cuvintelor impune o percepție clară și antrenează memoria semantică, imaginea și gândirea, iar rostirea și scrisul implică priceperi motorii foarte complexe, o conduită atentă și voluntară.

Limbajul ajută la dezvoltarea celorlalte procese psihice, iar acestea la rândul lor influențează dezvoltarea limbajului. Cea mai timpurie expresie sonoră la un nou născut este strigătul, o expirație reflexă sonoră precedată de o inspirație reflexă, o închidere reflexă a glotei cu accelerarea presiunii expiratorii.

Dacă în primele zile copilul emite niște sunete biologice fără anumită semnificație, treptat ele sunt legate de satisfacerea trebuințelor care le-au provocat. În parcursul vieții, limbajul poate fi achiziționat atât pe planul expresiei cât și a conținutului dacă nu apar factori nocivi care să îi împiedice evoluția normală. În funcție de intensitatea factorilor nocivi, momentul acțiunii, sectorul lezată și forma, intensitatea, gravitatea tulburării este diferită, afectând latura instrumentală a vorbirii, intelectuală sau pe amândouă.

Încă din primele luni de viață se pot observa anumite abateri de la evoluția normală a limbajului care au cauze diferite și pot sta la baza tulburărilor de limbaj mai mult sau mai puțin grave.

Un prim indiciu că un copil ar putea avea probleme sub aspectul vorbirii îl constituie frecvența ridicată a dificultăților de exprimare față de posibilitățile medii pentru vârsta respectivă (3, p. 16).

Andrei Cosmovici definește memoria ca „funcția psihică de bază care face posibile fixarea, conservarea, recunoașterea informațiilor și trăirilor noastre” (2, p. 134)

Memoria copilului cu tulburări de limbaj, mai ales a disfazicului este afectată. Acești subiecți evită să memoreze. Una din caracteristicile memoriei copiilor cu tulburări de limbaj este fidelitatea redusă a acestora. Pentru a face o selecție a numărului mare de stimuli cu care individul uman este permanent bombardat, un rol important îl îndeplinește atenția. Aceasta constă în orientarea și concentrarea activității psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen (2, p. 67)

La persoanele cu tulburări de limbaj, este fidelitatea redusă a acesteia. La persoanele cu tulburări de limbaj este afectată și atenția. concentrarea și distributivitatea sunt deficitare. Este necesară o educare continuă a calităților atenției (distributivitatea, mobilitatea, concentrarea) în funcție de gradul de tulburare de limbaj și de aportul minim de stimuli care întrețin o stare de excitabilitate optimă, bază a atenției.

Stările afective sunt trăiri care exprimă gradul de concordanță dintre un obiect și tendințele noastre (termenul „obiect” e luat în sens filosofic, fiind ceea ce cunoaștem, ființă sau lucru) (2, p. 219). Stările afective oglindesc permanent situațiile prezente, rezultatele conduitei noastre în raport cu impulsurile și dorințele noastre.

Absența intervențiilor educative și terapeutice în situațiile de frustrare afectivă generează în timp efecte de tipul: complex de inferioritate, complex de proveniență, comportament revendicativ, sindromul de instituționalizare/spitalizare, frustrare familială, socială.

Cunoașterea particularităților individuale ale fiecărui subiect este foarte importantă pentru începerea corectă a unor terapii logopedice.

Bibliografie:

1. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicționar de Psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
2. COSMOCIVI, Andrei. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 1996.
3. MITITIUC I., PURLE T. *Incursiune în universul copiilor cu tulburări de limbaj*, Iași: Editura Alfa, 2010.

FOAMEA EMOȚIONALĂ. INDICATORI. DECLANȘATORI. INTERVENȚIE

Cristina-Elena MERCEA, lector universitar, doctor,
Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad, România;
Gianina CSAPO, consilier dezvoltare personală,
Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, România.

Abstract. *Emotional hunger is increasingly being debated today, when, worldwide, the issue of combating obesity is raised; this is a marked phenomenon, with serious health problems. This article aims to describe what emotional hunger refers to and what is the specific eating behavior. Also it aims to present its determinant factors and possible ways of intervention in the situation in which it occurs.*

Keywords: *emotional hunger, emotional eating, obesity, stress, stressors.*

Obezitate, supraponderalitate, suplețe, în formă, fit, dietă, sunt cuvinte tot mai prezente în viețile noastre într-o eră în care lumea e din ce în ce mai preocupată de felul în care arată precum și de felul în care se simte. Această preocupare nu vine fără temei, Organizația Mondială a Sănătății a publicat o statistică cu ocazia Zilei Europene Împotriva Obezității din 2019, care arată prelevanța obezității crescândă din România de la 8,3% în 1975 la 22,5% în 2016 (ZEIO, 2019).

Într-un alt studiu, al Eurostat (2014), care face referire tot la statele Uniunii Europene, se prezintă situația obezității în funcție de sex și vârstă. Se observă o creștere a ponderii populației supraponderale proporțională cu înaintarea în vârstă, cu excepția Luxemburgului. În ceea ce privește România, procentajul cel mai scăzut al obezității îl regăsim la categoria de vârstă 18-24 de ani și anume 21,8%, cu o creștere accelerată până la categoria de vârstă 65-74 de ani unde atinge nivelul de 71,2%.

Una dintre cauzele obezității este foamea emoțională (Geliebter și Aversa, 2003). Aceasta se poate descrie prin senzația de foame, cu nevoia de a mânca atunci când individul se confruntă cu emoții negative. Comportamentul asociat este mâncatul emoțional, care are componente compulsive, fiind greu de stăpânit.

Indicatori

Mâncatul emoțional este caracterizat de episoade de mâncat compulsiv datorate emoțiilor negative, sau folosite ca recompensă bună, plăcută, aceste episoade fiind urmate, de cele mai multe ori, de sentimente de vinovăție și/sau de pierdere a controlului. Mâncatul compulsiv este definit în Manualul de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale ca mâncatul într-o perioadă de timp scurtă a unei cantități de alimente care este cu siguranță mai mare decât ar mânca cei mai mulți indivizi în circumstanțe similare (APA, 2011).

Kemp, Bui și Grier (2011) descriu mâncatul emoțional ca pe „ciuma invizibilă”, caracterizată de episoade de mâncat compulsiv în lipsa foamei, din dorința de a modifica sentimentele de stres sau durere sau pentru a provoca sentimente pozitive, plăcute (Woolsey, Mannon, Williams, Steffen, Aruguete, Evans, Spradley, Jacobson, Edwards, Kensinger și Beck, 2013). Observăm că se creează un cerc vicios unde sentimentele negative se doresc a fi înlocuite cu sentimente pozitive prin mâncare, doar că mâncatul va fi compulsiv și mult prea mult, fiind urmat de sentimente negative și de multă vinovăție care apoi va necesita încă o rundă de mâncare provocată de dorința de a scăpa, fie și pentru câteva clipe de acele sentimente.

Date fiind implicațiile asupra corpului și a psihicului, apare necesitatea studierii factorilor care determină apariția acestui comportament.

Declanșatori

În articolul „Cauzele mâncatului emoțional și tratamentul potrivit al obezității” din „Current Diabetes Report”, Tatjana van Strien de la Institutul de Științe din Amsterdam

(van Strien, 2018) vorbește despre mâncatul emoțional ca fiind unul dintre factorii care determină obezitatea. Ea ne îndreaptă atenția în continuare spre cauzele mâncatului emoțional, una dintre cele mai importante fiind stresul sau emoțiile negative.

Stresul și/sau emoțiile negative pot influența consumul de alimente. Un studiu efectuat de Heatherton, Herman, van Srien și Polivy (1991), demonstrează că sub efectul stresului subiecții au consumat mai multe alimente decât în condiții normale. Sub influența factorilor stresori, corpul produce la cote înalte cortizol, care declanșează poftă acută de gustări sărate, dulci sau prăjite pentru a oferi corpului un impuls de energie și de plăcere. Stresul este, așadar, factorul major declanșator pentru foamea emoțională.

Alte cercetări au fost realizate în sfera persoanelor care țin diete. Dieta în sine fiind considerată un factor stresor, devine automat un factor de risc pentru creșterea tendinței spre mâncatul emoțional (Herman și Polivy, 1980), care este și un dezinhibitor față de restricțiile dietei (van Strien, 2018).

Un alt factor declanșator al acestui comportament poate fi și o slabă conștientizare interoceptivă, datorată fie unei confuzii a stărilor interne de foame/sațietate și simptomele fiziologice asociate emoțiilor (Bruch, 1973), fie alexitimiei (van Strien, 2018). Conștientizarea redusă a indicatorilor foamei și sațietății, este datorată parțial și faptului că stresul alterează abilitatea de a fi conștient de acești indicatori interni.

Foamea emoțională a fost, asociată și cu un răspuns invers la stres pe axa hipotalamico-hipofizo-suprarenală, fiind descrisă ca un ocol făcut, în loc de răspunsul tipic ridicat al cortizolului la stres (van Strien, Roelofs, de Weerth, 2013).

Mâncatul emoțional, se asociază cu o greutate ridicată, tulburări alimentare și depresie (Tan și Chow, 2014). Pe de altă parte, la persoanele cu obezitate s-a descoperit că au mecanisme de coping mai puțin eficiente, ca răspuns la emoțiile negative, ceea ce îi conduce în mod frecvent spre comportamentul de mâncat emoțional (Frayn, Livshits și Knäuper, 2018).

Dificultatea de a slăbi a fost, de asemenea, asociată cu foamea emoțională, care, la rândul ei se asociază cu: mâncatul compulsiv, o automonitorizare scăzută și calitate slabă a suportului social (Frayn, Livshits și Knäuper, 2018).

S-a observat o relație și între consumul compulsiv de alimente și tendința de angajare în comportamente de mâncat emoțional, datorită tocmai incapacității de suprimare a acestei compulsii (Frayn, Livshits și Knäuper, 2018).

Intervenție

Deoarece mâncatul emoțional este, de cele mai multe ori, asociat cu obezitatea (Koeners și van Strien, 2011), dar și cu este important să vedem care sunt metodele prin care îl putem controla.

Una dintre cele mai populare modalități de gestionare a mâncatului emoțional este metoda mâncatului conștient (eng. *mindful eating*). A mânca în mod conștient se referă să fi prezent aici și acum atunci când mănânci fără alte surse (televizor, telefon, alte persoane) care ar putea distra atenția de la actul de a mânca (Ceciu, 2015). A fi atent în timpul mesei înseamnă a acorda atenție senzațiilor care însoțesc acest proces, texturii alimentelor, felului în care apucăm mâncarea, modului în care o presăm, ce simțim în acele momente. Mindful e despre experiența mâncatului și încurajează individul spre a fi atent la felul în care mănâncă, la limitele personale ale foamei și sațietății, la savoarea mâncării, la impulsurile emoționale care declanșează foamea, la adoptarea unei atitudini de înțelegere față de sine, caracterizată de lipsa judecății, de a înceta cu autocritica (Albers, 2012). Această tehnică specifică mindfulness se bazează pe dezvoltarea simțului conștienței (awareness) care ține persoana în contact cu sine; al observației care ajută individul să ia distanță față de situația în care se găsește și să se privească obiectiv; a simțului prezentului, care va ancora persoana în aici și acum; construirea unei atitudini lipsite de auto-judecată; precum și acceptarea necondiționată a propriei persoane.

O metodă foarte cunoscută și utilizată pentru controlarea fluctuației greutății, ca urmare a mâncatului emoțional, este sportul sau activitățile fizice (Dohle, Hartman și Keller, 2014). Activitatea fizică poate fi o măsură de prevenție, gestionare sau tratare a mâncatului emoțional, folosită atât de către persoanele supraponderale cât și de către persoanele care au o greutate normală. Persoanele care desfășoară activități fizice tind să fie mai atente la alege-rile alimentare și să aleagă alimente mai sănătoase (Frayn, Livshits și Knäuper, 2018). Activitatea fizică regulată ajută la combaterea efectelor negative a mâncatului emoțional și anume acumularea de kilograme în plus, dar acționează și la nivelul cauzelor foamei emo-ționale, fiind un adjuvant în combaterea depresiei și, în limite sănătoase, o metodă de coping la stres (Dunn, Trivedi, Kampert, Clark, Chambliss, 2005).

O metodă inedită de gestionare a mâncatului emoțional este îmbunătățirea stilului de viață prin intervenția biofeedback-ului BELI (Biofeedback Enhanced Lifestyle Interven-tion) care a fost conceput pentru a reduce obezitatea în rândul femeilor. Dispozitivul se ba-zează pe studii conform cărora nivelul glucozei din sânge fluctuează împreună cu foamea fizică (Ciampolini și Bianchi, 2006). Ciampolini (2006) își numește dispozitivul „detecto-rul de foame”, deoarece este capabil să recunoască foamea fiziologică. Astfel subiecții care purtau dispozitivul puteau să verifice dacă foamea lor era reală sau dacă era declanșată de factori emoționali. Acest dispozitiv a fost folosit ca și experiment și nu a fost deocamdată lansat pe scară largă.

Bibliografie:

1. Albers S., *Eating mindfully*, Second Edition, New Harbinger Publications, 2012, ISBN: 9781608823307.
2. American Psychiatric Association, Binge Eating Disorder. În *DSM-V revision*, 2011, accesat la data 19.10.2019, la adresa: <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=372>
3. Bruch H., *Eating disorders*, New York: Basic Books, 1973.
4. Ceciu E., *(Re)Împrietenește-te cu mâncarea! Și cu tine însăși*, București: Catharsis Media, 2015, ISBN 978-973-88661-2-6.
5. Ciampolini N., Bianchi R., Training to estimate blood glucose and to from association with initial hunger. *Nutrition and Metabolism*, 2006, 3(42), accesat la data 24.10.2019, la adresa: <https://doi.org/10.1186/1743-7075-3-42>.
6. Dohle S, Hartmann C, Keller C., Physical activity as a moderator of the association between emotional eating and BMI: evidence from the Swiss food panel. *Psychology of Health*. 2014, 29(9) pp. 1062-1080. doi: 10.1080/08870446.2014.909042.
7. Dunn A.L., Trivedi M.H., Kampert JB, Clark C.G., Chambliss H.O. Exercise treatment for depression: efficacy and dose response. *American Journal of Preventive Medicine*, 2005, 28(1), pp.1-8. doi: 10.1016/j.amepre.2004.09.003.
8. EUROSTAT, *Health determinants – lifestyles – people who are overweight*, 2014, accesat la 20.10.2019, la adresa: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK_DS-707220_QID_2F4DBD0E_UID_-3F171EB0&layout=BMI,L,X,0;GEO,L,Y,0;UNIT,L,Z,0;TIME,C,Z,1;ISCED11,L,Z,2;SEX,L,Z,3;AGE,L,Z,4;INDICATORS,C,Z,5;&zSelection=DS-707220INDICATORS,OBS_FLAG;DS-707220TIME,2014;DS-707220UNIT,PC;DS-707220SEX,T;DS-
9. Frayn M., Livshits S., Knäuper B., Emotional eating and weight regulation: a qualitative study of compensatory behaviors and concerns, *Journal of Eating Disorders*, 2018, 6: 23, accesat la 24.10.2018, la adresa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6137864/>
10. Geliebter, A., Aversa, A., Emotional eating in overweight, normal weight, and underweight individuals. *Eating Behaviors*, 2003, nr. 3 (4), pp. 341-347, accesat la data de 21.10.2019, la adresa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15000995>.

11. Goossens L, Braet C, Decaluwé V., Loss of control over eating in obese youngsters. *Behaviour Research and Therapy*. 2007, 45(1), pp. 1-9. doi: 10.1016/j.brat.2006.01.006.
12. Heatherton T.F., Herman C.P., Polivy J., Effects of physical threat and ego threat on eating behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60, pp. 138-143. doi: 10.1037/0022-3514.60.1.138.
13. Herman CP, Polivy J., Restrained eating. în Stunkard A.J. (ed.) *Obesity*. Philadelphia: W.B. Saunders, 1980, pp. 208-225.
14. Kemp E., Bui M., Grier S., Eating their feelings: Examining emotional eating in at-risk groups in the United States. *Journal of Consumer Policy*, 2011, 34(2), pp. 211-229.
15. Koenders P.G., van Strien T., Emotional eating, rather than lifestyle behavior, drives weight gain in a prospective study in 1562 employee, *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 2011, 53(11), pp. 1287-1293. doi: 10.1097/JOM.0b013e31823078a2
16. Tan C.C., Chow C.T., Stress and emotional eating: The mediating role of eating dysregulation, *Personality and Individual Differences*, 2014, nr. 66, pp. 1-4.
17. van Strien T., Roelofs K., de Weerth C., Cortisol reactivity and distress-induced emotional eating, *Psychoneuroendocrinology*, 2013, 38(5), pp. 677-684, accesat la data 20.10.2019, la adresa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22999262>.
18. van Strien T., Causes of Emotional Eating and Matched Treatment of Obesity, *Current Diabetes Reports*, 2018, 18(6) p. 35, accesat la data 20.10.2019, la adresa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5918520/>
19. Woolsey C.L., Manion J., Williams R.D. Jr, Steffen W., Aruguete M.S., Evans M.W., Spradley B.D., Jacobson B.H., Edwards W.W., Kensinger W.S., Beck N.C., Understanding Emotional and Binge Eating: From Sports Training to Tailgating, *The Sport Journal*, 2013, vol. 16, accesat la data 20.10.2019, la adresa: https://www.researchgate.net/profile/Brandon_Spradley/publication/236657420_Understanding_Emotional_and_Binge_Eating_From_Sports_Training_to_Tailgating/links/02e7e519a483d90e4a000000/Understanding-Emotional-and-Binge-Eating-From-Sports-Training-to-Tailgating.pdf
20. ZEIO 2019, *Comunicat de presă Ziua Europeană Împotriva Obezității (ZEIO)*, 2019, accesat la 19.10.2019, la adresa: [http://www.dspb.ro/diverse/dspb/2019/05/15/2/01%20Comunicat%20presa%20ZEIO%202019%20FINAL%20APR%20\(1\).pdf](http://www.dspb.ro/diverse/dspb/2019/05/15/2/01%20Comunicat%20presa%20ZEIO%202019%20FINAL%20APR%20(1).pdf)

CZU [159.922.7:159.942]

TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE LA PREADOLESCENȚII CU DIFERITE NIVELE DE INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ

Iulia RACU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova;

Ana DONI, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova

Abstract. *The article contains the results of an experimental research of emotional intelligence at preadolescents and the personality traits characteristic to preadolescents with different level of emotional intelligence. As results we established that 29% of preadolescents have a high level of emotional intelligence. For the preadolescents with high level of emotional intelligence are particular the following personality traits: minimal spontaneous aggression, self control balance and stable behaviour, tact, tolerance, self-criticism and self-gratifying attitude.*

Keywords: *emotional intelligence, personality traits, preadolescents*

Inteligența emoțională este capacitatea omului de a percepe și exprima emoții, de a asimila emoții în gândire, de a înțelege și judeca cu ajutorul emoțiilor și de a regla propriile emoțiile și a celorlalți. Inteligența emoțională permite stabilirea unor relații pozitive și eficiente cu cei din jur precum și asigură un echilibru intrapersonal și interpersonal [1, 2].

Autorii nu sunt unanimi în explicațiile privind structura și componentele inteligenței emoționale. Vom considera ca componente ale inteligenței emoționale: conștiința de sine, auto-controlul, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea, motivația, empatia, aptitudinile sociale [1, 2].

Dezvoltarea inteligenței emoționale începe încă de la o vârstă precoce și continuă și în preadolescență. Dezvoltarea inteligenței emoționale în preadolescență este legată de maturizarea intelectuală și formarea și cristalizarea Eu-lui. Preadolescenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională fac față mai ușor profundelor și complicatelor schimbări prin care trec în aceasta perioadă și se adaptează mai ușor la noile situații [1, 3, 4].

Astfel în conformitate cu cele expuse considerăm actuală și semnificativă investigarea inteligenței emoționale la preadolescenți precum și a trăsăturilor de personalitate caracteristice preadolescenților cu diferite nivele de inteligență emoțională.

Pentru studiul inteligenței emoționale și a trăsăturilor de personalitate la preadolescenți am administrat următoarele teste: „*Testul pentru inteligență emoțională*” după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco) și *Inventarul de personalitate Freiburg*. Eșantionul de cercetare a cuprins un număr de 75 de preșcolari (41 de băieți și 34 de fete), cu vârsta cuprinsă între 12 și 15 ani, din clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a.

Testul pentru inteligență emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco) ne-a permis să examinăm nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale la preadolescenți.

Distribuția rezultatelor obținute pentru această probă sunt prezentate în figura 1.

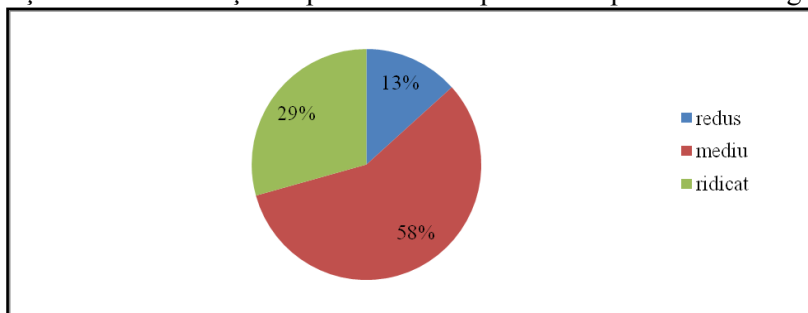


Fig. 1. Nivele inteligenței emoționale la preadolescenți (%)

În figura 1 observăm următoarele nivele ale inteligenței emoționale la preadolescenți: 13% din preadolescenți manifestă nivel redus de inteligență emoțională. Nivelul redus de inteligență emoțională înseamnă un control slab al emoțiilor, incapacitate de a-și stăpâni mânia, o slabă conștientizare a propriilor emoții, toleranță scăzută la frustrare, tendințe autodistructive, lipsa asertivității, inadaptabilitate și incapacitate de a soluționa conflicte.

O mare parte din preadolescenți (58%) au nivel mediu de inteligență emoțională. Nivelul mediu de inteligență emoțională se caracterizează prin capacitatea de a exprima deschis emoțiile, plâng atunci când sunt triști și, atunci când sunt veseli, își exprimă buna dispoziție printr-un zâmbet larg, au conștientizare mai dezvoltată a propriilor emoții și a emoțiilor celor din jur, în comparație cu cei cu un nivel scăzut de inteligență emoțională.

Și pentru 29% din preadolescenți este specific un nivel ridicat de inteligență emoțională. Nivelul ridicat de inteligență emoțională presupune că atitudinea față de propriile emoții este una sănătoasă. Nu le este rușine să-și exprime emoțiile, se simt bine când manifestă această atitudine. Posedă un vocabular emoțional bogat.

În scopul cercetării trăsăturilor de personalitate la preadolescenții cu diferite nivele de inteligență emoțională, am administrat *Inventarul de personalitate Freiburg*.

Mediile preadolescenților pentru trăsăturile de personalitate sunt ilustrate în figura ce urmează.

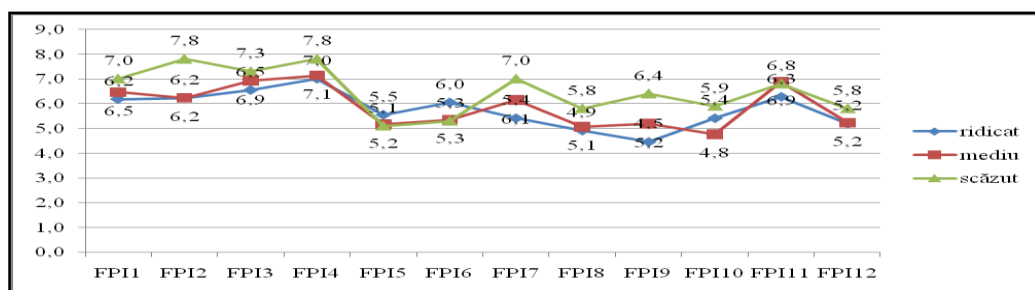


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind trăsăturile de personalitate la preadolescenții cu diferite nivele de inteligență emoțională (unități medii)

În figura 2 rezultatele preadolescenților s-au repartizat astfel: la scala FPI 1 (Nervozitate), valorile maxime le-au înregistrat subiecții cu un nivel scăzut de inteligență emoțională – 7,00 (unități medii), în comparație cu cei cu un nivel mediu – 6,5 (unități medii) – și cu cei cu un nivel ridicat – 6,2 (unități medii).

Scorurile obținute la scala FPI 2 (Agresivitate spontană) se prezintă în felul următor: 7,8 (unități medii) pentru preadolescenții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 6,2 (unități medii) sunt caracteristice pentru preadolescenții cu nivel mediu și celor cu un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Pentru scala FPI 3 (Depresie), valorile cele mai înalte le-au obținut preadolescenții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, cu 7,3 (unități medii); urmează cei cu un nivel mediu al inteligenței emoționale, cu 6,9 (unități medii), și subiecții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale, cu 6,5 (unități medii).

La scala FPI 4 (Emotivitate), preadolescenții cu un nivel scăzut prezintă 7,8 (unități medii), cei cu nivel mediu al inteligenței emoționale au 7,1 (unități medii) și preadolescenții cu nivel înalt al inteligenței emoționale obțin 7,0 (unități medii).

Mediile preadolescenților investigați la scala FPI 5 (Sociabilitate) sunt: 5,1 (unități medii) pentru subiecții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 5,2 (unități medii) pentru cei cu un nivel mediu al inteligenței emoționale și 5,5 (unități medii) pentru subiecții cu un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Pentru scala FPI 6 (Caracter calm), preadolescenții au atins următoarele scoruri: 5,3 unități medii, cei cu nivel scăzut al inteligenței emoționale; 5,3 unități medii, subiecții cu un nivel mediu al inteligenței emoționale și 6,0 unități medii, cei cu un nivel înalt al inteligenței emoționale.

La scala FPI 7 (Dominare), valorile maxime le-au înregistrat preadolescenții cu un nivel scăzut de inteligență emoțională – 7,00 (unități medii), în comparație cu cei cu un nivel mediu – 6,1 (unități medii) – și cu cei cu un nivel ridicat – 5,4 (unități medii).

Scorurile obținute la scala FPI 8 (Inhibiție) se prezintă în felul următor: 5,8 (unități medii) pentru preadolescenții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 5,1 (unități medii) revin celor cu nivel mediu și celor cu un nivel înalt al inteligenței emoționale – 4,9 (unități medii).

Pentru scala FPI 9 (Fire deschisă), valorile cele mai înalte le-au obținut preadolescenții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, cu 6,4 (unități medii); urmează cei cu un nivel mediu al inteligenței emoționale, cu 5,2 (unități medii), și subiecții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale, cu 4,5 (unități medii). După testul T-student am identificat diferențe statistice semnificative pentru această scală între rezultatele preadolescenților cu un nivel scăzut de inteligență emoțională și cei cu un nivel ridicat al inteligenței emoționale ($t=2,38$, $p=0,05$) cu rezultate mai mari pentru preadolescenții cu nivel ridicat. Vom consemna că cu cât este mai ridicată inteligența emoțională, cu atât mai evidente sunt spiritul autocritic, capacitatea de recunoaștere a micilor slăbiciuni și defecte proprii.

La scala FPI 10 (Extroversiune – Introversiune), preadolescenții cu un nivel scăzut prezintă 5,9 (unități medii), cei cu nivel mediu al inteligenței emoționale prezintă 5,4 (unități medii) și subiecții cu nivel ridicat al inteligenței emoționale prezintă 4,8 (unități medii).

Mediile preadolescenților investigați la scala FPI 11 (Labilitatea emoțională) sunt: 6,8 (unități medii) pentru subiecții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, 6,9 (unități medii) pentru cei cu un nivel mediu al inteligenței emoționale și 6,3 (unități medii) pentru preadolescenții cu un nivel înalt al inteligenței emoționale.

Pentru scala FPI 12 (Masculinitate – Feminitate), preadolescenții au acumulat următoarele scoruri: 5,2 unități medii, cei cu nivel mediu și ridicat.

Astfel, analiza cantitativă a datelor ne demonstrează că preadolescenții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale înregistrează cele mai înalte frecvențe la scalele FPI 1, FPI 2, FPI 3, FPI4, FPI 7, FPI 8, FPI 9, FPI 10, FPI 12, în timp ce preadolescenții cu un nivel mediu al inteligenței emoționale denotă cele mai înalte medii la FPI 11, iar cei cu un nivel înalt al inteligenței emoționale, la FPI 5, FPI6.

Tabelul 1. Coeficienții de corelație dintre inteligența emoțională și trăsăturile de personalitate după coeficientul de corelație Spearman

Variabile	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Inteligența emoțională / Scala FPI 2 (Agresivitatea spontană)	r = - 0,231	p ≤ 0.05
Inteligența emoțională / Scala FPI 7 (Dominare)	r = - 0,271	p ≤ 0.05
Inteligența emoțională / Scala FPI 9 (Fire deschisă)	r = - 0,234	p ≤ 0.05

Tabelul 1 ilustrează următoarele corelații semnificative negative: între inteligența emoțională și scala FPI 2 (Agresivitatea spontană) ($r = -0,231$, $p \leq 0,05$), inteligența emoțională și scala FPI 7 (Dominare) ($r = -0,271$, $p \leq 0,05$) și între inteligența emoțională și scala FPI 9 (Fire deschisă) ($r = -0,234$, $p \leq 0,05$);

Astfel, în timp ce rezultatele la inteligența emoțională cresc, rezultatele la scala FPI2 descresc. Preadolescenții cu un nivel de inteligență emoțională ridicată se caracterizează prin agresivitate spontană minimă, stăpânire de sine și comportare stabilă.

Atunci când cresc rezultatele la inteligența emoțională, descresc rezultatele la scala FPI 7. Preadolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională sunt tacticoși, toleranți și cu o atitudine ponderată.

Preadolescenții cu un scor mare la inteligența emoțională obțin un scor scăzut la scala FPI 9 (Fire deschisă). Preadolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin tendința disimulării micilor slăbiciuni și defecte, dorința de a produce o impresie bună, lipsa de sinceritate și spirit autocritic, atitudine de automulțumire.

Ca concluzii vom menționa că 29% din preadolescenții prezintă nivel ridicat de inteligență emoțională. Preadolescenții cu nivel ridicat de inteligență emoțională se caracterizează prin următoarele trăsături de personalitate: agresivitate spontană minimă, stăpânire de sine, comportament echilibrat și stabil. De asemenea ei dau dovadă de tact, toleranță și spirit autocritic și atitudine de mulțumire de sine.

Bibliografie:

1. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche. 2001.
2. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*. București: Alfa. 2004.
3. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R.. *Dezvoltarea umană*. Tr. De A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
4. ROCO, M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Polirom. 2001.



SECȚIUNEA III /SECTION III
NOI DESCHIDERI ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ A PSIHOLOGULUI
MILENIULUI III

CZU [159.922.8: 316.77]

СПЕЦИФИКА ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Жанна РАКУ, профессор, доктор наук,
Государственный Университет Молдовы, Молдова

Abstract. *In experimental research the features of communication in preadolescence were studied. It has been established that more than half of the preadolescents are characterized by higher than medium and high level of communicative skills. A third of preadolescents have medium and low level of communication. For more than half of preadolescents is particular competent style of communication.*

Keywords: *communication, communicative skills, level of sociability, preadolescents.*

Общение является ведущей деятельностью подросткового возраста. Его становление и достаточный уровень развития у школьников гимназических классов обеспечивает продуктивную учебную деятельность и другие стороны их жизни [3, 4, 5]. Для выявления специфика общения личности в подростковом возрасте было предпринято пилотажное исследования. Так, для изучения особенностей коммуникативной сферы подростка использовалась методика В.Ф.Ряховского, а для диагностики коммуникативной компетентности и сформированности основных коммуникативных умений подростков был использован «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). В эксперименте участвовали 50 испытуемых в возрасте 14-15 лет. На основе индивидуальных данных были получены следующие групповые результаты распределения испытуемых по уровням общительности и коммуникативных способностей в социуме, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. *Распределение испытуемых по уровням общительности*

кол-во баллов	Уровни общительности	кол-во испытуемых	%
30-31	очень низкий	0	0
25-29	низкий	0	0
19-24	ниже среднего	14	28
14-18	средний	13	20
9-13	выше среднего	19	38
4-8	высокий	4	14
3	чрезмерно высокий	0	0

Из полученных результатов следует, что подростки с показателями 30-31; 25-29 и 3 балла в данной выборке отсутствуют. Отрадным является тот факт, что в изучаемой выборке не выявлено школьников с очень низким, низким и чрезмерно высоким уровнями общительности. Испытуемые, которые набрали 19-24 баллов, составляют 28% (14 чел.) от изучаемой выборки. Они характеризуются как довольно общительные, в новой обстановке чувствуют себя весьма комфортно. И все же с новыми людьми эти

подростки сходятся с оглядкой, в спорах и диспутах участвуют неохотно. Они иногда при общении используют в выражениях слишком много иронии и сарказма.

Подростки, набравшие 14-18 баллов, составляет 20% (13 чел.) выборки и у них общительность ценится в пределах нормы. Такие испытуемые в меру любопытны, умеют слушать интересного собеседника, отстаивают свою точку зрения и они не вспыльчивые. Встреча с новыми людьми их не угнетает, однако они не любят шумные компании. Как правило, таких подростков раздражают экстравагантные выходы и многословные сверстники, которые стремятся привлечь к себе внимание.

Испытуемые, набравшие 9-13 баллов, составляют 38% (19 чел.) выборки. Данный тип подростков характеризуется как очень общительный, разговорчивый и любознательный. У них выражено желание высказать свое мнение по разным вопросам, но иногда это отталкивает более замкнутых сверстников. Данный тип подростков легко знакомится и общается, не любит отказывать никому в просьбах. Они могут быть вспыльчивыми, но отходчивы по истечению времени. Как правило, для решения проблем этим подросткам не хватает усидчивости, но в этом возрасте это легко исправимо.

Подростки, набравшие 4-8 баллов, составляют 14% от всей выборки испытуемых. Они чрезмерно общительны и всегда активны в событиях. Несмотря на любовь к разговорам, эти подростки все же не любят обсуждать очень серьезные темы. Сверстники относятся к ним с опаской, поскольку считают их надежными. Такому типу подростков, другие, как правило, не доверяют [6]. Результаты исследования распределения подростков по уровням общительности представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты испытуемых по методике М. Ряховского

Отметим, что примерно для трети подростков зафиксирован ниже среднего уровень общительности, этот факт является тревожным для педагогов и психологов. С данной группой школьников требуется специальная работа в направлении развития коммуникативных умений.

Для диагностики коммуникативной компетентности и сформированности основных коммуникативных умений подростков был использован «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), результаты испытуемых представлены в таблице 2.

Таблица 2. Средние тестовые показатели по методике Л. Михельсона

	Зависимый (З)	Компетентный (К)	Агрессивный (А)	К/З	К/А
кол-во испыт.	8	34	3	3	2
%	16	68	6	6	4

Полученные данные свидетельствуют о преобладании у подростков компетентного стиля общения 68%, т.е. у 34 испытуемых. Для них характерен интерес к установлению межличностных контактов, а также проявление инициативы в коммуникативном взаимодействии. Однако они ещё не всегда четко представляют его страте-

гию, вследствие чего иногда не достигают цели. В подростковом возрасте, учащиеся имеют достаточный объем знаний коммуникативных норм, правил поведения в общении. Они признают значимость ценности личности партнера по общению и обладают такими качествами, как доброта, эмпатия, понимание, уважение, но в критической ситуации общения может потерять самообладание. Подростки реагируют на чувства партнера по общению, лежащие на поверхности, но могут ошибаться в их интерпретации. Однако у них может быть затруднена спонтанность самовыражения; иногда наблюдается трудность в прогнозировании развития отношений между людьми, в установлении отношений сотрудничества. При самоконтроле и самооценке коммуникативных действий испытуемые могут быть не всегда объективны.

В изучаемой выборке выявлено 16% испытуемых (8 чел.) с зависимым стилем общения, а наименьший показатель был получен по агрессивному стилю общения у 6% подростков (3 чел.). Для части подростков характерны смешанные стили коммуникации, так например, компетентно-зависимые и компетентно-агрессивные, соответственно, 6% (3 чел.) и 4% (2 чел.) испытуемых. Отметим, что зависимый стиль общения характеризуется зависимостью их взглядов подростков от оценок других, а также поведение такого подростка подвержено влиянию других сверстников в ситуации общения. Это может быть связано с тем, что современные подростки с данным стилем общения обладают некоторой психической незрелостью. Чаще это проявляется в недостаточной их самостоятельности в действиях и поступках, незрелости суждений взгляды подростков зависимы от оценок других, их поведение подвержено влиянию других людей в ситуации общения.

Удовлетворительным является факт, что всего лишь 6% испытуемых выборки имеют агрессивный стили общения. Следовательно, чаще подростки имеют тенденцию избегать проявления резкости, раздражения, гнева, категоричности суждений, негативных оценок людей и событий, которые могут задевать других людей. Вероятнее всего, причиной этому является высокая значимость общения в данный возрастной период, в частности качественных характеристик процесса коммуникации. Отметим, что были выявлены испытуемые со смешанным типом коммуникативной компетенции. Так, например, компетентно-зависимые подростки – всего лишь 6% испытуемых выборки. Этот стиль общения характерен для подростков, которые зависимы от оценок других, их поведение подвержено влиянию сверстников в ситуации общения. Однако подростки испытывает интерес к установлению межличностных контактов, проявляет инициативу в коммуникативном взаимодействии. Испытуемые, у которых преобладает стиль общения компетентно-агрессивный составляют 4% выборки. Для них типичны такие качества, как доброта, эмпатия, понимание, уважение, но в критической ситуации общения может потерять самообладание, что и приводит к вспышкам агрессии. В подобных ситуациях подростки проявляют резкость, раздражение, гнев, категоричность суждений, негативные оценки, которые могут задевать других людей.



Рис. 2. Результаты испытуемых по методике Михельсона (в %)

Rezultatele pilotajului de cercetare au arătat că pentru mai mult de jumătate din adolescenți caracteristic este stilul de comunicare competent. Aceste date indică faptul că adolescenții manifestă interes pentru stabilirea relațiilor interpersonale, inițiază comunicarea în interacțiunile sociale. În același timp, aproximativ 30% din adolescenți au niveluri medii sau inferioare de comunicare. În contextul prezentat este necesară o abordare sistemică a activității pedagogice și psihologice pentru dezvoltarea comunicării adolescenților contemporani [1, 2].

Бibliografie:

1. АЛТУНИНА, И.Р. *Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга)*: Автореф. дис. канд. наук. М., 1999.
2. АНИКЕЕВА, Н.П. *Обучение школьников способам общения*. Психологический климат в коллективе. М., 1989. с. 131-183.
3. ВЕРДЕРБЕР, Р., ВЕРДЕРБЕР К. *Психология общения*. Тайны эффективного взаимодействия. СПб., 2007.
4. ВОЛКОВА, А.И. *Психология общения*. Ростов н/Дону, 2007.
5. КОРОЛЕВА, Т.Ю. *Подросток и родители: особенности построения отношений*. Ананьевские чтения, 2002: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2002. с. 224-226.
6. МЕНЬШИКОВА, А.Л. *Трудности в общении. Конфликты и пути их преодоления*. СПб., 2004.

CZU [159.922.7:373.1.015]

DETERMINANTELE PSIHOLOGICE ALE ANXIETĂȚII LA ȘCOLARII MICI

Julia RACU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova

Abstract. *The article is devoted to the study of anxiety and its determinants at little school children. In research were included 170 little school children. As results we established that 44,11% little school children have a high level of anxiety. In this age anxiety can be conditioned by family in which children are growing up (family composition), family climate (favourable family situation, family anxiety, family conflict, the sense of inferiority, family hostility) and self-esteem.*

Keywords: *anxiety, little school children, anxiety determinants, family, self-esteem.*

Anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic gravat de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viața fiecăruia din noi, la un nivel scăzut de intensitate este bună, chiar necesară, acționând ca un motivator pentru acțiunile noastre. Dincolo de acest nivel, când anxietatea depășește un anumit grad de intensitate și durată ducând la limitarea comportamentului adaptativ, individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse [2].

Anxietatea este una dintre cele mai frecvente probleme emoționale la copii și adolescenți, cu consecințe negative, dificil de perceput imediat, asupra stării de bine a copilului și asupra funcționării lui de zi cu zi. Una dintre cele mai evidente consecințe negative este limitarea explorării noului, ceea ce duce la o micșorare a zonei de confort a copilului și a familiei acestuia [1, 3, 4].

În acest context, am realizat un demers experimental al anxietății și determinantelor psihologice ale anxietății la școlarii mici. Demersul nostru a cuprins 170 de școlari mici cu vârsta cuprinsă între 7 și 11 ani. Anxietatea și determinantele psihologice ale anxietății au fost investigate prin: *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca, Scala de manifestare a anxietății la copii, Testul Desenul Familiei și Testul Scărița.*

Pentru a evidenția nivelele anxietății la școlarii mici de 7 ani am administrat *Testul de anxietate pentru copii R. Temml*. Nivelele anxietății la școlarii mici de 7 ani sunt ilustrate în figura 1.

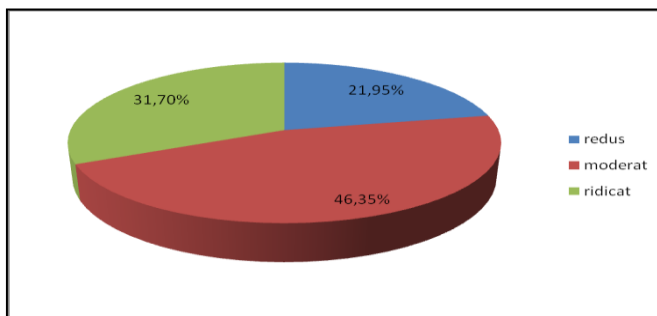


Fig. 1. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru școlarii mici (7 ani)

Școlarii mici de 7 ani demonstrează următoarele frecvențe pentru nivelele anxietății: 21,95% din școlarii mici prezintă nivel redus de anxietate. Ei dau dovadă de anxietate de intensitate mică și nesemnificativă foarte rar. Caracteristic pentru acești școlari mici sunt: stabilitatea emoțională, destinderea, calmitatea, liniștea și îndrăzneală. Copiii au încredere în propriile forțe și au siguranța că pot face față activităților și situațiilor în care sunt. Privesc prezentul și viitorul cu încredere. 46,35% din școlarii mici manifestă nivel moderat de anxietate. Acești școlari se caracterizează prin unele manifestări fiziologice care îi supără: dureri de cap, de stomac, greață, transpirații și probleme de somn. Manifestările fiziologice sunt episodice. De asemenea școlarii mici resimt uneori neliniști, îngrijorări și temeri legate de unele activități școlare, cotidiene sau în relațiile cu alți copii. Unii copii vor încerca să evite situațiile și circumstanțele ce provoacă anxietate cum ar fi: evaluările, testele, serbările și petrecerile.

Totodată, consemnăm că 31,70% din școlarii mici dau dovadă de nivel ridicat de anxietate. Școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate prezintă dureri de cap, oboseală, dureri de burtă, greață, transpirație, au respirația accelerată, inima le bate cu putere, le tremură mâinile, se pot înroși, sau din contra să fie albi la față. În plus, pot manifesta stângăcie și neatenție. Copiii tind să evite anumite activități, anumite grupuri sau anumite petreceri ale semenilor. Pot refuza să meargă la școală sau să ridice mâna în clasă, pot refuza să doarmă singuri. Totodată școlarii mici cu anxietate dau dovadă de dependență, mereu caută să fie reasigurați de părinți sau de persoana în care are cea mai mare încredere. Își dorește ca adulții să facă multe activități în locul lor. Școlarii mici cu anxietate ridicată se caracterizează prin gânduri negative („nu reușesc nimic”, „o să mi se întâmple ceva rău”) și neîncredere în sine. De obicei, ei își fac multe griji în legătură cu prezentul sau viitorul.

Nivelele anxietății la școlarii mici de 8 ani, 9 ani, 10 ani și 11 ani au fost evaluate prin administrarea *Scalei de manifestare a anxietății la copii*. Nivelele anxietății la școlarii mici sunt prezentate în figura 2.

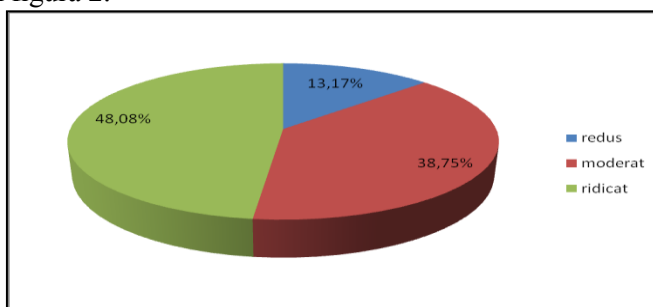


Fig. 2. Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru școlarii mici (8 ani, 9 ani, 10 ani și 11 ani)

Potrivit figurii 2 vom indica că 13,17% din școlarii mici de 8 ani, 9 ani, 10 ani și 11 ani manifestă nivel redus de anxietate. 38,75% din școlarii mici au nivel moderat de anxietate. La 48,08% din școlarii mici evidențiem nivel ridicat de anxietate.

Studiul anxietății a cuprins evidențierea determinantelor psihologice ale anxietății la școlarii mici. Presupunem că posibile determinante ale anxietății la școlarii mici pot fi familia în care cresc și sunt educați copiii (componența familiei), climatul familial (situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie) și autoaprecierea.

Tabelul 1. *Componența familiei în care cresc și sunt educați școlarii mici*

Tipul de familie	Familii complete	Familii temporar dezintegrate	Familii monoparentale
Preșcolari	92	51	27

Cei 170 de școlari mici ce au constituit lotul experimental cresc și sunt educați în următoarele tipuri de familii: 92 din școlarii mici sunt din familii complete, 51 din școlarii mici provin din familii temporar dezintegrate și 27 din școlarii mici fac parte din familii monoparentale.

Nivelele anxietății la școlarii mici din familii complete, din familii temporar dezintegrate și din familii monoparentale sunt ilustrate în continuare.

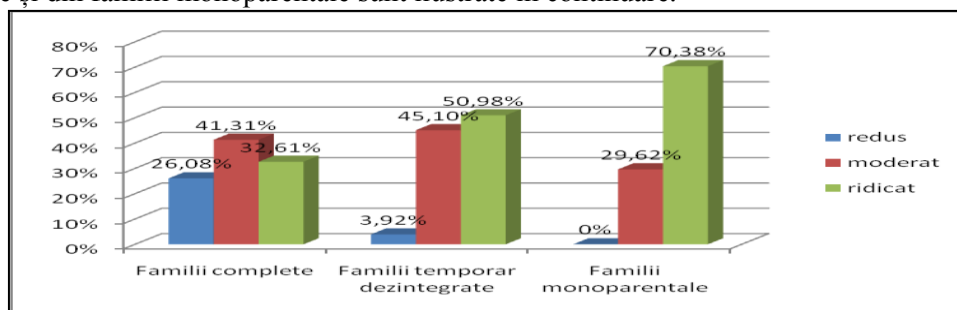


Fig. 3. *Frecvențele pe nivele pentru anxietate pentru școlarii mici din diferite tipuri de familie*

Școlarii mici din diferite tipuri de familie prezintă și nivele distincte de anxietate. Pentru școlarii mici din familii complete frecvențe se repartizează pentru toate cele trei nivele de anxietate după cum urmează: 26,08% din școlarii mici manifestă nivel redus de anxietate, 41,31% din școlarii mici prezintă nivel moderat de anxietate și 32,61% din școlarii mici au nivel ridicat de anxietate. Pentru școlarii mici din familii temporar dezintegrate avem: 3,92% din școlarii mici prezintă nivel redus de anxietate, cei mai mulți școlari mici au nivel moderat de anxietate (45,10%) și nivel ridicat de anxietate (50,98%). În cazul școlarii mici din familii monoparentale frecvențele oscilează între nivelul moderat de anxietate (29,62%) și nivelul ridicat de anxietate (70,38%).

Comparând frecvențele pentru nivelele anxietății vom evidenția că: nivelul redus de anxietate îl întâlnim doar la școlarii mici din familii complete (26,08%) și cei din familii temporar dezintegrate (3,92%). Nivelul moderat de anxietate prevalează la școlarii mici din familii temporar dezintegrate (45,10%), frecvențe mai mici, dar apropiate atestăm și la școlarii mici din familii complete (41,31%) în timp ce doar 29,62% din școlarii mici din familii monoparentale se caracterizează prin nivel moderat de anxietate. Nivelul ridicat de anxietate este mai intens în cazul școlarii mici din familii temporar dezintegrate (50,98%) și cei din familii monoparentale (70,38%) spre deosebire de școlarii mici din familii complete (32,61%). Pe lângă componența familiei am investigat la școlarii mici și climatul familial (situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie).

Statistic după testul χ^2 obținem diferențe semnificative pentru anxietate între frecvențele școlarii mici din familii complete și frecvențele școlarii mici din familii monoparentale ($\chi^2=9,3692$, $p<0,01$) cu frecvențe mai mari pentru școlarii mici din familii monopa-

rentale. Vom menționa că școlarii mici din familii monoparentale au anxietate mai ridicată comparativ cu școlarii mici din familii complete. Statistic după testul χ^2 atestăm diferențe semnificative pentru anxietate între frecvențele școlarii mici din familii temporar dezintegrate și frecvențele școlarii mici din familii monoparentale ($\chi^2=2,7193$, $p\leq 0,10$), cu frecvențe mai mari pentru școlarii mici din familii monoparentale. Școlarii mici din familii monoparentale demonstrează anxietate mai ridicată.

Situația familială favorabilă, anxietatea în familie, conflictul în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie au fost scoase în evidență prin **Testul Desenul familiei**.

Mediile școlarii cu diferite nivele de anxietate pentru situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflictul în familie, simțul inferiorității și ostilitatea în familie sunt prezentate în continuare.

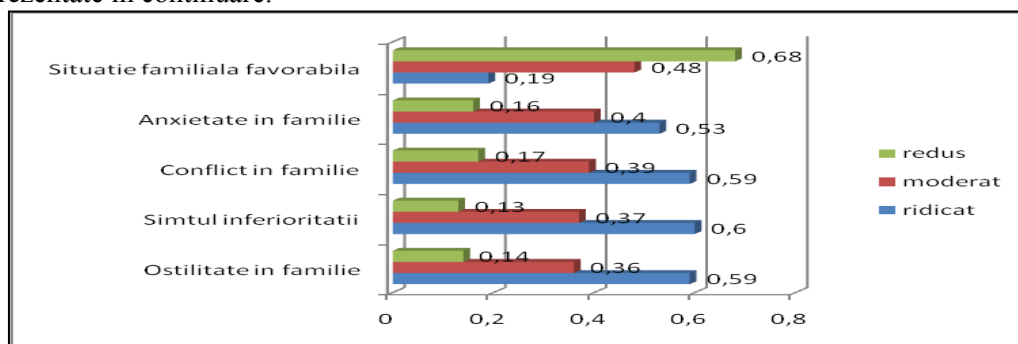


Fig. 4. Mediile pentru situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie pentru școlarii mici cu diferite nivele de anxietate

Considerăm că situația familială poate fi un factor determinant al prezenței anxietății la școlarii mici. Pentru școlarii mici cu diferite nivele de anxietate se evidențiază următoarele medii pentru situația familială favorabilă: școlarii mici cu nivel redus de anxietate prezintă cea mai mare medie de 0,68 (u.m.), pentru școlarii mici cu nivel moderat de anxietate este caracteristică o medie mai mică de 0,48 (u.m.), în timp ce la școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate întâlnim cea mai mică medie posibilă de 0,19 (u.m.).

Pentru indicele anxietate în familie școlarii mici obțin următoarele medii: media minimă o atestăm în rândurile școlarii mici cu nivel redus de anxietate (0,16 u.m.), o medie mai mare observăm la școlarii mici cu nivel moderat de anxietate (0,4 u.m.), iar la școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate media este de 0,53 (u.m.).

Încă un indice este și conflictul în familie. Media minimă (0,17 u.m.) pentru conflict în familie se înregistrează la școlarii mici cu nivel redus de anxietate, pentru școlarii mici cu nivel moderat de anxietate și școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate sunt specifice medii mai mari (0,39 u.m. și 0,59 u.m.).

Urmează indicele simțul inferiorității. Din nou observăm că media cea mai mică (0,13 u.m.) o au școlarii mici cu nivel redus de anxietate, mediile mai mari le semnalăm la școlarii mici cu nivel moderat de anxietate (0,37 u.m.) și la școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate (0,6 u.m.).

Pentru ostilitate în familie vom menționa că se înregistrează aceeași tendință ca și la factorii anteriori: la școlarii mici cu nivel redus de anxietate media este de 0,14 (u.m.), la școlarii mici cu nivel moderat de anxietate observăm o medie de 0,36 (u.m.), și la școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate remarcăm o medie de 0,59 (u.m.)

Pentru a studia legătura dintre anxietate / anxietate / fobie / anxietate școlară și clima-tul familial (situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie) am administrat coeficientul de corelație liniară Pearson.

Tabelul 2. Studiul corelației între anxietate / anxietate și situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie după Pearson

Variabilele	Coefficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / situația familială favorabilă	$r=-0,6816$	$p\leq 0,01$
Anxietate / anxietate în familie	$r=0,674$	$p\leq 0,01$
Anxietate / conflict în familie	$r=0,5553$	$p\leq 0,01$
Anxietate / simțul inferiorității	$r=0,7747$	$p\leq 0,01$
Anxietate / ostilitate în familie	$r=0,6306$	$p\leq 0,01$
Anxietate / situația familială favorabilă	$r=-0,676$	$p\leq 0,01$
Anxietate / anxietate în familie	$r=0,4921$	$p\leq 0,01$
Anxietate / conflict în familie	$r=0,6466$	$p\leq 0,01$
Anxietate / simțul inferiorității	$r=0,5607$	$p\leq 0,01$
Anxietate / ostilitate în familie	$r=0,6618$	$p\leq 0,01$

În tabelul de mai sus sunt prezentate zece interrelații confirmate prin coeficienții de corelație dintre care opt sunt semnificativi pozitivi și doi semnificativi negativi, în continuare îi vom enumera: între anxietate și anxietate în familie ($r=0,674$, $p\leq 0,01$), între anxietate și conflict în familie ($r=0,5553$, $p\leq 0,01$), între anxietate și simțul inferiorității ($r=0,7747$, $p\leq 0,01$), între anxietate și ostilitate în familie ($r=0,6306$, $p\leq 0,01$), între anxietate și anxietate în familie ($r=0,4921$, $p\leq 0,01$), între anxietate și conflict în familie ($r=0,6466$, $p\leq 0,01$), între anxietate și simțul inferiorității ($r=0,5607$, $p\leq 0,01$), între anxietate și ostilitate în familie ($r=0,6618$, $p\leq 0,01$), și între anxietate și situația familială favorabilă ($r=-0,6816$, $p\leq 0,01$) și între anxietate și situația familială favorabilă ($r=-0,676$, $p\leq 0,01$).

Școlarii mici ce obțin punctaj ridicat pentru anxietate (*Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca*) prezintă punctaj redus pentru situația familială favorabilă (*Testul Desenul familiei*) și punctaj ridicat pentru anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie (*Testul Desenul familiei*). Aceleași interrelații le stabilim și pentru anxietate și situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie. Școlarii mici cu punctaj ridicat pentru anxietate (*Scala de manifestare a anxietății la copii*) dau dovadă de punctaj redus pentru situația familială favorabilă (*Testul Desenul familiei*), pe de o parte și punctaj ridicat pentru anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie (*Testul Desenul familiei*), pe de altă parte.

Școlarii mici cu anxietate ridicată (fobie și AȘ) cresc într-o situație familială nefavorabilă, dezavantajoasă, neprielnică plină de emoții negative, neînțelegeri, concurență, antipatie, lipsă de înțelegere, încordare, neacceptare, insecuritate și neliniște. Școlarii mici cu anxietate ridicată provin din familii în care există anxietate. În familiile în care există cel puțin un părinte anxios, care este în permanență îngrijorat și neliniștit școlarii mici li se transmite imaginea unei lumi periculoase, pline de capcane, în care școlarul mic nu se poate dezvolta liber în funcție de plăcerile și nevoile sale. Copilul reacționează la neliniștea părinților printr-o neliniște și mai mare, pentru că nici nu știe cum să o exprime și nici nu înțelege ce se întâmplă. Nu este nici măcar în măsură să aprecieze realitatea pericolelor. Este dezarmat, incapabil să se detașeze de ceea ce trăiește și are foarte puține mijloace pentru a se apăra de neliniștea părinților. Școlarii mici sunt mai sensibili la anxietatea mamei. Școlarii mici cu anxietate ridicată sunt crescuți în familii în care relațiile între membrii acestora sunt conflictuale și ostile, părinții oferindu-le zilnic copiilor modele de comportament lipsit de afecțiune ce dezvoltă și înrădăcinează la copil insecuritatea, grijile și neliniștea. Pentru școlarii mici cu anxietate ridicată este caracteristic ca în mediul social de dezvoltare sunt frecvente situațiile în care copilul se simte neglijat, inferior și marginalizat față de un alt membru al familiei. Școlarii

mici cu anxietate ridicată (fobie și AȘ ridicată) cresc într-o familie în care relațiile dintre membri sunt dușmănoase, persistă ostilitatea, ura și frustrarea, negativismul, instabilitatea emoțională. Manifestarea îndelungată a acestor forme de comportament afectiv în familie generează formarea unor trăsături negative ale personalității și consolidarea acestora.

Autoaprecierea școlarii mici a fost evidențiată prin **Testul „Scărița”**.

În continuare vom ilustra frecvențele pentru autoapreciere la școlarii mici cu diferite nivele de anxietate.

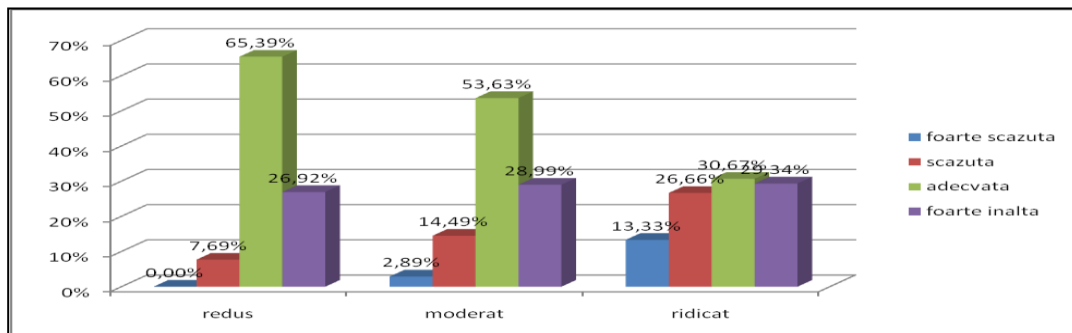


Fig. 5. Frecvențele pe nivele pentru autoapreciere la școlarii mici cu diferite nivelele de anxietate

Figura 5 ne permite să evidențiem că școlarii mici cu diferite nivele de anxietate prezintă și frecvențe distincte pentru autoapreciere. Școlarii mici cu nivel redus de anxietate au următoarele frecvențe pentru autoapreciere: 7,69% din școlarii mici manifestă autoapreciere scăzută, 65,39% din școlarii mici se caracterizează prin autoapreciere adecvată, iar pentru 26,93% din școlarii mici este particulară autoaprecierea foarte înaltă. La școlarii mici cu nivel moderat de anxietate, frecvențele pentru autoapreciere oscilează după cum urmează: 2,89% din școlarii mici înregistrează autoapreciere foarte scăzută, 14,49% din școlarii mici prezintă autoapreciere scăzută, 53,63% din școlarii mici au o autoapreciere adecvată și la 28,99% din școlarii mici este prezentă autoaprecierea foarte înaltă. Pentru școlarii mici cu anxietate ridicată evidențiem următoarele nivele ale autoaprecierii: 13,33% din școlarii mici manifestă autoapreciere foarte scăzută, 26,66% din școlarii mici dau dovadă de autoapreciere scăzută, 30,67% din școlarii mici au o autoapreciere adecvată și 29,34% din școlarii mici se caracterizează prin autoapreciere foarte înaltă.

În continuare vom evidenția corelația dintre anxietate evaluată prin *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M Dorca* și autoapreciere diagnosticată prin *Testul „Scărița”* la școlarii mici de 7 ani după coeficientul de corelație liniară Pearson.

Tabelul 3. Studiul corelației între anxietate și autoapreciere după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate / autoapreciere	$r=0,3426$	$p\leq 0,01$

Conform tabelul 4.22 obținem un coeficient de corelație semnificativ pozitiv între anxietate măsurată prin (*Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca*) și autoapreciere determinată prin (*Testul „Scărița”*) ($r=0,3426$, $p\leq 0,01$).

Vom menționa că școlarii mici ce demonstrează scor ridicat pentru anxietate la (*Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca*) aleg și treapta cea mai înaltă pe scărița la (*Testul „Scărița”*). Vom consemna aici că școlarii mici cu anxietate ridicată se caracterizează prin autoapreciere foarte înaltă. Dezvoltarea cognitivă ce are loc în școlaritatea mică le permite copiilor să-și formeze o autoapreciere mai complexă despre ei înșiși. Autoaprecierea are surse noi de clarificare, pe de o parte, reprezentate de rezultatele obținute la școală, iar pe de altă parte, de confruntarea și compararea zilnică în diverse situații cu cei de aceeași vârstă. La școlarii mici de 7 ani se păstrează încă tendința din preșcolaritate de a se plasa pe

treapta cea mai înaltă. Autoaprecierea foarte înaltă, nu întotdeauna corespunde cu calitățile și performanțele reale ale copilului, pe acest fon școlarul mic resimte neliniște și anxietate.

În concluzii vom menționa că 44,11% din școlarii mici sunt afectați de nivel ridicat de anxietate. Am stabilit posibilele determinante ale anxietății în școlaritatea mică: familia în care cresc și sunt educați copiii (componenta familiei), climatul familial (situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie) și autoaprecierea. Preponderent școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate provin din familii temporar dezintegrate și din familii monoparentale. Determinăm interrelații între anxietate și situația familială favorabilă, anxietate în familie, conflict în familie, simțul inferiorității și ostilitate în familie. Școlarii mici cu anxietate ridicată cresc și sunt educați în familii în care persistă situația familială nefavorabilă plină de emoții negative, neînțelegeri, concurență, antipatie, lipsă de înțelegere, încordare, neacceptare, insecuritate, neliniște, situații conflictuale și ostile, neglijență, inferioritate și relații dușmănoase și agresive. Interrelație consemnăm și între anxietate și autoapreciere. Școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate dau dovadă de autoapreciere foarte înaltă, pe care o considerăm a fi neadecvată.

Bibliografie:

1. PETROVĂI, D. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți. Ghid de psihoeucație pentru profesioniști din domeniul sănătății*. București: Speed Promotion. 2009. 104 p.
2. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare*. Chișinău: TOTEX-LUX SRL. 2013. 154 p.
3. REID, L. *Cum înlăturăm anxietatea copiilor noștri: fără medicamente și fără terapie*. Tr. de D. Voicea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p.
4. ПРИХОЖАН, А. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.

CZU [159.922.767:179.8]

ПРОБЛЕМА ЗАВИСТИ У ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Елена ЛУПЕКИНА, доцент, кандидат наук,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Республика Беларусь

Abstract. *The article is dedicated to the analysis of the phenomenon of envy, its manifestations and mechanisms of occurrence. In the article are presented the results of the investigation of types of envy: envy-hostility and envy-despondency – in the adolescents among the orphan children bringing up in the biological families. Adolescents bringing up in a home setting experience less the manifestations of both types of envy (envy-hostility and envy-despondency). The manifestations of the phenomenon of envy in the adolescents among the orphan children put them at risk in the field of socio-psychological relations of the individual.*

Keywords: *envy, envy-hostility, envy-despondency, orphans.*

Проблема возникновения, формирования и проявления чувства зависти является актуальной в социальной психологии, психологии личности и педагогической психологии. Особый интерес оно представляет для специалистов в области психологии развития, поскольку может быть оценено как важный социально-психологический феномен, существенным образом влияющий на поведение и социализацию личности в группе.

Зависть – социально-психологический конструкт, охватывающий целый ряд различных форм социального поведения и чувств, возникающих по отношению к тем, кто обладает чем-либо (материальным или нематериальным), чем хочет обладать за-

видующий, но не обладает. По Словарю Даля, зависть – это «досада по чужом добре или благе», завидовать – «жалеть, что у самого нет того, что есть у другого [1].

Современное общество предоставляет человеку множество возможностей для реализации себя и своих способностей. Человек может реализовать себя в различных сферах жизнедеятельности: от личной, семейной до профессиональной и досуговой. Возможность этой реализации зависит от множества факторов, что приводит к разной степени успешности людей в разных сферах жизнедеятельности и к резкому увеличению неравенства среди людей (не только материального, но и духовного). Такая ситуация прямо или косвенно обуславливает проявление зависти. Изучение проблемы зависти начиналось ещё в работах таких философов как Аристотель, Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Кант, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, и др. Проблема зависти в психологических исследованиях активно развивается на протяжении последних 10 лет (Бескова Т.В., К. Муздыбаев, В.А. Гусова, С.М. Зубарев, А.В. Прокофьев, Е.Е. Соколова, М. Кляйн, Н. Rosenfeld, О. Кернберг и др.).

С научной позицией Е.П. Ильина зависть можно рассматривать как моральное чувство при ее ситуативном проявлении и как эмоциональную установку, т.е. собственно чувство, при ее устойчивом проявлении по отношению к определенным объектам [2]. Отнесение зависти к моральным чувствам соответствует и научной позиции С.Л. Рубинштейна, отмечавшего не только то, что данный вид чувств отражает многообразие человеческих отношений, но и тот факт, что в них объективно общественно значимое переживается и как личностно значимое.

Зависть может маскировать некомпетентность, леность, деструкции, деформируя целостное развитие личности, формируя скрытность, тревожность, одиночество. К. Изард отмечает, что она не свойственна людям самодостаточным, независимым, увлеченным собственным делом. К зависти склонны люди честолюбивые, тщеславные, ленивые и эгоистичные [3].

Целесообразно различать зависть и завистливость. Последняя действительно является качеством личности. Л.А. Дьяченко и М.И. Кандыбович рассматривают зависть как социально-психологическую черту личности, проявляющуюся в недовольстве, недоброжелательстве по отношению к другим людям, более удачливым и успешным в жизни. Они оценивают зависть как порок, как признак ограниченности ума и мелочности [4]. Это противоречит мнению Е.П. Ильина [2], который подобную трактовку относит к характеристике завистливости.

Основными характеристиками переживания зависти личностью являются:

- 1) чувство зависти может провоцировать чувство гнева, шок или фрустрацию;
- 2) формирование чувства недовольства собой и продуктами жизнедеятельности, что, в конечном итоге, может привести к критическому снижению самооценки;
- 3) проявление чувства бессилия (психического и физического), «психологическая слабость», невозможность реализации волевого усилия;
- 4) переживание адаптивной и неадаптивной агрессии [5].

В социально-психологической литературе, анализируя механизм социального сравнения при формировании зависти, прежде всего, имеет место сравнение в диаде «Я – Другой», осуществляемое субъектом как произвольно, так и произвольно. В первом случае возникновение социального сравнения автоматическое, бессознательное, представляя собой «почти неизбежный элемент социального взаимодействия. Во втором случае подразумевается совершение субъектом определенных целенаправленных усилий [6].

Сравнению в системе «Я - Другой» принадлежит ведущая роль в формировании зависти, но, вместе с тем, эта роль не исключительная. Сравнение может осуществлять не только сам субъект, но и другие люди (родители, учителя, коллеги и др.). В дан-

ном случае субъект является объектом сравнения. В результате сравнения, произведенного в системе «Я – Другой» и внешнего сравнения, Другой по отношению к субъекту оценивается как более или менее успешный, превосходящий или не превосходящий его по каким-либо параметрам [6].

На наш взгляд механизм появления зависти в системе «Я – Другой» является ключевым для анализа данного феномена у детей, оставшихся без попечения родителей (социальных сирот).

Особую сложность представляют так называемые «социальные сироты», то есть дети, родители (родитель) которых живы, но лишены родительских прав, из-за чего длительный контакт с ребенком невозможен. В отличие от ребенка, с рождения оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. Агрессивность является одной из основных характеристик личности такого подростка-сироты. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении.

Изучение особенностей мотивации у детей-сирот в интернатном учреждении по данным А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых показало, что в отличие от младших воспитанников у подростков из интерната встречались высказывания, в которых отражаются переживания, связанные с их семейным неблагополучием, их желанием жить в нормальной семье и посещать обычную школу: «Я бы хотел, чтобы у меня были родители», «Я мечтаю, что мама начнет новую жизнь», «Я хочу помочь маме разобраться в жизни». Такие высказывания совершенно не встречались у подростков из семьи.

Конечно, это не означает, что потребность 8-9-летнего воспитанника детского дома в семье, материнской ласке меньше, чем у подростка. Весьма вероятно, он даже больше страдает от материнской и семейной депривации, но эти потребности находятся в другом отношении к его сознанию. В психологии известно, что примерно до 9 лет ребенок воспринимает действительность реалистически, он не задумывается над тем, что эта действительность могла бы быть другой, а потому и не оценивает ее. Исключения составляют лишь наиболее одаренные, критичные и чувствительные дети.

Подросток относится к действительности иначе. Можно сказать, совсем не реалистически. Он любит представлять эту действительность в разных вариантах, преобразовывать, как бы играть ею в своих мечтах, часто воображая, как реальные, так и совсем маловероятные ситуации (например, быстрое перевоспитание матери, находящейся в настоящее время за сотни километров, где-нибудь в колонии). С другой стороны, подростки особенно чувствительны к сравнению себя, своей жизни, быта с тем, как живут другие. Видимо, все это и приводит к тому, что подростки из интерната начинают остро и подчас даже болезненно воспринимать свое отличие от «семейных» детей.

В условиях депривации детско-родительских связей, как показано в работах А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и В.С. Мухиной, у детей подросткового возраста в результате своеобразной идентификации друг с другом стихийно складывается детдомовское, или интернатское «мы», которое выражается в совместном обособлении от других, «чужих» людей и порождает негативное отношение к ним. Эта совместная обособленность от других людей приводит к возникновению псевдо-родственных отношений между детьми: они остаются отчужденными друг от друга и часто поступают жестоко со своими товарищами. Психологическое отчуждение от людей создает внутренние условия, которые впоследствии становятся благоприятной почвой для правонарушений.

На основании вышесказанного *цель нашего исследования*: выявить особенности проявления зависти у подростков, оставшихся без попечения родителей в отличие от подростков, воспитывающихся в биологической семье.

В исследовании приняли участие подростки, оставшихся без попечения родителей: 30 девочек и 30 мальчиков из Гомельского детского социального приюта на базе СПЦ, Жлобинской школы-интерната, УО «Гомельский профессиональный лицей речного флота» (учащиеся, из числа детей-сирот). Так же подростки, воспитывающиеся в биологических семьях города Гомеля 30 девочек и 30 мальчиков. Возраст участников от 12 до 16 лет.

Для определения завистливой личности была использована «Методика исследования завистливости личности» Т.В. Бесковой, диагностирующая выраженность интегративного показателя зависти, а также двух ее разновидностей – зависти-неприязни и зависти-уныния, различающихся по спектру переживаемых эмоций и поведенческим проявлениям.

Анализ содержания аффективного компонента зависти по данным исследований Т.В. Бесковой обнаруживает, что зависть-неприязнь сопровождается злостью, раздражением, негодованием, нервным напряжением и чувством вины, а зависти-унынию свойственен абсолютно иной спектр эмоций (подавленность, отчаяние, разочарованность, уныние, пессимизм, ощущение себя несчастливым человеком, у которого отсутствуют надежды и силы на изменение ситуации). Можно сказать, что субъект зависти-неприязни в большей степени испытывает негативные эмоции по отношению к превосходящему его человеку, тогда как эмоции субъекта зависти-уныния направлены на самого себя и связаны с понижением общего жизненного тона [7].

По данным нашего исследования у мальчиков-подростков, оставшихся без попечения родителей, обнаруживается низкий (у 50%) и средний (у 50%) уровень проявления зависти-неприязни и низкий (87%) уровень зависти-уныния. Средние значения в выборке по этим типам зависти представлены в таблице 1. Статистические различия по критерию U Манна-Уитни позволяют достоверно $p \leq 0,05$ утверждать, что мальчики-сироты больше проявляют зависть-неприязнь, чем зависть-уныние.

По данным нашего исследования у девочек-подростков, оставшихся без попечения родителей, обнаруживается средний (у 57%) и низкий (у 37%) уровень проявления зависти-неприязни, а также низкий (у 57%) и средний (у 37%) уровень проявления зависти-уныния. При этом статистически значимых различий в проявлении определенного типа зависти у девочек-сирот не выявлено.

В проявлении зависти-неприязни между мальчиками и девочками сиротами различий не обнаружено (U эмп.=372, U кр.=338). В отношении зависти-уныния обнаружено, что девочки-сироты больше проявляют данный тип зависти, чем мальчики-сироты (по ϕ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$).

По данным нашего исследования у большинства мальчиков-подростков, воспитывающихся в биологических семьях преобладает низкий (у 86,7%) уровень проявления зависти-неприязни и низкий (у 76,7%) уровень зависти-уныния. Статистически значимых различий в проявлении определенного типа зависти у мальчиков-подростков, воспитывающихся в биологической семье, не выявлено.

Анализ различий в проявлении зависти-неприязни у мальчиков-подростков из числа детей-сирот и мальчиков-подростков, воспитывающихся в биологических семьях, по критерию U Манна-Уитни позволяет достоверно (U эмп.= 269 при $p \leq 0,05$) утверждать, что мальчики-сироты больше проявляют зависть-неприязнь, чем мальчики, воспитывающиеся в биологических семьях.

В проявлении зависти-уныния между мальчиками-подростками в различной семейной ситуации различий не обнаружено.

По данным нашего исследования у девочек-подростков, воспитывающихся в биологической семье, обнаруживается низкий (у 50%) и средний (у 50%) уровень проявления зависти-неприязни, а также низкий (63,3%) и средний (у 36,7%) уровень зависти-уныния. Статистически значимых различий в проявлении определенного типа зависти у девочек-подростков, воспитывающихся в биологической семье, не выявлено.

В ходе анализа зависти-неприязни и зависти-уныния у девочек-подростков в различной семейной ситуации различий не обнаружено.

Анализ различий в проявлении зависти-неприязни у девочек-подростков и мальчиков-подростков, воспитывающихся в биологических семьях, по критерию U Манна-Уитни позволяет достоверно утверждать, что девочки больше проявляют зависть-неприязнь, чем мальчики (U эмп. = 210 при $p \leq 0,05$).

В целом, обнаружено, что подростки из числа детей сирот, больше проявляют зависть-неприязнь, чем подростки в биологических семьях (U эмп. = 1412 при $p \leq 0,05$).

Таким образом, подростки-сироты чаще переживают зависть-неприязнь, чем «домашние» дети. Это касается в большей степени мальчиков. Переживание зависти-неприязни сопровождается прежде всего эмоциями, связанными с эмоциональным напряжением субъекта (злость, раздражение, негодование, нервное напряжение) и направленными на превосходящего Другого. (по данным Т.В. Бесковой).

Среди-подростков, из числа детей сирот, девочки чаще переживают зависть-уныние. По данным Т.В. Бесковой, зависть-уныние порождает принципиально другой эмоциональный фон – подавленность, отчаяние, разочарованность, уныние, пессимизм, ощущение себя несчастливым человеком, у которого отсутствуют надежды и силы на изменение ситуации. Т. е. она в большей степени направлена не на Другого, а на сам субъект, не только усиливая у него негативные эмоции, но и снижая его общий жизненный тонус.

Подростки, воспитывающиеся в домашней обстановке, реже переживают проявления зависти обоих видов (зависти-неприязни и зависти-уныния). Однако девочки-подростки чаще переживают зависть-неприязнь, чем мальчики.

Подростки из числа детей сирот находятся в зоне риска в области социально-психологических отношений личности.

Библиография:

1. Зависть; Завидовать. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Авт.-сост. В.И. Даль. 2-е изд. СПб.: Типография М.О. Вольфа, 1880-1882.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
3. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
4. Дьяченко Л.А., Кандыбович М.И. Психология высшей школы. Мн.: БГУ им. В.И. Ленина, 1981. 383 с.
5. Васильченко А.В. Историогенез проблематики зависти в философско-психологическом ракурсе. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 2. 2014.
6. Бескова Т.В. Структура детерминант зависти. Психология и психотехника. 2012. № 9 (48).
7. Бескова Т.В. Содержание аффективного компонента зависти. Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 10. С. 89-94.

SPECIFICUL ASISTENȚEI PSIHOLOGICE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI ÎN PROCESUL ORIENTĂRII PROFESIONALE

Angela CUCER, conferențiar cercetător, doctor,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract. *In this article a theoretical analysis is made regarding the specificity of the psychological assistance of persons with disabilities in the process of professional orientation; the purpose, principles, indicators of the psychologist's activity in the activity with these persons are highlighted.*

Keywords: *professional orientation, psychological assistance, individual counseling, group counseling.*

Din perspectiva premiselor psihologice esențiale pentru o bună orientare, psihologul francez Jean Drevillon considera că orientarea presupune descoperirea unei vocații, dar și asigurarea condițiilor pentru afirmarea și dezvoltarea optimă a acesteia, pentru validarea ei socială și pentru optima regăsire de sine a omului în profesie. Astfel, a orienta înseamnă nu numai a descoperi o vocație, ci și a asigura șansele optime de evoluție și realizare a potențialului vocațional.

Din perspectiva psihologică, orientarea profesională constituie un sistem complex de activități psiho-educative formative, menite să contribuie la geneza și dezvoltarea structurilor vocaționale de personalitate la maturizarea vocațională a elevilor și tinerilor. Avem în vedere dezvoltarea intereselor și aspirațiilor vocaționale, cristalizarea valorilor vocaționale, dezvoltarea capacităților de a formula proiecte și decizii legate de cariera vocațională, dezvoltarea conștiinței de sine raportată la problematica rolurilor profesionale etc. Din această perspectivă, D. Super, expert UNESCO în orientare profesională, stabilește rolul ansamblului componentelor dezvoltării vocaționale ca repere pentru înțelegerea etapelor dezvoltării individuale și a modului de programare a unor activități de orientare profesională, diferențiate pentru etapele copilăriei, ale adolescenței etc., ca și pentru o orientare profesională permanentă, până după pensionare. Acest autor considera că orientarea profesională trebuie concepută ca „proces prin care individul este ajutat să se dezvolte și să accepte o imagine adecvată și integrală asupra locului și rolului său social în muncă, să confrunte imaginea de sine cu realitatea socială și să ajungă la o autoorientare, în măsură să-i ofere satisfacții optime în profesie și să asigure maximum de folos pentru societate”. Din definiția anterioară rezultă și direcțiile de acțiune în domeniul consilierii vocaționale. În acest spirit, Alfonso Millan, la cel de-al IV-lea Congres Mondial de orientare socio-profesională de la Madrid, considera că orientarea socio-profesională trebuie să țină cont de ansamblul problemelor care privesc devenirea și realizarea personalității, inclusiv aspectele care țin de unele probleme speciale ce necesită o consiliere integrală a persoanei.

Referindu-se la o sinteză posibilă asupra obiectivelor orientării socio-profesionale, E. Moubouissin subliniază următoarele obiective privite în toată complexitatea lor:

- a) orientarea școlară și profesională, prin conținutul și finalitățile sale, presupune a ajuta orice individ, în special în perioada devenirii sale, să se cunoască și să se accepte pe sine și să folosească această cunoaștere pentru a face alegeri raționale, realiste cu privire la programul de pregătire profesională;
- b) să ajute orice copil sau tânăr să atingă și să mențină un nivel și un ritm optim de dezvoltare și de realizare;
- c) să ajute orice subiect (copil, adolescent etc.) să devină și să rămână o persoană bine integrată în viața socială, viguroasă și aptă de participare socială și profesională.

Din cele trei categorii de finalități la care se referă specialiștii francezi rezultă spectrul larg al conținutului de activități proprii orientării școlare și profesionale cu finalitățile sale definitorii. Totodată de aici rezultă și direcțiile posibile ale unor activități de consiliere școlară și vocațională.

Uneori definirea orientării profesionale se realizează într-o perspectivă psihopedagogică și sociologică, luându-se în considerare unitatea dintre acțiunile desfășurate la nivel individual și cele realizate în plan social. *Dicționarul român de sociologie*, definește termenul „orientare” ca: „activitate individuală și socială de planificare a studiilor și fundamentare a deciziilor care conduc o persoană la frecvența unui tip de instituție școlară și la angajarea în practica unei profesii”.

E.A. Климов și colaboratorii au elaborat principiile de realizare a orientării profesionale ca unul din instrumentele orientării profesionale. Ei înțelegeau orientarea profesională ca o sarcină psihologo-pedagogică, care include în sine următoarele aspecte: asigurarea orientării profesionale generale a persoanei și a părinților acesteia; prezentarea informației referitoare la calitățile profesionale importante (orientările valorice, predispunerea față de profesie, capacități, sănătate); necesitățile de cadre profesionale ale țării, regiunii, raionului în care locuiesc; asistență în alegerea profesiei și a instituției de învățământ. O sarcină suplimentară a unei astfel de activități a fost identificarea unor astfel de caracteristici psihologice ale persoanei, care pot fi considerate drept contraindicații relative la alegerea anumitor profesii. Astfel, aceste aspecte de asistență au acoperit mai multe domenii, la alegerea profesiei ținând cont atât de aspectul informațional, precum și de cel psihologic. O astfel de abordare a permis creșterea acurateței și independenței în alegerea unei profesii [8].

N. Bucun obținând date științifice importante privitor la mecanismele și legitățile ce stau la baza schimbărilor stărilor funcționale în funcție de gradul tulburării de auz, complexitatea și particularitățile de organizare a orientării profesionale și a activității de muncă a elaborat bazele activității de muncă în caz de tulburări de auz la copii cu dizabilități. A determinat, că toate sistemele analizatorice sunt supuse unei organizări funcțional-structurale, legate de asigurarea funcționalității permanente a mecanismelor în condiții schimbătoare. Aceste schimbări sunt îndreptate spre realizarea proceselor de compensare și adaptare. În dinamica dezvoltării compensatorii, precum și în analizatorii ce participă insuficient în percepția activității de muncă, atât în sistemele senzoriale, au loc restructurări de diferit grad. Indicii, ce caracterizează posibilitățile funcționale a canalelor senzoriale, dezvăluie particularitățile mecanismelor reglatorii ale sistemelor analizatorice. Specialistul în procesul de asistență psihologică a persoanelor cu tulburări de auz trebuie să ia în considerare nivelul de dezvoltare a persoanei și să țină cont de acest fapt în activitatea de grup; să se bazeze pe lângă factorii generali pe factorii speciali, care influențează optimal asupra funcțiilor analizatorilor păstrați [6].

D. Gînu în cercetarea sa a obținut date noi despre specificul activității nervoase superioare, a dezvoltării psihomotoricii, a capacității de muncă, a deprinderilor de planificare, de organizare și de control a activității copiilor cu deficiență mintală, a determinat interacțiunea pozitivă a condițiilor psihofiziologice și psihopedagogice în procesul corecției și recuperării dezvoltării copiilor cu deficiență mintală în cadrul educației tehnologice [2].

Cercetând problema autocontrolului în procesul educației tehnologice la a elevii cu deficiențe auditive, S. Gonciaruc a stabilit că sistemele analizatoare studiate sunt supuse organizării structural-funcționale legate de asigurarea constantă a mecanismelor funcțiilor la condițiile flexibile; a determinat că la elevii surzi predomină nivel scăzut al autocontrolului. Aceste restructurări sunt direcționate spre materializarea proceselor de compensare și de adaptare, la diferite grade de expresivitate a restructurării acestora [1].

În opinia savanților Н.А. Грищенко și Л.А. Головей programul de consiliere individuală trebuie să includă date despre nivelurile de bază a structurii psihologice a persoanei,

ca subiect al activității. În opinia acestora orientarea profesională se realizează în două direcții: prima direcție mai simplă ține de studierea calităților și particularităților persoanei în corespundere cu cerințele unei profesii concrete. A doua direcție mai complicată ține de studierea sistemică a potențialului persoanei, a aptitudinilor și competențelor sale, a comportamentului motivațional. Cu toate că prima direcție este utilizată pe larg în practică, este mai îngustă, deoarece rezolvarea sarcinilor de producere nu asigură dezvoltarea multilaterală a persoanei. Din acest considerent acești savanți optează pentru direcția a doua – de la persoană la profesie. Prin urmare, o astfel de abordare a condus la apariția noilor sarcini referitor la orientarea profesională: studierea în complex a persoanei, ca subiect al activității profesionale și utilizarea activității profesionale ca o oportunitate a potențialului existent [7].

În acest caz, accentul se schimbă de la asigurarea societății cu cadrele necesare, spre valorizarea autorealizării persoanei în activitatea profesională. Psihologul având rol de asistent, care face cunoștință persoanei cu lumea profesiilor, diagnostică interesele și capacitățile acesteia, oferă consiliere. Tendințele noi în orientarea socio-profesională presupun un accent mai mare asupra considerării acesteia ca sistem de acțiuni de asistentă psihopedagogică, acțiuni care cuprind și activități de consiliere ce contribuie la depășirea viziunii statice ce pun accentul pe alegerea unei școli și a unei profesii. În viziune nouă, orientarea profesională presupune maturizare vocațională în vederea orientării în raport cu cariera profesională, conceptul de „carieră” presupune succesiunea de profesii și posturi de muncă sau roluri profesionale pe care le are omul pe parcursul întregii sale vieți active.

Datele obținute în urma realizării cercetării în cadrul proiectului „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice în educație”, coordonator A. Bolboceanu, doctor habilitat în psihologie, ne-au permis să descriem unele aspecte ale asistenței psihologice a persoanelor cu dizabilități în procesul orientării profesionale.

În opinia noastră, asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități, privind orientarea profesională, reprezintă un sistem de metode și procedee social-psihologice specifice, aplicate de către consultantul-psiholog sau pedagog, ce ar contribui la autodeterminarea sub raport socio-profesional a persoanei în procesul dezvoltării aptitudinilor, formării conștiinței de sine și a orientărilor valorice, motivaționale vizând învățarea și munca; la modelarea unor strategii comportamentale active, flexibile în vederea alegerii profesiei (meseriei); planificării și realizării carierei; la creșterea competitivității pe piața forței de muncă. Din aceste considerente, obiectivele constau în:

- Asigurarea confortului și climatului psihologic favorabil pentru dezvoltarea liberă și armonioasă a personalității la toate etapele de formare și autorealizare socială și profesională a ei;
- Conservarea și consolidarea sănătății mentale a actorilor câmpului educațional;
- Prognozarea și profilaxia riscurilor în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități;
- Asistența procesului de proiectare, expertiză și monitoring în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități;
- Acordarea ajutorului psihologic de calitate întru soluționarea problemelor psihologice tuturor participanților procesului de orientare profesională: copii; tineri; părinți; tutori; cadre didactice; manageri referitor la problemele de învățare, dezvoltare, educație, creștere personală;
- Realizarea cercetărilor fundamentale și aplicative în domeniul psihologiei necesare soluționării problemelor în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, inclusiv asigurarea metodologică a asistenței psihologice;
- Formarea inițială și continuă a cadrelor psihologice privitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

Pentru realizarea acestor obiective, apare necesitatea creării unei structuri de asistență psihologică pentru o orientare profesională flexibilă, care să asigure accesibilitatea serviciilor psihologice tuturor beneficiarilor inclusiv persoanelor cu dizabilități. Aceasta ar putea include:

1. departamentele sau specialiștii din structurile puterii executive centrale, organele puterii executive din municipii, raioanele și satele Republicii Moldova, responsabili de asigurarea asistenței psihologice persoanelor cu dizabilități în orientarea profesională a acestora;
2. centrele specializate psihologice, ce oferă ajutor psihologic tuturor actorilor implicați și responsabili de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități;
3. centre de cercetare științifică, ce studiază problemele serviciului psihologic în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

Luând în considerare că orice persoană, la orice vârstă poate învăța ceva, deci poate învăța pe tot parcursul vieții, considerăm că de asistență psihologică în procesul de orientare profesională trebuie să beneficieze mai mulți beneficiari: adolescenți, tineri, persoane adulte cu dizabilități, părinții acestora, cadre didactice, specialiștii din domeniile conexe. În acest proces este important ca psihologul să cunoască *principiile* specifice orientării profesionale:

1. Principiul prognozării perspectivei de dezvoltare a personalității în conformitate cu cerințele pieții de muncă.
2. Principiul luării în considerare a nevoilor individuale, intereselor, aptitudinilor și competențelor persoanelor și a necesității regiunii, a țării în ansamblu în personal calificat. Acest principiu exprimă sarcina dublă de a păstra interesele publice și personale.
3. Principiul de acțiune-orientare activă în orientarea profesională, ce presupune atât informarea persoanei despre profesii, cât și includerea în sfera orientării profesionale a aptitudinilor fizice și emoționale a persoanei.
4. Principiul libertății și independenței în auto-determinarea socio-profesională constă în faptul că familia, școala, organizațiile obștești etc. recomandă persoanei mai multe profesii în funcție de capacitățile acesteia, alegerea finală îi revine persoanei.
5. Principiul de prognozare a sănătății persoanei în alegerea profesiei.
6. Principiul interconectării și coordonării activităților comune ale organismelor de învățământ, centrelor de orientare profesională și ocuparea forței de muncă.

Respectarea acestor principii ar contribui la alegerea corectă a profesiei, asigurând un șir de rezultate: însușirea rapidă a profesiei, creșterea productivității și calității muncii, auto-perfecționarea profesională, formarea unei discipline de muncă etc. Evidențind aspectele psihologice ale orientării profesionale, este important să menționăm că elementele de bază sunt studierea intereselor necesităților și motivelor individului, identificarea accentuărilor. Pentru aceasta este necesar de a crea condiții social-psihologice ce ar contribui la: cunoașterea părților sale slabe a activității de cunoaștere/cognitive, și oferirea posibilității de a găsi modalități de dezvoltare a acestora; autoconștientizarea persoanei ca membru independent al societății, a cunoaște locul său și importanța sa în societate.

Astfel de condiții pot fi formate numai în urma unor activități individuale sau de grup, ce includ depistarea și dezvoltarea la persoana cu dizabilități a calităților necesare pentru orientarea corectă în lumea profesiilor. Acestea pot fi:

- nivelul de autoactualizare, și anume, autoperfecționare personală;
- identificarea motivelor prosociale la acele persoane care doresc să devină reprezentanții profesiei „om-om” după E.A. Климов [8];
- învățarea pentru autoprezentare, psihodiagnostica abilităților speciale, capacităților organizatorice, predispoziția/succesibilitatea, pregătirea persoanei de anumite acțiuni, idei etc.;
- dezvoltarea reacției persoanei privitor la informația percepută din mediul exterior în scopul creării unui raționament conștient în alegerea profesiei;

- accentuarea atenției asupra caracterului complet, clarității, fezabilității, justificării morale și înțelegerii corecte a lumii muncii.

În opinia noastră, asistență psihologică, privitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, trebuie să asigure:

- *abordarea globală, multidisciplinară și științifică* în rezolvarea oricărei probleme a persoanei;
- *abordarea integrată* cu crearea programelor individuale de instruire;
- echivalența programului de asistență a persoanei în diferite situații de problemă;
- *asigurarea asistenței psihologice continue* pentru persoanele de diferite vârste cu dizabilități;
- *abordarea umanistă*, care constă în faptul că specialiștii asistenței psiho-pedagogice permanent trebuie să protejeze interesele și drepturile persoanei;
- *abordarea cooperării și parteneriatului*, care prevede asigurarea unei relații deschise și oneste între parteneri, dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor bazate pe încredere și receptivitate;
- *abordarea egalizării șanselor*, fiecărei persoane trebuie să i se creeze condiții pentru a beneficia și accesa servicii psihologice, resursele societății trebuie împărțite în așa fel încât fiecare persoană să aibă oportunități egale de participare.

O condiție necesară pentru abordările organizaționale și metodologice în activitatea serviciului psihologic este respectarea *principiului unității diagnostice și corecției*, ce se bazează pe cerințele psihologo-pedagogice și de vârstă a persoanelor cu dizabilități. La alegerea metodelor de cercetare este important ca specialiștii să se conducă de parametrii obiectivi de apreciere a rezultatelor, alegând o abordare cantitativă și calitativă, utilizând normativul socio-psihologic, care determină locul persoanei în acest eșantion.

De asemenea, important este ca în activitatea sa psihologul să se bazeze pe un șir de indicatori de activitate:

1. *Centrarea pe persoană* – respectarea intereselor, nevoilor, persoanei.
2. *Accesibilitatea, transparența și coerența informațiilor și serviciilor* – toate persoanele, indiferent de locul lor de trai, statutul social, religie, vârstă, sex, trebuie să beneficieze de oportunități egale pentru a obține servicii de orientare profesională.
3. *Remodelarea scopului* – serviciile trebuie să corespundă nevoilor individuale ale persoanelor și ale societății.
4. *Eficiență* – asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități se face în concordanță cu schimbările de pe piața forței de muncă.
5. *Personal în orientare / consilieri bine instruiți și calificați* – serviciile sunt acordate de către profesioniști cu studii adecvate, instruire și competență în domeniu.
6. *Parteneriatul social (îmbunătățirea implicării părților interesate)* – cu alte instituții: instituțiile de învățământ, medicale, angajatorii, oficiile pentru ocuparea forței de muncă etc. cu privire la serviciul de orientare profesională a persoanelor inclusive și a celor cu dizabilități.
7. *Tehnologii educaționale (inclusiv bazate pe TIC) moderne* – o diversitate de programe, curriculum și materiale metodologice aprobate ar trebui să fie disponibile și utilizate;
8. *Fiabilitatea informațiilor* – informații valide, precise și complete despre oportunitățile și condițiile educaționale, precum și despre situația la moment de pe piața muncii ar trebui să fie disponibile.
9. *Sesizarea altor specialiști în orientare* – pentru a identifica soluția care se potrivește cel mai bine situației persoanei.
10. *Monitorizarea* – cu scopul de a evalua eficiența planului cu privire la orientarea profesională în raport cu progresul și necesitățile persoanei.

În cadrul activității de orientare profesională psihologul va elabora programe în vederea orientării profesionale; aplica metode psihodiagnostice în vederea determinării capacităților, intereselor, aptitudinilor persoanei, efectuând diagnosticul minim în vederea orientării profesionale; acorda consiliere și recomandări în vederea rezultatelor obținute în urma psihodiagnozei; organiza împreună cu dirigințele training-uri în scopul identificării, stimulării, structurării capacităților specifice și pasiunilor complementare acestor capacități (din proprie inițiativă sau la solicitarea cadrelor didactice). În funcție de natura dizabilității, în activitatea sa *psihologul va utiliza tehnici de diagnosticare, ușor de utilizat.*

La unele persoane cu dizabilități deseori se întâlnește fenomenul „cultul bolii”, când ei așteaptă ajutor de la cei din jur, și nu fac nimic independent cu toate că sunt capabili, alții se apreciază neadecvat, vârsta psihologică nu corespunde vârstei cronologice. Din acest considerent înainte de a începe consilierea de orientare profesională este important ca psihologul să evalueze și nivelul de dezvoltare a personalității acestuia.

Deoarece unele persoane cu dizabilități se află permanent într-o stare psihoemoțională critică, orientarea acestora spre o anumită profesie devine dificilă. Din acest considerent este necesar, în primul rând, de acordat asistență psihologică și corecție individuală, apoi de a desfășura activitatea de consiliere în orientarea profesională. În cazul unei autoaprecieri neadecvate din partea persoanei psihologul ar trebui să posede competențe de a aplica în mod corect abordarea diagnostico-consultativă, scopul acesteia fiind de a ajuta la alegerea profesiei, luând în considerare rezultatele/ cerințele/ recomandările medicale, abilitățile, posibilitățile persoanei și locurile de muncă disponibile.

La toate etapele de orientare profesională, în cazul persoanelor cu tulburări de văz, psihologul trebuie să ia în considerare faptul că pot apărea diferite manifestări de comportament din partea acestora, ce nu corespund normelor sociale existente. De exemplu, persoanele slab văzătoare din copilărie au probleme de mimică și pantomimică, care sunt componente importante în comunicare. Datorită acestui fapt perceperea adecvată a interlocutorului în momentul comunicării este dificilă. Probleme în crearea unui contact pozitiv în procesul comunicării la persoanele cu tulburări de văz pot provoca dorința de izolare socială, contacte sociale reduse, neîncredere în sine.

Odată cu pierderea totală sau parțială a vederii se schimbă dinamica necesităților, se reduc interesele. Stresul permanent și frustrările constante provoacă schimbări în activitatea individuală și socială. Tutelă exagerată din partea rudelor contribuie la dezvoltarea unei voințe slabe, neputinței. Aceste caracteristici trebuie să fie luate în considerare de către psiholog în orientarea profesională a persoanelor cu tulburări de văz. Nivelul scăzut al motivației pe fundal de nedezvoltare emoțională, negativism față de viitorul său și posibilitățile sale sunt factori importanți, care pot să influențeze considerabil asupra procesului de orientare profesională.

Din cauză că persoanele cu tulburări psihomotore repede se supraobosesc, folosirea testelor cu un surplus de întrebări este imposibilă. În caz de pierdere a abilităților motorii diagnosticul psihologic poate lua forma unor conversații, în cadrul cărora psihologul pune întrebări din chestionare și obține răspunsuri orale. Nedezvoltarea motricității fine a mâinii la unele persoane provoacă disgrafie. Din această cauză aceștia nu pot să completeze testele, alții pot doar să bifeze răspunsurile. În activitatea cu aceste persoane mai efective sunt metodele proiective de cercetare. La unele persoane cu tulburări motore ce au paralizie cerebrală infantilă le sunt caracteristice tulburări senzoriale, ce se manifestă prin dereglarea percepției vizuale și auditive, prin inhibarea activității de percepție. Toate acestea ar trebui, de asemenea, luate în considerare de către psiholog în activitatea de orientare profesională, selectarea metodelor și tehnicilor de diagnostic.

Orientarea profesională și consilierea persoanelor cu dizabilități are *loc în funcție de gradul tulburării*. Astfel, la persoanele cu tulburări de auz în urma compensării tulburării

cu ajutorul dispozitivelor auditive și educației pedagogice aproape că nu se observă problemele de percepție a sunetelor. Din acest considerent restricțiile privind profesiile pentru acest grup de persoane vor fi mult mai puține, deoarece ei sunt capabili să comunice verbal. În caz de surditate completă restricțiile sunt mai mari și este nevoie de o atitudine individuală din partea psihologului: să utilizeze limbajul scris, să ofere timp mai îndelungat pentru îndeplinirea sarcinii etc. La fel de important este ca psihologul să pună accentul pe faptul, că odată cu pierderea auzului încă nimic nu este pierdut în viață.

Majoritatea persoanelor cu dizabilități din motiv de sănătate sunt imaturi din punct de vedere profesional. Din acest considerent complexul de măsuri psihologice trebuie să includă și aspectul de *informare profesională*, contribuind astfel la extinderea cunoștințelor despre lumea profesiilor, despre limitările unei sau altei profesii, totodată trebuie să includă consilierea profesională și corecția alegerii profesionale, pentru a-i ajuta să se autodetermine din punct de vedere profesional.

Prin asistența psihologică a persoanelor cu dizabilități în procesul de orientare profesională, vom contribui și la îmbunătățirea și restabilirea comunicării acestora cu cei din jur, la dezvoltarea capacității lor de a se adapta în diferite situații, căutarea și folosirea corectă a informațiilor; participarea în diferite situații de zi cu zi, folosirea mass-media, cărților, internetului și a mijloacelor moderne destinate pentru persoanele cu dizabilități, pentru integrarea lor socială. Este important și ca psihologul să le formeze așteptări adecvate față de activitatea profesională. Pentru aceasta este important să fie organizate întâlniri cu persoane cu dizabilități, care deja activează în câmpul muncii pentru a-și împărtăși impresiile și experiența.

Bibliografie:

1. Gonțearuc S. *Autocontrolul în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive*. Teză de doctor în pedagogie specială. Chișinău, 1993.
2. Gînu D. *Psihologia diferențierii elevilor cu deficiență mintală în procesul educației tehnologice*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 1995.
3. Perjan C., Verdeș A. *Orientarea școlară și profesională*. Chișinău: Editura Totex Lux. 2013.
4. Platon C. *Serviciul psihologic școlar*. Chișinău: Editura Epigraf 2001. 165 p.
5. Vîrlan M. *Direcțiile de activitate ale psihologului școlar: Ghid*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2005.
6. Букун Н.И. *Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха*. Монография. Кишинев: Штиинца, 1988.
7. Букун Н.И., Даний А.И., Иваницкий А.И. et al. *Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ*. Кишинев: Штиинца, 1990.
8. Климов Е.А. *Как выбрать профессию*. Москва: Образование, 1990.

CZU 37.018.26

IMPLICAȚII PARENTALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR: ABORDĂRI PSIHOLOGICE

Mariana BATOG, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract. *The article reflects the role of parental involvement in the development of children's personality. At the same time, we conceptualize parental involvement, we describe its structural elements, we point out some programs to involve parents in partnerships with the school. The article also involves methods and tools that can be used by the school psychologist in work with parents. Finally we propose some psychological suggestions.*

Keywords: *parental involvement; the elements of parental involvement, interaction of teachers with parents, personality development, psychological methods and tools, psychological recommendations.*

Problemele reliefate de cercetările științifice promovate în domeniul psihologiei și abordate în varii documente de politici educaționale la nivel național și internațional devin actualmente: implicarea părinților în viața școlară a copiilor, interacțiunea dintre părinți și cadre didactice pentru dezvoltarea personalității elevilor, obținerea performanțelor școlare, ghidarea în cariera profesională; pentru starea de bine a elevilor, părinților și cadrelor didactice. Premise temeinice pentru dezvoltarea personalității copiilor, educarea capacității de învățare, constituie conlucrarea părinților cu școala, însoțite de facilitarea condițiilor favorabile de dezvoltare psihică și fizică, climatul psihologic și nivelul de aspirații a familiei și a mediului social.

Studii experimentale ce vizează determinarea reprezentărilor părinților și cadrelor didactice privind implicarea în dezvoltarea personalității elevilor pentru învățarea eficientă, au fost promovate recent în cadrul sectorului „Asistență Psihologică în educație”, IȘE. O finalitate relevantă a acestor cercetări științifice constituie elaborarea ghidurilor metodologice de asigurare psihologică a părinților și cadrelor didactice cu referire la pregătirea elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea personalității copiilor.

И.В. Антипкина conceptualizează **implicarea parentală** ca fiind participarea părinților în dezvoltarea academică și educația (instruirea) copiilor, practicile educaționale părintești, convingerile cu privire la oportunitățile de învățare ale copiilor și montajele motivaționale privind instruirea lor [11, p. 110]. Conform unor modele [8, p. 25], implicarea parentală integrează trei elemente structurale semnificative, pe care le prezentăm în *Figura 1*.

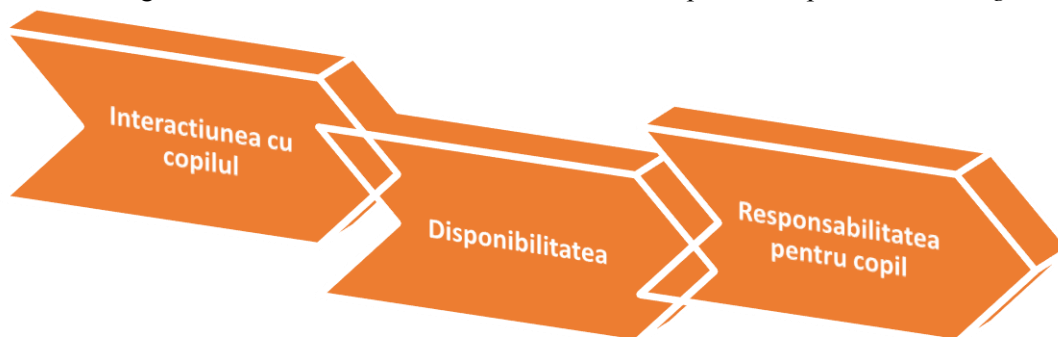


Figura 1. *Elemente structurale ale implicării parentale*

Crearea unui climat psihologic favorabil pentru satisfacerea nevoii de respect de sine a copilului și a condițiilor oportune pentru explorarea sinelui, autocunoaștere, încurajarea tentației copilului pentru autoeducație, oferirea unor modele relaționale și comportamentale – sunt doar unele dintre funcțiile relevante ale familiei în cadrul unui parteneriat educațional eficient.

Dimensiuni psihologice de personalitate impunătoare ce ar fi necesar de dezvoltat la elevi în scopul pregătirii pentru învățarea eficientă, cu ajutorul părinților și cadrelor didactice sunt **responsabilitatea, independența și capacitatea de decizie**. Potrivit lui С.В. Быков responsabilitatea desemnează integrala personală a modului de exprimare a sinelui, tipului de activism al „Eu”-lui, forțelor motrice ale activității sale și, în același timp a poziției vitale, pe care o ocupă și pe care o exercită [Apud 12]. **Independența** exprimă capacitatea de a-și organiza și duce viața pe cont propriu, pe baza inițiativelor, hotărârilor și scopurilor propuse. Este o caracteristică a celui care refuză sau reduce la maximum dependența de alții, preferând autonomia în baza unui sistem de atitudini personale, bine conturate și auto-acceptate [1, p. 13]. **Capacitatea de decizie** conturează un proces de identificare și selectare a alternativelor, în funcție de orientările valorice și preferințele factorului de decizie [Apud 1, p. 66]. *Responsabilitatea, indepen-*

dența și capacitatea de decizie constituie valori esențiale în cadrul învățării, cât și resurse impunătoare ale personalității, reprezentând stimulente psihologice și sociale majore în învățare.

Un rol-cheie de facilitare a interacțiunii dintre actorii educaționali le revine serviciilor de asistență psihologică din instituțiile educaționale. Psihologul devine mediatorul și facilitatorul interferențelor între mediul familial și cel școlar. Colectarea de informații, fapte, date vizând părinții, cadre didactice și elevi din mai multe surse, constituie o prioritate pentru specialistul psiholog, în scopul selectării direcției de activitate psihologică, metodelor și tehnicilor de suport psihologic și de elaborare în baza rezultatelor obținute a unui program de intervenție psihologică în activitatea cu părinții, cadrele didactice sau elevii. Instrumentele psihologice nu se aplică izolat, ci organizat și în acord cu anumite principii teoretico-științifice, pe baza unei anumite concepții generale asupra fenomenelor cercetate. Concepția generală și principiile determină selectarea anumitor instrumente psihologice, aplicarea lor și mai ales interpretarea rezultatelor cercetării.

În activitatea psihologului dar și a cadrelor didactice cu elevul vom ține cont de un principiu important accentuat de cercetătorul Larisa Cuznețov: ***principiu vizează abordarea individuală, diferențiată, umanistă și rațională*** a potențialului copilului și a resurselor familiei, pentru a-l ghida în cariera școlară și a-l orienta în cariera vocațională [6, p. 28]. Acesta postulează că formarea integrală a personalității copilului presupune un efort constant și sistematic de valorizare a acțiunilor de stimulare a formării conduitei morale în îmbinare cu dezvoltarea intelectuală, psihofizică, estetică, tehnologică; cultivarea deprinderilor de muncă, autoobservare și autoformare.

Punctăm unele **metode și instrumente psihologice** pentru identificarea și evaluarea reprezentărilor și atitudinilor părinților, a cadrelor didactice referitor la dezvoltarea personalității elevului și pregătirea acestuia pentru învățare. Totodată, vom stabili și nevoile de ajutor psihologic a părinților și cadrelor didactice în acest sens. Analiza de nevoi a părinților se poate realiza prin: *metoda observării, interviuri, focus grupuri, chestionare* pentru a identifica percepțiile și reprezentările părinților referitor la rolul profesorului, educație, școală, învățare, orientarea școlară a copiilor etc.

Alte metode și instrumentele psihologice recomandate de noi, în acest context, sunt:

- **Tehnica „Asociații libere”** sau *evocarea liberă* – asociațiile libere reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate în culegerea datelor. Subiecții sunt rugați să noteze, pornind de la un *termen inductor* – expresiile ce le vin primele în minte, atunci când se gândesc la aceasta. Avantajul acestei tehnici rezidă din faptul că subiectul evocă termenii asociați spontan și fără a fi influențați.
- **Chestionar pentru părinți în vederea pregătirii elevilor referitor la învățarea pe tot parcursul vieții** (elaborat de M. Batog). Prin intermediul acestui instrument psihologic stabilim și opiniile părinților vizavi de problema dată.
- **Studiul de caz** – se analizează situații în care părinții oferă suport sau nu, pentru participare la dezvoltarea personalității și învățarea copiilor.
- **Chestionarul privind stilurile parentale (CSP)** – permite stabilirea stilului dominant de parenting în funcție de comportamentul adoptat: autoritar, perfecționist, democratic, permisiv, neimplicat [4].
- **Chestionar – aplicație. Valorile și virtuțile personalității** se utilizează în scopul evaluării valorilor personale și a celor familiale la adolescenți și părinți [7, p. 331].
- **Chestionarul Stilul intercomunicării familiale** (poate fi administrată atât la părinți, cât și la adolescenți [7, p. 338].
- **Metoda proiectivă „Hărțile – spațiile de viață”** – activitățile grafice sunt ușor accesibile părinților, fac vizibile aspecte mai puțin conștientizate, permit conturarea unei imagini clare a influențelor și modelelor care acționează în spațiul vieții.

- **Analiza produselor activității** – examinarea fișelor de lucru, posterelor, scrisorilor, portofoliilor, colajelor, desenelor realizate de părinți, cadre didactice, elevi etc.

O metodă psihologică de cercetare modernă ce studiază factorii prin care familia interacționează cu mediul educațional și surprinde relația dintre anumite elemente și valența acestor relații, este propusă de psihologii români. *Ecomap-ul* este o diagramă descriptivă a relațiilor dintre un subiect și mediul de referință, în cazul nostru familia. Aceasta are forma unei reprezentări grafice a unui sistem relațional, care are în centrul său subiectul (elevul) și structurează, în baza unor reguli stabilite anterior, relațiile pe care acesta le are referitor la elementele din mediul familial [9, p. 22]. Beneficiarii (elevii, părinții, cadrele didactice) sunt rugați să ilustreze prin desen schematic percepția lor asupra interacțiunilor dintre familie și școală.

Literatura de specialitate propune varii programe pentru implicarea părinților în parteneriatele cu școala [3, p. 6], expuse în formă grafică în *Figura 2*.



Figura 2. Programe pentru implicarea părinților în parteneriate cu școala

În cele ce urmează punctăm unele sugestii psihologice benefice în consolidarea parteneriatului părinți – cadre didactice – elevi și a implicării active a părinților în dezvoltarea personalității elevilor, în vederea pregătirii pentru activitățile de învățare.

Sugestii pentru psihologi:

- ✚ Furnizarea unor servicii eficiente de consiliere pentru a veni în întâmpinarea nevoilor părinților, cadrelor didactice și ale copiilor.
- ✚ Explorarea percepțiilor parentale și a cadrelor didactice despre rolurile, conținutul și contextul colaborării dintre aceștia.
- ✚ Valorizarea resurselor părinților, a modului în care pot contribui la activitățile școlii, indiferent de nivelul lor educațional. Deplasarea accentului de la deficitul pe care îl are familia, la punctele forte ale acesteia. Părinții posedă abilități și talente multiple, iar odată cu valorificarea lor crește încrederea în ei înșiși și în abilitatea lor de a-și sprijini copii în activitățile școlare.
- ✚ Disseminarea informațiilor referitor la oferta serviciilor psihologice astfel ca părinții să cunoască ce activități și unde se vor desfășura în școală. Creșterea nivelului de educație și informare a părinților în legătură cu serviciile de consiliere existente, astfel încât inițiativa de a solicita sprijin profesionist să vină din partea acestora.
- ✚ Dezvoltarea culturii psihologice a părinților în raport cu pregătirea copiilor pentru implicarea în activitățile de învățare și dezvoltarea personalității sale.

Sugestii pentru cadre didactice:

- ✚ Inițierea unei comunicări pro-active cu părinții, cunoașterea mai bună a părinților din partea profesorilor înseamnă mai mult decât a-i invita să se implice în viața școlară, înseamnă a depune eforturi active de interacțiune cu ei.
- ✚ Colaborarea cu familia ajută la obținerea unui consens în ce privește comportamentele toxice, astfel încât copii să primească un mesaj necontradictoriu de la școală și acasă.
- ✚ Recunoașterea și valorificarea experienței pe care o dețin familiile în succesul copiilor lor. Părinții pot furniza informații despre stilul de învățare a copilului, abilități de viață, identifica nevoile copiilor, modalități de a răspunde acestor nevoi.
- ✚ Pentru a învăța, este important ca elevul să aibă un rol activ în educația sa, pentru ca conținutul sa aibă relevanță [10]. Atunci când învățarea devine un proces plăcut și distractiv, care trezește emoții pozitive, elevul dezvoltă o atitudine mai proactivă și poate fixa mai bine cunoștințele. Cadrele didactice vor utiliza metode pedagogice care transformă predarea și învățarea într-un proces activ și dinamic.
- ✚ Informarea părinților referitor la importanța și acțiunile de dezvoltare a personalității responsabile, independente, capabile de a lua decizii în mod independent.
- ✚ Formarea condițiilor și atitudinilor favorabile comunicării este un preambul necesar construirii parteneriatelor școală – familie.

Sugestii pentru părinți:

- ✚ Conștientizarea de către părinți a necesității colaborării cu specialiștii psihologi în mod permanent, nu doar în situații de criză, în vederea prevenirii unor potențiale dificultăți.
- ✚ Sensibilizarea părinților, cadrelor didactice referitor la problematica dezvoltării personalității copiilor și pregătirii lor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și a impactului său.
- ✚ Este prioritară încrederea stabilită între părinți și profesori. Încrederea este vitală pentru colaborare și reprezintă un predictor pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare a elevilor și crearea parteneriatelor eficiente.
- ✚ Participarea la evenimentele organizate de instituțiile educaționale în care părinți se vor implica în diadă la diverse activități și sărbători împreună cu copii.
- ✚ Evitarea atitudinilor și afirmațiilor categorice. Deschidere spre dialog, analiza evenimentelor;
- ✚ Ascultarea opiniilor tuturor celor implicați și luarea deciziilor de comun acord [5, p. 50].
- ✚ Implicarea în formări și training-uri destinate părinților, promovate de consilieri în educație și psihologi școlari.

Sugestii pentru cadre manageriale din domeniul educațional:

- ✚ Diminuarea barierelor psihologice, dar și de cultură organizațională a școlii și optimizarea climatului școlar. Crearea condițiilor de confort psihologic în școală atât pentru părinți, cât și pentru elevi.
- ✚ Implicarea cadrelor didactice în noi formări profesionale, pentru a-și îmbunătăți competențele în acest domeniu. Echiparea profesorilor cu noi abilități și strategii pentru a dezvolta o comunicare eficientă cu părinții.
- ✚ Promovarea activităților de diseminare a informațiilor dobândite la cursurile de formare a cadrelor didactice și de conducere. Oferire de workshop-uri și seminarii pentru părinți prin implicarea psihologilor școlari.
- ✚ Stabilirea unor contacte și crearea parteneriatelor profesionale pentru a susține părinții ce au copii și adolescenții cu dificultăți.
- ✚ Mediatizarea și valorizarea mai puternică a educației parentale – realizată informal și nonformal – proiecte, programe de educație parentală radio-TV.
- ✚ Crearea unui climat psihologic favorabil la locul de studii și muncă, oportun dezvoltării personalității celor implicați.

- ✚ Extinderea bunelor practici și experiențelor pozitive înregistrate de programele de asigurare psihologică a părinților și cadrelor didactice privind dezvoltarea personalității elevilor.

La finele acestui articol conchidem: modul și tipul de implicare a familiei în viața școlară a copiilor și interacțiunea pozitivă cu toți actorii câmpului educațional constituie premise temeinice pentru dezvoltarea armonioasă a personalității copilului și un factor relevant pentru învățarea și educația copilului. În familie se produc acele interacțiuni și procese complexe de devenire a personalității, ce își lasă amprenta asupra mentalității și conduitei, a modului de afirmare a sinelui, se stabilesc prioritățile valorice a copiilor, se conturează propria viziune asupra vieții. Implicațiile psihologice ale specialistului vin să optimizeze și să medieze interacțiunile în triada părinți – cadre didactice – elevi pentru realizarea obiectivului comun: dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor.

Bibliografie selectivă:

1. Batog, M. *Dimensiuni psihologice ale personalității în învățarea pe tot parcursul vieții*. Complex metodologic. Chișinău: tipografia Lyceum, IȘE, 2018. 136 p.
2. Batog, M. *Părinții – parteneri activi ai procesului de învățare: considerații psihologice*. În: Ziarul Univers Pedagogic Pro, № 18-19 (666-667), 23 mai, 2019. p. 3.
3. Călineci, M.; Țibu, S. et. al. *Părinții în școala mea*. Ghid de idei practice pentru activități cu părinții. București: UNICEF, Vanemonde, 2013, 60 p.
4. *Chestionar stiluri parentale*. Disponibil: <https://www.academia.edu/5515378/122419601-chestionar-stiluri-parentale?auto=download> (vizitat: 09.10.2019).
5. Cuznețov, L. *Relația pedagog – elev – părinte: tendințe, perspective, cultură și optim educațional*. În: „Revista Didactica Pro”, 2008, № 4-5, p. 48-52.
6. Cuznețov, L. *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013. 328 p.
7. Cuznețov, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-Com, SRL, 2015. 488 p.
8. Muscă, A.; Botnariuc, P.; Călineci, M. et al. *Parteneriatul școală – familie – comunitate*. București: Ed. Universitară, IȘE, 2014. 117 p.
9. Radu, M. *Familia și elevul - elemente relaționale. Studiu prin metoda ecomap*. Universitatea din București. Disponibil: https://www.academia.edu/7124196/Ecomap_ (vizitat: 23.10.2019).
10. *Studiu. Elevii au nevoie de emoții pentru a învăța, nu de note*. 2019. Disponibil: <https://www.copilul.ro/parenting/educatie-disciplina/STUDIUL-Elevii-au-> (vizitat: 20.10.2019).
11. Антипкина, И.В. *Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом*. В: Отечественная и зарубежная педагогика, 2017, Т. 1, № 4 (41), с. 102-114.
12. Кашапова, Г.И. *Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития*. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/v/otvetstvennost-kak-> (vizitat: 20.10.2019).

CZU [159.947:793]

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Юлия МУЛЬКО, дрд.,

Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ, Молдова

Abstract. *The article is devoted to the study of volitive components development through choreography activities. In choreography activities is important the following principles: activism, research position, behaviour objectification and communication. The effectiveness of group activities in developing the children motoric sphere and its influence on volition are argued.*

Keywords: *volitional sphere, will components, choreography activities, preschoolers.*

Актуальность проблемы изучения и определения оптимальных условий формирования волевой сферы в дошкольном возрасте стоит сегодня очень остро. Это связано с тем, что ребенок много времени тратит на гаджеты с ранних этапов детства. Отметим, что овладение информационными технологиями важно и необходимо. Однако одностороннее развитие приводит к снижению его потребности в двигательной активности. Для формирования последней дошкольный возраст является сензитивным периодом, и ее стимулирование может позитивно сказываться в целом на психическом развитии, а также на становлении воли, в частности. Искусство, физическая культура, хореография, бальные и спортивные танцы и т.д. являются важной частью общей культуры человека, и если данные области творческой и социальной деятельности ребенок будет осваивать с детства, то это позитивно скажется на его психическом и личностном развитии.

Хореографию и танцы можно использовать не только в целях физического развития, совершенствования двигательной активности и укрепления здоровья ребенка, но и формирования его воли. В продолжение представим обоснование Модели развития параметров волевой сферы на занятиях хореографией.

Для формирования волевых компонентов нами была разработана специальная программа хореографически-игровых занятий, которая, с одной стороны, учитывает возрастные возможности дошкольника. С другой, отправной точкой ее создания, являлась необходимость ориентироваться на перспективу и зону ближайшего развития ребенка, т.к. именно там находятся резервы психической актуализации, в том числе и волевых процессов. В указанном контексте рассмотрим психолого-педагогические условия и стратегии взаимодействия взрослого и дошкольника, а также ребенка со сверстниками на занятиях хореографией. При этом важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей.

Причинами низких уровней волевых компонентов у дошкольников могут выступать различные факторы. Среди них можно отметить, например, «противоречивость» требований взрослых, а также «попустительская» стратегия воспитания ребенка, которая особенно часто распространена среди молодых родителей. Наряду с указанными причинами, важно выделить сниженный фон активности, особенности функционирования нервной системы и особенности темперамента дошкольников и т.д.

В данном контексте особенно актуальным является комплексный подход по развитию компонентов волевой сферы ребенка в возрасте 3-4 лет. Отметим, что формирующие стратегии, направленные на развитие воли, уже существуют в научной литературе и были разработаны в трудах Ананьева Б.Г., Гарсиашвили Л.А., Коломинского, Я.Л., Леоновой, О.В., Селиванова В.И., Смирновой Е.О. и Лаврентьевой Т.В., Цыркун Н.А. и др. [1, 3, 7, 9, 11, 12, 13]. Возрастная специфика отражена в подходах таких авторов как Цыркун Н.А. *«Психология воспитания воли у дошкольников»*; Шульга Т.И. *«Психологические основы формирования воли у младших школьников»* [13, 16, 17].

Кратко проанализируем специфику, развивающих занятий направленных на волевую сферу и представим различные подходы, существующие в психологической и педагогической литературе для целенаправленной, а также косвенной работы взрослых в указанном направлении.

В контексте изучения развития волевых компонентов предлагаются стратегии, в рамках которых разработаны задания и упражнения для разных возрастов. Например, в методике воспитания воли у дошкольников. Левиной Н.А. предложена система работы по эмоционально-волевому развитию для детей старшего дошкольного возраста [8]. Основные блоки программы состояли в обогащении детей знаниями о дисциплине, принятии правил игры, доведение ее до конца и т.д. Наряду с этим, предполагалось расширение их индивидуального опыта в самостоятельной игре в сочетании с установлением

контакта со взрослыми и развитием элементов регуляции поведения. Чернобровкина С.В. исследовала саморегуляцию поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре [14]. Данный подход является продуктивным в связи с тем, что в игровой деятельности, когда ребенок заинтересован в сюжете и принимает на себя определенную роль, то регуляция его собственным поведением заметно повышается.

Одним из наиболее перспективных вариантов формирования волевых качеств являются занятия хореографией и танцами. Аргументируя указанное положение, мы опираемся на идеи телесно ориентированной терапии, когда работа человека в указанном направлении дает наряду с целевым результатом и разнообразные изменения в других сферах личности. Фактически тело ребенка выступает не только средством и инструментом выработки определенных навыков регуляции моторной сферы, но программированием самовоспитания. Идеи Танцотерапии заложены Андреевой Ю., Грэнлюнд Э., Оганесян Н.Ю. и другими авторами [2, 4].

Наряду с контекстом, в котором разворачивается деятельность дошкольника, важным является и характер взаимодействия его со взрослыми или сверстниками. В первую очередь, здесь большую роль играют обратные связи со стороны взрослых – те мнения, отношения и оценки, которые родители и воспитатели дают ребенку. Они могут быть вербализованы в виде позитивных или негативных слов, например: «Какой ты самостоятельный!» «Какой ты послушный!» «Молодец!» или «Какой ты сосредоточенный» или «Как ты невнимательно выполняешь задание!» и др. Важно использование взгляда (внимательного, одобряющего или невнимательного и равнодушного), движения (спокойного, радостного или строгого). Другими словами, модели поведения, задаваемые взрослым и предназначенные и адресованные ребенку слова и высказывания, интонации, взгляды, жесты, движения – все это многообразные проявления обратной связи необходимой для выработки истоков воли. Дошкольник воспринимает, интериоризирует, использует их и «строит» регуляцию своего поведения как отражение того, с чем он сталкивается во внешнем взаимодействии. Подчеркнем, что позитивный характер моделей поведения взрослого способствует истокам становления произвольности, регуляции и т.д., а негативный – актуализирует импульсивность поведения, капризы и другие отрицательные реакции.

Отметим, что традиционные стратегии формирования волевых компонентов реализуются в рамках повседневных занятий и играх в дошкольном учреждении. Новизна нашего подхода заключается в том, что хореографические занятия с элементами игровой деятельности могут выступать как интерактивные методы, которые акцентируются на выработке новых элементов воли, двигательных навыков, позитивных изменений в эмоциональной сфере и т.д.

В контексте выделения стратегий формирования и разработки развивающих программ возникает ряд вопросов относительно психологических принципов, которые определяют специфику работы в группе дошкольников, в рамках которой будет осуществляться психолого-педагогическое воздействие. Для достижения целей развивающего воздействия необходимо создать условия для оптимального сотрудничества дошкольников и педагога. Соответственно, мы опирались на ряд принципов организации занятий, которые установлены и широко применяются в прикладной психологии для раскрытия внутренних резервов и потенциала личности ребенка:

1) *принцип активности* – в ходе хореографических занятий дети вовлекаются в выполнение упражнений и движений: объяснение, демонстрация и повторение движений, создание игровых ситуаций; наблюдение за поведением, реакциями педагога, дошкольников; выполнение упражнений, техник и пр.;

2) *принцип исследовательской позиции* – в ходе работы в хореографической группе для детей создаются ситуации, когда дошкольники самостоятельно выполняют заданные движения, взаимодействуют со сверстниками;

3) *принцип объективации поведения* – в начале, на занятиях хореографией поведение детей является импульсивным, но постепенно вводятся элементы объективации; важным средством объективации поведения является организованная обратная связь, опираясь на которую дети начинают учиться регулировать свое поведение и т.д.;

4) *принцип коммуникации* – предполагает установление разнообразных контактов, которые необходимы и в освоении и развитии двигательной сферой дошкольников.

Разработка проблемы развития произвольных движений был осуществлена в научных трудах Запорожца А.В. [6]. Так, начиная с младшего дошкольного возраста, владение и регуляция собственного тела ребенком может рассматриваться как усваиваемый механизм, впоследствии который может быть перенесен на другие психические процессы. Многие элементы произвольных движений могут быть освоены ребенком в рамках целенаправленного развития его моторной сферы. К ним относятся координация, динамика, точность, скорость, пластичность, ритмичность и др.

Как уже отмечалось выше, в научной литературе чаще всего встречается изучение формирования волевой сферы в рамках занятия физкультурой или различными видами спортивной деятельности. Так, в работах Пуни А.Ц. детально рассматриваются вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте, а также психологические основы волевой подготовки в спорте. Грицаенко М.В. указывал на оптимизацию соревновательной эмоциональной устойчивости у юных спортсменов [5, 10].

Это широко представлено в исследованиях физиологов и на сегодняшний день установлена прямая связь уровня развития воли и ее компонентов в разных видах спорта. Так, как указанная деятельность построена на систематических занятиях и тренировках индивида и для достижения результатов требуются определенные волевые усилия преодоления препятствий. Важно подчеркнуть, что систематические тренировки или занятия обеспечивают выработку волевых усилий у дошкольника. Отметим, что аналогичные волевые усилия требуются и от ребенка при освоении и других видов деятельности: художественной, музыкальной, конструирование и т.д. Все они, и особенно на начальных этапах требуют значительных усилий, т.к. ребенок не имеет непосредственного подкрепления своих затрат в виде успешного результата: удачного рисунка, мелодии, правильного движения и т.д. Отсутствие очевидных результатов, например красивых движений, не обеспечивает ребенку мотивацию и не стимулирует желание их повторять.

Важным моментом, является то обстоятельство, что желание или потребность у ребенка в этом возрасте чаще всего проявляется в таком действии, которое у него хорошо получается. В указанном контексте приобретает необходимость внешней поддержки дошкольника со стороны взрослого и педагога по хореографии или танцем, который знает его возрастные и индивидуальные особенности. Он должен подчеркивать и отмечать даже самые небольшие успехи достижений ребенка.

Особо отметим продуктивность групповых занятий, когда у дошкольника есть возможность с одной стороны, самостоятельно выполнить упражнение или движение и повторять его по образцу педагога, а с другой стороны видеть и наблюдать, как движение выполняют сверстники. Другим важным условием занятий является малочисленность танцевальной группы. В этих условиях у педагога есть возможность обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку и при этом использовать групповые формы работы. Вместе с тем, мы отдавали себе отчет в том, что непродолжительные

занятия явно недостаточны для кардинальных изменений в волевой сфере ребенка. Однако их можно рассматривать в качестве «стартового трамплина» как для развития моторной сферы, так и для целенаправленного формирования компонентов воли. Изучаемый возраст, как и младший школьный возраст, являются сензитивными с точки зрения становления истоков воли. Подчеркнем, что это особенно актуально для современных детей, которые много времени тратят на всевозможные гаджеты, в ущерб двигательной активности или реальной игре. Еще одним обстоятельством является и заинтересованность родителей, т.к. они чаще всего становятся инициаторами и отдают ребенка в хореографическую, танцевальную студию или спортивную секцию. И впоследствии они всесторонне поддерживают достижения ребенка и поощряют его.

В заключение подчеркнем, при условии систематических занятий хореографией в дошкольном возрасте, у ребенка целенаправленно формируются параметры волевой сферы. У дошкольника вырабатываются привычки слушаться и выполнять упражнения и задания педагога по хореографии и указанную стратегию можно рассматривать в виде универсального и эффективного механизма развития компонентов воли.

Библиография:

1. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания*. Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 2. 288 с.
2. АНДРЕЕВА, Ю. *Танцетерапия*. М.: Диля, 2005. 247 с.
3. ГАРСИАШВИЛИ Л.А., *Развитие воли ребёнка в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте*. Дис. канд. психол. наук. М., 2000.
4. ГРЁНЛЮНД, Э., ОГАНЕСЯН, Н.Ю. *Танцевальная терапия. Теория, методика, практика*. СПб.: Речь, 2004. 284 с.
5. ГРИЦАЕНКО, М.В. *Оптимизация соревновательной эмоциональной устойчивости юных спортсменов*: Дис. канд. психол. наук. М., 2002. 192 с.
6. ЗАПОРОЖЕЦ А.В. *Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. Развитие произвольных движений*. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
7. КОЛОМИНСКИЙ, Я.Л. *Развитие волевой сферы ребенка*. В: Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. СПб., 2006. 380 с.
8. ЛЕВИНА, Н.А. *Система работы по эмоционально-волевому развитию: ст. и подгот. группы*. Волгоград: Корифей, 2009. 96 стр.
9. ЛЕОНОВА, О.В. *Развитие нравственно-волевых качеств личности старшего дошкольника средствами народной педагогики*. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ставрополь, 1996. 18 с.
10. ПУНИ, А.Ц. *Психологические основы волевой подготовки в спорте*. СПб, 1977.
11. СЕЛИВАНОВ В.И. *Психология волевой активности*. Рязань: Рязан. гос. пед. ин-т, 1974. 171 с.
12. СМИРНОВА, Е.О., ЛАВРЕНТЬЕВА, Т.В. *Дошкольник в современном мире*. М.: Дрофа, 2006. 270 с.
13. СМИРНОВА, Е.О. *Развитие воли и произвольности у детей дошкольного возраста*. Детская психология. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. 366 с.
14. ЦЫРКУН, Н.А. *Развитие воли у дошкольников*. Минск. Народная асвета, 1991. 112с.
15. ЧЕРНОБРОВКИНА, С.В. *Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре*: Дис. канд. психол. наук. Омск, 2001.
16. ШУЛЬГА, Т.И. *Психологические основы формирования воли*. Пятигорск, 1993.
17. ШУЛЬГА, Т.И. *Роль становления волевой регуляции в развитии младшего школьного возраста*. Межвузовский сборник трудов. «Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника». Пенза. 1993.

CORELAȚIA CADRU DIDACTIC – PĂRINTE: DIMENSIUNI PSIHLOGICE MODERNE

Emilia FURDUI, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova

Abstract. *The problem addressed in this article implies: the amplification of the socio-human functions of the psychology necessary in the current stage of development of the contemporary society; promotes the need for sustainable development and lifelong learning; aims at certain components of professional training of the teacher related to the psycho-pedagogical competences in relations with parents, students and the community.*

Keywords: *modern psychological dimensions, professors, parents, children with special educational needs, psycho-pedagogical skills, psychological assistance.*

Într-un secol al vitezei, când problemele cotidiene sunt din ce în ce mai multe, timpul ne presează, comunicarea este mai puțin eficientă, este nevoie de cineva care să ne redea echilibrul, să ne ofere sugestii pentru a face față provocărilor, problemelor de învățare, personale/familiale, cunoașterii și gestionării emoțiilor, adaptării la schimbare etc. În astfel de situații funcțiile principale îi revin științei psihologice.

În abordarea contemporană psihologia reprezintă un *factor de progres social și uman*, chiar dacă pe unele locuri traversează o perioadă mai dificilă, ea se află în plin proces de verticalizare, de căutare, de reevaluare, de comutare a interesului spre noi poziții.

Afirmația potrivit căreia psihologia reprezintă un factor de progres social și uman este susținută de următoarele argumente:

- intensificarea procesului de instituționalizare a psihologiei ca știință, ca activitate de cercetare, obiect de învățământ, profesie;
- creșterea interesului specialiștilor din alte domenii pentru problemele și rezultatele psihologiei;
- audiența lucrărilor de psihologie către publicul larg;
- diversificarea rolului psihologului practician, care apare în postura de consultant științific, expert, psihodiagnostician, psihoterapeut, specialist în rezolvarea diferitor conflicte etc. [1,7].

Totodată, psihologia este examinată ca o structură de reabilitare cu potențialități pentru crearea condițiilor favorabile maxime în învățarea prin dezvoltarea creativității a copiilor cu dizabilități, asigurarea unei ambianțe corespunzătoare între părinți, copii, cadre didactice.

Toate cele descrise, condiționează în totalitate necesitatea stringentă de asigurare psihologică specifică familiilor, cadrelor didactice ce educă și învață un copil cu CES.

În știința psihologică studierea acestor subiecte este reflectată de mai mulți savanți: N. Bucun, A. Bolboceanu, I. Racu, V. Rusnac, A. Cucer, T. Vasian, E. Vrăsmaș, A. Gherguț, A. Albu, С. Рубинштейн, Л. Божович, Е. Мастюкова ș.a.

Tema reflectată răspunde anumitor exigențe ale politicilor naționale, educaționale și sociale, dezvoltate mai cu seamă în urma ratificării de către Republica Moldova a *Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități; Strategia Europeană privind Dizabilitatea 2010-2020; Codul Educației al RM; (articolul 135 (f), caseta 1. Obligațiile părinților (c)); Strategia națională „Educația – 2020” (2014); Cadrul național de referință al curriculumului național 2017* etc. [3,6].

Studiul pe care ni l-am propus vine să determine specificul implicării părinților și cadrelor didactice în *învățarea pe tot parcursul vieții* a copiilor cu CES prin dezvoltarea creativității, problemele psihologice cu care se confruntă, modalitățile de comunicare și conlucrare dintre

ei. În acest context, studiul presupune de asemenea, evidențierea *dimensiunii psihologice* privind totalitatea acțiunilor ce exprimă particularitățile elevului precum motivația, afectivitatea, adaptarea etc. Dimensiunea psihologică se referă la abordarea relațiilor și a caracterului continuu al părinților, elevilor, cadrelor didactice în situații de interacțiune, modalităților de cunoaștere, respectare, antrenare și stimulare a particularităților individuale ale elevilor cu CES [1,4].

Promovarea demersului experimental a fost fundamentat pe prevederile conceptuale ale metodologiei elaborate în colaborare cu Școala specială internat nr. 6, mun. Chișinău; Centrul de Reabilitare și Integrare Socială a copiilor cu dizabilități de Intelect CULTUM, Stăuceni; Grădinița specială pentru copii cu deficiențe de auz, nr. 167, mun. Chișinău; cadre didactice din învățământul preprimar și primar din Republica Moldova (total: 36 părinți și 58 cadre didactice).

În scopul eficientizării cercetării date punctul de plecare pentru experimentul științific l-a constituit *observarea și convorbirea psihologică* cu accent pe funcția cognitivă – scopul fiind, modul de a afla, de a cunoaște, de a acționa, de a cerceta, de a descoperi sau redescoperi la maximum situații, informații despre responsabilitatea, receptivitatea părinților și cadrelor didactice la nevoile și prioritățile reale ale copilului cu dizabilități.

În acest sens, putem menționa că: circa 86,2% cadre didactice cunosc problemele copiilor, posedă tehnici de dezvoltare a creativității 87,9%, 36,2% profesori știu puține lucruri despre părinții copiilor respectivi, iar 32,7% nu cunosc climatul psihologic atitudinal din familia copiilor, majoritatea cadrelor didactice au remarcat că oferă informații părinților, despre posibilitățile de învățare cu accent pe creativitate ale copiilor cu CES și contribuie la adaptarea psihosocială a copiilor în instituțiile de învățământ.

Referitor la implicarea familiei în activitatea școlară a copilului său, prin ameliorarea comunicării și cooperării cu cadrul didactic, observările noastre au condus la concluzia că: circa 47,2% dintre părinți sunt îngrijorați de reacția copiilor la diferite activități de învățare, 36,0% se implică frecvent în viața școlară a copilului său; majoritatea părinților 90,0% nu dispun de cunoștințe, experiențe în ghidarea copilului pentru pregătirea temelor, acordarea ajutorului copilului să se cunoască pe sine însuși, sprijinul în dezvoltarea la maximum a potențialului creativ etc., 50,0% părinți evită comunicarea cu profesorul; 44,4% au o mai mare experiență de comunicare cu cadrul didactic; 86,0% părinți au recunoscut că beneficiază de asistență psihologică referitor la depășirea barierelor din calea învățării copilului, de sprijin în activitățile psihocorecționale cu copiii lor, de susținere personală.

În același timp, a fost administrat un *chestionar* axat pe depistarea nivelului de implicare a *părinților și cadrelor didactice* în pregătirea pentru IPTPV prin dezvoltarea creativității a copiilor cu CES. Rezultate înregistrate de către *grupul de părinți*: practic nu au putut reflecta asociații de cuvinte asemănătoare cu noțiunea de *învățare pe tot parcursul vieții* – 77,7% subiecți, pe când 22,2% asociază acest fenomen cu cunoștințe noi, dezvoltare, experiență, activități sistematice, educație, comunicare, spirit de inițiativă. Cel mai mare procent de părinți – 83,3% consideră că semnificația acestui fenomen constă într-un viitor mai bun, viață independentă, aflarea într-o instituție de învățământ specială, profesionalism, practica de a munci, educație; 80,5% afirmă că în cadrul învățării permanente la copii pot fi dezvoltate anumite capacități pozitive: motivația de a învăța și a se dezvolta, de a munci, deprinderi de autodeservire, gândirea, curiozitate, dezvoltarea vorbirii, disciplină, creativitate, lucrul în echipă, abilități de a participa constructiv la viața socială.

În privința acordării de timp și resurse în pregătirea copilului pentru învățare – 19,4% părinți acordă în măsură mică, 44,4% – în mare măsură, într-o oarecare măsură de asemenea, se implică – 44,4%, iar 8,3% intervievați acordă asistență copiilor în foarte mare măsură.

La întrebarea dacă copiii cu CES au nevoie de asistență psihologică în activitatea de învățare – 86,1% părinți au spus „DA”, pentru că: este un copil dificil, are nevoie de con-

sultații și recomandări, de a-i dezvolta copilului încrederea în forțele proprii, pentru depășirea emoțiilor, stimularea independenței, încurajare ș. a., pe când 13,8% dintre ei au răspuns că nu au nevoie de ajutor psihologic, pentru că se descurcă în familie; 77,7% părinți consideră că mediul în care trăiește copilul lor îi stimulează creativitatea, pe când 22,2% au răspuns că nu au astfel de condiții.

Dacă ne referim la implicarea părinților în activitatea de învățare prin dezvoltarea creativității copiilor – 36,1% nu sunt competenți, lipsa studiilor, iar circa jumătate dintre părinți sunt de părerea că de învățarea copiilor trebuie să se ocupe profesorul, școala, 19,4% – nu se implică din lipsa de timp și resurse financiare limitate, 16,6% – nu înțeleg sarcinile exprimate de cadrul didactic.

Analiza răspunsurile părinților oferite la subiectul de stabilire a importanței sporite în activitățile de învățare acordate copiilor de către cadrul didactic, a stabilit că: 52,7% părinți accentuează – învățarea centrată pe elev, 41,6% – dezvoltarea creativității, 22,2% – învățarea pe tot parcursul vieții.

În viziunea a 94,4% părinți este importantă relația lor cu cadrul didactic și numai pentru 6,0% persoane relația nu este necesară, atitudinea cadrului didactic față de copilul său o apreciază ca nesatisfăcătoare – 8,3% părinți, satisfăcătoare – 13,8%, bună – 61,1%, foarte bună – 19,4%.

Și în final, la întrebarea prin ce contribuie ei pentru a exista o colaborare mai productivă cu cadrul didactic din grădiniță/școală, circa jumătate (50,0%) dintre părinți au menționat că: frecventează des școala, participă la ședințe, discuții individuale cu psihologul, profesorul, asistă la lecții, la adunările părintești, participă la organizarea diferitor sărbători, concursuri, ajută financiar etc.

Răspunsurile indicate de către *cadrele didactice* în procesul studiului respectiv denotă că: 67,2% cadre didactice au utilizat asociații libere de cuvinte și expresii care vin în tangență cu termenul inductor – *învățare pe tot parcursul vieții*, cele mai frecvente fiind: dezvoltare personală și profesională, integrare în societate, învățare permanentă, perfecționare continuă, cunoaștere, experiență, informare etc.

Dacă ne referim la capacitățile care pot fi dezvoltate la copiii cu CES în procesul de *învățare pe tot parcursul vieții* prin stimularea creativității 86,2% intervievați ne-au relatat: competențe de comunicare, dezvoltarea atenției, imaginației creative (desen, modelaj), responsabilitate, autocunoaștere, spirit de echipă, socializarea, flexibilitate, persistență în acceptarea noului.

Din ansamblul opiniilor exprimate de profesori privind măsura acordării timpului și resurselor pentru pregătirea profesională s-a constatat: în mică măsură – 6,8% respondenți, în oarecare măsură – 55,1%, în mare măsură – 32,7%, în foarte mare măsură – 5,1%.

La itemul *Nevoia de asistență psihologică copiilor cu CES în diverse momente ale învățării prin dezvoltarea creativității*, s-a demonstrat că 96,5% respondenți susțin necesitatea asistenței psihologice pentru a dezvolta mai bine particularitățile personale ale copiilor, a-i ajuta să interacționeze cu ceilalți într-un mod firesc, să depășească dificultățile, să capete încredere în forțele proprii, autocunoaștere, interes.

De asemenea, în cadrul chestionării ne-a interesat în ce măsură parteneriatul cu părinții ar contribui la obținerea rezultatelor mai benefice în învățarea prin dezvoltarea creativității a copiilor nominalizați, rezultatele au arătat că: 62,0% – foarte mult, 22,4% – mult, 12,0% – mediu iar 3,4% – puțin. Altele: 5,1% cadre didactice nu valorizează implicarea părinților și opiniile lor, 3,4% percep părinții ca o piedică în activitățile de învățare.

Referitor la *factorii* care limitează relațiile cadrului didactic cu părinții copiilor cu CES, cei mai mulți subiecți menționează: atârănarea nereserioasă a părinților față de problemele copilului, nerespectarea recomandărilor propuse de specialist, lipsa studiilor, lipsa de timp a părinților, de interes, informare, indiferența, lipsa de comunicare, situația materială, migrația părinților.

Concluzii

Rezultatele cercetării au demonstrat că în cea mai mare parte, principala provocare pornește de la *mindset*-ul de „*problemă*”. Atât părinții, cât și cadrul didactic au o stare mentală și emoțională care nu le permite să observe soluțiile, resursele, opțiunile și, evident, acțiunile de ieșire din situația creată. Subiectele pe care le aduc în discuțiile psihologice intervievații sunt despre autocunoaștere, îmbunătățirea calității vieții, neîncrederea în forțele proprii, de a avea în sfârșit rezultatele pe care și le doresc etc. Pe când, implicarea psihologului în soluționarea problemelor constă, în informarea, coordonarea, optimizarea și consolidarea eforturilor actorilor educativi, dezvoltarea și educarea personalității copilului în spirit democratic și în baza idealului educațional modern pentru a răspunde adecvat imperativelor contemporaneității [3,4].

În final, venim cu unele *acțiuni psihologice* de implicare a părinților și cadrelor didactice în *învățarea pe tot parcursul vieții* a copiilor cu cerințe educative speciale prin prisma stimulării creativității:

- Pentru ca procesul de învățare să fie perceput de către copii și părinții lor ca fiind relevant, este nevoie ca activitățile de învățare în grădiniță/școală să se fundamenteze pe experiențele autentice ale *cadrelor didactice*;
- O formă flexibilă de îndrumare a copilului cu CES este *Coaching-ul*, care se realizează în colaborarea cadrului didactic cu părinții în corespundere cu probleme individuale ale unui sau altui elev constatate de către ambii parteneri;
- *Consilierea psihologică* și *ghidajul* trebuie să fie profesionale, centrate pe dezvoltarea individuală a copilului. Maniera în care se discută cu părintele poate avea un efect pozitiv sau negativ asupra exercițiului dat.
- *Terapia de familie cognitiv-comportamentală* accentuează crearea unui echilibru în interrelaționarea cognițiilor, emoțiilor și comportamentelor. Premisa centrală fiind realizarea unor teme pentru acasă, de copil sau părinte fiind atribuită responsabilitatea schimbării.
- Cadrul didactic și familia construiesc un program de dezvoltare personalizat. Au loc întâlniri periodice și verificarea progresului.
- Întâlniri inițiate de cadru didactic, manageri, psiholog etc., unde aceștia învață să dialogheze constructiv cu părinții despre dezvoltarea școlii, despre învățarea și starea de bine a tuturor copiilor.
- Copilul trebuie implicat de către ambii parteneri în luarea deciziilor care îl afectează.
- Fiecare copil poate deveni un om util dacă e ajutat și îndrumat corect.

Bibliografie:

1. Bucun N., Bolboceanu A., ș. a. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Studiu teoretico-practic. IȘE. Chișinău: Print-Caro SRL, 2013.
2. *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației*. Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice, Chișinău: Tipogr. „Lexon-Prim”, 2017.
3. Furdui, E. Comunicarea – mecanism de interacțiune a relațiilor părinte-copil. Chișinău: Univers pedagogic (C), nr. 2, 2016, p. 76-80, ISSN 1815-7041.
4. Furdui, E., Creativitatea – resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități. Ghid metodologic. IȘE. Chișinău: Lyceum, „Tipografia Centrală”, 2018.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația-2020, aprobată prin HG Nr. 944 din 14 noiembrie 2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, Nr. 345-351 din 21.11.2014.
6. Psihologia contemporana si deschiderea ei catre fenomenele ...www.qreferat.com › referate › psihologie › PSIH... vizitat pe 24.09.2019

ASPECTE COMPARATIVE ÎNTRE ELEVII TIPICI ȘI ELEVII CU CES LA PREDAREA ÎNVĂȚAREA REZOLVĂRII DE PROBLEME – METODE ȘI TEHNICI

Felicia Maricela CRĂCIUN, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova,
profesor psihopedagog Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”, Galați, România

Una din misiunile educației presupune satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și a incluziunii sociale; promovarea învățării pe tot parcursul vieții [1]. Finalitățile educaționale prevăd formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică [2].

Elementele integrante ale educației de calitate vizează promovarea dreptului fiecărui copil la educație, incluziune socio-educatională, respect și apreciere, la participare și la realizarea pleneră a propriului potențial. Este important ca demersul, reflectat în practicile de zi cu zi, să fie axat pe principiile stipulate în documentele internaționale și naționale.

Conform [3] Declarației de la Salamanca (1994, UNESCO) „... fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa de a ajunge la un anumit nivel și a se putea menține la un nivel acceptabil de învățare. Sistemele educaționale ar trebui proiectate și programele educaționale implementate în așa fel încât să se țină cont de diversitatea elevilor.”, individualizarea procesului educațional devine un factor important în asigurarea incluziunii educaționale și unul dintre indicatorii educației de calitate.

Începând din grădiniță copiii încep să se familiarizeze cu noțiunile matematicii. Aritmetizarea reprezintă o zonă puternic conceptualizată, abstractă și simbolică, zona sau lumea cifrelor și numerelor, de aceea învățarea se realizează treptat. Matematica, cu multiplele ei ipoteze ce devine discipline de învățământ de sine statatoare, ajunge treptat dificilă pentru elevi, însă, cert este că fără matematică nu se poate trăi. Disciplina matematica este o disciplină complexă, care face apel la gândire logică, analitică, abstractă și astfel unii copii prezintă de la început, dificultăți de învățare a matematicii.

Dificultățile de învățare a matematicii depășesc caracterul pur instrumental al dificultăților aferente vorbirii, scrierii sau citirii, deși și aritmetica păstrează acest atribut instrumental. Matematica utilizează în activitatea de învățare semnele aritmetice de bază (cifrele). Copilul percepe cifrele, din punct de vedere al formei, ca semne grafice, unele din ele asemănătoare sau chiar identice cu unele grafeme din scris-citit. Făcând o paralelă între zonele de simbolizare abstracte necesare grafismului verbal și cele necesare simbolisticii matematice, observăm o activizare mai pregnantă a zonelor corticale implicate în semantica matematică.

Se observă că pentru asimilarea scrisului și cititului la începutul însușirii lor sunt necesare anumite exerciții cu scopul maturizării și dezvoltării limbajului oral și scris. Tot la fel și pentru formarea abilităților aritmetice sunt necesare exerciții prearitmetice.

Toate aceste antrenamente prematematice se vor constitui în solicitări care trebuie să meargă pe următoarele direcții:

- dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice;
- dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numerele și cifrele;
- dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire, construire și utilizare a formelor geometrice;
- dezvoltarea capacității de a utiliza corect unitățile de măsură.

Observăm că dificultățile de învățare în domeniul matematicii sunt diverse, inedite, surprinzătoare, contrariate chiar apărând mai întâi conjunctural, situațional.

Piaget [4] în teoria sa epigenetică referitor la psihismul copilului stabilea niște stadii pre-operatorii o operatorii, cu fazele aferente lor. Ulterior, psihologia cognitivă a adus contribuții definitorii privind evoluția gândirii copilului în ontogeneza sa. La fiecare nivel de vârstă, copilul este apt să acumuleze cunoștințe matematice și să-și formeze anumite abilități în conformitate cu nivelul de dezvoltare. Copilul în grădiniță poate acumula competențe:

- să înțeleagă noțiunile de egal și diferit.
- să așeze în pereche obiectele după mărime, formă, culoare;
- să înțeleagă concepte ca lung (scurt, mare, mic, puțin) mai mult, mai mult ca / mai puțin ca;
- să înțeleagă corespondența unu câte unu;
- să recunoască cifrele de la 1 – 9;
- să numere până la 10;
- să recunoască forme și figuri geometrice.

Reiese clar că abilitățile matematice structurale se pot forma la copilul normal încă din grădiniță, abilități pe care școala le va fructifica oportun. Activitățile desfășurate în clasele primare se vor amplifica ca formă și conținut. Specialiștii au conceput o hartă a ariilor corticale aferente diferitelor aptitudini prematematice care se vor transforma, abordate și stimulate ca atare, în reale abilități matematice.

Nu avem de a face cu zone, arii anume, privilegiate, pe context, ca în cazul scris-citit sau vorbitului, zonele responsabile pentru formarea abilităților matematice sunt întinse pe tot contextul, iar activitățile de tip matematic înseamnă mult mai mult decât scris-citit, ele implică, în mod necesar numeroase alte zone corticale de o manieră specific conjuncturală.

Elementele constitutive ale conduitei matematice le putem identifica în interesul copilului pentru activitățile matematice observabile prin:

- implicarea cu responsabilitate a copilului în activitate;
- ușurința de a apela la experiența matematică anterioară;
- satisfacție și autovalorizare, rezultat al implicării funcțiile și procesele pro-matematice.

Pe aceste trei componente conduita matematică a unui elev se poate găsi la niveluri diferite de dezvoltare.

Dificultățile întâmpinate de copii în manifestarea abilităților matematice se identifică în conduita matematică discruptivă, în ezitățile copilului, în blocajele sale. Copilul în cadrul activităților matematice știe, simte aproape întotdeauna că greșește și se manifestă printr-o aversiune, chiar anxietate pentru matematică.

Cauzele, dificultățile de învățare a matematicii

Cum putem determina cauzele dificultăților de învățare a matematicii decât având în vedere criticul de bază și anume discrepanța severă dintre ceea ce ar trebui să realizeze copilul. Câteva aspecte legate de dificultățile de învățare a matematicii manifestate pe direcția:

- limbajul matematic, cum ar fi înțelegerea și utilizarea în limbajul expresiv al termenilor matematici, înțelegerea și denumirea operațiilor matematice, a simbolurilor matematice;
- disfuncționalități perceptive în plan matematic, de recunoaștere și citire a simbolurilor numerice, a semnelor aritmetice, a fracțiilor, parantezelor, formulelor etc.;
- deficitul de atenție matematică, în copierea, transcrierea exactă a tuturor cifrelor, semnelor, parantezelor ș.a.;

Observăm ca aceste disfuncționalități nu sunt tocmai specifice matematicii, însă au rol important în formarea abilităților matematice. Datorită eterogenității și etiologiei nespecifice nu putem realiza o clasificare explicită propriu-zisă a dificultăților de învățare a matematicii. Acalculia, denumită și sindromul Gertsman o tulburare amplă, profundă, severă, depășind cu mult sfera dificultăților de învățare a matematicii incluzând și asociind numeroase alte deficiențe grave. Discalculia este o situație de manifestare frecventă și repetată de erori în înțelegerea numerelor, în numerație, în calculul numeric simplu.

Cazuri de **discalculie ușoară** le putem identifica în următoarele manifestări:

- dificultăți în a denumi cantitățile matematice, numerele, termenii, simbolurile și relațiile matematice;
- dificultăți în a enumera, compara, manipula cantitățile matematice simbolice;
- dificultăți în citirea semnelor și simbolurilor matematice;
- dificultăți în scrierea simbolurilor și semnelor matematice.

Dificultățile de învățare a matematicii se pot manifesta încă de la începutul școlarizării (6-7 ani) și se amplifică cu precădere, în clasele a II-a și a III-a până în clasa a V-a. Statistic se apreciază ca în clasa I circa 8 – 10% din copiii școlari au, într-o formă sau alta, dificultăți de învățare a matematicii.

Impactul dificultăților de învățare a matematicii asupra personalității elevului

Deficiențele de învățare a matematicii au efecte negative cu repercusiuni asupra întregii structuri a personalității. Insuccesele de ordin matematic, în timp se vor acutiza producând acea anxietate matematică. Acest lucru se produce și datorită efectului pe care dificultățile de învățare a matematicii îl au asupra altor diverse domenii. Dificultățile de învățare a matematicii au o relevanță foarte largă în viața socială, persoanele care nu știu o elementară aritmetică și geometrie, au mari probleme curente în viața cotidiană.

Prevenirea dificultăților de învățare a matematicii

Educabilitatea matematică este o particularitate de care dispune orice copil normal, în mod natural. O serie de disponibilizări prearitmetice se impun în ultimul an de grădiniță, dar continuate și în primele săptămâni de școală, pe următoarele direcții de acțiune: pregătirea prealabilă a copilului pentru realitatea aritmetică, formarea conceptului de număr, legarea aspectelor teoretice de cele practic-aplicative.

Pregătirea prealabilă a copilului pentru realitatea aritmetică ține de formarea și elaborarea unui limbaj matematic elementar care va include noțiuni de mărimi, cantități și comparații.

Formarea conceptului de număr – însușirea de către copil a noțiunilor de cifră și număr este mai dificilă datorită noțiunilor abstracte cu care trebuie să opereze. Stăpânirea deplină a înțelegerii și operării cu termeni matematici, asigură copilului o bază solidă pentru asimilarea conceptului de număr, concept fundamental în abilitățile de calcul. Foarte importantă rămâne standardizarea utilizării termenilor specifici ai fiecăreia dintre cele două operații (adunare-scădere) și recurgerea obligatorie la material concret.

Legarea aspectelor teoretice de cele practic-aplicative. Cei mai mulți dintre elevii clasei I au avut deja contacte cu monede, bancnote, în afara școlii, ceea ce le-a permis chiar și anumită experiență financiară. Trebuie avut în vedere:

- să numere corect până la 100 și 1000;
- să numere din 5 în 5, 10 în 10, 50 în 50 etc.
- să facă adunări și scăderi în zeci, sute, mii.

Ca și în cazul celorlalte dificultăți de învățare nici pentru dificultățile de învățare matematice nu există rețete norme sau algoritmi procedurali. Cu toate acestea, există modalități de prevenire a dificultăților de învățare matematice prin respectarea unor norme educative de către cadrul didactic implicat în procesul predării matematicii:

- explicarea prin apel la elemente cunoscute ale problemei predate, ale sarcinii de rezolvat și ale exigențelor esențiale;
- apelarea la secvențializarea acțională clară a fiecărei ore a fiecărei ore de matematică;
- sintetizarea recapitulativă a celor prezentate în ora respectivă;
- stimularea participării active și a muncii independente a elevilor în lecție.

Pentru preîntâmpinarea apariției dificultăților de învățare matematice, este necesar să se respecte niște principii în predarea matematicii și anume:

- utilizarea terminologiei matematice în activitatea practică de către elevi, evitând limba-
jul încărcat cu structuri sintactice complicate;
- promovarea folosirii și dezvoltării de strategii de memorizare și recuperare a informației
utile;
- reactualizarea permanentă a cunoștințelor anterioare predate prin exersare;
- însușirea noțiunilor matematice pe baza demersului algoritmizat, prin pași mărunți;
- utilizarea materialelor didactice ca suport în înțelegerea, aplicarea și generalizarea celor
predate;
- diversificarea metodelor de predate a diferitelor probleme și sarcini matematice;
- respectarea de către profesor a normativității didactice;
- predarea noilor cunoștințe pe baza utilizării experienței anterioare a elevilor, cu multe
ilustrări din viața lor;
- flexibilizarea atitudinii profesorului care să faciliteze înțelegerea și generalizarea din
partea elevului;
- evitarea supraîncărcării cu noțiuni noi a orei didactice;
- explicațiile verbale să fie insolite de utilizarea tablei pentru o mai bună înțelegere și
asimilare de către elevi a noilor cunoștințe matematice;
- evaluarea formativă permanentă a elevilor care să permită evitarea acumulării greșelilor
și lacunelor.

Aceste norme și principii dacă sunt respectate facilitează asimilarea noțiunilor abstracte ale matematicii și duc la formarea unor deprinderi și priceperi matematice. Tot prin respectarea acestor norme și principii se poate preveni apariția și instalarea dificultăților de învățare a matematicii.

Metode și procedee specifice elevilor cu CES [5].

Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că: au abilități diferite, au interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate) au potențial individual de învățare, învață în ritmuri diferite, au stiluri de învățare diferite. Adaptarea curriculum-ului realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învățarea, evaluarea diferențiată se poate realiza prin:

- adaptarea conținuturilor, având în vedere atât aspectul cantitativ, cât și aspectul calita-
tiv, planurile și programele școlare fiind adaptate la potențialul de învățare al elevu-
lui prin extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și
remediere școlară;
- adaptarea proceselor didactice având în vedere mărimea și gradul de dificultate al
sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode active-
participative, jocul didactic), materialul didactic(intuitiv), timpul de lucru alocat,
nivelul de sprijin (sprijin suplimentar prin cadre didactice de sprijin);
- adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și social;
- adaptarea procesului de evaluare, având ca finalitate dezvoltarea unor capacități individu-
ale ce se pot exprima prin diverse proiecte și produse (scrise, orale, vizuale, kinestezice).

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezul-
tatele evaluării inițiale.

Tratarea individualizată a școlărilor facilitează adaptarea acestora la cerințele și obiecti-
vele procesului instructiv-educativ și presupune corelarea între cerințele programei și posi-
bilitățile copiilor.

Tratarea diferențiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfășurarea și evaluarea acti-
vităților instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea copilului. Sarcinile care se dau copi-

lului să fie în concordanță cu însușirile de personalitate, care se află în permanent devenire și transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic și fizic al copilului.

Diferențierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare, cât și prin formele de organizare a activității și a metodelor didactice utilizate. Copiii aflați în diferite faze ale insuccesului școlar pot fi cuprinși în activități frontale, dar trebuie tratați și individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor. Cadrul didactic trebuie să pună un accent pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor, ameliorarea practicilor educaționale, cum ar fi: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării copiilor, evitarea reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării și intimidării copiilor, exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui copil de a reuși.

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi [6] **metodele expozitive** (povestirea, expunerea, explicația), dar trebuie respectate anumite cerințe: să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale, prezentarea să fie clară, precisă, concisă, ideile să fie sistematizate, să se recurgă la procedee și materiale intuitive, să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline, cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și implică participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, **exercițiul** constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor. În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare.

Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, învață unii de la alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activități educative școlare, ci și prin activități extracurriculare. Este necesară o riguroasă planificare, organizare și desfășurare a acestor tipuri de activități în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor și pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional. Rolul terapeutic al activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea copiilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activitățile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiilor și drumețiilor, permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaștere a frumuseților naturale și de patrimoniu, formarea și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat. Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studiu etc.) dezvoltă la elevii cu CES, spiritul de competiție, de echipă, încrederea în forțele proprii, îi mobilizează la cooperare.

Educația integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți.

„Tinerii sunt viitorul, iar viitorul este condus prin educație.” **Ioana Aspru**

Bibliografie:

1. Codul Educației, cap. II, art. 5.
2. Idem, cap. III, art. 11.
3. Declarației de la Salamanca (1994, UNESCO).
4. Jean Piaget – Limbajul și gândirea copilului – note curs.
5. Gherguț, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație, Editura Polirom, Iași.
6. Popovici, D. (1998) – Învățământul integrat sau incluziv.

CZU [159.9:374.3]

**СТРАТЕГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ РОЛЕЙ
У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Даниела КАЗАКУ, лектор университета, кандидат наук,
Бельцкий Государственный Университет им. „Алеку Руссо”, Молдова
Александра ОВДИЕНКО, психолог, Молдова*

Abstract. *This article is devoted to the study of social representation about parenthood at a young age. The theoretical part of the study is an introduction to such concepts as: social representations, parenthood and psychological characteristics of a young age. The practical part submits the results of the study, tells about the truthfulness of the presented hypotheses. It also presents the developed program of psychological counseling of young people regarding the role of the parent.*

Keywords: *Social representations. Parenthood. Young age.*

Социальные представления – это предмет исследования, наделённый собственной реальностью, которая не позаимствована у других наук. Все человеческие взаимоотношения, происходящие, либо между двумя индивидами, либо группами индивидов, предполагают представлений. Именно этот факт делает их специфичными. Все время, что находимся в корреляции с другими, мы используем определённые ожидания, в связи с суждениями и ознакомленностью с группами, личностями и предметами, с которыми входим в контакт. [6, с. 23-24]

Проблематика детско-родительских отношений отражена в исследованиях отечественных и зарубежных психологов, как А. И. Захаров, Р. В. Овчарова, Э. Г. Эйдемиллер и др. Так Э. Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий описывают психологические причины отклонений в семейном воспитании, выделили стили воспитания в семье. Р. В. Овчарова даёт описание родительства и его компонентов, а также факторов, влияющих на формирование родительства. [9]

Изучив доступную литературу в области возрастной психологии, было установлено, что существуют неопределённости и сложности в определении интервалов жизни человека, даже среди специалистов, которые утверждают следующее: [3, с. 315]

- Включение молодости в интервал 22 – 44 года;
- Всемирная Организация Здравоохранения определяет молодость, как продлённый подростковый возраст и считает, что этот период протекает до 35 лет;
- В румынской психологии, период молодости соответствует интервалу 25 – 35 лет и подразумевает следующие этапы: 24 – 28 лет – это время обучения, стажировки и первичной адаптации к профессии; 28 – 32 года – ярко выраженная адаптация к профессиональной и семейной сферам и 32- 35 лет – является периодом первой удовлетворённости жизнью и реализацией профессиональной стабильности.

В соответствии с трудами таких авторов, как: Урсула Шкёпу и Емил Верза (1981) [7], Лидия Трофаила (2007) [8], Сильвия Бричаг (2014) [2], Флоринда Голу (2015) [5] и Тинка Крецу (2016) [3], период молодости приходится на 20 – 35/40 лет.

В качестве группы исследуемых было выделено 200 молодых людей, из которых 100 девушек и 100 парней. Было предложено равное количество респондентов для того, чтобы получить объективные результаты. Для того, чтобы узнать социальные представления о родительстве молодых людей, были использованы следующие методы: «Свободные ассоциации» (Абрик 1973) [1, с. 56-82] и «прототипно категориальная» техника (Вергес 1992, 1994) [4, с. 111].

Раскрывая центральный узел исследуемой темы и её периферические элементы, мы представим полученную информацию в следующей форме:

- центральный узел: «*Ответственность, время, забота, деньги, любовь*», где уровень повторений высокий.
- элементы периферии: «*Труд/работа, вместе/двое, мужество, ласка/нежность, тепло*», где уровень повторений низкий.

Так же в ней указаны темы неоднозначного статуса, как:

- «*Уважение, вклад, готовность, опека, поддержка/помощь*», где уровень повторений высокий.
- «*Рождение, крыша/дом, страх, семья, взаимодействие*» где уровень повторений низкий.

Подводя итоги проведённого исследования подтвердилась первая, выдвигаемая гипотеза, которая отражает наше предположение о том, что предполагаем, что в связи со стремительным, информационным и технологическим процессом, который является решающим фактором в акселерации развития молодёжи, в предложенном ассоциативном ряду мы встретим такие слова, как: «деньги», «время», «ответственность».

А именно подтверждение данной гипотезы отражается в том, что первые позиции ассоциативного ряда слов занимают: «*ответственность, время, забота, деньги, любовь*». Также немаловажно отметить тот факт, что в предложенных ответах, респондентов, мы нашли слово «*страх*». Мы считаем, что данное слово может свидетельствовать о том, что молодые люди осознают ответственность, возлагаемую на них в следствии создания ячейки общества и привнесение нового человека в мир.

Присутствие слова «*страх*», наталкивает на вывод о том, что молодёжь нуждается в поддержке специалиста, в формировании устойчивой позиции. Именно в этом заключается суть второй гипотезы, которая отражает наше предположение, что проанализировав полученные результаты, мы заметим необходимость в разработке программы психологического консультирования «*Ответственное родительство – счастливая семья*», которая поможет молодым людям справиться с предстоящим выполнением роли родителя.

Целями данной программы являются:

- повышение компетентности участников программы в сфере родительства;
- осознание родительства, как естественного и прекрасного процесса в жизни человека;
- развитие компонентов интегральной психологической структуры готовности к родительству.

Исходя из целей программы, был поставлен ряд задач, относящихся к каждому из компонентов психологической готовности к родительству, решаемых в процессе проведения развивающих занятий.

Задачи:

- осознание содержания понятия «родительство»;

- уточнение и расширение понятия «родительская роль»;
- обратить внимание участников группы на свои ощущения и чувства;
- научиться акцентировать внимание на своих чувствах, отделять их от внешнего мира и своих мыслей;
- рассмотрение участниками возможности техники эмпатического слушания;

Таблица 1: Мероприятия и временные рамки их выполнения

Мероприятие	Название мероприятия	Время
Занятие 1		
Упражнение 1	«Знакомство»	20 минут
Упражнение 2	«Переходим на один язык»	20 - 25 минут
Упражнение 3	«Клубок»	15 - 20 минут
Время занятия 1		65 минут
Занятие 2		
Упражнение 1	«Пересаживалки»	10 - 15 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Мир родителя»	50 – 60 минут
Упражнение 4	«Ценности нашей семьи»	20 – 30 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 2		145 минут
Занятие 3		
Упражнение 1	«Открытия»	10 – 15 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	10 – 15 минут
Упражнение 3	«Проективный рисунок»	40 – 50 минут
Упражнение 4	«Три плана»	30 - 40 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 3		140 минут
Занятие 4		
Упражнение 1	«Сотрудничество 1»	5 - 10 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	10 - 15 минут
Упражнение 3	«Гипербола»	40 - 50 минут
Упражнение 4	«Я как будущий родитель»	50 – 60 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 - 20 минут
Время занятия 4		155 минут
Занятие 5		
Упражнение 1	«Скала»	15 - 20 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Печатная машинка»	10 – 20 минут
Упражнение 4	«Эффективная похвала»	40 – 60 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 5		140 минут
Занятие 6		
Упражнение 1	«Сотрудничество 2»	5 - 10 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Эхо»	40 – 50 минут
Упражнение 4	«Разговор с деревом»	50 – 90 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 6		190 минут
Занятие 7		
Упражнение 1	«Позирование»	10 - 20 минут

Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Профилактическое обучение»	40 – 60 минут
Упражнение 4	«Корректирующее обучение»	40 - 60 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 7		90 минут
Занятие 8		
Упражнение 1	«Дракон»	10 - 15 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Я – родитель» (скульптура)	50 – 90 минут
Упражнение 4	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 8		145 минут
Занятие 9		
Упражнение 1	«Повторение движений»	10 - 20 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Обучение ребенка самоконтролю»	40 – 60 минут
Упражнение 4	«Самоуважение»	60 - 80 минут
Упражнение 5	«Клубок»	15 – 20 минут
Время занятия 9		200 минут
Занятие 10		
Упражнение 1	«Атомы и молекулы»	10 - 15 минут
Упражнение 2	«Флэшбэк»	15 – 20 минут
Упражнение 3	«Сиамские близнецы»	50 – 90 минут
Упражнение 4	«Снова обратно»	20 - 30 минут
Упражнение 5	«Финальный клубок»	20 – 30 минут
Время занятия 10		185 минут
Итого		24 ч 25 мин

Ниже будут представлены описания двух занятий, которые являются, по нашему мнению, одними из самых важных интересных, по своему содержанию и влиянию на восприятие родительских ролей у современной молодёжи.

Занятие №2

Цели:

- экстрагировать проблемы, связанные с родительством;
- выявить семейные ценности и иерархизировать их;

Описание:

Данная встреча включает в себя 5 упражнений. Первое упражнение нацелено на продолжение знакомства, создание положительной атмосферы, активизации рабочего настроения и снятие напряжения.

Следующее упражнение необходимо для того, чтобы настроиться на предстоящую работу и поделившись настоящим состоянием, с лёгкостью приступить к следующему заданию.

Третье упражнение основное, содержательное и продолжительное, целью является определить и поделиться переживаниями относительно будущей роли родителя, а взамен получить поддержку и единомышленников, вместе с которыми легче будет справиться с опасениями и трудности на пути к ответственному родительству.

Четвёртое упражнение идёт в подкрепление к предыдущему и несёт положительную окраску, а именно, заданием является выявление и обсуждение семейных ценностей будущей семьи респондентов. В групповой работе, участники, поставят под сомнения или же укрепят свои убеждения относительно семейных ценностей, что является не маловажным для ответственного родительства.

Пятое и последнее упражнение этой встречи, необходимо для благоприятного завершения занятия и для того, чтобы дать возможность респондентам поделиться полученным опытом и чувствами, которые были испытаны при работе в группе. Не мало важно узнать, что запомнилось больше всего и с какими мыслями участники покидают аудиторию.

Занятие №6

Цели:

- изучить возможности техники эмпатического слушания;
- осознать внутренние конфликты, свои ресурсы и ограничения в общении;

Описание:

Упражнение «*Сотрудничество 2*», как и в занятии №4, необходимо для того, чтобы участники смогли настроиться на продуктивную работу и быть единой группой на пути к достижению поставленных целей. Также это упражнение поможет поднять настроение оно дает каждому опыт участия в совместной деятельности, в ходе которой члены группы должны «договориться», прийти к общему решению.

После упражнения «*Флэшбэк*», мы предлагаем нашим участникам задание «*Эхо*», которое направлено на раскрытие чувственного опыта участников, проявление сопереживания сложным жизненным ситуациям, либо совместной радости от приятных и светлых событий. Мы хотим, чтоб участники научились чувствовать аффективные состояния окружающих и осознавать необходимость поддержки и одобрения.

Упражнение «*Разговор с деревом*» будет полезно участникам для того, чтобы найти свои внутренние ресурсы для освоения роли родителя, но и не только, оно поможет найти путь к решению настоящей проблемы, которая может быть и не связана с родительством. Также это упражнение респонденты смогут использовать в дальнейшей жизни для того, чтобы поговорить со своим «Я» и решить не один внутренний конфликт. Данное упражнение научит прислушиваться к внутреннему голосу и не отступать от намеченного.

Последнее упражнение поможет благоприятно завершить занятие, даст участникам возможность успокоиться и прийти к равновесию.

Занятие №8

Цели:

- осознать себя в роли родителя;
- обсудить данную тему с другими участниками;

Описание:

Упражнения «*Дракон*» и «*Флэшбэк*» проводятся с целью активизировать группу, настроить на рабочий лад и поднять настроение.

Прекрасное упражнение «*Я – родитель*» является воплощением, некого, диалога между родителем и ребёнком. Данный диалог осуществляется следующим образом: родитель создаёт, из партнёра по упражнению, будущего ребёнка, каким он хочет его видеть, а после завершения строительства, ребёнок (партнёр) рассказывает о том, как он ощущает себя, комфортно ему или инет, что хотелось бы изменить.

Данное упражнение показывает участникам что, несмотря на то, что каждый хочет вложить в своего ребёнка, необходимо учитывать его мнение и находить компромисс, а также считаться с чувствами и мнением своего ребёнка для более благоприятного и гармоничного развития его личности и становления в обществе.

Занятие завершается упражнением «*Клубок*».

Хотелось бы ещё раз поставить акцент на том, что выдвигаемые гипотезы подтвердились, а также мы надеемся, что наша программа будет полезна и пригодится практикующим психологам, как школьным, так и тем кто непосредственно занима-

ется консультированием в семейных вопросах, для развития института семьи и образования, а также станет источником вдохновения при создании более продолжительных и объёмных программ психологического консультирования молодёжи касательно роли родителя, как в нашей стране, так и за рубежом.

Библиографический список:

1. Abric, J.-C., Metodologia culegerii datelor reprezentărilor sociale. In CURELARU, M. Reprezentările sociale. Teorie și metode, Iași: Ed. Erola. 2001. ISBN 973-85475-3-9. p. 446.
2. Briceag, S., Curs universitar. Psihologia vârstelor. In.: An. Univ. „Alec Russo” din Bălți (serie nouă). Bălți, 2017, 291 p., ISBN 978-9975-50-196-5.
3. Crețu, T., Psihologia vârstelor, Iași. Polirom, 2016, ISBN 978-973-46-6008-7.
4. Curelaru, M., Reprezentări sociale, pref. de Adrian Niculau. Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006. ISBN 978-973-46-0302-2. p. 235.
5. Golu F., Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015, 344 p., ISBN 978-973-46-5627-1.
6. Psihologia socială: Aspecte contemporane/Coord.: Andrei Necolau; Pref. De Serge Moscovici; Iași: Polirom, 1996. ISBN 973-9248-07-1.
7. Șchiopu U., Verza E., Psihologia vârstelor (ciclurile vieții), Ed. Didactică și pedagogică – București, 1981.
8. Trofaia L., Psihologia dezvoltării: Suport de curs; Chișinău, 2007. 264 p., ISBN 978-9975-9630-3-9.
9. Ерохина Л. Д., Ерохин А. К., Установки на осознанное родительство в молодежной среде.

CZU [159.942.5:615.851]

PSIHOTERAPIA COGNITIV-COMPORTAMENTALĂ ÎN TULBURAREA ANXIOASĂ GENERALIZATĂ

Daniela CAZACU, *lector universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova.*

Abstract. *Patients diagnosed with generalized anxiety disorder think that worries are synonymous with a negative thing. Throughout the therapeutic process, the psychotherapist aims to explain to the patient that worries are a common phenomenon that is characteristic of many people. Cognitive-behavioral treatment in generalized anxiety disorder displays an infringement of distorted beliefs and dysfunctional thoughts.*

Keywords: *psychotherapy, cognitive behavior therapy, anxiety, generalized anxiety, automatic thoughts, methods.*

Fiecare persoană măcar o dată în viață experimentează emoția de frică. Specialiștii susțin că există oameni al căror comportament este guvernat de frică și ei sunt total conștienți de aceasta, pe când alții nu percep faptul că frica le conduce viața. Aceștia din urmă pot avea o viață fericită, pot călători, pot obține succese profesionale și personale însă mereu manifestă încordare, chiar dacă fricile lor sunt umane. Fensterheim și Jean Baer susțin că orice teamă care se manifestă foarte pronunțat, este puternică și împiedică persoana să se manifeste, să îndeplinească unele acțiuni este, de fapt, o reacție cu caracter patologic [5, 6].

Anxietatea generalizată secaracterizează în principal, prin anxietate excesivă și preocupare (expectație aprehensivă), care se manifestă cu privire la diverse evenimente sau activități, precum activitatea profesională ori cea școlară, și nu pot fi controlate. Ele sunt prezente foarte des (mai multe zile decât nu), timp de cel puțin șase luni

Anxietatea, preocuparea sau simptomele somatice provoacă o detresă ori o deteriorare semnificativă clinic în domeniul social, profesional sau în alte domenii de funcționare impor-

tante. Trei itemi descriu anxietatea și preocuparea 1. Mă îngrijorează tot felul de lucruri. 2. Simt că mi-e frică. 3. Mă tem că o să mi se întâmple ceva rău Ceilalți trei itemi se referă la reacții somatice 1. Când am o problemă simt ceva ciudat în stomac. 2. Când am o problemă, inima îmi bate foarte repede 3. Când am o problemă simt că încep să tremur [1].

Subiectul afirmă că nu-și poate controla anxietatea și prezintă cel puțin trei din următoarele simptome: neliniște, senzația că se află la capătul puterilor, fatigabilitate, dificultăți de concentrare a atenției, senzație de vid mental, iritabilitate, încordare musculară și tulburări de somn (dificultăți de adormire, treziri frecvente în timpul nopții sau somn superficial, neodihnitor, cu senzație de oboseală la sculare). Anxietatea permanentă îi provoacă subiectului un disconfort puternic, îi afectează viața și activitatea. Acestea, la rândul său, nu sunt cauzate de abuzul de substanțe psihoactive sau de unele probleme medicale somatice. Subiectul suferind de tulburare anxioasă generalizată se simte permanent tensionat, încordat, incapabil să se relaxeze și relatează că se află la capătul puterilor (conținutul îngrijorărilor poate fi mai mult sau mai puțin precizat) [4, p. 236-237].

Simptome ale tulburării de anxietate generalizată conform DSM-5 [7], sunt următoarele:

1. Prezența anxietății excesive și vă faceți griji în legătură cu o varietate de subiecte, evenimente sau activități. Îngrijorarea apare mai des decât nu pentru cel puțin 6 luni și este, în mod evident, excesivă. Excesul de îngrijorare înseamnă îngrijorare chiar și atunci când nu este nimic rău sau într-o manieră disproporționată față de riscul real. Aceasta implică, de obicei, petrecerea unui procent ridicat de ore de trezire care vă îngrijorează ceva. Îngrijorarea poate fi însoțită de reasigurarea celorlalți.

La adulți, îngrijorarea se poate referi la responsabilitățile sau performanțele profesionale, sănătatea proprie sau sănătatea membrilor familiei, chestiuni financiare și alte circumstanțe de viață obișnuite. De remarcat că, la copii, îngrijorarea este mult mai probabil să se refere la abilitățile lor sau calitatea performanței lor (de exemplu, în școală).

2. Îngrijorarea este experimentată ca o provocare foarte mare pentru control. Grijiile, atât la adulți, cât și la copii, se pot schimba de la un subiect la altul.

3. Anxietatea și îngrijorarea sunt asociate cu cel puțin trei dintre următoarele simptome fizice sau cognitive (la copii, un singur simptom este necesar pentru diagnosticarea):

- a. Edginess sau neliniște;
- b. Obositor cu ușurință; mai obosit decât de obicei;
- c. Concentrație sau senzație de sufocare ca și când mintea se va bloca;
- d. Iritabilitatea (care poate sau nu poate fi observată altora);
- e. Creșterea durerilor musculare sau a durerii.

Dificultăți de somn (din cauza dificultăților de a adormi sau de a rămâne adormiți, de agitație nocturnă sau de somn nesatisfăcător) [3].

Prezentăm mai jos câteva exemple de convingeri pozitive legate de necesitatea prezenței fricilor îngrijorărilor:

- „îngrijorările mă ajută să fac față situațiilor periculoase.” („Dacă mă gândesc la ceea ce s-ar putea întâmpla mai rău, probabil voi face față mai bine în caz că s-ar putea întâmpla.”);
- „Dacă îmi fac griji, pot preveni producerea unor lucruri rele”;
- „Îngrijorările mă ajută să rezolv problemele”;
- „Nu aș fi în stare să fac nimic dacă nu mi-aș face griji”;
- „Dacă îmi fac griji, voi fi totdeauna pregătit” [4, p. 238].

Psihoterapia cognitiv-comportamentală (adesea prescurtată CBT din engleză cognitive-behavioral therapy) este poate cea mai bine validată formă de psihoterapie pentru tulburările de anxietate și depresie, fiind adesea recomandată ca „intervenție standard” în aceste tipuri de probleme mentale.

Terapia cognitiv-comportamentală este o combinare teoretico -metodologică fundamentată științific a terapiei comportamentale cu terapia cognitivă , cu aplicații în patologie și sănătate; așadar, ea are, pe lângă un caracter clinic (tratarea bolilor), și un profund caracter educațional și preventiv (optimizare, promovare a sănătății) [2].

Psihoterapia cognitiv-comportamentală presupune modificarea stilului de gândire și a modului în care oamenii acționează în fața situațiilor stresante. Persoanele cu probleme de anxietate se percep excesiv de vulnerabile în fața anumitor situații și sunt dominate de nevoia de a evita contactul cu aceste lucruri (ex. refuzul de a vorbi în public, evitarea efortului fizic, absența de la examen, ocolitul parcurilor etc.). Mai mult, aceste persoane nu reușesc să își controleze eficient reacțiile de anxietate/frică (ex. tremurul mâinilor, bătăile accelerate ale inimii, respirația agitată, transpirația abundentă etc.), ceea ce îi face deseori să simtă că și-au pierdut complet controlul.

Prin urmare, psihoterapia cognitiv-comportamentală urmărește corectarea factorilor care determină apariția simptomelor de anxietate sau care favorizează cronicizarea anxietății pe termen lung. Prin psihoterapie, oamenii învață cum să își controleze anxietatea prin strategii eficiente de relaxare, învață cum să își observe gândurile și comportamentele care nu fac decât să le alimenteze anxietatea pe termen lung și învață cum să înlocuiască aceste gânduri și comportamente ineficiente cu noi tipare de gândire și acțiune.

În continuare, vă prezentăm pe scurt principalele tipuri de intervenție care sunt utilizate pe parcursul psihoterapiei cognitiv-comportamentale:

Psihoeducație. Persoanele învață despre anxietate în general și, în mod personalizat, despre tipul de anxietate care le deteriorează viața; învață cum s-a dezvoltat anxietatea lor și cum trebuie abordată, în mod eficient, pentru a o reduce; învață cum să-și monitorizeze simptomele și să observe contextele în care acestea se agravează sau, dimpotrivă, se ameliorează; descoperă cum propriile gânduri și acțiuni pot accentua sau reduce anxietatea.

Tehnici de relaxare. Persoanele învață că anxietatea poate fi adusă sub control prin exersarea unor tehnici de relaxare care implică elemente de controlul respirației, modificarea poziției corpului, formule de autosugestie, contracții și relaxări ale mușchilor și anumite exerciții fizice. Rezultatul acestor tehnici este depășirea fricii că anxietatea este de necontrolat, creșterea eficienței personale și reducerea stărilor de oboseală/euizare datorate anxietății.

Modificarea funcționării atenției. O caracteristică fundamentală a anxietății este fixarea atenției asupra negativului, asupra amenințărilor din mediu, asupra senzațiilor neplăcute, asupra lucrurilor care merg prost etc. Din cauza acestui lucru, viața persoanei cu anxietate este copleșită de pericole și emoții negative, dându-i impresia că nu mai rămâne loc și de bucurii, de relaxare, de dezvoltare. Astfel, prin psihoterapie persoanele învață cum să preia controlul asupra funcționării atenției și să readucă în vizor aspectele neglijate ale vieții lor – reușitele, competențele, bucuriile lor. Acest lucru se realizează prin diverse tehnici comportamentale de schimbare a focarului atenției.

Modificarea funcționării gândirii. Gândirea de tip anxios („Nu pot face față!” „Sunt în pericol!” „O să cedez!” „Nu sunt în stare!” „Sigur voi da rateul!” „Sunt neajutorat!” etc.) menține simptomele de anxietate. Prin urmare, în psihoterapie persoanele învață cum să își controleze modul de gândire care s-a automatizat și care nu face decât să exagereze simptomatologia lor și să îl înlocuiască, prin exerciții succesive, cu noi tipare de gândire. Acest lucru nu înseamnă pur și simplu „să te prefaci că nu te temi” de ceva, ci să descoperi că într-adevăr ceea ce gândești atunci când ești cuprins de anxietate este mult exagerat față de realitate și că descriind realitatea într-un mod mai acurat, anxietate își pierde puterea asupra ta.

Combaterea evitării. Singurul mod în care poți definitiv să descoperi că anxietatea ta este nejustificată este dacă te confrunți în mod direct cu lucrul de care te temi. Însă persoanele cu probleme de anxietate evită în mod repetat acest lucru. Teama lor le domină comporta-

mentul, iar evitarea nu le permite să descopere ce este real și ce este o exagerare a propriei minți. Prin urmare, în psihoterapie persoanele învață că pot tolera anxietatea și încep să se confrunte în mod direct, sistematic, cu acele situații care le produc anxietate. Prin confruntarea repetată cu situațiile de anxietate, persoanele descoperă că anxietatea lor se reduce și că lumea lor câștigă mai mult teren odată ce evitarea nu le mai domină comportamentul.

Prevenirea recăderilor. Corectarea problemelor cronice de anxietate necesită un efort de lungă durată. Psihoterapia nu trebuie văzută ca un tratament simptomatic care se încheie în momentul în care anxietatea s-a redus. Psihoterapia presupune schimbarea stilului de viață – schimbarea aceluia mod de gândire și de comportament care a dus, în primul rând, la dezvoltarea anxietății. Acesta este singurul mod în care putem preveni eficient recăderile: adoptarea în viața de zi cu zi a tehnicilor de psihoterapie care au avut succes în reducerea anxietății și transformarea lor într-un mod de a fi [8].

Modificarea convingerilor legate de incontrolabilitatea gândurilor negative cu conținut anxio-gen. Deoarece îngrijorările și temerile reprezintă procese atenționale complexe, acestea pot fi întrerupte în cazul în care subiectul desfășoară alte activități mentale. Factorii modulatori ai îngrijorărilor reprezintă acele evenimente sau activități care stopează tendința subiectului de a-i face griji. Odată identificată prezența acestor factori modulatori, experiența pacientului va fi utilizată pentru a-i demonstra că îngrijorările au un caracter controlabil.

Metoda anchetei. Se utilizează pentru a infirma metaîngrijorările, respectiv convingerea referitoare la caracterul nociv al îngrijorărilor. Pacientului i se cere să intervieveze prieteni, cunoscuți și rude, pentru a afla dacă aceștia se îngrijorează, și cum ar reacționa ei față de o persoană care are tendința de a-și face în permanență griji.

Renunțarea la îngrijorări. Reprezintă o altă tehnică de infirmare a convingerii disfuncționale legate de utilitatea și caracterul pozitiv ale acesteia. Pacienții cu tulburare anxioasă generalizată sunt solicitați să renunțe să-și mai facă griji pentru a se convinge dacă evenimentul negativ de care se teme se produce sau nu. Astfel, convingerile referitoare la faptul că îngrijorarea îl împiedică pe subiect să fie pedepsit pot fi modificate solicitând subiectului să renunțe pentru o perioadă limitată la îngrijorările sale și să observe dacă evenimentul de care se teme se produce sau nu.

Antrenamentul mental cu conținut pozitiv. Pacienții care suferă de tulburare anxioasă generalizată au o istorie lungă de antrenament mental „bazat pe gândire negativă”. Terapeutul va trebui să-i ghideze pe acești pacienți să repete în plan mental scenariul cu conținut pozitiv, având ca punct de pornire temerile inițiale. Tehnica dă rezultate mult mai bune dacă este aplicată în stare de relaxare, cu condiția că acest antrenament mental să fie aplicat după restructurarea cognitivă, pentru a nu se transforma într-un comportament de asigurare [4, p. 250-257].

Modificarea comportamentelor, gândurilor aferente negative. Raționalizarea. Terapeutul trebuie să-I explice pacientului rațiunile tratamentului prin demonstrarea relației dintre gândire, sentiment și comportament. Astfel, Beck dădea următorul exemplu: dacă un subiect aude în toila nopții un zgomot în camera alăturată, el își poate spune în minte că intră un hoț. Atunci apare o stare de teamă și comportamentul se desfășoară în consecință: subiectul se va ascunde sau va telefona la poliție. Dacă dimpotrivă, subiectul își spune că a lăsat geamul deschis, sentimentele de teamă nu vor apare și el se va scula să închidă geamul.

Furnizarea unor informații cu privire la mecanismele anxietății. Este necesară descrierea în detaliu a simptomelor legate de anxietate, evoluția lor probabilă, cât și faptul că trăirea anxietății nu înseamnă că subiectul are o boală psihică gravă. În același timp trebuie explicat că simptomele produse de anxietate nu sunt periculoase (de exemplu accelerarea bătăilor inimii nu reprezintă un semn că se va produce un atac de cord). Trebuie explicat pacienților faptul că unele simptome ca insomnia, dificultatea de a lua decizii, oboseala și chiar vederea ca prin ceață sunt manifestări ale anxietății.

Distragerea. Este utilizată ca strategie pentru a exercita un control direct și imediat asupra simptomului. Astfel de metode pot fi:

- concentrarea asupra conținutului unei conversații nu asupra stării proprii;
- schimbarea locului subiectului în camera față de interlocutor;
- dacă subiectul manifestă anxietate în timpul ședinței de psihoterapie, terapeutul poate să-i ceară să descrie mobilierul din cabinet.

Programarea activităților. În cadrul acestei metode se cere pacienților să noteze oră de oră, activitățile pe care le desfășoară, evaluându-le după o scală de la 0 la 100 sub aspectul unor stări afective cum ar fi: anxietatea, oboseala, plăcerea sau gradul de control asupra situației. Pentru indivizii care se simt presați de timp este indicată o planificare riguroasă a activităților, astfel încât aceștia să nu aibă tentația să facă mai multe lucruri deodată, fapt ce le sporește tensiunea și supraîncordarea. Mulți subiecți anxioși renunță la activități de loisir, deoarece trăiesc permanent ideea că nu și-au îndeplinit toate datoriile.

Verificarea veridicității gândurilor negative automate. Terapeutul utilizează o serie de întrebări pentru a-l ajuta pe pacient să evalueze gândurile negative și să le substituie cu gânduri mai realiste.

Experimentarea în sfera comportamentului. Terapeutul cere pacientului să verifice în viața reală dacă gândurile negative sunt adevărate [5, 6, p. 28-35].

Terapia comportamentală se desfășoară pe cât posibil în mediul natural al clientului. Abordarea terapeutică are la baza principiile învățării, clientul însușind deprinderile de autoreglare a comportamentului, deprinderi care vor fi transferate în viața de zi cu zi. Clienții sunt instruiți să inițieze, să realizeze și să evalueze demersul terapeutic, fiind responsabili de propria lor schimbare [4].

Pacienții diagnosticați cu tulburare anxioasă generalizată consideră că a-ți face griji reprezintă ceva negativ. În procesul terapeutic, psihoterapeutul are ca scop de a-i explica pacientului că acest fenomen este absolut normal și specific multor oameni. Tratamentul cognitiv-comportamental în tulburarea anxioasă generalizată reprezintă în sine o înfirmare a convingerilor distorsionate și a gândurilor disfuncționale.

Bibliografie:

1. ALBU, M. (2017). Analiza validității subscalelor. Anxietate generalizată și Anxietate de separare din Scala Spence de autoevaluare a anxietății la școlari (SCAS), Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu din Cluj-Napoca. Seria Humanistica, tom XV, pp. 107-124.
2. DAVID, D. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale* / Daniel David. – Iași: Polirom, 2006, 434 p.
3. DEBORAH, R. Glasofer. Cum este diagnosticată tulburarea de anxietate generalizată utilizând DSM-5 disponibil: <https://ro.reoveme.com/cum-este-diagnosticata-tulburarea-de-anxietate-generalizata-utilizand-dsm-5/> accesat: 19.11.2019
4. HOLDEVICI, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*/ Irina Holdevici – București: Editura Trei, 2009, 714 p.
5. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia anxietății*, Editura Dual Tech, București, 2002.
6. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia tulburărilor anxioase*, Editura Ceres, București, 2000, 207 p.
7. NUCKOLS, Cardwell C. *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*, disponibil: https://dhss.delaware.gov/dsamh/files/si2013_dsm5foraddictionsmhandcriminaljustice.pdf accesat: 19.11.2019
8. *Tratament Anxietate* disponibil: <http://www.tratamentanxietate.ro> accesat: 19.11.2019

AGRESIVITATEA – UN RĂSPUNS LA NEADAPTARE

Claudia DUNCA, profesor preuniversitar,
Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu”, Bistrița Năsăud, România

Pentru clarificarea conceptului, am considerat necesară și prezentarea succintă a principalelor accepțiuni teoretice exprimate în literatura de specialitate de-a lungul timpului. Considerând drept criterii de clasificare domeniul de cunoaștere cărora aparțin aceste teorii explicative, impactul lor în lumea științifică, dar și complexitatea explicațiilor oferite, am identificat următoarele accepțiuni și teorii: accepțiunea etologică, accepțiunea bio-fiziologică (teorii biologice, biochimice, neurologice), accepțiunea antropologică, accepțiunea psihosociologică (teoria frustrare – agresivitate, teoria învățării sociale, teoria psihanalitică, teoriile personalității, teoria alegerii raționale), accepțiunea pedagogică.

Agresivitatea (derivat din lat. *agresio*) este „ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient, fantasmagoric, în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unui obiect investit cu semnificație, conduite resimțite ca atare și neprovocate de acesta. Agresivitatea este caracteristica relațiilor interumane, registrul ei de manifestare întinzându-se de la atitudinea pasivă de indiferență, refuz de ajutor, ironie, tachinare până la atitudinea de amenințare și de acte de violență propriu-zise” (Gorgos, 1987). Baron și Byrne (Ilut, 2004 apud Baron & Byrne, 2001) consideră agresivitatea ca fiind „orice comportament fizic sau verbal care intenționează să rănească pe altcineva”. Astfel, spectrul agresivității umane a devenit mai larg, așa cum preciza etologul I. Eibl – Eibesfeldt (I.Eibl – Eibesfeldt, 1995, p. 108), variind de la manifestarea directă asupra unui obiect sau ființă (prin lovire, jignire verbală sau ironizare) până la cea indirectă (prin a vorbi de rău pe cineva sau chiar a refuza comunicarea sau contactul social). Complexitatea fenomenului agresiv, multitudinea de forme de manifestare face dificilă abordarea sa exhaustivă. Rolul teoriilor agresivității sunt de a descrie fenomenul, de a-l explica și de a face predicții pe marginea lui. Pentru a fi eficientă teoria trebuie să acopere o gama cât mai largă de conduite ce aparțin agresivității, să ne ofere idei despre ce este cu adevărat ea, să genereze o multitudine de ipoteze testabile, să aibă putere descriptivă, explicativă și predictivă. Din expunerea și analiza principalelor teorii cu privire la agresivitate, am constatat că, de-a lungul timpului, cercetările au condus spre următoarea concluzie: pentru explicarea acestui fenomen este nevoie să luăm în calcul ideea cauzalității complexe. Dincolo de valoarea incontestabilă a fiecărei teorii luată în parte, multe dintre ele prezintă o viziune unilaterală (de exemplu, susținătorii caracterului exclusiv înnăscut sau exclusiv dobândit al agresivității). Este greu de crezut că putem să mai acceptăm astăzi că agresivitatea umană poate fi determinată doar de factori biologici sau doar de factori care țin de mediu. Indiferent de sursa atribuită agresivității, fiecare dintre teorii ar trebui să susțină că agresivitatea se datorează unor structuri genetice particulare, unor patternuri comportamentale care sunt modelate de influențele mediului, fiindcă aceste teorii devin mai valoroase luate împreună.

Un model al unei asemenea abordări ne propun C. A. Anderson și B. J. Bushman (2002): *modelul general al agresivității* (GAM – General Aggression Model) (www.sciencedirect.com) care include mai multe niveluri, teorii ale unor domenii specifice. Claudia Marian în cartea „Agresivitatea în școală” (2011, p. 15-38) prezintă teoriile majore ale agresivității:

A) Agresivitatea înnăscută

1. Premisele biologice ale agresivității

Agresiunea în complexitatea sa nu poate fi pusă pe seama unei singure structuri nervoase sau a unui set particular genetic. Toate nivelele sunt intercondiționate funcțional și sub-

ordonate planului psihic și celui social, cultural. Studiul tradițional al influențelor genetice asupra agresivității încearcă să evidențieze rolul cromozomului responsabil de agresiune. Studiile recente indică două punți suplimentare de legătură între testosteron și agresivitate: nivelul crescut al testosteronului determină o activare suplimentară a atenției spre stimuli agresivi, pe de o parte, și pe de alta, o diminuare a controlului cognitiv prin alterarea relației cognitiv – emoțional, ambele mecanisme stimulând confruntarea și comportamentul agresiv.

Informația emoțională care nu ajunge la structurile cognitive conștiente riscă să genereze reacții impulsive de tipul agresiunii reactive, în timp ce controlul cognitiv fără rădăcini emoționale duce la reacții raționale, reci, lipsite de empatie (Terburg, Morgan, van Honk, 2009). Un plus informativ este adus din domeniul neurocognițiilor sociale. Ele pornesc de la premisa că mecanismele neurologice explicative pentru fenomenele psihice simple de tipul furiei, fricii, dezgustului etc. nu se suprapun în totalitate peste mecanismele ce implică și contextul social (jena, culpabilitatea). Apare astfel conceptul de „creier social”, adică posibilitatea de anticipare a reacțiilor celuilalt știind că acțiunile lui se sprijină pe setarea lui mentală.

2. Perspectiva etologica asupra agresivității

Etologii susțin că aceste patternuri comportamentale sunt înnăscute. Fiind un instinct înnăscut, manifestarea agresivă poate fi independentă inițial de stimulii din mediu – este spontană și are propria sa energie. De menționat este și faptul că instinctul sub influența învățării capătă noi forme. Etologii pornesc de la premisa existenței unui „grăunte” de agresivitate încăstrat în structura intimă a ființei, un instinct primar agresiv care va fi modelat de influențele mediului prin intermediul capacității crescute de învățare.

3. Perspectiva psihanalitică asupra agresivității

Pulsunile agresive se manifestă încă de la naștere, dar forma sub care ele apar și zonele corporale de care sunt legate diferă de la un stadiu la altul (Munteanu, 1997). În prima parte a stadiului manifestarea agresivității apare sub forma plăcerii de a mușca, plăcere ce și-o exercită adeseori în primii doi ani de viață. Trecerea în stadiul următor este evidențiată prin plăcerea de a strica, demonta, distruge diverse lucruri, dar și de a provoca suferință celor din jur prin înțepături, pișcături etc. Stadiul falic corespunde formării identității de gen și recunoașterii poziției pe care copilul o are în familie. Băiețelul care-și urăște tatăl ca rival pentru iubirea mamei o va face cu ură și agresivitate. Soluția optimă de rezolvare a agresivității copiilor, propusă de psihanalisti, nu e deci reprimarea ei. Agresivitatea e un dat înnăscut care trebuie să se afirme (e legată de cunoaștere și de energie vitală).

B) Agresivitatea dobândită

Actul agresiv, agresivitatea, ca și orice alt conduită, dincolo de premisele sale înnăscute poate fi dobândită prin intermediul exercițiului, al repetiției.

□ **Condiționarea clasică a agresivității**

Esența condiționării clasice a unui comportament constă în asocierea repetată a unui stimul care provoacă în mod înnăscut o reacție, cu un stimul inițial indiferent, care treptat ajunge să genereze comportamentul chiar în absența declanșatorului înnăscut. Asocierea unor stimuli foarte puternici de frică, furie cu alții indiferenți, prin condiționare pot să producă reacții de fugă sau luptă chiar sub influența stimulilor inofensivi. În cazul omului condiționarea clasică a agresivității este întâlnită în cazuri extrem de rare, seamănă mai degrabă cu dresajul decât învățarea.

□ **Condiționarea instrumentală a agresivității**

Bandura consideră că frecvența apariției unui comportament agresiv este influențată de consecințele pe care subiectul anticipă că le va avea comportamentul respectiv sau cele pe care experiența i-a demonstrat-o că le-a avut deja. Consecințele ca fiind favorabile (întăriri pozitive) vor crește rata manifestărilor sale, în timp ce întăririle negative (pedepse-

le) tind să le blocheze. În general, orice acțiune întreprinsă este motivată conștient sau inconștient de obținerea unor beneficii. Copiii pedepsiți sever pentru conduitele lor agresive, devin ei înșiși mai agresivi, iar ca adulți au tendința de a aplica aceleași tipare comportamentale. Studiile (Sears, apud Mitrofan, 1996, p. 436) arată că acei copii care au fost grav pedepsiți în familie au tendința de a se comporta mult mai agresiv în afara ei în comparație cu cei care au fost pedepsiți mai puțin sever în familie. Agresiunea generată de frustrare, provocare fizică sau verbală poate avea, la rândul ei, manifestări distructive.

□ **Învățarea observațională a agresivității**

Referitor la aceste tipare de comportament, Zakriski și colab. (2005) susțin că diferențele observate în ceea ce privește tipul de manifestări agresive ale fetelor și băieților – referitor la învățarea observațională a agresivității, nu sunt date de diferențe de structuri de personalitate, ci mai degrabă de faptul că mediul social al celor două genuri devin din ce în ce mai diferite odată cu vârsta; chiar dacă tiparele lor de reacție la situațiile provocative sunt asemănătoare, ponderea provocărilor în grupul de similaritate e mai redus în cazul fetelor decât al băieților, la fel și pedepsele aplicate de către adulți. În consecință, patternul comportamental al fetelor este mult mai pacifist spre deosebire de băieți, care vor părea mult mai confrunțativi. Trăim într-o societate care nu mai are timp, care se grăbește. Încotro? Nu se știe și poate nici nu mai contează atâta vreme cât ne lăsăm purtați de val fără să încercăm cel puțin să ne împotrivim curentului. Poate că un moment de reflecție, un moment cu noi înșine ar reuși să ne trezească. Dar poate că ne lipsește curajul; K. Lorenz vorbește în *Celeopt păcate capitale ale omenirii civilizate* de „incapacitatea oamenilor moderni de a sta fie și numai un timp scurt cu ei înșiși. Ei evită orice posibilitate de autorefecție și meditație cu o consecvență plină de frică, de parcă s-ar teme ca nu cumva reflecțiile să-i pună în fața unui autoportret înfiorător.” (K. Lorenz, 1996, p. 36-37).

Depășirea acestei situații este posibilă în condițiile unei schimbări majore, care însă, din păcate, fiind vorba de schimbări de natură socială, se vor produce în timp. Considerăm că o soluție eficientă rămâne însă educația, depășirea stării de indiferență și ieșirea din acest cerc vicios al ignoranței.

CZU 371.12

ÎNVĂȚĂTORUL – PSIHOLOG FĂRĂ DIPLOMĂ

Cornelia PĂNCESCU, profesor în învățământ primar,
Școala Gimnazială nr. 1, Matca, județul Galați, România

Abstract. *The teacher is more than the person who teaches lessons and gives notes. He achieves some tasks that are up to psychology: he identifies and adopts decisions related to communication and relationship, adaptation; learning difficulty; emotion management; parents counseling. The teacher is modeling personalities and souls, is guiding the children on the right road of life.*

Keywords: *teacher, psychologist, empathy, perfection, education, vocation.*

„Psihologia te ajută să ajungi la orice concluzie dorești. Depinde numai de cel care o mănuieste.” (Dostoievski)

Învățătorul este mai mult decât omul care predă lecția și acordă calificative. El nu transmite elevilor doar informații. El stabilește cu clasa un contact psihologic, realizează cu elevii o comunicare cognitivă și una afectivă. Dacă stăpânește temeinic materialul de predat, pe parcursul lecției el urmărește îndeaproape modul cum sunt recepționate informațiile, cum reacționează elevii, observându-le privirea, mimica și gesturile. Cunoaște psihologia elevului, structurile lui cognitive, metodele și procedeele potrivite vârstei elevilor și particularităților individuale. Calitatea de învățător nu este înnăscută. Ea se câștigă și se

formează în liceul pedagogic, în universitate și se perfecționează în procesul instructiv-educativ. Un învățător se perfecționează și se formează continuu.

În ziua de astăzi, dascălul trebuie să-și joace foarte bine rolul pe scena școlii deoarece rolurile sale sunt multiple: expert al actului de predare-învățare-evaluare, agent motivator, psiholog, consilier, model, manager.

Deși nu este licențiat în psihologie, învățătorul deține competențe minime necesare exercitării profesiei de psiholog la clasa la care predă. Competențele specifice ocupației de psiholog școlar sunt formate și dezvoltate prin programe de pregătire profesională complementară și / sau programe de formare profesională continuă realizate prin forme specifice sau altele decât cele specifice sistemului național de învățământ. Dar învățătorul se autoformează pe tot parcursul carierei, la fiecare generație fiind nevoit să găsească soluții pentru următoarele probleme: autocunoaștere și dezvoltare personală, probleme de comunicare și relaționare (elev-elev, elev-părinte, elev-cadru didactic), organizarea timpului, dificultăți de învățare, gestionarea emoțiilor, dificultăți de concentrare a atenției, ADHD, orientare școlară, divorț, deces, absentism etc. realizează următoarele sarcini:

- identifică și analizează problemele de natură psiho-comportamentală ale elevilor care pot interfera cu procesul educațional;
- stabilește resursele necesare soluționării problemelor identificate și adoptă decizia de intervenție;
- evaluează nevoile, limitele și potențialul elevilor, dezvoltarea cognitivă, afectiv-motivațională și personalitatea copilului;
- prezintă și explică profesorilor, părinților și elevilor rezultatele evaluării psihologice și raportează informațiile relevante autorităților responsabile în caz de hărțuire, neglijență sau abuz îndreptat împotriva elevului;
- oferă intervenție psihologică în scopul: optimizării autocunoașterii și dezvoltării personale, prevenției și remiterii problemelor emoționale, cognitive și de comportament;
- elaborează planuri de educație individualizată și proiectează programe adecvate pentru elevii cu cerințe educative speciale;
- dezvoltă, implementează și evaluează programe de consiliere școlară în vederea optimizării sau eficientizării învățării, promovării atitudinilor și conduitelor, depășirii situațiilor de criză, conflict și risc;
- dezvoltă programe de consiliere psihologică destinate elevilor, cadrelor didactice și părinților / aparținătorilor elevilor.

Gestionarea unei clase de copii vine la pachet cu multe provocări: elevi cu probleme de învățare, de comunicare, de adaptare sau de comportament pot solicita consiliere pentru a găsi o soluție. Clasa școlară nu este atât un spațiu unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă, iar profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite. În clasă se învață mai mult decât o materie, se învață o lecție de viață. Profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea în practică a acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competența necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor. Abilitatea profesorului de a evalua corect și realist trebuințele celui care învață implică, în primul rând, capacități empaticice, respectiv capacități de transpunere în situația psihologică a elevului și de a-l înțelege de pe pozițiile lui.

Dascălul este nu numai omul care educă, ci și cel care iubește oamenii și vrea să facă ceva bun pentru ei. Dascălul îi învață pe elevi nu numai să cunoască, să știe, ci mai ales să înțeleagă, să discearnă și să conchidă în cunoștință de cauză, să iubească, să aprecieze, să respecte. Domeniul cel mai sensibil în care dascălul se poate impune este cel al relațiilor

socio-afective, pentru că, dintre darurile de neuitat până la sfârșitul vieții, în mintea și în inima tuturor, se păstrează neîntinat ceea ce elevul primește de la dascălul său.

Pantelimon Golu spune că „aptitudinea pedagogică înseamnă foarte multe lucruri: erudiție și cunoștințe de specialitate dar și cunoașterea practică a psihologiei individuale a elevilor; priceperea de a transmite cunoștințe dar și capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul și cu microgrupul de elevi, inteligență spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii precum și mânăuirea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional.”

Educatorul este ca un grădinar iscusit care continuă plimbarea copiilor prin grădina de cuvinte, oferindu-le coloritul și mireasma florilor, urmând ca la sfârșitul drumului să-i atingă cu o baghetă magică și să-i transforme în oameni capabili să-și scrie propria poveste.

Învățătorul, ca și psihologul, are în permanență un zâmbet de dăruit, o inimă mare, deschisă tuturor, o mână întinsă – caldă dar viguroasă, un suflet larg – plin de bunătate. Un motiv cu adevărat important pentru care dascălul trebuie să suradă este că surâsul e contagios, creează o legătură personală și transmite un mesaj de încurajare. Astfel înlesnește un climat favorabil de învățare.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei: *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Sălăvăstru, Dorina: *Psihologia educației*, Proiectul pentru învățământul rural, 2005.

CZU [316.77:159.923.4]

RELAȚIA DINTRE STILUL DE COMUNICARE ȘI PARTICULARITĂȚILE TEMPERAMENTALE LA PERSOANELE ADULTE

Inga BACIU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Abstract. *This study finds its relevance by exploring the relationship between the temperamental features and the styles of communication, answering a question that directly relates to maturity. In addition, although there is a lot of information about the styles and the nature of communication in general, there is relatively little information about the specific relationships of these two variables. Based on these results, in this article we will try to investigate the relationship between the temperamental features and the styles of communication in adult individuals.*

Keywords: *temperamental features, style of communication, maturity.*

1. Introducere

Temperamentul se constituie ca unul dintre cele mai importante și definitorii subsisteme ale personalității care se află în interacțiune și totodată își pune amprenta asupra tuturor celorlalte subsisteme și dimensiuni ale personalității. De asemenea, reprezintă o combinație a trăsăturilor moștenite care afectează în mod inconștient comportamentul. Această combinație de trăsături caracteristice este responsabilă, în mare parte, de acțiunile, de reacțiile și de răspunsurile emoționale ale persoanei și determină, în mare măsură, modul de comunicare. Acest fapt scoate în evidență faptul că temperamentul pe care îl are persoana ar putea avea o influență profundă asupra modului de a comunica. La rândul său, felul de a comunica poate determina în esență stilul de comunicare al persoanei.

Este cunoscut faptul că temperamentul constituie latura dinamico-energetică a personalității. Dinamică deoarece ne furnizează informații cu privire la cât de iute sau lentă, mobilă sau rigidă, accelerată sau domoală, uniformă sau neuniformă este conduita individului. Energetică deoarece ne arată care este cantitatea de energie de care dispune un individ și mai ales modul cum este consumată aceasta.

Autorul M. Golu menționa: „*Dacă însușirile dinamico-energetice sunt înnăscute, determinate genetic, integrarea lor în plan psihocomportamental, adică în dinamica proceselor psihice și a actelor motorii, se realizează în ontogeneză. Întrucât, însă, aceste însușiri bio-energetice se imprimă ca atare pe tabloul comportamental, ce se elaborează stadial în cursul vieții individului, structura temperamentală și, respectiv, tipul temperamental este înnăscut reprezentând astfel, alături de predispoziții, „elementul” ereditar în organizarea internă a personalității*” [3, p. 92].

A. Buss și R. Plomin susțin că „*ceea ce moștenim nu este un grad specific sau o cantitate de temperament, ci, mai degrabă un răspuns potențial, aflat la un nivel înalt, mediu sau scăzut al scăderii răspunsurilor. Cel care reactualizează aceste răspunsuri este mediul*”. [2, p. 12].

Astfel, prin temperament omul influențează mediul social care, la rândul lui, afectează temperamentul. Dar, chiar dacă mediul influențează unele manifestări temperamentale, în esență, el este înnăscut. Influența ereditarului asupra psihocomportamentului nu este directă, ci mediată, filtrată de sociocultural.

P. P. Neveanu arată că „*tipul de activitate nervoasă superioară nu se transferă mecanic și univoc într-o anumită caracteristică temperamentală.*” [4, p. 109].

Unele particularități ale tipului de activității nervoase superioare (echilibrul, mobilitatea) se exprimă mai mult, altele (intensitatea) ceva mai puțin și adeseori mascat. Una și aceeași trăsătură de tip se manifestă diferit în plan psihocomportamental, datorită filtrării ei prin rețeaua de reflexe condiționate, prin experiența subiectului, prin sistemul de relații cu lumea.

De asemenea, analiza literaturii de specialitate, scoate în evidență că în toate conceptele aparținând de teoria nevoilor, comunicarea este inclusă printre nevoile fundamentale ale unei persoane, în general, și desigur constituie o particularitate aparte caracteristică vârstei adulte. Particularitățile comunicării vârstei adulte țin de specificul întregii perioade. De aceea, ne propunem să realizăm analiza perioadei adulte, pentru a scoate în evidență cele mai semnificative aspecte care reflectă activitatea comunicațională la această etapă de vârstă.

Analizând caracteristicile principale ale personalității la vârstele adulte, putem menționa: extensiunea simțului eului; raportarea caldă a eului la ceilalți; securitatea emoțională (autoacceptarea); percepție realistă, abilități și sarcini; obiectivarea eului: intuiție și umor; filosofia unificatoare a vieții [1, p. 280].

Studiul de față își găsește actualitatea prin explorarea relației particularităților de temperament și stilurilor de comunicare răspunzând la întrebarea ce vizează nemijlocit vârsta adultă. De asemenea, cu toate că există o serie de informații cu referire la stilurile de comunicare și temperament în general, totuși informațiile cu privire la modalitățile specifice prin care aceste două variabile relaționează între ele sunt relativ puține.

Pornind de la aceste constatări, în cadrul lucrării de față încercăm să explorăm relația dintre particularitățile de temperament și stilurile de comunicare la persoanele adulte.

2. Metodologia cercetării

Cercetarea realizată a avut ca scop stabilirea relației dintre particularitățile de temperament și stilurile de comunicare la persoanele adulte.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 40 subiecți încadrați în două limite de vârstă 35-45 ani (adulți tineri) și 45-55 ani (adulți maturi); din ei 20 persoane din mediul rural și 20 persoane din mediul urban.

Metode și tehnici folosite în cadrul studiului au fost

- *Metodica de investigare a particularităților temperamentului după B.M. Pycalova* – acest chestionar este utilizat pentru diagnosticarea mai multor aspecte ale temperamentului. Este format din 105 întrebări care se referă la 9 scale. Opt scale conțin câte 12 întrebări, scala a noua conține 9 întrebări. Tipurile de scale: Energia obiectuală,

energia socială, plasticitatea, plasticitatea socială, tempoul sau viteza, tempoul social, emotivitate, emotivitate socială, scala de control. Se consideră că o anumită particularitate este puternic dezvoltată dacă obține la o anumită scală 9 puncte și mai mult, slab dezvoltată dacă obține 4 puncte și mai puțin. Dacă numărul de puncte este între 5-8, atunci această particularitate este mediu dezvoltată.

- *Chestionarul de personalitate Eysenck* determină doi factori de bază: extraversiunea, introversiunea și neurotismul. Primul factor e bipolar și reprezintă caracteristica individual psihologică a omului, extremele căreia corespund orientării personalității la lumea exterioară (Extraversiunea) sau la lumea subiectivă, lăuntrică (introversiunea).

Chestionarul cuprinde 54 de întrebări la care subiectul trebuie să răspundă cu Da sau Nu, în corespundere sau necorespondere cu felul său de a fi. Testul poate fi aplicat atât individual, cât și colectiv.

- *Chestionar de diagnosticare a stilului de comunicare după autoarea Г.В. Резанкина* – Scopul acestei metodici este de a determina stilul dominant de comunicare și formarea abilităților de comunicare. Chestionarul conține descrierea a 20 situații care solicită abilitatea de a primi și oferi atenție, a solicita și a refuza, a accepta și a oferi ajutor celor din jur. Respondenții primesc instrucțiunea că să aleagă varianta care descrie cel mai bine comportamentul personal în așa situații și să bifeze în fișa de răspuns de mai jos. La final se adună punctajul acumulat și se determină stilul de comunicare. Dacă predomină răspunsuri: de tip A aceasta ne vorbește despre un stil agresiv, de tip B – stil încrezut de comunicare, independent, dominare, de tip C – stil de comunicare neîncrezut, supus, dependent.

Când la două stiluri se obțin punctaje identice sau asemănătoare, stilul manifest de comunicare este încă neconturat, dar sunt conturate la nivel subdominant, latent, două atitudini concurente dintre care una sau alta poate deveni oricând dominantă, în funcție de împrejurări. Când punctajele sunt apropiate la cele trei stiluri, este vorba de lipsa unui stil de comunicare, ceea ce indică un comportament comunicativ pendular, oscilant, nematurizat, legat de-un comportament ambiguu și greu de prevăzut.

3. Rezultate obținute

La prima etapă a cercetării am aplicat *Metodica de investigare a particularităților temperamentului după B.M. Пусалова*. Analiza rezultatelor ne-a permis să-i repartizăm pe respondenții noștri în mai multe categorii în funcție de nivelul de manifestare a particularităților temperamentale (Tabelul 1).

Tab. 1. Rezultatele cantitative obținute la Metodica de investigare a particularităților temperamentului după B.M. Пусалова

Subiecți investigați	Sangvinic	Coleric	Flegmatic	Melancolic	Temperament incert	Activism înalt	Activism scăzut	Emotivitate înaltă	Emotivitate scăzută	Cu tendințe spre sangvinic	Cu tendințe spre coleric
Total persoane	7	3	3	6	8	2	1	5	2	2	1
În %	17,5%	7,5%	7,5%	15%	22,5%	5%	2,5%	12,5%	5%	5%	2,5%

Ulterior, a fost aplicat *Chestionarul de personalitate Eysenck* pentru a încerca să stabilim și alte particularități temperamentale, prin intermediul rezultatelor obținute. Astfel, în baza rezultatelor diagnosticate la această metodică, prezentăm tipurile de temperament obținute (Tabelul 2):

Tab. 2. Temperamentele după Chestionarul de personalitate Eysenck

Temperament Metodica de investigare	Coleric	Sangvinic	Flegmatic	Melancolic	Incert
Chestionarul de personalitate Eysenck	12,5% (5 persoane)	22,5% (9 persoane)	15,0% (6 persoane)	22,5% (9 persoane)	27,5% (11 persoane)

În corespundere cu *Chestionarul de personalitate Eysenck* am reușit să identificăm următoarele date la următoarele scale:

- Scala Extraversiunea – introversiunea – ne-a dat posibilitatea să identificăm persoanele care reprezintă dimensiunea introversie (47,5% – 19 persoane) versus extraversie (52,5% – 21 persoane). Astfel, în baza extremelor de note mari (52,5% respondenți), comportamentul acestora este definit prin extraversie. Putem menționa că aceste persoane sunt sociabile, le plac activitățile distractive, au mulți prieteni, simt nevoia de a discuta cu oamenii și nu le plac să lucreze de unii singuri. Își asumă ușor riscul, le place aventura și se expun pericolelor. Tind spre emoții puternice, doresc agitația și sunt, în general, impulsivi. Le place să facă glume, sunt oscilanți, optimiști, au tendința de a fi agresivi și își pierd cu ușurința stăpânirea de sine. Sunt tip artistic, înclinați spre exterior. Concreți, cu inițiativă și buni organizatori. Tind să se supraaprecieze și să accepte doar propriul punct de vedere.

Persoanele care au înregistrat note mai scăzute la această scală indică pentru introverți (47,5% respondenți). Astfel, aceștia sunt liniștiți, retrași, introspectivi, au o viață interioară bogată. Sunt tipul gânditor, indicat pentru cercetare, posedă gândire abstractă dar un spirit de observație mai puțin dezvoltat căci sunt orientați spre interior și oarecum rupti de exterior. Ușor tensionați, căci le lipsește ușurința exteriorizării bogatelor trăiri interioare. În relațiile sociale sunt rezervați și distanți, neîncredători. Înclinați spre un mod de viață ordonat, nu agreează agitația, își domină agresivitatea și nu-și pierd ușor cumpătul. Tind să se subaprecieze.

- Scala Nevrotism – stabilitate emoțională – ne-a dat posibilitatea să identificăm persoanele care reprezintă dimensiunea instabilitatea emoțională (42,5% – 17 persoane) versus lipsa emoționalității (57,5% – 17 persoane).

Nevrotismul (instabilitate emoțională) este caracteristic comportamentului persoanelor care au înregistrat note ridicate la această scală (42,5% respondenți). Pentru aceștia este caracteristic interrelația dintre tendința spre anxietate, depresie, auto-apreciere scăzută și timiditate toate datorate lipsei de control emoțional. Reacțiile emoționale puternice interferă cu adaptarea scăzută la evenimentele de viață și îi conduc spre reacții emoționale iraționale, adesea rigide. Apatia este caracteristică inversă; La cealaltă extremă a stabilității emoționale, avem de-a face cu persoane extrem de greu de stimulat emoțional, reacțiile emoționale sunt slabe ca intensitate, lente, intră greu în atmosfera emoțională și au tendința de a reveni la starea de apatie, calmi (57,5% respondenți).

În continuare sunt prezentate rezultatele obținute la aplicarea *Chestionarului de diagnosticare a stilului de comunicare după autoarea Г.В. Резанкина*. În tabelul 3, prezentăm datele cantitative obținute:

Tab. 3. Rezultatele cantitative obținute la Chestionarului de diagnosticare a stilului de comunicare după Г.В. Резанкина

Stil de comunicare	Rezultate	Număr respondenți	% respondenți
Stil de comunicare agresiv		8	20
Stil de comunicare încrezut, independent, de dominare		16	40
Stil de comunicare neîncrezut, supus, dependent		10	25
Stil neconturat, oscilant		6	15

După cum putem vedea în tabelul 3, în urma aplicării *Chestionarului de diagnosticare a stilului de comunicare după autoarea Г.В. Резанкина*, aproximativ 40% respondenți au înregistrat stilul de comunicare încrezut, independent, de dominare, 25% respondenți au înregistrat stilul de comunicare neîncrezut, supus, dependent, iar 20 respondenți – stilul de comunicare agresiv. Totuși la 15% respondenți stilul de comunicare a fost diagnosticat ca fiind unul oscilant și neconturat.

La următoarea etapă a cercetării, pentru determinarea relației dintre particularitățile temperamentale și stilul de comunicare la persoanele adulte fost realizată analiza statistică a datelor. Pentru aceasta ne-am propus să utilizăm analiza corelațională a datelor prin intermediul programului de prelucrare statistică a datelor Statistica 6.0 – modulul Sta.bas – Analysis – Breakdown&one – way ANOVA. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 4.

Tab. 4. Corelațiile dintre particularitățile temperamentale și stilul de comunicare la persoanele adulte

Scale	Încrederea, independența, dominarea	Agresivitatea	Neîncrederea, supunerea, dependența, suspiciozitatea
Vârsta	-0,2427	-0,02002	-0,1088
Temperament	-0,1997	-0,06684	-0,02146
Neurotismul	0,017544	0,021718	0,284649
Extraversiunea – intraversiunea	0,415387	0,262911	0,326737
Energia (sfera obiectuală)	0,073006	-0,0368	-0,07656
Plasticitatea (sfera obiectuală)	0,322711	0,122185	-0,00781
Tempoul (sfera obiectuală)	0,316889	0,049647	-0,08192
Activismul (sfera obiectuală)	0,281116	0,053566	-0,06512
Emotivitatea (sfera obiectuală)	0,115187	0,158623	0,311536
Energia (sfera socială)	0,369493	0,250188	0,16721
Plasticitatea (sfera socială)	0,017282	-0,08582	0,048726
Tempoul (sfera socială)	0,081192	-0,20275	-0,15914
Activismul (sfera socială)	0,196619	-0,03144	0,012887
Emotivitatea (sfera socială)	0,090799	0,134733	0,289441

Analiza factorială, realizată prin intermediul programului de prelucrare statistică a datelor, a stabilit că:

- Nu putem vorbi despre o legătură directă dintre temperament, vârstă și stilul de comunicare, deoarece rezultatele obținute nu indică corelații pozitive semnificative dintre aceste trei variabile. Aceste date sunt confirmate de analiza corelațională a datelor.
- Corelații pozitive au fost obținute la scala Stil de comunicare încrezut, independent, de dominare și extraversiunea (0,415). Astfel, selectarea acestui stil de comunicare corelează cu valori înalte la scala extraversiune-introversiune conform Chestionarului de personalitate Eysenck.
- De asemenea, corelează pozitiv cu stilul de comunicare încrezut, independent, de dominare – plasticitatea (0,322) și tempoul în sfera obiectuală (0,316) și energia socială (sfera socială) (0,369) conform Metodicii de investigare a particularităților temperamentului după B.M. Русалова.
- Alegerea stilului de comunicare supunere, dependent, suspicios corelează cu valorile înalte la scala neorotism (0,284) conform Chestionarului de personalitate Eysenck, cu scala emotivității obiectuale (0,311) și sociale (0,289) conform Metodicii de investigare a particularităților temperamentului după B.M. Русалова.
- Au fost stabilite corelații pozitive dintre stilul de comunicare supunere, dependent, suspicios și extraversiunea-introversiunea (0,326) conform Chestionarului de personalitate Eysenck.

4. Concluzii

Demersul de cercetare asupra relației dintre particularitățile de temperament și stilul de comunicare la persoanele adulte a scos în evidență că comunicarea este un liant flexibil ce permite relația dintre oameni. În același timp, analiza literaturii de specialitate, a scos în evidență că temperamentul se constituie ca unul dintre cele mai importante și definitorii subsisteme ale personalității: se află în interacțiune și totodată își pune amprenta asupra tuturor celorlalte subsisteme și dimensiuni ale personalității. Temperamentul se manifestă în orice situație, fiind prima determinație a personalității care se impune nemijlocit observației. Așa se explică de ce, primele descrieri și clasificări ale lui datează încă din antichitate.

Analiza factorială care a fost realizată prin intermediul programului de prelucrare statistică a datelor ne-a permis să stabilim că nu putem vorbi despre o legătură directă dintre temperament, vârstă și stilul de comunicare, deoarece rezultatele obținute nu indică corelații pozitive semnificative dintre aceste trei variabile.

Totuși, corelații pozitive au fost obținute la scala Stil de comunicare încrezut, independent, de dominare și extraversiunea. De asemenea, corelează pozitiv cu stilul de comunicare încrezut, independent, de dominare – plasticitatea și tempoul în sfera obiectuală și energia socială (sfera socială). Alegerea stilului de comunicare supunere, dependent, suspicios corelează cu valorile înalte la scala neerotism, cu scala emotivității obiectuale și sociale. Corelații pozitive dintre stilul de comunicare supunere, dependent, suspicios și extraversiunea-introversiunea.

Bibliografie:

1. ALLPORT, G., W. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1991, 573 p. ISBN 973-30-1151-7.
2. BUSS, A.; PLOMIN, R. A temperament theory of personality development. New York: Wiley, 1975.
3. GOLU, M. Dinamica personalității. București: Editura Geneze, 1993. 256 p. ISBN: 973-596-281-0.
4. POPESCU-NEVEANU, P. (coord.). Tratat de psihologie generală. București: E.D.P.R.A., 213, 888 p. ISBN: 978-973-707-695-3.

CZU [159.922.762:615.851]

ROLUL STRATEGIILOR COGNITIV-COMPORTAMENTALE ÎN AMELIORAREA AGRESIVITĂȚII LA COPII DIN FAMILII VULNERABILE

Maria CORCEVOI, *lector universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova*

Abstract. *Current research and statistics report a spectacular increase in the phenomenon of aggression in the last three decades in the Republic of Moldova. From this point of view, this study describes the subject of aggression, especially in pre-adolescents, and proposes the implementation and testing of a program to improve the level of aggression in children from vulnerable families. The use of techniques and methods from the cognitive-behavioral approach aimed to reduce aggression, by teaching people to identify, evaluate, control and modify negative thoughts as well as the behaviors associated with them.*

Keywords: *aggression, vulnerable children, cognitive-behavioral therapy, socially-vulnerable families.*

Cercetările și statisticile oficiale înregistrate de Biroul Național de Statistică raportează o creștere spectaculoasă a fenomenului agresivității în ultimele trei decenii în mai multe țări ale lumii, inclusiv în Republica Moldova. Societatea asigură individului cadrul dezvoltării

tării personalității sale, modele de gândire și de comportament, relații interpersonale și mijloace de trai, toate acestea reunite într-un ansamblu uimitor, într-un sistem bine organizat prin care individul devine dependent de cadrul social. Agresivitatea și comportamentul agresiv au devenit cea mai actuală problemă din câmpul științelor sociale. La nivel social-global există studii de sociopsihobiologie care estimează că secolul în care trăim este saturat în frustrări și agresivitate. Acest lucru este generat de înmulțirea fără precedent a surselor cu potențial generator, sensibilizator și declanșator al unor trăiri de disconfort pentru individ și comunitate. Cerințele adresate omului în general, versus mecanismele sale adaptive, se multiplică și solicită consum uriaș de energie [1, p. 2].

Se poate vorbi despre agresivitate ca un fenomen social ce este în creștere și în plină ascensiune. În timpul de față, specificul societății este prezența și manifestarea violenței și diferitor acte agresive, la care asistă și sunt supuși copiii. Comportamentul agresiv a devenit o normă, o obișnuință în relațiile cu oamenii și nu rareori chiar un mod de afirmare în cadrul unei comunități, o garanție a reușitei în afaceri.

Viața individuală, ca și cea comunitară este, într-o mare măsură, foarte influențată de societate, dar, nu în ultimul rând, și de modelele socioculturale oferite, afirmă Maria Pleșca. Aceste modele sunt foarte importante mai ales pentru copiii a căror personalitate este în formare. În acest sens, un rol deosebit revine familiei, care reprezintă primul mediu social de contact al copilului și, totodată, primul model de cultură și educație. Or, astăzi a crescut foarte mult numărul familiilor dezorganizate, al copiilor străzii, pierind modelele sociale, culturale și morale pozitive; primând, ca atare, cele negative, adoptându-se, în final, agresivitatea ca formă de adaptare. Dar, nu se poate trece cu vederea și spațiul școlar, care a devenit un mediu propice pentru manifestarea diverselor forme de agresivitate din partea tuturor subiecților și agenților educaționali [7, p. 1].

În multe cazuri, persoanele agresive au fost neglijate complet în copilărie sau au fost marcate de un exemplu negativ din partea părinților. Multe dintre aceste persoane provin din cămine unde părinții sunt reci sau indiferenți ori și-au învățat copiii să dea frâu liber furiei și să recurgă la violență pentru a-și rezolva problemele. Copiii care au fost crescuți într-un asemenea mediu, poate nu consideră că atacurile lor verbale și actele lor de violență fizică sunt, de fapt, acte de agresivitate; poate chiar cred că felul lor de a se comporta este normal și acceptabil. Toate aceste constatări ar trebui să atragă atenția tuturor celor implicați în devenirea individului: familia (climat armonios, suportiv, cu modele pozitive pentru copil, cu timp de calitate petrecut împreună), educarea gândirii și a atenției cu ajutorul specialiștilor (profesori, psihopedagogi, consilieri etc.), comunitatea (prin oferta de spații corespunzătoare pentru petrecerea timpului liber și educarea în spiritul respectului pentru mediu), decidenții politici (prin măsuri legislative care să permită un control mai riguros și emisiunilor TV și al altor mijloace media) [4, p. 25].

Cercetările indică faptul că modelele de comportament antisocial care apar precoce la copii constituie un enorm factor de risc cu rezultate negative pe termen lung. Sunt necesare instrumente valide de identificare a copiilor care reprezintă risc la vârste foarte fragede, urmate de o reorientare de pe aceste trasee distructive fără a ignora problema, în speranța că, se va rezolva de la sine, deoarece cu siguranță aceasta nu va dispărea. Incidența va fi și mai mare în absența unor intervenții și a unor suporturi adecvate [7, p. 31].

Agresivitatea poate fi definită ca o încercare intenționată de a face rău altuia care dorește să evite acest prejudiciu sau, dintr-un punct de vedere mai puțin moral, ca fiind intenția de a îmbunătăți propria poziție într-o ierarhie dominant, în detrimentul altuia. De asemenea, agresivitatea este un comportament central al speciei umane, prezent în diverse culturi și epoci istorice. Cuvântul agresivitate își are rădăcinile în limba latină: ad (semnifică „spre”) și gradus (înseamnă „pas”). Păunesc (1994) descrie acest construct ca „o stare a sistemului psihofi-

ziologic prin care persoana răspunde printr-un ansamblu de conduite ostile în plan conștient, inconștient și fantasmatic, cu scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării, umilirii unei ființe sau lucruri investite cu semnificație, pe care agresorul le simte ca atare și prezintă pentru el o provocare” [4, p. 14]. Lorenz (1969) consideră că agresivitatea este un instinct al luptei dezvoltat filogenetic. Acest instinct se exprimă în comportamente agresive, care sunt modelate în funcție de mediul în care trăiește individul și de relațiile sale [5, p. 7-8].

Pe baza relațiilor interpersonale dintre membrii familiei, el învață să contacteze cu alte persoane, iar formele de comportament care le-a însușit se păstrează pe tot parcursul vieții. Reacția părinților la comportamentul neadecvat al copilului, relațiile dintre copil și părinte, armonia sau dizarmonia, relațiile dintre frați și surori care domnește în sânul familiei – sunt factorii, care pot prevesti comportamentul agresiv al copilului în societate. Climatul conflictogen din familie dezvoltă la copii agresivitatea, ura față de unul din părinți, neîncrederea în sine, dorința de a se răzbuna etc. Uneori minorii comit infracțiuni numai din motivul de a fi în centrul atenției și de a-i impune pe părinți să colaboreze în soluționarea problemelor create de ei [2, p. 18, 20].

Cristina Calarășanu, psiholog specializat în „*Terapie Psihanalitică Familială*”, explică faptul că în fiecare copil există un grad de vulnerabilitate înăscut și că depinde de mediul și contextul în care crește dacă această structură psihică fragilă se dezvoltă sau nu [6, p. 2]. Conflictele familiale – certuri, scandaluri, divorțuri, abuzuri, alcoolism, narcomanii – contribuie și ele la dezvoltarea laturii vulnerabile a copilului. Pe lângă faptul că mediul conflictual în care crește își pune amprenta în dezvoltarea emoțională a celui mic, există multe cazuri în care neînțelegerile și nemulțumirile părinților, izvorâte din interiorul relației de cuplu, se revarsă adesea asupra copilului nevinovat. La preadolescentul cu comportament deviant pendularea între introversie și extraversie creează aparenta instabilitate temperamentală care își pune amprenta pe toate actele de conduită: impulsivitatea, entuziasmul debordant urmat de inhibiție și apatie prelungită, explozia de energie și de afect, care se consumă ducând la epuizare, indispoziție. În post-adolescență se stabilizează trăsăturile temperamentale individuale și se recunoaște unanim extraversia ca predispozantă pentru abaterile de conduită. Copilul vulnerabil are dificultăți în a se integra sau adapta în societate și în a duce o viață normală. Are o viață socială precară, iar dezvoltarea emoțională îi este afectată profund – are o stimă de sine scăzută și nu are încredere în forțele proprii. Este copilul predispus la comportamente de risc sau deviante – narcotism, tâlhării, alcoolism etc., folosindu-le ca metodă de apărare, pentru a substitui lipsurile și golul afectiv [6, p. 2].

Principiul de bază al terapiei cognitiv-comportamentale postulează că modurile în care individul se comportă sunt determinate de situațiile imediate și de felul în care subiectul le interpretează. Abordarea cognitiv-comportamentală are drept obiectiv reducerea anxietății, în cazul nostru a agresivității, prin intermediul învățării persoanelor care se confruntă cu probleme să identifice, să evalueze, să controleze și să modifice gândurile negative legate de pericole potențiale cât și comportamentele asociate cu acestea. Durata intervenției este de 5 până la 20 de ședințe. Aceste ședințe sunt foarte bine structurate, psihologul și subiectul stabilind de comun acord ce anume se va lucra în cursul unei ședințe.

Scopul cercetării elucidarea importanței tehnicilor din terapia cognitiv-comportamentală în ameliorarea nivelului agresivității la copii.

Metoda de cercetare: Chestionarul de agresivitate – ostilitate BUSS – DARK

Ipoteza cercetării

1. Ne așteptăm ca preadolescenții din familii social vulnerabile, atât fetele, cât și băieții, să manifeste un scor al agresivității înalt;
2. Aplicarea strategiilor din abordarea cognitiv-comportamentală va conduce la ameliorarea nivelului agresivității preadolescenților din familiile social vulnerabile.

Baza experimentală a cercetării: Pentru a atinge obiectivele stabilite, am inclus în cercetarea noastră 30 de subiecți preadolescenți, elevi ai Liceului Teoretic din sat. Pelinia, r-nul Drochia. 15 din ei provin din familii social vulnerabile, adică familii cu nivel economic scăzut, părinți șomeri, părinți plecați la muncă în străinătate, familii în care se consumă alcool, iar ceilalți 15 provin din familii nevulnerabile, unde este prezent un climat psihologic favorabil pentru creșterea și dezvoltarea personală, statutul social-economic bun și cel puțin un părinte este prezent alături de copil, asigurându-i sprijinul primar și secundar de care are nevoie preadolescentul. La studiu au participat 18 fete și 12 băieți, elevi ai claselor VI – VIII a școlii menționate, cu vârsta cuprinsă între 13 – 16 ani. Experimentul de constatare s-a efectuat cu acordul părinților și a preadolescenților din aceste clase, care-și fac studiile la acest liceu, prezenți la lecții în ziua când a început experimentul, indiferent de reușita școlară, de apartenența socială și religie.

Descrierea variabilelor. În analiza statistică a ipotezelor noastre am analizat următoarele variabile: 1) *Variabila Independentă* (VI1): **tip familie:** 1. familie cu climat favorabil; 2. familie vulnerabilă; VI2: **genul: 1. Masculin; 2. Feminin** 2) *Variabila Dependentă* (VD1) **scorul nivelului de agresivitate** (rezultat obținut la chestionar); **Scorul nivelului de agresivitate pre și post intervenție** (VD2).

Mai întâi de toate, ne-am propus să analizăm influența variabilei gen asupra variabilei nivelul agresivității, utilizând metoda statistică Testul t pentru eșantioane independente.

Tab.1. Mediile scorurilor la agresivitate, în bază de genul subiecților

	Gen	N	Mean
scor_total	masculin	12	20,2500
	feminin	18	23,5455

Mediile: subiecții de gen masculin - $M_{gr1} = 20,2$; subiecți de gen feminin - $M_{gr2} = 23,5$

Valoarea lui t și semnificația: $t(28) = -1,7$, $p = 0,102$, $p \geq 0,05$

În analiza statistică a variabilei gen, nu am obținut diferențe. Din punct de vedere psihologic, putem interpreta că fetele și băieții din lotul studiat reacționează similar în următoarele situații: la opoziția față de autoritate (variabila negativism), la descărcarea ostilității prin comportamente indirecte, la comportamente de violență fizică reală asupra altor persoane (variabila atentat), la neîncredere și suspiciune față de alte persoane, la iritabilitatea și exprimarea verbală a ostilității. Acest lucru ar putea contrazice o percepție socială veche, care consideră că băieții/bărbații sunt mai violenți, studiul dat arătându-ne însă că și fetele au deseori comportamente violente și ostile. Totuși, aceasta ar putea fi doar o caracteristică a lotului studiat.

Pornind de la aceste rezultate, putem afirma că în lotul studiat, în funcție de variabila gen, nu există diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul agresivității și ostilității. Putem afirma că fetele și băieții din lotul studiat manifestă la fel agresivitatea ca formă de adaptare.

În continuare, ne-am propus să observăm influența variabilei **tip familie** asupra scorului agresivității la copii.

Am aplicat **testul t pentru eșantioane independente**, obținând

Tab. 2. Mediile scorurilor la agresivitate, în bază de tip familie

	Mediu	N	Mean
scor_total	Nevulnerabile	15	19,8000
	Vulnerabile	15	25,5333

Mediile celor două grupe: $M_{gr1} = 19,8$, $M_{gr2} = 25,5$

Valoarea lui t și semnificația: $t(28) = -2,78$, $p = 0,009$, $p \leq 0,005$

Acest fapt ne permite să concluzionăm că valoarea lui p este semnificativă, deci apar diferențe între scorurile la nivelul agresivității la eșantionul cercetării noastre, preadolescenții din familiile vulnerabile și cei din familii nevulnerabile. Astfel încât preadolescenții

din familii social vulnerabile au nivelul agresivității mult mai ridicat decât la cei din familii nevulnerabile. Analizând rezultatele statistice a ambelor eșantioane, observăm diferențe la toate formele de agresivitate. Putem conchide că preadolescenții din familii vulnerabile incluși în experiment sunt mai agresivi decât cei din familii cu climat favorabil.

În urma rezultatelor obținute, se observă faptul că preadolescenților proveniți din familii social vulnerabile au nevoie de o intervenție psihologică în vederea diminuării comportamentelor agresive. Prin urmare, ne-am propus să aducem în aplicare tehnici și strategii din terapia cognitiv-comportamentală.

Programul de intervenție psihologică, creat și implementat, în vederea diminuării comportamentului agresiv la preadolescenți, s-a bazat pe obiective și principii concrete și care cuprinde multiple metode, procedee și tehnici, precum: tehnica înregistrării zilnice a gândurilor automate disfuncționale și/sau iraționale, tehnica imageriei emotive, tehnica expunerii gradate, tehnici de relaxare, metoda modelării, modelul ABC comportamental. Plecând de la natura, caracteristicile și factorii psihologici implicați în apariția agresivității școlare, am determinat următoarele obiective de bază pentru experimentul formativ:

- Stimularea și dezvoltarea încrederii în sine prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune în care se realizează valorificarea resurselor personale, recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează frustrările.
- Îmbunătățirea și dezvoltarea autocontrolului în situații de conflict.
- Antrenarea abilităților de învățare și exersare a unor tehnici de relaxare, meditație și respirație cu scopul de a înlătura încordarea și tensiunea musculară și emoțională, tehnici de modificare a gândurilor și atitudinilor negative nerealiste care cauzează agresivitatea.
- Însușirea și învățarea modelelor pozitive de comportament.

După realizarea și aplicarea programului, prin care ne-am propus să micșorăm scorul agresivității, am reevaluat cu același instrument (*Chestionarul de agresivitate – ostilitate BUSS – DARK*) subiecții participanți la experimentul formativ, aplicând testul T pentru eșantioane perechi, obținând următoarele date:

Tab. 3. Rezultatele mediilor la scorul agresivității pre și post psihointervenție

	N	Mean
scor_agresivitate_postintervenție	15	22,7333
scor_agresivitate_preintervenție	15	25,5333

Mediile inițiale și finale ale subiecților: $M_{jn} = 25,53$, $Min = 22,73$. Valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(14) = -6,54$, $p \leq 0,001$

Apar diferențe semnificative a scorului agresivității înainte și după aplicarea strategiilor cognitiv-comportamentale. A scăzut semnificativ media scorurilor în ceea ce privește manifestarea agresivității. Specificăm că, în această perioadă dintre pre și postintervenție, la preadolescenții grupului experimental, s-au înregistrat diferențe statistico-semnificative manifestate prin micșorarea nivelului la toți indicatorii agresivității. Investigațiile efectuate ne dovedesc că cea de a doua ipoteza a fost confirmată.

Aplicarea strategiilor din terapia cognitiv-comportamentală are o valoare semnificativă în diminuarea comportamentului agresiv la preadolescenții din familiile vulnerabile. În comportamentul preadolescenților s-a produs următoarele modificări: au învățat să-și înțeleagă emoțiile, să ofere libertate de exprimare, își creează mai ușor un climat favorabil de comunicare și interacțiune în care se realizează valorificarea resurselor personale, recunosc și înlătură cauzele care generează frustrările, au învățat tehnici de relaxare, meditație, respirație, cu scopul de a înlătura încordarea și tensiunea musculară și emoțională. Acești preadolescenți au devenit mai calmi, mai încrezuți, mai temperați, dispuși să-și controleze emoțiile. Se caracterizează prin bunăvoință, echilibru în situații dificile, sunt mai toleranți, constructivi și pot contribui prin comunicare asertivă la rezolvarea conflictelor.

Bibliografie:

1. CALARAȘANU, Cristina. Copiii vulnerabili, cine sunt și cum pot fi ajutați? Chișinău, 2012. Disponibil: <https://www.copilul.ro/copii-2-3-ani/comportament/Copiii-vulnerabili-cine-sunt-si-cum-pot-fi-ajutati-a10753.html>
2. DANIEL, David. Tratat de psihoterapie cognitive și comportamentale. Iași: Editura Polirom, 2006. ISBN 973-46-0491-0.
3. GRECU Genoveva, POTÂNG Angela. MANIFESTAREA FORMELOR AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI. In: Psihologie, Seria „Științe ale Educației”. ISSN 1857-2103.
4. HOLDEVICI, Irina. Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală. București: Editura Trei, 2009. 720 p. ISBN 978-973-707-260-3.
5. PETERMAN, F., PETERMAN, U., Program terapeutic pentru copiii agresivi, Editura RTS, Cluj-Napoca, 2006.
6. VINNICENCO, Elena. Modalități de atenuare a agresivității la preadolescenți. In: Conferința științifică națională cu participare internațională „Diminuarea comportamentelor agresive la copii”. Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-46-253-2.
7. VÎRLAN, Maria. Asistența socială – un răspuns la problematica grupurilor de risc. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013. 325 p. ISBN 978-9975-46-181-8.

CZU 371.543

PREVENȚIA COMPORTAMENTULUI VIOLENT ÎN ȘCOALĂ

Tatiana POPOV, psiholog, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, Chișinău, Moldova

Abstract. *At present, all societies on Earth confront with a problem-violence. What forms of violence we meet in schools, which are the causes or factors that determine school violence, why some children adopt ways of violent behavior in the relationships with their colleagues, friends, teachers, parents, why some teachers establish strong relations, expressed through violence to their students, these are just some of the questions to which we must find answers to ensure a positive school climate and to control the interpersonal violence. The issue of violence in the school environment should become an important theme of reflection for all those involved in the educational process.*

Keywords: *bullying, cyberbullying.*

Actualmente violența umană are o varietate de forme de manifestare. Securitatea personală a oricărui om este amenințată cotidian în nenumărate locuri și diverse circumstanțe: acasă, la școală, la locul de muncă, pe parcursul desfășurării unor activități în timpul liber sau pe stradă. Violența și frica continuă a diverselor acte de violență de a fi victimizat afectează enorm calitatea vieții oricărui individ. În prezent este evidențiat fenomenul că diverse manifestări ale violenței se întâlnesc și în mediul școlar. Problema violenței în rândul elevilor este din ce în ce menționată nu numai de atenția profesorilor din școală, dar și de celelalte instituții ale statului, care necesită o luare de poziție la nivelul întregului corp social în scopul dezvoltării unor strategii comune de investigație, prevenire și control.

Scopul cercetării – a determina formele manifestării violenței în mediul școlar și metodele de prevenire ale acestora. Cazurile de violență în instituțiile de învățământ din țara noastră, cu regret, sunt în creștere continuă. Din statistica Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, conform datelor din ultimii doi ani ale direcțiilor de învățământ din raioane, numărul actelor de violență s-au dublat, iar tendința este ascendentă. [13]

Pentru a realiza scopul înaintat, am efectuat o cercetare prin anchetarea discipolilor în clasele gimnaziale al IP LT „Ștefan cel Mare” din mun. Chișinău, pe un eșantion de 81 de

preadolescenți, vârsta 12-15 ani. Conform rezultatelor obținute, din cei 81 de elevi chestionați – 17 (21%) cel puțin o singură dată au fost pedepsiți fizic de către părinți fiind de vârsta școlară mică din diverse motive (notele mici sau comportament neadecvat); 38 discipoli (47%) – au fost abuzați verbal de către semenii sau colegii; iar 9 (11%) – au fost abuzați de frații mai mari; 17 elevi (21%) – au menționat că n-au fost implicați în asemenea situații.

În cadrul examinării temei respective, utilizând literatura de specialitate, am ajuns la următoarele concluzii:

- a) Violența în școală este fenomenul cel mai răspândit nu numai la noi în țară, dar și peste hotarele ei. Formele de manifestare a violenței școlare fiind diverse au un impact negativ asupra dezvoltării psihice a tinerei generații. Este cunoscut fenomenul că în fiecare școală din țară există cel puțin o clasă în care se observă la unii elevi comportamente agresive sau violente de relaționare cu colegii săi.
- b) O problemă reală a societății moderne cu care se confruntă și e destul de răspândită este fenomenul *bullying-ului școlar*, unde unii discipoli își doresc să domine asupra altora prin comportamentul său deviant, folosind un vocabular cu cuvinte degradate, injurii, insulte, tachinări, amenințări etc. [10]
- c) Una din formele noi de manifestare a comportamentului violent între elevi în sec. XXI este *cyberbullying-ul*, care întrușchipează agresiune prin intermediul sms-urilor, apelurilor pe telefonul mobil în școală, a pozelor, videoclipurilor, prin intermediul e-mailului și diverselor site-uri web. Cyberbullying-ul este o formă de agresiune care devine din ce în ce mai răspândită în prezent odată cu extinderea utilizării tehnologiei moderne de comunicare în rândul tinerilor. Studiile efectuate s-au concentrat asupra prevalenței cyberbullying-ului, în general, sau doar asupra uneia dintre subcategoriile acestuia (de exemplu, mesajele text agresive).
- d) O altă formă întâlnită în mediul școlar este violența fizică, unde minorii se manifestă prin unele fapte săvârșite fiind enorm de cruzi și duri.
- e) Violența școlară are un impact direct și indirect asupra copiilor, deoarece bătălia școlară de lungă durată afectează „*eul*” copilului. Stima de sine scade, la fel și încrederea în forțele proprii este joasă, în consecință, copilul se simte mereu victimă. Un astfel de copil încearcă ulterior să evite relațiile cu alte persoane. De multe ori, și viceversa – ceilalți copii doresc să evite prietenia cu victimele violenței, deoarece se tem că ei înșiși vor deveni victime. Ca urmare, formarea relațiilor de prietenie poate fi o problemă pentru victimă, iar respingerea în școală este adesea amprentată în alte domenii ale relațiilor sociale. Un astfel de adolescent și în viitor poate trăi conform programului insuflat de „personalitate nefericită”. [11]
- f) Alt aspect al consecințelor violenței școlare poate să se răsfrângă negativ asupra sănătății atât fizice, cât și celei psihice și comportamentale a elevului. Acești copii prezintă un risc ridicat de a dezvolta tulburări neuropsihice și conduită. Pentru victimele violenței școlare, tulburările neurotice, depresia, tulburările de somn și pofta de mâncare scăzută sunt mai frecvente, în cel mai rău caz, este posibilă formarea unui sindrom post-traumatic. Căderea în rolul de victimă poate cauza nivelul statutului scăzut în grup, probleme de învățare și comportament. Concomitent, e de menționat faptul, că la adolescenți, violența școlară provoacă încălcări în dezvoltarea identității. Stresul pe termen lung generează un sentiment de speranță și disperare, care, la rândul său, reprezintă un teren fertil pentru apariția gândurilor despre sinucidere. [11]
- g) Pentru a preveni toate tipurile de violență în societate, este necesară creșterea culturii populației. Accentul prioritar a educației morale începe din familie, apoi continuă în instituțiile de învățământ preuniversitar unde se educă tânără generație. Din cele expuse putem concluziona că pentru a diminua acest fenomen social (violența), cadrele didactice trebuie

să acorde mai multă atenție discipolilor și subiectelor relevante. În scopul diminuării diverselor forme de violență întâlnite în școală, se cere o investire cel puțin pe câteva direcții: promovarea exprimării agresivității elevilor acceptată social de exemplu: sport, artă, activități culturale etc.; o atitudine autoritară și non-violentă din partea dascălilor și implicarea familiei cu asumarea responsabilităților față de necesitățile reale ale elevilor. În același timp, este necesar un efort psihologic individual al elevului și persoanelor de atașament primar pentru a înțelege motivele apariției comportamentului violent, ca mediul social să devină mai protectiv și lanțul apariției acestui fenomen să fie întrerupt.

Prevenirea cazurilor de violență în școli este cea mai importantă sarcină a statului, deoarece tratamentul crud al copilului duce în mod inevitabil la consecințe negative.

Uneori, consecințele fenomenului violenței școlare lasă amprente serioase asupra psihicului minorului, ce deseori continuă să obsedeze victima toată viața, mutilându-i conștiința și stima de sine. Și poate duce chiar la dezvoltarea unei tulburări grave de stres post-traumatic, care include în sine *5 faze de dezvoltare*:

1. Faza de disperare ce se caracterizează printr-un nivel crescut de anxietate.
2. Faza negării este o încercare de a înlocui evenimentul neplăcut cu ceva ce i s-a întâmplat din memorie sau experiența anterioară. Pot exista tulburări somatice, insensibilitate și insomnie.
3. Faza obsesiei sau depresiei. Umilința cu violența a avut loc pe fundalul unei instabilități emoționale, al tulburărilor de somn și al unei dispoziții proaste.
4. Faza de lucru asupra a ceea ce s-a întâmplat, cu o înțelegere a cauzei a ceea ce s-a întâmplat.
5. Faza de finalizare – există o speranță pentru viitor. [12]

Instituțiile școlare au un rol prioritar în prevenirea fenomenelor de violență. Atribuțiile și responsabilitățile acestora sunt instituite explicit în legislația națională referitoare la drepturile copilului și la modalitățile de control, prevenire și intervenție specifice în cazurile în care minorii sunt victime sau autori ai diverselor acte de violență. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a determinat drept unul din obiectivele sale specifice – asigurarea mediului școlar protectiv, capabil să prevină violența față de copii și să intervină prompt pentru identificarea, referirea și asistența copiilor victime ale violenței. În baza rapoartelor OLSDÎ și a instituțiilor subordonate, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării întocmește semestrial un raport privind cazurile suspecte și confirmate de violență, neglijare, exploatare și trafic a copilului. Pe parcursul semestrului II al anului de studii 2015-2016, angajații din sistemul educațional au raportat 5143 cazuri de violență asupra copilului care au avut loc în familie, școală sau în alte locuri și servicii din comunitate. Numărul cazurilor de violență, conform datelor colectate de la instituțiile de învățământ general și profesional-tehnic, este în creștere cu 192 de cazuri față de semestrul I al anului de studii 2015-2016. Cele mai multe cazuri – 2632, se referă la violența fizică, alte 1217 – la violența emoțională, iar 1200 – la neglijare. În același timp, în perioada de raportare, au fost semnalate 64 cazuri de exploatare prin muncă și 27 cazuri de abuz sexual. De remarcat faptul că, în perioada ianuarie – mai 2016, instituțiile de învățământ au adus la cunoștința organelor de nivel local cu atribuții în protecția copilului – 867 cazuri grave de violență asupra copilului, cu 18% mai mult decât în primul semestru. Totodată, se menține tendința în creștere a numărului de cazuri identificate și sesizate de către adulți cu responsabilități legale față de creșterea și dezvoltarea copilului. Astfel, din cele 5143 de cazuri înregistrate în semestrul II, circa 3744 cazuri au fost raportate de către profesori, personalul non-didactic din instituții și părinți, iar alte 1399 – de către copii. [13]

Creșterea numărului de cazuri de violență față de copii, identificate de către angajații din sistemul educațional și raportate autorităților locale, se explică prin faptul că toți pedagogii, responsabilii de prevenirea și protecția copiilor față de abuz din toate instituțiile de învățământ general și profesional tehnic au beneficiat de mai multe formări pe parcursul anului de studii.

La 16 noiembrie 2017, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a lansat două publicații referitoare la protecția copilului față de violență în instituția de învățământ și a demarat o serie de instruirii în domeniul prevenirii violenței pentru specialiștii responsabili de protecția copiilor din organele locale de specialitate din domeniul învățământului din toate raioanele. Anul curent, la data de 27 aprilie 2018, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării informează instituțiile preuniversitare despre sesizarea Procuraturii Republicii Moldova din 22 martie 2018 nr. 25-2d/18-86 cu referire la actualitatea problemei privind aplicarea acțiunilor de violență fizică și psihică de cadrele didactice față de elevi și copii în instituțiile de învățământ, care se manifestă prin diverse forme de comportament neadecvat și ilegal în raport cu discipolii săi. [5]

Conform viziunii specialiștilor din domeniul dat am evidențiat următoarele metode și recomandări în scopul prevenirii acestui fenomen:

1. *Transformarea regulamentului școlar* din instrument formal în mijloc real de prevenție și intervenție. Regulamentul școlar reprezintă un document de bază, utilizat în activitatea tuturor unităților de învățământ preuniversitar. Acesta are funcționalități multiple, reprezentând – așa cum consideră savanții psihologi – un mijloc de prevenire a violenței. Pe lângă acest document obligatoriu, unele instituții școlare au elaborat **regulamente specifice**: regulamente de ordine internă, regulamentul profesorului de serviciu sau al elevului de serviciu. Specializarea regulamentelor, în funcție de nevoile concrete ale școlii, poate fi considerată o măsură binevenită, mai ales că unele dintre acestea aduc clarificări cu privire la rolul dirigintelui, al profesorului de serviciu sau al elevului de serviciu, dar este uneori considerată ca mijloc formal, „acoperitor” pentru prevenirea violenței. Transformarea regulamentului de ordine internă, specific fiecărei școli, din instrument formal în mijloc real de prevenire, prin:

- definirea clară și funcțională a criteriilor de disciplină școlară și de conduită în școală a tuturor actorilor școlari (elevi, profesori, părinți);
- adaptarea prevederilor la contextul specific în care funcționează instituția;
- consultarea tuturor actorilor de la nivelul școlii (elevi, cadre didactice, părinți) în definirea și aplicarea prevederilor acestuia.

2. *Operaționalizarea conținutului* la nivelul activității didactice concrete, prin negocieri directe între profesor și elevi.

3. *Crearea unor structuri cu rol de consiliere și mediere* (ex: psihologul școlar) la nivelul instituției de învățământ preuniversitar. Psihologii din școli și din Centrele de Asistență Psihopedagogică acordă părinților, elevilor, cadrelor didactice diverse consilieri vizavi de prevenirea violenței în mediul școlar, în scopul diminuării oricărui fenomen de violență școlară întâlnit. Deseori dețin rolul de mediator în dialogul uneori dificil dintre profesori și elevi. Mai mult chiar, profesorii văd în acești actori un sprijin pentru dezvoltarea unor competențe profesionale în domeniul educației pentru non-volență.

4. *Programe de informare* a elevilor privind modalitățile adecvate de gestionare a unor situații concrete de violență (auto-control, negocierea conflictelor, comunicare, autoapărare).

5. *Stimularea implicării* inter-instituționale și implicarea societății civile.

6. *Includerea în orar* a disciplinelor opționale centrate pe prevenția violenței.

7. *Stimularea cercetării* privind acest fenomen.

8. *Identificarea timpurie* a elevilor cu potențial violent.

9. *Implicarea activă a elevilor* cu potențial violent și valorificarea intereselor, aptitudinilor și capacității elevilor care au comis acte de violență.

10. *Evitarea centrării* exclusiv pe sancțiuni.

11. *O cunoaștere mai bună* a formelor și surselor de violență a tuturor actorilor implicați în actul educațional.

12. *Sensibilizarea profesorilor* față de problematica violenței (forme de violență, cauze generatoare, mecanisme de prevenire, strategii de ameliorare, cadru legislativ și instituțional)

prin activități de formare derulate la nivel local: cursuri de formare incluse în planurile de dezvoltare, cercuri pedagogice tematice, comisii metodice, schimburi de experiență. Creșterea **transparenței evaluării** rezultatelor elevilor (criterii, metode), în scopul diminuării tensiunilor care conduc la apariția unor situații de violență (elevi-profesori sau elevi-elevi); monitorizarea la nivel instituțional a cadrelor didactice care utilizează notarea ca mijloc de sancționare a comportamentelor sau atitudinilor elevilor, în scopul corectării acestor situații. [1]

13. Implicarea elevilor în prevenirea violenței.

Un alt aspect luat în considerare de studiul nostru a fost gradul de implicare a elevilor în acțiuni pe care școala le organizează pentru prevenirea sau controlul cazurilor de violență. În unele instituții se practică activități de prevenire a violenței școlare la orele de dirigiență desfășurate de elevii din clasele liceale (X-XII) la elevii din treapta gimnazială.

14. Implicarea Poliției sau desfășurarea parteneriatului dintre școală – specialiștii MAI

Prezența polițiștilor de proximitate în școală se manifestă prin următoarele **activități**:

- desfășurarea de activități de prevenire a violenței în școală și vecinătatea acesteia;
- participare la ședințele cu părinții și la ședințe cu elevii;
- discuții cu profesorii, diriginții și directorii școlilor;
- participare la dezbateri cu mai multe clase de elevi asupra unor teme, conform programelor educaționale stabilite în parteneriatul între Ministerul Educației Culturii și Cercetării cu Ministerul Afacerilor Interne;
- patrularea în jurul școlii și supravegherea spațiului proxim școlii la orele la care elevii se îndreaptă spre locuințele lor. [1]

15. Activități și măsuri de prevenire inițiate sau organizate de școală.

Principalele tipuri de activități de prevenire a fenomenelor de violență organizate la nivelul unității de învățământ sunt următoarele:

- acțiuni de conștientizare de către elevi a efectelor negative ale violenței organizate în majoritatea instituțiilor;
- organizarea unor întâlniri și discuții cu autorități din poliție;
- organizarea cu părinții a unor activități pe tema prevenirii violenței școlare;
- dezvoltarea unor programe de formare a cadrelor didactice privind managementul clasei, dezvoltarea abilităților de comunicare, rezolvarea de conflicte.

Au mai fost menționate, cu o frecvență mai redusă, programe de formare sau proiecte special destinate prevenirii violenței elevilor:

- introducerea în curriculumul la decizia școlii a unor teme privind: dezvoltarea abilităților de comunicare, rezolvarea de conflicte, promovarea cooperării;
- participarea/implicarea elevilor în proiecte care vizează reducerea violenței școlare.

Alte inițiative în organizarea unor activități de prevenire în instituțiile preuniversitare sunt următoarele:

- organizarea de lectorate cu părinții;
- organizarea de activități culturale cu implicarea copiilor de etnie și vârste diferite, la care au participat, alături de elevi, părinți și profesori;
- schimburi de experiență între școli pe tematica prevenirii violenței;
- activități extrașcolare în care au fost observate și analizate fenomene de violență școlară; concursuri între clase („clasa cea mai cuminte”), organizarea de spectacole, scene vizând prevenirea violenței;
- implicarea comitetului de părinți în angajarea unui gardian al școlii;
- colaborarea cu organizații non-guvernamentale pentru prevenirea violenței; întâlniri cu reprezentanți ai societății civile sau ai comunității; implicarea bisericii;
- dezbateri tematice organizate cu elevii, organizarea „săptămânii toleranței” în școală.

Bibliografie:

1. Anghel F. ș.a. *Violența în școală*. București: UNICEF, 2005.
2. Bologa L. Factori determinanți ai formelor actuale de manifestare a violenței școlare. *Strategii de prevenție și intervenție*. Cluj-Napoca, 2010, p. 35-71.
3. Ciobanu I. *Criminologie*. Chișinău: S.n. Tipogr. Centrală, 2011.
4. Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului: a X-a conf. naț. cu participare intern. șt.-practică a psihologilor. Chișinău: S. n., 2014, Tipogr. Reclama, p. 146-152.
5. Ordinul MECC din 27.04.2018 cu privire la Prevenirea Violenței școlare, în baza sesizării Procuraturii Generale a Republicii Moldova, nr. 25-2d/18-86 din 22.03.2018.
6. Păun E. Școala. Abordare socio-pedagogică. Iași: Polirom, 1999, p. 74.
7. Rusnac Sv. ș.a. *Asistența psihologică a cazurilor de violență în familie*. Program de diagnostic și reabilitare a victimei și abuzatorului. Chișinău, 2009.
8. Rusnac Sv. Factorii sociali în comportamentul delincvent al minorilor // *Analele Științifice. Drept / Univ. Liberă Intern. din Moldova*. Chișinău, 1999, Vol. 3, p. 60-64.
9. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004, p. 265.
10. Маланцева О. Д. „Буллинг” в школе. Что мы можем сделать? *Социальная педагогика*, 2007, № 4, p. 90-92.
11. Мерцалова С.Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии?, 2000, № 3, p. 25-32.
12. Змановская Е. В. *Девиантология: Психология отклоняющегося поведения*, Москва: Издательский центр „Академия”, 2004, p. 120.
13. <http://mecc.gov.md/ro/content/cazurile-de-abuz-asupra-copilului-vizorul-ministerului-educatiei> (vizitat 28.09.2018)

CZU [159.922.8:371.212]

VALORILE PERSONALE VERSUS REUȘITA ȘCOLARĂ ALE ADOLESCENȚILOR

Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Sat din Tiraspol, Chișinău, Moldova

Lilia LEȘAN, masterandă, Universitatea de Sat din Tiraspol, Chișinău, Moldova,
director Instituția Preșcolară nr. 1, Coșnița, Dubăsari

Abstract. *This article presents a theoretical-experimental study that addresses the problem of the relationship between the values and school success of contemporary adolescents. The research undertaken focused on the analysis of scientific positions regarding the concept of value and school success. The experimental study allowed to determine the relationship between the actual values specific to the subjects examined and the success of the training activity that can interpret some difficult aspects of educational and social situations.*

Keywords: *adolescent age, value, value orientation, school success, correlation.*

1. Actualitatea studiului

Valorile personale sunt reperetele funcționale prin care definim cine suntem și ce ne dorim, sunt fundamentul visurilor și deciziilor noastre, al comportamentelor și alegerilor care le manifestăm și efectuăm în fiecare zi. Ele constituie o resursă motivațională puternică, care dă forță și coerență gândurilor, emoțiilor și acțiunilor personalității.

2. Studiul abordărilor științifice

Conceptul de valoare a fost abordat din varii perspective în domenii: filosofie, psihologie, sociologie etc. Valoarea este una fundamentală pe care se axează sistemul educațional.

Abordarea filosofică *analizează adevărul valorilor care asigură interdependența dintre funcțiile generale ale educației și finalitățile educației.*

Abordarea sociologică analizează axiomatica valorilor care asigură interdependența dintre calitatea conținuturilor educației (determinate de finalitățile educației) și calitatea dezvoltării sociale.

Abordarea psihologică analizează evidența valorilor care asigură interdependența dintre calitatea instruirii (determinată de obiectivele psihologice ale educației) și calitatea dezvoltării personalității umane (exprimată prin efectele învățării acumulate pe termen mediu și lung) [2].

În urma analizei diverselor poziții științifice, privind noțiunea de „valoare”, am evidențiat unele din acestea.

Filosoful rus H.A. Бердяев propune următoare definiție a noțiunii de valoare: „valoarea” ca „esență” și în același timp ca condiție a existenței depline a obiectului [apud 9].

R. Perry, M. Dewey, și H. Spencer au realizat o analiză amplă a definițiilor științifice privind valoarea și o percep ca niște fapte reale, care au ca sursă interpretări biopsihogene ale nevoilor omului: „orice obiect devine o valoare atunci când oricare interes, care și-ar fi el, se extinde asupra lui” [apud 9].

În viziunea lui P. Popescu-Neveanu noțiunea de valoare este considerată o însușire, un criteriu, o reprezentare, un produs, în fond ca obiectivare a esenței umane [8].

B.C. Мухина subliniază că în știința contemporană, noțiunea de „orientare valorică” se contrapune, pe de o parte, cu valorile standarde ale grupului, clasei, națiunii, sistemului social, iar pe de altă parte cu orientările motivaționale ale personalității [14].

În literatura contemporană nu există o definiție strict determinată a noțiunii de „orientare valorică”, autorii încercând să o trateze în mod diferit, însă toți sunt preocupați de anumite probleme legate de sistemul de valori și anume, determinarea caracterului valorilor, structura lor, factorii ce determină formarea lor și alte aspecte ale acestora. Dacă individualitatea reprezintă realitatea complexă a individului considerat din punct de vedere descriptiv, personalitatea îi adaugă o dimensiune valorică, ea este un fenomen universal, deși se găsește numai în formă individuală [8].

Cu referire la domeniul afectiv al personalității, valorizarea este descrisă ca una din clasele comportamentale, interiorizarea fiind principiul director al clasificării comportamentelor. Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alți oameni, sinele; acesta este baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții”.

Educația ca proces complex se desfășoară pe baza valorilor fundamentale ale omului: viață, adevăr, binele, frumosul, sacru, dreptate, libertate [4].

Conceptul de reușită școlară reprezintă un concept foarte complex care cuprinde în sine poziții actuale de dezvoltare a personalității privind aptitudinile, inteligența, gândirea critică, spiritul practic etc., ceea ce denotă valoarea reală a subiectului.

Procesul de conturare a reușitei școlare începe din copilărie, factorul decisiv fiind familia și instituțiile de învățământ frecventate de copil. Un rol important se atribuie cadrelor didactice care în procesul educațional evaluează potențialul fiecărui subiect și, prin urmare, îl stimulează pentru a-l pune în funcțiune și a-l implica activ în procesul de predare-învățare-evaluare.

Reușita școlară este abordată din mai multe perspective: pe de o parte, biologia și biochimia, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofizio-logice ale învățării, iar pe de altă parte, psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării școlare.

Botezatu L. remarcă faptul important pentru reușita școlară care constituie prevenirea eșecului școlar, ce presupune intervenția întemeiată pe cunoașterea eventualelor cauze care ar putea genera nereușita în activitatea de învățare. Din acest punct de vedere, reușita șco-

lară este considerată ca o rezultată a confluenței tuturor factorilor implicați în activitatea de învățare. Unul din indicii pentru reușită – gradul de adaptare la activitatea școlară – arată capacitatea elevului de a cunoaște, de a asimila, de a interioriza cerințele externe, influențele instructiv-educative programate alături de dorința și capacitatea lui de a se modela, de a se acomoda, de a se exterioriza în acest sens. [2, p. 259-260].

Conceptul de reușită școlară se corelează des cu cel de inteligență școlară, care în viziunea lui J. Piaget constituie „echilibrul dinamic dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea, la diferite niveluri de școlarizare” [apud 2].

Reușita școlară este strâns legată de procesul de învățare. Psihologia educației propune un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc învățarea drept o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate [11].

Astfel, psihologul rus A.H. Леонтьев definește învățarea drept „procesul dobândirii experienței individuale de comportare” [13].

A. Clausse definește învățarea ca „o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul” [apud 11].

Teoreticienii concep învățarea drept o schimbare în comportament, subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale și nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, în plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp [1].

E. Verza consideră că adolescența reprezintă etapa consolidării personalității, unde adolescentul se construiește pe sine prin continue căutări și diferențieri față de alții din care nu lipsesc tensiunile, conflictele și frustrările [12]. Д. Эльконин remarcă faptul că pentru adolescenți este importantă activitatea dominantă; astfel, el susține că „schimbarea activității dominante” corespunde cu vârsta cuprinsă între 15 și 17 ani [apud 10]. Jean Jacques Rousseau considera adolescența ca fiind o „a doua naștere, o trezire” a ființei umane, o conștientizare intensă față de lucrurile abstracte ori mai puțin cunoscute. La rândul său, Hall Stanley eticheta metaforic adolescența cu „vârsta furtunii”, în care personalitatea se confruntă cu diferite tipuri de stimuli stresogeni cărora trebuie să le facă față. Adolescența reprezintă nu atât o etapă cantitativă, cât calitativă, amplificatoare în multitudinea aspectelor de dezvoltare [apud 10].

În jurul la 17-18 ani se atinge nivelul cel mai înalt al funcționării structurilor operatorii mentale și al manifestării inteligenței umane. Acest nou nivel se caracterizează prin aceea că operațiile gândirii sunt pe deplin eliberate de conținuturile informaționale cărora li s-au aplicat inițial, se generalizează, se transferă și devin formale. J. Piaget susține că adolescenții pot să combine aceste operații în moduri foarte variate și să ajungă la un fel de combinatorică mentală, prin care să verifice toate însușirile obiectelor și fenomenelor, precum și relațiile dintre ele, respectând totodată algoritmi logici [7].

În viziunea lui S. Zisulescu cele mai importante caracteristici ale adolescenței sunt:

- dezvoltarea conștiinței de sine;
- afirmarea propriei personalități;
- integrarea treptată în valorile vieții.

Adolescența se manifestă prin autoreflexie, prin conștiința că existența proprie se deosebește substanțial de a celorlalți oameni, reprezentând o valoare care trebuie prețuită și respectată. O caracteristică a adolescenței este și proiectarea idealului în viitor; un aspect al acestei preocupări este interesul pentru profesia pe care o va îmbrățișa, determinându-l la reflecție asupra vieții sale interioare; adolescentul se analizează spre a-și cunoaște calitățile, spre a se convinge de valoarea lor în raport cu profesia la care se va decide [apud 1].

Dorind să atragă atenția asupra sa, adolescentul se consideră punctul central în jurul căruia trebuie să petreacă toate evenimentele. Forțele proprii sunt considerate superioare față de ale celorlalți oameni, opinie care decurge dintr-o insuficiență cunoaștere de sine. El dorește ca toate acțiunile sale să fie cunoscute și apreciate de adult; lipsa de considerație este dureroasă și chiar paralizantă pentru un adolescent.

Esența integrării sociale constă în atașamentul din ce în ce mai conștient și mai activ la grupul căruia aparține și a cărui sferă se extinde de la clasă, școală, până la marele organism social.

Cu cât înaintează în vârstă, cu atât adolescentul este mai obiectiv în judecățile sale, aprecierile efectuându-se în funcție de criteriile sociale pe care și le-a însușit. Dorința de a cunoaște valorile sociale și culturale se manifestă riguros și tenace. Integrarea adolescenților în valorile sociale și culturale ale colectivității contribuie la formarea concepției lor despre lume și viață; cei mai mulți manifestă un interes deosebit pentru cuceririle științei contemporane și pentru anumite ramuri ale științei: fizica, filosofia, biologia, matematica, chimia, istoria [6].

Adolescența este perioada în care personalitatea umană se maturizează, își descoperă identitatea, își planifică viitorul, își stabilește concepția despre lume, își formează propriul sistem de valori. Adolescența este perioada care generează stări contradictorii atât tinerilor, cât și adulților: admirație, dar și critică; ușurare, dar și îngrijorare; compasiune, dar și neînțelegere; libertate, dar și control strict etc.

Zilnic, adolescenții se confruntă cu diverse situații legate de dezvoltarea și maturizarea lor, își adresează o multitudine de întrebări, răspunsul la care au nevoie să-l obțină. Este foarte important ca părinții să înțeleagă nevoile copiilor, care trec prin perioada adolescenței, să-i înțeleagă și să le fie alături.

3. Rezultatele experimentului științific

Cercetarea a fost organizată în cadrul Proiectului instituțional DROVSAIAT, Universitatea de Stat din Tiraspol. În studiul realizat am abordat problematica orientărilor valorice și succesului activității de învățare la adolescenți și tineri din învățământul general și superior. Prezenta cercetare a fost preconizată pentru etapa de constatare în vederea determinării evoluției relației orientărilor valorice și succesului activității de învățare la adolescenți.

Ca bază experimentală au fost selectați adolescenții din clasele a 10-12-a cu vârsta cuprinsă între 17-19 ani, toți subiecții au fost sănătoși fără probleme acute de sănătate. Adolescenții au participat activ s-au implicat activ, au îndeplinit cu sârguință instrucțiunile anunțate.

Pentru diagnosticarea valorilor la adolescenți, au fost aplicate următoarele instrumente psihologice: Testul valorile și scopurile mele și Chestionarul valorilor personale după D. Super. Instrumentele au fost aplicate pe un lot de 68 adolescenți.

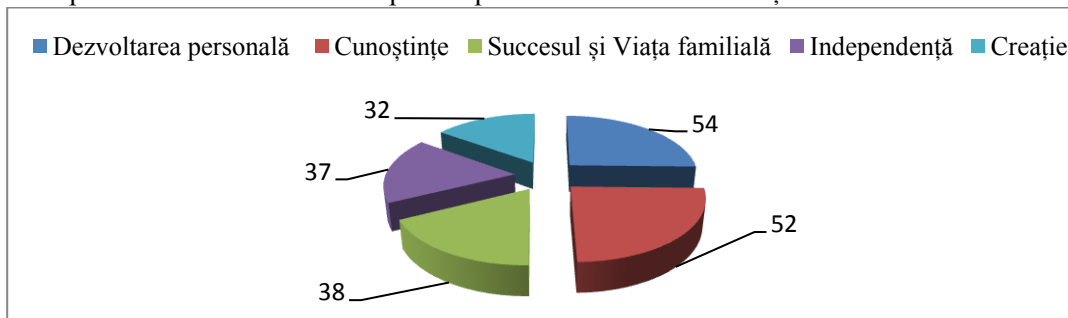


Figura 1. Rezultatele repartizării a subiecților experimentali în urma aplicării Testului valorile și scopurile mele

Din analiza datelor obținute am desprins următoarele rezultate despre valorile ierarhice ale adolescenților, prezentate în figura 1, din această figură observăm că pe locul I se află

valoarea Dezvoltarea personală, pe locul II valoarea Cunoștințe, pe locul III valorile Succesul și Viața familială, pe locul IV valoarea Independență și locul V este valoarea Creație.

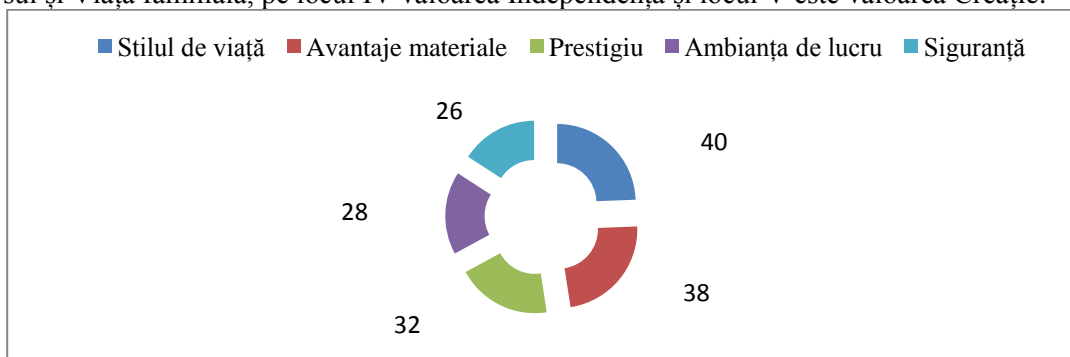


Figura 2. Rezultatele repartizării a subiecților experimentali în urma aplicării Chestionarului valorile profesionale după Super

Din analiza datelor obținute, am desprins următoarele rezultate despre valorile ierarhice ale adolescenților, prezentate în figura 2, din această figură observăm că pe locul I se află valoarea Stilul de viață, pe locul II valoarea Avantaje materiale, pe locul III valoarea Prestigiu, pe locul IV valoarea Ambianța de lucru, iar pe locul V este valoarea Siguranță.

În urma efectuării analizei corelației după testul Pearson cu ajutorul programului SPSS-22, am determinat că reușita școlară a adolescenților se află în relația pozitivă de intensitate medie și înaltă cu următoarele orientări valorice după Testul valorile și scopurile mele:

- matematica și valori materiale ($r=519$ la $p \leq 0,05$);
- chimia și valori materiale ($r=473$ la $p \leq 0,05$);
- fizica și valori materiale ($r=525$ la $p \leq 0,05$);
- informatica și valori materiale ($r=445$ la $p \leq 0,05$);
- biologia și valori materiale ($r=420$ la $p \leq 0,05$);
- limba română cu dezvoltarea personală ($r=273$ la $p \leq 0,05$);
- istoria și valori materiale ($r=465$ la $p \leq 0,05$);
- limba străină și valori materiale ($r=602$ la $p \leq 0,01$).

Conform datelor corelației obținute în urma aplicării testului Pearson asupra indicilor chestionarului valorilor personale după D. Super și reușitei școlare, am determinat relația pozitivă de intensitate medie și înaltă dintre:

- chimia și relația cu colegii ($r=607$ la $p \leq 0,05$);
- fizica și relația cu colegii ($r=622$ la $p \leq 0,05$);
- biologia și ambianța de lucru ($r=388$ la $p \leq 0,05$);
- limba română și ambianța de lucru ($r=392$ la $p \leq 0,05$).

Rezultatele obținute în urma corelației ar semnifica că adolescenții tind spre *ocupații: care să le permită să lucreze după propriul ritm și să aplice noi idei; își doresc ocupații cu un statut social ridicat care conferă importanță și impun respect; profesii care prezintă certitudinea menținerii lor, asigurarea aceluiași tip de muncă și garantarea veniturilor materiale; muncă desfășurată în condiții bune de lucru (spații personale, liniște, căldură, curățenie etc.)*

Media generală pe lotul experimental la disciplinele umaniste și realiste nu diferă semnificativ, dar media reușitei școlare pentru obiectele umaniste este puțin mai înaltă comparativ cu cea la disciplinele reale, ceea ce, prin raliere la rezultatele privind ierarhizarea valorilor de către adolescenții, în urma analizei ne demonstrează că valorile personale evidențiate și puse în prioritate au tendințe spre comunicare, oamenii, relații armonioase și siguranță.

4. Concluzii și recomandări

Relațiile dintre valori și performanțe școlare reprezentată de rezultatele școlare și capacitățile intelectuale formate este mai greu de pus în evidență pentru că valorile sunt constructe subiective dobândite în special în cursul interacțiunii sociale și depind, în foarte mare măsură, de conjunctura socio-economică și mediul social în care persoana s-a născut și s-a dezvoltat. Valorile ne indică ceea ce este prețios din punct de vedere personal și social, aspectele dezirabile spre care tindem și implicit modul și direcția în care ne îndreptăm acțiunile și idealurile personale. Societatea în ansamblu are propriul sistem axiologic, dar fiecare individ își formează propriul sistem valoric.

Performanța școlară este influențată de un complex de factori interni și externi, subiectivi și obiectivi, dintre care un rol important îl au valorile personale ale adolescenților.

Școala, ca instituție socială are prioritate în transmiterea și oferirea setului de valori promovate de societate pentru formarea/educarea copiilor în spiritul acestora.

Școala răspunde pentru promovarea performanțelor școlare și demonstrarea mijloacelor care stimulează obținerea performanței de către adolescenți cu o îndrumare competentă a cadrelor didactice.

Familia, la rândul său, are rolul de a cultiva copiilor performanța ca valoare prin educație și susținerea materială, afectivă și morală pe care o acordă acestora.

Bibliografie:

1. Bonchiș E. Psihologia vârștelor. Oradea: Editura Universității Oradea, 2005.
2. Botezatu L. Reușita școlară – premise. În: *Columna*. nr. 3, 2014. p. 259-267.
3. Băban A. Consilierea educațională: ghid metodic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Editura Imprimeria Ardealul, 2000.
4. Dumitriu I.C. Orientări valoric-profesionale ale studenților. În: *Studii și cercetări științifice, seria științe socio-umane*. nr. 6, Bacău, 2004. p. 65-72.
5. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
6. Paladi O. Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014. 223 p.
7. Piaget J. Psihologia copilului, trad. de Liviu Papuc. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p.
8. Popescu-Neveanu P. Dicționarul de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 783 p.
9. Guțu Z., Dohotaru M. Axiologie – cadru de referință în formarea orientărilor valorice la studenți. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr. 9(109). Seria Științe ale educației ISSN 1857-2103. p. 133-138.
10. Racu I., Racu I. Psihologia dezvoltării. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
11. Sălăvăștru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
12. Verza E. Psihologia vârștelor. București: Editura Pro Humanitate, 2000.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 307 с.
14. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. Академия. 2006. 608 с.

CZU 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Наталья ГУЦУ, ассистент,

Бельцкий Государственный Университет имени „Алеку Руссо”, Молдова

Abstract. Psychological prevention is one of the main activities of a school psychologist. It is very important the work of a psychologist to prevent possible ill-being in the mental and

personal development of students, to create conditions for successful learning and psychological development of a child in situations of school interaction.

Жизнь ученика протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности школьной среде. По своей природе эта социальная среда, так как представляет собой систему различных отношений ребенка со сверстниками и школьниками другого возраста, педагогами, родителями. По своему содержанию она может быть интеллектуальной, эстетической, этической, бытовой и др. Ребенок оказывается перед множеством разнообразных выборов, касающихся всех сторон жизни в нем: как учиться, как строить свои отношения с учителями, как общаться со сверстниками, как относиться к тем или иным нормам, требованиям. Школа предлагает ребенку на выбор много путей, по которым можно идти и развиваться. Разнообразную поддержку оказывают окружающие его взрослые – это педагог, родитель и психолог.

Перед школьным психологом стоит задача создать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он сам выбрал в соответствии с требованиями педагогов и родителей, помогать делать осознанные личные выборы, конструктивно решать неизбежные конфликты, осваивать ценные методы познания, общения, понимания себя и других [1].

Психологическая профилактика является одним из основных видов деятельности школьного психолога. Учёные и практики, имеющие отношение к школьной психологической службе, признают и понимают важность работы психолога по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся, по созданию условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Эффективность работы психолога определяется его умением обеспечивать нормальный ход психического развития ребёнка и поэтому он должен осуществлять свою деятельность исходя, прежде всего из интересов школьника, обеспечивая возможность развития его личности. Поэтому, помимо включения в решения повседневных проблем для психолога очень важно уметь прогнозировать возможность их появления и проводить соответствующую работу по их предупреждению.

Профилактическая деятельность психолога начинается тогда, когда ещё нет сложностей в работе с ребёнком, классом и пр., но он предупреждает эти ситуации как возможные. Хозяином положения становится психолог, так как инициатива полностью исходит от него и его деятельность и вытекает из его знаний и опыта. Он самостоятельно предусматривает на основе своих знаний и опыта то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания школьников.

Дубровина И.В. выделяет следующее содержание психопрофилактической работы психолога в школе:

1. Психологи следят за соблюдением в школе психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности учащихся на каждом возрастном этапе;
2. Создание благоприятного психологического климата в школе, как центральное условие развития;
3. Предупреждение возможных осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень [5].

Эффективность работы психолога в школе определяется его умением обеспечивать психологические условия, способствующие всестороннему развитию ученика. И.Ф. Демидова выделила в качестве таких основных условий соблюдение следующих принципов:

- Учет в работе педагогического коллектива возрастных возможностей и резервов развития учащихся, сензитивность того или иного возрастного периода, «зоны ближнего развития» и др. Психолог должен способствовать тому, чтобы не просто учитывались возрастные особенности, но и эти особенности активно формировались и служили основой дальнейшего развития возможностей школьников.
- Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода – интересов, склонностей, способностей, самосознания, направленности, ценностных ориентаций и др..
- Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который является следствием продуктивного общения, взаимодействия ребенка и взрослых, ребенка и сверстников. Высшая ценность в общении – это другой человек, с которым мы общаемся, со всеми его качествами, свойствами, настроениями, т.е. правом на индивидуальность [2].

Одной из причин формирования негативного отношения к школе, учению, неадекватного отношения к себе и к окружающим людям очень часто является не знание и не соблюдение учителями психологических условий полноценного общения с учащимися. Создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное заинтересованное общение взрослых и учащихся, является обязательным условием эффективного обучения, т.к. способствует прогрессивному развитию личности. Данную задачу школьный психолог успешно может решить только в совместной работе с педагогами, помогая в решении разных задач обучения и воспитания школьников в творческом общении с учителями, приобщая их к психологическим знаниям.

Развитие в детстве, отрочестве и юности происходит очень динамично, поэтому работа психолога в школе очень важна. Наиболее актуальна работа с учениками средних и старших классов. Актуальность данной работы обусловлена следующими причинами:

Во – первых, вхождение ребенка в этот период связано с возрастным кризисом, когда формируются качественно новые и закрепляются сформированные ранее индивидуальные особенности ребенка.,

Во – вторых, этот период связан с налаживанием новой системы межличностных отношений, необходимой для успешной адаптации к подростковой и юношеской субкультуре.

В – третьих, возрастной кризис, переживаемый подростками и старшими школьниками, приводит к нестабильности, разбалансированности эмоциональной сферы, что может вызывать нарушения в формировании личности.

В – четвертых, в задачи подросткового и юношеского возраста входит формирование Я-концепции, самосознания и мировоззрения, которые имеют важное значение для всего последующего развития и становления ребенка как личности.

В – пятых, одной из главных проблем старшеклассников является необходимость профессионального самоопределения, успешность которого оказывает влияние на физическое и психологическое состояние человека, на его личный рост, его будущее [3].

Школьный психолог должен способствовать тому, чтобы не просто учитывались возрастные особенности, но и эти особенности активно формировались и служили основой дальнейшего развития возможностей школьников. Эта задача включает конкретные составляющие:

- Знание и соблюдение родителями, учителями возрастных и индивидуальных особенностей психического развития ребенка.
- Своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития.

- У детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем предупреждение вторичных психологических осложнений.
- Составление рекомендаций для учителей, родителей по коррекции трудностей в школьном обучении.
- Составление рекомендаций по воспитанию детей в семье.
- Психологическое просвещение учителей родителей и других лиц участвующих в воспитании детей.

Психологическое просвещение педагогов направлено на создание условий, в которых они могли бы получить необходимые психолого-педагогические знания, навыки, позволяющие:

- организовать эффективный процесс обучения;
- построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии и обучении с другими участниками внутри-школьных взаимодействий [3, с. 19].

В ходе психологического просвещения психолог должен:

1. знакомить учителей с основами возрастной, педагогической и социальной психологии;
2. популяризировать и разъяснять факты, механизмы и закономерности проявления психики;
3. формировать потребности в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития [5].

Как перспективную форму организации профилактической и просветительской работы психолога с педагогами, М.Р.Битянова выделяет психолого-педагогический консилиум, который «представляет собой организационную форму, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе обучения»[1, с. 53].

Консилиум позволяет объединить информацию, о статусе ребенка которой владеют педагоги, классный руководитель, школьник, психолог и медик и на основе целостного видения ученика разработать и реализовать его дальнейшее развитие и воспитание.

Психолого-педагогический консилиум в школе выполняет ряд функций:

- Диагностическая функция консилиума заключается в изучении социальной ситуации развития, определения доминанты развития, потенциальных возможностей и способностей учащихся, характера поведения, длительности общения.
- Воспитательная функция консилиума включает разработку проекта педагогической коррекции в виде мер лечебного, контролирующего, дисциплинирующего и коррекционного характера рекомендуемых классному руководителю, учителю-предметнику, родителю.
- Реабилитирующая функция, охарактеризованная Р.В.Овчаровой, предполагает защиту интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные школьные или семейные условия. Семейная реабилитация включает повышение статуса и ценности ребенка как члена семьи. Сущность школьной реабилитации состоит в разрушении образа, сложившегося у педагогов и сверстников, преодолении обструкции состояния и психологической незащищенности, дискомфорта [4].

Актуальным является просвещение в области разрешения конфликтов межличностного и межгруппового характера в различных системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родитель. Психолог организует обсуждение конфликта с каждым участником отдельно, а затем совместно. Организуя общение «че-

рез себя», психолог помогает снять эмоциональное напряжение, вести обсуждение в конструктивном русле, найти приемлемые способы разрешения противоречий [3].

Детский сад, школа, лицей – социальные институты, с которым вступают в контакт родители и где осуществляется их систематическое психолого-педагогическое просвещение. От совместной работы родителей, педагогов психологов зависит благополучное развитие ребенка.

Просвещение родителей представляет собой непрерывный процесс: по мере развития ребенка возникают новые проблемы и вопросы, меняется их родительская роль. Содержание просветительской работы школьного психолога с родителями является ознакомление родителей с актуальными проблемами детей, насущными вопросами, которые решают их дети в данный момент школьного обучения и психического развития.

Для осуществления дифференцированного подхода психолога и педагога к родителям необходимо соблюдение следующих условий:

- Между психологом и родителями нужно установить взаимное доверие в отношениях;
- Проявление чувства такта и отзывчивости по отношению к родителям;
- Взаимосвязь разных форм работы с родителями;
- Параллельная работа с родителями и детьми;
- Учет условий жизни каждой семьи, возраста и образования родителей;
- Обеспечение в работе с родителями определенной последовательности.

Психологическое просвещение школьников ориентировано на создание условий для активного присвоения и использования школьниками социально-психологических знаний в процессе обучения, общения и личностного развития. Его эффективность определяется значимостью, актуальностью, привлекательностью или привычностью выбранной психологом формой передачей знаний.

Таким образом, оказывая помощь педагогам и родителям в решение вопросов развития, воспитания и обучения посредством просветительской работы – психолог формирует у них потребность в психологических знаний, желание использовать их в работе, общения с детьми или в интересах собственного развития. Просветительная работа с педагогами и родителями очень важное направление работы школьного психолога с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, так как способствует формированию благоприятных условий для полноценного личностного развития и самоопределения, обучающихся на каждом возрастном этапе, а также своевременное предупреждение возможных нарушений в становления личности и развитие интеллекта.

Литература:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Тенезис, 2000. – 298 с.
2. Демидова И.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академический Проект, Трикта, 2006. – 224с.
3. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. – Ростов н /Д.: Феникс, 2008. – 510 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
5. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с

STUDIUL TULBURĂRILOR ALIMENTARE LA ADOLESCENTE

Iulia RACU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău;
Rodica BIVOL, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *This article presents an experimental research of eating disorders in adolescence. The research included 90 female adolescents. By applying the SCOFF Questionnaire, the Edinburgh Bulimia Inventory, and Garner-Garfinkel's Mental Anorexia Self-Evaluation Scale, we noticed that 52% of adolescents have the risk of possibility of eating disorders, 6% have the possibility of having bulimia and 3% have the possibility of having the anorexia. Applying the Body Image Avoidance Questionnaire (BIAQ), we have established the link between eating behavior disorders and body image avoidance in adolescents. So we discovered that girls featuring the possibility of an eating disorder have a high level of body image avoidance.*

Keywords: *eating disorders, bulimia, anorexia, body image, adolescents.*

Tulburările de comportament alimentar presupun modificarea profundă a pattern-ului de alimentație pe o perioadă lungă de timp. O tulburare de comportament este considerat atât consumul alimentar excesiv, cât și cel deficitar. Cele mai des întâlnite tulburări de comportament alimentar sunt anorexia nervoasă și bulimia nervoasă [4].

Anorexia nervoasă este o tulburare alimentară ce se manifestă prin de refuzul încăpățânat de a consuma alimente, lucru care duce o scădere însemnată a greutateii; frica sporită de a crește în greutate; apariția unei tulburări de imagine în ceea ce privește greutatea și forma corporală sau a incapacității semnificative de a recunoaște greutatea scăzută a corpului; evaluare proprie influențată extrem de aspectul fizic și de greutate [1, p. 24].

Bulimia nervoasă reprezintă tulburarea de comportament alimentar ce se caracterizează prin episoade repetitive de mâncat compulsiv (unui episod îi este proprie înghițirea într-un interval scurt de timp a unei cantități exagerate de hrană); prin preocuparea permanentă cu referire la mâncare; prin sentimentul de lipsă a controlului în timpul unui astfel de episod; prin comportamente compensatorii neadecvate și recurente îndreptate spre prevenirea creșterii în greutate (vomă autoprovocată, laxative și diuretice utilizate neadecvat, înfometare sau solicitare fizică epuizantă). Aceste episoadele de mâncat compulsiv, cât și compensarea neadecvată, au loc cel puțin odată pe săptămână timp de minim trei luni [2]. Ca și în cazul anorexiei nervoase, forma corporală și greutatea fizică are o excesivă influență asupra imaginii de sine și a autoevaluării propriu-zise [5].

Adolescența este o vârstă cu multiple schimbări în dezvoltarea umană. Adolescencele cresc în înălțime și în greutate. Schimbările produse nu sunt deloc calme și armonioase. În adolescență este foarte mare și presiunea socială. Pe fonul schimbărilor enumerate adolescențele sunt destul de preocupate de aspectul lor fizic. Grija pentru menținerea unei imagini fizice dezirabile poate deveni o obsesie care poate, ulterior, determina apariția și instaurarea tulburărilor de comportament alimentar. Pentru adolescențele contemporane sunt caracteristice așa tulburări alimentare cum ar fi: anorexia nervoasă și bulimia nervoasă.

Ținând cont de cele menționate, considerăm de o importanță sporită și de o actualitate incontestabilă cercetarea tulburărilor de alimentație la adolescente, cât și a factorilor psihologici care ar putea servi drept determinante (evitarea imaginii corporale) ale acestor tulburări. Eșantionul cercetării a fost compus din 90 de adolescente cu vârsta de 16 – 18 ani, studente într-un colegiu din orașul Chișinău.

Pentru identificarea posibilității/imposibilității tulburărilor de alimentație, bulimiei, anorexiei și evitarea imaginii corporale la adolescente am aplicat următoarele teste/chestio-

nare/inventare: Chestionarul SCOFF, Inventarul Bulimiei Edinburgh, Scala de autoevaluare a Anorexiei Mentale Garner-Garfinkel și Chestionarul de evitare a imaginii corporale (BIAQ).

Prin intermediul Chestionarului SCOFF am încercat identificarea lipsei sau posibilității unei tulburări de comportament alimentar la adolescente.

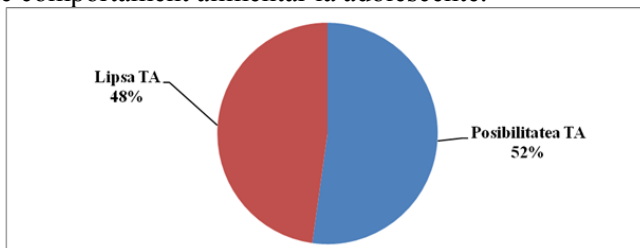


Fig. 1. Rezultatele pentru tulburările de alimentație la adolescente

Analizând figura 1, observăm că la 48% dintre adolescente se înregistrează lipsa unei tulburări de alimentație, lor fiindu-le proprie acceptarea imaginii corporale și o atitudine rațională față de alimentație. Ele nu au accese de mâncat compulsiv sau, dacă le au, nu trăiesc ulterior sentimente de vinovăție, nu se înfometează și au un regim alimentar destul de permisiv.

Observăm că 52% dintre fetele de vârstă adolescentă prezintă posibilitatea unei tulburări alimentare. Lor le este caracteristică teama pronunțată de a spori în greutate, evaluarea propriei persoane fiind influențată exagerat de forma corporală. Trăiesc episoade de mâncat compulsiv, urmate de comportamente compensatorii inadecvate (laxative, epuizare fizică).

Pentru obținerea unor rezultate mai precise, am administrat pe întregul eșantion și Inventarul Bulimiei Edinburgh și Scala de autoevaluare a Anorexiei Mentale Garner-Garfinkel.

Rezultatele pentru bulimia nervoasă la adolescente le avem reprezentate în figura 2.

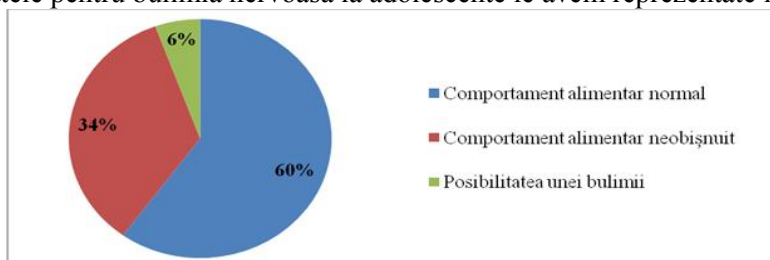


Fig. 2. Rezultatele pentru bulimie nervoasă la adolescente

60% din adolescente prezintă un comportament alimentar normal, ceea ce înseamnă că ele nu au drept scop controlul strict al greutății și că alimentația propriu-zisă are un rol secundar în viața lor de zi cu zi, neavând o influență majoră asupra stării de sănătate sau asupra funcționării psihologice și sociale. 34% dintre adolescente au comportamentul alimentar neobișnuit, acestea preocupându-se de greutatea și forma corporală și încercând mereu să-și corecteze regimul alimentar.

6% dintre adolescente înscriu posibilitatea unei bulimii nervoase. De obicei, acestor fete le este complicat să-și accepte corpul așa cum este, fiind mereu în căutare de diete noi, mai efective decât precedentele. Au o alimentație destul de deficitară, fapt ce generează adesea accese de mâncat compulsiv, urmate de diverse comportamente compensatorii.

În continuare am studiat interrelația între tulburările de alimentație și bulimie după coeficientul de corelație Spearman.

Tabelul 1. Corelația dintre tulburările de alimentație și bulimie după coeficientul de corelație Spearman

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Tulburările de alimentație / Bulimie	r=0,541	p<0,001

Tabelul 1 prezintă o corelație semnificativă pozitivă între tulburările de alimentație și bulimie ($r=0,541$, $p<0,001$). Adolescencele ce au punctaj ridicat pentru tulburările de alimentație demonstrează și punctaj ridicat pentru bulimie. Vom menționa că adolescențele ce manifestă tulburări de alimentație se caracterizează și prin bulimie.

Rezultatele pentru anorexia nervoasă sunt ilustrate în figura 3.

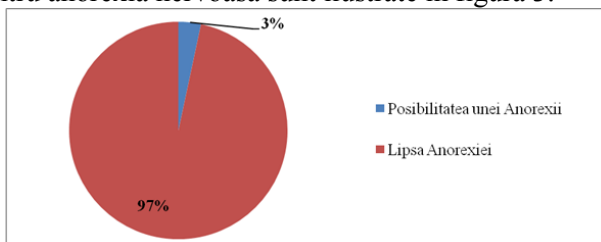


Fig. 3. Rezultatele pentru anorexie nervoasă la adolescente

97% dintre adolescente nu suferă de anorexie nervoasă, deci nu își limitează extrem consumul zilnic de calorii și nu exagerează importanța aspectului fizic și a greutateii corporale. Aceste adolescente își acceptă condiția fizică și se simt confortabil în propriul corp.

3% dintre adolescente manifestă posibilitatea unei anorexii nervoase. Comportamentul lor este îndreptat spre a scădea în greutate cu orice preț. Aceste adolescente sunt dominate de tendința de a avea un corp perfect slab, lipsit de orice urmă de grăsime. Au un regim alimentar foarte strict, calculează cantitatea de calorii consumate zilnic și își elaborează și implementează diverse metode de ardere a acestora.

Tabelul 2. Corelația dintre tulburările de alimentație / bulimie și anorexie după coeficientul de corelație Spearman

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații (p)
Tulburări de alimentație / Anorexie	$r=0,465$	$p<0,001$
Bulimie / Anorexie	$r=0,489$	$p<0,001$

În conformitate cu tabelul 2 evidențiem doi coeficienți de corelație semnificativi pozitivi: între tulburările de alimentație și anorexie ($r=0,465$, $p<0,001$) și între bulimie și anorexie ($r=0,489$, $p<0,001$). Astfel, adolescențele ce prezintă punctaj ridicat pentru tulburările de alimentație obțin un punctaj ridicat pentru anorexie. Asemănător este și pentru adolescențele cu punctaj ridicat pentru bulimie, la ele atestăm punctaj ridicat și pentru anorexie. Adolescențele cu tulburări de alimentație demonstrează anorexie. Similar vom menționa și pentru adolescențele ce prezintă bulimie, ele dau dovadă și de anorexie.

Evitarea imaginii corporale a fost investigată prin administrarea Chestionarului de evitare a imaginii corporale (BIAQ).

Rezultatele pentru evitarea imaginii corporale sunt prezentate în figura 4.

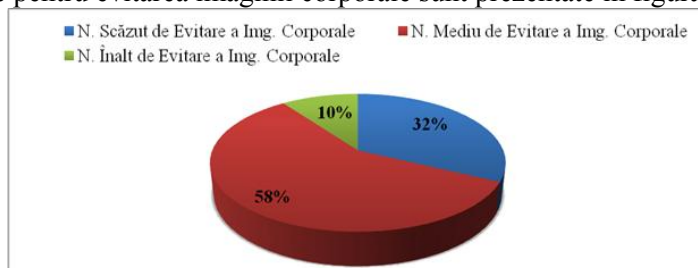


Fig. 4. Rezultatele evitarea imaginii corporale la adolescente

Figura 4 ne permite să observăm că 32% dintre adolescente prezintă un nivel scăzut de evitare a imaginii corporale, ceea ce înseamnă că sunt satisfăcute de felul în care arată și se simt în armonie cu propriul corp.

58% dintre adolescente au un nivel mediu de evitare a imaginii corporale. Aceste adolescente se caracterizează printr-un grad moderat spre scăzut de acceptare a modului în care arată. Au tendință de a-și aprecia greșit greutatea corporală și de a-și ascunde așa-numitele „defecte ale siluetei”.

10% dintre adolescente înregistrează un nivel înalt de evitare a imaginii corporale. De obicei, aceste adolescente au o atitudine nesănătoasă față de sine și de propriul corp, nu le place cum arată și simt că au eșuat în atingerea idealului propriu. Tind să poarte haine mai largi sau chiar cu câteva mărimi mai mari, pentru a ascunde „zonele-problemă”. Evită să îmbrace haine mulate sau revelatoare, chiar și în contexte necesare (sală, plajă). Este foarte probabil ca aceste adolescente să sufere de dismorfie.

Studiul nostru a cuprins și identificarea interrelațiilor dintre tulburările de alimentație / bulimie / anorexie și evitarea imaginii corporale după coeficientul de corelație Spearman.

Tabelul 3. Corelația dintre tulburările de alimentație / bulimie / anorexie și evitarea imaginii corporale după coeficientul de corelație Spearman

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Tulburările de alimentație / Evitarea imaginii corporale	r=0,452	p<0,001
Bulimie / Evitarea imaginii corporale	r=0,462	p<0,001
Anorexie / Evitarea imaginii corporale	r=0,555	p<0,001

Tabelul 3 prezintă următoarele corelații semnificative pozitive: între tulburările de alimentație și evitarea imaginii corporale ($r=0,452$, $p<0,001$), între bulimie și evitarea imaginii corporale ($r=0,462$, $p<0,001$) și între anorexie și evitarea imaginii corporale ($r=0,555$, $p<0,001$). Adolescente ce au punctaj ridicat pentru tulburările de alimentație obțin punctaj ridicat pentru evitarea imaginii corporale. La adolescentele cu scor ridicat pentru bulimie atestăm și scor ridicat pentru evitarea imaginii corporale. Similar constatăm și pentru adolescentele ce au scor ridicat pentru anorexie, la ele, evidențiem și punctaj ridicat pentru evitarea imaginii corporale. Vom constata că adolescentele ce au tulburări de alimentație, bulimie și anorexie se caracterizează prin evitarea imaginii corporale.

În concluzie, vom menționa că la 52% din adolescente înregistrăm posibilitatea unei tulburări de alimentație, la 6% din adolescente atestăm posibilitatea unei bulimii și la 3% din adolescente observăm posibilitatea unei anorexii. De asemenea, am identificat interrelații între tulburările de alimentație, bulimie și anorexie și evitarea imaginii corporale. Adolescentele cu o imagine corporală evitantă au risc mai mare de a dezvolta o tulburare de alimentație.

Bibliografie:

1. ENEA, Violeta, DAFINOIU, Ion. Anorexia nervoasă. Teorie, evaluare și tratament. Iași: Polirom, 2012. 232 p.
2. ENEA, Violeta, MĂIREAN, Cornelia, DAFINOIU, Ion. Bulimia nervoasă. Teorie, evaluare și tratament. Iași: Polirom, 2016. 272 p.
3. ENEA, Violeta, MOLDOVAN, Adela, ANTON, Raluca. Tulburările de comportament alimentar și obezitatea la copii și adolescenți. Iași: Editura Polirom, 2017. 248 p.
4. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013. pp. 329-354.
5. GROGAN, Sarah. Body Image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children (Third edition). London: Routledge, 2016. 228 p.
6. FAIRBURN, Christopher. Cognitive Behavior Therapy and Eating Disorders. New York: Guilford Press, 2008. p. 324.
7. WONDERLICH, Stephen. Personality and eating disorders. In: C. G. Fairburn, K. D. Brownell (eds.). Eating disorders and obesity: a comprehensive handbook. 2nd edition. New York: Guilford Press, 2005. p. 204-209.



***Conferința științifică națională
a studenților – viitori psihologi***

Materialele Conferinței Științifice Naționale

26 October 2019 / 26 October 2019

COMITETUL ȘTIINȚIFIC/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Președinte/ Chair:

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de Psihologie

Membri / Members:

Luminița SECRIERU, conferențiar universitar, doctor în psihologie, responsabil pentru activitatea științifică la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Daniela CAZACU, lector universitar, doctor în psihologie, prodecan, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Maria CORCEVOI, lector universitar, doctor în psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Maria BULICANU, Facultatea Pedagogie, anul II. Masterat, Universitate de Stat din Tiraspol



SUMAR

Comunicări în plen

- Дмитрий ОРЛОВ** (науч. руковод. – **Даниела КАЗАКУ**). *Польза видеогр: миф или реальность?* 271
- Eugenia TIMCO** (coord. șt. – **Natalia GUȚU**). *Particularitățile psihologice ale copiilor cu ADHD* 276

Secțiunea I. Evaluarea critică a situațiilor problematice și a soluțiilor posibile în psihologie

- Dumitrița CHIROȘCA** (coord. șt. – **Silvia BRICEAG**). *Strategii de consiliere psihologică a familiilor monoparentale, aflate în risc social* 280
- Olesea ENACHI** (coord. șt. – **Galina PRAVIȚCHI**). *Stima de sine – element important în dezvoltarea adolescentului* 282
- Юлия ГОРОДЕЦКАЯ** (науч. руковод. – **Даниела КАЗАКУ**). *Элементы когнитивно-поведенческой терапии в психологическом консультировании пар в кризисной ситуации* 286
- Corina BREABĂN** (coord. șt. – **Maria CORCEVOI**). *Strategii de intervenție în cazul distorsiunii structurii de rol familial* 291
- Alina GRIER** (coord. șt. – **Luminița SECRIERU**). *Metode, tehnici și desinguri de cercetare în psihologie* 295
- Анастасия ПАВЛОВ** (науч. руковод. – **Мария КОРЧЕВОЙ**). *Комплекс заниженной самооценки как шаг на пути к саморазвитию* 299
- Наталья ОЛЕЙНИК** (науч. руковод. – **Инга БАЧУ**). *Трудности в работе школьного психолога* 302
- Алёна КАРПЕЛИН** (науч. руковод. – **Инга БАЧУ**). *Профессиональное выгорание в деятельности школьного психолога* 306

Secțiunea II. Evaluarea psihologică a individului, grupului și organizației

- Irina VOENBENDER** (coord. șt. – **Adina PLĂTICĂ**). *Rolul părinților în educația copilului cu dizabilități* 309
- Анна СОБОЛЕВСКАЯ-ЕПУРЕ** (науч. руковод. – **Сильвия БРИЧАГ**). *Особенности когнитивных процессов у больных эпилепсией* 311
- Lilia SPÎNU** (coord. șt. – **Maria CORCEVOI**). *Conflictul conjugal ca simptom al sindromului disfuncțional familial* 315
- Lilia ROTARU** (coord. șt. – **Maria CORCEVOI**). *Recomandări de optimizare a calității vieții psihologice ale persoanelor vârstnice* 319
- Victoria SCORPAN** (coord. șt. – **Maria CORCEVOI**). *Consilierea psihologică ca factor de armonizare a relațiilor partenerilor de cuplu* 323
- Dorina NASTAS** (coord. șt. – **Inga BACIU**). *Serviciul psihologic în sistemul de învățământ din Republica Moldova – prezent și perspective* 326
- Doina RUSU** (coord. șt. – **Inga BACIU**). *Optimizarea relațiilor interpersonale părinte-copil* 330
- Gabriela COJOCARU** (coord. șt. – **Inga BACIU**). *Stilurile de comunicare în activitatea profesională a psihologului* 333
- Olga RACU** (coord. șt. – **Maria CORCEVOI**). *Inteligența emoțională dezvoltată la copii prin educație și exerciții* 336
- Ирина ЧЕРВАК** (науч. руковод. – **Василий ГАРБУЗ**). *Психологические аспекты феномена социальной изоляции* 341



COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 159.9:794

ПОЛЬЗА ВИДЕОИГР: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Дмитрий ОРЛОВ, магистр

Научный руководитель: лектор университета, кандидат наук, Даниела КАЗАКУ,
Бельцкий Государственный Университет им. „Алеку Руссо”

Abstract. *With videogame addiction being added to the registry of mental disorders compiled by the World Health Organization recently, it is vital to pay close attention to the influence that videogames might have on teenagers. The current article dwells on the key benefits and drawbacks of videogames, focusing on the long-term outcomes of videogame addiction. A thorough meta-analysis of Western literature on videogame addiction has been completed to define the potential ways of approaching videogame addiction in the Republic of Moldova utilizing the experience of researchers from the United States.*

1. Вступление

Зачастую, видеоигры рассматривают как основной источник потерянного времени, а некоторые исследователи и вовсе заключают, что видеоигры пагубно влияют на человеческий мозг. Средства массовой информации также значительно усугубляют ситуацию, так как постоянно обвиняют видеоигры в том, что люди становятся более жестокими и совершают поступки с антисоциальным оттенком. Несмотря на это, множество психологических исследований показало, что видеоиграм присущи как отрицательные, так и положительные качества. Начиная с детства, видеоигры могут помочь людям развить дополнительные мыслительные способности, а некоторые учёные так и вовсе утверждают, что видеоигры изменяют физиологическую структуру мозга способами аналогичными игре на фортепиано, ориентированию по карте или даже обучению чтению. Точно так же, как с помощью упражнений человек способен наращивать мышцы, видеоигры могут способствовать укреплению нейронных сетей, образующих мозг. В данной статье будут рассмотрены основные достоинства и недостатки видеоигр как психологического феномена, а также некоторые советы психологам при работе с детьми и подростками с зависимостью от видеоигр.

2. Позитивные аспекты видеоигр

2.1. Видеоигры могут замедлить старение

Мужчины, женщины, подростки и люди среднего возраста: у всех этих людей есть одна общая черта – старение. Идея состоит в том, что со временем организм теряет свою пластичность и физическую силу, но можно положительно влиять не только на мускулатуру, но и на мозг человека – в том числе и с помощью видеоигр. Университет Айовы провёл исследование, в котором поучаствовал 681 здоровый человек в возрасте от 50 лет и выше, которые на протяжении от пяти до восьми недель играли в видеоигры по 10 часов в неделю [1]. В результате было установлено, что 10 часов игры в компьютерные игры могут замедлить старение на несколько лет. Любая задача, тренирующая мозг, может позволить достичь лучших результатов в различных областях человеческой деятельности – и видеоигры могут стать одним из типов деятельности, благотворно влияющих на умственное здоровье человека.

2.2. Улучшение процесса принятия решений

Шон Грин из Университета Рочестер [2], в свою очередь, углубился в изучение вопроса о том, как видеоигры могут повлиять на способность человека принимать решения. Его основная идея состояла в том, чтобы проверить, если игры, требующие постоянного внимания к периферическим деталям (жанр, называемый экшн (англ. action)), могут сделать человеческие решения точнее. В его исследовании участвовали подростки без опыта игры в видеоигры, которые провели за игрой в игры жанра action в общей сложности по 50 часов. Вторая группа молодых людей играла в игры жанра стратегия, которые не требуют быстрого реагирования на динамически изменяющееся окружение. По завершению своего исследования, Грин заключил, что игры в жанре action положительно влияют на способность человека принимать быстрые решения в условиях ограниченного времени [2].

2.3. Видеоигры положительно влияют на зрение

Другое исследование, проведённое командой Университета Рочестер [3] показало, что несмотря на распространённое мнение о том, что видеоигры могут вызывать чрезмерную усталость глаз и синдром сухого глаза, очень многое зависит от того, каким именно жанром видеоигр увлекается человек. В своём исследовании они также сравнили эффект от игр жанра action, таких как Call of Duty и Unreal Tournament 2004, и более медленных игр таких как The Sims. По окончании исследования, учёные смогли заключить, что у людей, играющих в игры жанра action, зрение было намного острее, чем у других, что стало возможным благодаря развитию у глаз функции чувствительности к контрасту [3]. Суть данной функции заключается в том, что человеческий глаз учится различать оттенки серого на цветном фоне, что также является полезным навыком при езде в ночных условиях.

2.4. Видеоигры снижают предрасположенность к антисоциальному поведению

Одним из худших стереотипов, связанных с видеоиграми, является мнение, что все люди, играющие в видеоигры, являются антисоциальными изгоями. Несмотря на тот факт, что в настоящее время действительно много людей, которые проводят множество часов, играя в игры и не выходя из дома, стереотип не является правдой, так как многие геймеры не сталкиваются с проблемами, связанными с общением с другими людьми. Совместное исследование, проведённое учёными из Великобритании и Канады [4], показало, что люди, играющие в видеоигры, являются одними из самых общительных и дружелюбных людей. После посещения более чем двадцати собраний геймеров, исследователи заключили, что они способны выстраивать даже более крепкие отношения, чем их не играющие в видеоигры противоположности – данные взаимоотношения, соответственно, были основаны на взаимной любви этих людей к видеоиграм.

2.5. Видеоигры при работе с депрессией

В 2012 году, исследователи из Новой Зеландии рассмотрели вариант использования видеоигр как инструментов при работе с таким расстройством психики как депрессия. Для этого учёные использовали специальную игру SPARX [5], которая была специально разработана для построения программ терапии, которые бы значительно отличались от обычного консультирования. Более 168 участников исследования были разделены на две группы, где одна из групп проходила через терапию, типичную для психологического консультирования, а другая группа играла в SPARX. Суть данной игры заключается в том, чтобы создавать аватаров, которые избавляют виртуальный мир от врагов, представляющих внутри игры негативные мысли [5]. После завершения эксперимента, учёные заключили, что SPARX является потенциальной альтернативой обычным методам консультирования.

2.6. Польза видеоигр для физического состояния человека

Ещё один положительный аспект, связанный с видеоиграми – разработка консоли Nintendo Wii, которая сделала возможной игру с помощью захвата движений. В большинстве западных стран, такие устройства можно встретить в госпиталях и домах престарелых. Исследования, проведённые исследователями из Медицинского Университета Оклахомы, показали, что игры с захватом движений настолько же полезны, насколько полезна и ходьба на беговой дорожке со скоростью 8 км/ч, так как количество сжигаемых калорий было практически идентично [6]. Однако, обычный просмотр телевизора приводил почти к тройному увеличению количества калорий, накапливаемых испытуемыми.

2.7. Польза видеоигр для (семейных) пар

Несмотря на наличие множества различных способов времяпрепровождения для партнёров, учёные из Университета Денвера провели исследование с целью выяснить, насколько полезными могут быть видеоигры для развития взаимоотношений внутри пары [7]. Это исследование является довольно интересным, поскольку зачастую, мужчин данная часть отношений заботит больше, чем женщин. Исследование началось в 1996 году и продлилось около 10 лет, и одним из главных вопросов, который был задан участникам исследования – молодым парам, прожившим в браке хотя бы один год – это вопрос о том, какой из аспектов своих отношений они считают наиболее важным. Высокий уровень корреляции был найден между понятием хороших взаимоотношений и обоюдной вовлечённостью в какие-либо активные или весёлые действия. Как заявил один из авторов исследования, «чем больше ты заинтересован в том, чтобы привнести в отношения как можно больше веселья и дружбы, тем лучше такие отношения между супругами станут со временем» [7]. Проведение времени за совместной игрой в видеоигры может считаться одним из способов достижения более здоровых, счастливых отношений в паре.

3. Негативные аспекты видеоигр

3.1. Гипотеза о влиянии видеоигр на развитие жестокости

Большинство критики в адрес видеоигр сконцентрировано на идее, что жестокость, содержащаяся в видеоиграх, негативно влияет на молодых людей, играющих в них. Данная гипотеза также напрямую связана с предположением, что люди, чаще других играющие в жестокие игры, более подвержены проявлению антисоциальных поведений, а также агрессивных чувств и мыслей [8]. Также, существует мнение, что продолжительный просмотр симуляций жестокости может привести к выработке «иммунитета» к жестокости и провокации жестокого поведения со стороны тех, кто просматривает подобные симуляции. Как показывают некоторые исследования, злоупотребление жестокими играми также может привести к понижению уровня эмпатии в субъектах и их эмоциональной безучастности. Несмотря на существующие доказательства, подобный вред видеоигр всё ещё не доказан, так как десенсибилизация, вызываемая видеоиграми, до сих пор нуждается в адекватной оценке со стороны исследователей из-за недостатка улик.

Например, исследование, опубликованное в *Frontiers in Psychology*, показало, что явной прямой связи между видеоиграми и недостатком эмпатии не существует, равно как и долгосрочных эффектов, связанных с увеличением жестокости [9]. Такие результаты подтверждают гипотезу о том, что агрессия среди геймеров не растёт в силу того, что игра не влияет на восприятие мира этими субъектами. В США политические силы зачастую приписывают видеоиграм множество негативных эффектов, одним из которых является агрессия с использованием огнестрельного оружия. В современной

литературе практически не существует доказательств того, что проведение продолжительного времени за игрой в игры, где необходимо стрелять по людям (т. н. шутеры (от англ. shooters)), может привести к увеличению уровня агрессии и склонности к использованию огнестрельного оружия. Без должного количества доказательств, указывающих на прямую связь между использованием огнестрельного оружия и игрой в видеоигры, невозможно сделать единый вывод касательно того, насколько сильно видеоигры могут повлиять на того или иного субъекта.

3.2. Гипотеза о корреляции между совершением преступлений и видеоиграми

Стоит отметить, что исследования, проведённые Массачусетским Институтом Технологий, показали, что периодичность совершения преступлений несовершеннолетними значительно снизилась за последнее десятилетие благодаря популярности таких игр, как Grand Theft Auto, Mortal Kombat, и Doom [10]. Главное открытие заключалось в том, что подростки возвращались в реальный мир после того, как заканчивали играть в видеоигры, что означало отсутствие эмоционального влияния на подростков вне игры. Конечно, подростки, совершающие жестокие преступления, также могут играть в видеоигры, но не существует точных доказательств присутствия корреляции между видеоиграми и жестокостью. Как показал мета-анализ, проведённый в Университете Стетсона, более 100 исследовательских проектов заключили, что видеоигры практически не оказывают влияния на проявление жестокости, частую смену настроений, академические успехи и эмпатию [11]. Соответственно, заявления о том, что видеоигры провоцируют агрессию, не имеют под собой чёткой основы, которая была бы заверена достаточным количеством улик.

3.3. Зависимость от видеоигр как катализатор для алкогольной и наркотической зависимостей

Однако, опасность того, что дети могут быть зависимы от видеоигр, всё ещё существует, о чём свидетельствует и недавнее включение зависимости от видеоигр в реестр умственных расстройств, разработанный Всемирной Организацией Здравоохранения [12]. Соответственно, одними из самых распространённых психологических вопросов, с которыми могут столкнуться дети и подростки, играющие в видеоигры продолжительное время, могут быть возросшие уровни депрессии и беспокойства. Также, существует риск того, что у детей могут развиваться фобии социального характера, а академические успехи могут снизиться. Похожесть симптомов зависимости от видеоигр и нарко- или алко-зависимости означает, что влияние, которое оказывают видеоигры на мозг, может негативно сказаться и на физиологическом здоровье подростков и детей, увлекающихся видеоиграми. Орбитофронтальная кора в процессе излишней игры в видеоигры подвергается значительным изменениям и приводит к появлению «наркомании» среди игроков (особенно подростков), которые, в процессе раздражения орбитофронтальной коры, становятся более предрасположенными к действиям, которым сопутствует определённый риск (например, совершение преступлений) и к другим видам зависимости, таким как курение, употребление алкоголя и приём наркотиков [13].

3.4. Влияние видеоигр на мозговую активность

Игры в жанре экшн (и конкретно Call of Duty), как было найдено исследователями из Университета Монреаля, могут в значительной степени повлиять на состояние мозга индивида, играющего в эту видеоигру [14]. По данным, предоставленным исследователями, субъекты исследования в основном использовали только зону мозга, именуемую хвостатым ядром, так как они передвигались по карте игры при помощи системы навигации, встроенной в игру вместо того, чтобы полагаться на активное

изучение, а не на «помощников». Соответственно, количество серого вещества у испытуемых увеличивалось в хвостатом ядре и снижалось в гиппокампе. Как отмечают исследователи, уменьшение уровня серого вещества в гиппокампе может провоцировать развитие депрессии, шизофрении, ПТСР и болезни Альцгеймера [14].

3.5. Зависимость от видеоигр и социализация индивида

Школа профессиональной психологии из Миннесоты провела исследования на тему влияния видеоигр на подростков, и в результате было выяснено, что подростки, зависимые от видеоигр, более склонны спорить с учителями, ссориться с друзьями и получать оценки ниже, чем их менее зависимые от видеоигр товарищи [15]. С другой стороны, зависимые от видеоигр учащиеся различного возраста из всех возможных учебных заведений часто отказываются от выполнения домашнего задания в пользу проведения большего количества времени за игрой в компьютерные и мобильные видеоигры, что и приводит в итоге к снижению успеваемости. Подростки, играющие в видеоигры более двух часов в день, страдают от более выраженных симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Вдобавок к физиологическим последствиям, таким как ожирение, карпальный синдром, скелетная и мышечная недостаточность, сдавливание нервных окончаний и тендинит, подросток может быть открыт к таким опасностям как чрезмерное сквернословие, угрозы от других игроков и оскорбления.

4. Заключение

Точно так же, как и сами видеоигры, область изучения эффекта видеоигр на окружающих ещё не изучена до конца, так как существует множество подводных камней, препятствующих проведению чёткой грани между тем, в чём видеоигры могут быть полезны, и тем, в чём состоит негативное их влияние на игроков. Множество исследований ещё стоит провести для того, чтобы узнать, как именно виртуальные герои, истории и миры влияют на умственное и физическое здоровье человека. Несмотря на все существующие доказательства негативного влияния видеоигр на состояние человека, стоит заметить, что такие феномены современного мира как ожирение у молодёжи, массовые расстрелы школ и антисоциальное поведение не относятся напрямую к видеоиграм, вопреки тому, что сообщают средства массовой информации и множество других источников. Наоборот, существует вероятность того, что видеоигры можно было бы использовать для улучшения некоторых аспектов человеческой жизни.

Список использованной литературы:

1. Wolinsky, F. D., Vander Weg, M. W., Howren, M. B., Jones, M. P., & Dotson, M. M. (2013). A randomized controlled trial of cognitive training using a visual speed of processing intervention in middle aged and older adults. *PLoS One*, 8(5), 1-11.
2. Green, C. S., Kattner, F., Eichenbaum, A., Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., & Bavelier, D. (2017). Playing some video games but not others is related to cognitive abilities: A critique of Unsworth et al. (2015). *Psychological Science*, 28(5), 679-682.
3. Pohl, C., Kunde, W., Ganz, T., Conzelmann, A., Pauli, P., & Kiesel, A. (2014). Gaming to see: Action video gaming is associated with enhanced processing of masked stimuli. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-9.
4. Taylor, N., Jenson, J., De Castell, S., & Dilouya, B. (2014). Public displays of play: Studying online games in physical settings. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 763-779.
5. Merry, S. N., Stasiak, K., Shepherd, M., Frampton, C., Fleming, T., Lucassen, M. F. (2012). The effectiveness of SPARX, a computerized self-help intervention for adolescents seeking help for depression: Randomized controlled non-inferiority trial. *BMJ*, 344, 1-17.
6. Graf, D. L., Pratt, L. V., Hester, C. N., & Short, K. R. (2009). Playing active video games increases energy expenditure in children. *Pediatrics*, 124(2), 534-540.

7. Doss, B. D., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2009). Marital therapy, retreats, and books: The who, what, when, and why of relationship help-seeking. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35(1), 18-29.
8. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). Media violence and the general aggression model. *Journal of Social Issues*, 74(2), 386-413.
9. Szyck, G. R., Mohammadi, B., Münte, T. F., & Te Wildt, B. T. (2017). Lack of evidence that neural empathic responses are blunted in excessive users of violent video games: An fMRI study. *Frontiers in Psychology*, 8, 174.
10. Rowlands, T., Ratnabalasuriar, S., & Noel, K. (2016). Video gaming, crime, and popular culture. In *Oxford Research Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*.
11. Ferguson, C. J., Colon-Motas, K., Esser, C., Lanie, C., Purvis, S., & Williams, M. (2017). The (not so) evil within? Agency in video game choice and the impact of violent content. *Simulation & Gaming*, 48(3), 329-337.
12. ВОЗ включила зависимость от видеогр в перечень болезней. Доступно по ссылке <https://www.rbc.ru/society/18/06/2018/5b27d5049a794717f9f6f372>
13. Turel, O., & Bechara, A. (2019). Little video-gaming in adolescents can be protective, but too much is associated with increased substance use. *Substance Use & Misuse*, 54(3), 384-395.
14. West, G. L., Konishi, K., Diarra, M., Benady-Chorney, J., Drisdelle, B. L., Dahmani, L., ... & Bohbot, V. D. (2018). Impact of video games on plasticity of the hippocampus. *Molecular Psychiatry*, 23(7), 1566.
15. Wei, L., Zhang, S., Turel, O., Bechara, A., & He, Q. (2017). A tripartite neurocognitive model of internet gaming disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 285.

CZU 159.922.76

PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE COPIILOR CU ADHD

Eugenia TIMCO, studentă

Conducător științific: asist. univ., **Natalia GUȚU**,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *This article presents a short overview about ADHD syndrome, which is common for children and for adults. Children with ADHD are different from other children by lack of attention, hiperactivity and impulsiveness. As a consequence they have a difficult behaviour, they find it hard to study and they have problems in relationship with other people.*

Dezvoltarea copilului este un proces continuu de schimbări, transformări reversibile și ireversibile, proces de integrare a structurilor și funcțiilor fizice și psihice, care asigură ameliorarea conduitei generale și situaționale a copilului. Procesul continuu de transformare, de schimbare și de maturizare a structurilor și funcțiilor psihofizice se reflectă în domeniile dezvoltării copilului: *fizic, psihic, social și la nivelul structurilor de personalitate.*

Adesea, când explorăm universul ființei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Unii copii ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele abordate. De multe ori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu ADHD. Acești copii nu sunt speciali în sine. Ei au nevoie doar de o abordare personalizată în educația lor din cauza faptului că ei nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor noastre față de ei, ei nu se adaptează cu ușurință.

O descriere detaliată despre manifestările în școală a elevilor cu ADHD, este prezentată de Willim Dikel. După cum s-a menționat mai sus, dintre elevii afectați majoritatea sunt băieți. Acești elevi sunt foarte ușor și repede observați de către profesori. Ei sunt agitați, își găsesc alte ocupații, trec repede de la o activitate la alta, nu pot sta pe scaun mult

timp, nu se pot concentra, deranjează colegii prin gălăgia care o fac, zgomotele produse etc. Acționează fără să gândească, iar impulsivitatea îi poate determina să facă greșeli grave în realizarea sarcinilor și să aibă dificultăți majore cu controlul comportamentului. Pot avea dificultăți să stea liniștiți în clasă și se pot plictisi cu ușurință. Realizează în grabă temele, nu ascultă explicația profesorului, sarcinile adesea nu le finalizează. Pupilul acestuia este haotic, din cauza faptului că copilul este dezorganizat. El foarte greu se poate organiza în a face temele pentru acasă sau să se pregătească pentru teze. Un elev din liceu cu ADHD poate părea că evită munca și că se opune îndeplinirii sarcinilor, având, de fapt, dificultăți reale în efectuarea temelor, organizarea lucrărilor scrise [5].

ADHD, ca concept, a apărut în literatura clinică sub diferite denumiri din anul 1902. Primul, care a descris această afecțiune, a fost George Still, medic pediatru din Anglia. Still a observat la un grup de pacienți, în special băieți, că aceștia manifestau un comportament dificil încă înainte de vârsta de opt ani [2].

F. Levy și M. Hay susțin că nici o altă tulburare psihopatologică a copilăriei nu a cunoscut atât de multe denumiri și reconceptualizări ca tulburarea hiperchinetă. În literatura de specialitate termenul hiperactivitate a apărut în anii '70 și a fost folosit de părinți, apoi și în DSM. Paralel cu acest termen au fost folosiți și alții: deficit de percepție, deficit de integrare psihoneurologică, tulburarea impulsului hiperactiv, sindromul copilului hiperactiv [1].

ADHD este afecțiune ce apare în copilărie, din cauza căreia copiii isteți au probleme la școală și în ciuda faptului că părintele oferă o educație bună, copilul manifestă un comportament nedorit acasă. Această tulburare apare frecvent, afectându-i pe mulți copii, care sunt etichetați ca obraznici, needucați.

Termenul ADHD se referă la deficitul de atenție cu hiperactivitate și impulsivitate, deseori întâlnit și ca deficit de atenție însoțit de tulburare hiperkinetică [2].

Hiperactivitatea la copiii cu ADHD se manifestă prin faptul că ei se află într-o mișcare continuă, încearcă să facă mai multe lucruri deodată, trec de la un lucru la altul și când sunt forțați să stea cuminte dau din picioare și din degete; tot timpul sunt „porniți” să facă ceva, ca și cum ar avea o energie inepuizabilă; vorbesc excesiv și nu se pot juca în liniște; uită în repetate rânduri; le vine foarte greu să stea liniștit la masă sau în bancă la școală.

Deficitul de atenție / tulburările de concentrare la copiii cu ADHD. Dacă activitatea este interesantă sau plăcută, copiii reușesc să fie atenți, însă în situațiile repetitive sau plictisitoare copiii cu ADHD își pierd repede interesul și atenția. Adesea trec de la o sarcină la alta, înainte de a o îndeplini pe cea anterioară, sar peste etapele unei acțiuni, nu sunt atenți la detalii și fac greșeli din neglijență, nu își amintesc și urmăresc cu dificultate instrucțiunile, răătăcesc des lucrurile sau le pierd, se uită în gol și visează cu ochii deschiși. Totodată, copiii cu ADHD se concentrează foarte greu în prezența stimulilor care îi pot distra atenția.

Impulsivitatea la copiii cu ADHD. Acest simptom este cauzat de lipsa autocontrolului în gesturi și vorbire. Copiii îi întrerup deseori pe ceilalți, nu își așteaptă rândul la o activitate, vorbesc și acționează fără a gândi, nu-și poate controla emoțiile, izbucnesc în crize de furie, nu au răbdare, comentează nepotrivit.

Orice copil poate avea stări de lipsă de atenție, impulsivitate sau hiperactivitate, dar copilul cu ADHD prezintă aceste simptome și comportamente mai frecvent și mai sever decât copiii de aceeași vârstă. ADHD apare la 3-7% din copiii de școală, începe întotdeauna înaintea vârstei de 7 ani și continuă (în jur de 60%) până în perioada de adult. Aproximativ 25% din părinții copiilor cu ADHD, la rândul lor, au suferit în copilărie de ADHD. Rata de băieți diagnosticați cu ADHD este de trei ori mai mare decât în cazul fetelor. Copiii suferă din cauza deficitului de atenție, a hiperactivității și a competențelor sociale deficitare, acasă, la școală și în societate [4].

În literatura de specialitate sunt evidențiate așa caracteristici ale ADHD ca:

- ADHD este o problemă reală de sănătate care afectează aproximativ 3%-7% dintre copii.
- ADHD nu determină în sine ca un copil să fie răutăcios sau antisocial în mod deliberat, iar comportamentul și activitățile „dezastruoase” ale copilului nu sunt rezultatul direct al tulburărilor de ADHD.
- ADHD este o tulburare biologică, caracterizată printr-un dezechilibru apărut la nivelul creierului care-l împiedică să funcționeze la parametri normali.
- ADHD se prezintă în două moduri, unul fiind comportamentul hiperactiv-impulsiv, al doilea fiind problemele legate de atenție și de memoria de scurtă durată. În ansamblu ambele generează probleme de învățare și probleme comportamentale.
- ADHD este o afecțiune ereditară. Majoritatea copiilor care suferă de această boală au o rudă apropiată, de regulă, de sex masculin.
- Pe termen lung, ADHD afectează învățarea și comportamentul în special în anii de școală. Persoanele care la vârsta adultă nu depășesc această afecțiune (60% dintre copiii afectați) nu mai reprezintă un comportament neliniștit și impulsiv, dar manifestă lipsă de atenție, deficit de memorie pe termen scurt și frustrare la învățare.

Copilul cu ADHD poate fi ușor recunoscut de către cadrele didactice. Învățătorii uneori spun că copilul cu ADHD „*este cunoscut de toți, dar nu e plăcut de nimeni*” [2].

Comportamentul copilului cu ADHD nu este determinat de lipsa educației. În literatura științifică sunt stipulate mai multe păreri despre cauza apariției acestui comportament. Majoritatea cercetătorilor consideră că cauza acestui sindrom este o tulburare ereditară, un dezechilibru subtil al creierului. Cercetările arată că la copiii diagnosticați cu ADHD structurile creierului nu ating dimensiunea normală, mai ales în regiunea frontală dreaptă. Această arie a creierului are o importantă funcție în planificarea sarcinilor și controlul impulsurilor. La copiii cu ADHD s-a observat un exces de sânge în regiunile prefrontale ale cortexului, în special cele care comunică cu sistemul Libyan prin nucleul caudat/fibre. Deși tulburarea poate dispărea în timp, deficitul biologic va rămâne și va putea duce la apariția unor tulburări deviate asociate.

ADHD poate afecta nu numai copiii cu un nivel de inteligență scăzut. Rezultatele multor cercetări demonstrează prezența unui nivel de dezvoltare intelectuală conform vârstei doar că caracteristicile statutului lor stagnează dezvoltarea lor. Printre copiii cu ADHD pot fi și copiii foarte talentați. ADHD nu este o tulburare legată de inteligență. În egală măsură, pot fi afectați de ADHD atât copiii cu un nivel înalt de inteligență, cât și cei lipsiți de ea [4].

Principalele simptome ale ADHD sunt:

- *hiperactivitatea* – copilul nu poate sta locului, se mișcă și vorbește încontinuu;
- *impulsivitatea* – copilul are un comportament și un limbaj necontrolat;
- *tulburările de concentrare* – copiii se plictisesc și sunt distrași repede de la activitățile de care nu sunt interesați.

Aceste simptome pot fi prezente la copil în combinații a câte două, toate trei sau doar unul. În funcție de preponderența simptomelor, ADHD are trei forme:

- ADHD predominant deficit de atenție. Este o formă mai frecvent întâlnită la fete. Majoritatea simptomelor se încadrează în categoria deficitului de atenție, hiperactivitatea și impulsivitatea fiind mai puțin prezente. Acești copii sunt mai puțin predispuși la dificultăți de comunicare cu ceilalți copii, însă lipsa concentrării poate fi un simptom ușor de trecut cu vederea.
- ADHD predominant impulsiv / hiperactiv. Este cea mai puțin întâlnită formă de ADHD, fiind caracterizată de comportamentul impulsiv și hiperactiv, fără sau cu un minim deficit de atenție.
- ADHD de tip combinat impulsiv / hiperactiv / deficit de atenție. Cea mai întâlnită formă de ADHD, caracterizată de comportament hiperactiv și impulsiv, deficit de atenție și distractibilitate.

Persoană care prezintă șase sau mai multe simptome din ambele forme poate fi diagnosticată cu ADHD tip combinat. Dacă o persoană prezintă șase sau mai multe simptome dintr-una dintre forme se va considera că are ADHD, tip predominant de neatenție, sau ADHD, tip predominant hiperactiv-impulsiv.

Simptomele ADHD *de neatenție* includ atenție precară la detalii, dificultăți de menținere a atenției, impresia că nu ascultă când i se vorbește, incapacitatea de finalizare a sarcinilor, dezorganizare, evitarea sarcinilor care cer un efort mental susținut, înclinația de a-și pierde lucrurile, distractibilitate însemnată și uitare[5].

Acești copii deseori:

- nu reușește să fie atent/ă la detalii sau face greșeli de neatenție în timpul activităților școlare, la muncă sau în timpul altor activități;
- are dificultăți de menținere susținută a atenției în activitățile școlare sau în timpul jocurilor;
- pare să nu asculte când i se vorbește;
- nu respectă instrucțiunile până la capăt și întâmpină dificultăți de finalizare a temei (fără comportament opozițional);
- are dificultăți de a se organiza în timpul activităților;
- manifestă aversiune sau rețineră de a se implica în activități care necesită efort mental susținut;
- pierde materialele necesare pentru activități sau sarcini;
- poate fi deseori distras/ă de stimuli externi;
- neatent/ă în timpul activităților cotidiene.

Forma AD/HD *hiperactiv-impulsiv* la copii se manifestă prin faptul că ei:

- își agită mâinile sau picioarele sau se mișcă pe scaun;
- se ridică în picioare în timpul orei sau cu alte ocazii când ar trebui să rămână așezat/ă (la adolescenți și adulți poate fi doar o senzație de agitație);
- au dificultăți de a se juca sau de a se implica în diverse activități în liniște;
- se mișcă continuu sau acționează ca și cum „ar fi acționat de un motor”;
- vorbesc excesiv;
- răspund înainte de a se fi terminat întrebarea;
- au dificultăți de a-și aștepta rândul;
- întrerupe sau are un comportament intruziv. [4]

Copiii cu ADHD au și multe caracteristici pozitive. Ei sunt foarte performanți dacă sunt implicați în activități interesante și motivante. Au abilitatea de a procesa informațiile și de a face observații mai cuprinzătoare, a vedea *în ansamblu* situația și o bună atenție la detalii. Sunt creativi și inventivi. Frecvent își asumă riscuri care pot duce la descoperiri importante. Au un nivel ridicat de energie, abilități bune pentru negociere. Manifestă o bună intuiție și reacție. Aceasta și poate fi o explicație a faptului că în multe domenii există persoane de succes, talentați, genii diagnosticate cu ADHD: Albert Einstein, Mozart, Galileo, Leonardo Da Vinci, Walt Disney, Winston Churchill, Prince Charles, Tom Cruise etc. [4].

Referințe bibliografice:

1. BUCUN, Nicolae, GLAVAN, Aurelia, Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD. In: *Univers Pedagogic* 2013, Nr. 3. p. 3-13.
2. GREEN, Cristofer, CHEE Kit, Să înțelegem ADHD deficit de atenție însoțit de tulburare hiperkinetică. București: Editura Aramis, 2017. 399 p. ISBN 978-606-706-599-2.
3. GILBERT, Patricia, Cum să-i ajutăm pe copiii hiperactivi cu deficit de atenție. București: Editura Polimark, 2000. 110 p. ISBN 973-9302-14-9.
4. *Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate*. București: Corint, 2009. 184 p. ISBN 978-973-171-530-8.
5. WILIAM, DIKEL, Sănătate mentală a elevului: Ghid pentru personalul didactic. București: Editura TREI, 2015. 400 p. ISBN / ISSN 978-606-719-377-0.



SECȚIUNEA I
EVALUAREA CRITICĂ A SITUAȚIILOR PROBLEMATICE
ȘI A SOLUȚIILOR POSIBILE ÎN PSIHOLOGIE

CZU [159.9: 314.372]

STRATEGII DE CONSILIERE PSIHOLOGICĂ A FAMILIILOR
MONOPARENTALE, AFLATE ÎN RISC SOCIAL

Dumitrița BOCANCEA, *masterandă*
Coordonator științific: *conf. univ., dr., Silvia BRICEAG*,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *The proposed article is based on the scientific study of the psychological counseling strategies of single-parent families, which are at social risk. We start from the assumption that parent-child relationships in single parent families may be distant. We also assume that the psychological counseling program for improving the relationship between children and parents will lead to facilitating relationships between the members of single-parent families.*

La momentul actual, familia contemporană este puternic afectată de creșterea șomajului, sporirea sărăciei, scăderea veniturilor, aceste situații fiind unele dintre cauzele părăsirii temporare de către un membru al familiei a căminului familial, plecând la muncă în străinătate, cu speranța că va îmbunătăți cât de puțin situația social-economică a familiei. Aceste fenomene afectează grav echilibrul psiho-emoțional al membrilor familiei [3, p. 4].

Traiu separat al soților, lipsa experienței necesare de viață în comun provoacă dereglarea vieții conjugale și a relațiilor părinți-copii. Se pierde legătura dintre soți, părinți și copii. Distanțarea de la propria familie duce frecvent la destrămarea ei, la divorț, astfel formându-se familii monoparentale.

Conceptul de „familie” provine de la latinescul *familia* care, inițial, a desemnat proprietatea cuiva, pământul, casa, banii etc., iar mai apoi relații de filiație naturală sau afiliere. Conform dicționarului Larousse, familia este o instituție socială bazată pe sexualitate și pe tendințele materne și paterne, a cărei formă variază de la o cultură la alta [1, p. 8].

Cele mai importante funcții ale familiei este cea de a educa și forma tinerii în vederea integrării lor optime în viața și activitatea socială. În cadrul familiei părinții își exercită direct rolul de educatori asupra propriilor lor copii. Părinții sunt obligați să asigure creșterea, dezvoltarea și educarea copiilor lor și au o influență hotărâtoare pentru formarea la aceștia a unei concepții sănătoase despre viață, a modului de comportare și relaționare în raport cu diferite forme și valori sociale [6, p. 358].

Din perspectiva structurii, deosebim următoarele tipuri de familii stabilite de-a lungul istoriei:

- *Familia pe grupe mari*, care cuprinde grupuri de perechi căsătorite, trăind laolaltă în cadrul aceleiași gospodării.
- *Familia nucleară* – reprezintă nucleul tuturor celorlalte forme de structură familiale. Ea este compusă din soț, soție și copiii lor necăsătoriți, proprii sau adoptați, care locuiesc și gospodăresc împreună.
- *Familia extinsă* – este formată din mai multe familii nucleare, cuprinde pe lângă nucleul familiei și alte rude și generații.

- *Familia tulpină*, considerată de Le Play tipul ideal de familie, reunește trei generații: cea a tatălui și a mamei, a unuia dintre copii (de regulă, un băiat) cu soția și copiii acestuia. Acest tip este caracteristic pentru familia moldovenească [2, p. 119].
- *Familii compuse* sau *familii cu părinți vitregi*, numite și *familii reconstituite* sau *mixte* – tip de familie rezultat dintr-o recăsătorie în care cel puțin unul dintre parteneri are în îngrijire copii dintr-o căsătorie anterioară. Se poate întâmpla, însă, ca în familia compusă ambii părinți să aibă copii proprii. De asemenea, cuplul poate avea și copii comuni [8, p. 153-154].

Actualmente, sunt în extensie tipurile de *familii monoparentale* fiind considerate de Iolanda Mitrofan și Cristian Ciupercă, ca fiind structura familială asimetrică, formată dintr-un părinte și copilul (copiii) său (săi), fie prin decesul celui alt părinte, fie prin divorț, fie prin abandonarea familiei de către un părinte, fie prin decizia de a nu se căsători a părintelui, fie prin adopțiunea realizată de o persoană singură, fie prin nașterea „întâmplătoare” a unui copil dintr-o relație liberă, în afara căsătoriei, cu referire în special, la părinții adolescenți.

Pe lângă divorț, cauzele care duc, de asemenea, la apariția familiilor monoparentale sunt și abandonul familial, decesul unui părinte, nașterea unui copil nelegitim.

Separarea familiei duce inevitabil la schimbări bruște în funcționarea ei, fapt ce se răsfrânge asupra calității vieții și personalității membrilor săi în special asupra copiilor [4, p. 41].

În cazul copiilor din familii monoparentale, V. Gonța evidențiază următoarele probleme comportamentale și emoționale identificate ca: iritabilitate, comportamente deviate, anxietate, fobii, negativism, refuz de a merge la școală, tulburări de somn, de concentrație, agresivitate față de frați, colegi de școală [9, p. 88].

Dacă în cazul unei familii cu ambii părinți există o distribuire a responsabilităților, rolurile parentale exercitându-se în direcție complementară și compensatorie, în cazul familiei conduse numai de către un singur părinte, tensiunea și încordarea în ceea ce privește adoptarea rolului parental cresc, întrucât responsabilitățile ce revin ambilor părinți cad acum în sarcina doar unuia dintre părinți [5, p. 174].

Mamele singure au parte de o experiență stresantă, generată de faptul că ea trebuie să realizeze cea mai mare parte din activitățile familiale. Mama își schimbă treptat stilul de comunicare cu copiii săi, în special cu primul născut. Treptat mama atribuie copilului rolul de confident, partener, de suport emoțional. Întrucât copilului îi revin atribuții ce reclamă un anumit grad de maturitate, acesta este forțat să se maturizeze prematur [7, p. 36].

Copiii din familiile conduse doar de mamă, în mod frecvent, nu sunt capabili să-și exprime sentimentele lor conflictuale. Se pot observa numeroase îmbolnăviri psihosomatice și comportamente explozive ca semnal al numărului mare de griji și temeri ale acestor copii. Copiii nu pot să-și exprime trăirile tensional-conflictuale însă pot să apară în timp diferite forme „mascate” de reacție, cum ar fi cazul unor conduite nevrotice [4, p. 45].

Mama se comportă mai puțin afectiv și mult mai sever în sancționarea copilului. Datorită lipsei partenerului conjugal, sarcinile atât familiale, cât și extrafamiliale ale mamei sporesc foarte mult, având una din consecințe: restrângerea accentuată a timpului disponibil pe care sa-l afecteze relaționării cu copilul [5, p. 175].

Cercetările lui Armato (1987) arată că copiii care trăiesc doar cu tata, simt într-o măsură mai redusă susținerea părintească, de asemenea, se observă că tata mai puțin pedepsește și controlează. Astfel de copii sunt mai independenți și responsabili, dar mai des se ceartă cu frații săi și mai puțin sunt atașați de casă.

Numărul familiilor monoparentale conduse de tată este mai scăzut comparativ cu cel al mamelor singure. În cazul familiilor monoparentale conduse de tată problema esențială o constituie lipsa de sincronizare între orele de serviciu și orele petrecute cu copiii. Tații singuri își îndeplinesc mai bine rolul emoțional și se simt satisfăcuți în acest rol, fiind mai

afecțuoși. Tații singuri sunt mai mult interesați în educarea copiilor decât tații din familiile clasice și adoptă un comportament mai puțin directiv în disciplină [7, p. 38].

Privitor la sexul copiilor, în cele mai multe cazuri, în cadrul familiei doar cu tatăl ca singur părinte figurează băieții, în timp ce în cadrul familiei numai cu mama ca singur părinte, figurează fetele. Tatăl este conștient de faptul că trebuie să fie pentru copil și tată și mamă. În acest sens, apar noi responsabilități cum ar fi, mai ales cele legate de menaj și de treburile casnice [5, p. 176].

Deseori în cazul divorțului, abandonului familial, decesului unuia dintre părinți sau nașterii unui copil nelegitim familia monoparentală formată deseori poate fi expusă *riscului social*. Cuvântul *risc* provine de la cuvântul francez *risque* ceea ce semnifică posibilitatea de a cădea într-o primejdie, într-un necaz, într-o pagubă, pericol posibil [10].

Deci concluzionând faptul că familiile monoparentale sunt într-o continuă creștere, separarea familiei se răsfrânge puternic asupra calității vieții și personalității membrilor ei. Părinții din aceste familii pot întâmpina dificultăți cum ar fi: calitatea educației pe care o oferă copiilor (un părinte singur își poate sprijini copilul mai puțin, poate da dovadă de o inflexibilitate în educarea copilului), relații distante între copii – părinți, probleme de ordin economic, insuficiență de timp pentru propria persoană, responsabilități enorme. La fel și copiii din familiile monoparentale pot fi mai vulnerabili la riscul abandonului, neglijării, abuzului, comportamente deviate și delincvente. Un program de consiliere psihologică privind ameliorarea relației copii – părinți va duce la facilitarea relațiilor dintre membrii familiilor monoparentale.

Bibliografie:

1. Briceag, Silvia. Familia în spațiul reprezentărilor sociale: definiții, concepții, reflecții. Academia de Științe a Moldovei, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Bălți, 2016.
2. Bulgaru, Maria. Chistruga, Inga. Familia tânără. Aspecte ale adaptării la societatea în schimbare. CEP USM Chișinău, 2015, p. 119.
3. Gonța, Victoria. Separarea ca stare de criză a cuplului. // În Psihologie revistă științifico-practică nr. 1. Chișinău, 2008, p. 34.
4. Mitrofan, Iolanda, Ciuperca, Cristian. Psihologia relațiilor dintre sexe. Mutații și alternative // București: Alternative, 1997.
5. Mitrofan, Iolanda. Mitrofan, Nicolae. Elemente de psihologie a cuplului. București: Sansa, 1994.
6. Mitrofan, Nicolae. Psihologia judiciară. S.R.L. București: Sansa, 2000.
7. Scutaru, Anca. Familia monoparentală de la vulnerabilitate la autocontrol. Iași: Lumen, 2006.
8. Stănculescu, E. Sociologia educației familiare, vol. I, POLIROM, Iași, 1997.
9. Verdeș, Angela. Dimensiuni ale afectivității la preadolescenți din familii dezorganizate // În Psihologie revistă științifico-practică. Chișinău: Reclama, 2010.
10. Dicționar de sinonime. Disponibil pe Internet <https://dexonline.ro/definitie/risc> [Citat 22 februarie 2020].

CZU 159.923.2

STIMA DE SINE – ELEMENT IMPORTANT ÎN DEZVOLTAREA ADOLESCENTULUI

Olesea ENACHI, studentă

Coordonator științific: *lect. univ., dr., Galina PRAVIȚHI*,
Universitatea de Stat din Chișinău

Abstract. *This article values the relationship between the level of self respect and upright development of the teenager. Adolescence is very complex, with controversial states which are directly reflected on one's introspection and internalization and cognitive behavioral forma-*

tion. This being a period of transition, when all the physiological and psychological processes are expanding, the person need a due social surrounding. Thus, through the studies which were done by other authors, we ascertain the relationship between the environment and familial well being of the teenager with his/her self worth/self esteem.

Complexitatea psiho-comportamentală a omului este indiscutabilă, la baza ei aflându-se o multitudine de elemente care trebuie luate în considerare pentru integritatea individului. Un asemenea element al dezvoltării armonioase îl constituie nivelul stimei de sine.

Deși această tematică se bucură de o popularitate clar vizibilă, abordată din diverse perspective, orientată spre diverși vectori, rămâne totuși deschisă pentru discuții, cugetări, recapitulări și completări. Stima de sine este caracteristică componentei afective care își găsește definiția în următoarele noțiuni.

P. Iluț definește stima de sine ca „evaluarea în termeni axiologici a caracteristicilor pe care cred oamenii că le dețin, adică cât de valoroși se cred oamenii și ce prețuire acordă propriei persoane”. [4]

În concepția autorului G. Albu, stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, de a face față provocărilor fundamentale ale vieții și la încrederea în dreptul și posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiți, la sentimentul că suntem îndreptățiți să ne afirmăm trebuințele și dorințele, să ne împlinim valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre. [7, p. 86]

Un alt nume notoriu care se afirmă asupra acestui subiect este S. Coopersmith care afirmă că, atunci când vorbim despre stimă de sine, ne referim la evaluările generale pozitive și negative ale propriei persoane. Ceea ce este important să reținem, în opinia autorului, este faptul că stima de sine nu este o trăsătură singulară, invariabilă. Ea are mai multe componente și chiar dacă, în ansamblu, autoevaluarea noastră este pozitivă, există momente când, din diverse motive, ne simțim fie incompetenți, fie fără valoare sau evaluăm pozitiv anumite aspecte și negativ altele. Însă datorită nevoii de coerență și stabilitate internă, stima de sine rămâne esențialmente stabilă pe parcursul întregii vieți și chiar dacă există perioade în care ea este afectată de o serie de evenimente, se pare că ea revine la nivelul inițial atunci când condițiile de mediu se normalizează. În principiu, individul se cunoaște pe sine din încercările vieții prin intermediu actelor sale de conduită, a prestațiilor sale personale, a relațiilor sale cu alții, atât în împrejurări obișnuite cât și în situații limită. [8, p. 23]

Pentru a avea o viziune cât mai amplă asupra temei studiate, F. Lelord și C. André vin să evidențieze pilonii stimei de sine: iubirea de sine, concepția despre sine și încredere în sine.

Iubirea de sine este elementul cel mai important al stimei de sine, susțin autorii, este constituentul său cel mai profund și cel mai intim. Ea explică faptul că putem rezista la adversități și ne putem restabili după un eșec. Ea nu ferește de suferință sau îndoială în cazul dificultăților, dar ne apără de disperare. Iubirea de sine depinde, în mare parte, de dragostea pe care ne-a împărtășit-o familia noastră atunci când eram copii și de „hrana afectivă” care ne-a fost împărtășită cu dărnicie. Carențele stimei de sine care își au sursele la acest nivel sunt cel mai dificil de compensat și se regăsesc în tulburările de personalitate. [1]

Concepția despre sine este al doilea stâlp al stimei de sine și se referă la părerea pe care o avem despre noi, fondată sau nu, despre calitățile și defectele noastre. Nu este vorba aici despre autocunoaștere, importantă nu este realitatea lucrurilor, ci convingerea pe care o avem de a fi deținători ai calităților sau defectelor, ai potențialităților și limitelor. Concepția despre sine pozitivă este o forță interioară care ne permite să ne bucurăm de șansa noastră în ciuda adversităților. Dacă, din contra, avem o concepție de sine foarte limitată sau stăpânită de frică sau emoții, ne va face să pierdem mult timp până să ne găsim „calea” noastră. Ca și iubirea de sine, concepția de sine pe care o avem o datorăm mediului nostru familial și în special proiectelor pe care părinții noștri le fac pentru noi.

În unele cazuri, copilul este împovărat inconștient de părinții săi să împlinească ceea ce ei înșiși nu au putut sau nu au știut să realizeze în viața lor. O mamă suferind de lipsa banilor își va incita fiicele să nu iasă decât cu băieți din familii înstărite. Un tată care și-a ratat studiile își va forța fiul să se înscrie la o școală renumită. Aceste proiecte pot fi legitime cu condiția ca presiunea asupra copilului să nu fie prea mare și să se țină cont de dorințele și capacitățile sale. În lipsa lor se poate provoca o profundă vulnerabilitate a stimei de sine la copil. În alte cazuri, o concepție de sine limitată îl va conduce pe copil la o dependență de celălalt: poate stabili relații satisfăcătoare cu ceilalți, dar se limitează la rolul de succesori, nu calcă decât pe drumuri deja explorate de alții. Îi este greu să construiască și să ducă la bun sfârșit proiectele sale personale [3].

Încrederea în sine este al treilea pilon al stimei de sine și se aplică, în special, la actele noastre. Încrederea în sine este deseori confundată cu stima de sine. A fi încrezător înseamnă a considera că ești capabil să acționezi într-o manieră adecvată în situațiile importante. Contrar iubirii de sine și concepției de sine, încrederea în sine nu este prea dificil de identificat. Încrederea în sine are un rol primordial pentru individ, susțin F. Lelord și C. André, deoarece stima de sine are nevoie de fapte pentru a se menține sau a se dezvolta: micile succese cotidiene sunt necesare pentru echilibrul nostru psihologic, așa cum hrana și oxigenul sunt necesare pentru echilibrul nostru corporal. Încrederea în sine provine din modul de educație care ne-a fost dat în familie sau la școală. Ea se transmite prin exemplu și conversație. Nu servește la nimic să-l încurajezi pe copil să-și accepte eșecurile, dacă tu însuși nu procedezi astfel. Copiii judecă convingerile adulților după fapte și mai puțin după sfaturi. [1]

Din cele menționate, constatăm că stima de sine ne privește pe fiecare, însă există o categorie aparte a societății care sunt direct influențați de nivelul stimei de sine și caracteristicile sale. Adolescenții fiind cei care interiorizează informația, sunt cei mai sensibili la toți stimulii externi, iar în funcție de achizițiile lor, ei își formează un sistem valoric și un ideal. Astfel, constatăm: adolescența este etapa cea mai dinamică a dezvoltării umane, care excelează prin multitudinea, diversitatea și complexitatea modificărilor la care este supus organismul. Acesta se transformă, din punct de vedere fizic, prin creșterea diferitor segmente, aparate, părți ale organismului; din punct de vedere psihic, apar și intră în funcțiune unele capacități intelectuale, afective, volitive, motivaționale, aptitudinale, atitudinal-caracteriale; din punct de vedere social, sporește gradul de implicare și realizare socială, în afara unor diferențe strict individuale, (unii tineri devin mai „rapid” adolescenți, la alții, însă, determinăm o adolescență „prelungită”, uneori cu mult peste limitele normale; la unii ea este relativ calmă, liniștită, în timp ce la alții este extrem de furtunoasă). Dezvoltarea psihică și formarea personalității este, bineînțeles, determinată nu atât de procesele de maturizare biologică, cât de situația socială nouă de dezvoltare a adolescenților. [7, p. 86]

Totodată, adolescența este considerată ca o perioadă în care se manifestă fenomene de revoltă, adolescentul având un caracter non-conformist. Față de normele sociale, adolescentul poate avea o identificare negativă sau pozitivă și acest lucru poate crea senzația unei instabilități a personalității sale. De acest lucru trebuie să țină cont părinții, pentru a-i sprijini pe tineri, a favoriza și dezvolta învățarea și comportamentul lor. [6]

Astfel, O. Paladi, Lidia Tătaru accentuează prin următorul conținut importanța pilonilor stimei de sine în constituirea unei personalități sociale și apte de a ține piept impedimentelor apărute, înserând ideea că adolescența este perioada în care tânărul pendulează între două extremități: identitate clară sau roluri confuze. Așadar, adolescentul, capabil să facă generalizări, trebuie să adune tot ce știe despre sine (ca elev, fecior, sportiv, prieten etc.) într-un tot, să conștientizeze, să stabilească relații cu trecutul și să proiecteze viitorul. Dacă adolescentul face față acestei sarcini de identificare psihosocială, va avea senzația clară despre cine este, unde se află, încotro se îndreaptă. Dobândirea identității în adolescență depinde de alegerile

pe care le-a făcut copilul în perioadele precedente: încredere – neîncredere, autonomie – dependență, inițiativă – sentimentul vinovăției, spirit întreprinzător – sentimentul incompetenței așa că ținem să atenționăm că unul dintre cele mai importante procese la vârstă adolescenței este constituirea conștiinței de sine. Schimbările survenite în situația socială de dezvoltare, noile roluri și relații necesită intensificarea autocontrolului și autoreglării. Această necesitate îi face pe adolescenți să se concentreze asupra lumii interioare. Ca urmare, începe „descoperirea” Eu-lui, considerată de mulți psihologi drept una dintre cele mai importante realizări ale adolescenței. Lumea interioară, propriile trăiri emoționale, gânduri, capacități devin, pentru adolescent, principala realitate, pe când realitatea fizică obține semnificația unui fundal pe care, în această perioadă, se desfășoară experiența subiectivă a personalității. La această vârstă, imaginea Eu-lui este confuză, nedefinită și nesistematizată, ceea ce duce la neliniște și la senzația unui gol interior ce trebuie lichidat. [7, p. 86]

În cele din urmă, se constată că adolescenții care percep că sunt iubiți și acceptați așa cum sunt, au o mai mare stimă de sine decât cei care, obiectiv sau subiectiv, acuză lipsa acestui suport. La fel, ca cei din urmă, sunt și cei care simt că pentru a fi apreciați sunt condiționați de familie sau de grup. [5]

Pentru realizarea unui sceptru mai larg de ordin teoretic doresc să evidențiez date statistice din alte surse de specialitate.

Date statistice

În cercetarea dată au participat 62 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 16-17 ani, elevi ai Liceului Internat cu Profil Sportiv din mun. Chișinău.

Analizând rezultatele pentru Chestionarul evaluării nivelului stimei de sine la adolescenți, în experimentul de constatare, s-au obținut următoarele rezultate: un nivel înalt al stimei de sine au înregistrat 27,4% dintre subiecți, un nivel mediu – 35,5%, iar un nivel scăzut – 37%, adică 23 dintre subiecți. Deci, observăm că numărul adolescenților care manifestă o stimă scăzută de sine este mare.

Pentru a demonstra relația directă dintre nivelul stimei de sine și starea familială, mediul social aduc următoarele valențe. Datele obținute pentru Metoda „Starea tipică a familiei” executată pe aceiași subiecți care au participat și la primul test constatând următoarele rezultate: atmosfera emoțional-psihologică negativă din familie (insatisfacție generală s-a înregistrat la 21% dintre subiecți, încordare neuropsihică – la 17,7%, anxietate în familie – la 11,3%). Astfel, 31 subiecți denotă o atmosferă emoțional-psihologică negativă în familie, ceea ce constituie 50% dintre subiecții întregului eșantion. Cealaltă jumătate de eșantion (31 subiecți) denotă o atmosferă emoțional-psihologică pozitivă. [7, p. 87-88]

Iar pentru consolidarea ideii menționate anterior este următoarea cercetare:

Lotul cercetării 100 de adolescenți care își fac studiile în școala AL-BUKHARI din orașul ARABA ISRAEL.

Metoda cercetării este scala pentru evaluarea stimei de sine (Moris Rosenberg) [5, p. 214]:

Nivelurile	Foarte scăzut	Scăzută	Mediu	Ridicat	Foarte ridicată
Valoarea	6%	24%	21%	29%	24%

Concluzie: În urma studiului teoretic al subiectului stima de sine privită ca un factor important în dezvoltarea adolescentului, pot afirma că există o legătură directă de influențare a nivelului de dezvoltare a personalității și calitatea stimei de sine. Fiind în interacțiune cu celelalte procese și componente ale vieții psihice constituenta afectivă influențează considerabil integritatea personală.

Valoarea mediului în care se află adolescentului, cât și relația cu familia se răsfrâng simandicos asupra stimei de sine a adolescentului, ceea ce ne demonstrează conținutul datelor statistice menționate.

Bibliografie:

1. André Ch., Lelord F. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. Iași, Editura „Trei”, 1999.
2. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului. Ed. a II-a. București, 1997.
3. Chelcea, S., Iluț, P., Enciclopedie de psihosociologie, Editura Economică, București, 2003.
4. Iluț.P., Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie, Iași, Polirom, 2001.
5. Ibrahim ASLA, Stima de sine și motivația pentru succes la adolescenți. În STUDIA UNIVERSITATIS MOLDOVIAE, 2018 NR. 9(119), 212-215.
6. Paladi O. Implicarea conștiinței de sine în sistemul de valori al personalității adolescentului. Chișinău, Editura „Print-Caro”, 2013.
7. O. Paladi, Lidia Tătaru Încrederea în sine – premisă de dezvoltare armonioasă a personalității la vârsta adolescentină. În UNIVERS PEDAGOGIC NR. 2 (58), 2018, 85-91.
8. Coopersmith S., Inventaire d'estime de soi. Manuel. Paris: Édition du Centre de Psychologie Appliquée, 1984, 23 p.

CZU [316.6:615.851]

ЭЛЕМЕНТЫ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПАР В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

Юлия ГОРОДЕЦКАЯ, магистр

Научный руководитель: *лектор университета, кандидат наук, Даниела КАЗАКУ, Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*

Abstract. *“The marriage union is the first step of human society” (Cicero). The society in which we exist is based and originates with the advent of family relationships. It has become the norm for the society in which we live that the family is faced with crisis situations, and the easiest way out of it is divorce. Cognitive-behavioral therapy used in psychological counseling has a special impact on the relationship of partners in a crisis situation, which is more clearly and accurately expressed in the study itself. So, the study of the effect of the use of cognitive-behavioral therapy in psychological counseling of couples in a crisis situation is simply necessary for developing a strategy for a constructive way out of this situation. How effective is the use of cognitive-behavioral therapy in a family crisis situation is the central aspect of the study, which will be discussed in this article.*

«Брачный союз – первая ступень человеческого общества» (Цицерон)[11].

Взаимоотношения в семье проживают ряд кризисов. Кризисные ситуации возможно помогают партнёрам преодолеть вместе трудности и стать ближе друг к другу, но также могут и деструктивно влиять на атмосферу внутри семьи. Частые конфликты, ссоры и недоговорки между партнёрами ведут пару к дисфункционированию семейных отношений. Именно такие повреждённые отношения в семье и в паре могут привести к бракоразводному процессу.

В настоящее время у специалистов психологов, психотерапевтов отмечается высокий интерес к проблеме оказания психологической помощи парам, находящимся в кризисном состоянии. Во многом это обусловлено тем, что в последние десятилетия в институте семьи в нашей стране произошло усиление деструктивных тенденций. Неуклонно увеличивается число разводов и неполных семей. Одновременно браки стали существовать значительно меньшее число лет, начиная от их создания. Растет число одиноких людей, сознательно не вступающих в брак, так как они не верят в возможность семейного счастья. В обществе формируется новое отношение к разводу как к норме [1].

В 2017 году зарегистрировано около 21 тыс. браков, по сравнению с 2016 годом этот показатель снизился на 4,9%. Число разводов в 2017 году составило 9,3 тыс., что на 12,2% меньше, чем в 2016 [2].

Людям, переживающим кризис, необходима информация об их текущем состоянии и о мерах, которые они могут предпринять психотерапевтическим путём. Терапевт часто помогает клиентам понять, что их реакция нормальна, и это временное явление. Хотя ситуация может казаться тяжелой и неразрешимой для человека, испытывающего кризис, терапевт должен объяснить клиенту, что тот сможет в конечном итоге вернуться к нормальной жизни.

Одним из наиболее важных элементов кризисного консультирования является психологическая поддержка, а также активное слушание, согласие и уверенность. Это может быть очень полезным для клиента: такое отношение дает возможность клиенту стать более сильным и независимым [8].

Когнитивно-поведенческая терапия рассматривает реакции человека как результат срабатывания мгновенного, подчас необдуманного автоматического стереотипного отношения, каких-то заученных убеждений и болезненных установок. Все эти когниции находятся на подсознательном уровне и поэтому самостоятельно партнёрам очень тяжело с ними справиться, а тем более поменять их на положительные жизнеутверждающие [5].

В качестве **проблемы** данного исследования мы можем выделить использование когнитивно-поведенческой терапии в психологическом консультировании пар в кризисной ситуации.

Научное направление работы взяло начало исходя из разработки основной **цели** работы, а именно- влияние (эффект) когнитивно-поведенческой терапии на отношения в паре в период кризиса.

Задачи исследования:

1. Изучить существующие исследования раскрывающие влияние когнитивно-поведенческой терапии на кризисные ситуации супружеских пар.
2. Рассмотреть когнитивно- поведенческую терапию, как элемент психологического консультирования.
3. Выявить определяющие элементы когнитивно-поведенческой терапии, как элемента психологического консультирования пар в ситуации кризиса.

Гипотеза:

1. Предположим, что исследования в области когнитивно-поведенческой терапии в момент кризисной ситуации показывают её эффект на взаимоотношения партнёров в семье.

Методы и техники исследования: Метод анализа документов, анализ и синтез.

Теоретическая база исследования:

Кризисная ситуация в семье? Что это значит...

Семья – социальная группа, в которой взаимодействуют индивиды, в которой происходит общение, происходит обмен эмоций и норм. Стоит отметить, что в «здоровой» семье существует определённая особенность, а именно то, что все члены семьи двигаются к общей цели, что и является движущим фактором для членов семьи и взаимозависимость, которая показывает необходимость в сотрудничестве.

Взаимоотношения в семье проживают ряд кризисов. Кризисные ситуации возможно помогают партнёрам преодолеть вместе трудности и стать ближе друг к другу, но также могут и деструктивно влиять на атмосферу внутри семьи. Частые конфликты, ссоры и недоговорки между партнёрами ведут пару к дисфункционированию.

нию семейных отношений. Именно такие повреждённые отношения в семье и в паре могут привести к бракоразводному процессу.

Семейный кризис – состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения [6].

Г. Каплан сконцентрировался на концепции кризиса, как быстрого ответа на сильный стресс, ответ, который не имеет структуры болезни, но который выдает дисбаланс «гомеостатических» индивидуальных механизмов.

Каплан считает, что кризис появляется, когда личность сталкивается с проблемой, для которой не может сразу найти решение, и которую кажется нельзя преодолеть. Он говорил: « Кризис появляется тогда, когда личность сталкивается с трудностями важными в его жизни, и которые временно кажутся непреодолимыми, с использованием обычных методов решения проблем».

Р. Каркфулл и Б. Беренсон считал, что кризис появляется тогда, когда индивидуальный ответ на ситуацию является неадекватным, когда Белкин утверждает, что кризис – это трудность или личная ситуация, которая удерживает или индивидуально останавливает в сознательном контроле жизненной ситуации. Различные идеи можно заметить у Л. Бралемера, который думал, что кризис – это дезорганизованное состояние, в котором индивиды сталкиваются с глубоким роспуском потенциала справиться с ситуацией, которая влияет на достижение важных личных идей [4, стр. 137].

Определение, которое объединяет множество вышесказанных фраз, это определение Джеймса и Гиллиленда: «Кризис – это восприятие или проживание события или ситуации, как невыносимо трудной, и которая превышает текущие ресурсы и механизмы преодоления» [4, стр. 162].

Что значит психологическое консультирование.

Слово «консультирование» происходит от лат. *consultare* – совещаться, заботиться, советовать. Под этим словом в русском языке подразумевается совет, разъяснение специалиста по какому-либо вопросу, беседа с целью расширения и углубления знаний. Буквально «консультировать» – значит давать совет по интересующей проблеме.

Слово «психологическое» можно понимать двояко. С одной стороны, оно может указывать на то, что консультирование основано на данных психологической науки. С другой стороны, его можно рассматривать как указание на то, что консультирование осуществляется по психологическим проблемам, т. е. касается таких явлений, как психика, деятельность, поведение [4].

Психологическое консультирование – вид психологической помощи, заключающийся в разъяснении психологических трудностей, неадаптивных способов поведения с тем, чтобы клиент мог решить психологическую проблему, с которой он столкнулся в личной жизни, профессиональной деятельности, обучении и других ситуациях [4].

Сущность психологического консультирования заключается в предоставлении специалистом-психологом на основе специальных профессионально-научных знаний непосредственной психологической помощи через создание условий, при которых клиент открывает (осознает) новые возможности в решении своих психологических проблем [3].

Когнитивно-поведенческая терапия, какова она в использовании...

Когнитивно-поведенческая психотерапия – это сочетание двух подходов в психотерапии и психологическом консультировании: когнитивного (от латинского *cognitio* – познание, изучение, осознание) и поведенческого (от английского *behavior* – поведение).

Когнитивно-поведенческая психотерапия считает, что проблемы человека являются проявлением неадаптивного, то есть, неуместного, не помогающего в данной ситуации, поведения. Поэтому, если человека научить правильному, адаптивному, подходящему поведению, и закрепить этот навык, то это поможет разрешить его проблему. На консультации в парадигме этого метода психолог консультант или психотерапевт, совместно с обратившимся человеком, выявляет неэффективные модели его поведения и предлагает человеку варианты новых способов действия в той или иной ситуации. В промежутке между консультациями клиент выполняет домашние задания, когда ему предлагается повторять и применять в реальной жизни новые модели поведения.

Как уже было сказано выше, когнитивно-поведенческая психотерапия использует оба подхода (и когнитивный, и поведенческий) и считает, что для того, чтобы эффективно справляться с трудностями, необходимы изменения как в поведении, так и в мышлении.

Для того, чтобы избавить человека от психологических затруднений, когнитивно-поведенческая психотерапия пытается изменить неудачные модели поведения и мышления человека и заменить их на более эффективные.

Когнитивно-поведенческая психотерапия может использоваться как в индивидуальном, так и в семейном консультировании, а так же в групповой работе. Метод позволяет работать с разными психологическими затруднениями, в том числе с проблемами в семье, в супружеских отношениях, между детьми и родителями, с коллегами по работе [9].

Как когнитивно-поведенческая терапия способствует улучшению взаимоотношений у партнёров в кризисной ситуации?

Кризисные ситуации в семье происходят не только из-за организации или дезорганизации семьи, а по причине серьезных личных проблем партнеров. Поэтому до тех пор, пока эти проблемы не будут рассмотрены и решены, любые изменения, которые могут происходить благодаря изменениям семейной системы, будут поверхностными и кратковременными, а сама терапия- бесполезной.

В работе Бека выделяются три уровня мышления:

1. Произвольные мысли;
2. Автоматические мысли;
3. Базовые убеждения и когнитивные схемы.

Уровень- базовые установки и когнитивные схемы, является наиболее глубоким и поэтому наименее осознаваемым, автоматические мысли занимают промежуточное положение. Автоматические мысли отражают содержание более глубокого уровня убеждений и схем.

Так как эмоции и поведение человека во многом определяются его мышлением (когнициями), то, меняя мышление, можно изменить эмоциональное состояние и повлиять на поведенческую активность человека. Поэтому главное значение в когнитивной психотерапии придаётся изменению процесса обработки информации человеком, трансформации мышления клиента.

Бек считал, что существенной разницы между нормальными и патологическими эмоциями и поведением не существует, и что наблюдаемые при психических расстройствах дисфункциональные эмоции и поведение представляют из себя не принципиально новое явление, а лишь чрезмерно усиленные нормальные адаптивные процессы.

Целью терапии является перестройка семейного взаимодействия через поведенческие и когнитивные изменения, что, в свою очередь, способствует устранению семейного кризиса.

В основе семейных проблем лежат неэффективные паттерны подкрепления, присущие взаимодействию между партнерами. Наиболее важным является то, как отдельные члены семьи осуществляют стимульный контроль поведения.

Формула КПТ: С-М-Э-Р

С – событие;

М – мысли или оценка данного события;

Э – эмоция (радость, гнев, страх, печаль и их производные);

Р – телесная и поведенческая реакция (напряжение мышц, отстаивание своей позиции или бегство).

Следует отметить, что именно когнитивно-поведенческая терапия может влиять на внутренние убеждения человека, на изменения в его поведение путём избавления личности от уже установленных стереотипов и представлений, которые лишают человека действовать свободно, а ведут его к действию по шаблону. В кризисный период, семейная пара может быть готова пойти на решительный шаг – развод, что может кардинально изменить картину семьи, как социального института. В семье, которая готова решить кризисную ситуацию разводом психотерапевтическая помощь является необходимым элементом для её сохранения, для улучшения взаимоотношений между партнёрами и как следствие благоприятное создание домашней атмосферы для роста и развития детей.

И именно когнитивно-поведенческий терапевт может помочь разорвать порочный круг травмирующего поведения, выйти из-под власти разрушительных схем и написать новый позитивный сценарий отношений. И чем раньше пара обратится за психотерапевтической помощью, тем быстрее и эффективнее пройдет совместная работа по восстановлению отношений [10].

Исходя из исследований, которые были изучены образуется видение о том, что использование техник из когнитивно-поведенческой терапии в психологическом консультировании семейных пар способствует ослаблению деструктивного переживания кризисной ситуации.

Список литературы:

1. БАРАНОВА, Елена. «Психологическая помощь семье, находящейся в кризисе». Теория и практика общественного развития. 2012 №5.
2. ВАЛКОВ, Виталий; НЕГРУЦА, Алла; МОКАНУ, Юрий. «Молдова в цифрах 2018. Статистический справочник». [online] Кишинёв, 2018 [использован 14.09.2019] Доступен в интернете: < http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Moldova_in_cifre/2018/Breviar_ro_2018.pdf
3. ДУТКЕВИЧ, Г.; САВИЦКАЯ, О. Практическая психология. Введение в специальность. Киев: Центр учебной литературы, 2010. - 256с. ISBN: 978-611-01-0063-2.
4. ЕЛИЗАРОВ, А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учебное пособие. Москва «Ось-89», 2003. 336 с.
5. ЗАЙКОВСКИЙ, Павел. В чём особенность метода когнитивно-поведенческой психотерапии? 6.11.2016 [online] Ташкент. [использован 15.09.2019] Доступен в интернете: < <https://www.b17.ru/article/kognitivno-povedencheskaya-terapiya/>
6. «КРИЗИСНЫЕ СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ, ИХ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ». 2019 [online] Москва. [использован 15.09.2019] Доступен в интернете: < <http://www.psychologyside.ru/sides-847-1.html>
7. «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ОСНОВЫ ПСИХОТЕРАПИИ». 2017 [online] Москва. [использован 15.09.2019] Доступен в интернете: <<https://students-library.com/library/read/60036-psihologiceskoe-konsultirovanie-i-osnovy-psihoterapii>
8. «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КРИЗИСНЫХ И ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ». 20.03.2012 [online] Москва. [использован 15.09.2019] Доступен в интернете: <http://ippt.ru/biblioteka/stati_po_psihologii/psihologicheskoe_konsul_tirovanie/psihologicheskoe_konsul_tirovanie_krizisnyh_i_problemyh_situacij/

9. ЦЕЙТЛИН, Ольга. Когнитивно-поведенческая психотерапия. 9.12.2010 [online] Москва. [использован 15.09.2019] Доступен в интернете:< <http://www.psychologist-consultant.ru/solving/test/120/index.php>
10. ЯДРЕННИКОВ, Максим. «Когнитивно-поведенческая терапия супружеских пар» [online] Пермь, 22.11.2018. [использован 14.09.2019] Доступен в интернете по ссылке:< <https://www.b17.ru/article/124339/>
11. ОЛИФИРОВИЧ Н.И., ЗИНКЕВИЧ-КУЗЕМКИНА Т.А., Велента Т.Ф «Психология семейных кризисов» Изд. Речь, 2000 г. стр. 3.

CZU 316.6

STRATEGII DE INTERVENȚIE ÎN CAZUL DISTORSIUNII STRUCTURII DE ROL FAMILIAL

Corina BREABĂN, *masterandă*
Coordonator științific: *lect. univ., dr., Maria CORCEVOI*,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *The expectation and exercise of symmetrically compatible conjugal-parental roles by the partners, is crucial for family balance. From a psychosocial point of view, the conjugal-parental role is a complex formation of attitudes, behaviors, verbal and expressive communications, oriented towards ensuring, consolidating and developing family relationships, legitimately expected of each other by the partners. We started this study from the premise that the adoption of an appropriate marital role, "entering the marital role and later, parental", as expected, is not at all simple and without "problems". The answer to the question, "What can we do when some imbalances are installed in a sustainable way?" is the purpose of our research.*

Cuplul și familia nu sunt date biologice (7). Urmărind paginile istoriei, observăm că schimbările de rol și percepția diferitor roluri au suferit modificări de multe ori contradictorii, de la femeia pe primul loc trecem la bărbat și discriminarea feminină și mai departe la atribuții, roluri egale atât femeia, cât și bărbatul. Unii cercetători consideră că pentru a fi posibilă crearea unui cuplu sănătos, fericit, ambii parteneri trebuie, pe parcursul vieții, să obțină succes în rolul pe care îl deține. Dar conceptele neadaptate la perioada egalitaristă încă mai persistă asupra faptului ca bărbatul trebuie să funcționeze ca un protector, sprijin permanent al familiei și să dețină poziția de lider în căsnicie, reieșind din rolul acestuia atribuit de societatea în care activează. O importanță majoră îl are și necesitatea de a se simți util și important pentru familia sa în general. Și totuși, pot oare aceste roluri să fie urmate și îndeplinite, atât timp cât femeile în societatea modernă tind să ocupe locul bărbaților în diverse sfere economice, petrec tot mai puțin timp acasă cu copiii și își dezvoltă activ cariera?! (6). Este indiscutabil faptul că studierea problemei în cauză trebuie realizată ținându-se cont de condițiile istorice și socioculturale. Astfel, în Occident, unde parteneriatul între femei și bărbați (inclusiv în viața de familie) devine o normă a vieții. Se schimbă imaginea bărbatului ale cărui caracteristici de bază erau masculinitatea, bărbăția, în multe țări prezența tatălui la naștere, participarea lui la îngrijirea nou-născutului, creșterea și educarea copiilor împreună cu mama, implicarea în activitățile casnice etc. sunt abordate ca o necesitate și prezintă o condiție a coeziunii și armoniei familiale. Vorbind despre societatea noastră, putem constata că stereotipurile privind rolurile și imaginea femeilor și cea a bărbaților sunt destul de puternice (îndeosebi, în cadrul familiei) (1). Nu este ușor să menții un echilibru, mai ales că, în societatea actuală, există tendința de a șterge diferențele între destinele masculine și cele feminine, ceea ce nu poate rămâne fără consecințe asupra vieții cuplurilor, care vor, pe bună dreptate, să suprimă sau să atenueze diferențele legate de sex. Dar aceasta nu înseamnă că identitatea

sexuată nu rămâne un suport important pentru fiecare. Cuplurile contemporane se află deci în situația de a rezolva un paradox: să șteargă diferențele, păstrându-le, în același timp, pe planul identității sexuate a fiecăruia, ceea ce pune problema locului pe care îl dețin în cuplu întraajutorarea și seducția, precum și a echilibrului care trebuie găsit și menținut (7, p. 29).

Astfel, consorții în familie traversează un proces de acomodare și „prefacere” interpersonală, mai întâi în cadrul relației diadice, iar ulterior, în cadrul relației îmbogățite prin rolul parental, în condițiile formării microgrupului familial. Rolul familial include ambele componente (rolul conjugal și rolul parental). Structura de rol a microgrupului familial exprimă o anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor acestuia, ea constituind baza desfășurării relațiilor matrimoniale, cadrul psihosocial al vieții de familie. În interiorul microgrupului familial, cuplul deține poziția prioritară și generativă în raport cu traiectoria funcțională sau disfuncțională a nucleului. Așteptarea și exercitarea de către parteneri a unor roluri conjugal-parentale simetric compatibile este hotărâtoare pentru echilibrul familial. Din punct de vedere psihosocial, rolul conjugal-parental constituie o formațiune complexă de atitudini, comportamente, comunicări verbale și expresive, orientate spre asigurarea, consolidarea și dezvoltarea relațiilor familiale, așteptate legitim reciproc de către cei doi parteneri (5, p. 321-322).

Am pornit acest studiu de la premisa că adoptarea unui rol conjugal corespunzător, „intrarea în rolul conjugal și ulterior, parental”, expectat, nu este deloc simplă și lipsită de „probleme”. Există oare posibilitatea de a anticipa anumite dificultăți? Și ce putem să facem când unele dezechilibre se instalează în mod durabil?

Constituirea și funcționalitatea unei familii ilustrează drumul de la persoane la psihologia de microgrup, „traversând cu necesitate zona relațiilor interpersonale” (P. Golu. 1974). „Trecerea de la persoană la relația interpersonală și de aici la grup are semnificația trecerii unui sistem în condițiile de lucru ale altui sistem și prin aceasta, transformarea lui în subsistem”, care se integrează și se supune legilor și controlului exercitat de sistem prin intermediul componentelor sale (subsistemele). În cazul familiei, consorții traversează acest proces de acomodare și „prefacere” interpersonală, mai întâi în cadrul relației diadice, iar ulterior, în cadrul relației îmbogățite prin rolul parental, în condițiile formării microgrupului familial. Rolul familial include ambele componente (rolul conjugal și rolul parental). Structura de rol a microgrupului familial exprimă o anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor acestuia, ea constituind baza desfășurării relațiilor matrimoniale, cadrul psihosocial al vieții de familie (apud 5, p. 321).

Rolurile sunt comportamentele pe care membrii familiei le așteaptă de la fiecare membru al acesteia, în funcție de poziția pe care o ocupă în familie. Există trei roluri familiale (apud 2, p. 11):

1. Rol conjugal (de partener, de soț/soție):
 - cunoașterea de sine și a partenerului;
 - satisfacerea reciprocă a nevoilor afectiv-sexuale, a intereselor și aspirațiilor referitoare la viața de familie;
 - susținere reciprocă în urmărirea sarcinilor și funcțiilor familiei;
 - modelarea intimității și a vieții de familie în numele copiilor;
 - stimularea funcționării relațiilor prin folosirea tuturor resurselor personale.
2. Rol parental (de părinte):
 - creșterea și educarea copiilor;
 - formarea identității sexuale a copiilor;
 - stimularea evoluției și dezvoltării personalității la copii.
3. Rol fratern (de frate):

- învățarea traiului alături de egali (prin afecțiune, rivalitate, solidaritate, competiție, conflict, negociere);
- completarea identității de sine și a celei sexuale;
- susținerea afectivă și comportamentală în diferite situații.

Deseori, membrii familiei au probleme în acest domeniu de realizare a rolurilor, fapt care necesită sprijinul și îndrumarea, realizate de specialiștii din domeniul consilierii. Problemele, frecvent întâlnite în urma executării deficitare a rolurilor, pot fi cele referitoare la confruntările și neînțelegerile cu soția/soțul, eventual distorsiunile comportamentale și/sau divorțul (3, p. 126).

Procedura de schimbare în cadrul ședințelor după Stuart constau (apud 4, p. 693):

- în primul rând, partenerii își exprimă obiectivele referitoare la schimbările comportamentale în ceea ce-l privește pe celălalt („Mi-ar plăcea ca soțul meu să-mi vorbească mai des” sau „Aș dori ca soția mea să accepte raporturi sexuale mai frecvente”);

- în al doilea rând, această listă de schimbări sperate face obiectul unei negocieri și al unui contract prin care fiecare se angajează să adopte unele comportamente pozitive specifice. Fiecare gest pozitiv este recompensat prin puncte care pot fi schimbate cu un element de întărire: recompense materiale, participare la un eveniment. Prin urmare, un terapeut de cuplu și familie nu este un demiurg, nu poate face minuni. Dacă unul dintre parteneri a decis că destinul său este să iasă dintr-o relație de cuplu, nu este rolul și nici nu stă în puterea terapeutului de a împiedica o hotărâre bine înrădăcinată. O indicație de terapie bună este cea în care doi parteneri, conștienți de problemele pe care le au, de dificultățile și riscul rupturii cuplului, merg, de comun acord, să ceară ajutor pentru a da o șansă cuplului ori familiei de a depăși o situație care riscă să se deterioreze. La fel de important este ca ambii parteneri să poată percepe modul de lucru al psihologului căruia i s-au adresat. Ce se poate aștepta de la acesta este ca măcar să dea dovadă de o anumită neutralitate. Consilierul, să nu aibă prejudecăți majore, precum o ideologie machistă sau feministă, pe scurt, să fie evident pentru el că ceea ce putem numi norme în materie de cuplu nu reprezintă decât suma prejudecăților unei epoci. Doar în aceste condiții va putea să se dedice sarcinii care i-ar reveni: să afle de ce cuplul este incapabil să găsească el însuși propriile sale soluții (7, p. 52).

Pentru a iniția membrii adulți ai familiei în utilizarea metodelor de consiliere, Larisa Cuznețov a structurat pe acestea, convențional, în trei categorii:

1. Metode de Informare/culegere a datelor, conversația; observarea directă și indirectă; povestirea și descrierea situației de persoană în cauză sau apropiată a acesteia (uneori persoana în dificultate ține un jurnal intim pe care îl oferă consilierului sau îi scrie o scrisoare acestuia etc.).

2. Metode de desensibilizare și de dramatizare a situației, analiza motivelor; analiza și actualizarea unor evenimente din trecut; discuția; explicația; analiza situațiilor similare; povești, povestioare terapeutice/metafore; analiza raporturilor cauză-efect; formularea și analiza presupunțiilor; analiza trăirilor persoanei și a valorilor pierdute sau pervertite; asociații și exemple etc.

3. Metode de redare a valorii de sine și de reintegrare în normele morale: discuția, sugestia, propunerea unor lecturi speciale, artterapia cu organizarea unor expoziții familiale și discuții pe marginea lucrărilor (desene, picturi, poezii, povești etc.) realizate de persoana în dificultate care își revine, recapătă echilibrul psihomoral; aprobarea și încurajarea; tehnica dialogului cu sine (poate fi orală, în scris și cu înregistrare etc.); tehnica epistolară (scrisori în care descrie și interpretează viziunea sa actuală); încadrarea persoanei în variate activități utile familiei; lauda, analiza perspectivei conduitei.

Evident că aceste trei categorii de metode ne orientează spre valorificarea strategiilor similare. Acest lucru însă nu ne poate împiedica să selectăm și îmbinăm metodele în con-

formitate cu condițiile concrete (vârsta; genul persoanei; particularitățile de personalitate; complexitatea cazului etc.) sau să ne adresăm la specialist (3, p. 285). Wright și Sabourin recomandă o abordare în patru etape, bazată pe însușirea de competențe care vizează amplificarea frecvenței emiterii de comportamente pozitive ale partenerilor de cuplu în cadrul sedințelor (apud 4, p. 694):

1. Identificați, fără să vă grăbiți, ce anume are nevoie fiecare dintre dumneavoastră pentru a se simți iubit.
2. Decideți care dintre dorințele dumneavoastră sunt rezonabile.
3. Exprimați și ascultați pe rând dorințele respective încercând să le înțelegeți, nu să le schimbați.
4. Identificați dorințele pe care fiecare este dispus și apt să le satisfacă.

Stabilirea de acorduri informale se realizează în paralel cu un travaliu terapeutic de modificare a credințelor iraționale în legătură cu adoptarea de conduite pozitive și cu dezvoltarea de abilități verbale de exprimare pozitivă.

Strategiile utilizate în consilierea de cuplu își propune să favorizeze acceptarea diferențelor și incompatibilităților dintre soți: este vorba despre creșterea intimității, provocând partenerii să dezvolte o imagine empatică comună a problemei și să modifice maniera în care descriu și înțeleg principalele surse de insatisfacție în relația de cuplu. Psihologul subliniază faptul că apariția conflictului dintre soți poate fi atribuită unor diferențe fundamentale de personalitate, de preferințe și de stil cognitiv dintre cei doi. Chiar dacă aceste diferențe există, soții împărtășesc aceeași suferință și aceeași dorință de a rezolva problemele. Ajutând pe fiecare să identifice această suferință comună, psihologul amplifică capacitatea empatică a celor doi. Limbajul acceptării impune ca fiecare să vorbească despre propria experiență în loc să descrie ceea ce spune sau face rău celălalt. El presupune, de asemenea, favorizarea exprimării unor emoții mai puțin destructive, care se ascund adesea în spatele emoțiilor mai brutale. În cadrul consilierii de cuplu strategiile care trebuie utilizate pentru a facilita învățarea răspunsurilor emoționale se dezvoltă în jurul a patru tipuri de conversație desfășurate cu partenerii de cuplu (4, p. 700):

- examinarea diferențelor fundamentale dintre aceștia;
- anticiparea unui eveniment stresant care se va produce în viitor;
- un incident deosebit recent care ilustrează dificultățile întâmpinate în încercarea de a controla diferențele de stil ale fiecăruia;
- un eveniment recent pe care aceștia au reușit să-l controleze în mod constructiv.

Învățarea răspunsurilor emoționale empatică se poate realiza mai ușor atunci când soții sunt îndemnați să adopte o imagine comună a problemei, detașându-se în același timp de aceasta. Această detașare se obține prin apelarea la metafore, la umor sau la analiza unui incident având drept punct de plecare perspectiva celuilalt.

Bibliografie:

1. Bodrug-Lungu V. *Rolul în educația copiilor*. În: Revista Didactica Pro..., Nr. 4 (8), 2001. p. 46-48.
2. Copacinschi M., Olaru V. *Relații armonioase în familie. Suport informațional*. Chișinău: Centrul Internațional „La Strada”, 2016. P. 97.
3. Cuznețov Larisa. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău. Chișinău, 2014, Primex com SRL. 488 p.
4. Fontaine O., Fontaine P. (trad.coord. Dafinoiu G.L.) Ghid clinic de terapie comportamentală și cognitivă. Iași: Ed. Polirom, 2008. 814 p. ISBN 978-973-46-0442-5.
5. Mitrofan I., Ciupercă C. *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*. București: Edit Press Mihaela S.R.L. 390 p.

6. Mohammadifard G., Grosu A. *Percepția rolului bărbatului de către femeie*. În: Preocupări contemporane ale științelor socioumane. Ediția a VII-a. Materialele conf. șt. intern. 8-9 decembrie 2017, Chișinău, Moldova p. 243-247.
7. Neuburger R. (trad. Mihăilescu A.) *Cuplul. Între dezirabil și periculos*. București.

CZU 159.9.018

METODE, TEHNICI ȘI DESINGURI DE CERCETARE ÎN PSIHOLOGIE

Alina GRIER, studentă

Coordonator științific: conf. univ., dr., **Luminița SECRIERU**,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *The importance of research methods, techniques and designs in psychology is a subject of interest aimed at knowing the content, structure and origin of the phenomena investigated.*

This article contains theoretical information on specific research methods and techniques for knowing and explaining why people think and behave in a certain way. Concurrent with the progress in the actual study of the content problems, significant steps have been taken in the direction of unifying the research methodology. The new methodologies also allow light to be projected onto the instrumental significance of the psychic, which is considered a factor in regulating the processes of adaptation and balancing of the organism with the external environment, placed in random and unpredictable variations.

Importanța metodelor, tehnicilor și design-urilor de cercetare în psihologie reprezintă un subiect de interes îndreptat spre cunoașterea conținutului, structurii și originii fenomenelor cercetate.

În ultima perioadă crește considerabil gradul de solicitare și implicare a psihologiei în toate sferele vieții sociale, devenind un ghid și totodată un temei al elaborării și aplicării proiectelor de dezvoltare atât în plan individual, cât și în plan general.

Sub influența metodologiei informatico-sistematice, analiza fenomenelor psiho-comportamentale dobândesc un caracter mult mai riguros. Astfel, psihologii utilizează un ansamblu de metode, tehnici și design-uri specifice pentru cunoașterea și explicarea de ce oamenii gândesc și se comportă într-un anumit fel.

Metoda este calea de a dobândi adevărul despre un lucru sau fenomen, sau de a găsi și formula răspunsuri veridice la întrebările de genul: „Ce?, Cum?, De ce?, Pentru ce?”, prezentând dovezile care stau la baza teoriilor.

Cunoașterea științifică în sfera realității psiho-comportamentale a progresat atât în extensiune, cuprinzând tot mai multe fenomene și niveluri de complexitate tot mai înalte (de la senzație la gândire și de la reacții emoționale reflexe la sentimente și aptitudini, de la funcții și procese psihice secvențiale la personalitatea integră), cât și în intensiune, trecând de la descrieri fenomenologice situaționale la dezvăluirea cauzalității și a mecanismelor intime de producere și desfășurare a proceselor și actelor psiho-comportamentale.

Concomitent cu avansarea în studiul propriu-zis al problemelor de conținut, s-au făcut pași însemnați în direcția unificării metodologiei de cercetare. Noile metodologii permit să se proiecteze lumină și asupra semnificației instrumentale a psihicului, care este considerat factor de reglare a proceselor de adaptare și echilibrare a organismului cu mediul extern, plasat în variații aleatoare și imprevizibile.

În literatura de specialitate există o serie de criterii care privesc atât metoda cât și design-ul: *În funcție de tipul de relație care se stabilește între cercetător și subiect avem:* [3, p. 26]

- a) *Cercetări experimentale* – cercetătorul intervine provocând apariția unor reacții. Metoda utilizată este experimentul de laborator;

b) *Cercetări cvasiexperimentale* – cercetătorul chestionează participanții la studiu asupra unor evenimente sau trăiri psihologice, dar nu intervine pentru a provoca reacții. Metoda utilizată fiind ancheta pe bază de interviu și pe bază de chestionar;

c) *Cercetări observaționale* – cercetătorul este necunoscut pentru cel care oferă informații. Metodele folosite fiind observația, studiul arhivelor etc.;

În funcție de caracteristicile intrinseci ale metodelor distingem: [3, p. 26]

a) *Cercetări cantitative* – prin caracterul științific riguros matematic al metodelor sale și prin condițiile de eșantionare ferme acest tip de studii permit controlul rezultatelor și generalizarea lor;

b) *Cercetări calitative* – țintesc la o analiză de profunzime a caracteristicilor unui segment al realității sociale, nu apelează la metode socio-matematice de analiză a informațiilor și datele de cercetare nu pot fi generalizate;

În funcție de scop avem: [3, p. 26]

a) *cercetări descriptive* – care au ca scop descrierea evoluției unor evenimente psihice;

b) *cercetări corelaționale* – care au ca scop predicția apariției unor evenimente psihice, stabilirea modului în care unele caracteristici psihice vor evalua prin raportare la altele;

c) *cercetări explicative* – urmăresc să explice cauza apariției unor evenimente psihice, explicarea unei evoluții;

În funcție de numărul participanților la cercetare sau mărimea eșantionului distingem: [3, p. 27]

a) *cercetări statistice* – în care se studiază și se analizează caracteristicile psihologice colecționate de la un număr de participanți. Metoda utilizată este ancheta;

b) *cercetări cazuistice* – în care se analizează cât mai complet un număr mic de cazuri. Metodele utilizate sunt biografia, studiul de caz, monografia.

Analiza comparată a design-urilor de cercetare

Design-ul descriptiv folosește metode de tipul: observația, ancheta, testul, proba. Cercetarea cu design descriptiv măsoară caracteristicile unei populații așa cum există ele în mod natural. De aceea cercetătorul nu intervine pentru a declanșa anumite reacții. [3, p. 27] Pe când **design-ul experimental** folosește metoda experimentală și evaluează, măsoară, apreciază caracteristicile unui proces sau ale unui trăsături psihice, izolând-o din structura generală a personalității și provocând evoluția sa într-o situație artificială. *În psihologie se utilizează metoda experimentală pentru a izola sau delimita un proces ori o caracteristică psihică, pentru a stabili trăsăturile sale specifice prin construcția unei situații artificiale.* [3, p. 27]

Design-urile descriptive se clasifică în funcție de un criteriu temporal:

1. *Design-ul transversal* presupune analiza unui eșantion de populație o singură dată, se efectuează la un moment dat bine precizat și folosește ca metode observația, ancheta, teste, probe. Este focalizat fie pe descrierea caracteristicilor unei populații, fie pe analiza caracteristicilor diferențioare a două sau mai multe populații. Cercetările transversale au ca scop determinarea relațiilor dintre diferite aspecte ale fenomenelor și proceselor socio-umane la un moment de timp bine precizat. *Exemplu:* Nivelul creativității la studenții din anul II la Psihologie. [3, p. 27]

2. *Design-ul eșantioanelor succesive independente* presupune o succesiune de evaluări transversale, metodele cele mai frecvent utilizate sunt observația și testele. Utilizând un instrument constant (identic), se fac măsurători pe loturi succesive de subiecți. *Exemplu:* se determină nivelul de performanță al creativității pe parcursul a 5 ani la toți studenții anului I Psihologie. În acest scop, se aplică în fiecare an *testul Torrance de gândire creativă* tuturor studenților din eșantionul-țintă. Acest tip de design este eficient dacă scopul cercetării este să se evalueze modificările psihice care apar la nivelul unei populații într-o perioadă precizată de timp. [3, p. 28]

3. *Design-ul longitudinal* studiază evoluția unor fenomene și evaluează același grup de subiecți în momente diferite de timp, se lucrează cu același grup de subiecți, iar, în cea mai mare măsură, problemele rămân aceleași. Se lucrează cu același grup de participanți și în cea mai mare măsură probele rămân aceleași. Metodele utilizate cel mai frecvent sunt testele, studiul de caz, metoda biografică. *Exemplu:* Se testează același eșantion de subiecți în 2000 și peste 5, 10, 15 ani cu *testul Torrance de gândire creativă* [3, p. 28].
Deosebim următoarele tipuri de design experimental:
 1. *Design-ul grupurilor independente* folosește eșantioane aleatorii selectate prin metoda loteriei și a pasului statistic, se folosesc două categorii de grupuri cu respectarea a două condiții: [8, p. 5]
 - a) *Variabila independentă se aplică de 2 ori cu niveluri diferite de intensitate (diferențele de reacție reprezintă măsura efectului variabilei independente);*
 - b) *Numărul de subiecții să fie cât mai mare.* [8, p. 5]
 2. *Design-ul grupurilor corespondente* – numărul subiecților din cadrul grupurilor experimentate trebuie să fie suficient de mare astfel încât diferențele individuale să se încadreze în media performanțelor grupului. În acest caz avem designul grupurilor. În cadrul grupurilor corespondente selecția subiecților se face fără a se apela la tehnici de eșantionare, utilizându-se corespondenței (asemănării) sau similarității subiecților. Se mai pot selecta subiecți prin tehnica pretestării în cadrul căreia subiecții sunt supuși unui examen preliminar, astfel încât să se faciliteze alegerea ulterioară a persoanelor. Acest tip de design poate prezenta ca dezavantaje: - dezacordul subiecților de a fi supuși mai multor testări; - grupul ales datorită similarității nu poate fi reprezentativ pentru întreaga populație; [8, p. 5]
 3. *Design-ul grupurilor naturale* – se lucrează cu subiecții neselectați într-un fel, așa cum sunt ei în mod natural. Se mai numesc și cercetări colaterale deoarece presupun analiza corelațiilor existente între caracteristicile subiectului și performanțele sale. Rezultatele obținute în urma acestui tip de design nu permit raționamente de inferență. [8, p. 5]
 4. *Design-ul monogrup* presupune existența unui singur grup, testarea se face înainte și după experiment. În cadrul design-urilor monogrup se diferențiază: design-uri monogrup complet și design-uri monogrup incomplet. *Designurile monogrup complet* se desfășoară sub acțiunea unei singure variabile independente a cărei niveluri de intensitate variază. *Design-ul monogrup incomplet* presupune anularea erorilor prin aplicarea diferitelor niveluri ale variabilei independente pe subiecți diferiți. [8, p. 5]
 5. *Design-ul complex* este cel mai des utilizat, deoarece permite evaluarea simultană a două sau mai multe variabile. Ca avantaje menționăm posibilitatea verificării practice a teoriei și crearea posibilității de măsurare a efectelor mai multor variabile asupra comportamentului. [8, p. 5]

Specificul metodelor psihologice

Obiectul psihologiei, oricare ar fi el, o dată stabilit, urmează a fi cercetat și investigat în vederea cunoașterii. În acest scop, cercetătorul pornește de la o concepție teoretică sau își elaborează una proprie, face apel la o serie de instrumente și mijloace cu ajutorul cărora relevă natura, conținutul, structura, originea fenomenelor cercetate. Cu alte cuvinte, el trebuie să dispună atât de o concepție metodologică definită, clară, coerentă, cât și de metode specifice și flexibile de cercetare. [5, p. 115]

După Mielu Zlate „**Metoda** este tocmai acea îmbinare și organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente și tehnici de lucru care dau corporalitate unui proiect metodologic. Ea este operatorul care mijlocește trecerea, ridicarea treptată de la problema de cercetare, enunțată în plan teoretic, la reconstrucția ei – observațională, experi-

mentală, acțională – în vederea corectării, optimizării, potențării, restructurării unui sector sau altul al practicii sociale.” [4, p. 91]

Tehnica desemnează o concretizare a metodei, aspectul ei practic, în relație concretă cu obiectul cercetării. O metodă cuprinde mai multe tehnici, procedee și instrumente. Procedeele se prezintă ca o particularizare a tehnicii, o modalitate anume, în aplicarea instrumentelor de cercetare. *De exemplu: Metoda anchetei poate fi aplicată prin tehnica chestionării, prin procedeul expedierii prin poștă (sau procedeul aplicării față în față sau colective ca variante), utilizând ca instrument chestionarul.* [9]

Metoda se cere a fi permanent adaptată la natura substanțial-calitativă a obiectului și la criteriile de formare a problemei în cadrul unei cercetări concrete sau alteia. Ea poate fi comună mai multor discipline, dar prin conținutul laturii sale teoretice și prin tipul procedeelor sau tehnicilor, ea se particularizează în funcție de natura substanțial-calitativă a domeniului. [2, p. 32]

În cadrul fiecărei științe se apelează la mai multe metode care vor fi considerate centrale sau principale, și altele auxiliare și complementare. Printre care enumerăm:

- a) observația, contă în urmărirea intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului sau grupului de indivizi; [2, p. 37]
- b) experimentul, este o metodă de cercetare științifică a relațiilor dintre diverse fenomene într-un cadru stric controlat, bazat pe modificarea unor factori și menținerea constantă a altora; [9]
- c) ancheta psihologică pe bază de interviu și pe bază de chestionar, presupune recoltarea sistematică a unor informații despre viața psihică a unui individ sau a unui grup social, ca și interpretarea acestora în vederea desprinderii semnificației lor psihocomportamentale; [4, p. 114]
- d) convorbirea, este o discuție angajată între cercetător și subiectul investigat, care presupune relația directă de tipul „față în față” între cercetător și subiect, prin care se obțin cele mai valoroase informații direct de la subiect; [4, p. 112]
- e) metoda biografică (anamneza), se urmărește adunarea unor informații despre principalele evenimente din viața unei persoane, stabilirea relațiilor dintre evenimente cât și a semnificației pe care au avut-o în formarea subiectului; [4, p. 117]
- f) analiza produselor activității, presupune o analiză cât mai largă a produselor activității subiectului, prin intermediul acesteia putem culege informații despre particularitățile psihologice ale omului, priceperi, deprinderi, atitudinea lui față de muncă; [2, p. 45]
- g) metode psihometrice, vizează măsurarea capacităților psihice ale individului în vederea stabilirii prezenței sau absenței lor și îndeosebi a nivelului lor de dezvoltare.

Fiecare dintre ele se aplică și în alte științe dar în psihologie aplicarea lor are anumite particularități. Metodele nu se aplică izolat și independent una de alta, ci organizat și în acord cu anumite principii teoretico-științifice, pe baza unei anumite concepții generale asupra fenomenelor cercetate.

Caracterizarea sumară a metodelor psihologice evidențiază o serie de particularități specifice fiecăreia dintre ele. În afara acestora, o mare importanță o prezintă și elementele comune, punctele de intersecție. Complexitatea obiectului de cercetare al psihologiei, natura ideală, subiectivă a psihicului nu poate să nu se repercuteze și asupra metodelor utilizate în cercetarea psihologică. Spre deosebire de alte științe, îndeosebi de cele numite exacte sau ale naturii, unde obiectul este investigat și cunoscut direct, în psihologie cunoașterea se realizează indirect, manifestările exterioare, comportamentale fiind considerate indicatori ai stărilor și relațiilor interne, subiective.

Bibliografie:

1. Cosmovici Andrei. *Metode de investigare a personalității*, în: ZORGO, B. (Coord.) *Probleme fundamentale ale psihologiei*. București, Editura Academiei, p. 235, 1980.

2. Golu Mihai. *Fundamente psihologice*. Ediția V-a, vol. I, București, Editura Fundației România de Măine, p. 831; ISBN 978-973-725-857-1, 2007.
3. Secieru Luminița. *Metodologia cercetării psihologice cu elemente de statistică*. Note de curs, Bălți, p. 121, 2018.
4. Zlate Mielu. *Introducere în psihologie*. București, Casa de editură și presă „ȘANSA” S.R.L., p. 235; IBNS: 973-9167-53-5, 1996.
5. Zlate Mielu. *Introducere în psihologie*. Ediția a III-a, Iași, Editura Polirom, p. 416 ISBN: 973-683-412-3, 2000.
6. Fraisse, Paul. *Psihologie experimentală*. București, Editura Științifică, p. 136, 1970.
7. Daval Roger. *Traile de psychologie sociale*. Paris, Editura Presses universitaires de France, vol. I, p. 530, 1967.
8. https://pse-bv.spiruharet.ro/images/secretariat/secpse2015-bv/sinteze_Metodologia_cercetarii_psihologice_an_II.pdf [accesat la data de 11.11.2019]
9. https://www.academia.edu/13280614/METODE_DE_CERCETARE_IN_PSIHOLOGIE [accesat la data de 14.11.2019]

CZU 159.923.2

КОМПЛЕКС ЗАНИЖЕННОЙ САМООЦЕНКИ КАК ШАГ НА ПУТИ К САМОРАЗВИТИЮ

Анастасия ПАВЛОВ, студентка

Научный руководитель: *лектор университета, кандидат наук, Мария КОРЧЕВОЙ*
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

Abstract. *Nowadays, we may see a lot of individuals paying too much attention to their appearance, health condition, and behaviors where the majority of that attention bears a negative connotation to one's life. This leads the author of the current article to questioning the reasons behind seeing inferiority complex as something utterly adverse. Literature on the subject of low self-esteem and inferiority complex has been processed to develop an argument on the topic of why low self-esteem could be considered a benefit and how it could contribute to a person's self-development. The author provides the readers with real-life examples of such famous personalities as Alfred Adler, Arnold Schwarzenegger, and Marilyn Monroe to discuss the importance of capitalizing on one's weaker sides and making the best use of complexes that are often considered by the society to be entirely corrupt concepts that have to be evaded and eradicated.*

Вступление. Понятие низкой самооценки характеризуется отсутствием уверенности и негативными чувствами, связанными с собственной личностью. Зачастую, люди с низкой самооценкой считают себя нелюбимыми, некомпетентными и странными. Также, будучи гиперчувствительными ко всему, что происходит вокруг них, люди с низкой самооценкой могут быть легко «ранены» окружающими [1]. Данная гиперчувствительность может мешать людям с заниженной самооценкой, так как это будет заставлять их видеть несогласие и непринятие даже там, где их нет. Основная опасность комплекса заниженной самооценки состоит в том, что человек с таким видением себя и окружающего мира будет подвержен высокому давлению со стороны окружающих, но, именно это может помочь ему достичь невероятных успехов в собственной жизни или сфере его деятельности [2].

1. Низкая самооценка – дар или проклятие?

«... Чтобы быть полноценным человеком надо обладать комплексом неполноценности» (Альфред Адлер) [3]

Прежде, чем переходить непосредственно к позитивным сторонам низкой самооценки, стоит отметить, что самая большая угроза для людей с данным комплексом лежит внутри, а не снаружи. Поэтому проблемы с самооценкой влияют на самосознание человека в совокупности с его поведением, чувствами и мыслями. Такое субъективное восприятие делает людей самыми главными критиками собственной жизни, что заставляет их быть безжалостными и грубыми по отношению к самим себе. Однако, такие суждения могут быть ошибочными потому, что человек с комплексом заниженной самооценки не мыслит рационально и не фокусируется на своих сильных сторонах, вместо этого уделяя намного больше внимания своим гипотетическим недостаткам, которые, в реальности, и вовсе могут не являться недостатками в прямом понимании этого слова. Несмотря на негативный контекст, в котором обычно используется выражение „заниженная самооценка”, стоит отметить, что каждый из нас является единственным человеком, определяющим наше собственное отношение ко всему, что происходит как внутри нас, так и в окружающем мире, поэтому даже комплекс заниженной самооценки можно рассматривать как позитивный концепт, но только при условии, что человек достаточно внимательно следит за своим поведением и делает усилия, направленные на самоконтроль.

2. Основные достоинства низкой самооценки

Несмотря на кажущееся несоответствие, низкая самооценка может значительно облегчить или даже улучшить жизнь её обладателя по ряду причин. *Во-первых*, обладание заниженной самооценкой – один из кратчайших путей к снижению количества ошибок в проделанной работе без снижения потенциала личности как таковой. Иначе говоря, люди с заниженной самооценкой зачастую более трудолюбивы, чем их излишне самоуверенные противоположности, и выполняют свою работу намного более качественно, поскольку меньше подвержены желанию рисковать и браться за выполнение заданий, в которых они некомпетентны [4].

Во-вторых, комплекс заниженной самооценки делает человека немного более предсказуемым, что означает, что этот человек всегда (или почти всегда) будет знать, как к нему отнесутся окружающие. Человек с заниженной самооценкой быстрее других понимает, когда человеку не нравится находиться рядом с ним, что, в конечном итоге, приводит к ситуации, где человек с заниженной самооценкой заводит и развивает хорошие, крепкие отношения только с теми, кому он по-настоящему интересен [5].

В-третьих, человек с комплексом заниженной самооценки может выглядеть как довольно неуверенная в себе личность, которой необходима помощь со стороны. Это ощущение беспомощности, которое распространяет человек с заниженной самооценкой, необязательно определяет тот факт, что эта личность по-настоящему беспомощна, но даёт окружающим понять, что рядом с этим человеком стоит быть рядом [6]. Это не только улучшает взаимоотношения с другими людьми, но и помогает человеку с заниженной самооценкой укрепить веру в себя и в то, что они действительно необходимы окружающим, поскольку со временем научатся принимать внимание, которое обычно недоступно тем людям, у кого самооценка завышена.

В-четвёртых, личность с заниженной самооценкой имеет довольно высокие шансы достойно влиться в любое общество, поскольку никогда не будет относиться с презрением и неуважением к другим людям [7]. Это, в свою очередь, не означает, что любой человек с завышенной самооценкой будет небрежно обращаться с другими людьми, но существует намного более высокая вероятность, что тот, у которого самооценка ниже, лучше приспособится к особенностям социума.

3. Люди, которые «подружились» с комплексом заниженной самооценки

Человек-существо социальное и поэтому он может приспособиться к любым своим недостаткам. Зачастую люди могут перебороть данный комплекс и достичь небывалых достижений в какой-либо сфере деятельности. Яркими и известными примерами таких персон являются:

- Альфред Адлер – австрийский психолог и психиатр. С первых дней за партой Адлер никак не мог усвоить программы таких предметов как: физика, химия, математика и т.д. Учителя Альфреда утверждали, что его занятием может быть только ремонт обуви, тем самым сформировав в нем комплекс заниженной самооценки [8]. Адлер показал всем тем, кто над ним глумился, что он способен на большее, преуспев в учебе и став знаменитым мыслителем 19 века.
- Норма Джин Бейкер, более известная, как Мэрилин Монро – актриса, певица и модель, которая с детства заикалась и не могла произнести не слова без запинки. С помощью своего упорства к преодолению комплекса Норма сумела перебороть себя, свой недостаток и стала самой знаменитой женщиной 50-х годов [9].
- Арнольд Шварценеггер – с детства хилый и постоянно больной мальчишка, который не мог даже помочь матери и, благодаря преодолению своего комплекса, стал знаменитым культуристом, актером и обладателем множества наград [10].

Список можно продолжать бесконечно, но ясно одно: все эти люди показали миру, что комплексы – на самом деле наши, так называемые, друзья, которые способны вывести наше имя на совершенно другой уровень. И если такие люди как Шварценеггер, Монро или Адлер смогли увидеть в чем-то негативном и позитивный аспект, то почему МЫ не можем сделать так же?

4. Заключение

Как можно заметить из информации, представленной выше, комплекс низкой самооценки даёт его обладателям некоторые преимущества, которые могут быть не видны на первый взгляд. Даже в случае, когда человек подвержен любого рода зависимости или другому расстройству, именно низкая самооценка может стать решающим фактором в избавлении от психического недуга. Комплекс низкой самооценки – не дар и не проклятие, а возможность влиться в любой коллектив, способность качественно делать свою работу, а также шанс получать постоянное внимание от окружающих и извлечь максимальную выгоду из собственной предсказуемости.

Список использованной литературы:

1. Кошкарров, В. И., Бородин, В. Н., & Кадетова, Л. А. (2013). Исследование взаимосвязи одиночества и самооценки у подростков. *Сибирский Педагогический Журнал*, (3).
2. Давыденко, Е. Л., & Протасова, И. Н. (2014). Самооценка в юношеском возрасте. *Личность, Семья и Общество: Вопросы Педагогики и Психологии*, (39-2), 103-107.
3. Соколов, Э. В. (2002). *Введение в психоанализ: Социокультурный аспект*. Санкт-Петербург: Издательство "Лань".
4. Baumeister, R. F. (2013). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Springer.
5. Mattingly, B. A., & Lewandowski, Jr, G. W. (2013). The power of one: Benefits of individual self-expansion. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 12-22.
6. Wilding, C., & Palmer, S. (2017). *Beat low self-esteem with CBT: How to improve your confidence, self-esteem and motivation*. New York, NY: Springer.
7. Шавшаева, Л. Ю., & Самсоненко, Л. С. (2017). Формирование адекватной самооценки старших дошкольников в процессе игровой деятельности. *Азимут Научных Исследований: Педагогика и Психология*, 6(21).

8. Турецкий, М. И. (2007). Орел из пригорода (к 70-летию со дня смерти А. Адлера). *Методология и История Психологии*, 2(2), 122-134.
9. Бонд, А. (2017). *Мэрилин Монро. Психоанализ ослепительной блондинки*. Москва: ЛитРес.
10. Егоскин, Ю. В. (2005). *Психологическая защита личности и проблемы субъектности*. Рязань: РГПУ.

CZU 37.015.3

ТРУДНОСТИ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Наталья ОЛЕЙНИК, студентка

Научный руководитель: ассистент университета, Инга БАЧУ,
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

Abstract. *This article is that the work of a psychologist in secondary schools is characterized by a number of problems: a very wide range of areas of psychological work in the absence of clear, established algorithms for its organization within the school; the specifics of work in the school is largely due to the specifics of the school itself; the psychologist is often perceived as a teacher for some reason; most teachers, parents and students have rigid and not always adequate stereotypical ideas about the activities of psychologists.*

Зачем нужен психолог в школе? Работа психолога в школе неразрывно связана с образовательным процессом. Для начинающего специалиста школа – хорошая возможность приобрести ценный опыт работы с людьми, с детьми, опыт решения всевозможных психологических проблем. Но школа - это огромный социальный институт. Психолог работает не только с детьми, а также и с педагогами и родителями. Нередко в школе работают несколько специалистов-психологов (психологическая служба), так как поле деятельности психолога достаточно обширно. Проведение внеклассных мероприятий также входят в компетенцию психолога. Составление психолого-педагогической характеристики ребёнка. Консультирование в школе играет очень важную роль: каждый родитель или педагог имеет право обратиться к психологу с проблемой, или просить о помощи относительно ребёнка. Психолог помогает ребёнку усвоить весь опыт через освоение поведения, и построение собственной позиции, при которой у ребёнка вырабатывается осознанное восприятие мира. Многие ошибочно считают, что психолог занимается только тестированием, а уроки психологии проходят на уровне факультативных занятий и не представляют ничего ценного для знаний ребёнка [1, с. 36].

От успешной работы психолога зависят условия формирования педагогических задач. Психолог может выявить причины неуспеваемости, расторможенности или агрессивности детей. Затем работа ведется с родителями ученика. Успешное сотрудничество психолога, родителей и учителей школы часто приводит к нужным результатам относительно поведения ребенка [6, с. 16].

Работа психолога в общеобразовательных школах характеризуется рядом трудностей, среди которых можно выделить следующие:

1. Построение системы его взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса (педагогами, учащимися, их родителями, представителями администрации). Сотрудничество школьного психолога с другими субъектами образовательного процесса основывается на целях и задачах школьной психологической службы – одного из компонентов системы образования. Основным направлением деятельности службы является создание психологическими средств

вами благоприятных условий для содействия психическому, физическому и личностному развитию детей на всех этапах дошкольного и школьного детства. Другие субъекты образовательного процесса могут иметь собственное, не совпадающее с положением психологической службы представлением о целях и задачах профессиональной деятельности школьного психолога.

2. Следующей трудностью школьного психолога может стать эффективность профессиональной деятельности и это зависит от того, насколько человек овладел необходимыми для конкретной профессии общекультурными и профессиональными компетенциями. В качестве компетенций обычно рассматривают способности и другие качества человека, необходимые для успешного выполнения той или иной деятельности [6, с. 78].

Как считает К.А. Рамуль, для каждого психолога необходимы следующие черты личности:

1. энтузиазм по отношению к работе и ее задачам,
2. прилежание – способности и склонности к продолжительному и усидчивому труду,
3. дисциплинированность,
4. способность к критике и самокритике,
5. беспристрастие,
6. умение ладить с людьми [2, с. 163].

Работать в школе трудно: требуется высокая профессиональная квалификация в самых различных областях практической психологии, особый личностный настрой на включенное эмпатическое общение, развитая мотивация помощи, высокая профессиональная и личностная самооценка и многое другое. Нужна организованность и хорошо структурированное, тренированное мышление, развитая наблюдательность. Необходим и высокий эмоциональный потенциал, собственная психологическая проработанность, позволяющая включаться в решение чужих проблем, не проецируя собственных [3, с. 150].

Работа психолога в общеобразовательных школах характеризуется рядом следующих проблем:

- Очень широкий спектр направлений психологической работы при отсутствии четких, устоявшихся алгоритмов ее организации в рамках школы.
- Специфика работы в школе в значительной степени обусловлена спецификой самой школы. Психолог зачастую воспринимается как учитель непонятно по какому предмету. Не случайно даже специальный стаж работы психологом в школе приравнивается к педагогическому.
- У большинства учителей, родителей и учеников имеются жесткие и не всегда адекватные стереотипные представления о деятельности психологов [1, с. 178].

Можем сказать что самые частые стереотипы в работе психолога в общеобразовательных школах связано с:

- 1) „Психологи дают советы” – Нет. Совсем нет. Это не так. Психолог помогает клиенту разобраться с внутренними процессами, помогает осознать их, пройти через эмоциональные переживания, установить причинно-следственные связи. Почему нельзя просить совет? Таким образом, вы перекладываете ответственность за свои поступки и решения. А одна из задач психологии, сделать так, чтобы человек научился сам отвечать за свои поступки.
- 2) „Психолог в жизни – Эталон” – Как же так? Психолог так много знает про устройство психики, что он сам никогда не злится, не грустит, не переживает, не

срывается. У него всегда все хорошо. Не правда. Психолог такой же человек с живой реакцией, как и у других людей. Да, конечно, в силу специфики своей работы, критичность к каким-то процессам в своей голове несколько повышена. На том уровне, что психолог имеет привычку себя спрашивать: «А что же я сейчас чувствую? И что я сейчас творю?».

- 3) „Психолог работает с психами” – Нет! С психами работают психиатры. Это другая каста. И вот эта безграмотность – одна из причин, почему психология не воспринимается массами, как один из инструментов решения проблем.
- 4) „Чтобы быть психологом достаточно просто хорошо разбираться в людях” – Психология требует определенных знаний и навыков. Нужна база, понимание устройства и работы психики. Какие механизмы и процессы
- 5) „Человек – сам себе психолог” – Нет. Даже психолог сам себе не психолог. Да, можно возиться со своими проблемами самостоятельно. Но это требует определенных навыков и это ощутимо дольше, чем полноценная работа со специалистом. Сложно рассмотреть систему, находясь в ней [7].

Учитывая названные трудности, становится понятна актуальность проблемы адаптации молодых психологов к работе в общеобразовательных школах. Выпускники без достаточного опыта работы попадают в условия, где от них требуется делать очень много чего и не очень понятно как и где от них часто ждут совсем не того, к чему они готовились на студенческой скамье. Фаза адаптации на профессиональном жизненном пути неизбежна по двум основным группам причин. Во-первых, социальные нормы учебного заведения, подготавливающего специалистов, отличны от норм коллектива на месте будущей работы. Во-вторых, требуется привыкание ко многим тонкостям работы, которые, даже если и известны со слов преподавателя, еще не превратились в стойкие навыки. Кроме того, работа психолога, как и педагога, связана с частым возникновением нестандартных ситуаций, что требует постоянных усилий мысли и творческого подхода к делу [5, с. 123].

А.Г. Грецов выделяет несколько основных групп проблем, с которыми столкнется любой молодой психолог, начинающий работать в школе:

1. Проблемы собственно профессионального плана, связанные в основном с очень широким спектром психологической работы и необходимостью хорошо ориентироваться в педагогике школы.
2. Организационные проблемы, связанные с организацией своей профессиональной деятельности в условиях школы.
3. Проблемы интеграции в педагогический коллектив, взаимодействия и взаимопонимания с учителями и с администрацией.
4. Эмоциональные проблемы, связанные с освоением новой социальной роли [3, с. 25].

Сложности профессионального плана в значительной степени обусловлены очень широким спектром работы школьных психологов. М.Р. Битянова выделяет следующие основные направления деятельности школьного психолога: прикладная психодиагностика; психокоррекционная и развивающая работа со школьниками; консультирование и психологическое просвещение школьников, их родителей и педагогов; социально-диспетчерская деятельность.

Чтобы успешно справляться с этими направлениями работы, психолог должен хорошо владеть прикладной психодиагностикой, индивидуальным и семейным консультированием, навыками групповой психотерапевтической работы. Все это необходимо знать и уметь применительно к клиентам в возрастном интервале от поступающих в школу шестилеток до учителей и родителей предпенсионного возраста [1, с. 66].

Интеграция психолога в педагогический коллектив происходит довольно легко в том случае, если в школе и ранее существовала психологическая служба, сформировавшая к себе положительное отношение. Эмоциональную нагруженность работы школьного психолога усиливает множество нестандартных ситуаций, обостренное чувство профессиональной ответственности и необходимость выполнять много видов работы, не во всех из которых чувствуется достаточная собственная компетенция. Так что не случайно стрессоустойчивость называется З.В. Овчаровой в ряду личностных качеств, наиболее актуальных для психолога (любого, а не только школьного). Если специалист обладает этим качеством и достаточно подготовлен к работе в профессиональном и личностном плане, то у него эмоциональные сложности не окажутся особо острыми и быстро исчезнут. Если же профессиональное становление пойдет в эмоциональном плане не столь успешно, то целесообразно своевременно обратиться за помощью к коллегам, а не накапливать проблемы и проецировать их на своих клиентов и школу в целом. Впрочем, бывает, что человеку в силу личностных особенностей или области интересов успешно адаптироваться к работе психологом в общеобразовательной школе так и не удается [5, с. 162].

В выводе можем сказать что главные трудности психолога в школе:

- 1) *Риск эмоционального выгорания.* Психолог пропускает через себя все проблемы клиентов. Поэтому нужно научиться не воспринимать все близко к сердцу.
- 2) *Отсутствие нужных материалов для работы, которые часто психологи покупают из своих личных средств.*
- 3) *Риск профессионального выгорания* – синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека.
- 4) *Отсутствие личного кабинета*, так как это место где психолог может работать, составлять программы, проводить консультации с учениками, педагогами, родителями.
- 5) *Маленькая зарплата*, так как работа в школе подразумевает множество обязанностей.
- 6) *Этические дилеммы*, предполагают ситуацию, в которой психолог, принимая то или иное решение, вынужден расставлять приоритеты между нормативами профессиональной этики, собственными моральными убеждениями, общественным мнением, требованиями руководства. По данным исследователей наиболее часто возникают дилеммы, связанные с проблемой конфиденциальности.
- 7) *Взаимодействие с коллективом* [8].

Список литературы:

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
2. Бурлачук, Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999.
3. Грецов, А.Г. Проблемы адаптации молодых психологов к работе в общеобразовательной школе (disponibil: <http://www.psychology.spb.ru/students/gretsov/gretsov3.htm>)
4. Грецов А.Г., Ангервакс, А.Е. Почему «наши проблемные подростки» редко обращаются за помощью к психологам (disponibil: <http://www.psychology.spb.ru/articles/tez/2000/c2.htm>)
5. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996.
6. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. Дубровиной И.В. М., 1991.
7. <http://emview.ru/otdih/read-listen-look/9-stereotipov-o-psihologah/>
8. <https://edunews.ru/professii/obzor/s-lyudmi/psiholog.html>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Алёна КАРПЕЛИН, студентка

Научный руководитель: ассистент университета, Инга БАЧУ,
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

Abstract. *As representatives for helping professions, psychologists are often exposed to the risk of professional burn because their work involves various stressful situations. The article is about the fact that the development of the syndrome of professional burn is followed by an active period when the psychologist is motivated and as a result refuses his own needs, which are not related to it, and forgets about himself.*

«Профессиональное, оно же эмоциональное, оно же психическое выгорание как самостоятельный синдром впервые было описано американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году. Он обратил внимание на парадоксальное безразличие к своей работе, плохое отношение к пациентам, клиентам и коллегам, ощущение профессиональной несостоятельности и неудовлетворенность работой у представителей так называемых «помогающих» профессий: социальных работников, волонтеров, психологов, врачей и педагогов. Фрейденбергер заметил, что подобное состояние не является изначальной личностной чертой социальных работников, но возникает при определенных условиях в процессе их трудовой активности. Человек, который однажды пришел в «помогающую» профессию полный сил, энтузиазма и желания приносить людям пользу, спустя некоторое время чувствует себя опустошенным, негативно настроенным к работе и всему тому, что с ней связано [6].

Синдром профессионального выгорания - очень распространённая проблема в наше время, это состояние наступает после длительного стресса, имеет сложную симптоматику и опасно для человека и его окружающих. Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации. Выгорание развивается у тех, кто по роду своей деятельности должен много общаться с другими людьми, причём, когда от качества коммуникации зависит результат деятельности. Установлено, что особенно часто синдром выгорания развивается у специалистов «помогающих» профессий, к которым относятся психологи. Психологи, как представители «помогающих» профессий, очень подвержены этому синдрому, так как в их работе просто невозможно избежать многих стресс-факторов [1, с. 45].

Описывая процесс выгорания, К. Маслач подразумевает под эмоциональным выгоранием нарушение «баланса» – как в профессиональной, так и в личной жизни. Испытывая хроническое эмоциональное напряжение и стараясь каким-то образом справиться с ним, уменьшить его, человек физически и психологически дистанцируется от своих партнеров по общению. Физическое дистанцирование проявляется в сокращении рабочего времени, увеличении рабочих перерывов или их количества, избегании деятельности или профессионального общения [2, с. 132]. Западные исследователи отмечают прямую связь между профессиональным выгоранием и увольнениями с работы. Нередки случаи, когда работник стремится перейти на административную работу в той же области, так как она допускает меньшее вовлечение в проблемы людей [2, с. 20].

Школьные психологи, как и врачи, часто характеризуются высокой степенью альтруизма, соучастия, самоотверженности. Казалось бы, психолог должен быть экстравертом, но интровертированный психолог – это вполне нормально, ведь многие идут в

психологический вуз, чтобы «разобраться в себе», и достоверно неизвестно, кого больше среди психологов – экстра- или интровертов. Так или иначе, профессиональные качества психолога, к сожалению, держат его в «зоне риска» выгорания [4, с. 96].

Если говорить о причинах возникновения синдрома выгорания, то они определяются внутренними и внешними факторами.

К внутренним причинам можно отнести неудовлетворенность своим статусом, «болезненный» трудоголизм, высокая мотивация успеха вплоть до перфекционизма, эмоциональная закрытость.

Во внешних факторах ученые выделяют три момента:

- неэффективный стиль руководства
- работа в условиях временного дефицита.
- отсутствие сплоченного социального окружения.

Но нельзя не учитывать и влияние социально-культурных факторов. Как говорят различные исследования, уровень эмоционального выгорания у людей, работающих в коммуникативных профессиях, всегда повышается в ситуациях социально-экономической нестабильности. Действительно, современные условия выступают как депрессогенные факторы за счет наличия в них негативного программирования. Особенно часто встречается негативное программирование в рекламных акциях. В частности, в рекламе лекарств [5].

Развитию синдрома профессионального выгорания предшествует период повышенной активности, когда психолог полностью замотивирован и поглощен работой, вследствие чего он отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах.

Затем наступает первый признак – истощение, проявляющееся как чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После периода отдыха (выходные, отпуск) данные проявления уменьшаются, однако по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию, как правило, вновь возобновляются.

Вторым признаком синдрома профессионального выгорания является личностная отстраненность. Она проявляется у психологов в виде попытки справиться с эмоциональными стрессорами на работе посредством снижения своего сострадания к клиенту через эмоциональное отстранение от него. При сильно выраженном проявлении признака отстранённости человека почти ничего не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Утрачивается интерес к клиенту, он начинает восприниматься консультантом индифферентно: в результате формируется ядро профессиональной деформации телефонного консультанта [7].

Третьим признаком синдрома профессионального выгорания является ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки. Психолог не видит перспектив для продолжения своей профессиональной деятельности, снижается его удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности [4].

У индивидуумов, подверженных «выгоранию» первой степени, проявляются умеренные, недолгие и случайные признаки этого процесса, выражающиеся в заботе о себе путем расслабления или организации перерывов в работе. На второй стадии «выгорания» симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной характер и труднее поддаются коррекции. Психолог может чувствовать себя истощенным после хорошего отдыха, и для заботы о себе ему требуются дополнительные усилия. Признаки и симптомы третьей стадии являются хроническими. Могут разви-

ваться физические и психологические проблемы, а профессиональная помощь не давать быстрого результата [7].

Путь возникновения эмоционального выгорания – это последовательность многих шагов, берущих свое начало в неэкзистенциальной жизненной установке, которая хотя и направлена на поиск исполненной жизни, но не побуждает ориентироваться на условия экзистенции. Можем сказать что школьный психолог, шаг за шагом проходит через экзистенциальный вакуум (дефицит исполнения), через навязываемую другими мотивацию, через возникающий в этой связи субъективный дефицит, следствием которого является утилитарная жизненная позиция. В ней нет внутреннего согласия, что означает двойное отсутствие отношений (к другим и к себе самому), заканчивающееся расстройством второй фундаментальной мотивации [1, с. 10].

В каждой профессии существуют свои критерии профессионального отбора. Нельзя работать водителем, если ты не различаешь цвета, нельзя работать авиадиспетчером, если у тебя недостаточно развито внимание, нельзя полететь в космос, если ты не обладаешь абсолютным здоровьем, нельзя без угрозы разрушения своей психики работать психологом, психотерапевтом, врачом или социальным работником, если ты предварительно не сумел научиться сложному и важному профессиональному искусству «отстранения», которое можно назвать и деперсонализацией, но это хорошая деперсонализация, это деперсонализация, которая помогает человеку максимально хорошо выполнять свои профессиональные обязанности [6].

Тем не менее, существует превеликое множество методик, направленных на борьбу со стрессом и синдромом выгорания, этим активно занимается психотерапия. Дать гарантию того, что психолог может избежать стресса на рабочем месте, по видимому, нельзя, но можно преодолеть это состояние путём простых манипуляций и не дать ему довести сотрудника до полного выгорания. И даже если психолог «сгорел» на работе, помочь ему всё равно можно с помощью психотерапии или терапии медикаментозной, так как стресс и синдром выгорания тесно связаны с неврастенией и прочими расстройствами. Иногда другой специалист в области психологии может даже не понадобиться и человек сам может себе путём не очень сложных самостоятельных действий. Также задача не допустить распространения синдрома или уменьшить его уровень в организации стоит перед руководителями [4].

Конечно, лучше до последнего способа не доводить. Обращайте внимание на тревожные симптомы и старайтесь изменить ситуацию. Думаю, если бы у птицы Феникс был выбор и чуть больше инстинкта самосохранения, она не жгла бы себя, чтобы потом возродиться из пепла.

Список литературы:

1. Лэнгле, А. Экзистенциальный анализ синдрома эмоционального выгорания. М.: Генезис, 2007.
2. Удовик, С.; Молокоедов, А.; Слободчиков, И. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. 2018
3. Чутко, Л. С. Синдром менеджера. Эмоциональное выгорание и управление стрессом. СПб: Изд-во «Речь», 2010. 96 с.
4. https://psyjournals.ru/cepp/issue/45362_full.shtml
5. <https://multiurok.ru/files/professionalnoe-vygoranie.html>
6. <https://newizv.ru/article/general/28-06-2018/psiholog-nikakogo-professionalnogo-vygoraniya-v-prirode-ne-suschestvuet>
7. <https://www.litres.ru/andrey-molokoedov/emocionalnoe-vygoranie-v-professionalnoy-deyatelnosti/chitat-onlayn/>



SECȚIUNEA II EVALUAREA PSIHOLAGICĂ A INDIVIDULUI, GRUPULUI ȘI ORGANIZAȚIEI

CZU]159.922.76:173.5]

ROLUL PĂRINȚILOR ÎN EDUCAȚIA COPILULUI CU DIZABILITĂȚI

Irina VOENBENDER, *studentă*

Conducător științific: *conf. univ., dr., Adina PLĂȚICĂ,*
Universitatea de Stat „Grigore Țamblac” din Taraclia

Educația incluzivă pornește de la convingerea că dreptul la educație este unul din drepturile fundamentale ale omului și temelia unei societăți contemporane. În acest context, se înțelege că educația nu trebuie să fie percepută ca un privilegiu pentru câțiva oameni, ci ca un drept pentru toți oamenii [2, p. 39]. În general, procesul educațional este un proces permanent și nelimitat în timp și spațiu. Rata majoră în acest proces îi revine familiei. A fi părinte nu este o obligație, ci o onoare. Lucrările de specialitate afirmă că a fi părinte este, de fapt, o adevărată profesie care se asimilează în mod organizat, sistematic; se deprinde și se perfecționează cu timpul, solicitând efort continuu de autoinstruire și autoperfecționare; se bazează pe știință și artă, presupunând vocație și dragoste față de „obiectul activității desfășurate” [3, p. 102].

Primii factori care influențează viața copiilor cu dizabilități sunt părinții. De regulă, părinții care au copii cu dizabilități sunt sănătoși sau, cel puțin, nu au aceleași dizabilități cu ale copilului lor. De aceea, posedă foarte puține cunoștințe despre problemele cu care se confruntă. Ei pot deține stereotipuri de dizabilități sau informații greșite despre dizabilitate în general, sau, în mod particular, despre dizabilitatea copilului său. Aceasta de fapt le afectează atitudinea față de situația copilului lor [1, p. 8]. Atitudinea pe care o manifestă părinții sau adulții ce îngrijesc de copilul cu dizabilități este definitorie. Aceasta, la rândul său, constituie un factor determinant în dezvoltarea psihofizică, cât și socială a acestuia. De cele mai dese ori, familiile întâmpină o multitudine de dificultăți în ceea ce privește creșterea și educarea unui copil cu dizabilități [4, p. 338].

Atunci când un copil este cu dizabilități, întreaga familie este afectată – la fel cum se întâmplă și atunci când unul dintre părinți are o problemă de sănătate. Problemele de sănătate mintală ne afectează gândurile, emoțiile și comportamentele – ale copilului, ale tale, ale tuturor membrilor familiei. Probabil că ești furios/furioasă, dezamăgit/ă sau trist/ă, văzând că viața copilului tău nu este așa cum ți-ai fi dorit și imaginat tu că va fi. Există modalități prin care familia reușește să rămână puternică sau chiar să devină puternică în confruntarea cu această situație dificilă [2, p. 297].

Cei mai mulți dintre cercetătorii care au fost preocupați de această problemă au surprins faptul că, atunci când vorbim despre copiii cu dizabilități, nu putem să nu raportăm problemele cu care se confruntă membrii familiilor acestora. Kálmán (1997) arată că, de cele mai multe ori, apar probleme serioase vizavi de împlinirea rolului de soție. Din cauza eforturilor depuse, a preocupărilor permanente din jurul copilului, mama ajunge într-o stare de istovire fizică și psihică, își consumă resursele, se aplatizează din punct de vedere emoțional, își pierde caracterul atrăgător ca femeie și treptat-treptat, se înstrăinează de soțul ei [1, p. 9].

Deseori, părinții copiilor cu dizabilități, tamponându-se de repertoriul tradițional de roluri familiale, de fapt, înfruntă un risc considerabil privind înrăutățirea relațiilor în cuplu,

în familie, riscă chiar destrămarea căsniciei. Tații par a fi mai afectați de imaginea negativă, stigmatizată a familiei și deseori reacționează la modul implicării extreme sau al lipsei implicării mergând până la părăsirea familiei [1, p. 8].

În extrema a doua relațiile dintre mamă și tată sunt deseori conflictuale. Maria Vrânceanu și Viorica Pelivan [2, p. 300] insistă asupra faptului că certurile, insultele reciproce, strigătele pe tonuri ridicate, scenele răutăcioase pot să-l sperie pe copil. În ochii copilului certurile părinților pot căpăta mărimi catastrofale. Pentru el – aceasta este o tragedie adevărată, care amenință stabilitatea lumii copilărești. Perioadele de neliniște aparentă umplu viața lui cu un sentiment neconștientizat de anxietate, neliniște sufletească permanentă. Un astfel de copil nu cunoaște sentimentele de liniște și siguranță. În situații de stres permanent, repetă scenele familiale în jocuri agresive, în coșmaruri de noapte, în amintiri care-i năpădesc chiar și în timpul activităților relativ liniștite. Fiind martori ai certurilor permanente ale părinților, acești copii se deosebesc prin stări de frică, neliniște/ anxietate, depresie. La unii copii acestea se ascund sub masca agresivității și obrăzniciei. La alții emoțiile se inhibă, deoarece ei se tem să-și exprime interesul și dragostea față de alte persoane, urmărind, în permanență scene de transformare bruscă a dragostei în ură.

Părinții care își iubesc copiii cu adevărat îi și disciplinează. Exemplu personal al părintelui este foarte important în familie. Ca să putem pretinde ceva de la alții mai întâi noi trebuie să practicăm. Copiii au mult de suferit în familiile unde părinții spun una, dar fac cu totul altceva. În aceste cazuri părinții distrug inocența copiilor săi printr-un exemplu negativ oferit prin neveghearea lor.

Orice perturbare, dezechilibru în interiorul sistemului familiei, are efecte disfuncționale asupra copilului atât la nivelul psihic, fizic, cât și social. Cel mai adesea copiii dobândesc simptome ca urmare a coeziunii reduse dintre membrii familiei, a stării de încordare dintre părinți, a atmosferei familiale nefavorabile, a lipsei de supraveghere și dezinteres din partea familiei. În acest context, simptomul pe care îl dezvoltă copilul (depresie, nereușită școlară, enurezis) are o funcție de adaptare pentru sistemul familial respectiv, urmărind menținerea echilibrului. Simptomul are o anumită funcție în cadrul sistemului, pentru care poate fi o modalitate de a deține controlul asupra celorlalți membri ai familiei, important pentru consilierii de orientare strategică să identifice funcția simptomului în sistemul familial. Simptomul apărut la copil este considerat ca un mod de comunicare. Simptomul nu face decât să exprime metaforic o problemă și să sugereze soluția (care însă este una nesatisfăcătoare, dar cu rol adaptativ în menținerea relației, în menținerea echilibrului). Copilul manifestă aceste comportamente simptomatice pentru a atrage atenția părinților de la problemele lor, de la relațiile lor defecuoase la copilul, ce prezintă acest simptom. Specialiștii în domeniu sunt de părere că interacțiunile sociale și nu individul ca entitate izolată reprezintă problema de care trebuie să se ocupe nu numai psihologul, dar și cadrele didactice care lucrează cu acest copil [4, p. 347].

Cercetarea efectuată de Plătică A. asupra atitudinilor copiilor cu dizabilitate auditivă vizavi de părinți confirmă că „în comunicarea cu membrii familiei preadolescenții o preferă mai mult pe mama, frații și surorile și mai puțin comunică cu tata și bunei. Ei manifestă atitudine pozitivă pronunțată față de familie, de părinți un cuplu, însă de tata ca persoană independentă sunt atașați mai puțin” [5, p. 80].

Competența parentală reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități susținute de trăsături de personalitate specifice și care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină și să depășească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului și, astfel, să atingă obiectivele activităților educative. Părinții copiilor cu dizabilități trebuie să înțeleagă că au multe idei și pot relaționa cu copiii lor în mod pozitiv și că pot să-i aprecieze mai mult. Ei sunt modele pentru copii lor și prin ei învață să trăiască în armonie cu lumea [4, p. 368].

În acest sens, la nivelul societăților europene există o serie de organisme care pot oferi ajutor și consultanță familiilor aflate în dificultate, inclusiv părinților care au copii cu deficiențe. Apelul la astfel de organizații trebuie făcut ori de câte ori familia se află în impas, lăsând la o parte frica și jena, ajutorul solicitat având rolul de a restabili controlul și echilibrul în ceea ce privește îngrijirea copilului [4, p. 338].

Din cele afirmate anterior, putem concluziona că modelul părintelui în educarea copilului cu dizabilități este mult mai valoros dacă acesta manifestă un comportament cointerestat. A fi părinte este o provocare, o misiune care necesită pregătire sistematică, demonstrând voință, perseverență, dragoste, și, nu în ultimul rând, învățare permanentă. Majoritatea părinților vor putea oferi sprijin educațional în cazul dacă li se vor oferi cunoștințele specifice. Scopul școlii este de a oferi aceste cunoștințe și de a implica părinții în incluziunea educațională. O familie unită are o influență educativă mult mai mare decât una dezbinată. Aceasta nu se referă doar la componența familiei, ci la valoarea ei morală. Educația copilului este asigurată numai dacă părinții trăiesc în deplină armonie, dacă în familie domnește o atmosferă de voieșie, de bună înțelegere, de respect reciproc, de dragoste și încredere.

Bibliografie:

1. BRICEAG Silvia, CORCEVOI Maria, Optimizarea adaptabilității și satisfacției familiale prin terapie experiențială (cazul familiilor cu copii cu dizabilități). În: „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 3-a, Bălți, 2017, p. 419. ISBN 978-9975-132-99-2.
2. VRÂNCEANU Maria, PELIVAN Viorica. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii. Ghidului pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Aprobate de către Consiliul Național pentru Curriculum (procesul-verbal nr. 3 din 24.11.2011), p. 308.
3. MARIN Mariana, Părinții-parteneri educaționali. Materialele Revistei de teorie și practică educațională a Centrului Educațional „PRO DIDACTICA” Nr. 5-6 (27-28), 2004, p. 130. ISSN 1810-6455.
4. TARAȘ Cristina Violeta, PĂDURARIU Andreea, Integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă. În: „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, conferință științifico-practică internațională. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Ediția a 4-a, 19 octombrie, 2018 – Bălți: S. n., 2018 p. 368. ISBN 978-9975-3276-1-9.
5. PLĂTICĂ A. Impactul atitudinilor preadolescenților cu hipoacuzie asupra relațiilor interpersonale cu semenii: Teza de doctor în psihologie, Chișinău, 2016. - 202 p. C.Z.U: 376.33:316/.64 (043.3)

CZU [159.95: 616.853]

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У БОЛЬНЫХ ЭПИЛЕПСИЕЙ

Анна СОБОЛЕВСКАЯ-ЕПУРЕ, студентка

Научный руководитель: доцент, кандидат наук, **Сильвия БРИЧАГ**,
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

Abstract. *Epilepsy is one of the most common mental illnesses in our time. This is an affected area of the brain that contributes to certain features in the development of cognitive functions of patients with epilepsy. These processes are vital for a harmonious existence, development, and relationship in the social world. If you know the features of cognitive processes in the psyche of patients with epilepsy and use certain programs designed for their*

development, the life of people with epilepsy will be open to the development of abilities and the implementation of life attitudes.

Эпилепсия является одним из наиболее встречающихся психических заболеваний. Она поражает головной мозг, следовательно пагубно влияет на развитие когнитивных процессов препятствуя нормальному существованию. Зная особенности когнитивных процессов при эпилепсии возможно эффективное развитие восприятия, мышления, внимания, памяти и др.

Эпилепсия – хроническое заболевание головного мозга, характеризующееся повторными не провоцируемыми приступами нарушений двигательных, чувствительных, вегетативных, мыслительных и психических функций, возникающих вследствие чрезмерных нейронных разрядов. Эта группа распространенных заболеваний имеет хроническое течение и высокий уровень инвалидизации.[1]

Не смотря на это определение можно контролировать болезнь, уменьшить частоту приступов и осуществлять воспитательную, обучающую и рабочую деятельность.

Эпилепсия входит в группу десяти заболеваний, составляющих основное бремя неврологической патологии. По данным ВОЗ 2,4 миллиона новых случаев заболевания эпилепсией происходит в мире каждый год. Эпилептический статус (ЭС) является грозным проявлением эпилепсии. Частота ЭС у больных с диагностированной эпилепсией колеблется в пределах от 1,3 до 6,6%. На эпилептический статус приходится половина смертей при эпилепсии. В половине случаев ЭС развивается на фоне острой церебральной патологии различного генеза. Он занимает второе место среди всех urgentных неврологических состояний. Значимость ЭС в эпилептологии подчеркивает тот факт, что только за 2015-2018 гг [2].

Поражение участков головного нарушают определенные функции, но не препятствуют развитию других участков. Многие знаменитости, которые болели эпилепсией, сегодня известны практически каждому человеку. Это может подтвердить достижения известных исторических личностей:

- Философы: Сократ, Аристотель, Пифагор;
- Ученые: Исаак Ньютон, Альфред Нобель, Томас Эдисон;
- Писатели: Льюис Кэрролл, лорд Байрон, Чарльз Диккенс, Федор Достоевский;
- Музыканты: Никколо Паганини, Модест Мусоргский, Петр Чайковский, Лювигван Бетховен;
- Художники: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Ван Гог [3].

Когнитивные нарушения:

- Иctalные (приступные): брадипсихия, амнезия;
- Интерикталные (межприступные когнитивные нарушения) – это сложное взаимодействие биологических и социальных факторов, которые носят вариативный характер и могут иметь некоторые различия в зависимости от выбранных методов исследования.

Когнитивные нарушения связаны с длительностью заболевания, с частотой приступов.

Височная эпилепсия: при левостороннем височном фокусе нарушается вербальная память, возможно развитие сенсорной афазии

При правостороннем височном фокусе отмечается нарушение пространственной и зрительной памяти.

Лобная эпилепсия: Страдает поддержание внимания, снижено внимание на зрительные и слуховые стимулы. Обнаруживают также вязкость мышления, поведенческие проблемы, нарушение социализации.

В правом полушарии: изолированно в правой затылочной области сопровождается визуально-пространственными нарушениями [4].

Существует множество руководств и практических пособий, посвященных проблеме психологической коррекции детей с отклонениями в развитии (Баряева Л.Б. и др., 2003; Гилберт К., Питерс Т., 2002; Мамайчук И.И., 2003; Мастюкова Е.М., 2003; Никольская О.С. и др., 2000; Шипицына Л.М., 2002; Шипицына Л.М., Мамайчук И.И., 2001; Ульенкова У.В., Лебедева О.В., 2002, и мн. др.), но лишь в немногих из них встречаются главы, посвященные психокоррекционной работе с детьми, больными эпилепсией [5].

В медицинской и психологической литературе многократно описаны особенности психических процессов и личности, свойственные больным с эпилепсией: астенические проявления и сниженная работоспособность, замедленность и заторможенность всех реакций, педантичность, ригидность, снижение переключаемости внимания, патологическое усиление интерференции в памяти, усиление механизмов ретро- и проактивного торможения; явления амнестической афазии, обуславливающие олигофазию и проявляющиеся в том, что больной не сразу может подобрать слово-наименование. Для процесса мышления характерно застревание на деталях, снижение уровня обобщения, слабость абстракции. В эмоционально-волевой сфере отмечается повышенная чувствительность, легкая ранимость, устойчивый, напряженный, вязкий аффект с повышенной раздражительностью, упрямство и грубость.

Все эти дефекты вторичны по отношению к первичному механизму – нарушению формирования новых нервных связей вследствие эпилептической активности группы нейронов головного мозга – и к инертности нервных процессов как следствию патологического процесса и охранительных механизмов в коре головного мозга.

Согласно позиции Л.С. Выготского, при патологических процессах в головном мозге ребенка в первую очередь страдают высшие психические функции и в меньшей степени натуральные психические функции, т. е. направление нарушения – «снизу вверх». Однако в случае эпилепсии наблюдается и другая координата нарушения – «сверху вниз», т. е. большее (либо равное) нарушение базальных (натуральных) психических функций по отношению к высшим психическим функциям. Таким образом, имеется нарушение и элементарных (натуральных) психических функций, и высших психических процессов.

Поэтому возникает необходимость разработки психокоррекционной программы для развития (восстановления) как натуральных психических процессов, так и высших психических функций. При составлении и воплощении программы мы опирались на следующие общие принципы:

1. *Принцип комплексности.* При разработке системы психологической (психолого-педагогической) коррекции необходимо учитывать не только клинические особенности заболевания ребенка, но и характер социальной среды, в которой развивается ребенок (детский сад или школа, семейная система и стиль воспитания, личностные особенности родителей), т. е. особенности социальной ситуации развития (Л.С. Выготский).
2. *Личностный подход.* В ходе психологической коррекции, вне зависимости от того, какие психические процессы страдают у ребенка, мы рассматриваем его как целостную личность. Только такой подход позволяет привлечь сохраненные компоненты, ресурсы психики, эмоционально вовлечь ребенка в коррекционный процесс.
3. *Деятельностный подход.* Значение этого принципа заключается в том, что психокоррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и

навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность, органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений ребенка. Первоначально любая психическая функция ребенка предстает как внешняя, развернутая деятельность, осуществляемая совместно со взрослым в конкретной системе межличностных отношений, и постепенно приобретает свернутый, автоматизированный характер.

4. *Иерархический принцип* основан на положении Л.С. Выготского о том, что «тренировка преимущественно элементарных функций должна быть заменена умственным развитием высших функций в силу максимальной их воспитуемости», а тренировка элементарных функций, их развитие должны совершаться за счет высших психических функций.
5. *Принцип каузальности*. Реализация этого принципа в психокоррекционной работе означает, что она должна быть направлена не на внешние проявления отклоняющегося поведения, а на устранение причины. Например, причинами низких показателей при исследовании памяти при эпилепсии могут быть как дефицитарность ее органической основы (первичный дефект), так и неразвитость памяти вследствие социально-педагогической запущенности (вторичный дефект). В зависимости от того, какой дефект – первичный или вторичный – в большей степени выражен у ребенка, коррекционные воздействия будут иметь разную направленность. В первом случае явления, связанные с недостаточностью мозга, будут наиболее трудно поддаваться педагогическому воздействию, уступая только «косвенному, тренирующему, стимулирующему постоянному воздействию». И так как методы психологической коррекции в данной ситуации не направлены на устранение первопричины – органического поражения мозга, очага патологической активности нервных клеток, – то мы не сможем устранить и явления, которые с ней связаны. В этом случае первостепенное значение приобретает медикаментозная терапия.
6. *Временной принцип* заключается в необходимости как можно раньше начать коррекционную работу при аномальном развитии. Это обусловлено, во-первых, наличием ограниченных сензитивных периодов в развитии той или иной функции и межфункциональных связей и, во-вторых, высокой степенью пластичности детского мозга, его способностью к компенсации нарушенных функций.
7. *Единство коррекционной работы с ребенком и его окружением*. Родители и учителя (воспитатели) могут сыграть как положительную роль в развитии личности ребенка, снижении его тревожности и повышении самооценки, так и отрицательную. Непоследовательная, противоречивая система отношений взрослых к ребенку, перенесение на ребенка собственных проблем часто приводят к негативным изменениям в эмоционально-волевой сфере ребенка, изменениям его личности. В подобной ситуации звено, которое мы могли бы использовать в коррекционном процессе как «сильное», оказывается слабым и осложняет работу с уже имеющимися дефицитарными звеньями. Поэтому благоприятная социальная ситуация развития ребенка – необходимое условие успешной психокоррекционной работы. Существует несколько возможных стратегий коррекционно-развивающей работы:
 - 1) «атака слабости»,
 - 2) коррекция с опорой на сохранные звенья,
 - 3) смешанный подход.

Каждый из перечисленных подходов имеет свои плюсы и минусы.

Первый подход наиболее эффективен на ранних стадиях онтогенеза, когда велика пластичность мозга и поврежденная функция легче поддается упражнению. Отрицательной стороной этого подхода является повышенная нагрузка на слабое звено.

Применение второго подхода, направленного на использование сохранных звеньев, целесообразно в тех случаях, когда критический период для развития поврежденной функции уже прошел и повысить тренингом уровень протекания функции не представляется более возможным. Например, тренировка слухоречевой памяти заменяется развитием высшей формы памяти – смысловой, основанной на синтезе механической памяти и мышления. Однако в данном случае имеется риск не использовать сохранные ресурсы поврежденной функции.

Третий подход, предполагающий объединение первых двух, может быть использован в случае комплексных нарушений развития. В нашей работе с ребенком мы использовали именно этот, смешанный подход [5].

Проанализировав информацию, статистику данных о болезнях, болеющих, диагностика, лечение и др. можно подвести итоги. С развитием науки и медицины возможность профилактики и лечения заболевания стало доступнее. При комплексном взаимодействии медицины психологов и социума жизнь людей с эпилепсией станет приближенной к норме.

Библиография:

1. <http://www.psychiatry.ru/lib/54/book/30/chapter/1>
2. <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27842>
3. <https://epilepsyinfo.ru/life/celebrities>
4. В. Т. Марков Когнитивный план речемыслительной деятельности (речевой коммуникации), Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС-Пресс, 2000. Вып. 14. 120 с. ISBN 5-317-00036-X.
5. https://psyjournals.ru/kip/2006/n3/Gushchin_full.shtml

CZU 316.482-058.8

CONFLICTUL CONJUGAL CA SIMPTOM AL SINDROMULUI DISFUNȚIONAL FAMILIAL

Lilia SPÎNU, *masterandă*

Coordonator științific: *lect. univ., dr., Maria CORCEVOI,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *The empirical research on which this study is based implies that, in order to be able to intervene in the family functionality, it is necessary to identify the factors that lead to the consolidation of the spouses, thus ensuring the success of the family functioning. At first glance, the conflict that arises between two people that love each other seems to be incomprehensible. Conflict is considered an important force that produces change in the relationship, either in the positive or the negative sense. Thus, researchers measure this dimension of life to discover how interpersonal relationships work.*

Premisa fundamentală de la care pornim în realizarea acestui articol este aceea că soții sunt arhitecții familiei. Cercetarea empirică, pe care se bazează acest studiu presupune că, pentru a putea interveni asupra funcționalității familiei, este necesar să identificăm factorii care duc la consolidarea soților, astfel asigurând succesul funcționării familiei. La prima vedere, conflictul ce apare între două persoane care se iubesc pare a fi ceva de neînțeles. Ne așteptăm ca iubirea să ne unească, dar acest lucru nu se întâmplă întotdeauna. Când doi oameni se

iubesc, ei nu devin o singură entitate (deși inițial au această senzație), ci își păstrează identitățile individuale, nevoile, dorințele și trecutul propriu. Paradoxal, așa cum spuneau și Strong, DeVault și Sayad (1998), cu cât devin mai intimi doi indivizi, cu atât crește probabilitatea de a experimenta conflictul interpersonal (apud 4, p. 97). Un subiect de interes pentru investigațiile din domeniul psihologiei familiei este reprezentat de efectele produse de conflictul marital asupra membrilor familiei (și nu numai), mai exact – modul în care partenerii conjugalii gestionează aceste cogniții, emoții și comportamente din timpul episoadelor tensionate are efecte directe și indirecte asupra calității relației de cuplu, asupra relației părinte-copil.

Noțiunea de cuplu a apărut în limba franceză în secolul al XII-lea pentru a desemna uniunea dintre un bărbat și o femeie. Aceasta a coincis cu debutul căsătoriei religioase, fondate pe consimțământul partenerilor. Termenul își are originea în latinescul *copula* (legătură), din care provine și noțiunea de copulație. Nu întâmplător, sexualitatea ocupă un loc central în semnificația conceptului de cuplu. Cuplul este definit, în general, ca o pereche sau reunire de două persoane bazată pe o legătură constantă sau datorată unei apropieri accidentale. În ambele cazuri însă, reunirea trebuie să funcționeze, chiar dacă ea este adesea dificilă (8, p. 6). În contextul acestui studiu ne interesează cuplurile care tind să se mențină în timp, în care există copii și o motivație de a păstra familia.

În centrul intervențiilor de tip familial, stau abordările asupra cuplului și a vieții de cuplu. Conform lui Gottman (1999), există trei tipuri de cupluri stabile și mulțumite:

(1) Cuplul „volatil”. Acest tip de cuplu se caracterizează prin exprimarea foarte multor emoții, comunicare directă și sinceră, relații pasionale cu persistența în timp a romantismului și alternarea exprimării emoțiilor pozitive cu emoții negative, cu dominanța emoțiilor pozitive.

(2) Cuplul orientat spre validare. Acest tip de cuplu are ca și element central exprimarea emoțiilor și a părerilor, într-o comunicare mai „voalată”, cu multe elemente de negociere și argumentare solidă a punctului propriu de vedere.

(3) Cuplul orientat spre evitarea conflictului. Acest tip de cuplu se caracterizează prin faptul că exprimă foarte puține emoții, cei doi parteneri investind foarte mult efort în raportarea empatică la celălalt, în vederea ajungerii la un compromis și a evitării oricărei forme de conflict sau ceartă (apud 11, p. 38).

Conflictul conjugal reprezintă o perturbare momentană, temporară sau prelungită a funcționalității familiale, caracterizată printr-o încărcătură emoțională negativă și prin scurtcircuitarea relațiilor de comunicare dintre soți. El poate fi de intensitate variabilă, luând forme diferite, de la o simplă discuție în contradictoriu până la injurii și amenințări, sau poate culmina cu agresivitatea fizică îndreptată asupra partenerului de cuplu. Poate fi de tip exploziv, exprimând o eliberare bruscă a afectelor negative cumulate în timp, sau de tip insidios și trenant, de intensitate medie, reprezentând însă fondul obișnuit pe care se desfășoară interacțiunile familiale. Poate fi tranzitoriu, pasager, specific unor perioade de „criză” relațională sau unor situații existențiale dificile care intervin în viața cuplului; dar poate fi, de asemenea, stabilizat sub forma unor patternuri reacționale caracteristice pentru relațiile cotidiene ale membrilor cuplului; în aceasta situație, starea conflictuală ajunge uneori să nu mai fie recunoscută drept ceea ce este, ea ținând de o rutină a raporturilor interpersonale (5, p. 86).

Într-o relație interpersonală de orice tip, conflictul poate fi definit ca situația în care cel puțin una dintre părți dezagreează modul în care celălalt actor social se comportă, gândește sau simte. În timpul unui conflict interpersonal, indivizii pot să se certe aprins, să discute calm problema apărută sau să evite subiectul. Conflictul este considerat o forță importantă ce produce schimbare în relație, fie în sens pozitiv, fie în cel negativ. Astfel, cercetătorii măsoară această dimensiune a vieții pentru a descoperi felul în care funcționează relațiile interpersonale (Sanford, 2009). Conflictul este inevitabil în relațiile interpersonale

pe care le dezvoltăm de-a lungul vieții, dar probabilitatea apariției lui crește pe măsură ce indivizii sunt mai apropiați. Ca urmare, cu cât relația dintre două persoane este mai strânsă, mai intimă, cu atât mai mare potențial conflictogen există (4, p. 98).

Wright, precum și Locke fac o analiză minuțioasă a relației de cuplu în perspectivă diacronică, încercând să găsească diferențele între familiile fericite și cele dizolvate. Sintetizând, principalele elemente de analiză a relației de cuplu sunt următoarele:

- primele momente;
- perioada de dinaintea căsătoriei;
- cum, cine a luat decizia de căsătorie;
- cum a reacționat rețeaua socială;
- sursele insatisfacției sau decepției;
- dacă s-au separat până acum vreodată.

Pentru a completa și susține teoria schimbului psiho-social, cei doi autori citați mai sus demonstrează influența benefică a următorilor factori asupra stabilității familiei:

- parteneriatul în cuplu;
- preganța relațiilor de intimitate și comunicare fără rezerve;
- personalitate „democratică” și altruistă a celor doi soți (sociabilitate, responsabilitate, simțul umorului, afectuositate versus dominativ, coleric, influențabil);
- responsabilități în familie distribuite echitabil (apud 9, p. 9).

Gottman (1994) a indicat patru moduri disfuncționale de interacțiune întâlnite în cazul cuplurilor problematice:

- *Complaint/criticism (critică exacerbată)* – expresia dezacordului sau a nemulțumirilor legate de probleme specifice, care poate evolua spre critică și blamare a celuilalt pentru nerezolvarea situației;
- *Contempt (dispreț)* – insulte, sarcasm sau luarea în râs a celuilalt, punctarea incompetenței sau a altor aspecte negative ale acestuia;
- *Defensiveness (defensivitate)* – autoprotecție împotriva unui posibil atac. Negarea responsabilității pentru o problemă anume, plângeri repetate sau contraatac;
- *Stonewalling (lipsă de reacție)* – lipsa completă a feedback-ului, astfel că partenerul este perceput ca detașat, indiferent, rece, ostil sau dezaprobator (apud 11, p. 39).

Factorii favorizanți, răspunzători pentru dezvoltarea și menținerea conflictelor violente dintre partenerii de viață au fost împărțiți în patru categorii de către Organizația Mondială a Sănătății (apud 1, p. 547):

- 1) factori individuali – depresia; consumul excesiv de băuturi alcoolice; vârsta; nivelul scăzut de școlarizare; tulburări de personalitate; nivelul scăzut al veniturilor; martor și/sau victimă a violenței părinților în perioada copilăriei;
- 2) factori relaționali – promovarea dominanței bărbatului asupra femeii în cuplu; conflicte între parteneri; instabilitatea familială; stresul de natură economică; funcționalitatea redusă a familiei;
- 3) factori comunitari – sărăcia; capitalul social redus; toleranța crescută în ce privește violența în familie și mai ales violența asupra femeii și copilului;
- 4) factori sociali – valori sociale care promovează violența dintre parteneri; normele tradiționale bazate pe gen în ceea ce privește setul de roluri ale femeii și bărbatului în relația de cuplu.

Abordarea strategică de familie tratează conflictul conjugal ca și o problemă a împărțirii puterii și de organizarea într-o ierarhie unde ariile de control și responsabilitate sunt distribuite între soți. Această putere se referă nu doar la posibilitatea de a-l domina pe celălalt dar și de a-l consola, a-l îmbunătăți, a avea grijă de el și a-și asuma responsabilitatea

pentru el. Cuplurile împart puterea în diferite moduri. Într-un cuplu, de exemplu, unul din soți poate lua toate deciziile cu privire la casă și copii, iar celălalt ia toate deciziile legate de contextul social din afara familiei. În alt cuplu, unul din soți poate avea toată puterea în deciziile ce privesc banii, iar celălalt poate lua deciziile cu privire la familie și prieteni (6, p. 40). Natura unei relații depinde de ordinea secvențelor de comunicare dintre cei care comunică. Deci nu numai relația determină comunicarea, dar și comunicarea definește tipul de relație. Nu este posibil să nu comunicăm. Activitate sau inactivitate, cuvinte sau tăcere, conflicte sau armonie sunt toate mesaje pentru soți; aceștia nu pot să nu perceapă acest mesaj și sunt constrânși într-un anumit mod să răspundă. Există o patologie a comunicării exprimată prin: negarea comunicării, descalificarea, comunicarea poate deveni un simptom care împiedică vorbirea directă, deschisă (7, p. 148).

Dacă iubirea este o experiență de comunicare și cunoaștere între sexe, esențială pentru dezvoltarea ființei umane, apoi, numai iubirea conjugală, este o experiență fundamentală de transformare creatoare a unei personalități prin intermediul altei personalități, ceea ce presupune raporturi de necesitate mutuală, simetrie, echivalență, echitate, complementaritate, încredere și autonomie între parteneri. Interacțiunea conjugală proiectată și realizată adecvat, naște și renaște iubirea dintre soți, care are forță de a metamorfoza conduita, atitudinile, motivația, cizelând disponibilitățile de rol, aspirațiile și ideile, îmbogățind, variind și maturizând continuu profilul moral, psihosocial și afectiv-spiritual al bărbatului și femeii. Însă tot interacțiunea conjugală, în cazul când aceasta se structurează distorsionat în baza unor modele negative și stereotipuri preconcepționale, care frânează dezvoltarea și creația mutuală a personalității soților, este acel factor care omoară iubirea sau nu-i permite să se consolideze (3, p. 93).

În familiile în care partenerii conjugalii au un statut egalitar, ei sunt, de obicei, în aceeași măsură, agenți ai conflictului; astfel, de exemplu, gestul agresiv al bărbatului devine un stimul declanșator pentru reacția agresivă a femeii, într-o circularitate care nu ia sfârșit decât odată cu epuizarea afectelor care au generat conflictul. În familiile în care relațiile dintre membrii diadei conjugale se constituie ca raporturi de forță, de dominație-supunere, partenerul dominant, de obicei, bărbatul, este unicul inițiator al stării conflictuale, celuilalt fiindu-i rezervat un rol pur pasiv. Când personalitatea partenerului dominant este marcată de imaturitate morală, de lipsa de responsabilitate față de ceilalți membri ai familiei, de o rezistență scăzută la frustrare, apare nevoia urgentă de a găsi un „țap ispășitor” asupra căruia să se abată furtuna afectelor eliberate; persoana cea mai slabă din grup este investită pentru acest rol predilect (de obicei, soția sau unul dintre copii). Chiar în situațiile aparent non-violente, tensiunile din familie, stresul, anxietatea sunt adesea diminuate prin proiectarea lor asupra unei persoane vulnerabile, incapabilă de ripostă directă; în acest fel, tensiunea relațională este redusă până la un prag de toleranță acceptabil, prin „sacrificarea” unui partener, care le preia, în scopul de menținere a coeziunii (apud 5, p. 88).

Medierea conflictelor familiale este o modalitate prin care se oferă un suport psihologic în mod discret cuplurilor, în care responsabilitatea deciziei privind atât viitorul lor, cât și cel al propriilor copii, le aparține. Medierea se desfășoară atât la inițiativa proprie și voluntară a soților, cât și la sugestia instanțelor de consiliere. Medierea conflictelor conjugale este un dialog desfășurat într-o atmosferă pașnică, discretă, menită să rezolve un șir de conflicte de tip interior și de tip interpersonal (de variată natură). Medierea constă în una sau mai multe întâlniri între părți și mediatorul care favorizează comunicarea între ele și care colaborează cu ambele părți determinându-le să găsească soluții realiste la toate problemele care îi privesc atât pe ei, cât și pe copii (2, p. 53-54). Astfel, se deschide pentru părți posibilitatea de a construi un proiect de înțelegere reciprocă, durabil în timp prin simplul fapt că este ales de ei și nu impus de altcineva. Un asemenea plan are astfel șanse mult mai mari de a fi respectat.

Bibliografie:

1. Bonea G.V. *Violența în relația de cuplu: întrebări și răspunsuri*. În: Asistența Socială în România după 25 de ani. Răspuns la problemele tranziției. Coordonatori: ZAMFIR E., STĂNESCU S.M; ARPINTE D. Cluj-Napoca: Editura Școala Ardeleană; București: Eikon, 2015 ISBN 978-606-8699-37-0.
2. Calaraș Carolina. *Conflictologie familială*. Suport de curs pentru Masterat. Specialitatea: Consiliere și educația familiei. Chișinău: Ed. Primex-Com SRL, 2014. 57 p.
3. Cuznețov Larisa. *Filozofia practică a familiei*. Tratat. Chișinău: CEP USM, 2013. 328 p.
4. Gotea Mihaela. *Rețeaua socială și conflictul marital: constrângeri și oportunități*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014 ISBN 978-973-595-667-7.
5. Ionescu M., Negreanu E. ș.a. *Educația în familie. Repere și practici actuale*. București: Ed. Institutul de Științe ale Educației, 2006 ISBN 973-731-297-X.
6. Madanes Cloé. (trad. Sirețchi A.) *Terapia strategică de familie*. Iași: Ed. BCU Institutul pentru cuplu și familie, 2011 204 p.
7. Trandafir M.S. *Terapie de familie*. București: Ed. Universitara Carol Davila, 157 p.
8. Turliuc M. N., Karner Huțuleac A., Dănilă O. *Violența în familie. Teorii, particularități și intervenții specifice*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2009, (ISBN 978-973-703-436-6).
9. Ghebrea G. *Factori ce afectează stabilitatea cuplului marital*. În: Calitatea Vieții, anul 10, nr.1-2/1999, p. 3-41 [On-Line]. Accesibil pe Internet: www.iccv.ro/romana/revista/rcalvit/pdf/11554334/132402397-Psihologia-Cuplului-Si-a-Familiei-Curs
10. Turliuc N. *Cuplul, căsătoria și familia*. Accesibil pe Internet: <https://www.academia.edu/11554334/132402397-Psihologia-Cuplului-Si-a-Familiei-Curs>
11. David Daniel. *Psihologia familiei. Suport de curs*. Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe Ale Educației. 41 p. [On-Line]. Accesibil pe Internet: <https://ro.scribd.com/doc/Psihologia-familiei>

CZU 159.9-053.9

RECOMANDĂRI DE OPTIMIZARE A CALITĂȚII VIEȚII PSIHOLOGICE ALE PERSOANELOR VÂRSTNICE

Lilia ROTARU, studentă

Coordonator științific: lect. univ., dr., **Maria CORCEVOI**
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract. *This article describes an overview of psychological changes that occur in old age, highlighting the changes and difficulties that occur in the dimension of cognitive psychic processes, mentioning the most common emotional disorders and psychological problems specific to old age. This article also includes some recommendations for optimizing the psychological quality of life of the elderly, with emphasis on the possibilities and the skills that can benefit the elderly, both in individual and group counseling and through activities organized by their families and with its active involvement. The correct use of quality of life optimization recommendations implies favorable repercussions for a beautiful and healthy aging.*

Instalarea bătrâneții este un fenomen natural, rezultând din legitățile vieții, și în fața căruia știința a încercat să găsească nu căi de înlăturare, ci de întârziere, de amânare [4, p. 362].

Conform Dicționarului Larousse de psihologie, *bătrânețea reprezintă* a treia vârstă a vieții, după vârstele de creștere și vârsta adultă [5, p. 42].

Modificările psihologice sunt rezultatul modificărilor induse de vârstă, la baza lor existând factori interni, (ereditatea și modificările hormonale) și factori externi (pensionarea, scăderea potențialului biologic, patologia asociată, scăderea numărului membrilor de familie, decesul unor rude sau prieteni de vârste apropiate).

După dr. Constantin Bogdan, funcționarea normală a unei persoane vârstnice cuprinde echilibrul fizic, psihic și social [7, p. 50].

Atenția. În ceea ce privește volumul atenției, persoanele în vârstă au performanțe asemănătoare cu cele ale tinerilor în capacitatea de a-și extinde câmpul atenției de la o zonă restrânsă la una mai largă [8, p. 134].

Memoria. Memoria este domeniul cel mai intens afectat de vârstă. Deși memoria de lungă durată este mai rezistentă, totuși se fac unele confuzii.

Gândirea și vorbirea devin mai lente. Fluența și cantitatea ideilor scade, se revine frecvent la aceeași idee [3, p. 252]. Se constată o vorbire mai lentă o pronunție mai anevoioasă, iar în condiții de oboseală sau de convalenșcență apare chiar bâlbâiala sau repetarea unor cuvinte fluența scăzând foarte mult [4, p. 372].

Dintre *tulburările emoționale* mai frecvente menționăm hiperemotivitatea, labilitatea afectivă, depresia, apatia, anxietatea. Unii au impresia că nu sunt luați în seamă de cei din jur sau au idei de inutilitate. Sunt frecvente teama de moarte, regretul pentru anii care au trecut, frustrările generate de ideea că au fost pierdute multe ocazii importante.

Modificări în contextul social la bătrânețe

Personalitatea va reflecta trăsăturile senescentei la toate nivelele. Vârstnicul are timp să reflecteze la propriul trecut comparându-l cu prezentul, să-și analizeze dificultățile somatopsihice, familiale, existențiale, sociale. Din acest punct de vedere, bătrânețea este văzută de numeroși teoreticieni ca fiind o perioadă de dezvoltare psihologică.

Principalele sarcini ale acestei perioade de dezvoltare sunt:

- adaptarea la declinul forțelor fizice și al sănătății;
- faptul de a face față pensionării și venitului limitat;
- adaptarea la moartea partenerului [7, p. 54].

Integrarea socială devine dificilă din cauză că mulți bătrâni sunt irascibili, nervoși, capricioși, încăpățânați, negativiști în conversații. Cu toate acestea, există și persoane în vârstă care rămân active, cooperante, bine adaptate social [3, p. 252].

Probleme psihologice ale vârstnicilor

Toate schimbările la care ne-am referit mai sus, produc dificultăți mai mari sau mai mici în adaptarea la ambianță, iar acestea se reflectă imediat în plan afectiv și motivațional. Apare prin urmare, o reactivitate afectivă crescută la toate tipurile de schimbări din ambianță și mai ales o tendință spre negativizarea lor, cu cât se înaintează către finalul primei bătrâneți sau se intră în cea de-a doua. Bucuriile bătrâneții, mai numeroase în stadiul de trecere și în prima parte a primei bătrâneți, sunt legate de sănătatea și bunăstarea proprie, a copiilor și a nepoților. Nefericirea apare când se deteriorează sănătatea, când apar lipsuri materiale mari, când copiii sunt nevoiți să plece departe și să-i lase singuri etc. Dacă se întâmplă ca partenerul de viață sau prietenii foarte apropiați să moară, atunci se accentuează stările afective negative.

Neliniștea, frustrarea, anxietatea sunt dese și durabile și, dacă nu sunt speranțe de soluționare a problemelor care apar, duc la instalarea *depresiei*. Aceasta este cea mai importantă tulburare afectivă a vârstei a treia. Ea determină atât un dezechilibru în plan intern, organ, cât și o multitudine de dezadaptări de toate felurile. Bătrânii sunt astfel înhibați, pesimiști, neliniștiți, negativiști față de ceea ce li se propune și pierd ușor sensul propriei vieți, putând avea tendințe de suicid. Dar dacă au un puternic sentiment religios, au un aliat intern care-i ajută să suporte mai ușor neplăcerile bătrâneții. La toate acestea se pot adăuga idei de inutilitate, de nebagare în seamă de către ceilalți, de marginalizare, la unii, chiar de persecuție, care-i fac să fie mai ușor iritabili, nemulțumiți, arțăgoși, fiind greu să li se intre în voie [4, p. 372].

Bătrânețea înaintată poate duce și la deteriorări grave ale personalității (aparitia demenței senile, a pierderii identității personale, a alcoolismului, vagabondajului etc.). Prin urmare, bătrânețea este o problemă atât individuală, socială, cât și psihologică [6, p. 86].

Din punct de vedere *cognitiv*, bătrânețea poate fi o perioadă de consolidare și stabilitate, dar poate fi și o perioadă de mare instabilitate și, implicit, involuție. În plan afectiv, această vârstă e marcată de o serie de evenimente care pot avea efecte dezintegratoare asupra psihicului. Persoana vârstnică urmează să se adapteze, să gestioneze o serie de elemente stresoare de tipul pensionare, sănătate precară, pierderea rudelor, prietenilor, scăderea veniturilor. Deseori, vârstnicii consumă foarte multă energie psihoemoțională în încercarea de a-și asuma aceste probleme și de a le face față. De exemplu, doliul pentru pierderea unei persoane apropiate este mai accentuat în comparație cu alte vârste. Efectul acestei situații este creșterea tulburărilor psihice, în special a depresiilor [1, p. 84].

În plan emoțional:

- emoțiile devin mai primitive în modul de manifestare – comportamentul se modifică pregnant, stările de nervozitate iritabilitate și irascibilitate aparent fără motiv fiind extrem de frecvente;
- stările depresive au frecvență mai mare: dezechilibru intern, dezechilibru în relațiile cu cei din jur, dezadaptare. Depresia este însoțită de o stare de teamă față de ideea morții și regretul pentru perioadele fericite din viața individuală, stări accentuate de pierderea partenerului sau a cunoștințelor de vârstă apropiată. Vârstnicii depresivi sunt pesimiști, inhibați, nefericiți, manifestă negativism privind socializarea, se concentrează greu. Există două categorii de depresivi:
 - agitații (nervoși, acuză frecvent cefalee, insomnie, nemulțumire);
 - retardații (sunt lenți, vorbesc încet și rar, au mișcări stângace, nu au poftă de mâncare, trăiesc sentimentul de abandon);
- sentimentul de inutilitate și frustrare – tristețe, resemnare, pesimism, nefericire, neliniște, amplificat de afecțiuni somatice – toate acestea imprimă un caracter tragic și sentimente de frustrare [11].

„De asemenea, această perioadă a vieții este una marcată și de adoptarea altor roluri sociale, dintre care unele cu caracter pasiv, caracterizate de dependența față de alții, iar altele cu caracter activ, compensator” [2, p. 477].

Pe scala evenimentelor celor mai stresante, *pierderea partenerului de viață* are scorul cel mai ridicat, indiferent de vârsta persoanei care traversează aceasta situație. Cu cât persoana este mai în vârstă însă, adaptarea la noua situație de viață este mai dificilă, mai dureroasă și mai plină de consecințe pentru starea psihofizică a individului [12].

Recomandări de optimizare a calității vieții psihologice a persoanelor vârstnice.

1. Consilierea individuală reprezintă unul din principalele mijloace de asigurare a legăturii dintre consilier și vârstnic. Vârstnicul are posibilitatea:
 - De a-și explora și clarifica forțele și slăbiciunile;
 - De a-și îmbunătăți calitatea vieții și de a evolua spre o formă superioară a bunăstării;
 - Să-și exprime liber problemele, situația, relațiile și chiar întregul trecut;
 - Autoacceptarea și recunoașterea atât a calităților, cât și a limitelor proprii, acceptarea criticilor și a respingerilor;
 - Achiziționarea de tehnici pentru înțelegerea și controlarea comportamentului, dezvoltarea abilităților sociale, cele de comunicare asertivă, controlul furiei.
2. Consilierea de grup presupune stabilirea unei relații între consilier și un grup ai căror membrii au o problemă comună. Prin consilierea de grup vârstnicul:
 - Exprimă verbal și nonverbal problemele cu care se confruntă;

- Conștientizează că și alții au greutăți asemănătoare cu ale sale;
 - Își formează deprinderi de a comunica cu cei din jur, practică noi comportamente;
 - Își formează deprinderi de a acorda, atât sprijin și ajutor altora, cât și de a primi suport din partea grupului din care face parte;
 - Se află într-un context social interpersonal în care se lucrează asupra problemelor.
3. Re-educarea familiei/comunității/societății din care face parte vârstnicul:
- Combaterea *miturilor referitoare la vârstnici*: bătrânii nu se mai îndrăgostesc, sunt o povară, sunt neproductivi, au întotdeauna probleme medicale, nu pot învăța etc.;
 - Rezolvarea problemelor din interiorul familiei vârstnicului: violență, ignorare, abandon, instituționalizare etc.;
 - Dezvoltarea unui sistem de sprijin familial: în caz de pensionare, boală, doliu etc.;
 - Evitarea dezvoltării sentimentelor de izolare a vârstnicului: stimularea procesul de dezvoltare intelectuală și emoțională prin abordări de subiecte diferite, preferate.
4. Activități terapeutice recomandate la domiciliu (realizate de către vârstnic împreună cu familia acestuia):

Ținerea unui jurnal – notarea într-un caiet de către vârstnic a lucrurilor pe care le face de-a lungul unei zile: ce mănâncă, ce a vizionat la TV, cum a dormit, dacă a visat, lista de cumpărături etc. Acest exercițiu îi va ține mintea ocupată.

Socializarea – vizitarea diverselor Centre sociale destinate vârstnicilor, bisericii, bibliotecii, practici de voluntariat etc.;

Petrecerea timpului împreună cu familia – vizitarea locurilor noi (inclusiv propuse de vârstnic). Se ține cont și de părerea lui! Reuniunile de familie, tradițiile, amintirile, dar și afecțiunea dăruită în permanență reprezintă piatră de temelie spre o îmbătrânire sănătoasă;

Râsul – cel mai bun medicament – i se oferă motive să râdă, prin relatări de povestiri amuzante, încurajându-l să spună glume, să comenteze diverse emisiuni, filme sau amintirea de momente plăcute petrecute împreună.

Terapia ocupațională (ergoterapia) – aceasta urmărește recuperarea motricității, reluarea activităților cotidiene, adică redobândirea autonomiei și reintegrarea psihosocială (reluarea relațiilor cu mediul psihosocial) [10].

- Jocurile – activitățile ce întrețin capacitățile mentale: domino, dame, joc de societate *Nu te supăra, frate!*, jocuri de cărți, puzzle;
- Activități artistice – ajută la recăpătarea echilibrului mental: origami, papier mâché, desen, pictura;
- Activități care includ deplasarea din locuință – creează un liant între vârstnic și lumea exterioară;
- Alte activități pe care familia le poate face alături de vârstnic: muzica, cântatul, activități culinare, cititul.

Familia nu trebuie să uite însă că și părerea vârstnicului contează și, de aceea, ar trebui să caute alături de vârstnici ocupații care să le facă plăcere amândurora [9].

Și, în general, membrii familiei vor încerca să fie un bun ascultător. Dacă o persoană în vârstă dorește să vorbească, membrii familiei îl vor urmări cu atenție mare, chiar dacă au mai auzit povestea (chiar cu 5 minute înainte). Vârstnicul va fi ascultat dincolo de cuvinte, inclusiv lamentările sale [3, p. 267].

Bibliografie:

1. Bodrug-Lungu, Valentina; Șevciuc, Maia. *Competențe de lucru cu persoanele vârstnice*. // În *Studia Universitatis Moldaviae*. 2018, nr. 5 (115), Seria *Științe ale educației*, p. 83-87.
2. Bonchiș, Elena; Secui, Monica. *Psihologia vârstelor*. Editura Universității, Oradea, 2004, p. 515.

3. Briceag, Silvia. *Psihologia vârstelor. Curs universitar*. Bălți, 2014, p. 291.
4. Crețu, Tinca. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. Editura Polirom, Iași, 2016, p. 392.
5. Norbert, Sillamy. *Dicționar de Psihologie Larousse*. Editura Univers Enciclopedic, București, 1998, p. 351.
6. Paladi, Aliona. *Psihologia adolescentului și adultului. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2018, p. 101.
7. Rotaru, Noie; Rotaru, Lilia. *O altă viață lângă noi. ABC-ul de îngrijire a persoanelor în etate*. Bălți-Netanya: Tipogr. Indigo Color, 2019, p. 560.
8. Loșâi, Elena. *Psihologia tânărului, adultului și vârstnicului*. Tipografia UPS Ion Creangă, Chișinău: S.n., 2018, p. 156.
9. Activități pe care o îngrijitoare le poate face alături de persoana în vârstă. Disponibil pe Internet <https://www.promedica24.ro/noutati/blog-activitati-pe-care-o-ingrijitoare-le-poate-face-alaturi-de-persoana-in-varsta/> [Citat 03 iunie 2019].
10. Care sunt afecțiunile psihologice ale bătrâneții? Disponibil pe Internet <http://www.azilprivat.ro/blog/camin-de-batrani/care-sunt-afectiunile-psihologice-ale-batranetii-/> [Citat 05 iunie 2019].
11. Introducere în problematica consilierii persoanelor vârstnice. Disponibil pe Internet <https://spiruharet.ro/facultati/psihobrasov/masterate/56002fbd8eeba6ea1a8105e7231b2ddf.pdf> [Citat 19 martie 2020].
12. Îmbătrânirea psihologică. Disponibil pe Internet <https://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/IMBATRANIREA-PSIHOLOGICA19.php> [Citat 19 martie 2020].

CZU [159.9: 364.28]

CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ CA FACTOR DE ARMONIZARE A RELAȚIILOR PARTENERILOR DE CUPLU

Victoria SCORPAN, studentă

Coordonator științific: *lect. univ., dr., Maria CORCEVOI*,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract. *Often, couples who have difficulty cannot hide them, no matter how hard they try. Sad faces or tense bodies betray the negative states that husbands go through. However, there are also cases when husbands manage to give the impression of a happy marriage and consider the appearance of the outsider as a personal success. But they do not think that successes of this kind fade in the face of a life full of unhappiness and triviality. Some, and others, need counseling to harmonize the relationships of the couple. They need competent and objective assistance that gives them the opportunity to revitalize their relationship, to prove to themselves that they can still be happy.*

Adulții sunt persoane conștiente și responsabile care au obligații sociale și familiale multiple. Ei sunt preocupați nu numai de propria carieră, ci și de siguranța și confortul membrilor familiei lor. Deseori, adulții au probleme în acest domeniu, fapt care necesită sprijinul și îndrumarea, realizate de specialiștii din domeniul consilierii. Problemele, frecvent întâlnite, pot fi cele referitoare la confruntările și neînțelegerile cu soția/soțul, eventual distorsiunile comportamentale și/sau divorțul (1, p. 126). A trăi în cuplu este adesea în imaginea multora, o posibilitate de a-ți găsi fericirea, de a-ți realiza propria identitate, de a căuta veritabilul sens al vieții care să nu fie egoist. „Viața în doi” trebuie să compenseze, astfel, toate frustrările vieții, fiind locul unde omul se întărește afectiv, unde câștigă forțe și unde găsește echilibrul (3, p. 150). Rolul preponderent al soților este cel de a modela intimitatea și angajamentul. Principalele abilități necesare pentru a-și îndeplini

acest rol sunt complementaritatea și acomodarea reciprocă. Complementaritatea permite fiecărui soț să participe la viața familială, să „ofere” fără a considera că prin aceasta „pierde” ceva. Adică ambii soți simt că pot fi independenți, dar, în același timp, și că sunt împreună. Dificultățile de relaționare pot apărea de exemplu, atunci când unul dintre soți insistă în urmărirea propriilor scopuri, lăsând în urmă scopurile diadei ca întreg. Cuplul marital poate deveni un refugiu față de stresul extern și o matrice pentru contactul cu alte sisteme sociale. El poate stimula învățarea, creativitatea și creșterea, ceea ce poate duce la acomodarea reciprocă, adică la susținerea aspectelor pozitive ale partenerului și la actualizarea aspectelor creative ale acestuia, aspecte ce erau inactice până atunci (6, p. 24).

Apariția unui conflict în cuplu, nu este doar o problemă de timp, esențială pentru menținerea sănătății cuplului fiind capacitatea acestuia de a rezolva asemenea situații. Partenerii care nu sunt surprinși de un conflict pot nu doar să vorbească într-o manieră directă și deschisă în prima fază de apariție a acestuia, ci și să nu se concentreze în mod unic asupra comportamentelor în discuție. Acest tip de reacție ajută la prevenirea acumulării problemelor nerezolvate și a resentimentelor, în schimb, partenerii care văd în conflict o catastrofă întâmpină dificultăți importante în a păstra o relație satisfăcătoare. Astfel de cupluri tind să ignore conflictele în speranța că timpul va vindeca rănile, conflictele, fiind în viziunea lor un indicator al unei relații „proaste”, poate chiar o negare a dragostei. Alte cupluri se decid să vorbească despre domeniile în care există conflicte, dar într-o modalitate neproductivă, care va crește suferința: de regulă, recurg la strategii negative de rezolvare a conflictelor, precum deprivarea, constrângerea, abuzul verbal sau fizic (7, p. 16).

Demersul de consiliere urmărește, în special, dezvoltarea unui ansamblu de obiective care să reflecte nevoile clientului. Clientul este susținut în dezvoltarea comportamentului de tip intențional, flexibil și, în consecință, productiv. Existența de obiective adecvate determină orientarea subiectului spre viitor, spre oportunitățile care îi conferă sens în viață. Conform legii lui G. Murphy, individul percepe ceea ce „poate” și dorește să perceapă. Atunci când nevoile individului nu sunt satisfăcute percepția devine rigidă. De aceea, pentru a opera o schimbare la nivelul câmpului perceptiv, este necesară restaurarea unui anumit nivel de gratificate a trebuințelor. Pentru Lewin schimbarea comportamentală este determinată de o schimbare de câmp psihic produsă într-o anumită situație. Consilierul va asista clientul în schimbarea de elemente ale câmpului psihic (4, p.18, 29).

Consilierea de cuplu și familiei explorează: structura sistemului familial și substructurile acestuia (relațiile ierarhice dintre membrii familiei, respectiv, distanțele fizică și emoțională; tiparele de comunicare și relaționare etc.), modul în care apar, se mențin și/sau se agravează dificultățile, situațiile de criză. În centrul atenției consilierii de familie este analiza și orientarea spre transformare a sistemului de convingeri al familiei prin identificarea scopurilor, ipotetizarea problemelor, analiza și căutarea, deseori, experimentarea soluțiilor; dezvoltarea unor noi semnificații, diluarea dificultăților prin dialog/conversație și resemnificarea, exersarea colaborării, reflecției; elaborării și analizei perspectivelor existențiale optime, luarea și monitorizarea deciziilor de către membrii acesteia, inclusiv, axarea pe autoajutorare și autoconsiliere (1, p. 37).

În cazul problemelor maritale și disfuncțiilor, psihologul este singura persoană care îi poate ajuta pe soți să depășească impasul existențial, oferindu-le o perspectivă neutră, obiectivă, competentă a situației în care se află. El poate stimula și cataliza descoperirea de către parteneri a unor alternative reale de rezolvare a problemelor parteneriale și familiale, cu avantajele și dezavantajele fiecăreia, fără a le impune să aleagă vreuna, lăsându-i pe aceștia să pună în practică comportamentul considerat a fi cel mai eficient. Mai presus de orice, terapeutul îi poate determina să conștientizeze propriile defecte și vulnerabilități, să

se cunoască mai bine, să înțeleagă ce se află în spatele atitudinilor pe care alții le adoptă față de ei, cum să se poată detașa de anumite probleme și, implicit, cum le poată evita (5, p. 184).

Conform lui Gottman (1999) sunt două caracteristici de bază ale căsătoriilor funcționale, care se constituie și în obiective fundamentale ale intervențiilor psihologice pentru prevenție și corecție: (1) un nivel general de afectivitate pozitivă și (2) capacitatea de a reduce emoțiile negative, pe durata rezolvării conflictelor.

Cele două caracteristici principale constituie fundamentul „Teoriei casei armonioase”, elementele cărora sunt:

(1) „Fundatia” casei este formată din prietenia dintre cei doi parteneri în cuplu și acoperă primele trei niveluri:

- palierul cognitiv (resursele cognitive pe care cei doi și le alocă unul celuilalt);
- sistemul de atașament și admirație (frecvența exprimării spontane a admirației și atașamentului);
- „contul” emoțional (frecvența orientării spre partener vs. depărtării de partener în interacțiuni nonconflictuale).

(2) Realizarea componentei de prietenie duce la nivelul următor, cel al supradominanței emoțiilor pozitive. Supradominanța emoțiilor pozitive determină succesul tentativelor de reparare/corecție în timpul interacțiunilor conflictuale. Perceperea manifestării emoțiilor negative ale partenerului ca fiind informativă, însă nu ostilă permite experiențierea unor emoții pozitive sau neutre, în ciuda feedback-ului negativ.

(3) Următorul nivel este reprezentat de conflict și gestionarea acestuia, nivel construit în urma succesului în repararea rupturilor din timpul interacțiunilor conflictuale. Acest nivel are trei componente:

- stabilirea unui dialog pe marginea problemelor recurente;
- soluționarea problemelor rezolvabile;
- asigurarea confortului fiziologic.

(4) Ultimul palier se referă la construcția împărțită a sensului, care acoperă:

- realizarea viselor și aspirațiilor individuale și
- crearea unei culturi unice, cu propriile sale metafore, povești, simboluri.

În concluzie, elementele centrale ale teoriei lui Gottman permit atât evaluarea sistematică a problemelor unui cuplu, cât și identificarea precisă și corectarea eficientă a problemelor constatate (apud 2, p. 39-40).

Pentru a obține rezultate bune în activitatea lor, consilierii trebuie să fie conștienți de faptul că adulții: deseori sunt robi ai unor stereotipuri/tipare eronate sau învechite; învață în alt mod decât copilul; sunt preocupați, în special, de evoluția în carieră și de ascensiunea socială; doresc să-și asigure o viață demnă și confortabilă pentru ei și familiile lor; sunt sensibili la faptul ce imagine și/sau reputație au în societate etc. (1, p. 119). Dezvoltarea personală a soților presupune punerea în raport a Eului real cu cel ideal. La incidența dintre Eul real cu cel ideal se definește starea viitoare a Eului – obiectivul procesului consilierii. Starea viitoare a Eului se constituie prin negocierea dintre Eul ideal și cel real. Eul ideal este cel care impune Eului real imperativul, comandamentul. Clientul cu un nivel important de angoasă nu mai poate trăi coerent Eul său real întrucât este în permanență constrâns de imperativele Eului ideal. Rezultatul interacțiunii dintre Eul real și cel ideal este stima de sine. Stima de sine este vectorul care organizează raportul dintre Eul somatic și cel psihic. Se operaționalizează prin atitudinea față de sine, prin ansamblul afirmațiilor publice sau private despre sine în relația de cuplu (4, p. 32).

În consilierea psihologică, de obicei, psihologul apelează la una din următoarele două modalități (5, p. 188):

1) spune partenerilor de cuplu ce pot să facă, atunci când dorește ca ei să facă acel lucru, dar nu le impune;

2) spune partenerilor de cuplu ce să facă, atunci când nu dorește ca ei să facă lucrul respectiv, în primul caz, consilierul cere efectiv unei persoane să întreprindă un anumit tip de acțiune. De exemplu, dacă o mamă se amestecă când tatăl și fiul încearcă să discute, consilierul îi poate spune mamei să nu se mai amestece. Indiferent de modul în care îi cere acest lucru (mai blând sau mai ferm), consilierul îi spune să renunțe la acest mod de comportament.

A cere cuiva să nu mai facă ceva este una dintre cele mai dificile sarcini. Este nevoie ca psihologul să exagereze anumite consecințe ale comportamentului ce trebuie schimbat, este nevoie să coopereze cu ceilalți membri ai familiei, este nevoie să încerce ceva nou. În al doilea caz, psihologul vrea să obțină schimbarea cu ajutorul revoltei clientului față de ceea ce i se cere să facă. Aceasta este o intervenție paradoxală. Apelând la acest tip de intervenție, el trebuie să fie destul de diplomat pentru a nu se discredita în fața celor pe care îi consiliază.

Bibliografie:

1. Cuznețov Larisa. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău. Chișinău, 2014, Primex corn SRL. – 488 p.
2. David Daniel. *Psihologia familiei. Suport de curs*. Universitatea „Babes-Bolyai” Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe Ale Educației. 41 p. [On-Line]. Accesibil pe Internet
3. Enache R. *Elemente de psihodiagnostică, consiliere și terapia familiei*. Constanța: Ovidius University Press, 2011. 229 p.
4. Georgescu M. *Introducere în consilierea psihologică*. [On-Line]. Accesibil pe Internet: https://community-pas.ucoz.ru/_ld/0/3_Consilierea-Psi.pdf
5. Mitrofan I. *Psihoterapie. Repere teoretice, metodologice și aplicative*. București: SPER, 2008. 517 p.
6. Vasile D. *Introducere în psihologia familiei și psihosexologie*. Ediția a VI-a. București: Fundația România de Măine, 2007. 160 p.
7. Zamoșteanu A. O. *Psihoterapie de cuplu. Note de curs*. [On-Line]. Accesibil pe Internet: <https://ro.scribd.com/doc/144441040/81634549-Psihoterapie-de-cuplu-2010-pdf>

CZU 37.015.3(478)

SERVICIUL PSIHOLGIC ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA – PREZENT ȘI PERSPECTIVE

Dorina NASTAS, studentă

Coordonator științific: asist. univ., **Inga BACIU**,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *Le service d'assistance psychologique dans les établissements d'enseignement préuniversitaire est un élément indispensable du système d'enseignement public, conçu pour contribuer au développement efficace du processus éducatif, pour capitaliser sur le potentiel intellectuel de l'étudiant, pour assurer le maintien de la santé mentale. La condition immanente de l'efficacité du service psychologique est la complémentarité des positions du psychologue dans la connaissance multispectuelle de la personnalité de l'élève et la solution rapide des problèmes scolaires dans la collaboration du psychologue avec les enseignants, les parents, les tuteurs ou les organismes de tutelle, etc.*

Serviciul de asistență psihologică din instituțiile de învățământ preuniversitar este un component indispensabil al sistemului învățământului public, destinat să contribuie la des-

fășurarea eficientă a procesului educațional, să valorifice potențialul intelectual al elevului, să asigure menținerea sănătății psihice. Condiția imanentă a eficienței serviciului psihologic este complementaritatea pozițiilor psihologului în cunoașterea multiaspectuală a personalității elevului și soluționarea promptă a problemelor școlare în colaborarea psihologului cu cadrele didactice, cu părinții, tutorii, sau organele de tutelă etc.

Serviciul psihologic în Republica Moldova a fost creat în anul 1990, dar abia în 1991 Primul prim-ministru al Republicii Moldova independente, dl Mircea Druc, printr-un ordin, a oficializat și materializat ideea asistenței psihologice școlare în Republica Moldova, plasându-ne astfel în rândul țărilor avansate la acest capitol. După cum menționează, Bolboceanu Aglaida (2011), „comunitatea academică, managerii școlari au reacționat rapid, cu mult entuziasm, și, în scurt timp, a apărut minimumul de documente normative necesar, materiale orientative în domeniul asistenței psihologice școlare și, ce e mai important, cadre, care după finisarea cursurilor de un an s-au încadrat în activitate nu doar în Chișinău, ci aproape în toate raioanele Republicii Moldova” [1, p. 81].

Este important să menționăm că o contribuție semnificativă în istoria dezvoltării serviciului psihologic din Republica Moldova, a fost adusă de către Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Aici a fost deschisă prima Catedra de Psihologie din republică (1976). Tot aici, la această catedră au derulat mai multe acțiuni, care au contribuit la formarea opiniei publice favorabile instaurării serviciului psihologic în școală și sensibilizarea factorilor de decizie din țară.

Prin anii 1987-1988 în ziarul „Pedagogul” al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți (pe atunci Institut Pedagogic) a apărut un articol semnat de Bolboceanu Aglaida, cu titlu „În școală trebuie să se zâmbească mai mult” în care se argumenta necesitatea unui serviciu psihologic școlar pentru Moldova. După cum menționează și autoarea, „ideea a plăcut, articolul a fost preluat de ziarul republican „Молодежь Молдавии” și publicat cu titlul „В школах мало смеются” [2, p. 24].

De asemenea, în aceeași perioadă (1988), la Universitatea de Stat bălțeană, în cadrul secției Pedagogia și metodică învățământului primar, a început pregătirea psihologilor școlari. Absolvenții obțineau calificarea „învățător de clasele primare și psiholog școlar”. A fost deschisă specialitatea „Psiholog școlar” la unele facultăți care aveau Catedră de Psihologie. În primii ani de instaurare a asistenței psihologice școlare dezvoltarea, în acest sens, a avut loc în tempouri susținute, asigurând într-un timp scurt necesarul pentru funcționarea satisfăcătoare a serviciilor în cauză.

Statutul dubios al psihologilor școlari, numărul prea mare sau prea mic de copii în școli, imposibilitatea absolută de monitorizare și creștere a profesionalismului psihologilor practicieni, remunerarea sub nivelul coșului de consum – toate acestea au dus la faptul că influențau negativ lucrul psihologului școlar. În acea perioadă lucrul psihologului se baza doar pe creativitatea lui. [1, p. 82]

Făcând referire la perspectiva de dezvoltare a serviciului psihologic școlar din Moldova, se poate de menționat că principiile generale de dezvoltare al acestuia trebuie să fie în concordanță cu cele din țările avansate în acest domeniu. Referindu-ne la problema pregătirii cadrelor, trebuie specificat că formarea științifică a psihologilor școlari trebuie să fie asigurată de instituții superioare de învățământ specializate. [3, p. 26]

Enunțând despre specificul serviciului psihologic și reflectând asupra problematicii pe care o prezintă acest subiect la etapa actuală, se face necesar de a prezenta opinia menționată de autoarea A. Bolboceanu (2013), precum că „în prezent instituțiile educaționale din Republica Moldova nu au mai puține probleme de ordin psihologic și psihosocial, decât la momentul instaurării asistenței psihologice, 20 de ani în urmă, ci cu mult mai multe. Cred

că sunt suficiente probleme pentru a înțelege necesitatea acută de a dezvolta realizările care există în acest domeniu, acordând însă serviciului psihologic mult mai multă atenție și eforturi. Este pertinentă crearea unui sistem de asistență psihologică, argumentat teoretic și verificat experimental, elementele cărui să existe în raporturi de contiguitate și interrelaționare, prin relevarea specificului și elaborarea reperelor metodologice pentru toate tipurile de instituții educaționale: preșcolare, școli primare, gimnazii, licee, școli tehnico-profesionale etc.” [2, p. 25].

Analizând Ordinul nr. 2, din 02.01.2018, Cu privire la „Aprobarea reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general”, constatăm că *obiectivele activității de muncă a psihologului sunt:*

- a) Asigurarea suportului psihologic pentru dezvoltarea și formarea unei personalități capabile de autodezvoltare care să posede un sistem de cunoștințe și competențe necesare integrării psihosociale;
- b) Prevenirea și combaterea excluderii/marginalizării copiilor în instituțiile de învățământ general;
- c) Identificarea și intervenția timpurie în cazul copiilor aflați în dificultate, în situații de risc;
- d) Conlucrarea cu administrația instituției, cadrele didactice, alți specialiști care asistă copilul, părinții/reprezentanții legali în crearea mediului educațional favorabil pentru dezvoltarea copilului [4].

La etapa actuală, specialistul psiholog își desfășoară activitatea în baza următoarelor acte normative:

- Legea învățământului din Republica Moldova;
- Codul educației;
- Acte emise de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării;
- Literatura metodică-științifică de specialitate;
- Reper metodologic privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general;
- Documentele curente emise de către instituția superioară – Direcția Învățământ, Tineret și Sport, managerul instituției de învățământ, care nu contravin celor elaborate de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării;

Analizând specificul serviciul psihologic la etapa actuală, putem menționa că acesta se desfășoară în următoarele direcții:

- ✓ Activități de prevenție/profilaxie presupune prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului prin identificarea factorilor de risc care ar favoriza apariția problemelor în procesul de dezvoltare și crearea condițiilor favorabile pentru această dezvoltare etc.;
- ✓ Activități de evaluare psihologică și psihodiagnoză care presupune analiza auto/sesișărilor din partea copiilor, cadrelor didactice, cadrelor de conducere, părinților/reprezentanților legali; selectarea instrumentelor de evaluare în funcție de vârstă și particularitățile de dezvoltare a copilului, scopul și obiectivele evaluării;
- ✓ Dezvoltarea și psihocorecția proceselor psihice, terapia și corecția abaterilor în conduită, în sfera emoțională și relațională, formarea capacităților comunicative etc.;
- ✓ Consilierea psihologică prevede realizarea ședințelor de consiliere psihologică cu copiii în vederea prevenirii și diminuării abandonului, inadapării în procesul educațional, depășirii unor situații conflictuale, optimizării comunicării, relațiilor interpersonale etc., ședințe de consiliere psihologică cu părinții/reprezentanții legali ai copilului, în vederea prevenirii și diminuării dificultăților de învățare, relaționare, comportament, dezvoltarea abilităților parentale etc. [4].

În prezent în Republica Moldova asistența psihologică, conform statelor confirmate de Ministerul Educației, se realizează doar în licee. Unitățile de psiholog școlar care există în școli primare, gimnazii, licee, diverse Centre sau instituții preșcolare sunt instituite de administrația locală sau de unele organizații nonguvernamentale. În funcția de psiholog școlar sunt antrenate cadre cu diferit nivel de pregătire: specialitatea psihologie, studii superioare universitare din perioada prebologna; specialitatea pedagogia și psihologie preșcolară, studii superioare universitare din perioada prebologna; studii superioare, ciclul I și II, perioada postbologna; cursuri de reciclare, 10 luni; cursuri de formare continuă 2 luni.

Activitatea psihologilor din învățământul general se realizează într-un interval zilnic de 7 ore, respectiv 35 ore pe săptămână:

- 18 ore/săptămână care includ activități directe pentru copii: asistență psihologică, desfășurată individual și/sau cu grup de copii, prin activități de prevenție/profilaxie, evaluarea psihologică și psihodiagnoză, consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală;
- 17 ore/săptămână care includ: activități de consiliere psihologică cu cadrele didactice, părinții/reprezentanții legali ai copilului, managerii instituției; participarea la ședințe cu părinții, comisiile metodice și consiliile profesoriale.

Salarizarea psihologului se efectuează conform prevederilor Hotărârii Guvernului nr. 381 din 13 aprilie 2006 cu privire la condițiile de salarizare a personalului din unitățile bugetare cu modificările și completările ulterioare. Instituția de învățământ asigură pentru buna desfășurare a activității psihologului prin repartizarea unui spațiu adecvat, dotarea cu mobilier, materiale didactice, literatură metodică de specialitate. Administrația instituției asigură desfășurarea eficientă a activităților psihologului prin implicare la necesitate a cadrelor didactice, a părinților/reprezentanților legali, altor actori care asistă copilul în dezvoltarea lui. [4]

Concluzionând, este foarte necesar ca serviciul psihologic să devină o componentă indispensabilă a sistemului de învățământ public, cu direcții de activitate definite și cu specialiști buni, deoarece psihologul prin activitățile ce le desfășoară contribuie la crearea unui climat psihologic favorabil în instituție, pentru realizarea activităților de suport pentru copil, familie, cadre didactice etc. El este membrul al Comisiei multidisciplinare intrașcolare (CMI) și contribuie la organizarea unui proces educațional incluziv, asigurând dreptul la educație de calitate pentru toți copiii. La necesitate ori solicitare, psihologul participă ca membru în diverse comisii create în cadrul instituției de învățământ și/sau în afara ei, cu acordul managerului instituției de învățământ.

Bibliografie:

1. Bolboceanu, A.; Bucun, N.; Paladi, O. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014. 118 p.
2. Bolboceanu, A. In: Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective: Materialele conf. șt.-practice intern. consacrată jubileului de 50 de ani de la fondarea Fac. de Pedagogie, Psihologie și Asistență socială, Bălți, 27 mai 2011. Bălți: S.R.L. Tipografia din Bălți
3. Platon, Carolina (1993). Serviciul psihologic școlar În: Psihologia, Nr. 6, 1993.
4. Repere metodologice privind activitatea psihologului în sistemul de învățământ general http://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf p.2
5. <http://incluziune.edu.gov.md/ro/content/rolul-psihologului-%C3%AEn-procesul-dezvolt%C4%83rii-educa%C8%9Biei-incluzive>

OPTIMIZAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE PĂRINTE-COPIL

Doina RUSU, studentă

Coordonator științific: asist. univ., **Inga BACIU**,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *The problematic topicality is determined by the phenomenon of alienation of children and their parents, by the presence of conflicts between the current stage. The purpose of the article is a predominant proof of the types of interpersonal relationships between "child-parent" in the contemporary stage, but also a recommendation for establishing the psychological date for parents to increase the efficiency and optimization of these relationships.*

Orientarea societății și a familiei spre optimizarea educației familiale și a celei școlare a copiilor de variate vârste este o caracteristică esențială a perioadei actuale, provocată de noile realități și schimbări sociale.

Este foarte bine știut faptul ca **relația părinte-copil** poate fi considerată cea mai importantă dintre relațiile care se pot forma, în general, între oameni. Pe lângă faptul că este o legătură definitivă și indestructibilă, ea ar trebui să fie și cea mai strânsă și puternică legătură posibilă între oameni. Nimic pe lumea aceasta nu se compară cu o relație reușită și plină de înțelegere, respect și iubire, așa cum este relația dintre părinți și copiii lor.

Dar pentru ca această relație să fie reușită, este nevoie de mult efort și răbdare depuse de **copii**, dar și de **părinții** lor. Este foarte important ca fiecare dintre ei să conștientizeze și, de asemenea, să înțeleagă poziția în care se află și, care sunt condițiile ce trebuie îndeplinite, și limitele, ce nu trebuie depășite [1].

Precizarea cauzelor, temelor tipice a conflictelor și dificultăților în relația preadolescenței-părinți ne orientează spre determinarea acțiunilor educative familiale. Educația familială include în sine acțiunea educativă, care cuprinde procesele de îngrijire, îndrumare, disciplinare, comunicare, relaționare, civilizare, cultivare a moralității; dezvoltării gustului estetic și formării unui mod sănătos și demn de viață.

În abordarea problemei ce ține de relațiile părinte-copil, autoarea Larisa Cuznețov evidențiază un ansamblu de aspecte imorale negative, pe care le putem observa în cadrul educației familiale. Astfel, părinții impun copilului în mod coercitiv, regulile de comportare, urmate de judecăți dure și reproșuri umilitoare, provoacă emoții negative prin limbaj, gesturi și mimică, resping brutal inițiativa și pornirile copilului, ignorează opinia acestuia, dictează, sau, invers, tutelează excesiv; verifică permanent conduita copilului, sunt prea autoritari sau, invers, prea permisivi, constrâng sau interzic acțiunile copilului fără argumente; scot în vileag, într-un mod urât, unele carențe de comportare a copilului în prezența rudelor, semenilor, chiar a persoanelor străine; utilizează un limbaj infect și agresiv [2, p. 57].

Evident că lista acestor influențe negative poate fi continuată și este deschisă pentru completare, mai cu seamă atunci când în familie se educă copii de vârstă preadolescentă, fiindcă, anume atunci apar conflicte frecvente cu acești copii care necesită deja o altă comportare din partea adulților. Important este ca părinții să cunoască influențele negative, să studieze motivele conflictelor, să le observe, să le analizeze, să fie obiectivi și autocritici și să le conștientizeze pentru a regândi și corecta conduita lor la timp.

Relația părinte – copil devine mai problematică în perioada adolescenței. De aceea, ca **adolescent** este foarte important să te menții pe o linie dreaptă, adică să ai grijă să menții controlul comportamentului sub imperiul atâtor tentații sau să știi să spui nu influențelor negative ale anturajului, să nu faci greșeli ce depășesc anumite limite și care ți-ar putea pro-

voca mari probleme. Aici intervine părintele, care trebuie să fie suportul constant al adolescentului și care va veghea menținerea, modelarea comportamentului copilului său. Nu este vorba de un control continuu, sufocant și stresant, ci mai degrabă de o supraveghere din umbră, de o anumită grijă, multă răbdare și muncă de convingere asupra a ceea ce ar fi bine să facă sau cum să se comporte un copil. Adolescentul are nevoie de încredere în el însuși, de încrederea părinților în resursele sale și mai ales, de afecțiunea și dragostea lor.

Este vorba despre o educație puternică și bine înrădăcinată, ce trebuie oferită unui copil începând de la mica copilărie, pubertate și continuată în adolescență, vârsta frământărilor, a entuziasmului, a cristalizării relațiilor de prietenie și iubire [5].

Părintele are foarte multe griji, responsabilități, diverse probleme, și de aceea, este bine ca într-o familie fiecare membru să facă efortul de a păstra un anumit echilibru, liniște, și, să arate înțelegere și respect față de ceilalți membri ai familiei sale, mai ales față de părinți. Părinții sunt cei care îi conduc pe copii pe drumul vieții, îi îndrumă întotdeauna spre a face cele mai bune alegeri în viață pentru ei, nu doar le creionează traseul, le și sunt alături, la bine și la greu.

Nu este deloc ușor să fii părintele unui adolescent deoarece adolescența este, prin definiție, perioada de viață în care învățăm să devenim autonomi. Adolescentul începe să se detașeze treptat de mediul familial spre grupul de prieteni, însă în același timp, el caută acel mediu familial, acele repere, care-i vor permite să devină adult, modelându-și conduita în funcție de modelele parentale; este copil și adult în același timp ... și trăiește aceasta contradicție, nu e deloc ușor...[6].

Vârsta adolescență mereu a fost și este obiectul preocupării multor savanți. Deși observații foarte judicioase s-au făcut încă în antichitate, psihologia adolescenței reprezintă un domeniu relativ recent al psihologiei dezvoltării. [4, p. 42] H.W. Bernard spune că: „...adolescența poate fi definită ca fiind perioada în care se dezvoltă independența, aceasta extinzându-se până la epoca în care individual este conștient de responsabilitatea lui în variatele funcțiuni adulte. Copiii doresc să realizeze lucruri mari, ieșite din comun, care să le aducă glorie. Acuma se constată o dezvoltare esențială a gândirii, devine posibilă trecerea de la noțiune la idei generale și concepte. Necunoscându-și bine calitățile, adolescenții au un sentiment exagerat al propriilor valori, motiv pentru care sunt radicali și intransigenți, mai ales pe plan moral. Mauris Debesse susține: „teoria crizei”; criza neavând la bază un conflict social; ci fiind corelată sexualității, care începe să se afirme cu multă vigoare, colorând întreaga viață sufletească a adolescentului [3, p. 48].

În concepția lui D. B. Elconin, vârsta adolescenței, ca orice perioadă nouă, se caracterizează prin noi formațiuni, care apar reieșind din activitatea dominantă a perioadei. Activitatea cognitivă produce „o curbă” de la orientare spre lume de orientare spre propria persoană. Răspunsul la întrebare: „Cine sunt?” poate fi găsit nu numai pe baza ciocnirii cu realitatea [3, p. 49].

Influențele și acțiunile educaționale constructive pot fi observate dacă în cadrul familiei funcționează, cu precădere, modele comportamentale pozitive, iar relațiile interpersonale preadolescenți-părinți sunt armonioase. Anume în acest caz există toate șansele de a promova reușit și a cultiva copiilor valorile moral-etice [2, p. 58].

Particularitățile dezvoltării adolescente în această vârstă se manifestă prin următoarele simptome: apar dificultăți în relațiile cu maturii: negativism, încăpățănare, fuga de la școală; aderă la grupurilor de referință; programarea zilnică a activităților. Fiecare simptom este însoțit de întrebarea: „Cine sunt eu?”. Comparându-se cu adultul, adolescentul ajunge la concluzia că între el și adult nu există nici o diferență. Principala formațiune nouă în această vârstă aparține reprezentării despre sine „nu ca despre copil”, adolescentul începe

să aibă senzația că este matur și începe să ceară de la adulții cu care comunică să se comporte cu el ca și cu o persoană matură. În această perioadă, procesele cognitive se echivalează în dezvoltarea sa cu ale adultului, însă interesele cognitive continuă să se dezvolte. Interesul pentru știință, artă, tehnică, literatură etc., nu sunt puse toate pe același plan, ci ele polarizează în jurul unui interes central (alegerea profesiei).

Totodată este necesar de menționat că condițiile familiale, inclusiv situația socială, felul de ocupație, asigurarea materială și studiile părinților pot avea un rol hotărâtor în determinarea adolescentului. Condițiile nefavorabile familiale sunt caracteristice pentru majoritatea adolescenților dificili [3, p. 49].

Familia constituie primul spațiu social unde copilul devine capabil să-și interiorizeze modelele de comportament interpersonal; mai întâi la nivelul memoriei emoționale, iar mai apoi odată cu maturizarea, la nivelul gândirii și memoriei asociative.

Pentru sporirea eficacității și optimizării relațiilor interpersonale „părinți - copii” sunt binevenite următoarele recomandări date de psihologi pentru părinți:

- Ascultă-ți copilul cu adevărat.
- Rezervează-ți timp pentru a-l înțelege cu adevărat.
- Petreceți timpul împreună.
- Cereți să-și expună opinia atunci când faceți ceva pentru toată familia: dacă doriți să procurați un lucru; să pregătiți cina; decideți unde să plecați la odihnă etc.
- Numai decît consultați-l atunci când se ia o decizie care îl privește: la ce școală, liceu, colegiu, universitate să meargă, cum vrea să aranjeze camera lui etc.
- Implicați copilul în repartizarea bugetului familiei: câți bani și pentru ce sunt destinați, astfel își va da mai bine seama ce lucruri își poate permite să cumpere.
- Copilul nu este perfect. Acceptă-l așa cum este și laudă-l pentru intențiile, inițiativele, și încercările lui. Spune-i că te mândrești cu el.
- Vorbește cu el despre problemele pe care le ai, așa încât el să știe că nu este unicul care are necazuri.
- Nu compara copilul în cauză cu frații sau prietenii lor – aceasta le lezează demnitatea.
- În loc să-i spui ceva negativ, spune-i ceva pozitiv.
- Găsește o activitate comună care vă place la toți și efectuați-o împreună.
- Oferă alegeri și dă-i copilului putere să aleagă atunci când ia decizii: „Preferi să exersezi pianul 10 minute dimineața și 10 minute seara sau 20 de minute fără pauză”.
- Interesează-te de viața lui la școală.
- Fii alături de el.
- Învață copilul tău să facă față situațiilor cu care se confruntă.
- Spune-i că te bucuri să fii părintele lui.
- Zâmbește mai frecvent copilului [3, p. 54].

Este binecunoscut faptul că consilierea familiei atunci când este vorba de soluționarea problemelor dintre părinți-copii solicită, din punct de vedere teoretic și practic, metode și strategii specifice soluționării problemelor de familie cu care se confruntă părinții în relația lor cu copiii la general și cu, preadolescenții și adolescenții, în special. În astfel de situații consilierul are rolul de ghid și, în același timp, de oglindă neutră, care reflectă ceea ce se întâmplă între preadolescenți și părinți, precum și în formarea concepției parentale în ceea ce privește educarea și creșterea copiilor în familie. Dirigintele sau pedagogul consilier va oferi prin acțiuni suportive ajutor părinților, pentru ca aceștia să-și mobilizeze resursele lor pentru a stimula punctele tari ale preadolescenților, astfel încât să găsească împreună cât mai multe soluții reale și posibile în rezolvarea conflictelor cu care se confruntă, pentru armonizarea relațiilor. În aceste condiții, părinții pot deveni mai activi, mai iubitori, mai tole-

ranți, mai atenți și flexibili; mult mai eficienți în formarea propriilor copii și mai împliniți în ceea ce privește viața familială și relația lor cu copiii. Armonia și stabilitatea relației dintre membrii familiei reprezintă cheia succesului în educarea și formarea copiilor, inclusiv, reprezintă produsul unei educații familiale reușite și factorul coeziunii și fericirii familiei.

Consilierea familiei poate presupune și acțiuni de informare, deci de transmitere și primire a unor cunoștințe, idei importante pentru asigurarea succesului în comunicarea intrafamilială și în rezolvarea situațiilor conflictuale. În acest sens, conceptele de educație a familiei și educație a părinților, sunt definite ca acțiuni îndreptate spre eficientizarea exercitării funcției educative și spre dezvoltarea unor practici optime de comunicare și de interacționare în familie.

Bibliografie:

1. Allport, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: E.D.P., 1981, 578 p.
2. Cuznețov, L. Intercomunicarea familială. Modalități de soluționare a conflictelor adolescenți – părinți”, Chișinău, 1997.
3. Șoitu, L. Comunicare și acțiune. Ediția Institutului European, 1997.
4. Zissulescu, Șt. Adolescența. București. 1968.
5. <https://www.farmaciana.ro/relatia-dintre-parinti-si-adolescenti>
6. <https://ru.scribd.com/doc/45160732/tema-franceza>

CZU 159.9-051

STILURILE DE COMUNICARE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A PSIHOLOGULUI

Gabriela COJOCARU, studentă

Coordonator științific: asist. univ. **Inga BACIU**,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *This article shows us that each field of activity involves certain characteristics of communication that vary depending on the general goals of the activity. In this context, the specifics of the communication style in the professional activity of the psychologist can be mentioned. It also stands out that effective and efficient communication depends to a large extent on the way it is communicated, namely of communication style.*

Fiecare dintre noi își dorește să devină un om de succes. Succesul însă depinde, în mare măsură, de modalitatea de a comunica cu ceilalți și cu tine însuși, fie că aceasta va fi o comunicare verbală, fie că ea este nonverbală, comportamentală.

Comunicarea interumană constituie un obiect de studiu cu o importanță mult mai mare decât aceea a studierii altor sfere ale comportamentului uman. Celebra expresie carteziană „Cogito ergo sum” susține că putem afirma faptul unei existențe atât timp cât stăm la îndoială sau gândim. Societatea contemporană are însă o axă mai complexă ce îi determină existența – comunicarea. Parafrazându-l pe marele filosof, putem spune că una dintre caracteristicile ei este: „Comunic, deci exist”. Drept argument pentru cele spuse servește preocuparea tot mai persistentă a filosofilor și oamenilor de știință pentru procesul comunicării.

Comunicarea eficientă și eficace depinde, în mare măsură, de felul în care comunicăm, adică de stilul comunicării. Potrivit unei celebre formulări „stilul este omul însuși”, este evident că fiecărui individ îi este caracteristic un anumit mod de exprimare, un anumit stil, care poartă pecetea propriei personalități, a culturii, a temperamentului și a mediului social în care acesta trăiește. Stilul nu este o proprietate exclusivă a textelor literare, el este specific oricărui act de comunicare.

Indiferent de stilul de comunicare abordat acesta trebuie să îndeplinească, în principal, următoarele calități:

- claritatea – expunerea sistematizată, concisă și cu înțeles; absența clarității împietăză asupra calității comunicării, conducând la obscuritate, nonsens și la echivoc;
- corectitudinea – o calitate care pretinde respectarea regulilor gramaticale, în ceea ce privește sintaxa, topica; abaterile de la normele gramaticale sintactice se numesc solecisme și constau, cu precădere, în dezacordul dintre subiect și predicat;
- proprietatea – se referă la modalitatea folosirii cuvintelor celor mai potrivite pentru a exprima mai exact intențiile autorului;
- puritatea – are în vedere folosirea numai a cuvintelor admise de vocabularul limbii literare; potrivit cu evoluția limbii putem identifica arhaisme, care reprezintă cuvinte vechi, ieșite din uzul curent al limbii, neologisme, cuvinte recent intrate în limbă, al căror uz nu a fost încă pe deplin validat și regionalisme, cuvinte a căror întrebuințare este locală, specifică unei zone; potrivit cu valoarea de întrebuințare a cuvintelor, cu sensurile în care acestea sunt folosite de anumite grupuri de vorbitori, putem identifica două categorii de termeni: argoul, un limbaj folosit doar de anumite grupuri de vorbitori care conferă cuvintelor alte sensuri decât cele de baza pentru a deruta pe cei care nu cunosc codul și jargonul, care este un limbaj de termeni specifici unor anumite comunități profesionale, folosit pentru a realiza o comunicare mai rapidă;
- precizia – are drept scop utilizarea numai a acelor cuvinte și expresii necesare pentru comunicare;
- concizia – urmărește exprimarea concentrată pe subiectul de comunicat, fără deviații suplimentare.

Calitățile particulare ale stilului:

- naturalitatea – constă în exprimarea firească, fără afectare, fără o căutare forțată a unor cuvinte sau expresii neobișnuite, de dragul de a epata, de a uimi auditoriul;
- demnitatea – impune utilizarea în exprimarea orală numai a cuvintelor sau a expresiilor care nu aduc atingere moralei sau bunei cuviinței, mai nou este invocat, în acest sens, și atitudinea politică, evitarea referirilor cu caracter rasial, șovin, antisemit, misogin sau androgin.
- armonia – obținerea efectului de încântare a auditoriului prin recurgerea la cuvinte și expresii capabile să provoace auditoriului reprezentări conforme cu intenția vorbitorului; opusul armoniei este cacofonia;
- finețea – folosirea unor cuvinte sau expresii prin care se exprimă la un mod indirect, gânduri, sentimente, idei.

O tipologie a stilurilor de comunicare identificată în literatura de specialitate ne indică asupra următoarelor stiluri de comunicare.

- *Stilul neutru* – se caracterizează prin absența deliberată a oricărei forme de exprimare a stării sufletești, pentru că între emițător și receptor nu se stabilesc alte relații decât cele oficiale, de serviciu;
- *Stilul familiar* – se caracterizează printr-o mare libertate în alegerea mijloacelor de expresie, ca urmare a unor intense trăiri afective; presupune o exprimare mai puțin pretențioasă, mai apropiată, folosit în relațiile cu membrii familiei, prietenii, colegii;
- *Stilul somelmn* – sau protocolar, are trăsătura specifică căutarea minuțioasă a acelor formule, cuvinte sau moduri de adresare, menite a conferi enunțării o notă evidentă de ceremonie „solicitată de împrejurări deosebite, în vederea exprimării unor gânduri și sentimente grave, mărețe, profunde;

- *Stilul beletristic* – specificitatea acestui stil constă în marea bogăție de sensuri la care apelează și pe care le folosește, este stilul care încearcă să abordeze dicționarul unei limbi în exhaustivitatea sa;
- *Stilul științific* – se caracterizează prin aceea că în procesul comunicării se apelează la formele de deducție și de inducție ale raționamentelor, ignorându-se, într-o oarecare măsură, sensibilitatea și imaginația;
- *Stilul administrativ* – un stil funcțional, care are ca element definitoriu prezența unor formule sintactice clișeizate, cu ajutorul cărora se efectuează o comunicare specifică instituțiilor;
- *Stilul publicistic* – abordează o mare varietate tematică, fapt ce îl apropie de stilul beletristic, dar îl deosebește de acesta faptul că pune accentul pe informație mai mult decât pe forma de prezentare, urmărind informarea auditoriului;
- *Stilul de comunicare managerială* – stilul în care comunicarea managerului caută să aibă un impact puternic asupra auditoriului, urmărind să activeze eficiența și eficacitatea acestora, angajarea la rezolvarea de probleme, informarea, dirijarea spre anumite scopuri [3, p. 14].

Comunicarea este pârghia principală a gândirii omenești, care determină personalitatea și orizontul ei filosofic. Conform opiniei lui Mihai Dolgan expuse în „Darul Dumnezeu de a vorbi frumos”, „cuvântul este acea minune care poate ucide, mângâia, amenința și liniști”, deci este foarte important de a fi foarte perspicace și de a folosi corect cuvintele, deoarece fiecare cuvânt are o anumită încărcătură emoțională și diverse conotații lexicale. Unul dintre cele mai minunate daruri oferite omenirii este capacitatea de a posedea și a folosi „cuvinte”. Este un privilegiu fantastic acela de a ne putea exprima prin aceste „perle”, de a comunica mai ales cu ajutorul acestor flexibile, maleabile, mobile „cuvinte” [6, p. 302].

Conform afirmației lui M. de Montaigne, „cuvântul aparține pe jumătate celui care îl rostește și pe jumătate celui care îl ascultă”, astfel el devine o monedă a intelectului. Prin cuvânt convingem și determinăm acțiunile celui alt, putem să comunicăm ceea ce știm sau să aflăm ceea ce nu știm, putem realiza și exprima solidaritate, putem trezi imaginația, dorința și pasiunea. Astfel, așa cum nu este posibilă o comunicare eficientă în afara cuvântului, cuvântul fiind temelia condiției umane, tot astfel nu este posibilă nici negocierea fără comunicare [4, p. 204].

Activitatea profesională a psihologului reprezintă un complex de activități corelate și interdependente orientate spre direcțiile de activitate, pentru realizarea cărora sunt necesare anumite cunoștințe și abilități profesionale și, de asemenea, importante calități personale.

În ceea ce privește aptitudinile comunicative ale psihologului, putem susține că ele se manifestă în cadrul activității sale profesionale, în special atunci când este necesar:

- să intre în contact cu diferite persoane și să stabilească cu ele rapoarte profesionale diferite;
- să se includă în colaborare cu alți specialiști în vederea acordării asistenței psihologice calificate;
- să realizeze o abordare individuală a subiecților cu o problemă specifică;
- să stabilească relații de parteneriat cu diverse organizații și specialiști care pot interveni în rezolvarea problemelor profesionale;
- să creeze o atmosferă de confort, bunăvoință pentru clienți;
- să le inspire persoanelor încredere, să contribuie la rezolvarea problemelor;
- să respecte confidențialitatea în limitele care nu dăunează subiectului și să respecte tactul pedagogic;
- să motiveze omul spre acțiune, schimbare, binefacere;

- să dezvolte și să propage arta comunicării și arta convingerii [5, p. 4].

Abilitatea de a-și exprima în mod clar gândurile și abilitatea de a auzi și înțelege alții, deoarece psihologul comunică mult cu oamenii. A fost numită și abilitatea de a-și gestiona propriile emoții. Într-adevăr, este dificil să ne imaginăm un psiholog neobosit, exploziv, extrem de impulsiv. Toate aceste abilități, în principiu, sunt supuse dezvoltării, ar fi o dorință. Trebuie spus că principala dificultate în activitatea unui psiholog în orice domeniu este riscul de ardere emoțională. La urma urmei, într-un fel sau altul, psihologul este implicat în soarta și viața fiecărei persoane, lăsându-și situațiile și problemele prin el. Acest risc nu trebuie subestimat.

Astfel, analiza literaturii de specialitate, ne indică că una din principalele calități profesionale ale psihologului sunt abilitățile de comunicare dezvoltate (capacitatea de a auzi și de a înțelege un altul, capacitatea de a relaționa și de a pune o întrebare, de a-și susține punctul de vedere), fiind urmate de abilitatea de a gestiona emoțiile, capacitatea de empatie, nivel înalt de dezvoltare a gândirii verbale logice, figurative și abstracte simbolice, memorie logică și emoțională bună, stabilitate dezvoltată, comutare și atenție, inteligență ridicată, flexibilitate, obiectivitate, bunăvoință, încredere în sine, responsabilitate, observație, răbdare, tact, privire largă și erudiție, predispoziția de a lucra cu oamenii și activitățile de cercetare.

În final, concluzionăm că fiecare domeniu de activitate implică anumite caracteristici comunicării care variază în funcție de scopurile generale ale activității desfășurate. În acest context, poate fi menționat și specificul stilului de comunicare în activitatea profesională a psihologului.

Bibliografie:

1. Enăchescu, E. Comunicare nonverbală în universul școlar, Ed. universitară. București, 2017.
2. file:///D:/serviciul%20psih.in%20sistemul%20de%20invatamant/stilurile%20de%20comunicare/comunicarea.pdf
3. Leancă, V. Curs de comunicare. Chișinău, 2013.
4. Mafteuța, R. Reflecții de ordin teoretic privind negocierea ca aspect al comunicării. In: Studia Universitatis Moldaviae, 2015, nr. 9(89), p. 203-208.
5. Savca, L. Competențele necesare în acordarea asistenței psihologice. Chișinău, 2009.
6. Slama-Cazacu, T. Stratageme comunicative. Iași: Polirom, 2004. 302 p.

CZU 159.942-053.2

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ DEZVOLATĂ LA COPII PRIN EDUCAȚIE ȘI EXERCITII

Olga RACU, studentă

Coordonator științific: *lect. univ., dr., Maria CORCEVOI*,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *The fundamental premise from which we start writing this article is that the developing child must train his emotional skills (how to manage his fears, anger, etc.), which are much better predictors of performance than professional technical skills. We cannot undo children's emotions, but we can teach them how to handle them properly. What we often pass on to children is that the repression of negative emotions is the easiest path to disease.*

„Oricine poate deveni furios – e simplu. Dar să te înfurii pe cine trebuie, cât trebuie, când trebuie, pentru ceea ce trebuie și cum trebuie – nu este deloc ușor”.

ARISTOTEL

Premisa fundamentală de la care pornim în realizarea acestui articol este aceea că copilul în dezvoltarea sa trebuie să-și formeze abilitățile emoționale (cum să-mi gestionez fricile, furia etc.), acestea fiind predictorii de performanță mult mai buni decât abilitățile tehnice profesionale. Noi nu putem anula emoțiile copiilor, însă noi putem învăța copiii cum să le gestioneze corect. Modalitatea pe care, deseori, o transmitem copiilor fiind reprimarea emoțiilor negative este calea cea mai ușoară către boală.

Există studii care atestă faptul că unii copii devin adulți mai bine realizați din punct de vedere profesional și al relațiilor sociale. Iar pe de altă parte, alți copii cu un bagaj educațional performant, competent și rezultate școlare foarte bune nu reușesc să aibă prieteni, nu sunt mulțumiți de carierele lor, de viața personală și suferă de depresii, sunt nefericiți. Ceea ce face diferența este un anumit nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale, ceea ce specialiștii au denumit inteligența emoțională. Un număr mare de educatori și cercetători admit faptul că la sfârșitul anilor de școală, elevii pot fi „nechipați” pentru provocările viitoare, atât ca indivizi, cât și ca membri ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. Este nevoie de abilități practice pentru gestionarea emoțiilor și nu doar ca mintea „să fie hrănită”. Din perspectiva noilor teorii despre natura emoțiilor, prin învățare socială și emoțională, dacă inteligența emoțională a copiilor este dezvoltată, constituie un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional (2, p. 44). Această capacitate a noastră de a ne gestiona emoțiile este așadar „acel factor hotărâtor care ne face să ne apucăm să facem limonada, când viața ne-a oferit lămâi, în loc să ne autoirosim în amărăciune” (1, p. 42).

„Rezultatele unui studiu făcut pe mai mult de 100.000 de persoane a demonstrat că inteligența emoțională este responsabilă pentru reușita sau eșecul nostru în viață. De fiecare dată când facem o alegere, (iar viața pe care o trăim este o înșiruire de alegeri succesive), o facem folosindu-ne de emoții. Dacă știm care ne sunt trăirile, dacă ne sunt sub control vom face de fiecare dată cele mai bune alegeri, adică vom reuși să ne modelăm viața așa cum ne dorim. Poate nu întâmplător peste 90% dintre milionarii planetei au un coeficient EQ peste media obișnuită.” (apud. 2 p. 46). Mai simplu, inteligența emoțională au, de regulă, cei pe care îi numim „isteți” sau cei pe care îi catalogăm ca având acea calitate aparte pe care o numim „simț practic/simț al realității”. Majoritatea problemelor cu care ne confruntăm sunt rezultatul unei comunicări defectuoase, a posibilității oamenilor de a înțelege atât comportamentul propriu, cât și pe cel al altora, precum și incapacitatea de a vedea lucrurile din perspectiva altei persoane sau de a absorbi impactul propriilor acțiuni” (1, p. 42).

Ne-am obișnuit deja să raportăm totul la gândire, intelectualizând orice, punând inteligența generală (cognitivă, academică) sau IQ (Intelligence Quotient) în prim-plan, ignorând nemotivat aspectele afective, nedându-ne seama că anume acestea guvernează comportamentul din umbră. După cum afirmă S.J. Stein și H.E. Book, „*indiferent cât am fi de deștepti, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenteți la felul în care ne prezentăm și nu avem suficientă rezistență la stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem*” (apud 6, p. 40). Un IQ ridicat nu este o garanție de prosperitate, prestigiu sau fericire în viață, pentru că școlile noastre și cultura noastră se concentrează asupra capacităților de învățătură, ignorând inteligența emoțională, un set de trăsături – unii l-ar putea numi caracter – care contează imens în destinul nostru personal. Viața emoțională este o dominantă care poate fi, precum matematica sau cititul, gestionată cu mai mult sau mai puțin talent și care presupune un set unic de competențe. Măsura în care cineva abordează aceste competențe este de o importanță majoră pentru înțelegerea faptului că o persoană poate reuși în viață, în vreme ce o altă persoană, cu o inteligență egală, sfârșește într-o fundătură: aptitudinile emoționale sunt meta-abilități, ce determină cât de bine putem folosi talentele pe care le avem, inclusiv inteligența pură (5, p. 53).

Termenul „*intelență emoțională*” a fost formulat pentru prima dată într-o teză de doctorat în S.U.A., în 1985. Wayne Leon Payne considera că inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință. De fapt, D. Wechsler, autorul setului de teste standardizate pentru inteligență (academică sau teoretică), a remarcat că adaptarea individului la mediul în care trăiește se realizează atât prin elemente cognitive, cât și prin cele non-cognitive. Aspectele non-cognitive ale inteligenței includ factori de ordin afectiv, personal și social, fiind esențiale pentru reușita în viață a individului. Studiile privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor '90 (4, p. 61).

Cercetătorul francez Le Doux „a bulversat” în mod pozitiv lumea științei prin descoperirea bulbului amigdalian (numit și creierul ancestral sau „magazinul memoriei emoționale”, un fel de „santinelă psihică”), organul responsabil pentru toate emoțiile pe care le trăim: iubire, plâns, frică, durere, râs, rușine, mânie, optimism, bucurie, ură etc. De exemplu, prin extirparea neurochirurgicală a bulbului amigdalian, un pacient, deși poate comunica pentru scurt timp cu cei din jur, nu mai dorește să stabilească contacte umane, nu mai are capacitatea de a lua o decizie, de a face alegeri, nu mai are sentimente, nu mai relaționează cu ceilalți, nu mai recunoaște persoanele importante din viața lui. Concluzia este că fără bulbul amigdalian alegerile și deciziile nu există. În consecință, alegerile sunt guvernate de emoții. O descoperire senzațională! Deși nominalizat la Premiul Nobel, acesta a fost câștigat de Roger Sperry, un cercetător britanic, care a descoperit modul în care funcționează cele două emisfere cerebrale. (D. Goleman, 2001) Inteligența emoțională care funcționează ca un „manager al emoțiilor”, evidențiază importanța emoțiilor în învățare, în viața de zi cu zi, armonizează mediul și cu noi înșine, realizează un echilibru între creierul cu care simțim (creierul limbic) și creierul cu care gândim (neocortex), astfel că „emoțiile și impulsurile grăbite” să fie controlate (apud 2, p. 45).

Salovey a definit inteligența emoțională prin capacități la cinci domenii principale (5, p. 61):

1. *Cunoașterea emoțiilor personale*. Conștientizarea de sine – recunoașterea unui sentiment atunci când el apare – este piatra de temelie a inteligenței emoționale. Capacitatea de a supraveghea sentimentele de la un moment la altul este de o importanță crucială pentru o pătrundere psihologică și o înțelegere de sine. Incapacitatea de a observa adevăratele noastre sentimente ne lasă pradă acestora. Cei care au o certitudine mai mare asupra sentimentelor lor sunt piloți mai buni ai existenței personale, având un simț mai sigur asupra felului în care reacționează în privința deciziilor personale – de la persoana cu care se căsătoresc până la slujba pe care și-o iau.

2. *Gestionarea emoțiilor*. Stăpânirea emoțiilor în așa fel încât să fie cele potrivite reprezintă capacitatea de a construi conștientizarea de sine. Gestionarea emoțiilor prevede capacitatea de a ne calma, de a ne scutura de anxietate, de depresie și de irascibilitate – și consecințele incapacității de a avea aceste calități emoționale fundamentale. Cei care nu reușesc să se stăpânească sunt confrunțați permanent cu dezamăgiri și disperări, în vreme ce aceia care excelează în această direcție se pot reechilibra mult mai rapid în urma obstacolelor și a necazurilor din viață.

3. *Motivarea de sine*. Punerea emoțiilor în serviciul unui scop este absolut esențial pentru a-i acorda atenția cuvenită, pentru motivarea de sine, pentru stăpânire și creativitate. Autocontrolul emoțional – amânarea recompenselor și înăbușirea impulsurilor – stă la baza reușitelor de tot felul. Capacitatea de a fi „pe fază” duce la performanțe ieșite din comun în toate domeniile. Cei care au această capacitate au tendința să fie mult mai productivi și mai eficienți în tot ceea ce întreprind.

4. *Recunoașterea emoțiilor în ceilalți.* Empatia, o altă capacitate care se clădește pe baza conștientizării de sine emoționale, este fundamentul „capacității de înțelegere a celorlalți”. Cei care sunt empatici sunt mai atenți la semnalele sociale subtile ce indică de ce au nevoie sau ce vor ceilalți. Aceasta îi face să fie mult mai potriviți pentru profesiunile care presupun grija față de ceilalți, cum ar fi profesorii, agenții de vânzări sau cei din domeniul managementului.

5. *Manevrarea relațiilor.* Arta de a stabili relații înseamnă, în mare parte, capacitatea de a gestiona emoțiile celorlalți. Acestea sunt capacitățile care contribuie la o mare popularitate, la spiritul de conducere și la eficiență în relațiile interpersonale. Cei care excelează în aceste abilități se descurcă bine în tot ceea ce înseamnă interacțiunea pozitivă cu ceilalți; aceștia sunt adevărate vedete pe plan social.

În prezent, există un dezacord dacă inteligența emoțională e mai mult un potențial înăscut ori dacă ea reprezintă un set de abilități, competențe sau îndemânări învățate. D. Goleman (1998) susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții sau de personalitatea care nu se modifică, competențele bazate pe inteligență emoțională sunt abilități învățate”. În opinia lui Goleman orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții (4, p. 65-66). În continuare ne propunem să descriem câteva exerciții propuse de Comunitatea părinților înțelepți Tikaboo (7):

Exercițiu 1 – *Alege conștient*

Este un exercițiu care ne va ajuta foarte mult să conștientizăm alegerile pe care le facem. Exercițiul constă în a alege ce stare de spirit vrei să ai. De exemplu, îți ofer două exemple în contradictoriu pentru a exemplifica acest lucru:

Exemplul pozitiv: Te afli într-o situație împreună cu familia ta și te bucuri de prezența celorlalți membri în familie, de respectul pe care îl purtați între voi și de atmosfera frumoasă pe care reușiți să o creați. Starea de bine este prezentă și realizezi că așa ai vrea să fie toată viața ta de acum încolo. Emami fericire prin toți porii și ai vrea ca acele momente să nu se mai termine. În situația dată nu ai alege altă stare pentru nimic în lume, pentru că tot ceea ce ți-ai dorit să se întâmple, se întâmplă și acest lucru te face fericit(ă).

Exemplul negativ: Te afli într-o situație în care ești singur(ă), departe de familie și ți-e greu să ai o stare de bine, din contra, ai o stare negativă, ești îmbufnat(ă), iritat(ă) și cu o proastă dispoziție. Nu ai chef de nimic și preferi să stai singur(ă) închis(ă) într-o cameră fără să socializezi cu ceilalți membri ai echipei cu care ești plecat(ă) în delegație. În această situație ești supărat(ă) pe faptul că ești singur(ă) și parcă nimic nu te poate scoate din această stare, dar țin să îți spun că, de fapt, este alegerea ta să fii supărat(ă).

Nu este obligatoriu să ai acea stare, ci tu consideri că așa vrei să fi. Practic tu alegi inconștient că aceea e starea normală a ta și că nu poți fi altfel. Îți setezi acest lucru atât de bine, încât îți este imposibil să îți schimbi starea de spirit în vreun fel. Dar să ai o anumită stare de spirit ține numai de noi și de cum alegem noi să fim. Este, pur și simplu, o alegere atât timp cât conștientizăm care este starea noastră.

Exercițiu 2 – *Pălăriile gânditoare ale lui Edward de Bono*

Un joc preferat de orice copil care are ocazia să se strâmbe, mimând emoții împreună cu părintele sau părinții. De asemenea, este un joc în care dăm formă emoției, un lucru foarte important pentru cei mici pentru că îi ajutăm să își creeze ancore care mai târziu vor duce la dezvoltarea inteligenței emoționale de câte ori se va ivi oportunitatea. O activitate interesantă pentru părintele observator, acest joc poate oferi informații valoroase despre felul în care percepe copilul emoțiile.

De ce avem nevoie: cartonașe în șapte culori realizate din foaie de hârtie.

Invitați copii la joacă, spunându-le că astăzi sunt exploratori în căutarea emoțiilor. Vorbiți de emoțiile principale: mânia, tristețea, bucuria, fericirea, iubirea, rușinea și mirarea. Scrieți cele șapte emoții pe cele șapte cartonașe, apoi veți putea mima fiecare emoție să fie mai interesant. După aceea întrebați ce culoare îi atribuiți fiecărei emoții din cele șapte pe care le aveți. La final, propuneți copiilor să reproducă fiecare emoție doar cu ajutorul feței.

Exercițiu 3. *4 - 5 minute de genialitate*

Un exercițiu foarte simplu și ușor de pus în practica în care trebuie să alegeți 5 genii dintre cele cunoscute sau mai puțin cunoscute și față de o decizie pe care ați luat-o să vă gândiți care ar fi perspectiva fiecărui geniu în parte.

Propunem o listă cu geniile cunoscute și validate de majoritatea pămintenilor: Einstein, Newton, Edison, Mozart, Leonardo da Vinci, William Shakespea, Eminescu, Brâncuși etc.

O altă variantă ar fi să faceți acest interesant exercițiu cu o persoană căruia îi admirați modul de gândire.

Exercițiu 4 – *Ce găsim în spatele gândurilor*

În viața de zi cu zi vom face câte două pauze de câte cinci minute zilnic și asta la ore de vârf, atunci când activitatea cerebrală este intensă 11:00 și la ora 18.00, desigur că nu e obligatoriu ca aceste ore să fie exact aceleași, ci este indicat să vă rezervați cele două pauze. În pauza respectivă gândiți-vă la ce v-ați gândit ultima dată și veți completa această schemă:

Schema trebuie să fie negreșit completată zilnic de două ori pe zi.

Gând-Emoție; Gând-Emoție; Gând-Emoție.

În prima fază veți observa anumite tipare emoționale, nu este obligatoriu să fie aceleași, apoi după o săptămâna vom observa tiparele care se aseamănă. La început e posibil să confundați unele emoții de genul: compasiune cu milă, bucurie cu fericire, mulțumire cu satisfacție etc. Cert este că vom interpreta puțin diferit aceste emoții, în sensul că ne vom acorda credit și vom fi îngăduitori cu noi înșine în înțelegerea lor. Exercițiul este super util, dar, în același timp, este foarte greu, datorită faptului că va trebui să ieșiți din zona de confort de două ori pe zi!

Exercițiu 5 – *Să ghicim emoția*

Majoritatea conflictelor sunt generate de neînțelegerea mesajului transmis de cealaltă persoană, asta deoarece comunicarea se bazează pe mesajul cuvintelor în proporție de doar 7%, pe intonație 28%, în timp ce comunicarea nonverbală este în proporție de 55%. Sunt situații în care crezi despre o persoană că e tristă, de exemplu, iar persoana respectivă să fie melancolică în acel moment. Practic, pentru a recunoaște emoțiile celorlalți și desigur mesajul transmis mult mai clar, avem nevoie să cunoaștem mai bine emoțiile, iar în prima fază e recomandat să începem cu emoțiile de bază: mânia, tristețea, frica, iubirea, bucuria, surpriza, dezgustul și rușinea.

Acest joc ne învață aceste emoții și, pe deasupra, ne ajută să le recunoaștem atunci când le avem noi. Copiii au nevoie să conștientizeze și să identifice la celelalte persoane emoțiile. Aceasta este calea cea mai sigură de a dezvolta inteligența emoțională, iar cu cât jocul este mai provocator, cu atât lecțiile învățate vor fi mai de ajutor. Metoda propusă este prin jocul de mimă. Valoarea adăugată a acestui joc este dată de fenomenul empatizării extrapolat. Prin acest exercițiu copilul poate empatiza apoi cu natura, cu animalele sălbatice sau cu mediul în sine, un fenomen care, din păcate, datorită traiului în orașe nu mai prea există la copiii.

Ce vom face: Acest joc se desfășoară prin intermediul mai multor pași. Primul e cel în care mimăm o emoție din cele prezentate mai sus cu ajutorul întregului „echipament” (folosim cuvinte, intonație și limbajul nonverbal). Fiecare dintre participanți trebuie să ghi-cească un număr de trei emoții. La pasul al doilea, datorită faptului că expresia facială e

cea care transmite cel mai intens emoția, ne vom acoperi fața cu o eșarfă sau un fular și vom mima emoția care va trebui ghicită de celălalt. Acest al doilea participant va trebui ales în prealabil dacă la joc participă mai mult de două persoane. Fiecare participant va trebui să ghicească un număr de trei emoții. La pasul al treilea vom trece la partea cea mai complexă și vom mima emoția cu tot „echipamentul”, dar cel care mimează emoția și cel care va trebui să o ghicească vor trebui să stea în poziția spate în spate fără a vedea limba-jul nonverbal al celuilalt. De asemenea, este necesar ca fiecare participant să ghicească un număr de trei emoții. La final, puteți să profitați de ocazie și să îl întrebați ce crede el că simte o floare când e soare afară, dar când plouă etc.

Exercițiu 6 – *Tehnica de respirație 4 - 7 - 8*

Exercițiul este foarte simplu de realizat. Începem prin a inspira aer pe nas timp de patru secunde, apoi ne ținem respirația timp de șapte secunde, apoi expirăm timp de opt secunde pe gura cu buzele ținute ca și când am fluiera. Ideal în situația în care suntem neliniștiți, se știe că dacă ne ținem respirația, încetinim ritmul bătăilor inimii și, astfel, obținem o stare de relaxare aproape instantanee.

În concluzii: persoanele care se descurcă din punct de vedere emoțional – care își cunosc și își stăpânesc bine sentimentele și care deslușesc și abordează eficient sentimentele celorlalți – sunt în avantaj în orice domeniu al vieții, fie că este vorba de relațiile sentimentale și intime, fie de respectarea regulilor nescrise care guvernează reușita în politica organizatorică. Cei care au capacități emoționale bine dezvoltate au și mai multe șanse să fie mulțumiți în viață și eficienți, să-și stăpânească obiceiurile mintale care stau la baza propriei lor productivități; cei care nu-și pot controla viața emoțională și duc bătălii interne ajung să-și saboteze capacitatea de a se concentra asupra muncii și asupra unei gândiri clare.

Bibliografie:

1. BADEA, L.; PANĂ, N. A. *Rolul empatiei în dezvoltarea inteligenței emoționale a liderului*. În: *Economie teoretică și aplicată* Volumul XIX (2010), No. 2(543), pp. 41-51.
2. CĂLINECI, M. C.; PĂCURARI O. Ș. *Cunoașterea elevului*. Ed. a 2-a, rev. București: Educația 2000+, 2009. ISBN 978-973-1715-23-0.
3. FLORIN, Alexandru. *Timp de calitate pentru părinți în 7 pași simpli. Metoda Tikaboo*.
4. FODOR, Iulia. *Daniela Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași: Editura Lumen, 2009. p. 152 ISBN- 978-973-166-147-6.
5. GOLEMAN, Daniel (trad.: NISTOR, I. M.) *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2001 424 p. SBN 973-8120-67-5.
6. RUSU, Elena. *Impactul, interferențele și valoarea inteligenței emoționale în asigurarea succesului profesional al cadrelor didactice*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr. 5(105). Seria „Științe ale educației” ISSN 1857 2103 ISSN p. 40-44.
7. <https://tikaboo.ro>

CZU 316.62

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

Ирина ЧЕРВАК, студентка

Научный руководитель: ассистент университета, **Василий ГАРБУЗ**,
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

Abstract. *Social isolation is an increasingly common phenomenon in our society. This type of behavior is conditioned by a number of external and internal factors. The analysis of the reasons, conditions, behavior and psychological state of the person in isolation will allow us to develop a series of actions to reduce the negative effects of isolation.*

Социальная изоляция – это социальное явление, при котором происходит отторжение индивида или социальной группы от других индивидов или социальных групп в результате прекращения или резкого сокращения социальных контактов и взаимоотношений.

О социальной изоляции можно говорить, когда наблюдается отчуждение личности от других людей, при котором резко сокращаются социальные контакты. Синонимами считается отчуждение, одиночество.

На сегодняшний день в эпоху интернета данная проблема стремительно распространяется среди населения. Проживание жизни в сети, использование смартфонов приводит к снижению эмоциональности и избавляет от необходимости личного контакта. А это вызывает сильнейшую изолированность, нарушение социальных связей. Данную ситуацию усугубляет возможности виртуальных сервисов, предназначенных для потребителей. Многие люди довольствуются общением в социальных сетях, покупками по интернету вместо того, чтобы выходить на улицу и лично контактировать с «обществом», ведь все гораздо проще сделать, сидя на диване.

В научной литературе выделяются несколько видов социальной изоляции:

Полная – человек прекращает общаться с другими людьми, как лично, так и при помощи средств связи. Подобная изоляция может ощущаться, как великое блаженство или тяжелое испытание. В качестве ответной реакции организма возможно развитие раздвоения личности. Так как человеку нужно с кем-то общаться, он начинает говорить с собой. Подобная изоляция наблюдается в случае одиночного заключения;

Физическая – человек лично не контактирует с другими людьми, но общается с ними посредством почты, интернета, телефона, видеосвязи. Подобная изоляция может наблюдаться в ситуации, когда люди живут в разных городах или когда кто-то находится в зоне карантина или тяжело заболел;

Формальная – человек являет собой полноправного члена общества, но при этом он имеет минимум социальных контактов. Примеры – это нахождение в тюрьме или служба в армии.

Принудительная – личность принудительно изолируют, человек оказывается в тюрьме или его закрывают в больницу на лечение по принуждению;

Добровольная – человек изолирует себя ввиду собственных желаний или определенных взглядов на жизнь, или же по вине каких-то субъективных факторов (не исключено, что присутствует недоверие к людям, он является отшельником или монахом);

Объявление бойкота – ситуация, когда с определенным человеком прекращают всяческое общение, он остается в одиночестве (проблема решается, когда данная личность покидает свой социум);

Вынужденная – возникает в результате длительного пребывания в безлюдном месте или во враждебной среде. По мере течения времени человек может адаптироваться, но он не получит абсолютного удовлетворения от новых социальных отношений.

Также, в зависимости от условия пребывания изоляцию можно отнести к одиночному плаванию, длительное нахождение под водой, длительное нахождение под землей, вынужденное нахождение в ограниченном пространстве и др. каждый из которых имеет свои особенности для человека.⁶

Социальная изоляция является одновременно потенциальной причиной и симптомом эмоциональных или психологических проблем. Под причиной понима-

⁶ Евгений Ермасов. Психологический стресс в условиях изоляции. Научный Журнал «Развитие личности» М. 2009, № 2.

ется неспособность взаимодействовать с окружающим миром. Как симптом, периоды изоляции могут быть хроническими или эпизодическими, в зависимости от каких-либо циклических изменений настроения, особенно в случае клинической депрессии. В случае изоляции, связанной с настроением, индивидум может изолироваться во время депрессии, ожидая, когда его настроение улучшится. Человек может попытаться оправдать своё поведение как приятное или удобное. Признать своё одиночество может быть очень трудно, потому что это почти, как если бы человек признал отсутствие чувств принадлежности, любви и привязанности, которые являются наиболее фундаментальными областями жизни. Изоляция может увеличить чувства одиночества и депрессии, страх перед другими людьми, или создать негативную самооценку. Согласно результатам исследования, проведенного Киммо Херутта, Пекка Мартикайнен, Юсси Вахтера, человек, который живет один, в большей мере социально изолирован и может обратиться к употреблению алкоголя и других веществ. Социальная изоляция может начаться в детстве. Примером того может быть чувствительный ребенок, который считает себя запуганным или недооцененным. За это время развития, человек может стать более озабоченным чувствами и мыслями о своей индивидуальности, которыми нелегко делиться с другими людьми. Это может быть результатом чувства стыда, вины или отчуждения в детстве. Социальная изоляция может также быть вызвана отклонениями в развитии. Лица с нарушениями в обучении могут столкнуться с проблемой в социальном взаимодействии. Эти трудности могут сильно повлиять на уважение индивида и чувство собственного достоинства. Примером может быть необходимость повторить год в школе (это не происходит во многих странах, именно по этой причине). В раннем детстве необходимость быть принятым имеет первостепенное значение. Дефицит обучения и общения в свою очередь может привести к возникновению чувства изоляции. Потеря любимого человека может стать причиной социальной изоляции.

У социально изолированного человека выявляются: эмоциональная напряженность, снижение психических и особенно двигательных функций, снижением когнитивных функций – внимания, ослаблением памяти, слуха. Также можно отличить нарушение ритма сна и бодрствования, изменением пространственно-временных параметров (гипокинезия), ограничением доступа информации (сенсорный голод), ограничением общения (одиночество).

Способность к адаптации и контролю психологического состояния в социальной изоляции зависят от ряда факторов и их взаимодействия:

1. Личностных – мотивы, способности, предрасположенность;
2. Окружающая среда: требования, предложения, удовлетворения потребностей [5].

Социальная изоляция негативно сказывается на психическом здоровье человека.

В зависимости от мотивов и условий социальной изоляции необходимо принять ряд мер:

- Определить мотивы и факторы социальной изоляции;
- Изучить условия местонахождения в изоляции;
- Исследовать психологическое состояние на различных этапах изоляции;
- Предпринять ряд мер по психологической и физической разгрузке человека, который находится в изоляции;
- В зависимости от причин и желаний развить навыки общения и возможности интеграции человека в обществе;
- По необходимости обратиться за помощью к психологу.

Проведение психологического исследования и сбор данных возможен при применении психодиагностических методов: анкетирование, наблюдение, структурированное интервью, проективные методы, а также личностные опросники.

Для сохранения психологического равновесия человека, находящего в изоляции можно принять ряд мер:

- Применение аудиовизуальных программ психологической разгрузки;
- Читать приятную литературу;
- Избегать ненужных беспокойств;
- Развивать положительный настрой;
- Оставаться в хорошей физической форме;
- Соблюдение здорового питания и.д.р.

В условиях вынужденной изоляции:

- распределение времени: нужно придерживаться жесткого графика ежедневных действий (обучение, физическая активность). Равномерный учет времени между работой, общением и физической активности.
- поддержание хорошей физической форме. Занятие спортом минимум по два часа в день. Физические нагрузки важны не только для тела: они помогают бороться с депрессией.
- Поддерживать дистанционное общение. Звонить, отправлять электронные письма близким, коллегам и.д.р. Связь с семьей благоприятно влияет на эмоциональное состояние.
- Мыслить позитивно и осознать необходимость или значимость изоляции и.д.р.

Библиография:

1. Гордеева О.В. Измененные состояния сознания при сенсорной депривации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2004. – № 1. – С. 70-87. 2.
2. Евгений Ермасов. Психологический стресс в условиях изоляции. // Научн. Журнал Развитие личности. М. 2009, № 2 ISSN 2073-9788.
3. Маслов И.А. Влияние фактора изоляции на психическое состояние // Проблемы сенсорной изоляции / Под ред. А.А. Смирнова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Небылицына. – М., 1970. – С. 39-40.
4. Holmes T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Scale // J. of Psychosomatic Research. – 1967. – V. 11. – P. 213-218.
5. Kette Gerhard. Erlebnispsychologische Analyse der Freiheitsstrafe. Befinden von Insassen einer Strafvollzugsanstalt // Psychologie für Menschenwürde und Lebensqualität: aktuelle Herausforderung und Chancen für die Zukunft; Bericht über den 15. Kongress für Angewandte Psychologie. München, Oktober 1989 / Siegfried Höfling; Willi Butollo (Hrsg.). Veranst.: Berufsverband Deutscher Psychologen e.V. Bd. 3. Forensische und Kriminalpsychologie, Markt- und Kommunikationspsychologie, Verkehrspsychologie, politische Psychologie, Schriftpsychologie. – Bonn, 1990. – S. 45-64.