

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

SILVIA BRICEAG
(coordonator)

***Structura și dinamica personalității umane
în epoca globalizării: perspective
psihosocio-pedagogice***

**Structure and dynamics of human personality in the era
of globalization: psycho-socio-pedagogic perspectives**

Materialele Conferinței Științifice Internaționale

26 mai 2017 / 26 may 2017

Bălți, 2017

CZU 159.9+37.0+316.6(082)=00

S 92

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

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

Lucrarea încorporează materialele Conferinței Științifice Internaționale „**Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice**”. Conferința a antrenat savanți, psihologi, doctori, cadre didactice, asistenți sociali. Informația inserează următoarele domenii de referință: *Tendențe actuale în psihologia personalității umane; Personalitatea umană în contextul procesului educațional: provocări, dileme, soluții; Personalitatea umană și noile imperative ale timpului.*

Sperăm că achizițiile științifice prezentate în acest volum să fie utile atât pentru specialiștii din domeniile educațional, medical, de asistență socială, cât și pentru publicul larg interesat de problemele personalității umane în epoca globalizării.

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

Parteneri / Partners: Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației și Asistența socială, Universitatea Liberă Internațională din Moldova; Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

“Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice”, conferință științifică internațională (2017 ; Bălți). Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice = Structure and dynamics of human personality in the era of globalization: psychosocio-pedagogic perspectives : Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 26 mai 2017, Bălți / coord.: Silvia Briceag (președinte) [et al.]. - Bălți : Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți, 2017. - 268 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat “Alec Russo” din Bălți. - Tit. paral.: lb. rom., engl. - Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. - Rez.: lb. engl. - Bibliogr. la sfârșitul art. - Referințe bibliogr. în subsol. - 100 ex.

ISBN 978-9975-50-205-4.

Materialele reflectă punctul de vedere al autorilor.

Președinte / Chair:

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

Membri / Members:

Ion GAGIM, profesor universitar, doctor habilitat, Rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Igor COJOCARU, conferențiar universitar, doctor, Prorector pentru activitatea științifică, 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

Viorel ROBU, conferențiar universitar, doctor, Decanul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, conferențiar universitar, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, Vicerector pentru Cercetare Științifică, Președinte al Consiliului Științific, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

Lavinia Maria PRUTEANU, lector universitar, doctor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Georgiana CORCACI, conferențiar universitar, doctor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Narcisa Gianina CARANFIL, psihoterapeut, Iași, România; doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;

Svetlana RUSNAC, conferențiar universitar, doctor, Decanul Facultății de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială. ULIM, Moldova.

Gheorghe RAFTU, doctor, psiholog, director, Centrul de Consiliere Educațională și Profesională, Universitatea „Ovidius”, Constanța, România

Valentina PRIȚCAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Margarita TETELEA, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de arte și educație artistică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Lidia PĂDUREAC, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de științe socio-umane și asistență socială, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

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:

Magdalena IORGA, doctor, lector universitar, psiholog clinician, Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România

Beatrice STANDAVID, profesor, doctor, grad didactic I, Liceul Vocațional Pedagogic „Mihai Eminescu”, Țîrgu Mureș, România

Mircea Petru POPOVICI, psiholog clinician, specialist în consiliere sistemică de cuplu și familie, România

Галина Семеновна СТЕПАНОВА, канд. психол. наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Vadym VASIUTYNSKYI, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher, Institute for Social and Political Psychology, NAES of Ukraine

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

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

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

Lilia NACAI, lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Natalia GUȚU, lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

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

Larisa PODGORODEȚCHI, lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

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



SUMAR

Mihail ȘLEAHTIȚHI. <i>Liderii ca obiect al reprezentării sociale</i>	8
---	---

Secțiunea I

Tendințe actuale în psihologia personalității umane

Igor RACU, Carmen BOIANGIU. <i>Cercetarea experimentală a dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă</i>	19
Aglaida BOLBOCEANU, Violeta VRABII. <i>Dezvoltarea personală – condiția eficienței cadrului didactic</i>	28
Silvia BRICEAG, Catalina PUȘCĂ. <i>Strategii de consiliere psihologică a familiei în situații speciale de criză</i>	32
Iuliana FORNEA-STECAILOV. <i>Dimensiuni psihosociale ce influențează formarea relațiilor constructive ale studenților din IȘPCA</i>	43
Stanislav BRICEAG. <i>Impactul nașterii asupra statutului psiho-emoțional al cuplului</i>	48
Stanislav CEBOTARI. <i>Resocializarea infractorilor cu vârsta 18-25 ani, care savârșesc infracțiuni contra patrimoniului</i>	52
Ludmila ZMUNCILĂ, Gheorghe ȘEVCIUC. <i>Inteligența emoțională – condiție a comunicării eficiente cu semenii în adolescență</i>	59
Lilia BUIMESTRU. <i>Individualitatea conducătorului auto raportată la stilul de conducere</i>	63
Svetlana RUSNAC, Neli BALODE. <i>Manifestarea tipologică a simptomelor burnout în activitatea didactică</i>	66
Maria CORCEVOI. <i>Diagnoza și intervenția structurală în cazul familiilor temporar dezintegrate</i>	75
Mircea Petru POPOVICI. <i>Caracteristici cognitiv-comportamentale și emoționale ale persoanelor care migrează</i>	83
Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, Наталья ГУЦУ. <i>Психологические аспекты суицидального поведения подростков</i>	88
Лариса КИЕНКО-РОМАНИУК, <i>Развитие критического мышления руководителей учебных заведений в системе последипломного образования</i> . . .	92

Secțiunea II

Personalitatea umană în contextul procesului educațional: provocări, dileme, soluții

Ludmila ZMUNCILĂ, Valeria FORTUNĂ. <i>Inteligența emoțională – componentă indispensabilă a succesului cadrului didactic</i>	98
Lora CIOBANU. <i>Modalități de valorificare a unității tematice „Științe” în clasa a III-a (Programul Educațional „Pas cu Pas”)</i>	103
Diana ANTOCI, Doina MAFTEUȚĂ. <i>Relația dintre stres și motivația pentru învățare la studenții ciclului I</i>	108

Beatrice STANDAVID. <i>Educarea personalității prin lectură</i>	115
Oleg BUGA, Sabina-Elena PĂVALUC. <i>Students' creativity development – future teachers – through teaching practice</i>	119
Nicoleta CANȚER, Svetlana CUCOȘ. <i>Diagnosticul și intervenția în cazul comportamentului agresiv la școlarul mic</i>	122
Lucia BALANICI. <i>Aspects motivationnels dans la formation des competences communicatives en classe de FLE</i>	128
Maia COJOCARU-BOROZAN, Tatiana ȘOVA. <i>Abordări contemporane ale coaching-ului în pedagogia culturii emoționale</i>	136
Adrian STANDAVID. <i>Rolul elitelor locale în formarea personalității tinerilor</i>	139
Emilia LAPOȘINA. <i>Particularitățile adaptării școlare a copilului cu dizabilități – abordare psiho-pedagogică în învățământul incluziv</i>	144
Maria VĂRLAN, Maria DIȚĂ. <i>Impactul detenției asupra dezvoltării personalității minorului delincvent</i>	150
Emil Sorin BLOJ. <i>Rolul educației în dezvoltarea conștiinței identitare</i>	154
Elena ZOLOTARIOV. <i>Model pedagogic care inspiră educabilul spre o cultură a moralității: probleme de funcționalitate</i>	158
Silvia CHEIANU. <i>Internetul și postmodernismul – importanța lor pentru educația modernă</i>	163
Ludmila ZMUNCILĂ, Ana BALTĂ. <i>Rolul inteligenței emoționale în adaptarea psihosocială a studenților la cerințele academice noi</i>	166
Владимир ЗАЯЧКОВСКИЙ. <i>Объектно ориентированный подход в организации повышения информационной культуры директоров учебных заведений в системе последипломного образования</i>	170
Eugenia FOCA. <i>Contexte psihopedagogice ale utilizării filmelor în procesul educațional</i>	176
Lilia NACAI. <i>Repere teoretico-aplicative ale comunicării cadrului didactic universitar – student</i>	180

Secțiunea III

Personalitatea umană și noile imperative ale timpului

Olga AFANAS. <i>Reziliența naturală și reziliența asistată. Rolul edificator/întâietatea rezilienței naturale în formarea și manifestarea comportamentului rezilient</i>	185
Mihaela ȘLEAHTIȚCHI. <i>Stresul organizațional între „a fi” și „a nu fi”</i>	188
Ecaterina REZIN. <i>Ponderea indicatorilor psiho-sociali în cadrul factorilor generali ai satisfacției în muncă din perspectiva gender</i>	192
Daniela CAZACU. <i>Strategii și tehnici de intervenție psihologică în educația pentru familie la vârsta adolescentă</i>	197
Victoria UNGUREANU. <i>La dimension psycho-emotionnelle du processus de l'interprétation</i>	201
Nicoleta CANȚER. <i>Investigații empirice vizând particularitățile specifice ale comunicării în cadrul grupului de deținuți</i>	204
Anastasia OLOIERU. <i>Personalitatea economică: istoric, actualitate și perspective</i>	209
Valentin CEBAN. <i>Religiozitatea: caracteristici definitorii</i>	214
Cristina-Elena MERCEA. <i>Perseverența în situații dificile. Noi direcții de studiu</i>	219
Viorica POPA. <i>Minciuna – parte integrantă a felului nostru de a fi?</i>	222

Inga BACIU. <i>Modalități de investigare a stilului de comunicare în activitatea profesională juridică</i>	228
Lumița SECRIERU, Christopher J. CARPENTER. <i>Testing Increased Friendliness as an Explanation of the Evoking Freedom Compliance-Gaining Technique</i>	233
Людмила ЮРЧУК. <i>Глобальные проблемы человечества: новые возможности региональной системы образования</i>	238
Magdalena IORGA, Diana MURARU. <i>Metode de intervenție comportamentală pentru reducerea anxietății copiilor cu autism față de intervențiile stomatologice</i> ...	242
Cristina CRUDU. <i>Aspecte sociale ale prevenirii și combaterii violenței în familie</i> ..	250
Галина СТЕПАНОВА. <i>Поколенная преемственность ценностных ориентаций как условие сохранения культурно-исторического опыта</i>	258
Вадим ВАСЮТИНСКИЙ. <i>Ценностное противостояние в Украине: взаимные оценки, чувство вины, стратегии адаптации</i>	263

COMUNICĂRI ÎN PLEN/ PLENARY COMMUNICATIONS

LIDERII CA OBIECT AL REPREZENTĂRII SOCIALE

Mihai ȘLEAHTIȚCHI,

conferențiar universitar, doctor în psihologie, doctor în pedagogie,

Vicerector pentru Cercetare Științifică,

Președinte al Consiliului Științific,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău

Abstract: *Leadership implies that leaders can be validated without reservation as an object of social representations. The main argument lies in the fact that leaders fit entirely with the best known criteria for recognizing what could produce the emergence of certain "common visions of the world" or of certain "position generating principles", through the ways they emerge and substantiate their behavioral strategies. However leaders first of all "appear in society in different forms". Then they also prove that they always have on their side a social group that "can build, develop and bear a social representation with reference to them" and which, by displaying this type of attachment, de facto ensures "the preservation of their identity and internal cohesion ". And finally, in leaders' case, "we are faced with a social representation," because it is characteristic for them to fully maintain "close ties with other social instances in interaction with the group they belong to" and, at the same time, not fall under the domination of "regulating or controlling instances that would forbid them to exist in the consciousness of the others".*

Keywords: *social representation, object of social representation, the specificity of the object of social representation, leader.*

Intervenind, la 1961, în *La psychanalyse, son image et son publique*, cu prima definiție a reprezentărilor sociale, S. Moscovici arată că acestea constituie expresia unui „sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiectele mediului social” [1]. Construcția determinativă „relative la obiectele mediului social”, purtând însemnele unui autentic *punctum saliens*, nu apare, bineînțeles, de dragul formei sau în intenția de a produce „o idee în plus”. Sensul includerii ei este de o cu totul altă natură: de a pune în evidență faptul că orice reprezentare socială înfățișează esențialmente un proces prin care indivizii *interiorizează realitatea*, descifrând-o, reconstruind-o, încercând-o cu semnificații și integrând-o plenar în sistemul axiologic existent. Acest punct de vedere este pentru S. Moscovici atât de important, încât, după ce îl lansează în *La psychanalyse, son image et son publique*, el se vede obligat să se raporteze la el și cu alte ocazii:

- **anul 1969** (*Préface* la studiul *Santé et Maladie* realizat de C. Herzlich): „reprezentările sociale nu fac o ruptură între universul interior și universul exterior al individului” [2];
- **anul 1984** (*The Phenomenon of Social Representations*): „un lucru este sigur: formele principale ale ambientului nostru psihic și social sunt fixate în reprezentările sociale, iar noi înșine suntem modelați în funcție de acestea” [3];
- **anul 1986** (*L'ère des représentations sociales*): „reprezentările sociale sunt sociale prin natura raportului întreținut de indivizi cu obiectul reprezentat” [4].

Cu timpul, ceea ce afirmă S. Moscovici devine un lucru de netăgăduit și pentru mulți alți cercetători din domeniul psihologiei sociale. Vom enumera, succint, doar câteva cazuri:

- **N. Fischer:** „reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității care 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];
- **J.-C. Abric:** „specificul unei reprezentări sociale rezidă în a constitui un sistem coerent în limitele căruia dimensiunile sociale produc o stare cognitivă specifică, adaptată la obiectele care se regăsesc în aceste dimensiuni ” [6];

- **D. Jodelet:** „reprezentarea socială este o formă practică de cunoaștere care leagă un subiect de un obiect, un proces de elaborare a realului care «acționează simultan asupra stimulului și asupra răspunsului»” [7];
- **Neculau:** „reprezentările sociale desemnează un stil de conduită, un mod de a comunica cu exteriorul, o orientare în lumea obiectelor și o operație de clasificare a acesteia” [8];
- **N. Roussiau & C. Bonardi:** „reprezentările sociale redau organizări complexe de opinii socialmente construite, referitoare la un obiect social, rezultând dintr-un ansamblu de comunicări care permit stăpânirea mediului în funcție de elementele simbolice proprii sau ale grupului de apartenență” [9];
- **P. Moliner, P. Rateau & V. Cohen-Scali:** „reprezentările sociale trebuie privite ca niște ansambluri organizate de elemente cognitive (opinii, informații, credințe) referitoare la un obiect social” [10];
- **Marková:** „orice obiect sau fenomen, fie el fizic (de exemplu, o bucătărie), interpersonal (de exemplu, o prietenie), imaginar (de exemplu, monstrul de la Loch Ness) sau sociopolitic (de exemplu, o democrație), poate deveni obiectul unei reprezentări sociale” [11];
- **J.-M. Seca:** „putem considera reprezentările sociale în generalitatea lor, făcând din ele *asamblări, asocieri, aranjamente, articulații* sau „combinații de ansambluri de semne” mai mult sau mai puțin ierarhizate, calificate drept „splexuri” (...) extrase din „universurile” obiectelor ce compun lumea” [12].

Procesul de reprezentare socială, așadar, desemnează o formă de cunoaștere specifică, care, „acționând simultan asupra stimulului și asupra răspunsului”, *leagă un subiect de un obiect*. În cazul lui, avem de-a face, în fond, cu „un mod de a comunica cu exteriorul”, cu o „orientare în lumea fenomenelor și a faptelor”, cu o „articulare a personalității la contextul social”, cu un „mecanism prin care se construiesc teorii despre mediul social”, cu un „stil de conduită orientat spre exterior” sau, în sfârșit, cu o „refacere, o reconstrucție a ambientului prin prisma filosofiei noastre de viață”¹. Operând cu noțiunea de „reprezentare socială”, noi, de fapt, ne referim la o „*modelizare* a unui obiect *în și prin* raporturi lingvistice, comportamentale și materiale”. Cu acest obiect, după cum susțin unii autori – M. Curelaru, de pildă [13] – tipul vizat de reprezentare „se află într-un raport de simbolizare” (*îi ține locul*) și de „interpretare” (*îi acordă semnificații*), constituindu-se într-o *formă de expresie a subiectului*”.

Pornind de la constatarea că „o caracteristică principală a reprezentării sociale este aceea că ea *re-prezintă* întotdeauna un obiect, că se raportează la un loc, o situație, un fapt, o persoană, un eveniment sau o idee”², să vedem în continuare cum se prezintă specificitatea obiectului avut în vedere sau – mai exact – ce premise trebuie să existe pentru ca un anume element al mediului social (o persoană, o situație, un eveniment, un fapt, un fenomen sau o idee) să suscite emergența unei reprezentări sociale, a unei „rețele de idei, metafore și imagini” susceptibile să dezvolte „o viziune comună asupra lumii”, un „sistem de înțelegere și interpretare a realității”, o „strategie de integrare comunitară a indivizilor sau grupurilor”.

Primul care oferă claritate în acest sens este chiar S. Moscovici. În aceeași inegalabilă *La psychanalyse, son image et son publique* [14], el observă că se poate vorbi despre cel

¹ Expresiile sunt preluate de la A. Neculau. Vezi, în acest sens, *Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 9 sau / și *Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – București: *Societatea Știință & Tehnică S.A.*, 1995. – P. XVII.

² Formularea îi aparține, și de această dată, lui A. Neculau. Pentru confirmare, vezi *Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 9 sau/și *Neculau A. Prefață // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – București: *Societatea Știință & Tehnică S.A.*, 1995. – P. XVII.

puțin *trei criterii* de identificare a ceea ce poate fi luat drept obiect reprezentational. Mai întâi de toate, este important să existe condiții optime pentru *dispersia* informației cu referire la obiectul reprezentational, o „libertate de circulație a acesteia și accesul tuturor la ea” (într-un asemenea context, „obiectul va determina opinii peștrițe și poziționări dintre cele mai felurite ale grupurilor sau indivizilor”). Apoi, contează dacă obiectul avut în vedere este în stare să producă efectul de *focalizare*, generând un proces prin care „unele trăsături ale lui se accentuează, iar altele se ocultează” (celor din urmă revenindu-le statutul de „elemente neadaptate sistemului de valori al actorilor sociali”). Ultimul criteriu, care vine în completarea primelor două abordări, vizează *presiunea la inferență*, o stare care se traduce prin *necesitatea de a ajunge la o explicație consensualizată și la un cod comun* în raport cu „elementele mediului social” (fenomenul se concretizează prin „conversații, descrieri și evaluări ale obiectului în scopul de a obține un acord asupra conținutului respectivei reprezentări sociale”).

Exigențele formulate de către S. Moscovici contribuie, pe parcurs, la apariția unor noi interpretări cu referire la maniera în care trebuie să decurgă validarea obiectului reprezentational. Afirmând acest lucru, ne referim, cu precădere, la ceea ce reușesc să întreprindă, de la 1993 încoace, P. Moliner, C. Flament și M. L. Rouquette (cel dintâi remarcându-se, în mod special, prin *Cinq questions à propos des représentations sociales* [15] sau *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales* [16], iar ultimii – prin *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales* [17]).

Contribuția lui P. Moliner rezidă în emiterea și demonstrarea punctului de vedere potrivit căruia ar trebui întrunite cel puțin *cinci condiții* pentru ca un anumit element al mediului social să poată intra în posesia calificativului de obiect reprezentational. *In brevi*, condițiile la care face trimitere cunoscutul profesor de psihologie socială de la Universitatea Paris 13 Nord (*Sorbonne Paris Cité*) arată astfel:

- **polimorfismul** [= obiectul reprezentării trebuie să dispună de mai multe fațete, de o anumită diversitate în câmpul social; or reprezentarea obiectului urmează să capete conotații particulare/coloraturi specifice determinate de respectivele particularități ale populației sau/și ale mediului];
- **raportarea la grupul social** [= cercetătorul trebuie să surprindă legătura existentă între un grup social și obiectul reprezentării; or „reprezentările sunt construite, dezvoltate și purtate de grupurile sociale”];
- **identitate și coeziune** [= cercetătorul trebuie să se încredințeze că obiectul reprezentării se află în raport cu anumite mize sociale, în mod special cu cele care vizează identitatea și coeziunea grupului; or, membrii unui grup tind să ia în considerare obiectul care îi face să-și vadă specificitatea și să se simtă solidari];
- **raportarea la „altul social”** [= cercetătorul trebuie să constate existența unei relații strânse între obiect și alte instanțe sociale aflate în interacțiune reală sau imagină cu grupul care produce respectiva reprezentare; or, „dacă nu ar exista un „altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens și nici nu ar exista”];
- **inexistența ortodoxiei** [= obiectul reprezentării nu trebuie să se raporteze la grupuri care se supun unor instanțe reglatoare sau de control; or, în cazul reprezentărilor sociale, „procesele de organizare și structurare decurg natural, fără presiuni sau imixțiuni externe”].

Cât privește aportul adus de C. Flament și M. L. Rouquette, se poate spune că acestora le revine meritul de a acredita ideea potrivit căreia procedura de profilare a obiectului reprezentării sociale poate fi una „minimalistă”, ea incluzând doar două criterii – *saliența*

sociocognitivă și practicile sociale. De ce *saliența sociocognitivă*? Pentru că, logic gândind, un anumit obiect poate suscita emergența curentilor reprezentationali doar atunci când este „înzestrat” cu *funcția de concept* (se are în vedere proprietatea obiectului „de a se constitui într-o abstracție, de a trimite la o clasă de obiecte, de a se înscrie într-o etichetare generică”) și când tot lui îi este caracteristică o *prezență masivă în comunicarea socială* (frecvența cu care el apare în circulația curentă a informației – pe dimensiunea comunicării interpersonale, a celei intergrupale sau a celei localizate în mass-media – trebuie să fie ridicată). Și în cazul *practicilor sociale* argumentele sunt la fel de concludente: un anumit obiect poate provoca apariția curentilor reprezentationali doar dacă între el și activitățile de zi cu zi ale indivizilor sau/și grupurilor există o legătură de necontestat (în intenția de a stabili această legătură, cercetătorul poate pune în evidență mai multe aspecte: „absența sau prezența practicii, recurența practicii, modul particular de realizare a unei practici, precum și acțiunile subsumate planificării și materializării scopului”).

Constatând că de la începutul anilor '60 și până în prezent s-a lucrat cu mult interes asupra aspectelor legate de problema obiectului reprezentării sociale, tuturor celor interesați oferindu-li-se mai multe căi de soluționare a acesteia, ne vedem în drept să afirmăm că *nu tot ce există în câmpul social poate dezlănțui apariția unor „teorii ale simțului comun orientate spre înțelegerea și stăpânirea realității”*. Este important, deci, să avem în vedere că înainte de a începe un studiu în domeniul reprezentărilor sociale trebuie să fie stabilit, în mod obligatoriu, dacă obiectele supuse investigației nu fac „o ruptură între universul exterior și universul interior al individului”, corespunzând criteriilor avansate de S. Moscovici sau P. Moliner, C. Flament sau M. L. Rouquette.

Acestea fiind spuse, să recurgem, în continuare, la un exercițiu sau – mai bine zis – la un studiu de caz prin mijlocirea căruia se va urmări dacă liderii, în calitatea lor de „forțe susceptibile să mobilizeze, organizeze și ghideze orice tip de societate”, fie ea democratică și pluralistă sau totalitară și despotică³, pot sau nu pot fi luați drept obiect al reprezentării sociale. Din lipsă de spațiu, nu vom avea libertatea să punem în aplicare toate modelele de validare a obiectului unei reprezentări sociale, ci doar unul din ele. Alegerea va cădea, în cele din urmă, pe modelul inventat de P. Moliner, dată fiind „anvergura” lui (cu cinci

³ Vezi, în acest sens, *Bass B. M. Leadership. Psychology and Organizational Behaviour*. – New York: *Harper and Brothers*, 1960; *Neculau A. Liderii în dinamica grupurilor / Prefață de acad. V. Pavelcu*. – București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1977; *Burns J. M. Leadership*. – New York: *Harper & Row*, 1978; *Hollander E.P. Leadership dynamics*. – New York: *The Free Press*, 1978; *Vlăsceanu M. Psihologia organizațiilor și conducerii*. – București: Editura *Paideia*, 1993; *Șleahțișchi M. Liderii – Chișinău: Editura Știința*, 1998; *Șleahțișchi M. Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor*. – Chișinău: Editura *Știința*, 1998; *Paraire Ph. Les grands leaders de l'histoire mondiale*. – Paris: *Larousse-Bordas*, 1996 (versiunea românească: *Paraire Ph. Mari lideri ai istoriei mondiale / Traducere de D. Bodea*. – Chișinău: Editura *ARC*, 1999); *Covey St. R. Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii / Traducere de A. Ionescu*. – București: Editura *ALLFA*, 2000; *Betea L. Psihologie politică: individ, lider, mulțime în regimul comunist*. – Iași: Editura *Polirom*, 2001; *Maxwell J. C. Cele 21 de legi supreme ale liderului / Traducere de M. Șerban*. – București: Editura *AMALTEA*, 2001; *Iluț P. Liderii și conducerea // P. Iluț. Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. – Iași: Editura *Polirom*, 2004. – P. 182-189; *Zlate M. Leadership și management*. – Iași: Editura *Polirom*, 2004; *Grint K. Leadership: Limits and Possibilities*. – New York: *McMillan*, 2005; *Williams M. Leadership for Leaders*. – London: *Thorogood Publishing*, 2005; *Petrescu I. Liderul între granițele științei și artei*. – București: Editura *Expert*, 2010; *Arădăvoaice G. Liderul performant – fundamente psihologice*. – București: Editura *Militară*, 2014 sau/și *Adair J. Cum să formezi lideri. Cele șapte principii-cheie pentru dezvoltarea eficace a liderilor*. – București: Editura *Meteor Press*, 2014.

criterii de identificare, el este, indubitabil, cu cea mai mare întindere), dar și indicatorii de prezență în sursele de specialitate (se are în vedere atât frecvența de apariție, cât și numărul cuvintelor rezervate pentru prezentare⁴).

Să înfățișeze, așadar, liderii un obiect al reprezentării sociale?

Pentru început, întrebându-ne dacă liderii, indiferent de spațiul în care se produc, sunt la fel (= identici, complet asemănători), va trebui să constatăm că ei se înscriu într-un autentic *spectrum of diversity*. Or, în realitate, tipul de actori sociali la care ne referim își face apariția în varii combinații și sub diferite forme. Ar fi eronat să spunem că există o singură specie de lideri, că profilul lor se impune prin unele și aceleași caracteristici definitorii, iar liniile comportamentale pe care le afișează se supun unora și acelorași principii. După cum ne-am convins nu o singură dată, fiind inițiați – cu bună intenție ori din întâmplare – în modul de viață a tot felul de grupuri, colectivități sau organizații – ei pot fi *charismatici* (caracterizându-se prin capacitatea de a „atinge profund, prin grația ce o evocă, inimile și spiritele celor cu care contactează”) sau *situaționali* (demonstrând că „pot întreprinde acțiuni de organizare și coordonare pe potriva caracteristicilor specifice ale împrejurărilor în care se află”), *tranzacționali* (dovedind că „pot incita la activități recurgând cu măiestrie la recompense contingente și la o ținută managerială de excepție”) sau *reformatori* (așezând la vedere „exemple de moralitate demne de urmat” și demonstrând neconținut că „pot condiționa schimbări majore în modul de activitate și cel de a fi al oamenilor”), *formali* (fiind numiți ori aleși) sau *informali* (având un statut neoficial, nescris), *aventurieri* (fiind „oameni energici, cu voință tare, dar de moment”) sau *ctitori* (întruchipând „persoane capabile să exercite, grație unei voințe durabile, un impact benefic asupra celor din jur”), *autoritari* (distingându-se prin „tendința de a concentra în mâinile lor procedura de luare a deciziilor și modalitățile de transpunere a acestora în realitate”) sau *democrați* (oferind celor din jur „șansa de a se ralia proceselor de proiectare, luare și implementare a deciziilor”), *permisivi* (lăsând ca organizarea și coordonarea proceselor cu caracter social „să se desfășoare de la sine”) sau *birocrați* (având obiceiul să „aplice legile și regulamentele numai în litera lor, fără preocuparea de a le înțelege subtextul”), *oportuniști* (demonstrând o evidentă înclinație spre „luarea unor atitudini lipsite de principialitate”) sau *utoپیști* (acceptând în mod prioritar „idei, planuri sau proiecte care fac abstracție de condițiile obiective existente”), *altruști* (arătând că le place să fie „implicați integral în problemele coechipierilor”) sau *dezertori* (fiind „extrem de evazivi în asumarea responsabilităților”), *oscilanți* (preferând să ia decizii „numai în temeiul unor evenimente recente, evitând soluționarea problemelor pe termen lung”) sau *populiști* (manifestând un interes special pentru „problemele legate de menținerea armoniei relaționale”, în detrimentul „interesului pentru sarcini și rezultate”), *secătuiți* (cu o „preocupare scăzută pentru oameni și problemele acestora”) sau *demagogi* (orientați spre „asigurarea unei concordante optime între natura impulsivă a celor din preajmă și interesele subtile ale luptei pentru putere”). Arătându-se

⁴ Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, *Neculau A.* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Prefață de A. *Neculau*; traducere de I. *Mărășescu* și R. *Neculau*. – București: Societatea Științifică & Tehnică S.A., 1995; *Vlăduț M.* Metodologia cercetării reprezentărilor sociale // C. *Constantinescu* (coord.). Stereotipuri, reprezentări și identitate socială. – Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000. – P. 87-91; *Neculau A., Curelaru M.* Obiecte ale reprezentării sociale // A. *Neculau* (coord.) Manual de psihologie socială. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P. 289-290; *Curelaru M.* Reprezentări sociale / Prefață de A. *Neculau*. – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 33-40 sau/și *Seca J.-M.* Reprezentările sociale / Traducere de E. *Dârțu*. – Iași: Institutul European, 2008. – P. 74-83 (în versiunea originală: *Seca J.-M.* Les représentations sociales. – Paris: Armand Colin, 2002. – P. 72-81).

lumii în variante dintre cele mai diferite, liderii, fără îndoială, formează un obiect emina-mente *polimorf*, adică un obiect care corespunde cu plenitudine „unei clase de obiecte” sau care, în virtutea energiilor deținute, „poate regrupa mai multe obiecte”.

Având claritate în legătură cu prima condiție înaintată de P. Moliner [= „obiectul reprezentării trebuie să fie polimorf, dispunând de mai multe fațete în cadrul câmpului social”], să determinăm, în cele ce urmează, dacă în cazul liderilor este valabilă și cea de-a doua condiție – „existența grupului social”. Conform acestei condiții, vom reaminti, „cercetătorul trebuie să surprindă legătura existentă între grupul social și obiectul reprezentării”. Obiectul reprezentării poate interveni direct în geneza grupului, „participând la structurarea și la construirea identității lui”, sau poate interveni în activitatea grupului deja constituit. Oricum, indiferent de felul în care se manifestă, obiectul urmează să aibă „în spatele său” un grup, de a cărui prezență depinde întreaga-i perspectivă existențială, inclusiv perspectiva ancorării în spațiul reprezentational.

Să dispună liderii de un asemenea suport? Răspunsul, credem, nu poate fi decât unul afirmativ. De argumentele necesare putem da ușor de tot, deschizând, la întâmplare, oricare dintre cărțile consacrate actorilor sociali avuți în vedere și relațiilor pe care ei le întrețin cu lumea din jur (la nivel de grupuri, organizații sau mulțimi). Iată doar câteva exemple:

- **G. Le Bon:** „de îndată ce s-au reunit într-un număr de ființe vii, fie că este vorba de o turmă de animale sau de o mulțime de oameni, gloata se plasează din instinct sub autoritatea unui șef, adică a unui conducător”, a cărui „voință este nucleul în jurul căruia se formează și se identifică opiniile”; „mulțimea este o turmă care nu s-ar putea lipsi de un stăpân”; „în fiecare sferă socială, de la cea mai înaltă la cea mai joasă, de îndată ce omul nu mai este izolat, cade neîntârziat sub influența unui conducător care le servește de călăuză” [18];
- **J. Ortega y Gasset:** „într-o bună rânduială a lucrurilor publice, masa este cea care nu acționează prin sine însăși, ea venind pe lume ca să fie condusă, influențată, reprezentată, organizată (de către oamenii de elită – *n.n.*), chiar când scopul propus este să înceteze să mai fie masă sau când cel puțin aspiră la așa ceva” [19];
- **S. Freud:** „un exemplu care ne vorbește despre valoarea eternă a inegalității înăscute și de nezdruincinat a oamenilor este tendința lor de a se împărți în două categorii: lideri și susținători; aceștia din urmă compun marea majoritate și au nevoie de o autoritate care să ia deciziile în locul lor și căreia i se supun fără restricții” [20];
- **S. Moscovici:** „de fiecare dată când oamenii sunt adunați împreună ei se identifică cu o persoană care-i scoate din singurătate și căreia îi consacră o admirație totală”; „adevărul este că, pentru majoritatea oamenilor, există o plăcere irezistibilă inerentă obedi-enței, credulității, încrederii quasi-amoroase față de un șef admirat”, ceea ce înseamnă că „ar fi zădarnic să vorbim despre ascensiunea către o societate fără zei sau stăpâni, căci, clipă de clipă, ei renasc în mijlocul nostru” [21];
- **Neculau:** „liderul și grupul constituie două aspecte ale aceleiași realități aflate în raporturi de determinare reciprocă; liderul nu poate fi gândit în absența grupului concret (plasat într-o situație dată), grupul cu greu poate fi închipuit – într-o activitate concretă – fără o forță activatoare, fără un coordonator al acțiunilor” [22].

Deținând statutul de „persoane care își exercită la maximum influența, orientând și coordonând activitatea altora”, liderii, precum se va putea observa în rândurile de mai jos, se înscriu perfect nu doar în condiția *polimorfismului* sau în cea a *raportării la grup*, ci și în condițiile care vizează *motivele reprezentării*, *raportarea la un „altul social”* sau *inexistența ortodoxiei*.

Într-adevăr, ce anume motivează elaborarea unei reprezentări cu referire la lideri? Care sunt factorii care fac posibilă „asamblarea, apoi transmiterea și perenizarea” acesteia?

Ar fi, evident, eronat să nu recunoaștem că într-un asemenea context contează extrem de mult dorința firească a grupului de a-și asigura *menținerea propriei identități*. La fel, s-ar cuveni să luăm în calcul și faptul că în orice împrejurare grupul tinde să-și *păstreze spiritul de unitate*, dezvoltând discursuri consensuale în legătură cu obiectele pe care le întâlnește în calea sa. Or, în ambele cazuri, când contează *menținerea identității de grup* și când este important să nu se facă abstracție de *păstrarea coeziunii de grup*, emergența unei reprezentări sociale cu referire la lideri ar însemna, *ad finem*, că respectivul grup există cu adevărat (având în frunte niște personaje care pot formula obiective majore și strategii de realizare a acestora), că el dispune de resursele necesare supraviețuirii și că tot el, „minimalizând opozițiile și diferențele”, poate, relativ ușor, să se „reunească în jurul unor puncte consensuale”, a unei viziuni pe deplin împărtășite. Faptul că tendința grupului de a-și menține identitatea și coeziunea internă este intim legată de prezența liderilor a fost remarcat nu o singură dată în literatura de specialitate. Pentru confirmare, aducem câteva exemple:

- **G. Le Bon:** „în mulțimile umane, conducătorul joacă un rol considerabil, voința sa fiind nucleul în jurul căruia se formează și se identifică opiniile comune. Dacă, drept urmare a unui accident oarecare, conducătorul dispăre și nu este imediat înlocuit, mulțimea redevine o colectivitate lipsită de coeziune și de rezistență” [23];
- **A. Neculau:** „pentru a putea conduce, liderul trebuie să-și cunoască subalternii, să știe ce vor aceștia. Trebuie să știe, de pildă, cât de intensă este nevoia lor de libertate de acțiune. Apoi, dacă subalternii sunt interesați în problema grupului, cât o simt de importantă, dacă se identifică, deci, cu scopurile colective, dacă se așteaptă să participe la luarea deciziilor” [24];
- **S. Moscovici:** „adeziunea față de un lider provine din faptul că acesta propune mulțimilor, în termeni simpli și colorați, un răspuns pentru întrebările lor, dă un nume propriului lor anonim; nu din raționament sau din calcul, ci dintr-o profundă intuiție, mulțimile se agață de lider ca de un adevăr absolut, ofrandă a unei lumi noi, promisiune pentru o viață nouă” [25];
- **N. Sillamy:** „liderii se definesc nu atât prin calitățile lor personale, cât prin rolul lor social, ei fiind aceia care dau ansamblului coeziunea necesară pentru realizarea scopului general” [26];
- **Ph. Paraire:** „liderul înseamnă mai mult decât propria sa persoană: este o necesitate a grupului, o structură de comunicare supradimensionată prin sarcina pe care o societate i-o atribuie; în cadrul acestei rețele de eforturi, liderul urmează să adapteze grupul la dificultățile momentului, să-i sintetizeze obiectivele și să-i definească mijloacele; impunând deprinderea normelor, liderul structurează, organizează, canalizează, reglementează” [27].

Mergând pe ideea că grupurile elaborează reprezentări cu referire la lideri în tentativa de a-și asigura menținerea identității și coeziunii interne, este imperios necesar să precizăm că *noțiunea de miză nu poate fi înțeleasă decât dacă se ține cont de relațiile pe care respectivele grupuri le întrețin cu alte grupuri*. Cum comentează, bunăoară, P. Moliner expresia „obiectul de reprezentare are valoare de miză socială”? Potrivit lui [28], „ (...) a spune că obiectul de reprezentare are valoare de miză socială înseamnă a plasa acest obiect în centrul unei interacțiuni sociale”. Mai mult decât atât, dacă „stăpânirea obiectului corespunde unei mize”, aceasta se întâmplă deoarece el, obiectul, consună perfect cu o necesitate care „nu își află justificare decât în interacțiunea grupului cu alte grupuri”. Raliindu-ne observațiilor lui P. Moliner, putem să afirmăm următoarele: mizele care stau la baza elaborării reprezentărilor cu referire la lideri [= miza de coeziune + miza identitară] redau tipul de „fapte scontate” care exprimă raporturile existente între grupul din care emerg respectivi-

vele reprezentări și alte grupuri, reale sau imaginare, numeroase sau mai puțin numeroase. Esențialmente, valoarea reprezentatională a obiectului „liderii” se bazează pe inserția acestuia într-o impunătoare *dinamică socială*⁵. Astfel, și în cazul liderilor, asistăm la o „reprezentare a ceva, produsă de către cineva în raport cu altcineva”.

Ultimul aspect pe care vrem să-l punem în discuție, în intenția de a avea și un *argumentum ad consequentiam* pe dimensiunea validării liderilor în calitate de obiect al reprezentării sociale, se reduce la următoarele: în cazul lor *nu* trebuie să existe, la nivel de societate, o instanță de control sau un mecanism de reglare prin care, de zi cu zi, s-ar impune un punct de vedere *anume*, o ideologie *intenționat direcționată* sau un sistem interpretativ *părtinitor* cu referire la „cum le este chipul și datorია”. Întrebându-se, cu ceva timp în urmă, dacă se poate vorbi de o reprezentare socială a naturii la membrii activi ai mișcărilor ecologice sau dacă se poate spune că o comunitate de medici confruntată cu apariția bolii SIDA este în stare să dezvolte o reprezentare socială cu privire la acest fenomen, P. Moliner a răspuns că *este puțin probabil*⁶. De ce? Pentru că ambele grupuri reunesc „experți”. Chiar dacă ecologiștii și medicii au, ca toți ceilalți membri ai societății, experiențe personale, opinii și prejudecăți, toate aceste ansambluri de elemente cerebrale nu au avut oricum timpul să se „autonomizeze în una sau mai multe reprezentări sociale”. Motivul, conform eminentului cercetător francez, rezidă în intervenția unor „instanțe de control și de reglare” prin care s-a impus „nu o reprezentare a naturii pentru ecologi sau a bolii SIDA pentru medici, ci o ideologie în cazul celor dintâi și un sistem științific de interpretare la ceilalți”⁷.

⁵ Intervenind, încă pe la sfârșitul anilor '40 – începutul anilor '50, cu una din primele analize multidimensionale a liderilor, D. Krech și R. Crutchfield identifică și descriu un număr de paisprezece funcții ale acestora: *executor, planificator, responsabil cu disciplina, expert, reprezentant al grupului în exterior, controlor al relațiilor interne, distribuitor de recompense și pedepse, arbitru, exemplu, simbol al grupului, substitut al responsabilității individuale, ideolog, imagine a tatălui, țap ispășitor*. Dintre funcțiile enumerate, precum putem observa, cel puțin patru vizează *dinamica socială*: două – pe interior (*controlor al relațiilor interne + responsabil cu disciplina*) și două – pe exterior (*reprezentant al grupului în exterior + simbol al grupului*). Aproximativ la fel văd funcțiile de lider și H. Haroux cu J. Praet, care, ceva mai târziu, pe la mijlocul anilor '50, vorbesc nu doar despre funcția de planificare sau cea de controlor al relațiilor interne, ci și despre funcția de *reprezentant al grupului în relațiile exterioare*. Drept consecință, liderul trebuie să fie “cel mai binecunoscut și respectat, să fie apt pentru contacte cu cei din afară, să fie eficient în relațiile sale, să-i câștige pe cei străini pentru interesele grupului său”. Ulterior, ideile avansate de D. Krech și R. Crutchfield, H. Haroux și J. Praet se regăsesc – într-o formă sau alta – și la alți autori (ne referim, cu precădere, la B. M. Bass, E. P. Hollander sau W. R. Lassey). Pentru confirmare, vezi, D. Krech, R. Crutchfield. *Théorie et problèmes de psychologie sociale*. – Paris: P.U.F., 1952 (*Tome second*); H. Haroux, J. Praet. *Psychologie des leaders*. – Louvain: Nauwelaerts, 1955 (*Tome I*); B. M. Bass. *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. – New York: Harper and Brothers, 1960; E. P. Hollander. *Leaders, Group and Influence*. – New York: Oxford University Press, 1964; W. R. Lassey. *Leadership and Social Change*. – Iowa: University Associates Press, 1971 sau/și A. Neculau. *Funcțiile liderului în grup* // A. Neculau. *Liderii în dinamica grupurilor* / Prefață de acad. V. Pavelcu. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1977. – P. 139-154.

⁶ Vezi, în acest sens, Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales* // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1993. – No.20. – P. 12-13 sau/și Moliner P. *Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale* // A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale* / Traducere: I. Mărășescu, R. Neculau. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. 186-187.

⁷ Referindu-se, cu titlu de exemplu, la Declarația Consiliului de Ordine al medicilor francezi, emisă la 28 ianuarie 1988 în legătură cu SIDA, P. Moliner extrage următorul pasaj: „Orice atitudine medicală în privința unei noi patologii trebuie să se înscrie în cadrul deontologic comun al îndatori-

Această injoncțiune denotă o „voință netă de omogenizare a conduitelor individuale”, amintind că ele nu trebuie în niciun caz să depășească cadrul precis al „codului deontologic al profesiei” sau cel al „paradigmelor care vizează natura”. *Vólens-nólens*, ne aflăm în fața unui „sistem ortodox”, a unui sistem care exprimă, în termenii lui J. P. Deconchy [29], „ansamblul dispozitivelor sociale și psihosociale apte să regleze activitatea subiectului ortodox în grupul ortodox” („subiectul ortodox” fiind cel care „acceptă și cere ca gândirea și conduitele sale să fie reglate de către grup”, iar „grupul ortodox” – cel care „integrează în doctrina sa motivația sistemelor de reglare pe care le stabilește”).

Să constituie liderii categoria de actori sociali care „acceptă și cer ca gândirea și conduitele lor să fie controlate și reglate de către grupuri”? Sau, în alți termeni, să fie adevărată afirmația conform căreia în societatea de astăzi există sisteme de control și de reglare, care, fiind deliberat focusate pe lideri, blochează apariția reprezentărilor cu referire la aceștia, substituindu-le cu varii elaborări de extracție ideologică sau postulate cu caracter științific? Nu, evident. Or, chiar dacă admitem că pe alocuri (partide, sindicate, structuri academice centrate pe studiul sistematic al *leadership*-ului etc.) există „consilii de ordine” care se impun printr-o „voință netă de omogenizare a conduitelor individuale”, accentuând mereu că aceste conduite „nu trebuie în niciun fel să depășească cadrul precis al codurilor deontologice existente”, liderii, oricum, vor constitui, în majoritatea absolută a cazurilor, acel obiect care va suscita inevitabil emergența unei sau mai multor reprezentări sociale. De ce a existat – și continuă să existe! – o reprezentare a banilor la medici (fapt demonstrat, la 1992, de către P. Vergès)? Sau o reprezentare a psihanalizei la membrii partidului comunist (fapt demonstrat, încă la 1961, de către S. Moscovici)? Fiindcă, după cum relevă P. Moliner [30], respectivele „sisteme ortodoxe” nu au fost vreodată organizate în funcție de bani (în primul caz) sau în funcție de psihanaliză (în cel de-al doilea caz). Să existe, așadar, o reprezentare a liderilor la scriitori, vânători, pescari, deținuți, studenți, pictori, actori sau persoanele de vârstă a treia? La șomeri, vânzători, contabili, bibliotecari sau taximetriști? Suntem predispuși să credem că da. Raționamentul? Ca și în cazul reprezentării banilor la medici sau în cel al reprezentării psihanalizei la membrii partidului comunist, în mediul tuturor acestor categorii de actori sociali nu există o „specializare a autorității”⁸ în raport cu cei care „mobilizează, organizează și conduc activitățile grupurilor înspre fixarea și atingerea unor

rilor medicilor”. Mai mult, el atrage atenția asupra faptului că această cerință cu caracter imperativ „este urmată de un întreg ansamblu de prescripții privind practicile de depistare, de respectare a secretului profesional și de formare continuă a medicilor”, prescripțiile în cauză fiind „justificate (...) în raport nu doar cu pozițiile Consiliului de Ordine, dar și în raport cu dispozițiile legale și cu preconizatele cercetări științifice”. Concluzia la care se ajunge arată astfel: „apare, deci, aici o intervenție a instanțelor sau a altor instituții care controlează și reglează funcționarea corpului medical”. Pentru confirmare, vezi, *Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – No.20. – P. 12-13* sau/și *Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Traducere: I. Mărășescu, R. Neculau. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. 186-187.*

⁸ Expresia îi aparține lui S. Moscovici, care o utilizează, pentru întâia dată, la 1961, în *La psychanalyse, son image et son publique*. Disponând de o puternică încărcătură semantică, ea se regăsește, cu timpul, în studiile mai multor specialiști din domeniu, dar mai ales în cele semnate de P. Moliner. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, *Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – No. 20. – P. 14* sau/și *Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Traducere: I. Mărășescu, R. Neculau. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. 188.*

scopuri concrete”. Altfel spus, atât în cazul scriitorilor sau vânătorilor, deținuților sau actorilor, bibliotecarilor sau taximetriștilor, cât și în multe alte cazuri (la categoriile sociale amintite mai sus i-am mai putea adăuga, spre exemplu, pe adolescenți sau chelneri, silvicultori sau drumari, pedagogi sau psihologi) viața de zi cu zi nu este „strâmtorată” de existența unor instanțe create cu scopul declarat/oficial de a exercita atribuții de supraveghere pe segmentul reprezentării liderilor, ceea ce înseamnă că, de fapt, tipul vizat de reprezentare se înscrie în logica unei proces evolutiv firesc, cu etape, finalități și „fără presiuni sau imixțiuni venite din exterior”.

Rezumând, ne vedem în drept să specificăm că liderii pot fi validați fără nicio rezervă în calitate de obiect al reprezentărilor sociale. Argumentul de bază rezidă în faptul că lor, prin felul în care își fac apariția și își fundamentează strategiile comportamentale, le este dat să corespundă întru totul celor mai cunoscute criterii de recunoaștere a ceea ce poate suscita emergența unor „viziuni comune asupra lumii” sau a unor „principii generatoare de luări de poziție”. Or, mai întâi de toate, liderii „apar în societate sub diferite forme”. Apoi, tot ei fac dovada faptului că au întotdeauna de partea sa un grup social care „poate construi, dezvolta și purta o reprezentare socială cu referire la ei” și care, afișând un asemenea gen de atașament, își asigură *de facto* „menținerea identității și coeziunii interne”. Și, în sfârșit, cu aceiași lideri „ne aflăm în fața unei reprezentări sociale”, deoarece lor le este caracteristic să întrețină în deplină măsură „relații strânse cu alte instanțe sociale aflate în interacțiune cu grupul din care face parte” și, totodată, să nu se afle sub dominația unor „instanțe reglatoare sau de control care le-ar interzice să existe în conștiința celorlalți”.

Referințe bibliografice:

1. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son publique. – Paris: *P.U.F.*, 1961/1976. – P. 43.
2. *Moscovici S.* Préface // *C. Herzlich.* Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale. – Paris: *Mouton*, 1969. – P. 7-12.
3. *Moscovici S.* The phenomenon of social representations // *R.M. Farr, S. Moscovici* (eds.). *Social Representations.* – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 15.
4. *Moscovici S.* L'ère des représentations sociales // *W. Doise, A. Palmonari* (eds.). *L'étude des représentations sociales.* – Paris, Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1986. – P. 34-80.
5. *Ficher N.* Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. – Paris: *Dunod*, 1987. – P. 118.
6. *Abric J.-C.* Coopération, compétition et représentations sociales. – Cousset: *Del Val*, 1987. – P. 77.
7. *Jodelet D.* Les représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1989. – P. 38.
8. *Neculau A.* Prefață // *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 9.
9. *Roussiau N., Bonardi C.* Les représentations sociales. État des lieux et perspectives. – Sprimont: *Mardaga*, 2001. – P. 57.
10. *Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V.* Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. – Rennes: *P.U.R.*, 2002. – P. 35.
11. *Marková I.* Vechi și nou în reprezentările sociale // *I. Marková.* *Dialogistica și reprezentările sociale / Argument de A. Neculau;* traducere de *M. Talpalaru.* – Iași: Editura *Polirom*, 2004. – P. 206.
12. *Seca J.-M.* *Reprezentările sociale / Traducere de E. Dîrțu.* – Iași: *Institutul European*, 2008. – P. 66.
13. *Curelaru M.* *Reprezentări sociale / Prefață de A. Neculau.* – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 33-34.
14. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son publique. – Paris: *P.U.F.*, 1961/1976. – P. 246-252.
15. *Moliner P.* Cinq questions à propos des représentations sociales // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 1993. – No.20. – P. 5-14 (versiunea românească: *Moliner P.* *Cinci*

- întrebări în legătură cu reprezentările sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Traducere: *I. Mărășescu, R. Neculau*. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. 180-187).
16. *Moliner P.* Images et représentations sociales. De la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales. – Grenoble: *P.U.G.*, 1996.
 17. *Flament C., Rouquette M.L.* L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. – Paris: *Armand Colin*, 2003.
 18. *Le Bon G.* Psychologie des foules. – Paris: *Alcan*, 1921. – P. 85, 87 (versiunea românească: *Le Bon G.* Psihologia maselor / Traducere, cuvânt înainte și note de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura Științifică, 1991. – P. 77, 79)
 19. *Ortega y Gasset J.* La rebelión de las masas. – Madrid: *Alianza Editorial*, 1983. – P. 134 (versiunea românească: *Ortega y Gasset J.* Revolta maselor / Traducere de *C. Lupu*. – București: Editura *Humanitas*, 1994. – P. 136).
 20. *Freud S.* Why War? // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of *Sigmund Freud*. – Vol. 22 (trans. *J. Strachey*). – London: *Hogarth Press*, 1964. – P. 212.
 21. *Moscovici S.* L'âge des foules. – Paris: *Fayard*, 1981. – P. 52, 56 (versiunea românească: *Moscovici S.* Știința maselor // *S. Moscovici.* Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei / Selecția textelor și postfață de *A. Neculau*; traducere de *O. Popârda*. – Iași: Editura Universității „*Al. I. Cuza*”, 1994. – P. 96, 100).
 22. *Neculau A.* Liderii în dinamica grupurilor / Prefață de acad. *V. Pavelcu*. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1977. – P. 165.
 23. *Le Bon G.* Psychologie des foules. – Paris: *Alcan*, 1921. – P. 85, 87 (versiunea românească: *Le Bon G.* Psihologia maselor / Traducere, cuvânt înainte și note de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura Științifică, 1991. – P. 77, 79).
 24. *Neculau A.* Liderii în dinamica grupurilor / Prefață de acad. *V. Pavelcu*. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1977. – P. 177.
 25. *Moscovici S.* L'âge des foules. – Paris: *Fayard*, 1981. – P. 55 (versiunea românească: *Moscovici S.* Știința maselor // *S. Moscovici.* Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei / Selecția textelor și postfață de *A. Neculau*; traducere de *O. Popârda*. – Iași: Editura Universității „*Al. I. Cuza*”, 1994. – P. 101).
 26. *Sillamy N.* Lider // *N. Sillamy.* Dicționar de psihologie / Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. *L. Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1996. – P. 180.
 27. *Paraire Ph.* Les grands leaders de l'histoire mondiale. – Paris: *Larousse-Bordas*, 1996. – P. 11-12 (versiunea românească: *Paraire Ph.* Mari lideri ai istoriei mondiale / Traducere: *D. Bodea*. – Chișinău: Editura *ARC*, 1999. – P. 12-13).
 28. *Moliner P.* Cinq questions à propos des représentations sociales // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1993. – No.20. – P. 12 (versiunea românească: *Moliner P.* Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Traducere: *I. Mărășescu, R. Neculau*. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. 185).
 29. *Deconchy J.P.* Systèmes de croyance et représentations idéologiques // *S. Moscovici* (ed.). Psychologie sociale. – Paris: *P.U.F.*, 1984. – P. 331-355.
 30. *Moliner P.* Cinq questions à propos des représentations sociales // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1993. – No.20. – P.14-15 (versiunea românească: *Moliner P.* Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Traducere: *I. Mărășescu, R. Neculau*. – București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1995. – P. 187-188).



SECȚIUNEA I / SECTION I
TENDINȚE ACTUALE ÎN PSIHLOGIA PERSONALITĂȚII UMANE
CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A DEZVOLTĂRII INTERESELOR
OCUPAȚIONALE LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ

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

Carmen BOIANGIU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova

Abstract: *The article presents the results of experimental research of development of occupational interests through Self-directed Search (SDS) and Assessment Questionnaire interests and the personality traits measured by Big Five and FPI Questionnaires at adolescents.*

Keywords: *occupational interests, adolescence, fields of study, personality traits.*

Dicționarul enciclopedic de psihologie, definește *interesul* ca stimul intern motivațional care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate. Termenul exprimă o relație de conveniență particularizată între organism și mediu [19].

Sensul etimologic al termenului *interes* (din latinescul *interesse* „a fi în mijlocul a”) exprimă relația utilă dintre organism și mediu [18].

Interesele relevă corespondența între tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni, astfel încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiecte sau acțiunile respective, iar acestea prezintă o valență majoră pentru subiect, îl atrag și-i dau satisfacție. Deci, interesul reunește trebuințe, motive, tendințe, scopuri într-o modalitate relativ stabilă de raportare activă la ceva, după un criteriu de ordin utilitar [12].

Interesele pot fi clasificate după mai multe criterii. Al. Roșca a realizat o clasificare stabilind cinci categorii de interese: 1) teoretice, 2) practice, 3) sociale, 4) economice și 5) estetice [14, 15]. Super propune o clasificare a intereselor în funcție de metodele de cercetare stabilind patru categorii de interese: interese exprimate (oral sau scris), 2) interese manifestate (în acțiune, în comportament, în activitate), 3) interese testate, 4) interese inventariate (prin chestionare obiective) [17].

Interesele pot fi studiate prin administrarea inventarelor de interese. Aceste inventare în general sunt alcătuite din liste de activități și ocupații dintre care ni se cere să le selecțăm pe cele preferate. Prin gruparea preferințelor pot fi puse în evidență interesele și modul în care pot fi valorificate acestea.

În prezent, cel mai cunoscut și mai utilizat chestionar de interese este cel bazat pe *teoria lui Holland*. Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oamenii sau obiecte și preferințe pentru lucrul cu idei sau fapte. Cele șase tipuri de interese sunt: interesele realiste (R); interesele investigative (I); interesele artistice (A); interesele sociale (S); interesele antreprenoriale; interesele de tip convențional (C) [11].

Self-Directed Search (SDS, Chestionarul de Căutare Auto-Direcționată) este un instrument autoadministrat, autoscorabil și autointerpretabil, pentru consilierea profesională. Majoritatea persoanelor pot fi încadrate în unul din cele șase tipuri de personalitate: Realist, Investigativ, Artistic, Social, Întreprinzător și Convențional.

Chestionarul de evaluare a intereselor (CEI) este destinat evaluării intereselor unei persoane, adică a preferințelor acesteia pentru o anumită activitate sau domenii de cunoș-

tințe. El poate fi folosit în domeniul consilierii și orientării în carieră, dar și în domeniul psihologiei muncii.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 257 de adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani, elevii de liceu din clasele a IX-a (86 elevi cu vârste între 14 și 16 ani, din care 30 de gen masculin și 56 de gen feminin), a X-a (88 elevi cu vârste între 15 și 17 ani, din care 31 de gen masculin și 57 de gen feminin) și a XI-a (83 elevi cu vârste între 16 și 18 ani, din care 20 de gen masculin și 63 de gen feminin), aparținând profilurilor: pedagogic (86 elevi: 9 de gen masculin și 77 de genul feminin), umanist (93 elevi: 31 de gen masculin și 57 de gen feminin) și real (78 elevi: 50 de gen masculin și 28 de genul feminin). Dintre subiecți, 81 sunt de gen masculin și 176 sunt de gen feminin.

Astfel, eșantionul de cercetare a fost împărțit în trei subgrupe aproximativ egale, fiecare subgrupă fiind împărțită în alte trei subgrupe, în funcție de profilul de studiu: prima subgrupă cuprinde 86 de adolescenți din clasa a IX-a (30 pedagogic, 30 umanist și 26 real), a doua subgrupă 88 de adolescenți din clasa a X-a (28 pedagogic, 30 umanist și 30 real) și a treia subgrupă 83 de adolescenți din clasa a XI-a (28 pedagogic, 33 umanist și 22 real).

Scopul acestei cercetări rezidă în studierea intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței.

Obiectivele cercetării constatative (o parte) prezentate în acest articol sunt următoarele:

- identificarea intereselor ocupaționale pentru elevii celor trei profiluri aflate în studiu: pedagogic, umanist și real și în cadrul fiecărui profil pentru cele trei niveluri de vârstă.
- studierea dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescență în funcție de variabila gen.
- studierea particularităților de personalitate ale adolescenților implicați în cercetarea noastră.

În acest articol vom prezenta rezultatele studiului constativ obținute în urma aplicării *Chestionarului de Căutare Auto-Direcționată (Self-Directed Search (SDS))*, *Chestionarului de evaluare a intereselor (CEI)*, *Chestionarul Big Five Minulescu (ABCD-M)*, *chestionarul FFPI*.

În prima perioadă a adolescenței (subperioada: 14-16 ani), profilurile pedagogic și umanist, prezintă pe prima poziție, aceleași tipuri de interese, ca tip dominant: tipul artistic (clasa a IX-a) și tipul social (clasa a X-a), iar în a doua perioadă a adolescenței (subperioada: 16-18 ani), profilurile umanist și real, prezintă pe prima poziție, același tip dominant de interese, tipul întreprinzător.

În cadrul profilurilor nu s-au constatat diferențe semnificative statistic, pentru tipurile de interese ce ocupă prima poziție (artistic, social, întreprinzător). Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul dominant avem următoarea situație:

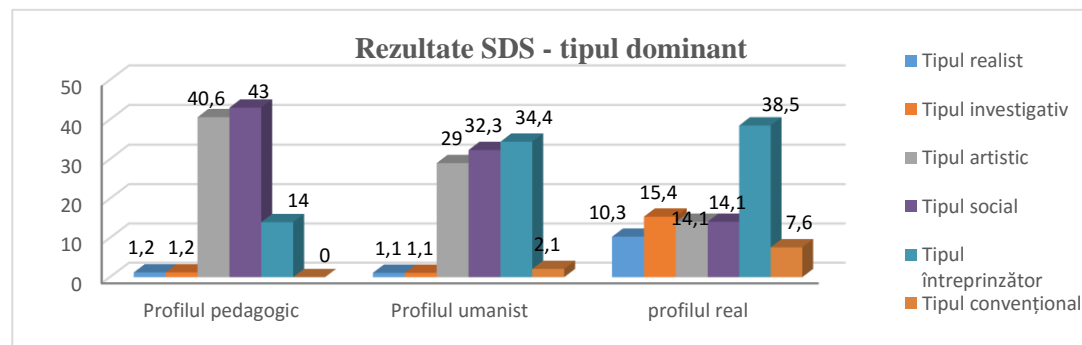


Figura 1. Tipurile dominante de interese – SDS, pe profiluri de studiu

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, cu un procent de 43% (37 elevi) din numărul de elevi ai profilului pedagogic, urmat

de tipul artistic cu un procent de 40,6% (35 elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător, cu un procent de 34,4% (32 elevi) din numărul de elevi ai profilului umanist, urmat de tipul social cu un procent de 32,2% (30 elevi) și apoi de tipul artistic cu un procent de 29% (27 elevi). Se observă diferențe procentuale mici între cele trei tipuri de interese. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist și tipul investigativ.

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător cu un procent de 38,5% (30 elevi) din numărul de elevi ai profilului real. Diferența între tipul întreprinzător și tipul investigativ (cu un procent de 15,4% – 12 elevi), al doilea plasat este de 23,1%. Pentru celelalte cinci tipuri de interese, pe care elevii acestui profil le-au preferat, avem diferențe procentuale mici. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Pentru tipul de interese dominant, profilul pedagogic prezintă pe prima poziție tipul social, iar profilurile umanist și real ocupă pe prima poziție același tip de interese ocupaționale, tipul întreprinzător.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese, s-au constatat diferențe semnificative statistic (tab. 1).

Tabelul 1. Compararea profilurilor de studii în funcție de interesele ocupaționale

Interese ocupaționale	Kruskal-Wallis χ^2	Grade de libertate	p
sdsReal	55,04	2	< 0.001
sdsInv	34,39	2	< 0.001
sdsArt	17,20	2	< 0.001
sdsSoc	26,17	2	< 0.001
sdsIntr	10,87	2	0,004
sdsConv	27,43	2	< 0.001

Din datele prezentate putem spune că filiera vocațională (profilul pedagogic) obține scoruri ridicate la scala social, iar filiera teoretică (profilul umanist și real) la scala întreprinzător.

În concluzie, la elevii din clasele de profil pedagogic predomină tipul social și tipul artistic; la cei din clasele de profil umanist predomină tipul întreprinzător și social; la elevii din clasele de profil real putem vorbi de dominarea tipului întreprinzător. Codul sumativ prezentând o mare varietate pentru copiii testați.

În scopul verificării ipotezei că există diferențe semnificative statistic între interesele ocupaționale ale adolescenților în funcție de gen am prelucrat rezultatele ținând cont de această variabilă.

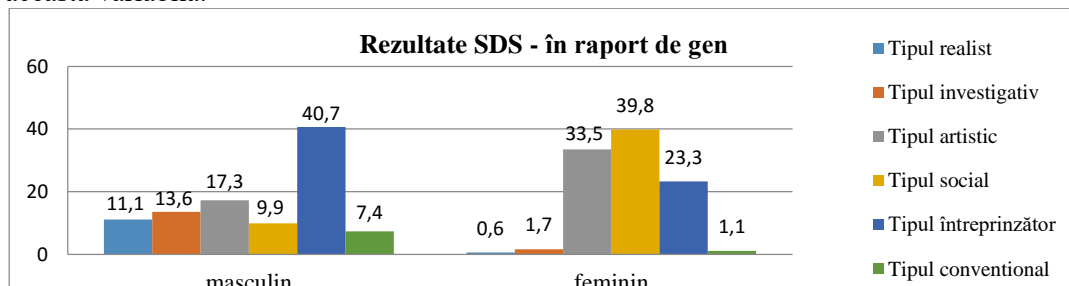


Figura 2. Tipul dominant de interese – SDS, în funcție de variabila gen.

Analizând figura 2, putem spune pentru tipul de interese dominant:

- genul masculin manifestă preferință pentru tipul întreprinzător cu un procent de 40,7% (33 elevi), urmat de tipul artistic cu un procent de 17,3% (14 elevi) și la o diferență procentuală de 23,4%. În afara tipului întreprinzător, preferințele genului mas-

culin se distribuie la toate cele cinci tipuri de interese: artistic, investigativ, realist, convențional și social (în această ordine a poziției), în procente cu mici diferențe.

- genul feminin manifestă preferințe pentru tipul social cu un procent de 39,8% (70 elevi), urmat de tipul artistic cu un procent de 33,5% (59 elevi) și mai apoi, de tipul întreprinzător cu un procent de 23,3% (41 elevi). Preferințele genului feminin se distribuie la celelalte trei tipuri de interese: investigativ, realist și convențional, în procente mici.

Constatăm diferențe semnificative statistic între genul masculin și genul feminin pentru toate tipurile de interese. Fetele au scor mare pentru tipul social și cel mai redus scor este la tipul realist, iar băieții au un scor mare la tipul întreprinzător și cel mai mic scor la tipul convențional.

În continuare vom prezenta rezultatele studiului constativ obținute în urma aplicării *Chestionarului de evaluare a intereselor*.

Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul dominant avem următoarea situație:

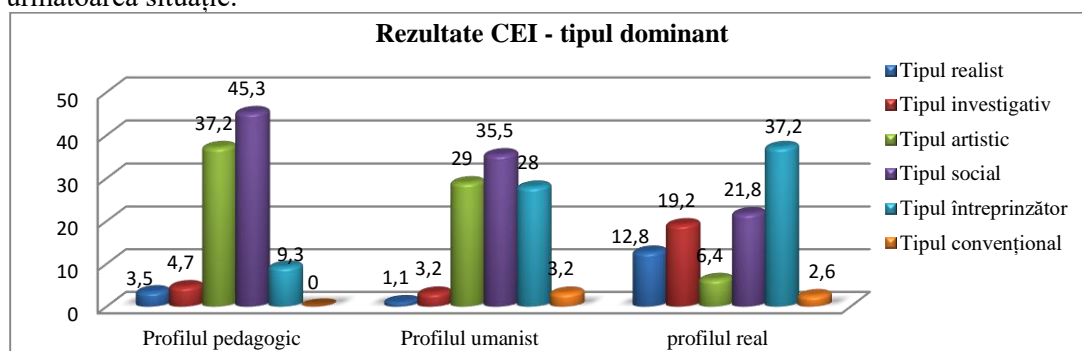


Figura 3. Tipul de interese dominant – CEI, pe profiluri de studiu

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, cu un procent de 45,3% (39 elevi) din numărul de elevi ai profilului pedagogic, urmat de tipul artistic cu un procent de 37,2% (32 elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social cu un procent de 35,5% (33 elevi) din numărul de elevi ai profilului umanist, urmat de tipul artistic cu un procent de 29% (27 elevi) și apoi de tipul întreprinzător cu un procent de 28% (26 elevi). Se observă diferențe procentuale mici între cele trei tipuri de interese: social, artistic și întreprinzător. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist.

Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător cu un procent de 37,2% (29 elevi) din numărul de elevi ai profilului real, urmat de tipul social cu un procent de 21,8% (17 elevi). Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese sunt diferențe semnificative statistic (tab. 2).

Tabelul 2. Compararea profilurilor de studii în funcție de interesele ocupaționale.

Interese ocupaționale	Kruskal-Wallis χ^2	grade de libertate	p
ceiReal	33,38	2	< 0.001
ceiInv	21,11	2	< 0.001
ceiArt	31,15	2	< 0.001
ceiSoc	12,92	2	0,002
ceiIntr	6,31	2	0,043
ceiConv	17,49	2	< 0.001

În concluzie, la elevii din clasele de profil pedagogic predomină tipul social și tipul artistic; la cei din clasele de profil umanist predomină tipul întreprinzător și tipul social; la elevii din clasele de profil real putem vorbi de tipul întreprinzător, dar și tipul social. Codul CEI prezentând o mare varietate pentru copiii testați.

În funcție de gen, pentru CEI, tipul dominant, situația elevilor se prezintă astfel:

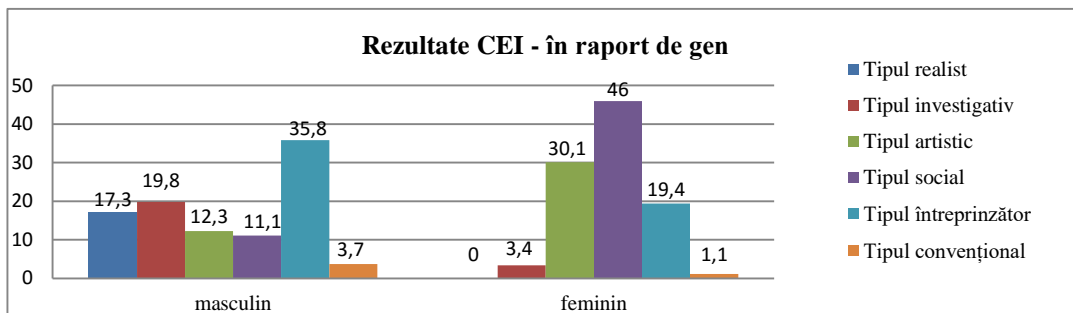


Figura 4. Tipul dominant de interes – CEI, în funcție de variabila gen

Analizând figura 4, putem vorbi pentru tipul de interese dominant:

- genul masculin manifestă preferință pentru tipul întreprinzător cu un procent de 35,8% (29 elevi), urmat de tipul investigativ cu un procent de 19,8% (16 elevi) și la o diferență procentuală de 16%. Preferințele genului masculin se distribuie la toate cele șase tipuri de interese: întreprinzător, investigativ, realist, artistic, social și convențional, în ordinea prezentată.
- genul feminin manifestă preferințe pentru tipul social cu un procent de 46% (81 elevi), urmat de tipul artistic cu un procent de 30,1% (53 elevi) și mai apoi, de tipul întreprinzător cu un procent de 19,3% (34 elevi). Preferințele genului feminin se distribuie la celelalte două tipuri de interese: investigativ și convențional, în procente mici. Tipul realist nu prezintă subiecți.

Constatăm diferențe semnificative statistic între genul masculin și genul feminin pentru tipul de interese realist ($p < 0,001$), tipul de interese artistic ($p < 0,001$) și tipul de interese social ($p < 0,001$).

În concluzie, preferințele pentru interese ocupaționale ale celor două genuri: masculin și feminin sunt diferite.

Astfel putem spune că pentru *profilul pedagogic* prima poziție este ocupată de elevii cu interese bine legate, ce corespund trăsăturilor de personalitate, interese bine definite, cu profiluri diferențiate și compatibile cu ocupațiile dorite.

Urmează *profilul umanist* unde procentul acestui nivel al intereselor bine legate, ce corespund trăsăturilor de personalitate, interese bine definite, cu profiluri diferențiate și compatibile cu ocupațiile dorite, se situează uneori și sub 50%, dar se menține pe prima poziție.

Pentru *profilul real* prima poziție este ocupată de nivelul mediu al intereselor ce relaționează cu trăsăturile de personalitate, interese mediu definite și nivel mediu de compatibile cu ocupațiile dorite.

În final, menționăm că ipotezele lansate pentru această cercetare constativă au fost confirmate experimental, scopul și obiectivele formulate au fost realizate.

În continuare, ne-am propus să investigăm specificul *particularităților de personalitate ale adolescentului*. Pentru aceasta am aplicat chestionare Big Five Minulescu (ABCD-M) și FFPI.

Vom stabili factorii (suprafactorii) personalității, ce caracterizează fiecare profil de studiu (pedagogic, umanist și real), inclus în cercetarea noastră.

La profilul pedagogic, pentru scorurile ridicate ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a, prima poziție o ocupă factorul maturitate. În clasa a X-a, acest factor trece pe a doua poziție, prima fiind ocupată de factorul agreabilitate, care se situează pe a doua poziție pentru clasa a IX-a. Cei doi sunt urmați pe a treia poziție de factorul conștiinciozitate. În clasa a XI-a factorul maturitate revine pe prima poziție, fiind urmat de factorii agreabilitate și conștiinciozitate (cu același procent). Deci cei trei factori: maturitate, agreabilitate și conștiinciozitate caracterizează, în sensul pozitiv al acestora, elevii profilului pedagogic.

Pentru scorurile scăzute ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a, prima poziție o ocupă factorul autoactualizare, urmat de factorul extraversie. În clasa a X-a, pe prima poziție se situează factorul conștiinciozitate, factorul extraversie menținându-și a doua poziție (alături de factorul maturitate). În clasa a XI-a factorul autoactualizare revine pe prima poziție, urmat de factorul conștiinciozitate. Elevii profilului pedagogic sunt caracterizați, dar în procente mai mici și de opusul factorilor: autoactualizare, extraversie și conștiinciozitate.

La profilul umanist, pentru scorurile ridicate ale factorilor de personalitate, prima poziție, pentru toate cele trei nivele de clasă, o ocupă factorul maturitate. A doua poziție, în clasa a IX-a o ocupă factorul extraversie, în clasa a X-a factorul agreabilitate, iar în clasa a XI-a revine factorul extraversie. A treia poziție pentru toate cele trei nivele de clasă, o ocupă factorul conștiinciozitate (la clasa a X-a adăugându-se și factorul extraversie).

Pentru scorurile scăzute ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a, prima poziție o ocupă factorul conștiinciozitate, urmat de factorul autoactualizare. În clasa a X-a, pe prima poziție se situează factorul agreabilitate, factorul autoactualizare menținându-și a doua poziție. În clasa a XI-a factorul autoactualizare se situează pe prima poziție, urmat de factorul conștiinciozitate.

Putem spune că elevii profilului umanist sunt caracterizați prin factorii: maturitate, extraversie și conștiinciozitate, dar și prin opusul factorilor: autoactualizare, conștiinciozitate și agreabilitate.

La profilul real, pentru scorurile ridicate ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a, prima poziție o ocupă factorul extraversie, iar poziția a doua este ocupată de factorul conștiinciozitate, factor ce trece pe prima poziție în clasa a X-a. A doua poziție fiind ocupată aici de factorul agreabilitate, urmat apoi de factorul extraversie (alături de factorul maturitate, cu același procent). În clasa a XI-a factorul extraversie revine pe prima poziție, fiind urmat de factorii agreabilitate.

Pentru scorurile scăzute ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a și a X-a, prima poziție o ocupă factorul autoactualizare, urmat de factorul agreabilitate. Pentru clasa a XI-a prima poziție este ocupată de factorul conștiinciozitate, urmat de factorul autoactualizare.

Constatăm că elevii profilului real sunt caracterizați, în sensul pozitiv, prin factorii: extraversie, conștiinciozitate și agreabilitate, dar și prin opusul factorilor: autoactualizare, conștiinciozitate și agreabilitate.

În cadrul profilurilor, nu au fost semnalate diferențe semnificative statistic, cu excepția profilului real, pentru factorul agreabilitate, între clasa a IX-a ($m=103,15$) și a X-a ($109,77$) ($p=0,039$) și factorul autoactualizare, între clasa a IX-a ($m=109,15$) și a X-a ($m=117,17$) ($p=0,013$); profilul pedagogic, pentru factorul autoactualizare, între clasa a IX-a ($107,47$) și a X-a ($115,61$) ($p=0,015$).

Din datele obținute reiese faptul că:

- La profilul pedagogic, prima poziție a factorilor de personalitate, pentru clasele a IX-a și a XI-a, atât la scorurile ridicate (factorul maturitate), cât și la scorurile scăzute (factorul autoactualizare) este ocupată de aceiași factori ai personalității. La clasa a X-a întâlnim, pe prima poziție factori diferiți: pentru scoruri ridicate – agreabilitate, iar pentru scoruri scăzute – conștiinciozitate.

- La profilul umanist, prima poziție a factorilor de personalitate, pentru toate nivelele de clase, la scorurile ridicate este același factor – maturitate, iar pentru scorurile scăzute, prima poziție diferă pentru fiecare nivel de clasă: a IX-a avem factorul conștiinciozitate, a X-a avem factorul agreabilitate și a XI-a avem factorul autoactualizare.
- La profilul real, prima poziție a factorilor de personalitate, pentru clasele a IX-a și a XI-a, la scorurile ridicate este același factor – extraversia, iar pentru clasa a X-a prima poziție este diferită – factorul conștiinciozitate. La scorurile scăzute, pentru clasele a IX-a și a X-a, întâlnim același factor – autoactualizare, iar pentru clasa a XI-a acesta este diferit – factorul conștiinciozitate.

Putem spune că în prima perioadă a adolescenței (14-16 ani), profilurile pedagogic și umanist, la clasa a IX-a, prezintă pe prima poziție, la scoruri ridicate, același factor de personalitate. Profilurile pedagogic și real prezintă pe prima poziție, la scoruri scăzute același factor de personalitate.

Pentru clasa a X-a, la scoruri ridicate factorii sunt diferiți la cele trei profiluri, iar pentru scorurile scăzute, profilul umanist și real prezintă pe prima poziție același factor de personalitate.

În a doua perioadă a adolescenței (16-18 ani), profilurile pedagogic și umanist prezintă pe prima poziție atât la scoruri ridicate, cât și la cele scăzute aceiași factori. Profilul real prezentând factori diferiți atât pentru scoruri ridicate, cât și pentru scorurile scăzute.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri s-au constatat diferențe semnificative statistic, pentru factorul extraversie ($p=0,024$), factorul maturitate ($p=0,005$ și factorul agreabilitate ($p<0,001$).

Fiecare factor (suprafactor) al personalității din chestionarul Big Five Minulescu (ABCD-M) prezintă cinci fațete. Vom prezenta rezultatele celor cinci fațete, ale celor cinci factori (suprafactori) ai personalității, ce caracterizează fiecare profil de studiu (pedagogic, umanist și real), inclus în cercetarea noastră. Din datele prezentate reiese faptul că:

- la profilul pedagogic, prima poziție la scorurile ridicate, ale fațetelor factorilor de personalitate este ocupată de: optimism, umor, adaptare, respect, prietenie, altruism, căldură afectivă, planificare, raționalitate, aprofundare și independență. Pentru scorurile scăzute prima poziție o ocupă fațetele: abilitate interpersonală, forța inhibiției, forța eului, prietenie, empatie, spirit de perfecțiune, raționalitate, rafinare și creativitate.
- la profilul umanist, prima poziție la scorurile ridicate, ale fațetelor factorilor de personalitate este ocupată de: activism, optimism, abilitate interpersonală, respect, adaptare, altruism, romantism, planificare, raționalitate și aprofundare. Pentru scorurile scăzute prima poziție o ocupă fațetele: afirmare personală, activism, abilitate interpersonală, forța eului, prietenie, empatie, voință, perseverare, spirit de perfecțiune, raționalitate, toleranță, rafinare și independență.
- la profilul real, prima poziție la scorurile ridicate, ale fațetelor factorilor de personalitate este ocupată de: optimism, umor, forța inhibiției, respect, romantism, altruism, voință, perseverare, autodisciplină, planificare, rafinare, aprofundare și creativitate. Pentru scorurile scăzute prima poziție o ocupă fațetele: activism, abilitate interpersonală, afirmare personală, prietenie, forța eului, empatie, spirit de perfecțiune, autodisciplină, toleranță și rafinare.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, s-au semnalat diferențe semnificative statistic, pentru fațetele optimism $p=0,007$, umor $p=0,029$, abilitate interpersonală $p=0,013$, respect $p=0,007$, adaptare $p<0,001$, altruism $p<0,001$, romantism $p=0,023$, căldură afectivă $p=0,002$, empatie $p=0,001$, onestitate $p=0,013$, autodisciplină $p=0,045$, creativitate $p=0,025$.

Prezentăm în continuare rezultatele obținute prin intermediul Chestionarului FFPI, pentru cele trei profiluri de studiu: pedagogic, umanist și real.

La acest nivel de clasă, pentru profilul umanist și real, prima poziție a scorurilor ridicate a celor cinci factori de personalitate o ocupă factorul extraversiune, iar pentru scorurile scăzute a celor cinci factori de personalitate, prima poziție o ocupă factorul conștiințiozitate.

Pentru profilul pedagogic situația este diferită: prima poziție a scorurilor ridicate a celor cinci factori de personalitate o ocupă factorul conștiințiozitate, iar pentru scorurile scăzute a celor cinci factori de personalitate, prima poziție o ocupă factorul stabilitate emoțională.

S-au constatat diferențe semnificative statistic pentru factorul amabilitate, între profilurile pedagogic ($m=79,50$) și real ($m=74,94$), $p=0,001$; pentru factorul conștiințiozitate, între profilurile pedagogic ($m=73,80$) și umanist ($m=70,27$), $p=0,047$; pentru factorul stabilitate emoțională, între profilurile pedagogic ($m=64,86$) și real ($m=71,24$), $p<0,001$ și între profilurile umanist ($m=66,32$) și real ($m=71,24$), $p=0,007$.

Vom prezenta rezultatele factorilor (suprafactorilor) de personalitate pe cele trei nivele de clase, pentru fiecare profil studiat.

La profilul pedagogic, pentru scorurile ridicate ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a și a X-a, prima poziție este ocupată de factorul amabilitate. A doua poziție fiind ocupată de factorii extraversiune și conștiințiozitate. În clasa a XI-a factorul conștiințiozitate ocupă prima poziție, trecând pe poziția a doua factorul amabilitate, alături de factorul extraversiune. Putem spune că cei trei factori: amabilitate, conștiințiozitate și extraversiune caracterizează elevii acestui profil.

Pentru scorurile scăzute ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a, prima poziție o ocupă factorul stabilitate emoțională, urmat de factorul conștiințiozitate. În clasa a X-a, pe prima poziție se situează factorul conștiințiozitate, iar în clasa a XI-a revine factorul stabilitate emoțională pe prima poziție.

La profilul umanist, pentru scorurile ridicate ale factorilor de personalitate, prima poziție, pentru toate cele trei nivele de clasă, o ocupă factorul extraversiune. La clasa a X-a se adaugă și factorul amabilitate, ce trece pe a doua poziție în clasa a XI-a, alături de factorul conștiințiozitate (ce este prezent și la scorurile scăzute).

Pentru scorurile scăzute ale factorilor de personalitate, prima poziție, pentru toate cele trei nivele de clasă, o ocupă factorul conștiințiozitate.

La profilul real, pentru scorurile ridicate ale factorilor de personalitate, în clasa a IX-a și a X-a, prima poziție o ocupă factorul stabilitate emoțională (în clasa a IX-a alături de amabilitate și autonomie), iar în clasa a X-a și a XI-a prima poziție o ocupă factorul extraversiune.

Pentru scorurile scăzute ale factorilor de personalitate prima poziție, pentru toate cele trei nivele de clasă, o ocupă factorul conștiințiozitate.

În cadrul profilurilor, nu au fost constatate diferențe semnificative statistic, cu excepția profilului real, pentru factorul extraversiune, între clasa a IX-a ($m=103,15$) și a XI-a ($109,77$), ($p=0,014$).

Din datele prezentate reiese faptul că:

- la profilul pedagogic și profilul real, prima poziție a factorilor de personalitate la clasa a IX-a, la scorurile ridicate este ocupată de factorul amabilitate.
- la profilul umanist și profilul real prima poziție a factorilor de personalitate la clasa a IX-a, la scorurile scăzute este ocupată de factorul conștiințiozitate.
- la profilul pedagogic și profilul umanist prima poziție a factorilor de personalitate la clasa a X-a, la scorurile ridicate este ocupată de factorul amabilitate.
- la profilul umanist și profilul real prima poziție a factorilor de personalitate la clasa a X-a, la scorurile ridicate este ocupată de factorul extraversiune.

- la toate profilurile: pedagogic, umanist și real prima poziție a factorilor de personalitate la clasa a X-a, la scorurile scăzute este ocupată de factorul conștiinciozitate.
- la profilul umanist și profilul real prima poziție a factorilor de personalitate la clasa a XI-a, la scorurile ridicate este ocupată de factorul extraversiune, iar la scorurile scăzute este ocupată de factorul conștiinciozitate.

Putem spune că în prima perioadă a adolescenței (14-16 ani), profilurile pedagogic și real la clasa a IX-a, prezintă pe prima poziție, la scoruri ridicate, același factor de personalitate. Profilurile umanist și real prezintă pe prima poziție, la scoruri scăzute același factor de personalitate.

Pentru clasa a X-a, la scoruri ridicate, profilul umanist prezintă aceiași factori de personalitate cu profilul pedagogic, dar și cu profilul real, iar pentru scorurile scăzute, toate cele trei profiluri: pedagogic, umanist și real prezintă pe prima poziție același factor de personalitate.

În a doua perioadă a adolescenței (16-18 ani), profilurile umanist și real prezintă pe prima poziție atât la scoruri ridicate, cât și la cele scăzute aceiași factori. Profilul pedagogic prezentând factori diferiți atât pentru scoruri ridicate cât și pentru scorurile scăzute.

Prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri s-au constatat diferențe semnificative statistic pentru factorul amabilitate $p=0,002$, conștiinciozitate $p=0,035$, stabilitate emoțională $p<0,001$ și autonomie $p=0,045$.

Bibliografie:

1. Albu M., Construirea și utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Clusium. 1998.
2. Albu M., Metode și instrumente de evaluare în psihologie. Cluj-Napoca: Editura Argonaut. 2000.
3. Albu M., Pitariu H.D. (2000). Pot fi măsurăți superfactorii modelului Big Five folosind Inventarul Psihologic California? *Studii de psihologie*, t. 4 (3-4), 169-179.
4. Buzdugan T., Psihologia pe înțelesul tuturor, Ediția a IV-a, E.D.P., R.A., București, 2008.
5. Chircev A., Zur Frage des Ursprungs der Berufsinteressen in der Vorreifezeit, în: *Revue Roumaine des Sciences Sociales, Série de Psychologie*, nr. 2, 1965.
6. Chircev A., Educația moral-politică a tineretului școlar, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
7. Chircev A., Salade D., Orientarea școlară și preorientare profesională – îndrumător pentru cadrele didactice, E.D.P., București, 1976.
8. Drăgan I., Interesul cognitiv și orientarea profesională. E.D.P., București, 1975.
9. Holland J.L., The Self-Directed Search professional manual. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press, 1979.
10. Holland J. L., Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 1992.
11. Holland J. L., Fritzsche B. A., Powell A. B. SDSSelf-Directed Search. Ghid profesional de utilizare., trad. și adapt. De Pitariu H., Iliescu D., Vercellino D., București: O S România. 2009.
12. Popescu-Neveanu P., Dicționar de psihologie. Editura Albatros, București, 1978.
13. Roco M. Aspecte teoretice privind structura și geneza intereselor științifice la elevi, în: *Revista de psihologi*, nr. 2, București, 1973.
14. Roșca Al., Psihologia intereselor, în: *Revista de psihologie*, nr. 1, Cluj, 1938.
15. Roșca Al., Motivele acțiunilor umane, Cluj, 1945.
16. Roșca Al., Psihologie generală, Ediția a II a, E.D.P., București, 1976.
17. Super E. D., La psychologie des intérêts, P.U.F., Paris, 1964.
18. Șchiopu U., Dicționar enciclopedic de psihologie, Editura Babel, București, 1997.
19. Șchiopu U., Demetrescu R., Zlate M., Dicționar enciclopedic de psihologie, București, Universitatea din București. Facultatea de Istorie-Filosofie. Catedra de Psihologie, 1979.
20. Zörgö B. Motivația, în: *Psihologie generală*, sub redacția lui Al. Roșca, Ediția a II a, E.D.P., București, 1976.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ – CONDITIA EFICIENȚEI CADRULUI DIDACTIC

Aglaida BOLBOCEANU, profesor cercetător, doctor habilitat în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova;

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

Abstract: *In the article are summarized the authors' ideas about the benefits of personal development – as experience and structure in making the personality of the teaching staff more efficient. Also, there are analyzed the authors' opinions about pedagogical aptitude and the efficacy criterion of the teaching staff. So, teachers will be able to use the latest and most effective development models in line with the spirit of the era.*

Keywords: *self-realization, individual, pedagogical aptitude, efficacy criterion, personal development, qualitative dimensions, condition of effective personality.*

Dezvoltarea personală devine tot mai răspândită datorită necesității persoanelor de a evolua și a prospera atât în anumite domenii de activitate, în relații cu alte persoane, cât și în autocunoaștere. Aceasta apare datorită faptului că reacționăm nu numai la nevoile noastre psihologice, dar și la imperativele morale și schimbările sociale, de aceea am vrea să fim mai mult decât se așteaptă de la noi societatea.

Astfel, V. Pavelcu preciza că *socializarea* nu trebuie să se opună individualizării, întrucât avantajele care decurg, din cele două tendințe pot deveni, de asemenea, complimentare. Omul trebuie educat ca o ființă socială și culturală care însă se realizează și se actualizează ca ființă individuală [9, p. 140].

Orice profesionist în domeniul socio-uman *trebuie să posede*, dezvoltată la nivel de competență, dacă nu *megaabilitatea, sensibilitatea* la probleme, provocări și oportunitate.

De aceea, M. Caluschi afirma 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* și 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 [1, p. 71].

Cadrul didactic este cel ce necesită nevoi de dezvoltare, iar „arta de a învăța” se odihnește pe comunicarea și proiectarea unei experiențe esențialmente personale, spunea Ștern, dezvoltând o comparație între profesor și pictor, adică exprimarea sinelui în relația pedagogică pare să devină ceea ce se înțelege prin arta pedagogică.

În același context, Bloh afirma că această artă de a învăța ar fi un privilegiu al unor profesori înnașcuți, credem că vechea expresie care spune că există o artă de a învăța – acoperă realitatea permanentă prin care acest dar nu poate fi suplinit în întregime prin nici o comunicare de cunoștințe psihologice sau rețele pedagogice. Cea mai bună formare nu va împiedica să existe întotdeauna profesori mediocri, aceea ce le lipsește, ceea ce-l face pe profesor calificat: *simțul înnașcut al copilăriei, dragostea de copil, căldura umană*, ceea ce nu se învață [apud 2, p. 14].

Doar o bună formare, precizează autorul, poate ajuta acest dar să se dezvolte dacă există, și mai ales, acolo unde din păcate nu există, această formare poate să atenueze catastrofa, sau să-i facă mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați la sarcină pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu sunt făcuți.

Privind aptitudinea pedagogică drept o modalitate relațională, care trebuie să devină un „bun circulant” între profesor și elev, iar *structura psihologică* a aptitudinilor pedagogice

implică mai multe componente de competențe între care există o strânsă interdependență: *în primul rând, competența morală*, care favorizată de ansamblu de calități ce asigură o bună funcționalitate conduitei etico-morale a profesorului; un *al doilea tip de competență*, cea *profesional-științifică*, asigurată de ansamblul de capacități necesare cunoașterii unui anumit obiect; *a treia competență psihopedagogică*, care asigură ansamblul de capacități necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor [2, p. 20]. *A patra competență, psihosocială*, asigurată de ansamblul de capacități necesare organizării relaționării interumane [7, p. 8].

Astfel, A. Neculau în „A fi elev” precizează faptul că *fiind un model de competență*, de stăpânire de sine, de echilibru, profesorul devine *un model educativ* pentru elevii săi. Profesorul Gh. Cartianu afirma „...trebuie să muncești, să te gândești mereu la ceea ce te frământă, *să fii exigent* cu tine însuși, să-ți fii cel mai aspru judecător, să nu fii superficial, să-ți placă deplin ceea ce ai făcut, să nu renunți, să lupti, să lupti, să lupti mereu...”. Iar D. Pavel era de părerea că în profesie nu trebuie să spui niciodată „nu pot” sau „nu am timp”, căci „...trebuie să ai timp când ți-o cere profesia” [apud 8, p. 105].

Personalitatea unui profesor poate avea o influență mult mai mare asupra *elevului* decât mesajul în sine. A. Neculau afirma că acest tip de „aureolă” pe care o poartă profesorul se mai numește „*prestigiu*” – este un amestec *de uimire* cu venerație și puțină teamă, *afecțiune*, *adoratie* și *respectul* în proporții diferite. Această „aureolă” poate fi rezultatul a ceea ce *ce știe și spune* profesorul, dar nu numai, poate mult mai important este „*cum spune*” și „*cum traduce*” în practică *prin atitudinile și comportamentul său*, prin ideile pe care le transmiteți [apud 8, p. 105].

Dacă examinăm formula dată putem observa că empatia este calea comunicării de a fi auzit, convingător, identificându-ne cu nevoile, aspirațiile celorlalți [12, p. 105].

S. Marcus preciza: „Empatia este un proces interactiv, fiind format și rafinat prin interjocul comunicării. Considerăm, așadar, empatia ca pe un fenomen psihic de identificare parțială cognitiv-afectivă a unei persoane cu un model de comportament perceput sau evocat, care se poate manifesta conștient sau inconștient, aparent sau inaparent, favorizând un *act de înțelegere și comunicare* implicită, precum și o anumită contagiune afectivă”. Deci, empatia este o reflecție „eu – celălalt”; comunicatorul sursă, să fie *audibil, atractiv prin logica argumentelor* [4, p. 101].

Iar întotdeauna când se lucrează asupra competenței profesorului în scopul măsurării, predicției, ameliorării, se pune problema *unui criteriu de eficacitate*. Conceptul de criteriu de eficacitate implică *valori sociale și educative* și prin eficacitatea profesorului se înțelege uzual realizarea unei valori care ia forma unui obiectiv educativ definit în termeni de comportamente dorite la elev, aptitudini, obișnuințe sau caracteristici [2, p. 16].

Deci, sporirea eficienței personalității cadrului didactic se identifică cu creșterea și dezvoltarea personală.

Prin urmare, M. Zlate menționa: „Dar parcă niciunde grija pentru sporirea eficienței personalității, pentru creșterea și dezvoltarea ei, nu s-a manifestat cu mai multă pregnanță decât în psihologia umanistă: Maslow, în lucrarea „Motivație și personalitate” și C. Rogers în majoritatea lucrărilor sale, dar cu deosebire în două dintre ele: „Terapia centrată pe client” și „Dezvoltarea persoanei” stăruie cu precădere asupra necesității punerii în valoare a întregului potențial uman pentru creșterea forțelor personalității, ameliorarea relațiilor interumane și optimizarea vieții de grup” [13, p. 229].

Pentru C. Rogers preciza M. Zlate *condiția personalității eficiente* o reprezintă maturitatea ei psihică. Astfel, persoana descrisă de C. Rogers are „maturitatea psihologică” și capătă o serie de calități: ea își trăiește *plenar* sentimentele; își *alege* liber comportamentele

sigure și autentic satisfăcătoare; dispune de propriul său criteriu, propriul său filtru; se angajează deplin în procesul propriei sale ființări și deveniri; își *modifică și reorganizează* concepția despre sine, căpătând o *atitudine pozitivă față de sine*; manifestă maturitate comportamentală în raport cu alții, își încorporează în structura Eului experiența trecută, altădată refuzată [13, p. 230].

Propriile căutări, concepții, alegeri și asumarea acestora ajută persoana, în a deveni, după Rogers, acel sine care e adevărat. În calea devenirii, persoana începe să renunțe la măști și la existențe doar pentru a trăi conform așteptărilor celorlalți, dar îndepărtarea unei măști, despre care credeai că face parte din adevăratul tău „sine” poate fi o experiență profund tulburătoare, important fiind scenariul pe care ni-l asumăm.

În același context, sintagma „a deveni o persoană”, propusă de C. Rogers este caracterizată de cinci dimensiuni calitative: **Prima** dimensiune, *valorică*, desemnează *preferința* pentru o participare la viața *responsabilă*, morală, cu înfruntare de sine, cu aprecierea și conservarea înfăptuirilor omului; **A doua** pune accent pe *bucuria de a acționa* cu vigoare pentru depășirea obstacolelor. Ea presupune inițierea plină de încredere a schimbărilor, fie în rezolvarea problemelor personale și sociale, fie în depășirea obstacolelor din lumea naturii; Dimensiunea **a treia** orientează persoanele spre *valoarea unei vieți interioare* independente, cu conștiința de sine bogată și amplificată. Controlul asupra persoanelor și lucrurilor este respins, în favoarea unei înțelegeri profunde, empatice a propriei persoane și a altora; **A patra** dimensiune valorează *receptivitatea față de persoane și natură*. *Inspirația* este văzută ca venind dintr-o sursă din afară, iar persoana trăiește și se dezvoltă în *contextul unei receptivități* devotate față de această sursă; Iar dimensiunea **a cincea** pune accent pe plăcerile vieții, pe plăcerea *de a fi*. Sunt prețuite plăcerile simple ale vieții, refugiul în clipa prezentă și deschiderea relaxată în fața vieții [11, p. 238].

După Maslow, în precizarea lui Zlate, condiția *personalității eficiente*, a sănătății ei psihice, o reprezintă, *autorealizarea*, îndeplinirea *metanevoilor*, îndeosebi a ultimei trebuințe din celebra sa „piramida trebuințelor”. Omul ajuns la acest stadiu capătă o serie de caracteristici care îl disting de alții. El are o mai bună percepție a realității; dispune de un mai mare grad de acceptare de sine, a altora, a naturii; manifestă mai multă spontaneitate, simplitate, firească și naturalitate; este centrat pe problemă; este animat de detașare, autoironie, independență față de cultură și mediu; posedă o mai mare capacitate voluntară, un mai pronunțat gust pentru activitate; se distinge prin prospețimea aprecierilor; întreține relații interpersonale mai profunde cu alții, fiind capabil de o mai mare capacitate de afiliere, fuziune, identificare; face discriminări mai fine între mijloace și scopuri, între bine și rău; beneficiază de simțul umorului; este mult mai creativ.

Profesorii vor fi în măsură să utilizeze cele mai noi și mai eficiente metode de dezvoltare a unui *nou profil intelectual* în consonanță cu spiritul epocii dacă vor fi pregătiți sistematic. Mânzat remarcă perfecționarea cadrelor didactice ca o *activitate complexă și stadializată*: după o perioadă de „dezintoxicare” urmată de o remodelare a gândirii lor care să le permită „să vadă” lumea și știința actuală cu alți ochi. Acestea fiind determinate de educația dezvoltării profesionale [3, p. 134].

Iar prin individuare persoana ajunge la o stare de *autoîmbogățire* a totalității psihice a individului, a interiorului în care inconștient se comportă într-un mod complementar. Jung arată că în cadrul complexului proces de individuare se desfășoară o confruntare creatoare a omului cu opusele, până la realizarea lor în Sine. Prin individuare omul își construiește individualitatea și sinele [apud 3, p. 136].

Unul dintre precursorii moderni ai dezvoltării personale, A. Robbins menționează că acțiunea este puterea de a conduce rezultatul, tot ceea ce facem în viață este faptul cum

comunicăm cu noi înșine. Cu toții producem comunicare sub două forme prin care este modelată experiența vieții noastre: este comunicarea interioară, adică cea ce ne spunem și le simțim în interiorul nostru și comunicarea exterioară – cuvinte, tonalități, expresii, atitudini ale corpului. Fiecare act de comunicare este o acțiune, o cauză pusă în mișcare, comunicarea înseamnă putere. [10, p. 18]. Concluziile autorului identifica că de fapt noi ne inspirăm, copiem modele demne de urmat. Modelarea nu este cu siguranță ceva nou, dar încercăm să modelăm pe cineva care-l respectăm, extinde autorul.

Autoarea Iolanda Mitrofan menționează: „Dezvoltarea personală acoperă o sferă mai largă de beneficiari, motivați să se *autodepășească* sau să-și împlinească viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul. În zilele noastre, dezvoltarea personală a devenit *ingredientul* sau *condiția* necesară a *sănătății, competenței și bunăstării* în majoritatea domeniilor vieții, fiind un fel de „terapie pentru normali” [5, p. 12].

În același context, L. Mitrofan remarcă că 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 dinamica psihică ce include ideea de creștere, de devenire, de abilitate, de formare, menționează autorul [6].

Prin urmare, persoana cadrului didactic privită 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 emegrent al persoanei. Raportarea continuă a procesului la diversele niveluri de manifestare a trăsăturilor validate ca *factori interni* ai competenței sale profesionale, credem, o profitabilă cale de dezvoltare a conduitei didactice [apud 4, p. 173].

Bibliografie:

1. Caluschi M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În Psihologie, Revista științifico-practică nr. 3, Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2011, p. 69-74.
2. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. În Competența didactică. Marcus S. (coord.). București: Editura ALL Educațional, 1999, p. 11-23.
3. Mânzat I. Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice, p. 136-140 În competență didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999.
4. Marcus S. (coord.) Competența didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999.
5. Mitrofan I. Psihoterapie (repere teoretice, metodologice și aplicative). București: Editura: SPER, 2008.
6. Mitrofan L. (coord.) Dezvoltarea Personală – competență universitară transversală, o nouă paradigmă educațională, cap. 1-2, București: Editura Universitară, 2007.
7. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică și eficiența instructiv-educativă. În revista de pedagogie, nr. 7, 1986, p. 7-10.
8. Neculau A. A fi elev. București: Editura Albatros, 1983.
9. Pavelcu V. Invitație la cunoașterea de sine. București: Editura Științifică 1970.
10. Robbins A. Știința dezvoltării personale. Puterea nemărginită. București: Editura Almatea 2011.
11. Roger C. A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut. București: Editura Trei, 2014.
12. Săucan D. Specificul comunicării didactice în contextul comunicării interumane, p. 94-11.
13. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002.

STRATEGII DE CONSILIERE PSIHOLOGICĂ A FAMILIEI ÎN SITUAȚII SPECIALE DE CRIZĂ

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
șefa Catedrei de psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;
Catalina PUȘCĂ, psiholog, SCM din Bălți

Abstract: *The purpose of this research to identify opportunities for counseling family in special situations of crisis. In way this goal we chose the research sample of families marked by violence, the special situation of crisis, considering a current and a major threat to families in our country. In this research we have proposed two hypotheses, according to which we have assumed that the family members who were exposed to violence are marked by trauma psycho-emotional, too, that family involvement marked by domestic violence programs in counseling family reduce trauma psycho-emotional plight as a consequence of their victimization. Research results have shown the assumptions made and showed that counseling is an effective tool to remove the family from the crisis.*

Keywords: *crisis situation, family, counseling, family violence, support.*

Familia contemporană este caracterizată de o serie de probleme și de situații care ne suscită să-i reanalizăm coordonatele, să căutăm soluții și să o sprijinim tot mai adecvat pentru a le rezolva.

În linii mari, problemele familiei contemporane nu diferă de cele ale familiei de acum 10, 20 sau 30 de ani. S-a schimbat dinamica socială, normele și valorile sociale, fapt care a generat și o schimbare la nivelul modului în care familia își exprimă disfuncționalitățile.

În general, aceasta se produce atunci când unul dintre parteneri sau amândoi au senzația că sunt prinși într-o capcană fără ieșire sau când cei doi încetează să-și mai aprecieze eforturile reciproce. De multe ori, partenerii încetează să mai facă acele mici lucruri plăcute menite să consolideze relația lor. Pe acest fundal apar neglijările, certurile și criticile frecvente. Multe dintre aceste interacțiuni negative sunt determinate de așteptările nerealistice ale partenerilor cu privire la celălalt sau de convingerile lor negative cu privire la relația în sine. Această gândire catastrofică nu face altceva decât să blocheze procesul de comunicare dintre parteneri și să genereze alte și alte conflicte.

În astfel de momente de cumpănă, de confuzie și tensiuni, când atmosfera din cuplu pare stranie și de neînțeles, o soluție potrivită și dătătoare de speranță este consultarea unui psiholog. Deși pentru mulți pare ciudat că cineva din afara cuplului să intervină în „problemele intime”, acest lucru este cel mai benefic cu putință. Numai cineva din exterior, obiectiv și cu o pregătire specială poate ajuta eficient, iar de multe ori timpul în care se văd rezultatele benefice este foarte scurt.

Consilierea familiei poate propune seturi de măsuri educative și de sprijin care ajută părinții în înțelegerea propriilor lor nevoi, în cunoașterea și acceptarea nevoilor copiilor lor, dar își propune și să construiască punți de legătură între părinți și copii.

În cadrul acestei lucrări, ne vom opri asupra violenței familiale, ca situație specială de criză, considerând-o actuală și de un pericol major pentru familiile de la noi din țară.

Lotul experimental a fost format din 15 familii, din cadrul Centrului de Susținere și Ocrotire a Familiei în Criză „Sotis” din mun. Bălți.

Astăzi trăim într-o societate globală, plină de evenimente generatoare de crize de tot felul atât la nivel social, cât și la nivel familial sau individual. Astfel, episoadele de criză au devenit situația prevalentă în lumea de astăzi.

Ce este criza?

Potrivit *Dicționarului explicativ al limbii române*, găsim următoarele definiții ale crizei: 1. Manifestare a unor dificultăți (economice, politice, sociale etc.); perioadă de tensiune, de tulburare, de încercări (adesea decisive) care se manifestă în societate; 2. Moment

critic, culminant, în evoluția care precedă vindecarea sau agravarea unei boli; declanșare bruscă a unei boli sau apariția unui acces brusc în cursul unei boli cornice; 3. Tensiune, moment de mare depresiune sufletească, zbcium.

Conceptul de *criză* a fost introdus în domeniul sănătății mentale de Erik Lindemann [8, p. 142] descriind reacția de doliu la pierderile suferite după un incendiu petrecut într-o discotecă și ulterior de Gerald Caplan [3] și echipa lui de la Universitatea Harvard care au studiat reacția familiilor de emigranți evrei în Israel imediat după cel de al II-lea Război Mondial.

În această ordine de idei, G. Caplan concepea *criza ca un răspuns scurt la un stres sever*, răspuns care nu are structura unei boli, dar care trădează dezechilibrul mecanismelor individuale „homeostatice”.

De asemenea, G. Caplan considera că criza apare când o persoană se confruntă cu o problemă pentru care nu are o soluție imediată și care pe moment pare de nedepășit. El spunea: „O criză apare atunci când o persoană se confruntă cu un obstacol important de viață și care pare pentru un timp insurmontabil prin utilizarea metodelor obișnuite de rezolvare a problemelor”. Această stare se relevă ca o tulburare emoțională, cu următoarele caracteristici importante: dezechilibrul homeostaziei psihologice; mecanismele uzuale de coping sunt depășite; există evidența unei reacții sau disfuncții emoționale negative.

H. Halpern în lucrarea „*Crisis theory: a definitional study*”, publicată în anul 1973 în *Community Mental Health Journal* 9 (4), merge mai departe și introduce și o abordare cognitivă, afirmând că criza este dată de o interpretare eronată, amenințătoare, a unui eveniment și de credința incapacității personale de a depăși acest eveniment [4, p. 344].

În felul acesta, se recunoaște că situația ce generează criza este subiectivă și diferit definită și interpretată de la individ la individ [6].

Ulterior, H. Parad și E. France continuă ideile lui E. Lindemann și G. Caplan la care adaugă rolul important pe care-l joacă percepția individuală asupra factorilor stresanți.

R. Carkhuff și B. Berenson [3, p. 58] susțineau că criza apare atunci când răspunsul individual la o situație este inadecvat, pe când Belkin afirmă că criza este o dificultate sau situație personală, care imobilizează sau stopează individual în controlul conștient al situației de viață. Idei deosebite întâlnim la L. Brammer care era de părerea că criza este o stare de dezorganizare în care indivizii se confruntă cu o profundă disoluție a capacității de coping în situații care afectează realizarea unor importante scopuri personale [2, p. 137].

O definiție care să subsumeze toate cele de mai sus ar fi cea a lui James și Gilliland: „Criza este o percepție sau trăire a unui eveniment sau situație ca intolerabil de dificilă și care depășește resursele curente și mecanismele de coping” [7, p. 162].

Factorii generatori ai disfuncționalității familiei

În vederea elucidării factorilor generatori ai disfuncționalității familiei am făcut apel la teoriile de bază existente în literatura de specialitate.

Una din teoriile care abordează factorii generatori ai disfuncționalității familiei este cea care analizează *gradul de compatibilitate dintre parteneri*. Conform acestei teorii este probabil ca stabilitatea cuplului să fie favorizată de o homogamie relativă. În contrast, diferențele mari dintre soți comportă riscuri, generând o incompatibilitate între ei și ducând, în final, la separare.

Principalele dimensiuni de analiză a (in)compatibilității dintre parteneri sunt: vârsta, nivelul de educație, standardul economic, mediul de proveniență (rural sau urban), naționalitatea, religia, preocupările de timp liber, valorile și concepția despre viață în general.

Teoria schimbului psiho-social pune accentul pe varietatea indivizilor în ceea ce privește așteptările și aspirațiile lor în raport cu căsnicia. De la un cuplu la altul, așteptările și

obiectivele sunt diferite. Chiar în interiorul aceluiași cuplu, dorințele și aspirațiile pot varia și se pot modifica de-a lungul anilor. Așteptările influențează foarte mult nivelul de satisfacție maritală. Schimbul psiho-social ne permite să înțelegem cum soții își pot realiza propriile nevoi – chiar dacă sunt diferite, chiar opuse – prin mecanismele psihologice de pierdere/câștig, care devin criterii de evaluare a relației și opțiuni oferite soților. Repartizarea sarcinilor gospodărești, educația copiilor, banii disponibili, profesia fiecăruia, timpul liber, relațiile sexuale ș.a. – la un moment dat duc inevitabil la anumite tensiuni și fricțiuni care nu pot fi ocolite, atunci când soții au sentimentul că dau mai mult decât primesc [11, p. 257].

Socializarea în familia de origine poate fi un alt factor generator al disfuncționalității familiei. Accentuarea acestui factor este tipică abordării sociodinamice, care trasează, pe de o parte, relațiile între comportamentele manifeste între soți și, pe de altă parte, relațiile între sentimentele și gândurile lor latente. Dificultățile conjugale actuale sunt puse pe seama dificultăților emoționale trăite în copilărie.

Influența familiei de origine asupra stabilității cuplului a fost pusă în evidență de numeroase studii, existând o corelație statistică semnificativă între divorțul părinților și divorțul copiilor [1, p. 28].

Atmosfera din căminul parental poate fi revelată de iubirea și/sau conflictele cu părinții precum și de gradul de iubire/conflicte între părinți. Copilăria fericită are un impact pozitiv asupra stabilității cuplului [5, p. 111].

Abordarea socio-cognitivă [12, p. 179] scoate în evidență *factorii cognitivi*, este baza-tă pe diferitele principii de învățare. Sursele personale de satisfacție sau de insatisfacție, gesturile, acțiunile îndeplinite de către o persoană, explicațiile elaborate de fiecare pentru a înțelege mai bine viața sa intimă sunt interpretate ca tot atâtea comportamente învățate, în tinerețe sau în decursul primelor relații intime, dar și în timpul relației actuale.

Teoria abilităților relaționale afirmă cum că comunicarea, rezolvarea problemelor, schimbul pozitiv (exprimarea afecțiunii, satisfacția sexuală) și exprimarea agresivității constituie zone unde abilitățile relaționale sunt deosebit de importante. Acestea sunt cele patru dimensiuni relaționale cruciale pentru stabilitatea cuplului [12, p. 265].

Armonia sexual la fel este recunoscută drept factor al funcționalității familiei. Comportamentul sexual a fost, de-a lungul timpului, când subapreciat, când supraapreciat, în ceea ce privește consecințele lui asupra satisfacției maritale și, implicit, asupra stabilității cuplului. Putem spune azi că el este un factor egal, dar nu superior altora.

Factorii economici. În studiul citat [9, p. 268], Locke găsește următorii factori economici care sunt asociați pozitiv cu stabilitatea maritală: mobilitate profesională scăzută; locuință în proprietate; dotare corespunzătoare a locuinței cu diverse utilități (aragaz, apă caldă, telefon, radio, televizor, frigider, mașină de spălat); valori peste medie ale indicatorului de siguranță economică; soția este casnică; serviciu stabil al soțului; venit decent.

Mediul social. Integrarea familiei în mediul social este foarte importantă pentru stabilitatea ei. Aceasta presupune integrarea în mediul de muncă și un grad relativ ridicat de satisfacție profesională a fiecăruia dintre soți, precum și o rețea socială bogată și suportivă. Sprijinul social oferit de această rețea constituie un adevărat „capital social”, o resursă semnificativă a familiei, care sporește șansele acesteia de a înfrunta diferitele dificultăți [10, p. 145].

Evoluția relației de cuplu

Wright, în studiul citat, precum și Locke, fac o analiză minuțioasă a relației de cuplu în perspectivă diacronică, încercând să găsească diferențele între familiile fericite și cele dizolvate.

Scopul acestui studiu este de a verifica ipoteza conform căreia presupunem că membrii familiilor care au fost expuse violenței sunt marcați de traume psiho-emoționale. De

asemenea, că implicarea familiei marcate de violență familială în programe de consiliere psihologică familială reduce traumele psiho-emoționale trăite de acestea drept consecință a procesului de victimizare.

În cadrul cercetării a fost implicat un lot experimental alcătuit din 15 familii, marcate de violență, beneficiari ai Centrului de Susținere și Ocrotire a Familiei în Criză „Sotis” din mun. Bălți.

Subiecții au constituit două loturi distincte: un prim eșantion a fost format din 8 familii cu durata parteneriatului cuprins între 1 și 5 ani, iar cel de-al doilea eșantion a fost constituit din 7 familii cu durata parteneriatului peste 5 ani.

Astfel, am putut verifica ipoteza formulată atât la nivelul cuplurilor cu durata până în 5 ani, cât și pentru cele ce au depășit 5 ani, identificând factorii favorizanți pentru evoluția normală a relației maritale, pentru nașterea, creșterea și educarea copiilor.

Descrierea lotului experimental:

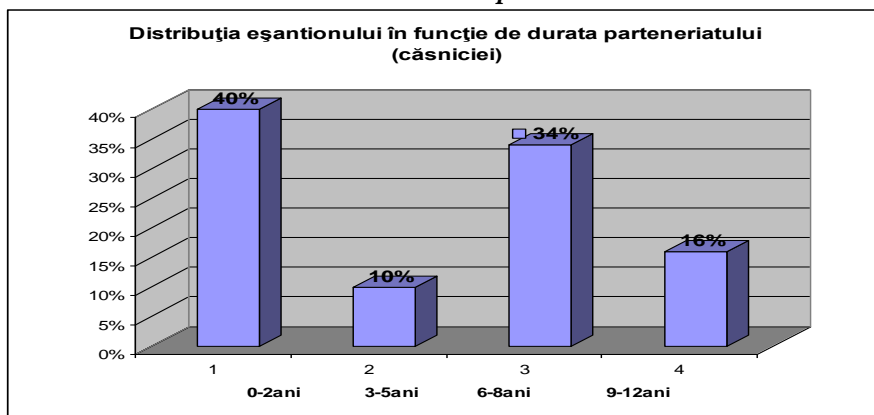


Figura 2. Distribuția eșantionului în funcție de vârsta maritală

Din fig. 2 putem vedea că în cadrul eșantionului o parte semnificativă (40%) sunt familii care au o durată maritală de până la 2 ani. Pornind de la acestea, putem concluce că criza familială este un fenomen frecvent întâlnit la familiile tinere, ceea ce ar trebui să constituie un punct de reper în activitatea psihologului în prevenirea crizei familiale.

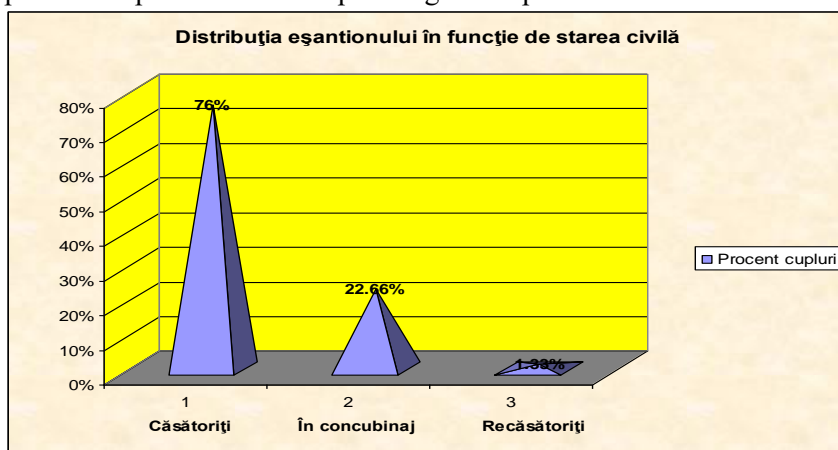


Figura 3. Distribuția eșantionului în funcție de statutul marital

Analizând datele fig. 3, observăm că marea majoritate a respondenților au statutul marital de căsătoriți.

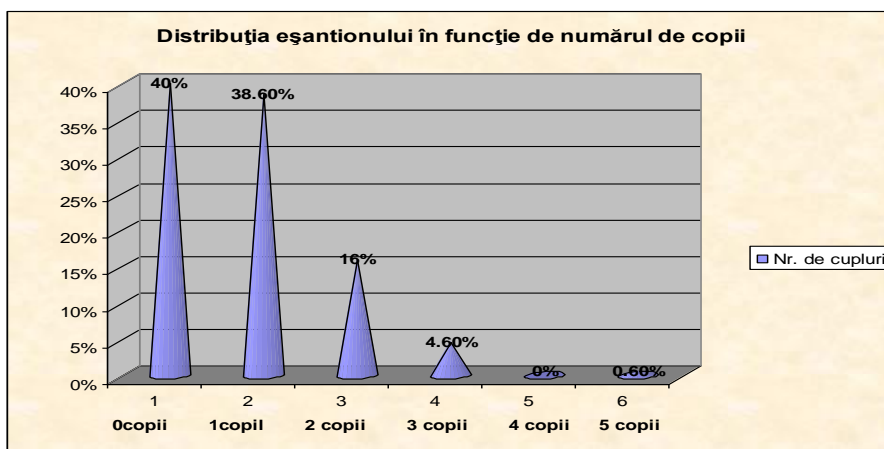


Figura 4. Distribuția eșantionului în funcție de numărul de copii

În fig. 4 vedem că marcate de criza familială sunt în marea majoritate a cazurilor circa 80% din familiile cu un copil și cele fără de copii.

Consumul de alcool sau drog. În familiile caracterizate printr-un climat conflictual, violență este accentuată în unele cazuri de consumul de alcool sau chiar de drog. Astfel, se constată mai multe cazuri în care membrii familiilor consumă excesiv și frecvent alcool (5 familii) și un caz în care unul dintre părinți este consumator de drog.

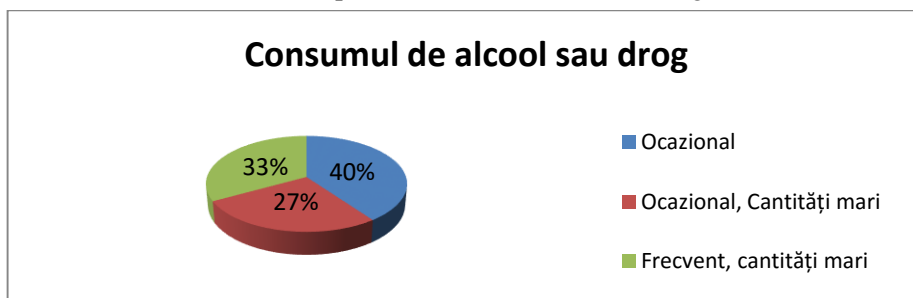


Figura 5. Rata consumului de alcool și drog în rândul familiilor investigate

Nivelul de calificare profesională a femeilor investigate. Astfel, în 7 cazuri femeile nu sunt încadrate în muncă, nu au o ocupație stabilă, trăind din ajutorul de șomaj ori prestând diverse activități „la negru” sau la limita legalității.

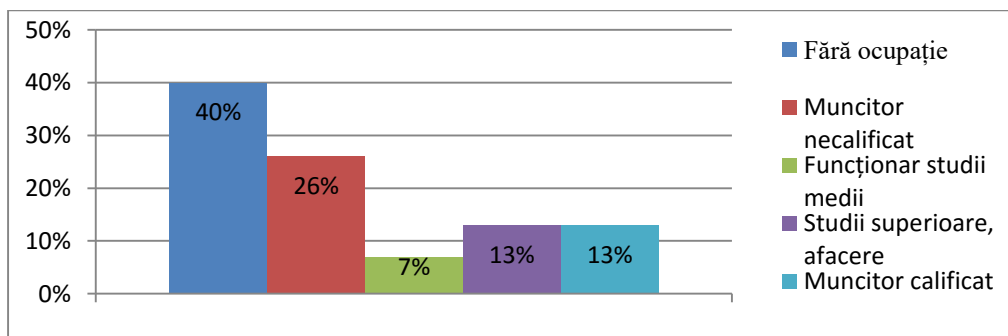


Figura 6. Reprezentarea grafică a nivelului de calificare a familiilor investigate

Situația materială a familiei. Nivelul scăzut de calificare profesională al acestor familii și lipsa, în unele cazuri, a unei ocupații cu caracter permanent, ca și numărul mare de

copii și alți membri de familie aflați în întreținere, au drept consecință un nivel scăzut al veniturilor pe membru de familie și condiții de locuit modeste sau chiar improprii. Se constată că unele familii au condiții de locuit total necorespunzătoare (3 cazuri), ceilalți beneficiind de locuințe modeste sau bune.

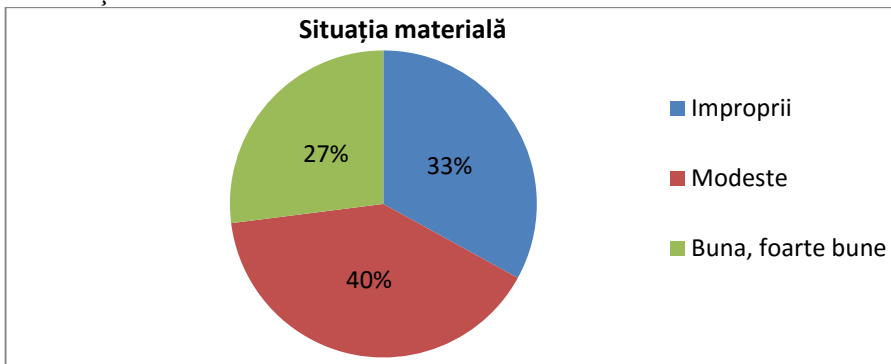


Figura 7. Reprezentarea grafică a stării materiale a familiilor investigate

- Femeile din eșantionul investigat își apreciază sănătatea în termeni negativi, reclamă oboseală, stres, dureri de cap și insomnie.
- Sunt nemulțumite de felul în care trăiesc.
- Mai mult de jumătate sunt tot timpul triste, nervoase și neliniștite.
- Mai mult de jumătate din femei declară că nu găsesc mijloace prin care să-și rezolve problemele și nu dețin control asupra lucrurilor care li se întâmplă. În plus, nu reușesc să facă ceea ce își propun decât, în puține situații. Prin urmare, se simt disperate în fața problemelor vieții.
- Mai mult de jumătate din ele consideră că nu sunt tratate cu respect și nu sunt ascultate sau luate în serios.
- Au un nivel ridicat de insatisfacție față de viața lor de familie, corelează cu aprecieri negative modul în care se înțeleg cu partenerii.
- Au imagine de sine distorsionată și negativă, o stimă de sine scăzută.
- Păstrează secretul – sentiment de complicitate, rușine și sentimentul că sunt stigmatizați.
- Sunt în stare de alertă permanentă.
- Manifestă izolare socială.
- Demonstrează labilitate emoțională și reacții de panică.
- Prezintă dezorientare în spațiu.

De asemenea, în urma studiului de caz putem evidenția un șir de caracteristici specifice ale familiilor marcate de violență din lotul experimental:

- În jumătate din cazuri, la actele de violență au asistat copiii și/sau rude, prieteni, cunoștințe.
- Ca răspuns, în jur de un sfert nu reacționează, aproape o cincime ripostează, se ceartă și insultă la rândul lor, o altă cincime tac și plâng și o minoritate „fug de acasă”.
- Două treimi dintre ele vorbesc cu cineva despre ce li se întâmplă, și anume: a) cu rude de sex feminin: mama, soacra, sora, cumnata; una din zece „povestește” cu vecinilor, colegilor de serviciu sau prietenilor; doar o mică parte a încercat să vorbească cu partenerul; doar în cazuri izolate discută cu rudele de sex masculine.
- Nu vorbesc cu nimeni că nu au cu cine sau pentru că sunt „chestiuni private”.

Potrivit celor menționate mai sus, se elucidează punctele de reper în procesul de consiliere, asupra cărora vom lucra împreună cu familia marcată de violență.

Este vorba despre parcurgerea câtorva *etape*:

1. Evaluarea crizei și a resurselor beneficiarului de a o depăși

La această etapă vom descoperi circumstanțele care au condus la apariția crizei și sentimentele clientului față de criză. Vom încuraja clientul să vorbească despre propriile probleme, despre sentimentele și planurile sale. Este evident că persoanele aflate în situații de criză își exprimă cu greu gândurile, au sentimente confuze, fapt care face dificilă intervenția consilierului în scopul ajutorării clientului.

Aflat în situație de criză, clientul nu gândește limpede, fapt care conduce la o discrepanță între relatări (ceea ce spune). El trebuie ajutat să-și pună ordine în gânduri și să aibă o înțelegere mai realistă a problemelor.

2. Stabilirea obiectivelor

Analiza problemelor apărute în situația de criză poate evidenția aspectele vulnerabile ale clientului și, în consecință, soluțiile posibile de remediere. Consilierul solicită clientului răspuns la următoarele întrebări:

- a) Dacă a mai trecut prin situații similare și cum a procedat?
- b) Ce a încercat să facă pentru a depăși actuala criză?
- c) Ce părere are despre prezenta situație de criză?
- d) Ce alternative întrevezi pentru a ieși din impas?

Adeseori, clientul este stimulat să dea posibile soluții, fie ele realiste sau nu. Folosind analogii, metafore, jocul de rol sau alte tehnici, vom sugera clientului calea de urmat pentru soluționarea problemelor cu care se confruntă.

3. Planul de intervenție

Opțiunea pentru un anumit mod de a proceda este precedată de evaluarea soluțiilor posibile.

Vom ghida clientul spre adoptarea unei opțiuni favorabile care să-l conducă la depășirea situației. Cristalizarea unei opțiuni pentru un mod de acțiune va determina consilierul să se asigure că clientul său crede în aceasta.

4. Punerea în practică a deciziei asumate și transferul ei în situații de viață reale

La această etapă, consilierea presupune învățarea de către client, printr-un training adecvat, a unor abilități și moduri procedurale care să-i asigure obținerea unor performanțe scontate și să-l conducă spre succes în activitate.

În viața fiecărui om pot exista momente când acesta se simte nesigur, trist, dezorientat, deprimat sau neajutorat. De multe ori, această stare este însoțită de scăderea randamentului în activitate, probleme în familie sau în plan social. Aceasta nu înseamnă însă că este vorba de o boală psihică, ci doar de o criză de moment ce se poate depăși de cele mai multe ori doar cu ajutorul psihoterapiei, fără medicamente. A lăsa să se permanentizeze o astfel de stare poate duce la fixarea unor modele de comportament dezadaptativ, situație în care intervențiile viitoare vor fi mai dificile și de lungă durată. Trebuie să pornim de la convingerea că fiecare om dispune de suficiente resurse interioare de autoreglare și autovindecare.

Aspecte etice

Toate informațiile furnizate /dezvăluite în cadrul sesiunilor de consiliere sunt confidențiale și nu vor fi dezvăluite decât altor consilieri, în scop didactic și de supervizare.

După cum am menționat mai sus, **5 familii din lotul experimental**, au fost implicate în procesul de consiliere familială.

În consilierea familiei noi am lucrat pe mai multe planuri: (deși părerea multor psihologi de familie este că e bine să lucrezi cu toată familia):

- a) la prima ședință participă toată familia (toți care locuiesc împreună), pentru ca să se poată face o evaluare globală a familiei.
- b) în ședințele următoare lucrăm cu cuplul pentru a-l ajuta să-și rezolve problemele, pentru că, de fapt, problemele copilului de aici derivă.

- c) câteva ședințe lucrăm cu copilul (dacă în familie sunt copiii afectați de problemă), în aceeași perioadă în care lucrăm cu părinții, dar separat de aceștia.
- d) în final lucrăm cu toată familia, să vedem cum au reușit să relaționeze.

Cazul 1

Detaliile cazului:

M. G. (35 ani), căsătorită de 9 ani cu D. (39 ani), cu care are o fetiță de 8 ani.

Această familie este marcată de violență domestică. Se află în centru deja de trei luni.

Menține legătura cu soțul.

Solicită consiliere, pentru că este dezorientată, nu-și dă seama unde greșește, întrucât este la a doua căsătorie și realizează că lucrurile merg la fel de prost ca și în cea anterioară. Nu se gândește la ea, dar e speriată că simte că e afectat copilul, care este martor al actelor de violență și trebuie să facă ceva spre binele lui. De fapt, ea vrea consiliere mai mult pentru copil, pentru că cel mai mult o deranjează faptul că fetița e agitată, nu doarme, nu mănâncă, slăbește pe zi ce trece, nu e atentă la școală și are rezultate slabe.

Evaluarea crizei și a resurselor beneficiarului de a o depăși.

Pentru a evalua problemele familiei (relația disfuncțională a familiei, dificultăți de relaționare și problema copilului – agitația, lipsa poftei de mâncare, neatenția la școală determinată de disfuncțiile familiei), am urmărit pe parcursul a două ședințe de consiliere, următoarele:

- 1) structura familiei;
- 2) flexibilitatea paternurilor de funcționare;
- 3) rezonanța familiei, sistemul familial, reflectă sensibilitatea lui la nevoile fiecărui membru;
- 4) contextul de viață al familiei, factorii de stres care o influențează, dacă familia are sau nu un suport;
- 5) etapa de dezvoltare a familiei și eficiența ei în rezolvarea sarcinilor specifice acestei etape;
- 6) modalitatea în care simptomul pacientului identificat este folosit în familie.

Pentru a observa ce este disfuncțional în familie, am urmărit interacțiunile dintre membrii familiei (prima ședință – mamă-fică; a doua ședință – mamă-tată-copil), concentrându-ne pe proces și dezvoltând permanent ipoteze de lucru (pe care le-am formulat, testat și reformulat) despre structura familiei, care să ne ajute la ghidarea intervențiilor terapeutice ulterioare.

Menționăm că la prima ședință ne-a fost de un real folos și genograma familiei pentru ca ne-a ajutat să clarificăm procesele emoționale ale familiei și să identificăm pattern-urile comportamentale transmise din generațiile anterioare (tonul de comandă al soțului, preluat de la tatăl lui, pretenția ca soția să fie supusă și să nu sufle în fața soțului, M. suferă că nu mai e în centrul atenției cum a fost crescută acasă și nu se bucură de respectul de care se bucura mama ei). Tot la prima ședință ne-am folosit și de desenul familiei (desenat de fetiță, în timp ce mama descria evenimente din istoria personală).

Desenul familiei a adus informații despre membrii familiei, atmosfera din familie. Desenul fetiței cuprindea: mama, fetița și păpușa. „*Pe tati nu l-am desenat că nu vrea să se joace cu mine ... mă ceartă tot timpul ... vine târziu, bosumflat ... ia-o pe-asta mică de-aici că-mi încurcă hârtiile ...*” Apoi este de dimensiune redusă, din care am dedus tendința de izolare a fetei (din istoria personală a mamei deducem același lucru: copilul nu are prieteni la școală, iar acasă e apropiată numai de mama). Reprezentarea fiind în partea de sus a paginii am emis ipoteza că fata își dorește o familie în care să fie numai cu mama, de fapt și când am vrut să punem un scaun pentru tată, la prima ședință nu a vrut, iar la a doua, în

prezența tatălui, nu vrea să stea pe scaun, ci numai lipită de mama. Nu mai intrăm în alte detalii, pentru că am vrut să urmărim prin desen mai mult relația celor 3.

La a doua ședință, pe lângă observarea interacțiunilor am mai folosit și binomul circumplex al familiei, pentru a ne putea edifica mai bine asupra coeziunii și flexibilității familiei, rezultând o coeziune și flexibilitate scăzută.

Urmărind interacțiunile familiei, am ajuns la următoarele ipoteze:

- puterea de decizie în casă o are soțul, care hotărăște modul cum se cheltuiesc resursele financiare (ea nu poate cumpăra nimic dacă el nu e de acord), el a hotărât școala copilului, persoana care să-l îngrijească etc.;
- cei doi soți formează subsisteme separate, între ei fiind o graniță rigidă, cu puține contacte, rigiditate care se manifestă și față de cei de afară: nu au prieteni, nu se vizitează nici măcar cu părinții ei, la care ea trebuie să meargă fără știrea lui, pentru că el e convins că aceștia o influențează în modul ei de comportare;
- în subsistemul adulților apar dificultăți de relaționare, pentru că soțul își urmărește atingerea propriilor scopuri, iar cei doi soți nu au abilitățile necesare (complementaritatea și acomodarea reciprocă) pentru a putea modela intimitatea și angajamentul;
- subsistemul parental nu funcționează la parametri normali, pentru că tatăl în afara faptului că decide în ceea ce privește școlile copilului, nu se implică și emoțional în educația lui (nu se joacă, nu stă de vorbă cu copilul etc.) El impune între el și copil o graniță rigidă.
- între mamă și fiică granița este difuză, relația dintre ele fiind prea strânsă, permițând o interacțiune maximă. Nu este clar cine are responsabilitatea și autoritatea, fata este influențată de conflictul mamă-tată;
- între mamă și fiică este o coaliție transgenerațională (tatăl îi reproșează mamei că este prea permisivă, iar ea îi reproșează că-i prea dur cu fetița, îi cere prea mult pentru vârsta ei; mama acordă un interes deosebit nevoilor fetiței, tatăl refuza chiar când e nevoie de el, o bruschează dacă-i cere sprijin și o trimite la mama, că el are treabă;
- soțul formează coaliție cu părinții lui împotriva soției, ori de câte ori are o problemă importantă se sfătuiește cu părinții lui și nu contează dacă ea e de acord sau nu.

Relațiile dintre membrii familiei sunt încordate, între soți fiind un conflict deschis; se stresează reciproc învinuindu-se că relația nu merge bine; nu știu să comunice: mesajele nu sunt clare, se relatează o problemă și se ramifică la alta, sunt preponderent acuzatoare.

Deci după cum se observă, structura familială este inefficientă, granițele sunt rigide sau difuze, alianțele sunt patologice, la fel și triadele, familia are coeziune și flexibilitate scăzute pentru a se putea adapta la stres.

Stabilirea obiectivelor

Pentru clarificarea situației ne-am propus următoarele obiective:

- îmbunătățirea dinamicii familiale pentru obținerea unui mediu familial – funcțional;
- înlesnirea interacțiunii dintre membrii familiei pentru crearea unui climat confortabil fiecărui membru;
- depășirea momentului de criză pentru ca familia să poată funcționa în continuare.

Planul de intervenție

Au fost planificate următoarele etape:

1. Alăturarea și acomodarea.

Pentru că terapia eficientă cere provocare și confruntare, familia trebuie să accepte consilierea și să se simtă înțeleasă de consilier. Și cum alăturarea și acomodarea sunt considerate premisele restructurării, au în vedere faptul că trebuie să-i facă să coopereze, să construiască o alianță de înțelegere cu fiecare membru al familiei.

La această etapă ne familiarizăm cu stilul comunicațional al familiei, cu percepțiile familiei, acordăm atenție fiecărui membru, îl facem să se simtă important, îi felicităm pentru faptul că au conștientizat că au o problemă, că acest lucru constituie un avantaj, e un punct de plecare în rezolvarea ei. Acordăm o atenție deosebită și copilului, interesându-ne dacă știe unde se află și de ce.

Tehnici folosite:

- ✓ Menținerea/susținerea comportamentelor specifice sau a verbalizărilor cu scopul creșterii independenței și puterii indivizilor în subsisteme sau alianțe; Se manifestă respect pentru părinți, care sunt lăsați să-și descrie problemele, dar și pentru copil care nu e forțat să vorbească, ci când simte el nevoia.
- ✓ Clarificarea – clarificarea, amplificarea și aprobarea comunicării familiei pentru a crește încrederea membrilor, dar și a subsistemelor familiale. E foarte important ca fiecare să-și clarifice poziția față de problemă.
- ✓ Mimarea/adoptarea stilului de comunicare al familiei și conformarea la nuanțele afective ale comunicării acestora.

2. Restructurarea familială.

Lucrul cu interacțiunea este o tehnică foarte importantă, încât unii psihologi o consideră etapă a restructurării.

- Punerea în practică a interacțiunilor ce au loc în familie presupune recrearea de către membrii familiei a interacțiunilor referitoare la problema cu care au venit sau la situații neutre. La o punere în scenă se are în vedere: 1) observarea procesului; 2) modul cum trebuie condus procesul; 3) conducerea familiei să-și modifice interpretarea; 4) comentarea a ceea ce a fost greșit și dacă e nevoie, familia e îndemnată să continue.
- punerea în scenă a diferitelor momente din viața cuplului („ați putea să-mi arătați și mie cum decurge acest lucru?”) oferă o mulțime de informații: cât vorbesc fără să fie întreruși; cine atacă: cine se apără; cine e în centru; cine-i periferic etc.
- cum se comportă copilul în timp ce părinții vorbesc;
- cine e implicat și cine nu în educația copilului;
- invitând membrii familiei să-și discute problemele, se acordă atenție felului cum interacționează, atenția fiind îndreptată pe proces, nu pe conținut;
- prin întrebări circulare încercăm să aflăm ce părere are fiecare dintre ei despre ce-l neliniștește pe celălalt;
- încercăm reglarea intensității (tehnica) mesajelor ori de câte ori unul dintre ei ridică tonul;
- scoaterea în evidență și modificarea interacțiunilor este urmărită atent;
- urmărim tranzațiile problematice; cu ajutorul tehnicii actualizarea paternurilor tranzaționale, are loc simularea cât mai naturală a interacțiunilor dintre membri, pentru ca să pot observa tranzațiile tipice;
- se are în vedere stimularea interacțiunilor pentru a realiza cum stau lucrurile: cine urmărește și cine-i urmărit – modificarea acestui patern (intensitatea);
- reglarea intensității este o tehnică la fel de importantă prin reglarea selectivă a acțiunii, repetiției și duratei, tonul vocii, ritm, pauze și este folosită ca terapeutul să fie sigur că familia a receptat mesajul despre ce se întâmplă și se creează premisele pentru schimbare.

Tehnici folosite:

Sublinierea granițelor este o tehnică ce presupune întărirea granițelor difuze și permeabilizarea granițelor rigide cu scopul de a stimula interacțiunea sănătoasă dintre subsisteme.

- realinierea granițelor se face crescând atât apropierea, cât și distanța dintre subsistemele familiei: membrii familiei sunt invitați să vorbească pentru ei înșiși, sunt blocate întreruperile, diadele ajutate să termine conversațiile fără amestecul altora;

- asistarea familiei când aceasta stabilește noi seturi de reguli, când le renegociază pe cele vechi sau când stabilește funcții specifice pentru fiecare membru, subsistem al familiei încurajarea membrilor familiei să se confrunte unul cu altul și să lupte cu dificultățile dintre ei.
- mutarea discuțiilor familiei de la perspective liniare la circulare, prin accentuarea complementarității;
- cer membrilor familiei să se ajute unul pe altul să se schimbe.

Dezechilibrarea ierarhiilor este o tehnică – după unii chiar etapă – ce constă în modificarea relațiilor de putere din cadrul familiei, pentru a se ajunge la ierarhia cea mai adecvată.

Această tehnică este necesară pentru faptul că familia ajunge să fie blocată într-un punct mort, pentru că membrii aflați în conflict se verifică, se echilibrează unul pe altul. De aceea se are în vedere:

- dezechilibrarea și realinierea sistemului;
- realizarea echilibrului și a corectitudinii;

Escaladarea stresului constă în stimularea tensiunii în familie pentru a o forța să accepte restructurarea. Se poate realiza pe mai multe căi:

- încurajarea conflictului când se manifestă ținând partea unei alianțe împotriva altor membri ai familiei;
- blocarea patternurilor tranzacționale disfuncționale, care servesc la eliminarea stresului din sistemul familiei.

Stabilirea unor sarcini:

- am constatat că sarcinile date acasă sau în timpul ședințelor de consiliere au mare eficiență. Sarcinile date sunt de formă: să urmărească timp de o săptămână ce îi deranjează și ce le face plăcere și să-și acorde un timp în care să discute între ei pe marginea celor observate; pentru a realiza apropierea dintre tată și copil, se dă ca temă o activitate comună; în zilele în care este foarte ocupat să-și rezerve câteva minute pe care să le petreacă cu fata și să-i explice că-i pare rău că nu poate sta mai mult, și să-i dea detalii pe înțelesul copilului de ce nu poate sta mai mult. Să observe ce se întâmplă.

Rezultatele obținute

Cel mai important rezultat al ședințelor de consiliere este reunirea familiei. Ameliorarea relațiilor dintre parteneri și manifestarea unui comportament afectiv din partea tatălui față de copil. Toate obiectivele înaintate față de procesul de consiliere au fost atinse.

Prin prezenta cercetare a fost soluționată problema științifică actuală în domeniu, anume posibilitățile de consiliere a familiei aflate în situații speciale de criză.

Analiza rezultatelor teoretice și experimentale ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Criza familiei și, în special, violența în familie reprezintă o problemă acută a perioadei actuale, implicând un număr din ce în ce mai mare de familii, având consecințe asupra stării psihice a acestora atât pe termen scurt, cât și, în cazul în care nu sunt identificate și tratate la timp, pe termen lung, chiar pe întreaga viață.
2. S-a evidențiat faptul că violența în familie este favorizată de o serie de factori intrafamiliali: mediile defavorizate, sărăcia, alcoolismul, consumul de droguri, climatul familial intens conflictual sau violent, lipsa de implicare în relația cu partenerul și/sau copiii. Analizând structura familiei marcate de violență, se observă că dezorganizarea acesteia nu este o cauză a fenomenului studiat, aceste situații apărând atât în cadrul familiilor dezorganizate, cât și în cadrul celor organizate. Climatul familial conflictual sau violent duce, în multe cazuri, la situații de abuz asupra copilului, de tip fizic sau emoțional. Ponderea familiilor în care se consumă frecvent și exagerat de mult alcool este crescută în cazul lotului analizat, fapt ce accentuează nivelul de violență.

3. În urma evaluării au fost identificate traume psiho-emoționale drept consecință a abuzului: depresie, anxietate, furie, disociere, simptome de stres posttraumatic. Simptomele identificate nu diferă semnificativ în funcție de sex sau de grupa de vârstă. Simptomele anxioase sunt prezente la majoritatea respondenților investigați, anxietatea fiind tulburarea emoțională întâlnită cel mai frecvent în cazul tuturor formelor de abuz.
4. Prin intermediul consilierii familiei marcate de criză s-a urmărit învățarea membrilor acestora să facă față eficient evenimentelor stresante ale existenței și nu să minimizeze acțiunea acestora. Stresorii pot avea un conținut puternic negativ și solicită adaptarea membrilor cuplului sau familiei. Agenții stresanți perturbă echilibrul familiei sau cuplului pentru că destructurează rutina zilnică și pune membrii acestora în fața unor obstacole care trebuie depășite.
5. Rezultatele cercetării ne arată că *consilierea*, ca metodă de depășirea crizei familial, este una eficientă. Pe parcursul procesului de consiliere este necesar să se țină cont de factorii care influențează capacitatea de adaptare a cuplului, cum ar fi: resursele familiei sau cuplului, maniera de percepere a situației stresante și strategiile cognitive și comportamentale dezvoltate de membrii familiei și cuplului pentru a face față crizei.

Bibliografie:

1. Bumpass, L.; Martin C. T.; Sweet J. The Impact of Family Background and Early Marital Factors on Marital Disruption. Newbury Park: Sage Publications. 1991.
2. Brammer, L. The helping relationship: Process and skills (3rd ed.). NJ: Prentice Hall. 1985. 295 p.
3. Carkhuff, R.; Berenson, B. Beyond counseling and therapy (2nd ed.). New York: Holt, 1977. 320 p.
4. Halpern, H. Crisis theory: a definitional study. In: Community Mental Health Journal 9 (4), 1973.
5. Hill, R. Families under stress. New York: Harper and Brothers, 1949.
6. Hoff, L. People in crisis: understanding and helping. 4th Ed. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 1995. 336 p.
7. James, K.; Gilliland, E. Crisis Intervention Strategies, 5th Ed. Belmont: Thomson, 2005.
8. Lindemann, E. Symptomatology and management of acute grief. In: American Journal of Psychiatry. Nr. 101. 1944. pp.141-148.
9. Locke, H. G. Predicting Adjustment in Marriage. New York: Henry Holt and Company, 1951. p. 268.
10. Tessier, R.; Beadry, J.; Savoie, G. J. Influence des facteurs psycho-sociaux associés au double statut des meres travailleuses sur leur santé physique et leur bien-etre psychologique. Montreal: UQAM, 1992.
11. Thibault, J.W.; Kelly, H.H. The Social Psychology of Groups. New York: John Wiley and Sons, 1959. 346 p.
12. Wright, J.; ș.a. La consultation conjugale d'orientation sociocognitive, în „Vivre a deux aujourd'hui”, Le Jour, Montreal, 1993.

DIMENSIUNI PSIHOSOCIALE CE INFLUENȚEAZĂ FORMAREA RELAȚIILOR CONSTRUCTIVE ALE STUDENȚILOR DIN IȘPCA

Iuliana FORNEA-STECAILOV, doctor în psihologie, profesor universitar interimar al Institutului de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Moldova

Abstract: *Scientific research of the foreign psychologists investigates the psychosocial interrelations of the personality (R. Adler, M. Argyle, Verderber, R., K. Verderber and partners). Different personality' theories offers implicitly the premises of the analysis of the psychosocial structures, and the formation mechanisms and evolution of the interpersonal and social relations which delimitates the person in the frame of the different types of the social structure.*

Operational profile of the ICSAC (IȘPCA) students can be analyzed in base of personality dimensions which demonstrated high level of outline in university environment: social, emotional

and practical intelligence, which influence the level of personal and social responsibility, assertive communication, relational style and the respect for others.

Keywords: psychosocial interrelations, personality, psychosocial structures, interpersonal and social relations, responsibility, assertive communication, respect.

Expectanțele societății moderne și sferile sale spirituale și materiale de dezvoltare conturează o problema ce necesită a fi soluționată. Procesul de interacțiune și comunicare interpersonală este foarte importantă în formarea psihicului uman, dezvoltarea și formarea unui comportament rezonabil și civilizată. În prezent, conceptul poate fi aplicat în analizele tuturor tipurilor de relații: interpersonale, grupale, organizaționale și macrosociale, precum și în elaborarea diferitelor strategii de schimbare a atitudinilor și comportamentelor sociale.

Problema interacțiunii interpersonale este reflectată și în lucrările psihologilor ruși (V.S. Ageev, B.G. Ananiev, G.M. Andreeva, A. Kruglov, Bodalev N.G., Lomov B.F., și colab.). În lucrările de interacțiune interpersonală a acestor autori este percepută ca o parte integrantă a comunicării.

În cercetările științifice ale psihologilor din alte străinătăți sunt studiate aspecte ale interrelațiilor psihosociale ale personalității (R. Adler, M. Argyle, Verderber R., K. Verderber ș.a.). Multe studii sunt concentrate pe aspectele comportamentale ale fenomenului de „interacțiune”, componentele sale structurale și a mecanismelor psihosociale de influență.

Metodologia utilizată este preponderent calitativă: *analiza fenomenologică*, *analiza relațiilor interpersonale* și *analiza de conținut* care, deși aduc nuanțări diverse și valoroase, nu identifică completamente predictorii dezvoltării personale.

Indiferent că acceptăm sau nu acest fapt, majoritatea timpului, oamenii îl petrec în societate, sunt încadrați în sistemele sociale. Deci un studiu al personalității din perspectivă psihosocială, poate avantaja comunicarea interpersonală și profesională a viitorilor criminologi.

Prin comunicarea asertivă și dezvoltarea psihologică și socială, datorită vastei posibilități de socializare și învățare, persoana poate avea multe posibilități de a se dezvolta ca personalitate și a deveni eficientă în context psihosocial. Prin intermediul unui dialog activ și inteligent cu personalitățile dezvoltate din zona proximității personale ea poate deveni o personalitate cu inteligență și competență psihologică și socială.

Scopul lucrării: studierea dimensiunilor psihosociale, ce influențează personalitatea studenților Institutului de Științe Penale și Criminologie Aplicată.

Scopul cercetării se realizează în următoarele obiective:

1. Studierea trăsăturile și factorilor personalității, ce pot contura profilul psihosocial al studentului, viitor specialist în criminologie.

2. Analiza caracteristicilor și tendințelor de dezvoltare ale personalității studenților IȘPCA în procesul de interacțiune psihosocială.

Eșantionul de cercetare: la cercetare au participat 2 grupe experimentale (GE) din cadrul IȘPCA: primul GE- format din 30 de studenți ai facultății de Psihologie (an. II și III); al doilea GE a fost format din 30 studenți ai facultății de Drept (an. II și III).

Metode de cercetare:

- *Testul psihologic „G – selecția” (elab. de V. Stefanson).*
- *Metodica „Vectorul de dezvoltare a personalității”.*

În sens strict psihologic, prin **personalitate** se înțelege modul specific de organizare a trăsăturilor și însușirilor psihofizice și psihosociale ale persoanei; este o structură dinamică de natură biopsihosocială care asigură adaptarea originală la mediul natural și social [2, p. 157].

Diferențierile specifice individualității țin atât de anumite caracteristici biofizice, cât mai ales de acele particularități psihosociale care rezultă în urma influențelor unice ale me-

diului natural și social asupra proceselor ontogenetice de formare a structurilor cognitive, afective, motivaționale, relaționale sau aptitudinale ale subiectului.

Din perspectiva psihosocială, *personalitatea* trebuie înțeleasă ca un operator central în cadrul tuturor ipostazelor subiectului uman: aceea de individualitate, persoană, personalitate publică etc. În ontogeneza, infinit de variatele influențe ale mediului determină apariția unor particularități psihice și psihosociale, structurale sau funcționale, care, în virtutea legilor care guvernează sistemele complexe cu autoreglare, încep să se organizeze ierarhic.

În procesul socializării și învățării sociale se transmite nu numai o parte a experienței acumulate de colectivitate, ci se transmit acele norme și modele practice care vor permite persoanei să intre într-un „joc interacțional” specific fiecărui rol pe care și-l asumă.

Obținerea calității de persoană publică ține atât de calitățile obiective ale persoanei, de puterea motivațională, nivelul de aspirație și voința de realizare a Eului, cât și de împrejurările psihosociale sau imperativele conjuncturilor istorice și socioculturale.

Parcurgând un proces continuu de dezvoltare, personalitatea capătă anumite particularități specifice formei de integrare psihosocială în care se găsește subiectul.

Derivând din modul de participare la viața socială sau din particularitățile pozițiilor ocupate și ale rolurilor jucate, influențele psihosociale nu vor rămâne fără efecte în planul structurilor personalității: structurile cognitive, afective, conative, motivaționale sau relaționale pot suferi atât modificării de conținut, cât mai ales de reorganizare și preponderare în cadrul sistemului central, pe fondul unei fenomenologii psihosociale complexe [2, p. 159].

După cum a rezultat din cele expuse anterior, personalitatea definită ca mod specific de organizare dinamică a însușirilor biopsihosociale ale subiectului este esențială pentru înțelegerea persoanei și structurilor relaționale prin care această ființează și se manifestă activ, prin integrare în sistemul social real. În consecință, diferite teorii asupra personalității oferă implicit premisele analizei structurilor psihosociale ale persoanei, precum și ale mecanismelor de formare și evoluție ale relațiilor interpersonale și sociale care circumscriu persoană în cadrul diferitelor tipuri de structura socială.

Diversitatea teoriilor asupra personalității, departe de a constitui un impediment pentru aceste analize, reprezintă o bază adecvată pentru abordarea multitudinilor aspecte și dimensiuni ale proceselor și fenomenelor psihosociale implicate la acest nivel al realității sociale [2, p. 163].

O serie de cercetători (Акимова М. К., Анастаси А., Butcher J., Божович Л. И., Вдовиченко А. А., Зыкова В. И., Исурина Г. П., Калмыкова З. И., Cline A., Cattell R. В., Маркова А. К., Милитанская Н. Т., Пирсон Г., Саха П. К., Славина Л. С., Taylor М. ș.a.) au demonstrat și au identificat existența multiplelor corelații între randamentul la studii și particularitățile individual-tipologice ale personalității elevilor sau studenților.

În procesul analizei contextuale a literaturii psihologice și pedagogice, noi am ajuns la concluzia, că majoritatea specialiștilor din domeniile menționate au desemnat următoarele particularități, ce influențează reușita procesului de studii la nivel universitar.

La aceste *particularități* se referă: procesele cognitive, volumul activității intelectuale, interesele, aptitudinile și abilitățile studenților, motivația de învățare, sănătatea fizică, factorul social, performanțele mentale, sănătatea psihică, creativitatea personală, ș.a.

În lucrare ne-am orientat atenția spre influența dimensiunilor psihosociale asupra dezvoltării personalității studenților IȘPCA în procesul de studii, ca de ex.: caracteristicile psihosociale, valoarea celorlalți, dependență–independență, tendința personalității de interacțiune activă sau pasivă cu membrii grupului, dimensiuni motivaționale, calități ale voinței sociale ș.a. factori ce influențează relațiile interpersonale ale studenților de la IȘPCA.

În urma aplicării testului „G – selecție am stabilit, că la studenții IȘPCA predomină tendința spre a-și dezvolta asertivitatea în comunicare (65%), urmat de tendința „depen-

dență – independență”, ce s-a conturat la 18,3%, ceea ce desemnează tendința internă de a primi standardele și orientările valorice ale grupului, iar pe locul 3 – tendința de primire și evitare a „luptei”, cu 16,7%, ceea ce înseamnă aspirația studenților de a participa activ la viața de grup, atingerea unui statut social mai înalt în sistemul de relații interpersonale, iar opusul acestei tendințe, deci evitarea „luptei” ne vorbește despre faptul, că studenții an. II și III la ambele facultăți, atestă o tendință de a evita interacțiunea psihosocială, păstrează neutralitatea în conflictele de grup și adesea au tendința de a lua decizii de compromis.

Un concept de valoare, introdus de A. Maslow este autorealizarea, definit ca „dorința unei persoane de a deveni tot ceea ce e capabilă să devină”. Această nevoie se caracterizează printr-o multitudine de dimensiuni, cum ar fi: acceptarea de sine și acceptarea altora, manifestarea curiozității și spontaneității în interacțiunea cu mediul, exprimarea deschiderii și creativității, umor și independență; în esență se referă la sănătatea psihică a individului [8].

Aspectele motivaționale pe care le adoptă un profesor influențează atât modalitățile și strategiile în care acesta transmite și formează cunoștințe, abilități și competențe, cât și conținutul valoric și contextul psihosocial aferent viitoarei profesii.

În continuare vă prezentăm datele analizei statistice, primite la metodica „Vectorul de dezvoltare a personalității”. În urma analizei statistice am stabilit, că vectorul dezvoltării a fost conturat de rezultatele pozitive ce au fost atestate la majoritatea din cele 15 dimensiuni, proiectate în această metodă. În special, am stabilit, că studenții IȘPCA au tendințe pozitive de a-și dezvolta următoarele dimensiuni, care au fost selectate de un număr mai mare de studenți.

În total au fost realizate 540 de selecții de către 60 de studenți, din ele 387 – au fost cu tendințe pozitive de dezvoltare, ceea ce constituie 71,6% din numărul total; 127 selecții au rămas la același nivel, ceea ce a constituit 23,5%, aceasta înseamnă că studenții ce au comparat rezultatele dintre Eul real și cel ideal nu au tendințe de a-și dezvolta aceste dimensiuni psihosociale sau consideră că deja le sunt suficient de dezvoltate la această vârstă.

În acest eșantion am stabilit și *tendințe negative de dezvoltare* sau vectorul dezvoltării merge în descendență la unii studenți, astfel această tendință a fost conturată de 26 selecții, (4,81% din nr. total), fapt ce ne demonstrează că totuși tendințele pozitive spre dezvoltarea unor dimensiuni psihosociale ale personalității studenților predomină în raport cu cele în descendență.

O valoare este o orientare spre un șir de scopuri, considerate importante în viața unui student. Valoarea poate fi o etichetă pentru unele scopuri. Un subiect va fi motivat să se orienteze spre o anumită activitate în funcție de orientările valorice pe care le promovează.

Nivelul de aspirație este nivelul rezultatelor pe care individului i-ar place să le obțină sau pe care speră să le obțină. Având un anumit n.a. studentul va încerca să obțină o anumită performanță, care să satisfacă acest nivel; absența acesteia îl va determina să depună un efort mai puțin susținut. Unii studenți nu aspiră niciodată spre a obține performanțe superioare și nici să-și continue studiile. Alții, din rațiuni ce țin de familie, ori de succesele anterioare își fixează niveluri de aspirație, care îi vor mobiliza și le vor direcționa acțiunile spre realizarea acestora.

Nivelul de expectanță este nivelul rezultatelor pe care individul se simte capabil să le obțină sau pe care se așteaptă în mod cert că le va obține. El rezultă din experiența anterioară a individului și are la bază o judecată realistă asupra rezultatelor viitoare.

Operaționalizând principalele dimensiuni ale modelului prezentat anterior, vom obține un *instrument de evaluare* a persoanei văzută ca un sistem relațional, deci a cărei esență constă în abilitatea de a interacționa eficient cu mediul său psihosocial, în special la nivel interpersonal, intragrupal și organizațional. Pentru a elabora un astfel de profil operațional

al persoanei, vom alege acele dimensiuni și caracteristici ale personalității care, pe cale experimentală, s-au dovedit a avea cea mai mare pondere în activitatea de adaptare eficientă la mediu.

Inteligența socială este o disponibilitate interpersonală, prin care ne optimizăm relațiile cu cei din jur, în raport cu anumite obiective generale sau particulare pe care le avem în vedere. IS este considerată la ora actuală ca un factor esențial ce asigură succesul în viață (D. Goleman, 1995, S. J. Stein, H. E. Book ș.a.). Factorii ce condiționează profilul IS sunt următorii: *conștiința emoțională de sine, caracterul asertiv, independența, respectul de sine, împlinirea de sine*. [6; 9].

Inteligența practică este rezultatul unei structuri operaționale care cuprinde atât setul de aptitudini da care dispunem, cât și abilitățile perceptiv-motorii prin care respectivele aptitudini se pot obiectiva într-o activitate practică. Principalele dimensiuni ale ei sunt: percepția și reprezentarea spațială, capacitatea combinatorie, volumul informațional racordat la activitățile practice, raționamentul spațial, coordonarea motorie, intuiția tehnică, înțelegerea rapidă a relațiilor funcționale etc.

Coeșicientul de viziune. Constă în capacitatea de a proiecta un scop realist în circumstanțe determinate și de a alege cele mai bune căi de a le atinge. O tehnică utilă de definire realistă a unei viziuni presupune, în concepția lui A. Green, următoarele cerințe: formularea unui țel specific, clar definit, măsurabil, realizabil, realist, determinat în timp, complex, deci să incite la depășirea limitelor, să solicite o implicare multilaterală și coerentă [7].

Coeșicientul de adversitate se referă la disponibilitatea de a persista pe sarcină, în pofida obstacolelor care se pot ivi pe calea realizării viziunii sau scopului pe care ni l-am propus. Presupune o motivație puternică pentru reușită, capacitatea de a depăși eșecurile etc. Deci depășirea adversităților presupune perseverență, responsabilitate față de scopul asumat, dar pe fonul unei flexibilități ce să permită adaptarea la dinamica situațiilor cu care ne confruntăm.

Comunicarea asertivă se referă la capacitatea persoanei de a-și susține și păstra poziția și opiniile, fără a manifesta agresivitate și fără a leza dreptul sau prestigiul celor cu care se află în relație. Acest factor este important în desfășurarea armonioasă și eficientă a relațiilor interpersonale, pe baza unor principii de respect și valorizare reciprocă a interlocutorilor [1; 7].

Plasarea locului controlului se referă la modul în care persoana percepe în general, originea situațiilor sau a evenimentelor care o afectează direct. Este un factor existențial important, ce condiționează poziția noastră față de noi înșine și față de lume, conducând fie la asumarea inițiativelor și responsabilităților ce derivă din acestea, fie la abandon, renunțare etc.

Profilul stilului relațional este exprimat în principal prin diada dominanță/dependență. Această dominantă a stilului relațional a rezultat din observațiile noastre ca având o mare relevanță în ceea ce privește profilul psihosocial al persoanei, mai ales când e corelată cu celelalte dimensiuni menționate mai sus. Dominanța se manifestă prin: siguranța de sine, dorința de afirmare, asertivitate, putere persuasivă, activism, independență, autocontrol ș.a. Dependența (sumisiunea) se caracterizează prin neîncredere în sine, imagine de sine incertă sau atrofiată, nevoie de protecție și siguranță, respect pentru autoritatea de orice fel [4; 5; 7].

Studiile conținutului referențial și științific din practica de specialitate și observațiile noastre desfășurate pe parcursul cercetării, ne-au condus la concluzia, că pe baza profilului psihosocial mai sus prezentat se pot face evaluări foarte exacte asupra poziției și conduitei persoanei în diferite situații psihosociale, prognozele comportamentale și de performanță corelând semnificativ cu constatările practice, de teren.

Profilul operațional al studenților IȘPCA poate fi conturat în baza unor dimensiuni ale personalității care, în urma analizei au demonstrat nivel înalt de conturare în mediul universitar: inteligența socială, emoțională și practică, care influențează nivelul responsabilității personale și sociale, asertivitatea, stilul relațional și respectul.

Personalitatea studentului este determinată și condiționată de existența psihosocială a acestuia și de interacțiunile sale psihopedagogice la nivel universitar. Participarea lui la activitățile curriculare în procesul de formare ca viitor specialist și la activitățile extracurriculare, unde există colaborare și cooperare la nivel cognitiv și afectiv, acești și alți factori favorizează dezvoltarea responsabilității sociale față de oameni prin intermediul interacțiunii psihosociale și implicării active a acestuia în procesul de formare profesională.

Inteligența socială și emoțională, spiritul critic adecvat și flexibilitatea relațională, precum și experiența dobândită – sunt factorii care condiționează în cea mai mare măsură eficiența și adecvanța psihosocială a comportamentelor de rol pe care le dezvoltă conform pozițiilor ocupate în diferite structuri sociale: politice, economice, culturale etc.

Relațiile interpersonale ale studenților vor căpăta noi dimensiuni și caracteristici în cadrul grupurilor și instituțiilor la care aceștia aderă. Acțiunea eficientă este atât calea împlinirii de sine, cât și singura care poate asigura progresul personal și social.

Referințe bibliografice:

1. Chelcea Sp. Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. Ediția a 3-a, rev. Iași: Polirom, 2010.
2. Cristea Dm. Tratat de psihologie socială. București: Editura TREI, 2015, 1027 p.
3. Cristea Dm. Structurile psihosociale ale grupului și eficiența acțiunii. București: Editura Academiei RSR, 1984.
4. Comportamentul asertiv și oferirea criticilor constructive: suport de curs în stagiul de formare. Chișinău. 2008. 66 p.
5. Ekman, P. Emotion in the Human Face (ed. II), New York, Cambridge U. P., 1982.
6. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001, 424 p.
7. Green A. Comunicarea eficientă în relațiile publice. Iași: Polirom, 2009.
8. Maslow A. H. Motivație și personalitate. București: Editura TREI, 2013, 568 p.
9. Mayer, J. D., Salovey, P. și Caruso, D. Emotional Intelligence. In: R. J. Sternberg, Handbook of Intelligence, New York, Cambridge U. P., 2000, pp. 396-421.

IMPACTUL NAȘTERII ASUPRA STATUTULUI PSIHO-EMOȚIONAL AL CUPLULUI

Stanislav BRICEAG, medic specialist obstetrică-ginecologie,
Spitalul județean de urgență, Drobeta Turnu Severin, România

Abstract: *Family life is a land of surprises, some pleasant, some less pleasant. Important in these cases is to know what to expect and react appropriately to external requests. This work highlights the main problems facing the couple postnatal period working strategies identified in the literature. Also in this thesis under review are four couples who face the problem of postpartum stress. In accordance with this literature were selected technic of intervention in such cases that have been imposed on the beneficiaries in order to mitigate postpartum stress and restore emotional balance for the spouses. The results recorded following the advice from couples were presented in a separate paragraph.*

Keywords: *anxiety, emotional control, counseling, couple, depression, understanding, postpartum, stress, mutual support.*

În perioada postnatală, marea majoritate a cuplurilor nu mai au aceeași stare de spirit pe care o aveau înainte de nașterea copilului. Studiile realizate în acest domeniu demonstrează că tot mai multe persoane suferă de diferite modificări atât fizice, cât și psihice, în unele cazuri ajungându-se chiar la depresii acute. Acest fenomen însă este puțin studiat,

specialiștii care se confruntă cu cuplurile în această perioadă a vieții lor de familie deseori fiind neputincioși în a le acorda ajutorul necesar.

Unele studii menționează că totuși mai expuse la astfel de probleme, îndată după apariția copilului, sunt familiile primipare [Kripke]⁹. Or se știe că mult mai afectate emoțional sunt în această perioadă femeile. Nu excludem că și bărbații suportă diverse modificări emoționale, însă de cele mai dese ori aceste modificări se opresc la un stres sau o simplă anxietate.

Studiind depresia postnatală, același autor ajunge la concluzia că la un cuplu, îndată după nașterea, îndeosebi, a primului copil se instaurează 5 modificări radicale. Printre ele menționăm: munca suplimentară pentru ambii părinți, comunicare redusă între parteneri, micșorarea veniturilor (femeia nu este angajată), reducerea semnificativă a frecvenței și a calității timpului de cuplu și, în sfârșit, pentru majoritatea cuplurilor, intimitatea, durata și frecvența actului sexual se modifică major, acesta lipsind săptămâni, uneori luni după naștere.

De ce totuși un eveniment cu conotație pozitivă (dacă copilul este așteptat și dorit de ambii părinți), aduce atât de mult disconfort?

Multe femei sunt foarte nemulțumite de schimbările care se produc în organismul lor, îndeosebi modificările de siluetă, însă se străduie să camufleze aceasta; bărbații nu cunosc problemele care apar la partenera lor în timpul nașterii, astfel aceștia nu știu că trebuie să le acorde maximum de sprijin; de cele mai multe ori femeile sunt mult mai pregătite psihologic pentru apariția copilului, decât bărbații (ei nu își dau seama ce îi așteaptă); femeile se tem și nu se hotărăsc să ceară ajutor de la bărbații lor, pe motiv că sunt tentate să creadă că vor fi percepute ca „slabe”; tristețea, izolarea femeii nu este percepută corect de către bărbat; dacă unul din parteneri este trist și deprimat, există mari riscuri ca și celălalt partener să dezvolte depresie; atunci când ambii părinți sunt tulburați, atașamentul față de copil scade în intensitate.

Motivul pentru care am inițiat această cercetare a fost și faptul că în calitate de specialist în domeniul obstetrical, mă confrunt deseori cu situația când după o naștere normală, a unui copil perfect sănătos, observ, că acest eveniment pozitiv nu conduce la coeziunea cuplului, ba din contra, în timp scurt apar foarte multe dificultăți, moment care influențează negativ dezvoltarea normală a pruncului.

În acest scop, ne-am propus să cercetăm nivelul de stres al cuplurilor aflate în perioada postnatală.

Metodologia cercetării

Etapa respectivă a fost una din cele mai dificile în procesul cercetării, deoarece cuplurile ce urmau a fi implicate în procesul de cercetare aveau un regim prestabilit al zilei de muncă pe de o parte, iar pe de alta cuplurile urmau a fi convinse că eforturile depuse vor eficientiza și armoniza etapa din viața de familie la care se află și vor conduce la eliminarea dificultăților cu care ei se confruntă. După obținerea acordului cu aceștia, am stabilit orarul întrevederilor (ședințelor).

Aspectele legate de instrumentele de lucru cu cuplurile ce au format eșantionul de cercetare au fost stabilite în funcție de tematica problemei abordate. În acest sens, am stabilit că întrucât avem de estimat nivelul de stres al cuplurilor, vom selecta testul care răspunde de măsurarea nivelului de stres, după care vom stabili un program de lucru în vederea eficientizării și armonizării etapei din viața de familie la care se află. În prima etapă, cuplurile au fost rugate să se prezinte, să indice dificultățile întâmpinate și metodele pe care le aplică pentru a face față cerințelor.

După identificarea grupului de lucru, adică a cuplurilor ce se confruntă cu asemenea problemă, am aplicat chestionarul care este responsabil pentru determinarea nivelului de

⁹ Kripke, Kate, *How Postpartum Depression Affects Your Marriage or Partnership*, 2011, p.15.

stres al membrilor cuplurilor. Este de menționat că procedura de testare a nivelului de stres a avut loc pentru fiecare cuplu în mod individual. Acest lucru se explică prin faptul că cuplurile se confruntă în mod diferit cu una și aceeași problemă, este respectată confidențialitatea și procedura de lucru este una mult mai facilă. Luând în calcul aceste considerații, menționăm că testarea a avut loc pe cuplu în general, determinându-se astfel nivelul de stres pentru cuplu, dar și pentru fiecare membru al cuplului în particular.

Tabelul 2.1. Nivelul stresului cuplurilor în urma testării primare

Nr. d/o	Date caracteristice	Cuplu I	Cuplul II	Cuplul III	Cuplul IV	Total
1	Bărbat	130	119	110	115	118,5
2	Femeie	158	152	130	165	151,25
3	Media	144	141	120	140	134,87

În urma aplicării testului de determinare a nivelului de stres pentru primul cuplu, am înregistrat următoarele rezultate:

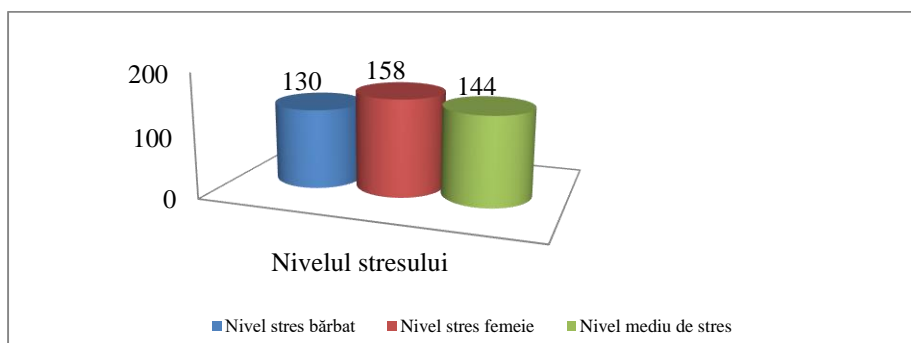


Diagrama 2.1. Nivelul de stres pentru I cuplu

Analizând diagrama 2.1., putem observa că în cadrul cuplului I cel mai înalt nivel al stresului îl deține soția. Deși, aparent, bărbații sunt mai rezistenți la stres, în cadrul acestui cuplu bărbatul demonstrează o cotă a stresului destul de semnificativă. Rezultatul înregistrat de bărbatul din cadrul cuplului respectiv aparține zonei 4 de stres, care se caracterizează prin schimbări destul de considerabile și expunere sporită la stres. Per ansamblu, cuplul respectiv se află la limita zonei 4 de stres, ceea ce ar indica că acest cuplu depune mari eforturi pentru a menține echilibrul emoțional, inclusiv prin divizarea obligațiilor. Adevse aflarea în această zonă de stres poate conduce la eventuale certuri familiale.

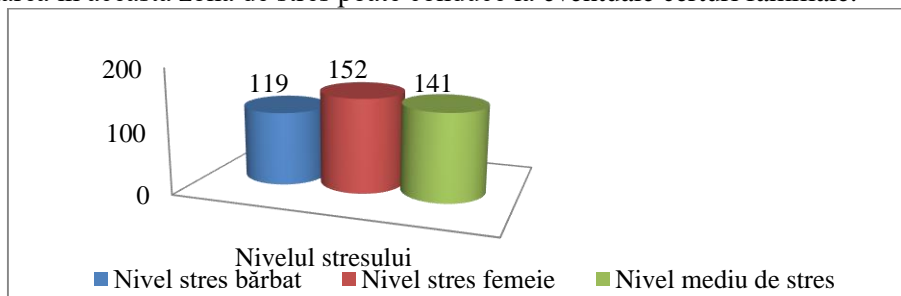


Diagrama 2.2. Nivelul de stres pentru al II-lea cuplu

Dacă e să ne referim la cuplul II, observăm un decalaj evident între nivelul de stres al partenerilor. Nivelul de stres identificat la bărbatul din acest cuplu este unul mult mai mic comparativ cu cel al femeii (diferența de 33 de puncte). Putem presupune că acesta folosește unele metode care îl ajută să reziste la factorii stresori. Pe de altă parte, anamneza demon-

strează că bărbatul din acest cuplu nu se implică afectiv în viața familiei sale, invocând diverse motive. Nivelul de stres al soției este unul destul de mare, ea menționând că toate treburile casei, sumate cu grija față de copil și soț cad pe umerii ei. Rezultatele înregistrate de respondentă nu sunt deloc îmbucurătoare, ci din contra, acestea subliniază în mod accentuat necesitatea intervenției psihologice.

Media nivelului de stres al cuplului este una destul de ridicată – 141 de puncte. Acest cuplu se află în zona a 4-a de stres și se confruntă cu probleme ce țin de atitudinea față de viața familială pe de o parte, iar pe de alta de lipsa competențelor de a face față stresului, mai ales în cazul femeii.

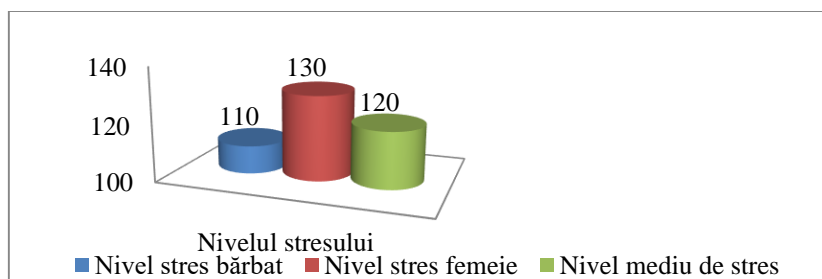


Diagrama 2.3. Nivelul de stres pentru al III-lea cuplu

Dacă în cadrul celor două cupluri analizate mai sus rezultatele sunt destul de severe și necesită intervenție imediată, atunci în cadrul celui de-al treilea cuplu lucrurile privind stresul stau altfel. În linii generale, poziția cuplului este clasată în zona a treia de stres, însă media punctajului ne indică starea de trecere de la zona trei la zona patru de stres, care este una mai periculoasă pentru bunăstarea familiei. Media respectivă pe cuplu a fost obținută din 110 puncte înregistrate de bărbat, el clasându-se pe scala trei, moment care marchează un nivel mediu de stres și reacție adecvată la stimulii externi și agenții stresori. Femeia din acest cuplu înregistrează 130 de puncte, caracteristice zonei 4, zona cea mai sensibilă cu potențial real pentru depresie postnatală.

Cu toate acestea, este prematur să afirmăm că în cadrul cuplului respectiv lucrurile stau așa cum ne-am dori. Datele din diagrama 2.3. nu reflectă altceva decât starea actuală a lucrurilor, care se poate modifica în orice moment. Din aceste considerente, putem să spunem doar că scorul înregistrat de cuplul respectiv este unul favorabil situației în care aceștia se află la momentul testării.

În cadrul celui de-al patrulea cuplu, rezultatele diferă semnificativ de cele ale cuplurilor prezentate anterior.

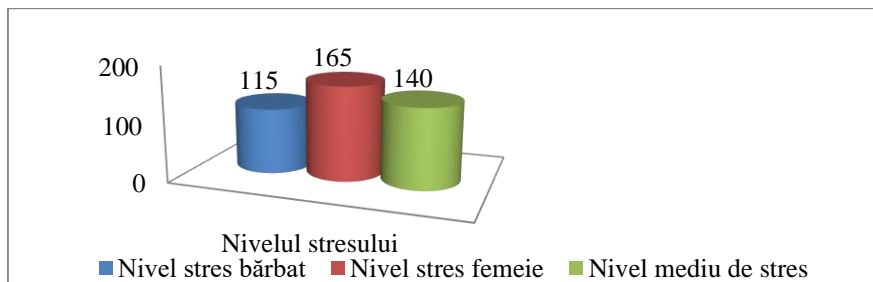


Diagrama 2.4. Nivelul de stres pentru al IV-lea cuplu

Analiza diagramei 2.4. scoate în evidență situația nefavorabilă a cuplului care se clasează în zona 4 de stres. De asemenea, este de observat că nivelul de stres al bărbatului se clasează în zona a treia, pe când nivelul de stres al femeii din cadrul cuplului respectiv în zona a cincea. Deci este evident decalajul înregistrat în acest cuplu.

Prin urmare, datele despre statutul psiho-emoțional al cuplurilor în perioada postnatală, ne permit să conchidem că în această perioadă există o comunicare slabă între partenerii maritali cu privire la dificultățile cu care se confruntă; femeile devin mai vulnerabile la stres; nu se divizează sarcinile în cadrul unui cuplu; la femei crește gradul de anxietate, nervozitate.

În această situație ar fi bine ca viitorii părinți să se documenteze cu referire la problemele care urmează să se confrunte cuplul în perioada postnatală; să comunice mai intensiv atât în perioada prenatală cât și postnatală; să frecventeze ședințe de consiliere psihologică pentru adaptarea la schimbările ce urmează să aibă loc în viața cuplului; să se documenteze cu metodele de prevenire a stresului postnatal; să elaboreze de comun acord un plan de acțiuni în scopul menținerii echilibrului emoțional; să stabilească o agendă zilnică a lucrurilor, care fiind făcute vor aduce plăcere pentru cuplu; să descopere metode de detensionare emoțională; să stabilească o listă de responsabilități a partenerilor; să facă plimbări în natură; să își echilibreze regimul zilnic; să antreneze unele metode de control și menținere a echilibrului emoțional; să diversifice obligațiunile zilnice, ceea ce ar împiedica formarea rutinei.

Concluzii

În ultimul timp, am devenit din ce în ce mai conștienți de existența unor nevoi personale, proprii fiecăruia. Am început să acceptăm mai ușor diferențele de fire și stil de viață dintre oameni și am devenit mai toleranți. Dar cu cât suntem mai toleranți față de nevoile personale, cu atât relațiile de familie devin mai tensionate. Coeziunea tradițională dintre tată, mamă și copil devine din ce în ce mai slabă și aproape toți aparținem astăzi unui tip nou de familie, o familie mai laxă. Nu e greu să ne imaginăm stresul generat de acest fenomen. Dacă la această situație a familiei mai adăugăm situațiile de criză, fenomenele care perturbă statutul psihoemoțional al familiei, printre care e și apariția primului copil, atunci devine explicabilă situația pe care am depistat-o prin cercetarea inițiată de noi.

Emoțiile sunt indicatori subiectivi ai unor experiențe obiective. Forța emoțională ne alimentează capacitatea de a experimenta plinătatea vieții fără perioadele prelungite de negativism disruptiv. Această forță nu trebuie confundată cu negarea problemelor, ea presupune bunăstarea mentală a fiecăruia. Statutul psiho-emoțional al cuplului este expus permanent unor încercări, și depinde de ambii cum le vor face față, cât de ușor și nedureros pentru ambii vor trece peste intemperiiile vieții, cum vor întâmpina evenimentele cu conotație negativă, dar și pozitivă. Modul în care reacționează cuplul în raport cu problemele cu care se confruntă, depinde pe de o parte de specificul problemei întâmpinate, iar pe de alta, de gradul de pregătire a membrilor cuplului pentru soluționarea problemelor.

Bibliografie:

1. BRICEAG, Silvia (coord.), Stresul ocupațional – perspective teoretico-praxiologice, Bălți, Ed. Presa universitară bălțeană, 2009, 163 p.
2. HOLDEVICI, Irina, Psihoterapia cazurilor dificile, Ed. Știință & Tehnică, București, 2003, 18 p.
3. KRIPKE, Kate *How Postpartum Depression Affects Your Marriage or Partnership*, 2011. [<http://www.postpartumprogress.com/how-postpartum-depression-affects-your-marriage-or-partnership>] accesat la 26.03.2017

RESOCIALIZAREA INFRACTORILOR CU VÂRSTA 18-25 ANI, CARE SĂVÂRȘESC INFRACTIUNI CONTRA PATRIMONIULUI

Stanislav CEBOTARI, *doctorand,*
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Moldova

Abstract: *The personality of an offender aged 18-25 years, who has committed theft, doesn't represent a new type of human personality and it doesn't present social danger from the point of physical violence, but because of more pronounced features and a system of negative values is*

disposed to a delinquent behavior. The involvement of the offender in a special program based on components of behavioral change and social education, will reduce the infractional level.

Resocializarea deținuților este astăzi nu doar o problemă a serviciului penitenciar și a probațiunii, ci și a întregii societăți, iar realizarea eficientă a procesului dat poate contribui la dezvoltarea morală a societății, micșorarea numărului de recidive și adaptarea fostului deținut la normele pe care le impune societatea.

Mai mult de 50% dintre infracțiuni contra patrimoniului, preponderent furturile, sunt comise de tinerii cu vârsta cuprinsă între 14 și 25 de ani [6]. Totodată, existența unui număr mare de recidive infracționale în rândul tinerilor implică necesitatea de a realiza și de a implementa un program psiho-social conceput în mod special pentru cei care săvârșesc acest gen de infracțiuni [1].

Iar vârsta de 18-25 ani constituie perioada când tânărul este constrâns și monitorizat mai intens de organele legislative și poate fi direcționat ușor prosocial, adică poate însuși fără efort o meserie și este apt pentru a crea o familie, aceasta fiind o caracteristică de vârstă [4]. Totodată, ne confruntăm cu lipsa unui mecanism integrat în sistemul de instruire din rețeaua penitenciară. Este vorba despre programe de *schimbare comportamentală* (program de eliberare pentru cei care comit infracțiuni contra patrimoniului) și programe de *educație socială* care ar ajuta condamnatul să se reintegreze cu succes în societate. Lipsa instrumentelor de intervenție psiho-socială pentru aceste categorii de infractori recidiviști (hoți-recidiviști) a condus la crearea unui astfel de program realizat pentru eliberarea deținuților tineri, care au săvârșit infracțiuni contra patrimoniului, în scopul de a scădea numărul de recidive și a-i re-socializa pe foștii deținuți.

Programul formativ se bazează, în exclusivitate, pe rezultatele obținute în experimentul de constatare. Precum a fost demonstrat în experimentul de constatare, valorile deținuților sunt: banii, puterea, independența și recunoașterea socială. Toate aceste valori sunt soldate cu o experiență negativă de viață, un mod de gândire periculos (antisocial). Totodată, a fost scos în evidență comportamentul deținuților cu reacții emoționale necontrolate la extravertiți, vorbăreți, superficiali emoțional, superficiali afectiv și cu o slabă înțelegere asupra motivelor unui astfel de comportament. Deținuții s-au dovedit a fi impulsivi, fără respect pentru norme, mai puțin capabili de empatie, nonconformiști, cu o slabă toleranță la frustrare, cu orientare spre acțiuni riscante, manipulativi, superficiali în relații și fără simțul culpabilității. Au dificultăți de concentrare, au un autorespect scăzut, reacționează excesiv chiar și la probleme minore, sunt stângaci social, nu cunosc cum să își exprime emoțiile și au tendințe spre intelectualizare (mecanism de apărare), neconvenționali și distanți în relațiile sociale.

Așadar, deținuții care au comis infracțiuni contra patrimoniului cu vârsta cuprinsă între 18-25 ani au tendința de a încălca normele sociale, sunt suspicioși, interpretativi și ostili.

Din acestea rezultă că avem de a face cu un cumul de ostilitate și revendicativitate, pe de o parte, și o atitudine rebelă și antisocială, pe de alta. Anume datorită acestor caracteristici evidențiate la tinerii infractori a fost conceput programul psiho-social de intervenție, care s-a bazat pe două direcții distincte: pe *educație socială* (dezvoltarea gândirii abstracte, voința, motivația muncii, autocontrolul, dezvoltarea empatiei, încrederii în sine, valorile) și pe *schimbare comportamentală* (diminuarea tendinței spre furt apelându-se la mecanismele de autoapărare: intelectualizare, raționalizare etc.).

Organizarea experimentului de formare, scopul și obiectivele

Scopul experimentului formativ a constat în resocializarea tinerilor infractori cu vârsta cuprinsă între 18-25 ani, care săvârșesc infracțiuni contra patrimoniului prin implicarea unui program de resocializare, bazat pe componente de *educație socială* cu elemente specifice și *schimbare comportamentală*, orientată spre depășirea mecanismelor de apărare.

Obiectivele cercetării: studierea și analiza literaturii de specialitate privind domeniul studiat, elaborarea și realizarea proiectului de cercetare prin aplicarea diferitelor metode și tehnici de investigare psihologică:

1. evidențierea particularităților de personalitate ale infractorilor cu vârstă de 18-25 ani, care au comis infracțiuni contra patrimoniului;
2. identificarea factorilor determinanți spre/către infracțiune;
3. identificarea riscurilor de recidivă;
4. elucidarea particularităților legislației RM referitoare la reglementarea procesului de resocializare a condamnaților;
5. elaborarea, validarea și implementarea unui program psiho-social, având ca obiectiv resocializarea tinerilor care au comis infracțiuni contra patrimoniului;
6. elaborarea recomandărilor practice pentru specialiștii ce se ocupă de resocializarea celor care au săvârșit furturi.

În contextul experimentului am avut de verificat următoarele ipoteze:

1. Presupunem că tânărul hoț, cu vârsta de 18-25 ani, dovedește o multitudine de factori de risc și o serie de particularități de personalitate, care au determinat și vor determina în continuare săvârșirea infracțiunii (furtului);

2. Presupunem că întocmirea unui program eficient de resocializare pentru tinerii-hoți va diminua comportamentul infracțional și va scădea riscul de recidivă.

Activitatea formativă a fost realizată în perioada iulie 2012 – martie 2013 și s-a desfășurat pe un lot de subiecți în număr de 48 de persoane cu risc înalt de recidivă, dintre care 24 constituiau grupul experimental, iar ceilalți 24 – grupul de control. Subiecții sunt persoane ce își ispășesc pedeapsa în detenție.

Experimentul formativ s-a realizat în cinci etape:

- Selecția eșantionului de cercetare în baza rezultatelor obținute în experimentul de constatare;
- Împărțirea pe loturi de subiecți: grup experimental și grup de control;
- Elaborarea programului psiho-social de intervenție;
- Implementarea programului în faza experimentală;
- Evaluarea eficienței programului și analiza psihologică a rezultatelor.

Programul de intervenție a fost realizat în 47 de ședințe, o dată pe săptămână, timp de 9 luni de zile a câte 90 de minute ședința. Conținutul activităților a fost selectat și conceput în ordinea prezentată mai jos:

- asimilarea **cunoștințelor** despre modul corect de viață al personalității în societate, despre modalitățile de soluționare a conflictelor interpersonale;
- dezvoltarea **capacității** de reflecție asupra consecințelor comportamentului delinvent și identificarea soluțiilor prosociale alternative; a capacității de comunicare empatică, asertivă; a capacității de soluționare eficientă a conflictelor interpersonale; a capacității de monitorizare a timpului și a finanțelor, a capacității de autocontrol; a capacității de anticipare a posibilelor problemele care pot apărea odată cu eliberarea din detenție în vederea reintegrării cu succes în societate;
- formarea **atitudinilor** pozitive față de muncă, activitățile educative față de alți oameni, față de sine;
- dezvoltarea motivației pentru schimbarea comportamentului indezirabil;
- formarea valorilor precum: adevăr, bunătate, altruism, corectitudine, muncă, familie;
- formarea **comportamentului prosocial** al deținuților: empatie, inteligență emoțională;
- organizarea **pregătirii profesionale** în vederea exercitării unei activități de muncă după eliberare;

- oferirea **consultațiilor psihologice individuale** îmbinate cu cele de grup în vederea elucidării și remedierii problemelor individuale ale deținuților; oferirea ajutorului în avertizarea potențialelor probleme cu care se va confrunta după eliberare;
- organizarea timpului liber prin asigurarea diversității **activităților culturale**;
- prevenirea recidivei.

Pentru a demonstra schimbările survenite în urma aplicării programului formativ au fost utilizate: Fișa de evaluare a riscului de recidivă, întocmită de către criminologii canadieni James Bonta, Don Andrews, testele MMPI și testul la valori Donald Super și fișa de evaluare a riscului de recidivă cf. D. Andrews și J. Bonta [5].

După aplicarea fișei de evaluare a riscului de recidivă, am determinat că majoritatea infractorilor, care săvârșesc furturi, au debutat la o vârstă fragedă și, până a fi reținuți pentru prima oară de organele abilitate, aveau deja comise cel puțin două acte de hoție. Totodată, datele de constatare au demonstrat că majoritatea din ei sunt predispuși la recidivă, în cazul nostru 100%, și are un nivel înalt de recidivă infrațională. Iar după implicarea grupului experimental, în programul de formare nivelul de recidivă infrațională scade la 80%, iar la grupul de control nivelul de recidivă infrațională rămâne același.

Rezultatele au mai indicat că infractorii din primul grup au obținut un profil social normal cu un nivel scăzut al riscului de recidivă, pe când cei din grupul de control au rămas cu aceleași probleme pe care le-au avut în perioada de constatare.

Pentru o validare mai exactă a datelor ce evaluează riscul de recidivă la condamnații care au participat la programul de formare și imediat după ce s-au eliberat din detenție, am recurs la datele statistice ale DIP MJ RM, care demonstrează că majoritatea celor ce recidivează o fac în primii trei ani după liberare, considerați ani de criză pentru adaptarea foștilor condamnați.

Datele obținute, în anul 2016, cu privire la acești subiecți din grupul experimental au confirmat încă odată faptul că ei au un nivel scăzut al riscului de recidivă.

Rezultatele comparative obținute la subiecții din grupul experimental la testul MMPI sunt prezentate în figura 3.1.

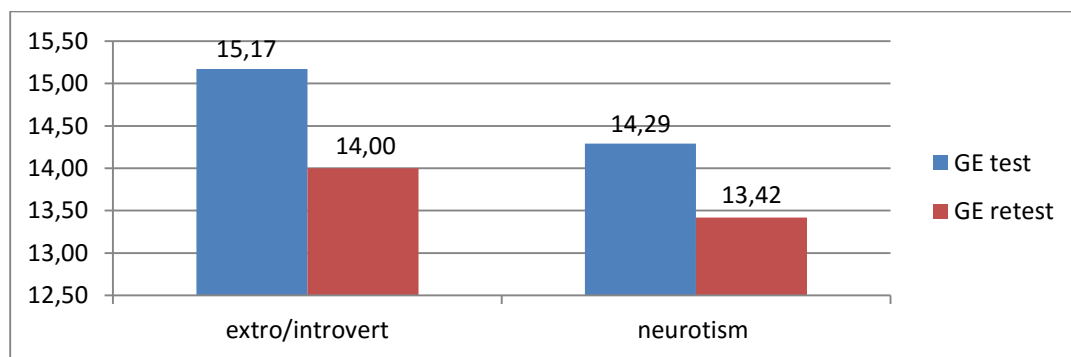


Fig. 3.1. Rezultatele privind temperamentul deținuților din GE test și GE re-test (EPQ)

În conformitate cu rezultatele obținute putem concluziona că media în re-test la GE a scăzut semnificativ, acest lucru fiind confirmat prin intermediul testului Wilcoxon pentru eșantioane perechi. La variabila extraversiune-introversiune ($Z= 136,00$, $p= 0,001$), GE/test $M=15,17$, iar GE/re-test $M=14,00$; La variabila neurotism am obținut un coeficient ($Z= 105,00$, $p= 0,001$), GE/test $M=14,29$, iar GE/re-test $M=13,42$.

Dinamica pozitivă la GE după intervenția experimentală la variabilele extraversiune-introversiune și neurotism ne comunică despre o stabilizare emoțională în urma intervenției experimentale a deținuților comparativ cu perioada precedentă. Din necesitatea de a avea

multe contacte sociale și de a se orienta spre exterior, deținuții au devenit mai controlați emoțional, demonstrând un comportament mai puțin riscant și evaluând riscurile. Au început a se gândi la acțiunile întreprinse, să ia decizii gândite și analizate și să se ghideze de normele morale.

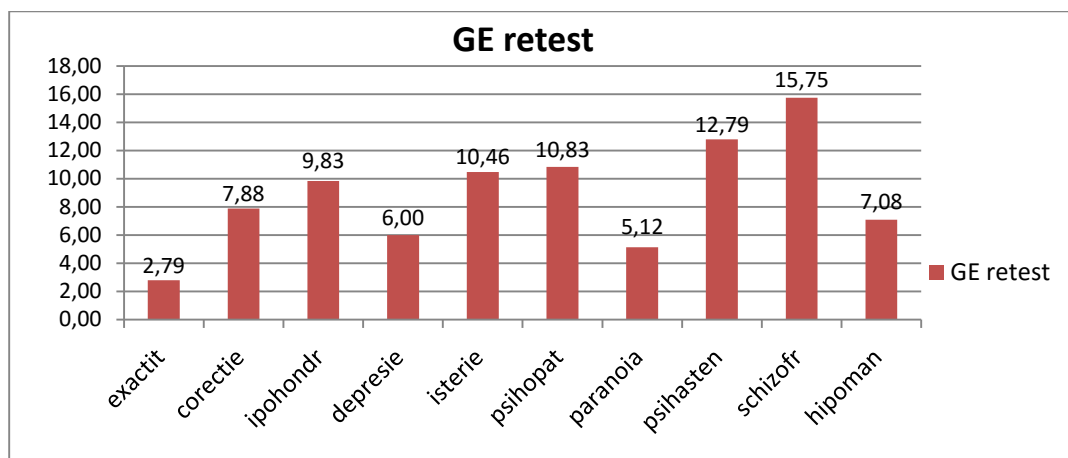


Fig. 3.2. Rezultatele privind trăsăturile de personalitate la deținuții din GE test și GE re-test (MMPI)

Rezultatele prezentate în figura 3.2. ne permit să nu constatăm diferențe statistic semnificative la niciuna din variabilele prezentate la GE în test și re-test, însă putem să menționăm că deținuții din grupul de formare se prezintă în ambele etape test-re-test ca subiecți cu accentuări de personalitate, dar nu cu probleme psihopatologice. (Vezi tabelul 3.1.)

Tab. 3.1. Semnificația diferențelor test-re-test – grupul experimental – testul Wilcoxon (MMPI)

Variabile	Z	p
exactitate	49,00	0,294
corecție	52,00	0,301
ipohondrie	86,00	0,982
depresie	29,00	0,877
isterie	61,50	0,932
psihopat	34,00	0,497
paranoia	35,50	0,473
psihastenie	61,00	0,589
schizofrenie	89,00	0,878
hipomanie	63,50	0,841

Rezultatele din figura 3.3. confirmate statistic ne prezintă diferențe la următoarele variabile: **variabila independență** ($Z=39,00$, $p=0,013$), GE/test $M=11,25$, iar GE/re-test $M=12,42$; la variabila **recunoaștere socială** ($Z=3,00$, $p=0,001$), GE/test $M=9,08$, iar GE/re-test $M=13,21$; la variabila **bani** ($Z=253,00$, $p=0,001$), GE/test $M=13,88$, iar GE/re-test $M=9,58$; la variabila **putere** ($Z=3,50$, $p=0,001$), GE/test $M=5,29$, iar GE/re-test $M=8,54$; la variabila **creație** ($Z=0,00$, $p=0,001$), GE/test $M=6,79$, iar GE/re-test $M=12,46$; la variabila **ajutor** ($Z=27,00$, $p=0,001$), GE/test $M=8,29$, iar GE/re-test $M=12,17$; la variabila **dezvoltare** ($Z=26,00$, $p=0,001$), GE/test $M=10,58$, iar GE/re-test $M=13,46$; la variabila **familie** ($Z=146,50$, $p=0,007$), GE/test $M=15,46$, iar GE/re-test $M=14,12$; la variabila **cunoștințe** ($Z=0,00$, $p=0,001$), GE/test $M=16,17$, iar GE/re-test $M=13,33$.

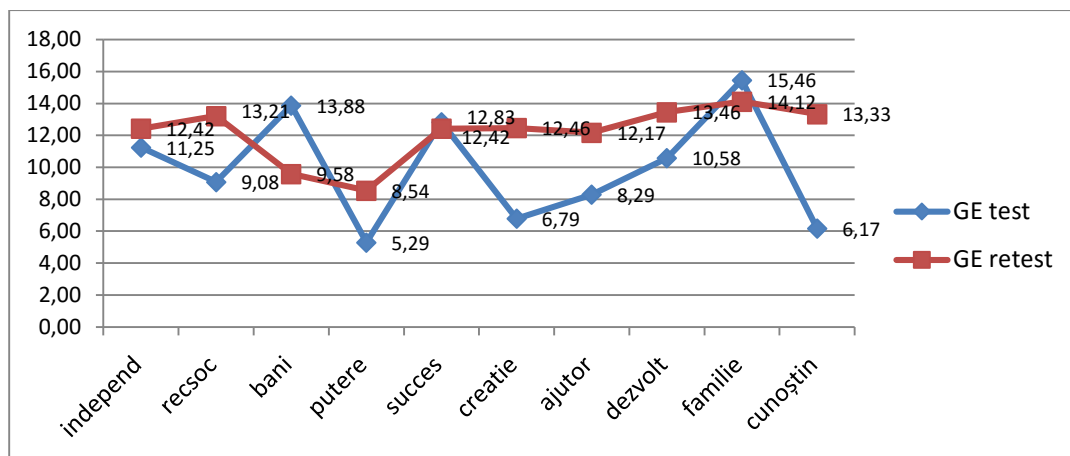


Fig. 3.3. Rezultatele privind valorile deținuturilor (Donald Super) din GE test și GE re-test

La variabila **succes** diferențe statistice semnificative nu au fost evidențiate ($Z=119,15$, $p=0,586$), GE/test $M=12,83$, iar GE/re-test $M=12,42$. (Vezi tabelul 3.2.)

Tab. 3.2. Semnificația diferențelor test-re-test – grupul experimental – testul Wilcoxon (Donald Super)

Variable	Z	p
independență	39,00	0,013
escroc	3,00	< 0,001
bani	253,00	< 0,001
putere	3,50	< 0,001
succes	119,50	0,586
creație	0,00	< 0,001
ajutor	27,50	< 0,001
dezvoltare	26,00	< 0,001
familie	146,50	0,007
cunoștințe	0,00	< 0,001

Gh. Florian, 2001, menționează că valorile ocupă un loc central în structura personalității. În penitenciar problematica normelor și a valorilor capătă aspecte particulare, determinate de situația în care se găsesc infractorii. Absența libertății și celelalte frustrări împiedică raportarea adecvată la aspectele semnificative ale existenței de fiecare zi și ierarhia valorică este orientată spre un comportament antisocial [2].

Dinamica pozitivă și schimbările obținute la deținuții din GE se datorează faptului că ei au trecut prin programul de resocializare, care le-a permis să fie mai independenți prin activități de dezvoltare a gândirii analitice și i-a ajutat să fie mai culti în gândire și mai cumpătați. A crescut dorința de recunoaștere socială, ca recurs s-a schimbat și atitudinea față de viață și a apărut dorința de integrare în societate și dorința de a nu fi etichetați și de a fi acceptați în societate. Schimbările semnificative la valorile legate de bani au permis subiecților experimentali să nu tindă spre o independență financiară sau să pună în valoare chestiunile materiale și banii cu orice preț. Acest lucru nu mai este atât de important pentru ei. Această valoare a scăzut semnificativ. Valoarea **putere** a crescut, ceea ce semnifică că ei vor să fie activi pentru a organiza lucrurile utile în viață, munca și a iniția afaceri. Valoarea **creativitate** a crescut semnificativ și din creativitate antisocială s-a transformat în creativitate prosocială. În paralel a crescut și tendința de a oferi ajutor, de a se dezvolta în plan profesional și personal. Valoarea **familie** a scăzut din considerentul că a cedat valorii **cunoștințe** – motivația e că pentru a crea o familie este necesar mai întâi să ai o profesie

solicitată pe piață pentru a putea asigura familia. Valoarea cunoștințe a crescut. Deținuții au pus accent pe valorile prosociale.

După cum confirmă Gh. Florian, demnitatea, sănătatea, munca, egalitatea, omul, protecția, iubirea etc. sunt apreciate prin prisma „stării de deținut” și ierarhizate în funcție de presiunea necesităților nesatisfăcute în mediul penitenciar [3].

Schimbările survenite în urma aplicării programului de intervenție au permis deținuților să aprecieze valorile și să le ierarhizeze prin prisma „stării de om liber”, care i-a ajutat să fie independenți în luarea deciziilor, în schimbarea atitudinii față de viață, în gândire și în acțiuni, toate permițându-le o resocializare eficientă în societate.

Gh. Florian afirmă că „studiul procesului de obiectivare a valorilor în locul de detenție are în vedere faptul că, la nivelul individului, ele servesc ca instrument și etalon atât în alegerea între alternativele de acțiune, cât și pentru dimensiunea proiectivă pe care o au, adică oferă motive și planuri de acțiune în împrejurarea de viață pe care o traversează individul la un moment dat”.

Concluzie: Bazându-ne pe cele prezentate mai sus și pe studiile efectuate asupra personalității infractorilor aflați în detenție, în special cei care au săvârșit furturi, putem evidenția următoarele:

- Personalitatea infractorului care a comis un furt nu reprezintă un nou tip al personalității umane și nu prezintă un pericol social din punctul de vedere al violenței fizice, dar care, din cauza unui cumul de trăsături pronunțate și al unui sistem de valori deficitare, este predispus la un comportament delicvent.
- Majoritatea infractorilor, care săvârșesc furturi, au debutat la o vârstă fragedă și, până a fi reținuți pentru prima oară de organele abilitate, aveau deja comise cel puțin două acte de hoție; aceștia indică un nivel înalt de recidivă infrațională.
- Implicarea condamnaților, cu vârsta 18-25 ani, ce au săvârșit infracțiuni contra patrimoniului (furt) într-un program, bazat pe componente de schimbare comportamentală și educație socială, reduce nivelul de recidivă infrațională.

Rezultatele au mai indicat că infractorii din primul grup au obținut un profil social normal cu un nivel scăzut al riscului de recidivă, pe când cei din grupul de control au rămas cu aceleași probleme cu care s-au confruntat în perioada de constatare.

Recomandări pentru implementare: Procedura de evaluare a particularităților de personalitate, a factorilor de recidivă, a valorilor, a motivației spre schimbare și programul de intervenție psihologică vor fi recomandate spre implementare în penitenciarele din RM și în cadrul inspectoratului național de probațiune.

Informațiile teoretice și practice incluse în lucrarea prezentă constituie fundamentul unui ghid de bune practici pentru profesioniștii care lucrează în domeniul asistării infractorilor și al condamnaților. Materialele prezentate în lucrare pot fi utilizate în formarea profesională continuă pentru psihologi, asistenți și pedagogi sociali preocupați de domeniul studiat: Workshop de formare continuă a psihologilor, modul de specializare în psihologie penitenciară, consiliere psihologică ș.a.

Bibliografie:

1. Codul Penal al RM, Cod Nr. 985 din 18.04.2002, cap. VI, art. 186-199, p. 53-58.
2. Florian Gh. Psihologie Penitenciară, Oscar-Prinț, București, 2001, p. 65.
3. Florian Gh. Psihologie Penitenciară, Oscar-Prinț, București, 2001, p. 51.
4. Trofăilă L., Psihologia Dezvoltării, Tipografia Reclamă, 2007, p. 170.
5. Vulpecu A. Canțer N. Postu D. Pregătirea pentru eliberare a deținuților, Cartier, 2007, p. 94.
6. <http://www.gov.md/ro/advanced-page-type/date-statistice>, 26.10.2015, date statistice cu privire la infracțiuni contra patrimoniului în perioada 2013-2014, MAI, R.M.
7. <http://www.penitenciar.gov.md/ro/statistica>, 26.10.2012-2015, date referitor la condamnații care își ispășesc pedeapsa pentru furturi.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – CONDIȚIE A COMUNICĂRII EFICIENTE CU SEMENII ÎN ADOLESCENȚĂ

Ludmila ZMUNCILĂ, lector universitar, doctorandă,
Facultatea Relații Internaționale și Științe Socio-Umane,
Universitatea de Studii Politice și Economice „C. Stere”, Moldova;
Gheorghe ȘEVCIUC, student, specialitatea Psihopedagogie,
Facultatea Relații Internaționale și Științe Socio-Umane,
Universitatea de Studii Politice și Economice „C. Stere”, Moldova

Abstract: *The present article identifies the role of Emotional Intelligence for Effective Communication in Adolescence. The teenager is not indifferent to what is happening inside and outside. All internal and external events have a more intense or less intense echo in their own being. Adolescents are in constant communication. They hope that in the stream of people they will communicate with, they will ally many interesting, new, important things. That's why interest usually appears to every new person. Searching for communication is not limited to new people. Relationships and communication with peers occupy an important place in adolescent life. First of all, they are a source of information, especially knowledge, that is not obtained from adults, secondly, they constitute a field of self-reliance, offers the possibility of confirming group membership.*

Inteligența emoțională a fost identificată încă din 1920 de către Thorndike și definită ca „intelență socială” – abilitatea de a înțelege și lucra cu femei și bărbați, băieți și fete, de a te comporta cu înțelepciune în relațiile umane.

Mai târziu, prin anii 80, acest tip de inteligență a fost împărțit în inteligența inter- și intrapersonală. Primul tip – cea interpersonală – este abilitatea de a îi înțelege pe alții (ce îi motivează, cum lucrează, cum poți coopera mai bine cu ei), iar cea de a doua – intrapersonală – aceeași abilitate, numai că îndreptată spre propria persoana. Inteligența emoțională este astfel o „intelență socială” care înseamnă abilitatea de a stăpâni emoțiile personale și ale celorlalți, a le diferenția între ele și a folosi aceste informații pentru a ghida modul de gândire și acțiune [2].

Termenul „intelență emoțională” a fost reformulat într-o teză de doctorat, în S.U.A., în 1985, de către Wayne Leon Payne, care consideră că aceasta este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință.

În 1995, psihologul american Daniel Goleman a publicat o carte care a devenit best-seller – „Emoțional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ” („Inteligența emoțională: De ce poate fi mai importantă decât IQ), aducând în actualitate și definind practic noțiunea de inteligență emoțională. Considerată de autor cheia succesului personal și profesional, „intelență emoțională” este un amestec de stăpânire de sine, motivație, empatie, gândire liberă, tact și diplomație [1]. Aceste atribute ale unei persoane o fac să aibă o inteligență emoțională ridicată.

Există un dezacord de opinii, cu referință la chestiunea dacă inteligența emoțională e mai mult un potențial înăscut ori dacă reprezintă un set de abilități, competențe sau îndemnuri învățate. Goleman [1] susține că „spre deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții sau de personalitate care nu se modifică, competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate”, cu alte cuvinte, în opinia acestuia, orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții, dar unele componente ale inteligenței emoționale sunt tratate ca însușiri de personalitate și deci nu s-ar putea modifica pe parcursul vieții individului.

S-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de John D. Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On, Daniel Goleman [după 2].

Concepția lui John D. Mayer și Peter Salovey. În 1990 și în 1993 J. P. Mayer, profesor la Universitatea New Hampshire și P. Salovey, psiholog la universitatea Yale, au

sens două articole referitoare la inteligența emoțională. După ei, inteligența emoțională ar fi un tip de inteligență socială care implică abilitatea de a controla emoțiile personale și ale altora, de a discrimina aceste emoții și a folosi informația provenită din ele pentru a te ghida singur în gândire și acțiune [după 2]. Ei consideră că inteligența emoțională implică cinci mari sfere (domenii):

- conștiința propriilor emoții (a cunoaște propriile emoții) presupune observarea și recunoașterea emoțiilor când acestea apar. Acest lucru constituie o principală intrare în procesul de insight psihologic;
- stăpânirea (dirijarea emoțiilor) presupune mânuirea sentimentelor în mod adecvat, realizând ce se află în spatele lor: găsirea unor soluții pentru a le descurca cu teama, anxietatea, furia și tristețea;
- motivarea personală (exploatarea emoțiilor pozitiv), utilizarea lor, care constituie capacitatea de a jongla cu emoțiile, de a le schimba în serviciul scopului, abilitatea de a avea un control mai puternic al emoțiilor, capacitatea de a reprima impulsurile și de a amâna gratificațiile, lucru care se prezintă ca un ingredient esențial pentru orice fel de realizare;
- empatia ce constituie capacitatea de a manifesta sensibilitate față de sentimentele altora, persoana fiind în stare să aprecieze diferențele dintre simțămintele oamenilor;
- dirijarea relațiilor interpersonale, care vizează competența socială, îndemnarea socială, capacitatea de a înțelege, analiza și mânui emoțiile [2].

Prin aceasta definiție autorii evidențiază intercondiționările pozitive între emoție și gândire.

Definiția lui Reuven Bar-On. În cadrul celei de-a doua versiuni de tratare a inteligenței emoționale se află studiile, realizate de-a lungul a 25 de ani, de Reuven Bar-On [după 2, p. 63]. În 1992, Reuven Bar-On, doctor la Universitatea din Tel Aviv, a stabilit componentele inteligenței emoționale grupate astfel: 1) aspectul intrapersonal; 2) aspectul interpersonal; 3) adaptabilitate; 4) controlul stresului; 5) dispoziție generală.

Acești cinci factori, componente ale inteligenței emoționale (I.E.) se evaluează prin teste specifice. Suma punctelor obținute la aceste teste reprezintă coeficientul de emoționalitate (Q.E).

Definiția lui D. Goleman. A treia mare direcție în abordarea inteligenței emoționale este reprezentată de D. Goleman [1]. El a fost preocupat de studiul creierului, creativității și comportamentului. În viziunea acestuia, constructele ce compun această formă a inteligenței sunt:

- *conștiința de sine* – încredere în sine;
- *autocontrolul* – dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea;
- *motivația* – dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul;
- *empatia* – a-i înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea comunicării;
- *aptitudinile sociale* – influența, comunicarea, managementul conflictului, conducerea, stabilirea de relații, colaborarea, cooperarea, capacitatea de lucru în echipă.

D. Goleman și-a formulat definiția inteligenței emoționale pe baza lucrării lui Mayer și a lui Solovey din 1990. În cartea sa „Inteligența Emoțională” el enumeră câteva categorii de inteligență emoțională [1].

Adolescentul nu este indiferent la ceea ce se petrece în interiorul și exteriorul său. Toate evenimentele interne și externe au un ecou mai intens sau mai puțin intens în ființa proprie.

Problema emotivității și sensibilității la vârsta adolescentă este una aparte, studiată mai minuțios de psihologia dezvoltării. Tensiunile emoționale, stările de exaltație – depresie, coloritul emoțional al proceselor afective sunt într-adevăr prerogativele vârstei adolescente [după 4]. În mare parte, ele sunt determinate de procesele fiziologice ale maturizării.

Factorii sociali și condițiile de educație sunt, în acest sens, la fel de importante. Psihologul rus V. Kislovskaja [după 3] a constatat că indicii înalți de neliniște-alarmă a unei mari părți din adolescenții testați sunt determinați de comunicare.

Relațiile și comunicarea cu adulții au o deosebită importanță la vârsta adolescenței. Ele țin de problema relațiilor dintre generații, de aceea implică multe nuanțe de caracter social, psihosocial și individual. Relațiile dintre generații au fost complicate în toate timpurile datorită faptului că fiecare generație este purtătoarea unor valori spirituale, culturale, morale etc. Odată asimilate, ele se stabilizează și de aceea se schimbă mai încet decât condițiile de viață și capătă o nuanță de rigiditate, la care generațiile tinere pot manifesta protest, elaborând noi valori, deseori neacceptate de generațiile predecesoare.

Adolescența – este vârsta comunicării. Mai mult ca atât nu o dată s-a observat că acei copii care în preadolescență erau închiși în sine, singuratici, la vârsta adolescenței sunt comunicabili și tind să se apropie cu semenii.

Adolescenții se găsesc într-o permanentă comunicare. Ei speră că în curentul oamenilor cu care vor comunica vor alia multe lucruri interesante, noi, importante. De aceea, de obicei, interesul apare la fiecare persoană nouă. Căutarea comunicării nu se limitează la persoane noi. Periodic se găsește ceva nou și între acei oameni cu care adolescentul demult e cunoscut.

Relațiile și comunicarea cu semenii ocupă un loc important în viața adolescenților. În primul rând, ele sunt izvor de informație, în special de cunoștințe, care nu sunt căpătate de la adulți, în al doilea rând, ele constituie un teren de autorealizare, oferă posibilitatea confirmării apartenenței de grup. În sfârșit, ele satisfac necesitatea caracteristică vârstei – de comunicare intimă.

În vederea identificării interdependenței dintre nivelul inteligenței emoționale și a unui anumit stil de comunicare la vârsta adolescenței, am administrat următoarele teste:

1. Testul „*Inteligența emoțională*” este alcătuit din 10 scenarii în care subiectul trebuie să aleagă o variantă propusă în fiecare situație, care ar descrie cel mai bine reacția acestuia la situația dată. Testul dat evidențiază nivelurile inteligenței emoționale.
2. Testul „*Arta conversației*” este alcătuit din 20 întrebări și urmărește scopul: evidențierea tipului de comunicare, adoptat de persoană. Subiectul trebuie să bifeze răspunsul „da” sau „nu”.
3. Testul „*Competența interpersonală*” este alcătuit din 60 de afirmații la care subiectul trebuie să dea valoare de „adevărat” sau „fals” în corespundere cum i se potrivește mai bine. Fiecare frază corespunde unui exemplu de atitudine: evitare, înfruntare, expectativă, constructivă.

Prin aplicarea testului „*Inteligența emoțională*” de M. Roco, am divizat eșantionul în subiecți cu inteligență emoțională medie și peste medie (27 adolescenți) și scăzută (sub medie) (23 adolescenți) (figura 1).

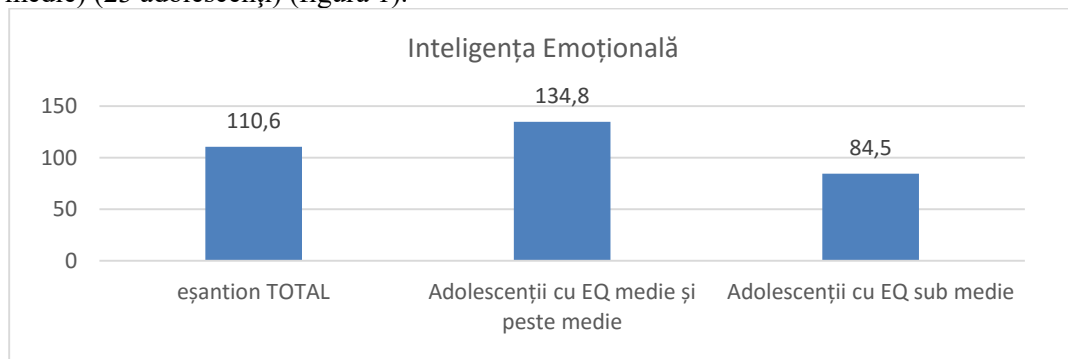


Figura 1. *Inteligența emoțională*

Pentru verificarea influenței inteligenței emoționale la stilul de comunicare, am aplicat testul „Inteligența emoțională” și testul „Arta conversației” ce scoate în evidență stilurile de comunicare (figura 2).

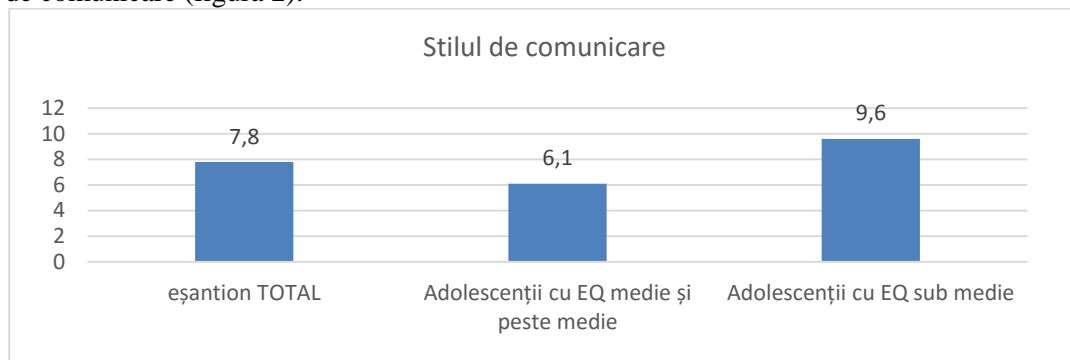


Figura 2. *Inteligența emoțională și stilul de comunicare*

Cum vedem noi din Figura 1, adolescenții cu inteligența emoțională înaltă cuprind scoruri mai jos de medie ($m=6,1$), ceea ce rezultă că acești adolescenți adoptă în comunicare mai degrabă un stil de comunicare liberal și democratic, cu capacitatea de a fi bun interlocutor și de a comunica și de a asculta, fiind un exemplu pentru ceilalți.

Adolescenții cu inteligență emoțională scăzută prezintă scoruri mai sus de medie ($m=9,6$) la scala stilul pasiv de comunicare a testului „Arta conversației”, manifestat prin unele dificultăți în comunicare, neîncredere în propria expunere, cea ce este în detrimentul constituirii și consolidării relațiilor interpersonale. De aceea se recomandă ca acești adolescenți să acorde mai multă atenție și modului propriu de comportare, să evite concluziile pripite cu privire la tema discuției, la stilul și persoana celui cu care comunică.

Pentru a constata dacă există o interdependență între inteligența emoțională și competența interpersonală am aplicat testele „Inteligența emoțională” și „Competența interpersonală”, ce evidențiază tipuri de atitudini: de evitare, de înfruntare, constructivă. Rezultatele la cele două teste pot fi vizualizate în figura 3.

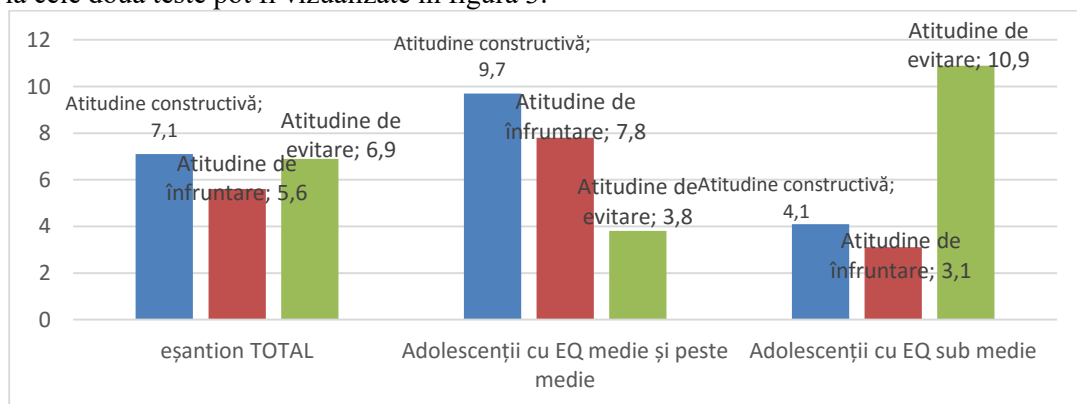


Figura 3. *Inteligența emoțională și competența interpersonală*

Analizând datele obținute, putem conchide că adolescenți cu nivel scăzut al inteligenței emoționale manifestă atitudine de evitare în relațiile interpersonale, iar adolescenți cu nivel ridicat al inteligenței emoționale le sunt caracteristice atitudinile constructivă și de înfruntare.

La final putem afirma că cercetarea efectuată a stabilit interdependența dintre nivelul inteligenței emoționale și a unui anumit stil de comunicare la vârsta adolescență. Adolescenții cu inteligență emoțională înaltă posedă stil de comunicare liberal, ce se caracterizează

ză ca fiind buni interlocutori și cu o capacitate sporită de a-și asculta partenerul. Și invers, subiecții cu valori scăzute la inteligența emoțională au o competență de comunicare scăzută, concretizată în unele dificultăți de comunicare, corespunzător stilului pasiv de comunicare. De asemenea, putem afirma existența interdependenței dintre inteligența emoțională și relațiile interpersonale la vârsta adolescenței. De aici putem conchide că adolescenți cu nivel scăzut al inteligenței emoționale manifestă atitudine de evitare în relațiile interpersonale, iar adolescenți cu nivel ridicat al inteligenței emoționale le sunt caracteristice atitudinile constructivă și de înfruntare.

Referințe bibliografice:

1. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001. 418 p.
2. Roco M. Creativitate și inteligența emoțională. Iași: Polirom, 2001. 278 p.
3. Rusnac S. Consilierea psihologică în grup: forme și metode. Chișinău: ULIM, 2005. 113 p.
4. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 2000. 318 p.

INDIVIDUALITATEA CONDUCĂTORULUI AUTO RAPORTATĂ LA STILUL DE CONDUCERE

Lilia BUIMESTRU, *lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova*

Abstract: *In the article is presented the driver-man as an important factor in the complex traffic system. There are presented specific aspects of driver activity, psychological factors that focus on driving skills: mobility and focus, observation, memory, thinking, fast reaction and driving style: social maturity, emotional and temperamental balance, discipline, self-control, caution. It is particularly important to know these aspects for increasing road safety.*

Transporturile reprezintă una din cele mai complexe ramuri ale economiei unei țări și reprezintă un domeniu al activității economico-sociale prin intermediul căruia se realizează deplasarea în spațiu a persoanelor și bunurilor, în scopul satisfacerii necesităților materiale și spirituale ale societății.

În R. Moldova „principalul operator de transport terestru de mărfuri și călători este sectorul rutier, cu 97% din traficul de pasageri și 87% din traficul de mărfuri, urmat de căile ferate cu 3% din traficul de pasageri și 13% din traficul de mărfuri. Aproximativ 1,1 mil. de pasageri utilizează serviciile Aeroportului Chișinău și 400.000 tone de mărfuri sunt transportate prin Portul Giurgiulești” [3]. Astfel, transportul rutier este de importanță majoră, iar calitatea, eficiența și siguranța acestuia reduce în prim plan **rolul conducătorului auto**, care este reprezentativ în cadrul sistemului conducător-autovehicul-drum-mediu. Acest sistem, în general, reprezintă un ansamblu de elemente, caracterizat prin interacțiune și interconexiune, care formează un întreg organizat. În contextul circulației rutiere, acesta este compus din conducător-autovehicul-drum-mediu (CADM), este dinamic, funcțional cu raporturi reglementate prin acte legislative și normative [1, 2, 5], care urmăresc performanța sistemului, prevenirea și reducerea numărului de accidente rutiere [4].

Înțelegerea comportamentului conducătorilor auto este posibilă dacă este cunoscută natura activității desfășurate în timpul conducerii: zeci de operații executate, succesiune, coordonare, procesare informațională, stocare informațională etc. și specificul conducerii diferitor tipuri de vehicule: autoturisme, autocare, vehicule lungi pentru transport marfă, vehicule pentru transporturi periculoase, vehicule speciale: salvare, pompieri, automacarale, agabaritice etc.

Activitatea conducătorilor auto implică aspecte legate de starea infrastructurii, de semnalizarea rutieră, de caracteristicile și starea vehiculului, dar și *de factorii care țin de structura psihologică a persoanei, de caracteristicile individuale*. Devine necesar investigarea abilităților de conducere auto, probelor de comportament, factorilor de personalitate a per-

cepției situațiilor rutiere care să ofere o imagine psihologică relevantă a activității conducătorilor auto. Realitatea accentuează premiza că conducerea auto este o activitate complexă, datorită abilităților și deprinderilor senzorial-cognitive, motrice și de atenție ce necesită antrenare individuală permanentă în diverse condiții și situații rutiere. Conducătorului auto îi sunt necesare cunoștințe tehnice și de manevrare a vehiculului, cunoștințe în domeniul legislației rutiere, dar și anumite însușiri de ordin psihologic înnăscute și dobândite.

În literatura de specialitate se face distincția dintre caracteristicile generale și specifice ale activității conducătorilor auto, punându-se accent pe *indicații profesionale* în aspect psihologic:

- ✓ „forță și rezistență psihică;
- ✓ mobilitate psihică;
- ✓ echilibru psihic: aspect temperamental și emoțional;
- ✓ maturitate temperamentală;
- ✓ aspecte pozitive ale proceselor de voință;
- ✓ trăsături pozitive de caracter;
- ✓ capacitate generală intelectuală;
- ✓ aptitudini speciale tehnice” [10, p. 20].

Toți conducătorii auto promovează programe de formare profesională cu aceleași conținuturi, orientate spre obținerea dreptului de a conduce un anumit tip de vehicul, dar comportamentul lor în trafic este diferit și nu reacționează la fel în aceeași situație: unii își controlează bine comportamentul și acționează sigur, alții manifestă ostilitate, alții devin nervoși. Din punct de vedere psihologic, conducerea unui autovehicul presupune implicarea unei structuri psiho-fiziologice complexe. Componenta senzorial-perceptivă este coordonată cu elemente dinamico – energetice (temperament), cu elemente de operare (aptitudini), cu elemente de relaționare (caracter), cu elemente de autoreglare (motivația, afectivitatea). În context, se impune aprecierea individualității conducătorului auto. În aspect comportamental ca „mod de a fi și a acționa” [12, p. 72], influențele exercitate de situațiile rutiere determină valoarea psihologică subiectivă, diferențiată a conducătorului. Comportamentul lui, individual „ca percepție, ca reacție, ca acțiune” [8, p. 96], determină semnificațiile atribuite situațiilor rutiere. Se pune în valoare rapiditatea proceselor de percepție, de prelucrare, de decizie, de reacție pentru implicare corectă într-o diversitate de situații rutiere așteptate și neașteptate. Gradul de exercițiu și antrenament, promptitudinea și corectitudinea în luarea deciziilor face diferențiere între conducătorii auto. „Aspectul interacționist” [9, p. 37], conferă comportamentului ca „expresie a interacțiunilor (cauzalitate reciprocă) dintre organism și mediu” [6, p. 220], un dublu determinism între trăsături (vârstă, experiență profesională, timp de reacție etc.) și situații (configurația rutei, fluxul circulației, condiții meteorologice etc.).

Sarcinile implicate în conducerea unui vehicul presupun un control dinamic în care conducătorul auto trebuie să selecteze informațiile relevante dintr-o varietate mare de informații, care depind de:

- ✓ *mediu* (anotimp, vizibilitate, aderență, viteză etc.);
- ✓ *vehicul* (dimensiuni de gabarit, proprietăți dinamice, maniabilitate, stabilitate, sisteme de siguranță, starea tehnică a sistemelor de frânare, direcție, a dispozitivelor de iluminare, semnalizare și control, uzura pneurilor etc.);
- ✓ *drum* (parametrii constructivi, starea drumului, intensitatea traficului, densitatea fluxului de transport, deteriorarea frecventă a arterelor intens circulate, lipsa locurilor de parcare, ambuteiaje, pietoni etc.)

Implicarea în conducere solicită conducătorului auto percepția diferitor obiecte, forme, mărimi, distanțe, direcții, culori, etc. Acestea depind de caracteristicile individuale –

fiabilitatea conducătorului auto” [11, p. 83], – în aspect de sensibilitate senzorială, viteză de procesare a informațiilor, timpul de reacție, acuitatea vizuală și auditivă, câmp vizual (totalitatea punctelor din spațiu pe care ochiul le poate percepe atunci când este imobil) etc., influențate de componentele formării profesionale, a capacității de muncă, vârstă, oboseală, emoții, stres, consum de alcool sau de droguri, medicamente de natură să diminueze capacitatea de conducere. Capacitățile individuale ale conducătorului auto, cu determinism esențial, exteriorizate prin stilul de conducere interacționează complex cu vehiculul, drumul, mediul și alți participanți la trafic.

Cele expuse ne permit să constatăm că *stilul de conducere, ca manifestare comportamentală, reprezintă modul propriu, specific de conducere a autovehiculului în traficul rutier, caracteristic fiecărui conducător, bazat pe aptitudini, atitudini și convingeri.*

Desfășurarea activității de conducere evidențiază două laturi: informativă și formativ-aplicativă. Latura informativă include asimilarea unui anumit volum de cunoștințe/informații (reguli de circulație, noțiuni de construcție și exploatare a vehiculului, reguli de acordare a primului ajutor în traficul rutier, mișcări specifice pentru pornirea vehiculului, algoritmi pentru diverse manevre: schimbarea direcției de mers, alegerea și respectarea traiectoriilor de circulație, ocolire, depășire, deplasarea în rampă/pantă, întoarcerea etc.), iar latura formativ-aplicativă transformă cunoștințele în capacități orientate spre conducerea auto (promptitudinea mișcărilor, precizia executărilor, coordonarea mișcărilor mână-picior, automatizarea schemelor motorii). Acestea trebuie interpretate și raportate la individual. Astfel, „comportamentul se constituie de fiecare dată bazat pe o alegere (selecție) dintr-o mulțime de reacții posibile” [13, p. 164]. Luarea deciziilor adecvate momentului și circumstanței este corelată cu spiritul de observație, nivelul intelectual general, intuiția tehnică, memoria topografică. Fiecare conducător auto își formează/dezvoltă deprinderile de conducere prin experiență și implicare, determinată de aspectele de atitudine, temperament, afectivitate, motivație și caracter. În activitatea de conducere auto, particularitățile psihice individuale derivă din orientarea afectiv-motivațională, volitivă a conducătorului auto, dezvăluindu-i individualitatea. El se formează și se educă în aspectul experienței personale și profesionale, care îi conferă valoare socială (pozitivă sau negativă) și îi raportează la un bagaj educațional, etic și moral.

În contextul subiectului abordat se înscrie „comportamentul prosocial” [7, p. 227-228] al conducătorului auto (integritate individuală socioculturală obținută prin procesul de educație și formare), ca condiție necesară în traficul rutier. Ajutorarea, protejarea, susținerea celorlalți participanți la trafic ocupă o poziție centrală în evaluarea diversității contextelor rutiere, prevenirii riscurilor rutiere, a accidentelor rutiere și promovării siguranței circulației rutiere.

În contextul celor expuse, pot fi evidențiate următoarele concluzii:

- 1) activitatea de conducere este simultan subiectivă și obiectivă;
- 2) activitatea de conducere corespunde anumitor indicații profesionale;
- 3) conducătorului auto îi corespunde un anumit „mod de a fi și a acționa”;
- 4) aptitudinile, atitudinile și convingerile determină stilul de conducere a conducătorului auto.

Esențial pentru un conducător auto este un sistem nervos puternic, mobil și echilibrat, un om ager și vioi cu posibilități de a reacționa rapid, de a alterna procesele de excitație și inhibiție într-un timp scurt. Un autocontrol și stăpânire de sine în situații dificile, cu putere de voință necesară să înlăture greutăți ce apar în trafic, perseverență și spirit de inițiativă de a lua decizii prompte și adecvate. Conștiinciozitate, simț de răspundere dezvoltat, seriozitate comportamentală, disciplină, autoestimare realistă, motivație pozitivă, rezistență la tentații. Acestea se integrează în limite individuale și se exteriorizează în comportament, prin specific/individual în conducere – stilul de conducere.

Referințe bibliografice:

1. Cod nr. 150 din 17.07.2014 Transporturilor Rutiere în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 247-248, 15.08.2014, data intrării în vigoare: 15.09.2014.
2. Legea nr. 131 din 07.06.2007 privind siguranța traficului rutier, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 103-106, 20.07.2007, modificată și completată prin Legea nr. 109 din 19.06.2014, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 209-216, 25.07.2014, data intrării în vigoare: 25.01.2015.
3. HG nr. 827 din 28.10.2013 cu privire la aprobarea Strategiei de transport și logistică pe anii 2013-2022, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 243-247, 01.11.2013.
4. HG nr. 1214 din 27.12.2010 cu privire la aprobarea Strategiei naționale pentru siguranță rutieră, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 43-45, 25.03.2011.
5. HG nr. 357 din 13.05.2009 cu privire la aprobarea Regulamentului circulației rutiere, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 92-93, 15.05.2009, data intrării în vigoare: 15.07.2009, cu completările ulterioare.
6. Ardeleanu, A., Dorneanu, S., Baltă, N. ș.a. Marele dicționar al psihologiei. București: Ed. Trei, 2006. 1358 p. ISBN (10) 973-707-099-2; ISBN (13) 978-973-707-009-9.
7. Chelcea, Septimiu. Psihologie: teorii, cercetări, aplicații. Iași: Ed. Polirom, 2008. 420 p. ISBN 978-973-46-0868-3.
8. Crețu, Romeo Zeno. Evaluarea personalității: modele alternative. Iași: Ed. Polirom, 2005. 237 p. ISBN 973-46-0083-4.
9. Dafinoiu, Ion. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. Iași: Ed. Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4.
10. Havârneanu, Corneliu. Evaluarea psihologică a conducătorilor auto. Iași: Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011. 235 p. ISBN 978-973-703-633-9.
11. Onceanu, Vasile, Bulgac Anatolie. Bazele comportamentului în conducerea autovehiculului și siguranța traficului rutier. Ch.: Tipogr. „Vite-jesc” SRL, 2008. 237 p. ISBN 978-9975-4012-0-3.
12. Piéron, Henri. Vocabularul psihologiei. București: Ed. Univers Enciclopedic, 2001. 467 p. ISBN 973-8240-00-X.
13. ȘCHIOPU, Ursula. Dicționar de psihologie. București: Ed. Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.

MANIFESTAREA TIPOLOGICĂ A SIMPTOMELOR BURNOUT ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Svetlana RUSNAC, conferențiar universitar, doctor,

Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială, ULIM, Moldova;

Neli BALODE, lector universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației
și Asistență socială, ULIM, Moldova

Abstract: *The article presents the results of an empirical study on burnout phenomenon in high school teachers. The study was aimed to identify to what extent high school teachers are affected by burnout syndrome and what are the main characteristics describing them in accordance with three clinical profiles proposed by Farber. The research sample consisted of 156 high school teachers from urban and rural schools with a teaching experience ranging from 0,6 to 53 years, the average being equal to 23,7 years (SD=11,3). Majority of teaches (88.5%) are women and the rest (11.5%) are men. Two standardized instruments were used in the study: a) Olbenburg Burnout Inventory (OLBI) to estimate two aspects of burnout – exhaustion and disengagement; b) Burnout Clinical Profiles Questionnaire to estimate the predominant characteristics of teachers' burnout in the current educational system. Results show that 48.4% of teachers manifest symptoms of burnout above the average level of intensity and the aspect of exhaustion is more emphasized as compared to the disengagement one. It is also revealed that such characteristics as the feeling of overload caused by an excessive involvement in their job tasks and the personal ambitions to demonstrate good results are typical descriptors of teachers in the current educational system. Apart from that the feeling of ingratitude and lack of control over their work results are other specific symptoms of*

teachers' burnout. The results provide an opportunity for developing well targeted and differentiated intervention programs according to a specific clinical profile of burnout.

Introducere în cadrul teoretic

În decursul ultimilor patru decenii fenomenul *epuizării emoționale* sau *sindromul burnout* a atras atenția comunității academice internaționale, devenind un obiect intens studiat. Ca concept științific, *sindromul burnout* a fost descris pentru prima oară în literatura americană în anii șaptezeci ai secolului trecut, desemnând ceva foarte critic ce are loc în viața profesională a oamenilor [9].

Din multitudinea definițiilor existente ale sindromului burnout, cea mai larg utilizată este definiția propusă de psihologul american Cristina Maslach. Potrivit autoarei, „sindromul burnout este o stare de epuizare emoțională, depersonalizare și realizare personală redusă, care apare la angajații, funcția cărora implică un contact intens cu oamenii” [4, p. 3].

Din definiție reiese că burnout este un construct tridimensional, specific angajaților din sfera socială. *Epuizarea emoțională* se resimte prin lipsă de energie și senzația secării resurselor emoționale. *Depersonalizarea* se manifestă prin distanțare, atitudine negativă, cinică față de clienți, colegii de serviciu, organizație și devalorizare a muncii sale, fiind considerată drept o strategie de coping neadecvată în încercarea de a depăși starea de epuizare. Componenta „*reducerea realizărilor personale*” se atestă prin manifestarea percepției de ineficiență personală în executarea sarcinilor de serviciu și diminuarea competenței profesionale [ibidem].

Există și alte definiții ale sindromului burnout, care diferă în funcție de modalitatea de abordare pe care o adoptă autorul, fie psihologică, psihosocială sau sociologică. Astfel, Cerniss (1980, 1992) definește sindromul burnout ca pierdere a idealismului și entuziasmului provocată de factori organizaționali, Pines (1993) – ca stare de epuizare mintală indusă de situații emoțional solicitante, LeCompte, Dworkin (1991), Schwab și Iwanicki (1982) – ca o formă de înstrăinare de rolul profesional [9].

Fiind un fenomen specific domeniilor ocupaționale din categoria „om-om”, burnout a fost intens studiat pe eșantioane de medici, asistenți sociali, pedagogi, ofițeri de poliție etc. Activitatea de muncă a pedagogului este un domeniu dintre cele mai frecvent studiate din perspectiva stresului ocupațional și sindromului burnout. Potrivit studiilor, pedagogii se clasează printre primele poziții privind incidența și intensitatea manifestării acestui fenomen [2].

Necesitatea studierii sindromului burnout la cadrele didactice școlare se justifică nu doar prin efectele negative pe care le exercită acesta asupra sănătății, motivației, satisfacției în muncă, dar și prin prezența riscului la care este supus succesul școlar și starea de bine a elevilor. După Maslach și Leiter, expunerea înaltă a pedagogilor la stres și burnout este cauzată de problemele complexe și emoțional solicitante cu care ei se confruntă zi de zi [5]. Cerințele înalte față de pedagogi și sarcinile de responsabilitate mare puse pe seama lor sunt adesea completate de infrastructura săracă a instituțiilor școlare, lipsa de susținere din partea părinților, colegilor și administrației, toate acestea sporind probabilitatea apariției sindromului burnout [10].

Studiile internaționale demonstrează caracterul mult mai dramatic al sindromului burnout în activitatea didactică, comparativ cu alte profesii sociale. Efectele negative ale sindromului burnout sunt evidente atât în plan extern cât și intern. În plan extern ele se concretizează în insuficiența de cadre didactice în școli și rapiditatea extenuării lor (indicator care reflectă raportul dintre numărul de cadre didactice nou intrate în profesie și numărul celor plecați din sistem). În SUA, spre exemplu, aproximativ 25% din pedagogii începători abandonează profesia înainte de a completa trei ani de activitate profesională și aproximativ 40% pe parcursul primilor cinci ani de activitate [3]. Pe plan intern, extenuarea resimțită de profesorii rămași în profesie se transformă ulterior în ineficiență și *burnout*, care, la

rândul său, se răsfrâng negativ asupra clasei de elevi și a școlii în ansamblu. Studiile realizate de Organizația Mondială a Muncii în comun cu UNESCO indică că 25%-33% din profesorii școlari sunt semnificativ afectați de stres. În Germania mai puțin de 10% din profesori rămân în profesie până la vârsta de pensionare, iar în Marea Britanie numărul profesorilor, care pleacă din profesie, este mai mare decât numărul profesorilor, care rămân până la vârsta de pensionare [6]. Insuficiența de cadre didactice este condiționată atât de dificultățile manifestate în efortul de suplینire a posturilor vacante în școli, cât și de fluctuația mare de cadre, situație care se răsfrâng negativ asupra calității procesului educațional.

În Republica Moldova starea lucrurilor privind completarea posturilor în educație, îndeosebi în școlile din localitățile rurale, provoacă îngrijorare. Atragerea în câmpul muncii a tinerilor pedagogi este anevoioasă, din cauza condițiilor inadecvate și salariului neatractiv. La bursa de muncă cele mai multe posturi vacante sunt anunțate pentru pedagogi și medici, pe când cele mai puține sunt pentru juriști și economiști. Oricum, indiferent de conjunctura de pe piața forței de muncă, specialitățile pedagogice din universitățile țării rămân în continuare din cele mai puțin solicitate, iar cele mai râvnite continuă să fie specialitățile economice și juridice. Politicile guvernamentale prevăd un șir de măsuri pentru redresarea situației create, cum ar fi alocarea fondurilor de susținere a tinerilor pedagogi în școlile rurale. Totuși, vârsta medie a pedagogilor în școală este în continuă creștere, școlile fiind nevoite să apeleze la pedagogii pensionați. Procesul de restructurare și optimizare a instituțiilor școlare din localitățile rurale, condiționat de numărul mic al elevilor, oricum nu a rezolvat problema cadrelor didactice. Până în anul 2016 au fost închise aproximativ 177 de școli, elevii fiind transferați la școlile din vecinătate care dispun de o infrastructură mai bună [7].

În contextul reformelor educaționale derulate în Republica Moldova, cercetarea condițiilor în care activează pedagogul din perspectiva riscurilor pentru dezvoltarea sindromului burnout devine o sarcină imperativă.

Dorința abandonării activității didactice este un simptom elocvent al sindromului *burnout*, însă situația socio-economică și cea de pe piața forței de muncă poate deveni o constrângere, care-i determină pe mulți pedagogi să rămână în profesie în pofida trăirilor negative cauzate de *sindromul burnout*. Aceste constatări au servit drept argumente pentru elaborarea și implementarea diverselor programe de depășire a sindromului *burnout*, atât la nivel organizațional, cât și individual.

Programele terapeutice individuale, recomandate în cazurile de burnout, nu diferă esențial de cele pentru reducerea stresului, și prevăd, de regulă, tehnici de relaxare, meditație, practicarea sportului, identificarea surselor de satisfacție, managementul timpului, dezvoltarea abilităților de coping, crearea climatului de susținere etc. Mai mulți cercetători, însă, pledează pentru o abordare mai individualizată, neunitară, a sindromului *burnout*, considerând că acesta se manifestă diferit la persoane diferite [2].

În acest scop, Farber propune o tipologie a sindromului burnout la pedagogi, care pune în evidență diferențele individuale în manifestarea simptomelor. Autorul, în baza practicii sale psihoterapeutice, diferențiază trei tipuri de burnout, și anume tipul Frenetic sau Clasic, tipul Demotivat și tipul Extenuat. Tipul Frenetic mai poate fi numit și ambițios, caracterizat prin dorința de succes și recunoaștere, fapt ce-l determină să lucreze excesiv de mult, neglijându-și necesitățile proprii și epuizându-și la limită forțele sale. Tipul Extenuat caracterizează persoane, care în situații stresante și lipsă a grațitudinii, se resemnează și activează într-o manieră superficială. Tipul Demotivat prezintă persoane afectate nu atât de stresul excesiv, dar, mai degrabă, de condițiile nestimulative și monotone, care nu le asigură un nivel minim necesar de satisfacție în muncă [ibidem].

Aceasta tipologie oferă posibilitatea abordării diferențiate a sindromului burnout în practica psihoterapeutică. Potrivit autorului, strategiile psihoterapeutice trebuie să poarte un

caracter integrativ, incluzând în sine elemente din psihoterapiile cognitiv-comportamentală, psihodinamică, centrată pe persoană etc., dar în proporții diferite, reieșind din profilul *burnout* individul.

Studiul experimental. Studiul a fost organizat în scopul abordării diferențiate a fenomenului burnout în funcție de profilul clinic individual al angajaților. Prin cercetarea de față ne-am propus să găsim răspuns la **următoarele întrebări**.

1. În ce măsură pedagogii din actualul sistem de învățământ preuniversitar sunt afectați de sindromul burnout?
2. Care sunt caracteristicile și simptomele definiției pe care le manifesta pedagogii?

În baza acestor întrebări am formulat următoarele două **ipoteze**.

1. Reieșind din situația economică precară din Republica Moldova și reformele radicale în sistemul de învățământ, presupunem că cadrele didactice preuniversitare vor manifesta un grad înalt de burnout.

2. Sindromul burnout la cadrele didactice se va manifesta diferit, conturând diverse profiluri clinice. Totodată, datorită omogenității mediului profesional, unele trăsături definiției de burnout vor fi mai frecvent decât altele înregistrate la pedagogii din învățământul preuniversitar.

Descrierea eșantionului cercetării. Eșantionul cercetării este constituit din 156 pedagogi, care predau la ciclurile gimnazial și liceal. Dintre participanții la studiu 88,5% sunt femei și 11,5% bărbați; vârsta este cuprinsă între 22 și 72 de ani, media fiind de 46,6 ani (SD=11,3), iar vechimea pedagogică se încadrează în intervalul de la 0,6 la 53 ani, media constituind 23,7 ani (SD=11,3). Aceste cifre confirmă concluziile studiilor realizate în Moldova prin care se constată îmbătrânirea personalului și feminizarea excesivă a profesiei didactice [11].

Metode de colectare a datelor

Cadrelor didactice li s-au propus următoarele probe standardizate de evaluare.

Chestionarul OLBI (Oldenburg Burnout Inventory) pentru evaluarea nivelului burnout al angajaților

Acest chestionar a fost elaborat și validat în Germania de către psihologii Evangelia Demerouti și Nachreiner. Spre deosebire de chestionarul MBI, instrumentul măsoară două dimensiuni ale sindromului burnout: epuizarea și dezangajarea. Epuizarea este definită ca o stare provocată de efortul excesiv fizic, afectiv și emoțional, sau de expunerea îndelungată la solicitări în muncă. Astfel, comparativ cu dimensiunea epuizării evaluată prin aplicarea chestionarului MBI, OLBI măsoară nu doar aspectul emoțional al epuizării, dar și cel fizic și cognitiv. Dezangajarea se referă la distanțarea de muncă și manifestarea atitudinii negative față de obiectul și conținutul muncii sau față de muncă în general. Spre deosebire de dimensiunea *depersonalizare* a chestionarului MBI, care evaluează doar emoțiile trăite față de recipientii/beneficiarii serviciilor oferite, dimensiunea *dezangajare* se referă la emoțiile trăite față de sarcinile de muncă (care pot fi neinteresante, dezgustătoare, rutinare etc.) precum și la devalorizarea și executarea mecanică a sarcinilor de muncă. Mai mult ca atât, itemii subscalei *dezangajare* se referă și la relația dintre angajat și munca, exprimată prin implicare, identificare și dorință de a continua aceeași ocupație. Astfel, în conceptualizarea OLBI, *depersonalizarea* reprezintă doar o formă de dezangajare. Dimensiunea *realizărilor personale reduce* este lipsă în chestionarul OLBI, deoarece autorii, la fel ca și alți cercetători, o consideră consecință a sindromului burnout [1].

Chestionarul conține 16 itemi formulați în sens negativ și pozitiv, astfel fiind reprezentate ambele extreme ale continuumului stării de bine profesionale a angajatului. Opt itemi se referă la dimensiunea *epuizare* și opt la *dezangajare*. Scorul maximal posibil constituie 64 puncte și indică un nivel ridicat al sindromului burnout.

Chestionarul a fost tradus din limba engleză în limbile română și rusă după care s-a realizat retroversiunea (traducerea din nou a textului în limba din care a fost tradus) de către doi vorbitori nativi de engleză din care unul cu cunoaștere a limbii române și altul a limbii ruse. Varianta engleză tradusă a coincis după sens cu cea originală. Pentru a verifica fidelitatea instrumentului în variantele română și rusă s-a calculat coeficientul Cronbach's Alpha (α) valoarea căruia ($\alpha=0.736$) indică o fidelitate suficient de înaltă.

Chestionarul profilurilor clinice de burnout „Burnout clinical subtype questionnaire (BCSQ-36)”

Pentru determinarea profilurilor clinice de burnout în populația investigată s-a administrat un chestionar elaborat și validat de o echipă de experți din Universitatea din Zaragoza [8]. Chestionarul este elaborat în baza lucrărilor comprehensive clinice și fenomenologice ale psihologului clinician B. Farber și operaționalizează trei profiluri de burnout: *frenetic* sau *clasic*, *demotivat* și *extenuat*. Elaborarea acestui instrument este determinată de necesitatea identificării mai exacte a cazurilor de burnout în toată diversitatea lor, deoarece nu toți cei afectați de sindrom manifestă aceleași simptome și prognoză în dezvoltare.

Chestionarul conține 36 de itemi, câte 12 itemi pentru determinarea fiecărui profil clinic. Fiecare profil la rândul său este caracterizat de trei factori definitorii. Astfel, tipul *frenetic* este caracterizat de implicare excesivă în muncă, ambiții și trebuință puternică de realizare, suprasolicitare în muncă. Profilul *frenetic* atestă de regulă o corelație semnificativă cu dimensiunea epuizării a modelului Maslach, deoarece dedicația și „absorbirea” de muncă determină persoana să-și neglijeze propriile trebuințe de sănătate, efectul soldându-se eventual cu epuizarea resurselor proprii. Aceste trăsături îi apropie pe exponenții profilului frenetic de caracteristicile întrunite în conceptul de workaholism. Tipul *demotivat* este definit prin asemenea manifestări, cum sunt indiferența față de sarcinile de muncă, percepția stagnării/lipsei dezvoltării profesionale, plictiseala la locul de muncă. Acest profil clinic corelează semnificativ cu dimensiunile de cinism și ineficiență în muncă și se dezvoltă în urma pierderii interesului față de activitate, monotoniei și invariabilității sarcinilor, lipsei feedback-ului pozitiv, percepției nerealizării propriului potențial.

Tipul *extenuat* se caracterizează prin neglijarea sarcinilor de muncă, nedeținerea/lipsa controlului asupra rezultatului muncii și lipsa recunoașterii/aprecierii efortului depus (percepția ingratitudinii). Acest profil corelează semnificativ cu toate trei dimensiuni ale burnout descrise de Maslach, Shaufeli și Leiter și se potrivește cel mai bine definiției pe care o promovează. Spre deosebire de *BCSQ-36*, *testul MBI* nu identifică tipul *frenetic*, astfel neglijându-l în practica de asistență psihologică și medicală.

În scopul aplicării instrumentului pe populația din Republica Moldova s-a realizat traducerea în limbile română și rusă. Procedura de validare a traducerii este similară celei descrise pentru chestionarul OLBI. Valoarea coeficientului Cronbach Alpha pentru itemii profilului Frenetic ($\alpha=0.748$) indică o fidelitate suficient de înaltă. La fel de înalte sunt valorile și pentru itemii profilurilor Demotivat ($\alpha=0.877$) și Epuizat ($\alpha=0.744$).

Interpretarea rezultatelor obținute în urma administrării probelor de evaluare

În scopul determinării ponderii pedagogilor cu nivel ridicat de burnout am recurs la indicatorii tendinței centrale, și anume la calcularea medianei care divizează în două părți egale scorurile obținute prin aplicarea chestionarului OLBI compus din două scale ordinale. Mediana (m) pentru ambele scale agregate se situează între valorile 34 și 35. Astfel valorile de la 19 (scor minim) până la 34 indică în mod convențional un nivel scăzut de burnout, iar valorile de la 35 până la 55 (scor maxim) indică un nivel înalt al sindromului burnout. Procentul cumulativ corespunzător poziției medianei calculate va indica ponderea pedagogilor cu nivel scăzut de burnout, care constituie 51,6%, iar restul 48,4% constituie ponderea pedagogilor cu nivel înalt de burnout.

Aceleași calcule le-am realizat și pentru fiecare scală în parte pentru a determina care din aspectele burnout, epuizarea sau dezangajarea, sunt mai pronunțate printre subiecții cercetării. Valoarea mediane pe scala Epuizare se situează între valorile 19 și 20, iar procentul cumulativ pentru această valoare constituie 49%, ceea ce indică ponderea pedagogilor cu nivel scăzut de epuizare, iar restul 51% din pedagogi manifestă un nivel ridicat de epuizare. Mediana pentru scala Dezangajare se situează între valorile 16 și 17, iar procentul cumulativ corespunzător acestei valori este de 57,4%, ceea ce indică ponderea pedagogilor cu nivel scăzut de dezangajare, restul 42,6% constituind pedagogii cu nivel înalt de dezangajare.

Reprezentăm în formă de histogramă datele de frecvență atât pentru scala burnout agregată cât și pentru fiecare scală în parte. Histograma are un aspect aproape simetric (în asemenea caz valoarea mediane este aproape egală cu valoarea medie), dar cu o ușoară asimetrie la dreapta, ceea ce indică un număr mai mare de subiecți (51,6%) care raportează scoruri mai ridicate (peste medie) ai sindromului burnout.

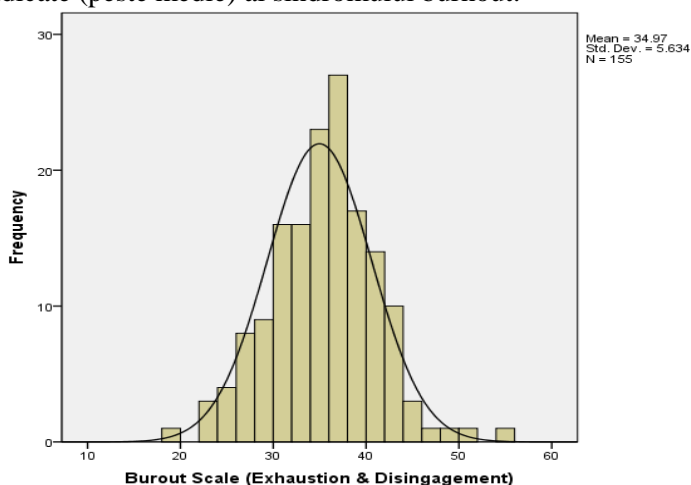


Figura 1. Histograma dimensiunilor Epuizare și Dezangajare pe scala OLBI

Aceași tendință se manifestă și în cazul histogramei care reprezintă frecvența scorurilor obținute pe scala Epuizare, unde se observă o ușoară asimetrie la dreapta. Aceasta indică numărul mai mare de subiecți cu scoruri peste medie (51%) comparativ cu numărul de subiecți cu scoruri până la valoarea medie (figura 2).

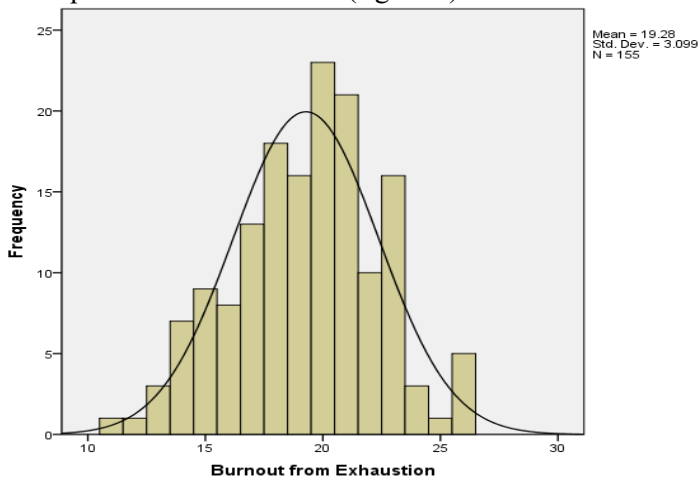


Figura 2. Frecvența scorurilor pe dimensiunea Epuizare

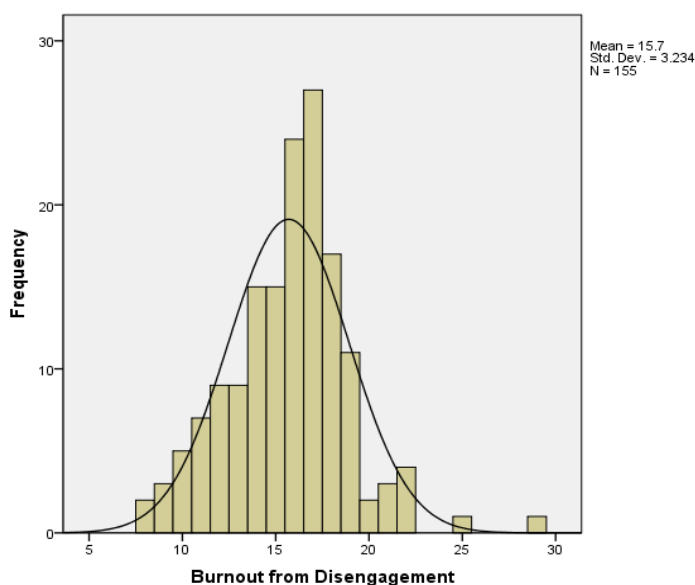


Figura 3. Frecvența scorurilor pe dimensiunea Dezangajare

Histograma frecvențelor scorurilor pe scala Dezangajare arată o ușoară asimetrie la stânga. Asimetria acestei hitograme indică că în intervalul din stânga până la valoarea medie de 15,7 numărul de subiecți este mai mare (57,4%) decât în clasele simetrice lor de la 15,7 la 29 (figura 3).

Astfel constatăm că componenta *Epuizare* a sindromului burnout este mai pronunțată comparativ cu componenta *Dezangajare*, ceea ce indică că pedagogii manifestă preponderent simptome de oboseală extremă în urma muncii, sentiment de pustiire, necesitate sporită în odihnă și stare de surmenaj fizic. Simptomele de dezangajare, cum ar fi distanțarea de obiectul și conținutul muncii sale, atitudine și comportament negativ, cinic față de munca sa sunt mai puțin accentuate.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului subtipurilor clinice de burnout (*Burnout clinical subtype questionnaire (BCSQ-36)*) ne ajută să conturăm profilul clinic și psihologic al pedagogului cu simptome de burnout sau să reprezentăm „cum este pedagogul afectat de acest sindrom în condițiile actuale ale Republicii Moldova?”. În acest scop am calculat valoarea medie pentru fiecare caracteristică a tipurilor burnout, după care am selectat caracteristicile cu valorile medii mai mari.

Tabelul 1. Media caracteristicilor profilurilor burnout pe întreg eșantion

	Nr. subiecți	Amplitudinea	Scor minim	Scor maxim	Media (X)		Abaterea standard (SD)
	Nr.	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Eroarea standard	Statistic
Profilul Frenetic: ambiții	156	15	13	28	21.24	.264	3.301
Profilul Frenetic: suprasolicitarea	156	20	8	28	19.07	.374	4.677
Profilul Frenetic: implicarea excesivă	156	18	11	29	21.42	.261	3.263
Profilul Demotivat: indiferență	156	13	4	17	7.96	.280	3.502

Profilul Demotivat: stagnare	156	18	4	22	10.11	.360	4.492
Profilul Demotivat: plictiseală	156	20	4	24	9.17	.316	3.951
Profilul Extenuat: lipsa recunoștinței	156	23	4	27	12.24	.361	4.513
Profilul Extenuat: neglijarea sarcinilor	156	16	4	20	9.67	.327	4.079
Profilul Extenuat: lipsa controlului	156	19	4	23	12.49	.350	4.369

Potrivit datelor din tabel cele mai ridicate valori medii se atestă pe scalele profilului Frenetic și anume (în ordine descrescândă): *Implicare excesivă* – $X=21,42$ ($SD=3,26$); *Ambiții* – $X=21,24$ ($SD=3,30$); *Suprasolicitare* – $X=19,07$ ($SD=4,67$). Valoarea abaterilor standard (SD) indică o amplasare destul de compactă (gradul de dispersie) a valorilor în jurul valorii medii a scorurilor. Astfel putem concluziona că pedagogii manifestă preponderent trăsăturile caracteristice profilului Frenetic de burnout. Persoanele care dezvoltă burnout de tip Frenetic se dedică peste măsură muncii sale și investesc tot timpul și efortul în realizarea sarcinilor fără a ține cont de alte trebuințe ale sale. Insatisfacția în cazul nereușitei îi determină să-și dubleze eforturile în încercarea de a depăși dificultățile și a atinge rezultatul dorit. Burnout apare în urma epuizării resurselor proprii din cauza neglijării trebuințelor personale. Această dimensiune arată o corelație convergentă semnificativă cu dimensiunea Epuizare a chestionarului MBI Maslach Burnout Inventory) [8].

Manifestarea ambițiilor, în sensul necesității mari de realizare și aprobare a performanțelor excepționale de către cei din jur, este o altă trăsătură definitorie a pedagogilor. De regulă, asemenea persoane încep cariera, având o viziune idealistă asupra lumii și ambiționându-se să producă schimbări hotărâtoare. Trebuința de a trezi admirația și a se deosebi de ceilalți, a-i depăși pe ceilalți și a fi în top, îi determină să se supună constant unor presiuni mari. Acțiunile sale ei le justifică prin argumente altruiste și îi critică pe cei care nu le împărtășesc și nu le înțeleg dedicația și obsesia de perfecționism. Ei nu acceptă eșecul și nu recunosc limitele posibilităților proprii, crezând cu înverșunare că rezultatele le determină valoarea propriei persoane. Această „suprasolicitare” le pune în pericol sănătatea și viața personală și este acompaniată de „anxietate și iritabilitate”, din cauza preocupării excesive de sarcinile de muncă. Aceste caracteristici sunt asemănătoare conceptului de workaholism [ibidem].

Prin a învăța să mențină o anumită distanță de munca sa și să pună prioritate pe grija de sine, acești subiecți pot evita suprasolicitarea cauzată de implicarea excesivă și, astfel, preveni starea de burnout.

Am considerat oportun să luăm în calcul și caracteristicile altor profiluri clinice burnout, valoarea medie a cărora se situează în ordine descrescătoare imediat după valorile mediilor raportate pe scalele profilului Frenetic. Astfel, două din caracteristicile profilului Extenuat, anume Lipsa controlului ($X=12,49$; $SD=4,36$) și Recunoștința ($X=12,24$; $SD=4,51$) se manifestă mai accentuat, comparativ cu dimensiunile profilului Demotivat. Lipsa controlului se manifestă prin senzația de nedeținere a controlului asupra rezultatelor muncii sale și disperare în fața dificultăților de realizare a sarcinilor. Starea poate fi indusă de confruntarea frecventă cu probleme greu de soluționat, fără a cunoaște vreo strategie adecvată de depășire. Subiecții sunt conștienți că ce nu ar face, situația nu se va schimba, astfel apărând fenomenul neajutorării învățate care le reduce motivația în muncă.

Recunoștința se referă la senzația că organizația pentru care el/ea lucrează nu le recunoaște și nu le apreciază eforturile și dedicația. Aceasta de regulă se manifestă în organizațiile cu reguli și cerințe înalt birocratizate și în condiția unei autonomii reduse și a lipsei de susținere.

Profilul clinic burnout al pedagogului se conturează în felul următor (figura 4):

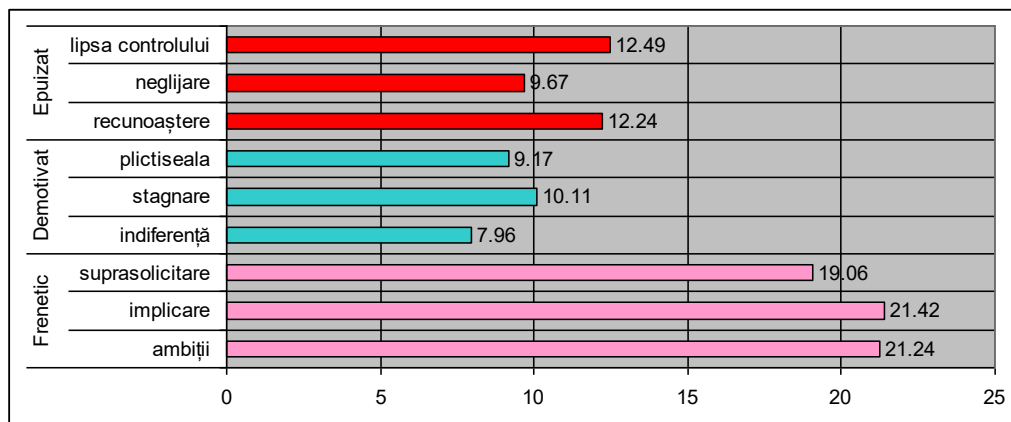


Figura 4. Profilul clinic de burnout al cadrului didactic preuniversitar

Concluzii

1. Aceste rezultate ne determină să afirmăm despre incidența înaltă a sindromului burnout în rândul pedagogilor din sistemul educațional preuniversitar. Astfel, 48,4% din cei cercetați manifestă semne accentuate de burnout, mai pronunțate fiind semnele de epuizare comparativ cu cele de dezangajare.
2. Deși pedagogii manifestă simptome de burnout proprii celor trei profiluri clinice, marea majoritate din ei se caracterizează printr-o simptomatologie omogenă, ceea ce confirmă ipoteza doi a studiului experimental. Printre cele mai pronunțate sunt caracteristicile profilului Frenetic, care descriu pedagogii ca persoane suprasolicitate, ambițiile cărora îi determină să se implice excesiv în munca sa, neglijându-și propriile trebuințe. De asemenea, un caracter mai pronunțat poartă două din caracteristicile profilului Extenuat, anume *sentimentul de ingraturitudine* și *nedeținere a controlului asupra rezultatelor muncii sale*.

Recomandări

1. Rezultatele studiului indică la necesitatea elaborării și implementării unor programe de intervenție în prevenirea și depășirea sindromului burnout. Deoarece manifestarea acestui sindrom nu poartă un caracter unitar, ci unul foarte divers, care depinde atât de specificul activității profesionale, cât și de profilul individual de burnout al angajatului, programele de intervenție urmează să fie diferențiate și potrivite simptomelor diagnosticate.
2. Cadrele didactice trebuie să fie informate despre simptomele și factorii de risc care pot provoca starea de burnout. În acest scop sunt binevenite programe tematice de informare, realizate de serviciile psihologice existente atât în cadrul instituției, cât și din afară. Mai mult ca atât, includerea în planul de învățământ universitar și continuu a unui curs în subiectul sănătății ocupaționale și stării profesionale de bine ar contribui la o mai bună conștientizare de către cadrele didactice a riscurilor profesionale și identificare a măsurilor de protecție împotriva sindromului burnout.

Bibliografie:

1. Demerouti, E., Moster, K., Bakker, B. Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. In: *Journal of occupational health psychology*. 2010, nr. 15, p. 209-222.
2. Farber, B. A. Treatment strategies for different types of teacher burnout. In: *Psychotherapy in Practice*. 2000, nr. 56, p. 675-689.

3. Ingersoll, R. M., Smith, T. M. Do teacher induction and mentoring matter? In: *NASSP Bulletin*. 2004, nr. 88, p. 28-40. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=gse_pubs (vizitat 18.03.2017)
4. Maslach, C. *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983. p. 295.
5. Maslach, C., Leiter, M. P. Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis. In: *T. Urdan (Ed.), Advances in Motivation and Achievement*. 1999, vol. 11, p. 275-302.
6. McDonald, P., Brown, K., Bradley, L. Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the Australian public sector. In: *Career Development International*. 2005, vol. 10, p. 109-29.
7. Ministerul Educației al Republicii Moldova. <http://www.edu.gov.md/> (vizitat 25.08.2016)
8. Montero-Marin, J., Garcia-Campayo, J. A newer and broader definition of burnout: Validation of the "Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)". In: *BMC Public Health*. 2010, nr. 10:302, p. 2-9. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/302> (vizitat 14.03.2017).
9. Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. Burnout: 35 years of research and practice. In: *Career Development International*. 2009, vol. 14, N. 3, p. 204-220.
10. Skaalvik E., Skaalvik, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors. Perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. In: *SkaJournal of Educational Psychology, Copyright 2007 by the American Psychological Association*. 2010, vol. 99, nr. 3, p. 611-625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611.
11. Velea, S. Școala prietenoasă copilului. Raport de evaluare externă a Inițiativei „Școala prietenoasă copilului” (2007-2011). Republica Moldova, Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, mai, 2012. https://www.unicef.org/moldova/ro/CFS_RO_PRINT.pdf (accesat 12 martie, 2017).

DIAGNOZA ȘI INTERVENȚIA STRUCTURALĂ ÎN CAZUL FAMILIILOR TEMPORAR DEZINTEGRATE

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

Abstract: *The shock of the migration also affected the family. The temporarily disintegrated family has become one of the forms to which family evolution is directed, raising a plethora of problems with the new lifestyle and interaction, new demands and accommodations, both intra-familial and extra-familial. This article describes the diagnosis and therapeutic treatment of this types of families.*

Odată cu obținerea statutului de stat independent Republica Moldova se confruntă cu una din cele mai arzătoare probleme atât de ordin intern, cât și de ordin extern – *migrația*. De la începutul anilor '90 ai secolului trecut și până în prezent Republica Moldova este bulversată de declanșarea acestui fenomen, cât și de consecințele pe care le generează, fenomen condiționat în mare parte de situația social-economică și politică a țării (7, p. 19). Șocul migrației s-a răsfrâns și asupra familiei. Familia temporar dezintegrată a devenit una dintre formele către care se îndreaptă evoluția familiei, ridicând o multitudine de probleme vizând un nou stil de viață și de interacțiune, noi solicitări pe linia ajustării și acomodării atât intrafamiliale, cât și extrafamiliale. Orice despărțire îndelungată poate duce inevitabil la schimbări radicale în funcționarea familiei, fapt ce se răsfrânge asupra calității vieții și personalității membrilor săi, în special asupra copiilor (11, p. 3). Potrivit Studiului Demografic și de Sănătate 2005, mai mult de 25% din bărbații și femeile din Moldova care lucrează și locuiesc peste hotare au lăsat acasă o soție sau un soț. Atunci când au fost întrebați în cadrul studiului despre două dintre cele mai semnificative efecte ale migrației, 22% din familiile cu un migrant au menționat stresul emoțional cauzat de separarea cuplurilor, 27% au remarcat lipsa îngrijirii părintești (3, p. 6).

Vasile Miftode, descrie consecințele migrației, ca: 1. Familia este instituția cea mai afectată întrucât, de regulă, migrează unul dintre soți, fapt ce deteriorează grav ansamblul relațiilor intra-familiale și, deci, funcționalitatea grupului de bază al societății; 2. Copiii sunt persoanele cele mai afectate atât în relațiile familiale, cât și în statutul lor școlar. În percepția publică și, mai ales, în starea lor emoțională (ruptura de un părinte provoacă stres, emoția derivării, șocul etc.); 3. La nivel societal se formează convingerea că asigurarea unor condiții de viață acceptabile în țară este imposibilă, copiii aspirând la rândul lor, să emigreze. Fenomenul se poate înscrie, ipotetic, în procesul de globalizare sau în circulația firească a persoanelor și a bunurilor între țări și continente; 4. Se adâncește, din păcate, polarizarea socială în comunitățile afectate de migrațiile externe. Între familiile cu migranți tot mai bogate (vile sau case modernizate, mașini luxoase, bunuri „occidentale”) și familiile non-migranților, tot mai sărace sau în continuă sărăcire. În plan psihic a apărut o reacție a non-migranților împotriva migranților, pe care îi etichetează și îi devalorizează.

Efectul cel mai puternic al migrației externe se manifestă asupra familiei prin câteva fenomene deja vizibile:

- neînțelegeri, tensiuni intra-familiale;
- sub-controlul copiilor, devianță juvenilă;
 - incapacitatea celui rămas acasă de a supraveghea copiii;
 - situația bunicilor fără autoritate sau cu „prea multă dragoste”;
 - absenteismul și eșecul școlar, alcoolul, fumatul, droguri.
- destrămarea familiilor, divorțul (2, p. 4, 6).

Nu putem ignora faptul că o familie „bolnavă”, din punct de vedere interpersonal, generează, în perspectivă, o societate fragilă din punct de vedere psihosocial. Ea distorsionează profund rolurile, scopurile, aspirațiile și comportamentele membrilor săi, periclitează – în consecință – nu numai eficiența și stabilitatea socială a acestora, ci și eficiența, coerența și echilibrul psihomoral al societății ca întreg (ibidem, p. 362).

Abordarea structurală oferă un model al familiei „sănătoase”, numită „funcțională”, care se caracterizează prin tranzacții ce satisfac nevoile fiecărui membru al familiei, dar și al familiei ca întreg și, deci, dispune de o structură adaptabilă și bine definită. Spre deosebire de aceasta, familia „disfuncțională” este aceea în care stresul perturbă procesul de împlinire a nevoilor membrilor familiei. În loc să se modifice structura familială pentru a face față stresului, familia se rigidizează în structura ineficientă preexistentă; granițele acesteia devin din ce în ce mai rigide sau, dimpotrivă, mai difuze, se creează ierarhii neadaptative între membrii familiei, iar funcționarea subsistemelor familiale poate fi subminată de existența unor coaliții cros-generaționale. Pe scurt, așa cum arată Walsh și McGrow, există 4 elemente de patologie care pot fi urmărite în cadrul unei familii atunci când evaluăm gradul ei de funcționalitate (apud 6, p. 82-86):

- Patologia granițelor se referă la granițele din sistemul familial, care pot fi ori prea rigide (subsisteme separate), ori prea difuze (subsisteme suprapuse), ceea ce perturbă transmisia adaptativă de informații între subsisteme.
- Patologia alianțelor se referă la relațiile intrafamiliale care pot să nu aibă un interes comun. Astfel, există 2 tipuri de patologie a alianțelor: deturnarea conflictului, sau „găsirea țapului ispășitor” (de ex., atunci când familia reduce tensiunea prin acuzarea unui singur membru al familiei), și coalițiile cros-generaționale neadaptative (de ex., mama se asociază cu mama ei, bunica, împotriva tatălui).
- Patologia triadelor se referă la aranjamentele familiale instabile ce se pot forma în care doi membri ai familiei se coalizează împotriva unui al treilea membru (ex. tatăl și fiul împotriva mamei).

- Patologia ierarhiei se referă la ierarhia decizională a părinților, care poate fi înlocuită de un aranjament familial alternativ (ex.: copii pot avea mai multă putere decizională).

Raport asupra ședințelor de consiliere de familie structurală.

1. **Introducere.** Scopul declarat al consilierii structurale de familie este de a rezolva problemele apărute în familie și de a schimba structura sistemică de bază a acesteia. Se poate sesiza din cele spuse că structuralismul are o concepție bine delimitată cu privire la „normal” și „patologic” în familie, iar conceptul de bază este, așa cum reiese și din denumirea orientării, cel de structură (6, p. 70). Structura poate fi privită și ca o rețea invizibilă de nevoi de funcționare care organizează modul în care interacționează membrii săi. Repetiția tranzacțiilor dintre membrii familiei stabilește pattern-uri de interacțiune prin intermediul cărora se decide cum, când și cu cine se interacționează. De exemplu, când mama îi spune copilului să facă lecțiile, iar acesta ascultă, această interacțiune definește cine este mama în raport cu copilul în acest context și în acest moment și cine este copilul în raport cu mama în acest context și moment. Repetiția acestei interacțiuni, sau a unor acte analoage formează un pattern de interacțiune între mamă și fiu. Aceste pattern-uri repetându-se structurează sistemul de relații al acestei familii și reglementează comportamentul membrilor ei. Literatura de specialitate consideră că menținerea pattern-urilor tranzacționale se face prin două sisteme de constrângere. Unul este general și cuprinde reguli universale care guvernează organizarea familială. De exemplu, familiile nu pot funcționa dacă nu acceptă un anumit grad de interdependență și o ierarhie a puterii în care părinții și copiii au diferite niveluri de autoritate. Este, de asemenea, importantă existența unei complementarități funcționale; astfel soțul și soția trebuie să accepte interdependența și funcționarea ca o echipă. Cea de-a doua modalitate de constrângere este specifică. Ea cuprinde așteptările reciproce ale membrilor unei familii. Acestea apar și se consolidează de-a lungul anilor de conviețuire. Unele sunt implicite altele sunt explicite.

Sistemul familial menține pattern-urile sale de interacțiune mult timp. Structura familiei trebuie însă să fie capabilă să se adapteze când circumstanțele se schimbă. Existența familiei ca sistem depinde de disponibilitatea membrilor ei de-a crea noi pattern-uri de interacțiune și de disponibilitatea de-a le pune în act. Pentru a răspunde schimbărilor care au loc în interiorul și exteriorul familiei, aceasta are nevoie de pattern-uri care să le înlocuiască pe cele care nu mai corespund unor noi contexte. În felul acesta, sistemul familial se menține el însuși, fără să își piardă continuitatea și cadrul de referință. Prin intermediul sub-sistemelor, sistemul familial se diferențiază și își menține funcțiile. Modelele de interacțiune acționează ca reguli de funcționare care limitează libertatea comportamentelor membrilor familiei. De exemplu, într-un cuplu recent căsătorit pentru a petrece mai mult timp cu soția, soțul nu mai iese după serviciu la bere cu colegii, iar aceasta a renunțat să meargă de două ori pe săptămână la coafor (10, p. 11-14).

Minuchin percepe intervenția ca o schimbare structurală care modifică funcționarea familiei cu scopul de a rezolva mai eficient diferitele sarcini pe care le are. Important este ca consilierul să declanșeze acest proces, deoarece el va fi menținut de mecanismele proprii de reglare ale familiei. Dar, din moment ce familia reprezintă un sistem dinamic, evolutiv, pașii procesului terapeutic pot fi reluați și refolosiți sub o altă formă în diferite etape ale procesului terapeutic (6, p. 86).

2. Informații generale

a. Unde s-au desfășurat ședințele de consiliere?

Ședințele de consiliere s-au desfășurat la domiciliul familiilor participante la studiu. Pentru comoditatea membrilor de familie noi am acceptat ora și ziua în care soții erau disponibili, iar dacă intervenea ceva aceștia ne anunțau preventiv la telefon.

b. Câte persoane au fost implicate?

În selecția familiilor am apelat la 3 școli din municipiul Bălți, mai exact la profesori pentru a ne oferi date despre copiii proveniți din familii temporar dezintegrate unde există conflicte de familie. Din 10 familii pe care le-am vizitat și le-am vorbit despre obiectivele cercetării doar 3 au acceptat să participe la ședințe. La ședințele de consiliere au participat 6 subiecți cu vârste cuprinse între 27-47 ani și 4 copii cu vârste cuprinse între 12- 16 ani.

c. Relația părinte-copil

Toți subiecții sunt părinți biologici ai copiilor cu dificultăți la școală.

d. Numărul de sesiuni frecventate (%):

Rata de participare a fost de 100%.

3 familii au participat la o sesiune pe săptămână, timp de 6 săptămâni.

3. Informații obținute cu ajutorul interviului

a. Tipul dificultăților identificate:

afective, comportamentale, fizice, educaționale

În toate 3 familii – cu toate cele patru tipuri de dificultăți identificate .

b. Tipul de sprijin solicitat:

- ✓ Îmbunătățirea relației dintre soți dar și cu copilul/ copii.
- ✓ Dezvoltarea încrederii.
- ✓ Acțiuni contra stresului – ascultare activă.
- ✓ Îmbunătățirea comunicării cu propriul copil și alți membri ai familiei.

c. Petrecerea timpului liber

Din cauza lipsei resurselor și a muncilor prin gospodărie singurele activități semnificative de timp liber pe care părinții le realizează cu copiii lor sunt plimbările la piața din oraș.

4. Diagnoza structurală

Astfel în studiul nostru, mai întâi am identificat ce tip de patologie există în cadrul familiilor supuse cercetării după care am dezvoltat ipoteze de lucru despre structura familiilor temporar dezintegrate. Aceste ipoteze de lucru au fost ulterior utile pentru a alege intervențiile terapeutice spre modificarea structurii familiale. Astfel am supus eșantionul la ceea ce Minuchin denumește „diagnoză structurală”, adică un proces continuu, evolutiv, bazat pe informații provenite din 6 arii majore (apud 5):

1. Structura familiei, incluzând pattern-urile tranzacționale utilizate, dar și cele alternative disponibile.
2. Flexibilitatea sistemului familial, capacitatea lui de a se modifica și restructura.
3. Rezonanța sistemului familial, reflectând senzitivitatea lui la nevoile fiecărui membru.
4. Contextul vieții de familie, factorii de stres actuali și suportul pe care îl are/nu îl are familia.
5. Stagiul de dezvoltare în care se află familia și eficiența ei în rezolvarea sarcinilor specifice acestui stagiu.
6. Simptomele identificate ale clientului (un membru al familiei) și maniera în care ele sunt folosite pentru a menține tranzacțiile familiale.

Informațiile obținute le-am descris grafic, denumite ca hărți terapeutice. Mai jos vom descrie simbolurile și terminologia utilizată pentru construirea hărților terapeutice structurale:

----- graniță clară;
..... graniță difuză;
- - - - - graniță rigidă;
____][____ conflict;
_ _ _ _ _ # deturnare;
} coaliție; = afiliere;
M Mama; T tata; F fata; B băiatul.

1. Familia 1.

Structura: Este o familie cu o structură în care părinții sunt în conflict de 5 ani, tatăl practică munci peste hotare de 7 ani. Au granițe rigide între subsistemul parental și cel al frațiilor. Iar în subsistemul frațiilor granițele sunt difuze.

M] [T

B : F

Flexibilitatea sistemului familial: rigid (nivel foarte scăzut).

- **Rezonanța sistemului familial:** separată (eu – noi, apropierea moderată, puțină loialitate, interdependență (mai multă independență decât dependență);
- **Contextul vieții de familie:** familie din mediul urban, cu factorii de stres datorată conflictelor între părinți și mai ales la întoarcerea tatălui acasă; acesta deturneză conflictul spre copii, atacându-i și pe ei, cu sau fără motiv. Copiii au făcut o alianță între ei ca reacție de apărare. O altă sursă de stres fiind perioada de tranziție din familie, tranziției copilului mai mare spre adolescență.

Stagiul de dezvoltare: cuplul cu copii școlari iar cel mare adolescent, unde în relația cu părinții se cere o modificare, având acum adolescentul nevoie de mai multă autonomie și responsabilitate.

Simptomele: Copilul cel mare este depresiv.

2. Familia 2.

Structura: Familia în care tata practică munci peste hotare de 2 ani se atestă o coaliție între Mama, fiica și bunica contra tatălui. În subsistemul adulților granițele fiind rigide.

T

M : F : B

Flexibilitatea sistemului familial: structurat (nivel scăzut spre moderat)

- **Rezonanța sistemului familial:** dependentă (eu – noi, apropiere foarte mare, loialitate foarte mare, dependența ridicată);
- **Contextul vieții de familie:** familie din mediul rural care se confruntă cu șomajul mamei locuind în casa bunicii și cu tatăl plecat în străinătate. Dependenți de venitul tatălui care este instabil și mica pensie a bunicii. Mecanismele de rezistență ale familiei sunt amenințate semnificativ de sărăcie și de discriminare.

Stagiul de dezvoltare: cuplul cu copil școlar.

Simptomele: lipsa de încredere a fiicei

3. Familia 3.

Structura: Familia temporar dezintegrată unde Mama practică munci peste hotare în Italia are granițe rigide în relația cu soțul și fiica, acestea din urmă având granițe difuze. Fiica s-a parentificat în lipsa mamei devenind un „partener” pentru tata și preluând rolurile mamei în casă.

T / F
— # —
M

Flexibilitatea sistemului familial: structurat (nivel scăzut spre moderat)

- **Rezonanța sistemului familial:** destrămată (eu, puțină apropiere, puțină loialitate, independență mare);
- **Contextul vieții de familie:** Familie din mediul rural cu fiica adolescentă și tata lucrător de sezon care deseori consumă alcool. Stresul, în mare parte, este cauzat de problemele idiosincratice ce supraîncarcă familia, resursele și mecanismele ei de rezistență, deoarece funcțiile mamei plecate respective trebuie preluate de alți membri ai familiei.

Stagiul de dezvoltare: cuplul cu copil școlar-adolescent.

Simptomele: Conflict în relații

5. Sedințele de consiliere

a. Principalele obiective ale sesiunilor de consiliere (din perspectiva clientului):

- ✓ 1 părinte a menționat că dorește îmbunătățirea relației cu copilul.
- ✓ 2 părinți au menționat că doresc să își reducă nivelul de stres.
- ✓ 1 părinte a cerut să i se ofere posibilitatea dezvoltării încrederii în sine pentru toți membrii familiei.
- ✓ 2 soți au dorit să își îmbunătățească comunicarea cu soțiile.
- ✓ 2 copii au dorit să își îmbunătățească modul de relaționare și a comunicării cu părinții.
- ✓ 1 copil a menționat că dorește ajutor pentru părinți ca aceștia să-și poată controla izbucnirile de mânie.
- ✓ 1 copil a precizat că dorește să lucreze pentru dezvoltarea încrederii în propriile forțe.

b. Intervenții, metode și tehnici utilizate:

Am trecut cu cele trei familii prin 3 faze ale consilierii structurale, și anume:

1. Însoțirea familiei sau acomodarea cu familia, în care noi ne-am familiarizat cu stilul comunicațional al familiei temporar dezintegrate, cu percepțiile membrilor familiei și am prezentat respect față de fiecare membru și față de modelul de organizare al familiei participante la studiu. Scopul acestei etape a fost de a stabili o relație eficientă, adică una de încredere reciprocă cu fiecare membru pentru a fi acceptat de către familie. Pentru aceasta noi am utilizat următoarele tehnici:

Menținerea – care reprezintă o susținere a comportamentelor sau a verbalizărilor cu scopul de a crește independența și puterea fiecărui membru ori a subsistemelor.

Clarificarea – care se referă la clarificarea, amplificarea și aprobarea comunicării familiei pentru a spori încrederea membrilor, dar și a subsistemelor familiale.

Mimarea – care presupune adoptarea stilului de comunicare al familiei și conformarea la nuanțele afective ale acestei comunicări.

2. Diagnoza structurală, care, am realizat-o de-a lungul întregului proces de consiliere. Aceasta a implicat observarea tranzacțiilor familiale, formularea, testarea și reformularea ipotezelor de lucru. Scopul acestei faze a fost oferirea unui cadru informațional relevant cu ajutorul hărților terapeutice, la clarificarea dificultăților familiei participante la studiu.

3. Restructurarea familială, care înseamnă dezvoltarea unei structuri noi care să îi permită familiei temporar dezintegrate să găsească soluții potrivite la evenimentele stresante viitoare. Tehnicile folosite în această etapă provoacă și dezechilibrează sistemul familial, creând ocazii care forțează familia să găsească soluții noi la problemele cu care se confruntă.

Tehnici utilizate (5):

Punerea în practici a interacțiunilor ce au loc în familie. Presupune ca membrii familiei să recreeze interacțiunile lor, fie cele direct referitoare la problema, fie referitoare la situații relativ neutre (de exemplu, petrecerea sărbătorilor de iarnă), Astfel, am evaluat și restructurat sistemul familial.

Actualizarea pattern-urilor tranzacționale ale familiei. Prin această tehnică am stimulat membrii familiei spre interacțiune naturală și reală, pentru a putea observa tranzacțiile familiei. Am provocat și direcționat familia în a purta o conversație.

Sublinierea granițelor. Această tehnică ne-a oferit posibilitatea să întărim granițele difuze și să permeabilizăm granițele rigide pentru a stimula interacțiunea sănătoasă dintre sistemele familiilor participante la studiu. Astfel am asistat familia temporar dezintegrată la stabilirea noilor reguli și la renegocierea celor vechi, cât și la definirea funcțiilor pentru fiecare membru dar mai ales la redistribuirea funcțiilor membrului plecat la munci peste hotare.

Dezechilibrarea ierarhiilor. Prin această tehnică, utilizată cu familia 2 și 3 am modificat relația de putere din cadrul familiei temporar dezintegrată, pentru a ajunge la o ierarhie adecvată, adică cea în care părinții reprezintă autoritatea.

Intensitatea. Prin această tehnică am captat atenția membrilor familiilor temporar dezintegrate prin modularea mijloacelor de comunicare: tonul vocii, ritmul, pauzele, repetarea, cuvintele folosite, pentru ca să fim siguri că familia a recepționat mesajul despre ce se întâmplă și care creează premisele de schimbare.

Escaladarea stresului. Această tehnică am aplicat-o pentru stimularea tensiunii în familie pentru a o forța să accepte restructurarea. Am realizat-o prin încurajarea conflictului atunci când acesta se manifesta, prin trecerea de partea unei anumite alianțe împotriva altor membri ai familiei sau prin blocarea pattern-urilor tranzacționale disfuncționale care servesc la eliminarea stresului din sistemul familial.

Stabilirea unor sarcini. Sarcinile le-am oferit membrilor de familie participanți la studiu în cadrul ședințelor după care și acasă. De exemplu fam. 2, pentru întărirea granițelor difuze dintre mamă și fiică și permeabilizarea celei dintre soți, le-am dat ca temă ca părinții să își petreacă sfârșitul de săptămână împreună, iar fiica să și-l petreacă cu prietenii.

Formarea competenței. Prin această tehnică ne-a oferit posibilitatea să dezvoltăm alternative pozitive, funcționale pe care membrii familiei deja le posedă, dar care nu sunt activate. De exemplu, am lăudat membrul familiei atunci când acesta a rezolvat o sarcină corectă sau când și-a activat resursele și mecanismele adaptative.

Utilizarea simptomului. Această tehnică presupune accentuarea, încurajarea sau redenumirea simptomului. Drept exemplu, iată câteva redenumiri ce apar frecvent în consilierea structurală: „depresia” este numită „lene”, „enurezisul” devine „comportament de bebeluș”, „anorexia” este „nesupunere” etc. Cu ajutorul ei, se pot elimina și beneficiile secundare inerente, de altfel, în orice simptomatologie.

Utilizarea paradoxului. Am utilizat când familia manifestă rezistență la intervențiile directive, deoarece confuzia creată facilitează schimbarea.

Manipularea dispozițiilor afective din cadrul familiei. Presupune oglindirea exagerată de către noi a stării dispoziționale frecvent manifestată de familie. De exemplu, dacă, de regulă, în familie se țipă, noi le-am oferit șansa de a țipa și mai tare.

Ritualurile și ceremoniile sunt metode prin care se prescriu anumite tipuri de comportamente menite să modifice „jocurile” relaționale ale familiei. Psihologul trebuie să fie foarte minuțios în descrierea detaliilor specifice (adică cine, unde, când și cum pas cu pas) ale ritualurilor pe care familia trebuie să le urmeze întocmai. Un exemplu, după Mara Selvini-Palazzoli și colab.: „Din două în două zile – marțea, joia și sâmbăta începând de mâine până la ședința viitoare și între orele ... (asigurați-vă că toată familia este acasă între aceste ore), indiferent de ce face X (numele celui care prezintă simptomul, de ex. copilul, urmat de descrierea tuturor elementelor simptomatice pe care le manifestă de obicei), tatăl va decide singur, la discreție, ce anume să facă împreună cu X. Mama va trebui să se comporte ca și cum nu ar fi acolo. În celelalte zile – lunea, miercurea și vineria la aceleași ore, indiferent de ce va face X, Mama va avea puterea de a decide ce va fi necesar să se facă referitor la X. Tatăl va trebui să se comporte ca și cum nu ar fi acolo. Duminica, toată lumea se va purta în mod spontan. Fiecare părinte, în ziua în care este responsabil, va trebui să scrie în jurnalul său orice încălcare din partea partenerului a regulii de a nu se amesteca.” În unele cazuri sarcina de a înregistra în jurnal posibilele greșeli se poate încredința unui alt copil sau chiar pacientului însuși, dacă acesta este capabil să o îndeplinească.

Tehnica întrebărilor circulare. Se cere unui membru al familiei să comenteze sau să speculeze cu privire a credințelor, sentimentele și comportamentele altor membri ai familiei.

Se folosește și pentru a diagnostica sistemul familial în dinamica sa interacțională. Este un mijloc de a activa dinamica sistemului, de a testa și nuanța ipotezele inițiale.

Exemple de întrebări circulare:

„Dacă sora ta ar pleca de acasă, cine crezi că se va supăra cel mai rău?”

„Dacă îl întreb pe tatăl tău, cu cine crezi că va fi el de acord, cu Mama sau cu fratele tău?”

„Când fratele tău începe să-și piardă controlul, ce face tatăl tău?” „Părinții tăi se ceartă mai puțin după ce tatăl tău s-a îmbolnăvit?”

„Ce crezi că o determină pe Mama ta să nu îți audă dorințele?”

„Cum ați descrie relația dintre soțul dvs. și copiii?”

Evident, evaluarea răspunsurilor nu se limitează doar la canalul verbal, dimpotrivă, expresivitatea nonverbală a respondentului este extrem de edificatoare. Analiza acestora oferă date relevante despre dinamica familială, întrebările circulare fac posibilă clarificarea concepțiilor și așteptărilor diverse ale membrilor familiei și compararea diverselor puncte de vedere. Acest lucru e util deopotrivă terapeutului și clienților, care devin mai conștienți de modul cum funcționează și cum este organizată familia.

Educarea și ghidarea. Noi în calitate de consilieri și lideri ai familiei, le-am oferit direct informații și sugestii despre moduri diferite de comportament. De exemplu, i-am învățat pe părinți cum să acorde mai multă atenție copiilor lor.

c. Măsura în care au fost îndeplinite așteptările membrilor de familie temporar dezintegrate

Așteptările generale ale părinților și copiilor au fost îndeplinite la încheierea celor 6 sesiuni de consiliere. Ei au remarcat la sfârșitul consilierii cât de frustrați se simțeau la prima ședință, întrucât nu erau obișnuiți să vorbească despre sentimentele lor și nu erau siguri dacă își vor putea îmbunătăți modul de viață. Cu toții s-au simțit mai relaxați la încheierea ședințelor și mai capabili să facă față conflictelor și stresului. Au rămas surprinși de noua percepție asupra familiei și anume ca un sistem structurat în care fiecare are câte un rol și buna funcționare depinde de o bună structură. Au declarat că și-au făcut vizibile tranzițiile și pattern-urile care conduc la claritatea funcționării proprii familii.

d. Rezultate pentru participanți:

3 subiecți adulți și 3 copii au fost de acord să încheie ședințele de consiliere, la finalul celor 6 întâlniri, având sentimentul că au obținut ceea ce au dorit în acel moment.

3 subiecți au solicitat să continue întâlnirile deoarece au simțit că încă există probleme, pe care doresc să le rezolve.

1 copil și anume adolescenței i-am recomandat să apeleze la serviciile psihologului școlar.

6. Observațiile consilierilor

a. Măsura în care cele șase ședințe au fost suficiente

Am remarcat faptul că o familie (familia 2) ajunsese la o încheiere firească a procesului de consiliere, după a șasea întâlnire. Cu toate acestea, pentru celelalte 2 familii a fost menționată nevoia de consiliere suplimentară.

b. Principalele rezultate obținute:

- ✓ 4 subiecți au însușit în urma provocărilor și laudelor noi modalități de relaționare în cadrul familiei.
- ✓ 3 subiecți/părinți au spus că s-au simțit mai puțin stresați și vor continua să aplice tehnicile învățate în cadrul consilierii structurale.
- ✓ 2 subiecți, părinții familiei 3 au declarat că au însușit abilități de a-și reorganiza singură structura familiei pentru a face față dificultăților și anume la vârsta adolescență a fiicei lor și la redistribuirea sarcinilor în casă.

- ✓ toți părinții și-au îmbunătățit comunicarea cu copiii și au afirmat că au obținut o mai bună înțelegere a modului în care se simt copiii lor și speră acum că aceștia vor fi capabili să comunice cu ei, dacă vor întâmpina vreo problemă în viitor.
- ✓ toții părinții au acceptat importanța distribuirii puterii decizionale în familie ca o cheie a succesului funcționării familiei.
- ✓ 3 părinți au vorbit despre cât de mult au simțit ei că le-a crescut gradul de încredere, în special Mama șomeră din familia 3 care se confrunta cu lipsa de apreciere; ea a început să caute un loc de muncă, de data aceasta cu mai multă încredere în sine, în competențele și abilitățile ei.
- ✓ 2 părinți s-au simțit mai apropiați de familiile lor, au putut să modifice granițele rigide și să le facă mai permeabile astfel încât au înțeles modul în care se simțeau ceilalți membri ai familiei copiii și partenerii lor și au devenit capabili să își exprime sentimentele proprii și să facă față conflictelor apărute.
- ✓ toate trei familii au declarat că noul sistem de reguli este mai potrivit, acceptând redistribuirea rolurilor și funcțiilor, și mai ales atunci când lipsește un membru de familie plecând la munci peste hotare, astfel încât să-și mențină o structură a familiei funcțională.

Bibliografie:

1. Enache, Rodica. Elemente de psihodiagnoză, consiliere și terapia familiei. Constanța: Ed. Press, 2011. 229 p.
2. Miftode Vasile. Migrația – caracteristici ale fenomenului. În: Migrația și efectele ei în plan familial. http://singuracasa.ro/_images/img_asistenta_sociala/pe_ntru_profesionisti/resurse_asistenta_sociala_copil_singur_acasa/abilitati/Migratia_si_efectele_ei_in_plan_familial_OIM2006.pdf (vizitat 24.04.2017)
3. Migrația și drepturile copiilor din Moldova: Raport UNICEF. 12 p. In: http://www.unicef.org/moldova/ro/2007_-Migratia_si_Drepturile_Copilului_Rom.pdf (vizitat 10.03.2017)
4. Minuchin S., Fishman. H. Ch. Family therapy and techniques. The president and Fellows of Harvard College, 1981. 299 p.
5. Mitrofan I. Psihoterapie. Repere teoretice, metodologice și aplicative. București: Editura SPER, 2008. 517 p.
6. Mitrofan I., Vasile D. L. Terapii de familie. București: Ed. SPER, 2001. 250 p.
7. Moșneaga V., Mohammadifard GH. (coord.) ș.a. Populația Republicii Moldova în contextul migrațiilor internaționale. Vol.1 Iași, 2006. 300 p. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Moscow/pdf/migration_conference_proceedings_volume1.pdf(vizitat 19.04.2017)
8. Muscă A. (coord). Educația și consilierea părinților. Ghid. București, 2006. 133 p.
9. Nichols M. P., Schwartz R. C. Terapia de familie. Concepte și metode. Ediția a 6-a. Editura Pearson Education Limited, 2006. 550 p.
10. Trandafir M.S. Terapii de familie. Vol. II. București: Editura Universității „Carol Davila”, 2010. 317 p.
11. Vârlan M., Vârlan M. Impactul separării temporare de părinți asupra comportamentului preadolescenților. În revista: Psihologie, 4, 2012.

CARACTERISTICI COGNITIV-COMPORTAMENTALE ȘI EMOȚIONALE ALE PERSOANELOR CARE MIGREAZĂ

Mircea Petru POPOVICI, psiholog clinician,
specialist în consiliere sistemică de cuplu și familie, România

Abstract: *The present study undertakes to identify the extent to which the migrants' stays abroad and the predilect coping mechanisms used by them have an impact on anxiety, depression, and their quality of life.*

The results of t-tests have shown that the duration of the stay abroad does not generate differences in terms of the following: anxiety, depression, and quality of life, while the analysis of the main and combined effects of the two independent variables has highlighted certain influences concerning these parameters.

Analiza s-a făcut pe un număr de 314 subiecți care au locuit sau locuiesc în prezent cel puțin o perioadă de 6 luni într-o țară străină. Dintre aceștia 231 de subiecți sunt de gen feminin, adică (73,6%), iar 83 de subiecți, adică (26,4%) sunt de gen masculin.

Procedură

Cele 4 instrumente folosite în cercetarea noastră au fost aplicate în mediul online, cu ajutorul programului google drive, persoanele fiind rugate să completeze chestionarele cu scopul efectuării unei cercetări în domeniul psihologiei. De asemenea a fost făcută o scurtă prezentare a obiectivelor acestei cercetări și asigurarea că datele culese vor fi confidențiale.

Măsurători

Instrumente folosite:

1. Inventarul Beck pentru depresie (Beck Depression Inventory) (Beck, 1961).
2. State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Spielberger, C. D. (1983)
3. Ways of Coping, variant 50 de itemi; (Folkman,&Lazarus, 1984, conf Taylor, 1998)
4. QualityLiffe;(John Flanagan, 1970)

Pentru STAI: Etalon orientativ

Media anxietății ca stare:

la femei 41,39 (abatere standard 8,3)

la bărbați 40,78 (abatere standard 7,21)

Media anxietății ca trăsătură

La femei 42,11 (7,04)

La bărbați 40,16 (8,33)

Pentru depresie am avut ca etalon orientativ următorul tabel, însă în cercetarea noastră am grupat subiecții în funcție de valoarea medianei calculată pe întreg lotul studiat.

	Absentă	Ușoară	Medie	Gravă
m	10.9	18.7	25.4	30.0
σ	8.1	10.2	9.6	10.6

Dimensiunea de coping centrat pe rezolvare de probleme cuprinde următoarele subscale: Confruntare, Căutarea suportului social și Planificarea rezolvării de probleme.

Dimensiunea de coping centrat pe reglare emoțională cuprinde celelalte cinci subscale: Distanțare, Autocontrol, Acceptarea responsabilității, Evadare/evitare, Reevaluare pozitivă.

Verificarea validității instrumentelor folosite

Am verificat coeficientul de consistență internă Alpha Crombach pentru instrumentele folosite în cadrul acestei cercetări și am obținut următoarele rezultate:

Denumire test	Număr de itemi	Valoarea Alpha Cromback
Ways of Coping	50 itemi	0,83
STAI ca stare	20 itemi	0,94
STAI ca trăsătură	20 itemi	0,89
Chestionar de depresie	21 itemi	0,89
QualityLiffe	16 itemi	0,90

Ipoteze generale ale studiului:

- Ne așteptăm ca durata migrației să influențeze nivelul anxietății ca stare și ca trăsătură, a depresie, dar și calitatea vieții migranților.

- Ne așteptăm ca mecanismele de coping să influențeze nivelul anxietății ca stare și ca trăsătură, a depresie, precum și a calității vieții.
- Ne așteptăm ca efectul de interacțiune dintre durata șederii în străinătate și mecanismele de coping să influențeze nivelul anxietății ca stare și ca trăsătură, a depresiei, precum și a calității vieții.

Pentru verificarea ipotezelor de lucru derivate din ipotezele generale am folosit Testul t pentru eșantioane independente și Anova Univariat.

Rezultatele Testelor t pentru influența duratei șederii în străinătate asupra nivelului anxietății ca stare și ca trăsătură, a depresie, precum și a calității vieții.

Durata șederii în străinătate	Număr de subiecți	Media Anxietății ca stare	Media Anxietății ca trăsătură	Media Depresiei	Media Calității vieții
Mai puțin de 6 luni	56	44,51	43,41	10,33	83,16
Mai mult de 6 luni	258	43,77	40,94	9,44	83,26

Anxietatea ca stare: $M_{DIF} = 0,74$; $t_{(312)} = 0,45$; $p = 0,64 \Rightarrow$; $p > 0,05$

Anxietatea ca trăsătură: $M_{DIF} = 2,46$; $t_{(312)} = 1,29$; $p = 0,19 \Rightarrow$; $p > 0,05$

Depresie: $M_{DIF} = 0,88$; $t_{(312)} = 0,74$; $p = 0,48 \Rightarrow$; $p > 0,05$

Calitatea vieții: $M_{DIF} = 0,96$; $t_{(312)} = -0,04$; $p = 0,96 \Rightarrow$; $p > 0,005$

Efectele principale ale perioadei de ședere în străinătate și a mecanismelor de coping asupra anxietății ca stare, anxietății ca trăsătură, depresiei și calității vieții.

Durata șederii în străinătate	Anxietatea ca stare	Anxietatea ca trăsătură	Depresia	Calitatea vieții
Durată mai mica de 6 luni	44,11	43,05	10,45	83,11
Durată mai mare de 6 luni	43,83	40,98	9,48	83,28
Coping centrat pe rezolvare de probleme				
Ridicat	43,16	41,46	9,90	82,55
Scăzut	45,12	42,83	9,76	84,46
Coping centrat pe reglare emoțională				
Ridicat	46,80	44,30	9,98	83,70
Scăzut	41,14	39,73	9,96	82,68

Efectele de interacțiune a perioadei de ședere în străinătate și a mecanismelor de coping asupra anxietății ca stare, anxietății ca trăsătură, depresiei și calității vieții.

	Anxietatea ca stare	Anxietatea ca trăsătură	Depresia	Calitatea vieții
Durata șederii în străinătate & Coping centrat pe reglare emoțională	$F_{(1,313)} = 1,32$; $p = 0,25$; $\Rightarrow p > 0,05$	$F_{(1,313)} = 5,71$; $p = 0,01$; $\Rightarrow p < 0,05$	$F_{(1,313)} = 3,10$; $p = 0,07$; $\Rightarrow p > 0,05$	$F_{(1,313)} = 0,001$; $p = 0,97$; $\Rightarrow p > 0,05$
Durata șederii în străinătate & Coping centrat pe rezolvare de probleme Scăzut	$F_{(1,313)} = 0,54$; $p = 0,46$; $\Rightarrow p > 0,05$	$F_{(1,313)} = 0,79$; $p = 0,37$; $\Rightarrow p > 0,05$	$F_{(1,313)} = 3,52$; $p = 0,06$; $\Rightarrow p > 0,05$	$F_{(1,313)} = 24,31$; $p < 0,001$; $\Rightarrow p < 0,05$

Coping centrat pe rezolvare de probleme	Anxietatea ca stare	Anxietatea ca trăsătură	Depresia	Calitatea vieții
Durată mai mica de 6 luni&Scăzut	44,92	43,23	9,00	90,42
Durată mai mica de 6 luni&Ridicat	44,16	43,56	11,50	76,86
Durată mai mare de 6 luni&Scăzut	45,31	42,44	10,53	78,51
Durată mai mare de 6 luni&Ridicat	42,15	39,36	8,31	88,23
Coping centrat pe reglare emoțională				
Durată mai mica de 6 luni&Scăzut	40,36	39,72	11,56	82,64
Durată mai mica de 6 luni&Ridicat	47,87	46,38	9,35	83,58
Durată mai mare de 6 luni&Scăzut	41,92	39,74	8,36	82,73
Durată mai mare de 6 luni&Ridicat	45,74	42,21	10,60	83,82

Discuții:

În urma analizei statistice observăm că pragul de semnificație la care ne raportăm este mai mare de 0,005, prin urmare, putem face afirmația că nu există diferențe semnificative între persoanele care folosesc preponderent mecanisme de coping centrate pe rezolvare de probleme și persoanele care folosesc într-o măsură mai mică același tip de coping în ceea ce privește calitatea vieții.

În schimb, observăm că există un efect combinat a duratei șederii în străinătate și mecanismelor de coping centrate pe rezolvare de probleme cu privire la calitatea vieții subiecților investigați în cercetarea noastră ($F_{(1,313)} = 24,31$; $p < 0,001$; $\Rightarrow p < 0,05$), în sensul că subiecții cu o ședere mai mică de 6 luni în străinătate și care folosesc într-o măsură mai mică copingul centrat pe rezolvare de probleme au medii la calitatea vieții semnificativ mai mari comparativ cu subiecții cu o durată a șederii în străinătate mai mică de 6 luni și care folosesc într-o măsură mai ridicată copingul centrat pe rezolvare de probleme.

Apoi observăm că subiecții cu o ședere mai mare de 6 luni în străinătate și care folosesc într-o măsură mai mare mecanismele de coping centrate pe reglare emoțională au, de asemenea, medii semnificativ mai mari comparativ cu persoanele care au o durată a șederii mai mare de 6 luni în străinătate și folosesc într-o măsură mai mică mecanismele de coping centrate pe rezolvare de probleme.

De asemenea, observăm diferențe semnificative între subiecții care au stat mai puțin de 6 luni în străinătate și folosesc într-o manieră scăzută mecanismele de coping centrat pe rezolvare de probleme că au medii semnificativ mai mari comparativ cu subiecții care au stat mai mult de 6 luni în străinătate și folosesc mai puțin copingul centrat pe rezolvare de probleme.

În cele din urmă, vom atrage atenția și asupra diferențelor semnificative între subiecții care au stat mai mult de 6 luni în străinătate și folosesc într-o manieră mai mare copingul centrat pe rezolvare de probleme care au medii semnificativ mai mari comparativ cu persoanele care au stat mai puțin de 6 luni în străinătate și folosesc într-o manieră mai mare copingul centrat pe rezolvare de probleme.

$$M_{< 6 \text{ luni} \& < \text{CRP}} = 90,42 - M_{< 6 \text{ luni} \& > \text{CRP}} = 76,86$$

$$M_{> 6 \text{ luni} \& > \text{CRP}} = 88,23 - M_{> 6 \text{ luni} \& < \text{CRP}} = 78,51$$

$$M_{< 6 \text{ luni} \& < \text{CRP}} = 90,42 - M_{> 6 \text{ luni} \& < \text{CRP}} = 78,51$$

$$M_{> 6 \text{ luni} \& > \text{CRP}} = 88,23 - M_{< 6 \text{ luni} \& > \text{CRP}} = 76,86$$

$$F_{(1,313)} = 24,31; p < 0,001; \Rightarrow p < 0,005$$

Calitatea vieții se menține ridicată atât la subiecții care au locuit mai puțin de 6 luni în străinătate și folosesc coping centrat pe rezolvare de probleme într-o manieră mai mică cât și la subiecții care au locuit mai mult de 6 luni în străinătate și folosesc într-o manieră mai mare copingul centrat pe rezolvare de probleme.

Acest fenomen ni l-am putea explica prin faptul că în primele luni de la migrare persoana trece printr-o perioadă de acomodare la noul mod de viață, alimentație, climă, tradiții, condiții de muncă.

Conceptualizările teoretice din ultimii ani tind să sublinieze trei componente esențiale ale calității vieții; și anume: (după Katsching)

a) Starea de „bine” subiectiv (“well being”, “bien etre”), în diverse interpretări, de la starea afectivă de moment la satisfacția de durată în raport cu desfășurarea existenței sale;

b) Funcționarea în roluri sociale și ansamblul problematic corelat relațiilor interpersonal-sociale, abordat din diverse perspective

c) Factori ambientali (contextuali) predominant materiali (venit, hrană, locuință, căldură etc.) corelați cu caracteristicile nișei ecologice umane în care subiectul trăiește. Aceștia se referă și la facilitățile sociale (de deplasare, comunicare), la șansele de educare și informație, la accesul la serviciile de sănătate și asistență socială, la modalitatea în care e realizată securitatea persoanei în afara locuinței, la relațiile cu vecinii etc.

Relația dintre coping și evenimentul stresant reprezintă un proces dinamic, în sensul că, prin coping, se realizează o tranzacție între persoană, care are un set de resurse, valori, și mediu, care are propriile resurse, cerințe și constrângeri. Astfel, coping-ul nu este o acțiune singulară, ci este un set de răspunsuri reciproce care se petrec de-a lungul timpului, prin care persoana și mediul se influențează reciproc.

În cazul coping-ului centrat pe rezolvarea de probleme, persoana acționează într-un mod care poate conduce direct la îndepărtarea sau diminuarea problemei, realizându-se o activitate instrumentală (pregătirea pentru examen, a analiza, a rezolva, a minimiza situația stresantă) și această strategie este mai puțin eficientă în perioada de adaptare (în primele 6 luni), însă strategiile de coping centrat pe rezolvare de probleme încep să devină eficiente odată cu depășirea acestei perioade de adaptare.

În acest fel, ne explicăm faptul că persoanele care folosesc preponderant mecanisme de coping centrate pe rezolvare de problem și au depășit acea perioadă de adaptare raportează un nivel mai ridicat de calitate al vieții.

Limite ale studiului

În ceea ce privește impactul migrației asupra și al stărilor emoționale (anxietate și depresie), studiul nostru a avut în vedere evaluarea mecanismelor de coping și a perioadei de ședere în străinătate, fără a lua în calcul o serie de alți parametri, cum ar fi structura familiei (numărul și vârsta copiilor rămași în țară, tipul de familie din care face parte migrantul: familie întregă, familie monoparentală etc., statutul persoanei care a rămas ca tutelă pentru familia rămasă în țară, statutul socio-profesional, vârsta, nivelul de studii, experiența anterioară cu migrația).

Considerăm că evaluarea și analiza acestor parametri ar putea să scoată în evidență și alte corelații cu starea emoțională a persoanelor care migrează, iar odată cu identificarea acestora ar putea fi elaborate strategii de gestionare eficiente a acestor stări.

Premise ale unor cercetări viitoare

Pornind de la rezultatele obținute în lucrarea de față am putea concepe un design experimental în care să avem în vedere introducerea și a altor variabile legate de vârsta subiecților, statut marital, existența/inexistența copiilor, a numărului și vârstei acestora, a situațiilor în care familia locuiește sau nu cu persoana care a migrat.

Rezultatele acestor studii ar putea ajuta la propunerea unor strategii de diminuare a depresiei și anxietății, la o adaptare mai rapidă a emigranților, la creșterea randamentului în activitățile în care aceștia se implică în comunitățile în care au migrat și implicit la o creștere a calității vieții migrantilor.

Бibliografie:

1. Anghel, R.G., Horvath – *Sociologia migrației. Teorii și studii de caz românești*, ed. Polirom, Iași, 2009.
2. Baban A., 1998, Stres și personalitate, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
3. Baban A., 1992 Stresul psihosocial, în P. Derevenco, I. Anghel și a. Baban, Stresul în sănătate și boală. De la teorie la practică. Editura Dacia, Cluj-Napoca.
4. Bowlby. J, Attachment/Attachment and Loss, vol I. Hogarth Press, Londra, 1961.
5. Beck, A.T., Clarck, D.A, (1997), An Information Processing Model of Anxiety: Automatic and Strategic Processes Behavior Research and Therapy.
6. Folkman Susan, Lazarus Richard S, Chrietine Dunkel-Schetter, Anita De Longis, and Rand J. Gruen – University of California, Berkely „Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encouneter Outcones” Journal of Personality and Social Psychology 1986, Vol. 50, No. 5, 992-1003 * Copyright 1986 by American Psychology Association. Inc. 0022-351/86/500.75.
7. Labăr, A., SPSS pentru Științele Educației, Ed. Polirom.
8. Manual de Diagnostic și Statistic a Tulburărilor Mentale – DSM –IV-TR™, coordonator științific Prof. DR. Aurel Romila, Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România, București, 2003.
9. Miftode. V., (coordonator), Sociologia populației vulnerabile. Teorie și metodă, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2004.
10. Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*.
11. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. PaloAlto, CA: Consulting Psychologists Press.
12. Teodorescu. R, Actualități în tulburările anxioase. Copyright © 1999 – Editura CRIS CAD.
13. <https://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-1-60>; The Quality of Life Scale (QOLS): Reliability, Validity, and Utilization – John Flanagan, 1970.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо;
Наталья ГУЦУ, преподаватель,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Резюме: Авторы рассматривают проблему суицидального поведения подростков. Причиной суицида в подростковом возрасте являются индивидуально – психологические особенности личности, бытовые проблемы, семейные неурядицы, бытовые проблемы, семейные неурядицы, влияние средств массовой информации, не способность выйти из кризиса. Суицид не является случайным действием. Он является решением проблемы, дилеммы, брошенного кому-либо вызова, выходом из затруднений, психологического кризиса или невыносимой ситуации.

Ключевые слова: подростковый возраст, аутоагрессия, суицид, мотивация суицидального поведения, профилактика.

Подростки, чтобы уйти от проблем, прибегают к алкоголю, наркотикам и суициду – крайней стадии саморазрушения личности. Молодёжь кончает с собой почти в эпидемических масштабах. В течение последнего десятилетия частота суицидов среди молодых возросла почти в 3 раза. Статистика показывает, что наибольшая их частота наблюдается в возрасте от 15 до 24 лет. Анализ данных о самоубийствах показывает, что технический прогресс, накопление информационных ресурсов, появление социальных инноваций не идут параллельно с ростом удовлетворённости людей жизнью, увеличением человеческого счастья. Суицид это глобальная проблема всего

мира. Из-за роста суицидального поведения этой проблемой стали заниматься социологи, врачи психиатры, психологи, психотерапевты, социальные педагоги. Их задача состоит в том, чтобы изучить эту проблему, выявить причины её возникновения и в дальнейшем способствовать его снижению. Этой проблемой занимаются такие учёные как Менделевич В.Д.[5], Дюркгейм Э[3]. Шопенгауэр А.[7] и многие другие.

Средства массовой информации широко освещают проблему «групп смерти» создающихся в социальных сетях. Это «молодежное» движение продолжается не первый год, а количество погибших детей перевалило за сотни. Наиболее известные суицидальные игры «Море китов», «f57», «Тихий Дом» «Разбуди меня в 4.20» и другие. Трудно ответить однозначно, почему кураторы таких групп доводят детей до самоубийства – это тема специального исследования, важнее проанализировать причины такого рода суицида. Поводом включения в такую группу является игра. Игра всегда увлекательна в середине прошлого века под влиянием книги «Тимур и его команда» подростки играли в тимуровцев. Меняются времена, но тяга к игре, тайне продолжает привлекать подростков. Игра затягивает. Только приз в ней – смерть, а правила игры диктуются совершенно незнакомыми людьми. На самом деле, все далеко от веселых игр – детей просто запугивают и шантажируют. Однако нельзя назвать «группы смерти» единственной причиной суицида подростков. Определив повод, необходимо выявить причины такого поведения подростков.

Традиционно считается, что причиной суицида в подростковом возрасте является в первую очередь индивидуально – психологические особенности личности, не способность выйти из кризиса. Также определённым мотивом к стремлению самоубийству могут явиться бытовые проблемы, семейные неурядицы, личностные проблемы и т. д. На наш взгляд, одной из психологических причин такого поведения является интерес подростков к своему «Я», поиск места в мире и смысла жизни.

Философы и психологи знают, что это сложнейшие экзистенциальные проблемы и требуется много времени, чтобы найти ответы на эти вопросы. Подросток, не имея знаний, жизненного опыта, пытается скорее *не осмыслить*, а *прочувствовать* «жизнь и смерть». Уже дошкольник начинает интересоваться смертью: «А ты умрешь? А я умру?». Но для подростка это уже не детские вопросы. Кто-то обсуждает это со сверстниками, интересуется религией, другие увлекаются загробным миром («готы»), третьи ищут философскую или психологическую информацию.

Философия не дает однозначного ответа по поводу суицида. Самоуничтожение было связано с пониманием греками и римлянами свободы, являвшейся одной из основных идей их философской мысли. Для них свобода состояла прежде всего в свободе от внешнего давления, в самостоятельном контроле собственной жизни. Её высшей формой становится свобода в принятии решения – продолжать жизнь или умереть. Пифагорейцы понимали суицид как мятеж против установленной богами математической дисциплины окружающего мира, внесением в него диссонанса и нарушением симметрии. Аристотель считал, что смерть приходит в положенный час и её следует приветствовать, самоубийство-проявление трусости и малодушия, даже если оно спасает от бедности, безответной любви, телесного или душевного недуга.

Отношение Платона к суициду было в том, он считал что тело и душа проблематичны, злые поступки тела оскверняют душу, делая её несчастной, и не дают возможности полностью отделиться и вернуться в мир идей. Это идеальное существование после смерти, не являясь прямым призывом к суициду, тем не менее создавало вполне определённую атмосферу, заставляющую человека поверить, что уход от земной жизни является единственным путём к совершенному бытию [6].

Как подростку *самому* разобраться со столь сложными проблемами? Родители мало общаются со своими детьми, тем более редко они являются авторитетом для ребенка в возрасте от 12 до 16 лет. Подростку кажется, что дома его не понимают, и ищет себе поддержку вне дома. Шопенгауэр считал, что самоубийца всегда эгоцентрик, для него нет больше ни Бога, ни мира, ни других людей, а только он сам. Для него нет и тех людей, из-за которых он решает покончить с собой. Преодолеть волю к самоубийству – значит забыть о себе, преодолеть эгоцентризм, замкнутость в себе, подумать о других и другом. Вот почему в такие минуты так важна бывает помощь человеку, может спасти сказанное слово или даже взгляд, дающий почувствовать, что человек этот не один на белом свете, который стал для него черным. Психология самоубийства есть психология замыкания человека в самом себе [7].

Но было бы большим упрощением рассматривать самоубийство как явление всегда однородное. Существуют очень разнообразные типы самоубийств, и самоубийцы вызывают разные оценки. Люди убивают себя от несчастной любви, от сильной страсти или несчастной семейной жизни; убивают себя от потери вкуса к жизни, от бессилия; убивают от позора и потери чести; от потери состояния и нужды; убивают себя, чтобы избежать измены и предательства; убивают от безнадежной болезни и страха страданий.

Мотивация присущая подросткам и молодёжи, связана с острыми конфликтами в учебной, трудовой, семейно-бытовой и интимно-личностной сферах. Повышенное чувство справедливости, эмоциональность молодых, их незащищённость в житейских бурях и невзгодах приводят подчас к экстремальным реакциям, включая суицидальные поступки в случаях, когда люди более зрелого возраста избирают иные формы поведения.

Таким образом, на первом месте из проблем, характерных для подростков с суицидальным поведением, находятся отношения с родителями, на втором месте – трудности, связанные со школой, на третьем – проблемы взаимоотношений с друзьями, в основном противоположного пола. Существенную роль в суицидах играет сохранность семьи и ее благополучность. Развод и конфликты побуждают подростка избавиться от невыносимой обстановки в семье родителей.

Школьные проблемы обычно не являются непосредственной причиной самоубийства, но они приводят к понижению общей самооценки учеников, появлению ощущения незначимости своей личности, к резкому снижению сопротивляемости стрессам и незащищенности от негативного влияния окружающей среды.

Одним из основных психологических объяснений проблем, связанных со сверстниками, особенно противоположного пола, является чрезмерная зависимость от другого человека, что возникает обычно в качестве компенсации плохих отношений в семье, из-за постоянных конфликтов с родителями и отсутствия контакта с ними. В этом случае часто бывает, что отношения с другом или подругой становятся столь значимыми и эмоционально необходимыми, что любое охлаждение в привязанности, а тем более измена, воспринимается как невосполнимая утрата, лишаящая смысла дальнейшую жизнь [1].

Если в семье уже были случаи самоубийства, это повышает угрозу повторного суицида. Такая связь может объясниться тем, что подростки склонны отождествлять себя с теми, кто им близок, и повторять их поступки. Подростки, которые злоупотребляют алкоголем или наркотиками, не только чаще предпринимают попытки уйти из жизни, но и чаще доводят дело до конца.

Подросткам свойственна подражательность. Суицид – заразительное явление, на него может возникнуть мода под влиянием социальных сетей. В принципе, если это не

холодный суицид, человека можно остановить. Психолог должен как бы расширить горизонты, показать альтернативные пути решения проблемы, потому что только смерть бесповоротна, а в жизни можно попробовать проиграть множество вариантов.

Признаки, по которым можно определить, что человек готовится к суициду:

1. потеря интереса к любимым занятиям;
2. разрыв отношений с друзьями;
3. частое упоминание о смерти;
4. употребление алкоголя, наркотиков;
5. нарушение сна, отдыха, питания.

Шнейдман Э. выделил десять общих черт самоубийств, которые необходимо знать не только психологам, но и всем кто работает и общается с подростками:

1. Общей целью для суицида является поиск решения.

Прежде всего суицид не является случайным действием. Он никогда не бывает бессмысленным и бесцельным. Он является решением проблемы, дилеммы, брошенного кому-либо вызова, выходом из затруднений, психологического кризиса или невыносимой ситуации. Чтобы понять причину самоубийства, нужно прежде всего знать проблемы, решить которые он предназначен.

2. Общей задачей суицида является прекращение сознания.

Своеобразным и парадоксальным образом суицид является одновременно движением к чему-то и бегством от чего-либо; то, к чему движется человек, общая практическая задача суицида состоит в полном прекращении сознания невыносимой душевной боли как решении актуальных болезненных жизненных проблем.

3. Общим стимулом суицида является невыносимая психическая боль.

Если прекращение своего потока сознания – это то, к чему движется суицидальный человек, то душевная боль – это то, отчего он стремится убежать. В клинической суицидологии является правилом: снизьте интенсивность страдания – подчас весьма незначительно – и человек выберет жизнь.

4. Общим стрессором при суициде являются фрустрированные психологические потребности. Суицид следует понимать не как бессмысленный и необоснованный поступок – любое самоубийство на основании логических предпосылок, образа мышления и сосредоточенности на определенном круге проблем кажется логичным человеку, который его совершает. Прежде всего суицид совершается из-за нереализованных или неудовлетворенных потребностей.

5. Общей суицидальной эмоцией является беспомощность – безнадежность.

Для начала человеческой жизни наиболее характерно чувственное переживание в виде беспорядочного всеохватывающего интереса и возбуждения. В суицидальном же состоянии возникает преобладающее чувство беспомощности-безнадежности.

6. Общим внутренним отношением к суициду является амбивалентность.

Амбивалентность является наиболее характерным отношением человека к суициду: он чувствует потребность совершить его и одновременно желает (и даже планирует) спасение и вмешательство других.

7. Общим состоянием психики при суициде является сужение когнитивной сферы. Суицид не совсем правильно считать проявлением психоза, невроза или психопатии, точнее его можно охарактеризовать как преходящее аффективное сужение сознания с ограничением использования интеллектуальных возможностей. Варианты выбора снизились до двух – не очень-то большое разнообразие.

8. Общим действием при суициде является бегство (агрессия).

Бегство отражает стремление человека удалиться из зоны бедствия. К числу вариантов бегства относятся, например, уход из дома или семьи, увольнение с рабо-

ты, дезертирство из армии. Суицид в таком ряду поступков является предельным, окончательным бегством.

9. Общим коммуникативным действием при суициде является сообщение о своем намерении. Все люди, работающие сегодня в области суицидологии, знают о характерных признаках такого сообщения как вербальных, так и невербальных. Их распознавание является не заменимым способом превенции суицидов.

10. Общей закономерностью является соответствие суицидального поведения общему стилю (паттернам) поведения в течение жизни. Когда мы сталкиваемся с самоубийством, то нас поначалу сбивает тот факт, что оно по своей природе представляет собой поступок, которому нет аналогов и прецедентов в предшествующей жизни человека. И все же ему можно найти глубокие соответствия в стиле и характере поведения человека в течение всей жизни. [2]

Исходя из этой точки зрения, можно дать следующее определение суицида: в западном мире в настоящее время суицид является сознательным действием самоубийства, которое можно понять как многомерное патологическое состояние человека, сталкивающегося с непереносимой проблемой, лучшим решением которой, по его мнению, является суицид.

Помощь людям с высоким суицидальным риском состоит не в попытке переделать структуру личности человека и не стараться излечить его нервно-психические расстройства, а просто удержать человека в *живых*. Первичная профилактика суицида прежде всего заключается в повышении образовательного уровня. Ее задачей является обучение население, тому, что суицид может произойти с кем угодно, что существуют вполне различные, достаточно распознаваемые признаки, которые названы выше.

Литература:

1. Амбрумова А.Г., Постовалова Л.И. Мотивы самоубийств // Социологические исследования. 1987. № 6 С. 59-73.
2. Душа самоубийцы [Текст] / Э. Шнейдман; пер. с англ. О. Ю. Донец. – М.: Смысл, 2001. – 315 с. – (Теория и практика психологической помощи). – ISBN 5-89357-058-8 (PUC).
3. Дюркгейм Э. «Самоубийство: Социологический этюд». М., Мысль., 1994. – 400.
4. Манн Дж. Профилактика самоубийств (online) <http://www.Inosmi.ru/abstract/143364.html>.
5. Менделевич В.Д. Психология девеантного поведения: Учебн. Пособ. – М.: МЕД пресс., 2001. – 432 с.
6. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблемы самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах.-М., «Когито- Центр», 2001. –596 с.
7. Шопенгауэр А. Введение в философию. Новые паралипамепы. Об интересном: Сборник. – Мн.: Попурри, 2000.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Abstract: *Becoming and development of leader is predetermined by ability to realize, analyse, compare, summarize etc. Judgement, as a result of the critical thinking, is based on the emotionally-realized and intelligent perception of reality. The parameters of the critical thinking are considered in the article. Four components are distinguished: motivational; rich in content; intellectually-judicial; emotionally-volitional. Their essence and connection are exposed. There was substantiated value of presence of the developed critical thinking for leaders of educational establishments and indicators of its development in the system of postgraduate education.*

Keywords: *critical thinking, leaders of educational establishments, system of postgraduate education.*

Становление человека как личности происходит на протяжении всей его жизни. Мышление в его исходных аспектах начинает формироваться уже в первые годы жизни. Критическое мышление формируется в подростковом возрасте и совершенствуется в течение жизни. Становление и развитие познавательной функции предопределяется умением осознавать, анализировать, обобщать, сопоставлять и прочее. Человек, пропуская информацию через ощущения и осмысление, получает опыт. Критическое мышление невозможно без участия эмоциональной составляющей – мгновенной оценки ситуации и реакции на основе сочетания природных программ и приобретенного опыта. Суждение, как результат критического мышления, в отличие от других видов мышления, в большинстве случаев базируется на эмоционально-осознанном и осмысленном восприятии действительности.

Наличие критического мышления у руководителя учебного заведения стимулирует успешное решение сложных проблем, поскольку, является одной из основ эффективного управления и непосредственно влияет на процесс формирования ментальной сферы и алгоритмов мышления коллектива, способствует субъект-субъектным отношениям „руководитель – учитель” на уровне сотрудничества (все участники процесса объединены как равноправные партнеры совместным диалогом, направленным на дифференцированно-коллективные формы взаимодействия) [1, 125].

Среди мыслителей XX века – исследователей сущности человека – австрийскому психологу Зигмунду Фрейду принадлежит особое место. Идеи позитивистской философии было довольно распространенным явлением среди исследователей того времени и объяснялось известной близостью одного из течений позитивизма к естественнонаучному материализму. Влияние позитивизма на формирование взглядов Фрейда существенно корректировалось характером его научных интересов. Он не проявлял доверия к метафизике, противопоставляя ей мировоззрение, основанное на системе знаний о мире, был убежден в единстве и универсальности законов природы.

Интересными, на наш взгляд, новейшие обобщающие представления о мышлении, авторами которых стали зарубежные философы. Эти взгляды и много другой информации изложены в энциклопедическом словаре [2].

Среди ведущих признаков понятия „мышление” зарубежные ученые выделяют следующие [2, 280-281]:

- 1) архаичное, для которого присуща неразрывная связь с мифологией;
- 2) дискурсивное или сукцесивное – обобщение логического мышления, когда дискретными шагами осуществляется переход от одного элемента к другому вплоть до построения заключительного суждения (мыслительного образа);
- 3) дологическое – естественное, эмоциональное, неподготовленное мышление, которое без контроля разума пытается овладеть предметом;
- 4) мышление на воспоминании – еще одна „естественная” форма мышления на основе воспоминаний, ассоциирующихся с конкретной ситуацией. Противоположное логическому (дедуктивному) мышлению, поскольку отсутствуют попытки овладеть ситуацией и построить вывод на основе критического анализа и логической цепочки;
- 5) конкретное – направлено на реальные предметы или явления;
- 6) абстрактное – направлено на идеальные понятия, сущности или на представление и тому подобное;
- 7) тенденциозное – ограниченное определенными идеологическими или другими догматическими рамками мышления, что неизбежно сужает его возможности и приводит к нормативной форме построения логического вывода (мнения);

8) среди менее существенных вариантов – априорное, апостериорное, первобытное, магическое, символическое и другие формы мышления.

Результаты существующих исследований критического мышления редуцируются к открытию тесной взаимосвязи между критичностью, как глубокой рефлексивностью, способностью беспристрастно и объективно оценивать себя и других, развитостью личности и наличием у нее не только определенного объема знаний, но и навыков их использования в условиях учета их адекватности и собственной способности решить задачу или проблему, что для руководителя учебным заведением крайне важно. Ключевой предпосылкой для критического мышления является автономия личности, достаточный уровень независимости и уверенность в собственных возможностях. Ментальная деятельность человека является сложной и многогранной, но научное исследование каждого явления или процесса оказывается успешным в том случае, когда провести сначала дифференциацию на части или элементарные составляющие, а позже – анализировать и измерять их по одному или группами. Значительный выигрыш подобного подхода (Р. Декарт и другие) заключается в возможности выявить определенные закономерности, поскольку для одного простого объекта исследования количество переменных и зависимых между собой величин может сократиться до двух-трех, а потом закон их взаимосвязи становится довольно простым как для словесной формулировки, так и для математической. Это дает возможность спланировать, организовать и осуществить мониторинг процесса развития критического мышления руководителей учебных заведений в системе последипломого образования посредством формального и неформального образования в курсовой и межкурсовой периоды.

Иногда подобные количественные подходы используются в сфере гуманитарных наук. Например, психологам и педагогам известна формула П. Симонова [3, 351], которую часто используют для объяснения связи учебно-информационных потребностей и эмоционального состояния человека в процессе обучения: $E = P(H - C)$, где E – эмоция, P – потребность, H – информация, необходимая для удовлетворения потребности, C – информация, которой субъект обладает.

Из этой формулы следует, что личность переходит в эмоционально возбужденное познавательное состояние только в одном случае, когда осознает, что "ничего не знает":

$E = 0$, когда $P = 0$ $E = 0$, когда $H = C$; $E = \max$, когда $C = 0$.

Поэтому психологи утверждают, что эмоции выполняют функцию компенсаторного механизма, "заполняя" дефицит информации, необходимой для достижения цели, то есть для удовлетворения потребности" [4, 352].

Если сказанное выше, относительно "восполнения дефицита информации", перевести на язык педагогической лексики, то будем иметь "удовлетворение познавательных потребностей". Одной из таких потребностей руководителя учебного заведения является умение критически мыслить: принимать осознанные эффективные, производительные, ответственные решения, согласно ситуации и соотносительно с ценностями-целями. Эти умения относятся к кругу управленческих компетентностей. Развитие критического мышления, как необходимое условие формирования установок к толерантности, ответственности, также способствует стабилизации гражданского общества.

Критическое мышление зависит от многих параметров. Например, в первом приближении, учитывая во время мышления связь эмоциональной, интеллектуально-процессуальной и других составляющих, в структуре критического мышления следует выделить четыре компонента: I – мотивационную; II – содержательную; III – интеллектуально-процессуальную; IV – эмоционально-волевою.

Каждая из них сложная, хотя уровни сложности существенно отличаются. В мотивационную входят:

- отношение к деятельности;
- уровень влечения к самоутверждению через обучение и готовность преодолевать трудности на пути к достижению желаемого результата;
- осознание жизненной ценности информации, содержащейся в учебных образовательных спецкурсах, предлагаемых программой последипломного образования, и желание овладеть ею безотносительно к уже указанному выше;
- желание впервые (или в очередной раз) проверить свои возможности, усовершенствоваться именно в данной сфере или приобрести совершенно новые умения;
- индивидуальная склонность к соревнованию и конкурированию, что может значительно повысить интерес к сложным для усвоения тем.

В содержательную компоненту критического мышления, центральную часть которой составляет фактологический инструментарий, база результативного мышления, входят следующие составляющие:

- достаточный объем первичных знаний в предмете (теме) мышления: исходные понятия, главные термины, принципы и правила, научные и другие факты, законы, закономерности и взаимосвязи, теории, гипотезы, результаты экспериментов и т.д.;
- владение результативным объемом методологических знаний не столько о наиболее общих путях и методах, типах и способах познания, сколько о практических результативных приемах аналитико-ментальных умственных действий в данной теме;
- знание о рациональных методах обучения и самообучения, поиска, аккумуляции, обработки, преобразования данных и информации; поисковой (исследовательской) деятельности и тому подобное.
- информированность о методах и приемах самоконтроля и самокоррекции деятельности и мышления, способы и интенсивность наблюдения за собственными действиями в ходе решения задачи или проблемы;
- знание о методах оценки значения тех или иных полученных или привлеченных знаний и средств, осознание необходимости учета общественно важных аспектов моральных и правовых ограничений и т.д.

Одной из самых сложных является интеллектуально-процессуальная компонента критического мышления, большую часть которой составляют не абстрактные знания, а способность "осуществлять процесс" и обладать максимально эффективными приемами для решения задачи. В профессиональной жизни руководителя учебного заведения задач, проблем и целей может быть множество, поэтому развитое критическое мышление предполагает наличие не столько безграничного опыта, сколько навыков и умения использования уже накопленными базами знаний и методологической, в частности:

- навыки, преимущественно, рациональных действий в полностью неожиданной ситуации и готовность попытаться решить нестандартную задачу;
- умение и привычка искать информацию всеми доступными средствами, включая электронные;
- опыт быстрой оценки информации, отбора только полезной, анализа и усвоения того, что может понадобиться как вообще, так и для решения данной проблемы;
- быстрый анализ прецедентов решения подобных задач для ускорения формирования предыдущего алгоритма решения данной;

- навыки формулирования предположений и гипотез, необходимых для развития решения, умение своевременно отклонять ложные (гипотезы, предположения) на основе анализа промежуточных результатов;
- умение производить альтернативные варианты решения, анализировать их по многим параметрам и выбирать оптимальные или наиболее перспективные;
- контролировать ход решения задачи, своевременно находить и анализировать ошибки в процессе и результатах деятельности во избежание получения принципиально неправильного результата;
- опыт формулирования и отстаивания собственной точки зрения (до определенного уровня – упрямство в соблюдении ложной гипотезы не является положительным умением и может затормозить путь к цели);
- достаточные семантические умения, способность восприимчиво (для других) и логично выражать и аргументировать свои мысли, непрерывно сравнивать их с другими точками зрения, оценивать их и учитывать в случае необходимости;
- быть готовым работать со многими полученными решениями, уметь отбирать из них наиболее обоснованные и эффективные для достижения цели или решения проблемы;
- не уставать делать выводы из собственных побед и, особенно, поражений. Умение их анализировать – лучшее средство достичь большего и лучшего результата в следующий раз. Желательно учиться "на чужом опыте", но совершенно нецелесообразно игнорировать и пытаться забыть собственный.

В мифах и легендах народов мира, в которых сосредоточены представления людей об успешности (непобедимость, доброта, благородство...), герои отличаются эмоциональной устойчивостью, способностью выдерживать неудачи или поражения, концентрироваться и достигать больших успехов и результатов.

Таким образом, характерными признаками эмоционально-волевой компоненты являются:

- настойчивость, воля, целеустремленность;
- оптимизм (умение сохранять положительное эмоциональное состояние во время поисков решения проблемы или задачи);
- эмоциональная уравновешенность (умение и навыки сдержанно воспринимать неудачи, не переходить в состояние депрессии и длительной неуверенности в собственных возможностях);
- эмоциональная зрелость, как сочетание определенных личностных черт, совокупность которых способствует не только успехам в обучении или решении задач, но и успехам в жизни.

Каждый из этих компонентов предполагает динамику изменений, а в своей совокупности – отражают сущность развития критического мышления руководителей учебных заведений в системе последипломного образования. Их интегральными характеристиками выступают знания, интересы, потребности, морально-этические ценности и система взаимоотношений, проявляющихся через ценности, установки, поведение, субъект-субъектные отношения на разных уровнях взаимодействия.

Как вывод – процесс развития критического мышления содержит достаточно большое количество разноплановых характеристик, черт и свойств и предполагает плановость, системность, систематичность и профессионализм преподавателей системы последипломного образования. Не стоит надеяться на их врожденное наличие или самоформирование у руководителей в результате одного только опыта управленческой деятельности.

Раскрытию педагогических условий развития критического мышления руководителей учебных заведений в системе последиplomного образования и обоснованию авторской модели развития критического мышления с учетом ценностей-целей гражданского общества мы планируем посвятить наши следующие статьи.

Литература:

1. Бойко А.Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе. – К.: Вища школа, 1991. – 266 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ ХАУ в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 427 с.
4. Сисоева С.О. Творчий розвиток учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання // Гуманіт. науки. – 2001. – № 1. – С. 110 – 118.



SECȚIUNEA II /SECTION II
**PERSONALITATEA UMANĂ ÎN CONTEXTUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL:
PROVOCĂRI, DILEME, SOLUȚII**

**INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ – COMPONENTĂ INDISPENSABILĂ
A SUCCESULUI CADRULUI DIDACTIC**

Ludmila ZMUNCILĂ, *lector universitar, doctorandă,
Facultatea Relații Internaționale și Științe Socio-Umane,
Universitatea de Studii Politice și Economice „C. Stere”, Moldova;*
Valeria FORTUNĂ, *studentă, specialitatea Psihopedagogie,
Facultatea Relații Internaționale și Științe Socio-Umane,
Universitatea de Studii Politice și Economice „C. Stere”, Moldova*

Abstract: *In the context of social cohesion, the integral and dynamical integrity of persuasion must provide a permanent adventure for inevitable changes specific to the alertness and social-cultural evolving. This is how we learn about education, which has to be a key factor in the promotion of the existential life, in a reasonable solution to the situation of life, the energies that offer energy and motivation support.*

Activitatea cadrului didactic se deosebește în mod esențial de alte activități profesionale și pretinde un sistem de competențe speciale, care ar garanta reușita în activitate și ar susține adaptarea la cerințele și specificul profesiei didactice. În mare măsură, aceste imperative sunt direct dependente de nivelul dezvoltării culturii profesionale și de profilul cultural individual. Iată de ce un profil cultural avansat, implică prezența competențelor nu numai de ordin cognitiv sau intelectual, care au la bază inteligența generală sau IQ, dar și a celor de ordin afectiv sau emoțional, fundamentate de inteligența emoțională (IE).

Fiind un subiect actual, care tot mai mult generează dezbateri științifice în mediul educațional, dar și cotidian, IE reprezintă capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, educație, familie etc.). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor cu minim de conflicte intrapersonale și interpersonale. Definită în termeni de conștientizare, înțelegere și exprimare a emoțiilor, IE favorizează persoana să se adapteze mai avantajos situațiilor și provocărilor ce apar pe parcursul activității profesionale [8, p. 5].

Mulți psihologi și-au dat seama că această abilitate, care asigură succesul în viața de zi cu zi este, pe de-o parte distinctă de inteligența academică (teoretică), dar, pe de altă parte, constituie un fel de sensibilitate specifică față de practică și relațiile interumane. „Astfel s-a născut o nouă formă de inteligență – cea emoțională” [7, p. 139].

Studiile temeinice privind inteligența emoțională sunt relativ recente, ele debutând în jurul anilor 90. Astfel, s-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, reprezentate de John D. Mayer și Peter Salovey, Reuven Bar-On și Daniel Goleman.

Caracterizând conceptul de inteligență emoțională J. Mayer și P. Salovey, au abordat IE drept totalitate și unitate a abilităților *cognitive, emoționale și regulatorii* ce reflectă coeziunea didactică a afectului și a intelectului în activitate.

J. Mayer și P. Salovey, consideră că inteligența emoțională implică: abilitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima; abilitatea de a genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea; abilitatea de a cunoaște și de a percepe emoțiile și de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoțională și intelectuală.

Printre cele mai semnificative cercetări științifice realizate în domeniul inteligenței emoționale sunt cele ale lui R. Bar-On, care lansează propria definiție a inteligenței emoționale care reprezintă o gamă de „capacități, competențe și deprinderi noncognitive, care influențează posibilitatea unei persoane de a face față cererilor și presiunilor din mediu. Atributul emoțional este utilizat pentru a accentua ideea că acest tip specific de inteligență diferă de inteligența cognitivă” [9, p. 52]. Astfel, analizând mai multe cercetări, R. Bar-On susține că inteligența emoțională se asociază mai degrabă cu potențialul de a avea succes, decât succesul în sine.

Cu toate acestea, persoana a cărui nume este cel mai des asociat cu termenul „*inteligență emoțională*” este cercetătorul american Daniel Goleman. În 1995, D. Goleman în cartea sa „*Inteligența emoțională: De ce poate fi mai importantă decât IQ*” (Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ) prezintă o mulțime de studii legate de creier, emoții și comportament, generând astfel, un val de interes în privința rolului inteligenței emoționale în viața noastră.

D. Goleman exprimă că: „*Inteligența emoțională înseamnă folosirea inteligentă a emoțiilor în viața socială, personală și profesională*” [10, p. 1]. Îmbinând propriile analize obținute până atunci în domeniu, el relevă faptul unor schimbări esențiale în regulile muncii, menționând că „suntem judecați după un nou etalon: nu numai după inteligența generală sau academică (IQ), ci și după comportamentul nostru, față de noi și față de ceilalți. Noul criteriu pune accentul pe însușirile profesionale, cum ar fi inițiativa, empatia, adaptabilitatea și forța de convingere” [6, p. 3].

D. Goleman numește IE „cheia succesului în viață”, argumentând prin studii empirice importanța și caracterul decisiv al inteligenței emoționale pentru carieră și formarea abilităților profesionale. Astfel, el accentuează ideea conform căreia inteligența emoțională este unul dintre cei mai puternici predictorii ai succesului în viață, detronând inteligența academică.

De cele mai multe ori, sunt acceptate și valorificate competențele cognitive sau intelectuale, crezându-se că anume acestea garantează nivelul culturii profesionale și reușita în activitate didactică, trecând pe plan secundar formarea competențelor emoționale sau a inteligenței emoționale. Valoroase investigații cu implicarea inteligenței emoționale în cadrul educațional, constatăm la Maia Cojocaru-Borozan, care dezvoltă semnificativ componentele inteligenței emoționale, ca parte integrală a culturii emoționale și opinează că: „Inteligența emoțională reprezintă, de fapt, o metacapacitate, de care depind maniera și eficiența cu care un subiect folosește atât inteligența cognitivă (IQ), cât și alte capacități” [3, p. 57]. Inteligența emoțională facilitează semnificativ consolidarea profesionalismului pedagogic, creând oportunități pentru adaptarea socială cu succes și sporirea nivelului de cultură profesională.

Ne-am obișnuit deja să raportăm totul la gândire, intelectualizând orice, punând IQ pe prim plan, ignorând nemotivat aspectele afective, fără a conștientiza că anume acestea guvernează comportamentul nostru din umbră. Mai multe studii empirice ale excelenței profesionale au demonstrat că inteligența emoțională este un factor mai sigur al succesului profesional decât IQ-ul, evocându-se raționamentul că inteligența emoțională, ca parte componentă a competențelor emoționale, au un rol adesea semnificativ în realizările din activitățile profesionale decât abilitățile cognitive: or, e puțin să ai cunoștințe, trebuie să poți administra și comunica aceste cunoștințe. Convingerile lansate sunt sprijinite de Steven J. Stein și Howard E. Book, care consideră că „*indiferent cât am fi de deștepți, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenți 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*” [2, p. 5].

Starea actuală a colectivității contemporane îi determină pe fiecare din membrii ei să reflecteze adânc asupra schimbărilor ce se produc în comunitate, în viața lor profesională și personală. Viteza cu care intervin aceste schimbări, cât și dramatismul lor, incertitudinea și caracterul contradictoriu fac ca personalitatea să-și revizuiască manifestările comportamentale conturându-și alte priorități valorice. Astfel, pentru a rezista și a face față provocărilor, cele mai semnificative și relevante dominante, în acest sens, devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect emoțiile proprii și ale celor din jur.

M. Cojocaru-Borozan exprimă convingerea că: „Orice sursă ar avea, emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului. Din aceste rațiuni *viața emoțională este un proces nu doar o reflectare, ci și de valorizare, de interpretare, de semnificare a experiențelor emoționale*, în baza căruia oamenii își proiectează/valorifică în conduita personală un anumit sistem de valori afective ce reprezintă gradul său de cultură emoțională și nivelul de educație” [4, p. 6].

După cum afirmă J. Cosnier „*Homo este sapiens, dar este și sentiens, și comunicans*”, (omul este înțelept, dar este și simțire, și comunicare) [5, p. 9], „*Fără emoții nu există comunicare și fără comunicare nu există viață socială*” [ibidem, p. 24]. Prin urmare, emoțiile și sentimentele reflectă un element fundamental al organizării și reglării vieții sociale, profesionale și personale.

Fiind o valoroasă sursă de informație, emoțiile capătă profilul materiei de referință în analiza reușitei umane. Ele sunt importante și apreciable, deoarece asigură supraviețuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea, unitatea tuturor membrilor societății. Astfel, cadrul didactic la care inteligența emoțională este bine dezvoltată demonstrează un comportament echilibrat, pozitiv, motivat, constructiv, sociabil, atractiv, empatic, orientat valoric, poartă responsabilitate față de propriile stări afective și față de relațiile interpersonale care le stabilesc, acestea actualmente fiind competențe tot mai relevante, apreciable și valoroase. Așadar, munca emoțională este parte integrantă a prestației didactice.

Studiul experimental a fost realizat în cadrul Universității de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere” din or. Chișinău, pe un eșantion de 40 cadre didactice (femei –23, bărbați – 4), dintre care 22 – profesori de la facultatea de drept și 18 – profesori din cadrul facultăților Relații Internaționale și Științe Socio-Umane; Științe Economice; care predau discipline la facultatea de drept și au următoarele grade didactice: masterand/ă, doctor, doctor habilitat, profesor universitar, conferențiar universitar. În categoria 1 (25-43 ani) după criteriu de vârstă, s-au încadrat 20 de profesori și în cea de-a doua (44-65 ani) la fel 20 de profesori. Scopul principal al cercetării experimentale îl constituie studiul influenței inteligenței emoționale asupra succesului cadrului didactic.

De asemenea, au fost chestionați 70 de studenți ai facultății de drept (anul de studiu I-IV) de către Comisia pentru Evaluarea și Asigurarea Calității și Senatul studentesc. În cadrul sondajului anonim, studenții au evaluat calitatea studiilor la USPEE „Constantin Stere”.

În vederea identificării nivelului dezvoltării inteligenței emoționale a cadrelor didactice am administrat următoarele teste:

1) Testul de diagnosticare a locusului de control (Julian Rotter). Acest test identifică gradul în care individul atribuie comportamentului său o cauzalitate externă (factorii de mediu) sau o cauzalitate internă (propriile decizii). El reprezintă percepția unei persoane cu privire la forțele care determină recompensele sau pedepsele aferente unui comportament efectuat de către ea. Locusul de control este măsura în care o persoană crede că poate controla rezultatele și evenimentele care îi influențează viața. Astfel, persoanele care cred că pot controla sursa recompenselor și pedepselor au locus de control intern (recompensele

sunt determinate de propriul comportament, de propriile capacități și atribute), iar cele care cred că recompensele și pedepsele nu pot fi controlate de către ele (recompensele sunt controlate de către ceilalți, de șansă, noroc sau destin) au un locus de control extern.

Respondentul citind cele 29 perechi de afirmații, trebuie să decidă cu care din propoziții este de acord într-o măsură mai mare și să noteze fie varianța „a” sau varianta „b”. Valoarea maximă de puncte pentru internalitate și externalitate este de 23 puncte, deoarece 6 din 29 perechi de afirmații sunt de fond.

2) Test de diagnosticare a inteligenței emoționale (Nicholas Hall). Testul indică modul în care o persoană utilizează emoțiile în viața sa și ia în considerare diverse aspecte ale inteligenței emoționale: atitudinea intrapersonală și interpersonală, capacitatea de a comunica, atitudinea față de viață și de căutarea armoniei. Testul conține 30 de afirmații care se referă, într-o oarecare măsură, la diverse aspecte ale vieții, iar respondentul trebuie să aprecieze pe o scală de 6 puncte acordul său, precum urmează: dezacord absolut – 3; dezacord – 2; dezacord parțial – 1; acord parțial +1; acord +2; acord absolut +3.

Acest test identifică următoarele componente ale inteligenței emoționale:

1. *Autoreglarea* – înțelegerea și conștientizarea emoțiilor proprii;
2. *Conștiința de sine* – flexibilitate emoțională, control arbitrar a propriilor emoții;
3. *Motivația* – gestionarea comportamentului propriu datorită posibilității controlului propriilor emoții;
4. *Empatia* – formă de intuire a realității prin identificare afectivă; interpretare a eului altora după propriul nostru eu; capacitatea de a recunoaște și, într-o oarecare măsură, de a împărtăși sentimentele (cum ar fi tristetea sau fericirea) care sunt experimentate de către o altă ființă, chiar dacă aceasta nu le exprimă explicit;
5. *Abilități sociale* – abilitatea de a influența starea emoțională a altora.

Rezultatele testului de inteligență emoțională după metoda lui N. Hall, au fost obținute prin calcularea scorului pentru fiecare scală, ținând cont de semnul de răspuns (+ sau -). Cu cât mai mare peste zero este scorul, cu atât mai pronunțată este această expresie emoțională.

3) Chestionar anonim pentru evaluarea calității studiilor la USPEE „Constantin Stere” aplicat în conformitate cu Regulamentul de organizare a chestionării studenților din 27 septembrie 2011. Chestionarul conține un șir de întrebări atât cu caracter general, cât și particular privind cadrele didactice, cărora li se oferă note pe o scală de la 1-10 în conformitate cu diferite aspecte ce țin de componentele succesului profesional. De asemenea, studenții sunt chestionați cu privire la condițiile oferite de facultate, procesul de învățământ, etc. Întrebările sunt însoțite de precizări suplimentare, pentru care este rezervat un spațiu în partea de jos a paginii.

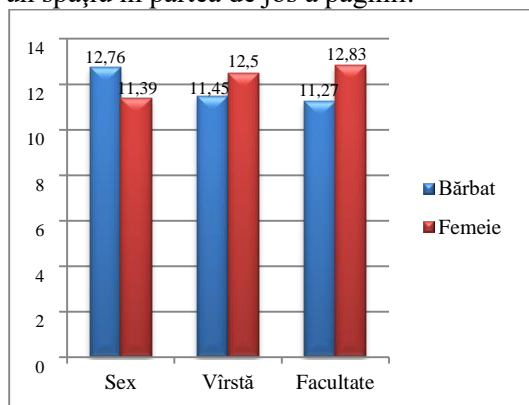


Fig.1.1. Externalitate

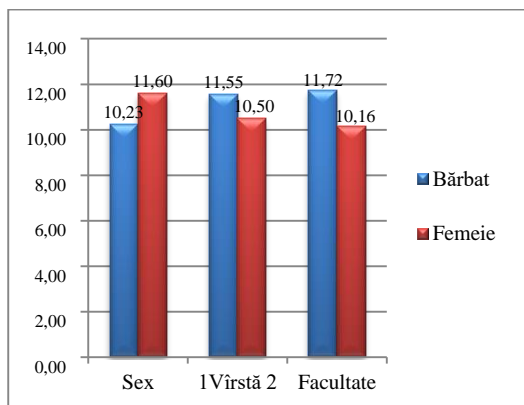


Fig.1.2. Internalitate

După prelucrarea statistică a Testului de diagnosticare a locusului de control (Julian Rotter), diferențe semnificative în grup nu am depistat. Remarcăm că cadrele didactice de sex feminin au prezentat un indice mai ridicat de cca 11,60 puncte în ceea ce privește externalitatea, astfel ele sunt convinse că eșecurile sunt un rezultat al ghinionului, neșanșelor sau a influenței negative a altor persoane.

În același timp, cadrele didactice de sex masculin, prezintă un indice de cca 12,76 puncte cu privire la internalitate, adică toate evenimentele ce se întâmplă în viața lor sunt determinate de propriul comportament și de propriile decizii și capacități.

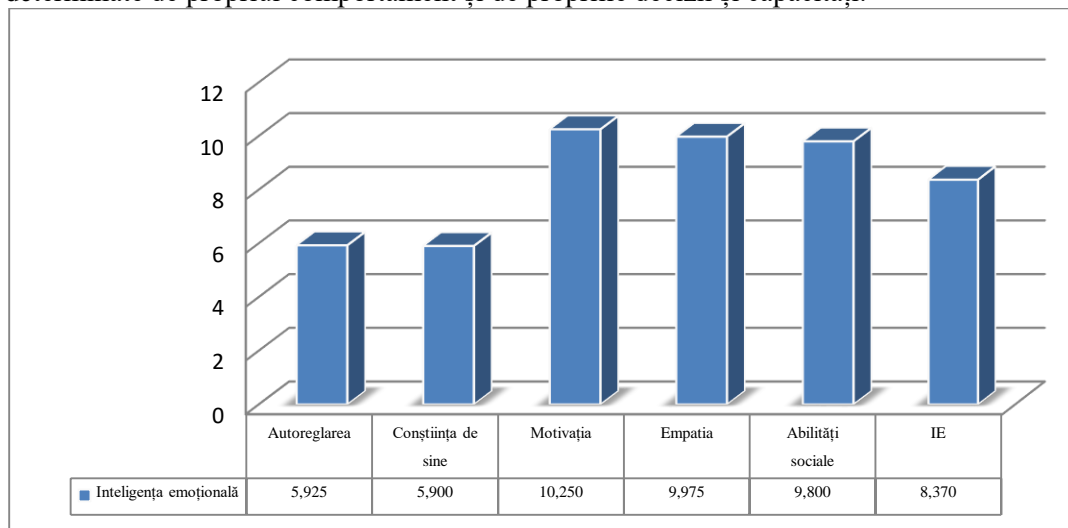


Fig.1.3. Rezultatele testului de diagnosticare a inteligenței emoționale (Nicholas Hall)

Constatăm că nu există subiecți care ar avea o motivație către succes scăzută, de asemenea, este evident și scorul ridicat în ceea ce privește abilitatea de a influența starea emoțională a altora (abilități sociale), cât și empatia de care dau dovadă profesorii – perceperea sentimentelor, nevoilor și preocupărilor celorlalți. Un rezultat scăzut reprezintă percepția propriei vieți afective (conștiința de sine) a cadrelor didactice și capacitatea de a dirija și controla propria stare emoțională (autoreglare).

Scopul urmărit în cadrul cercetării noastre constă în identificarea rolului inteligenței emoționale în succesul profesional al cadrelor didactice. Din aceste considerente am corelat rezultatele obținute în urma realizării Testului de diagnosticare a inteligenței emoționale (Nicholas Hall) cu rezultatele Chestionarului anonim pentru evaluarea calității studiilor la USPEE „Constantin Stere” în care studenții au acordat note fiecărui cadru didactic. Media de apreciere a studenților pentru profesorii de la facultatea de drept constituie 8,88 iar pentru profesorii din cadrul facultăților Relații Internaționale și Științe Socio-Umane; Științe Economice – 8,91.

Aceste date ne permit să concluzionăm că succesul profesional al cadrelor didactice este într-o relație directă cu nivelul inteligenței emoționale.

Referințe bibliografice:

1. Bar-On, Reuven. *The Emotional Quotient Inventory*. Multi-Health Systems, Toronto: ISP, 1997. 165p.
2. Bocoș, Mușata. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p.
3. Cojocaru-Boroșan, Maia. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.

4. Cojocaru-Borozan, Maia. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2012. 208 p.
5. Cosnier, Jacques. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2007. 200 p.
6. Goleman, Daniel. *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*. București: Alfa, 2004. 376 p.
7. Roco, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 248 p.
8. Rusu, Elena. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău, 2015. 218 p.
9. Salovey, Peter., Mayer, John D., *Emotional Intelligence in Imagination, Cognition and Personality*, nr. 9, 1990.
10. Stein, Stiven J. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: ALLFA, 2003. 288p.

MODALITĂȚI DE VALORIFICARE A UNITĂȚII TEMATICE „ȘTIINȚE” ÎN CLASA A III-A (PROGRAMUL EDUCAȚIONAL PAS CU PAS)

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

Abstract: *This article argues the need for thematic design in the subject Sciences in Primary Classes from the point of view of achieving the principle of interdisciplinarity ("Step by Step" Educational Program). In the above-mentioned context, an experimentally approved pedagogical model is described; the content of work done in the five content units obligatory for the class is read: reading and writing, mathematics, scientific knowledge, social studies, arts.*

Unul din obiectivele prioritare ale Programului Educațional *Pas cu Pas* pentru învățământul primar vizează **abordarea tematică a procesului de predare-învățare-evaluare** [C. Cincilei, 2; Kate Burke Walsh, 9]. Subliniem că înseși filozofia Programului Pas cu Pas este axată pe schimbare, în sensul depășirii unor carențe educaționale de moment sau de proporții. În această ordine de idei, C. Cincilei, directorul Programului respectiv pentru Republica Moldova și S. Focșa-Semionov, coordonator de Program aveau să afirme următoarele: „*Rugăm ca Programul să nu fie interpretat drept model pentru o reproducere pasivă. Este mai curând o invitație de a reflecta împreună asupra schimbării ce merită să fie făcută spre binele copilului și, prin urmare a viitorului nostru*” [pag. 7]. Proiectarea unităților tematice în cadrul obiectelor de studiu constituie nucleul predării tematice [M. Bocoș, 1; L. Ciolan, 3; J. Johnston, 7; A. Nicu, 8].

Analiza mai multor documente care vizează ciclul primar de învățământ [Curriculum vitae „Pas cu Pas”, 2; Curriculumului școlar pentru clasele 1-4, 4; Ghidului de implementarea curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ, 6] ne scot în evidență mai multe aspecte comune:

- Demersuri educaționale bazate pe respect reciproc și principii democratice;
- Abordarea holistică a copilului;
- Oportunități pentru crearea unei viziuni de ansamblu asupra lumii;
- Securitate și sănătate;
- Dotare materială stimulativă;
- Condiții de învățare activă prin explorare și descoperire;
- Confort psihologic;
- Aspect estetic și atractiv al procesului de învățământ;
- Socializare și comunicare eficientă;
- Acceptarea părinților ca parteneri în dezvoltarea copilului / elevului.

Aceste obiective comune ne dovedesc că între Curriculum modernizat pentru treapta primară de învățământ și Programul Pas cu Pas există multe tangențe. Mai mult

decât atât, subcompetențele curriculare sunt obligatorii de realizat pentru toate programele educaționale alternative care funcționează în țara noastră, inclusiv pentru Programul educațional Pas cu Pas. În această ordine de idei, subliniem că Programul vizat se deosebește de Programul tradițional **nu prin subcompetențele pe care le înaintează, ci prin strategiile de promovare / realizare a lor, moment care angajează creativitate – libertate din partea învățătorului claselor primare etc.** [9].

În contextul nominalizat prezentăm un program pedagogic de studiere a obiectului Științe în Programul Educațional „Pas cu Pas” aprobat experimental, având ca eșantion clasa a III-a.

Pornind de la concretizarea că învățământul actual în Republica Moldova se axează pe subcompetențe (și nu pe conținuturi), primul pas în implementarea programului pedagogic l-a constituit determinarea subcompetențelor curriculare care trebuiau realizate:

- cunoștințe din domeniul științelor,
- atitudini din domeniul științelor,
- competențe din domeniul științelor.

Cunoștințe din domeniul Științelor:

- Să înregistreze diverse date, informații despre plante și animale în fișele de observări;
- Să exploreze efectele factorilor de mediu asupra plantelor și animalelor;
- Să descrie modificările înregistrate de corpuri în urma unor procese.

Atitudini din domeniul Științelor:

- Să formuleze probleme pe baza acțiunilor omului (stabilizatoare sau perturbatoare) asupra mediului înconjurător;
- Să exploreze efectele factorilor de mediu asupra plantelor și animalelor.

Competențe din domeniul Științelor:

- Să descrie dezvoltarea plantelor, comportamente ale animalelor în funcție de mediul de viață, de anotimp;
- Să efectueze experiențe simple, pe baza unei fișe de instrucțiuni;
- Să analizeze consecințele activității omului asupra mediului înconjurător;
- Să descrie modificările survenite în natură în urma unor procese;
- Să comunice în forme diverse în baza informațiilor despre natură;
- Să stabilească felurile de materiale utilizate la confecționarea diverselor obiecte.

Programul experimental a fost structurat în câteva etape eșalonate în perioade optime de timp:

1. Proiectarea unității tematice „Cunoștințe științifice” (luna septembrie);
2. Amenajarea centrului „Cunoștințe științifice” (luna octombrie);
3. Conferință cu părinții cu referință la anunțarea și explicarea unității tematice „Cunoștințe științifice” (luna octombrie);
4. Implementarea unității tematice „Cunoștințe științifice” care s-a axat pe câteva secvențe de activitate:
 - stabilirea regulilor de lucru în centre,
 - lucrul cu mesajul,
 - efectuarea mini-lecțiilor,
 - lucrul propriu-zis în centre.

Pornind de la concluzia că predarea tematică este un proiect inter-disciplinar, așa cum este și viața și problemele pe care le ridică, am proiectat unitatea tematică „Cunoștințele științifice” astfel, încât să se răsfrângă în toate cele cinci unități de conținut obligatorii în clasa a III-a.

1. Citire și scriere;

2. Matematică;
3. Cunoștințe științifice;
4. Studii sociale;
5. Arte.

Prezentăm în continuare proiectarea tematică vizată:

1. Citire și scriere:

- Lectura povestioarelor cu conținut științific care dezvăluie sensul noțiunilor științifice.
- Jocuri cu conținut ecologic.
- Scrierea unei scrisori prietenului despre „Zona naturală” în care locuiesc elevii.
- Lectura povestioarei „Pomul de măr”.
- Audierea celor relatate despre diverse profesii.
- Alcătuirea unei compuneri orale pe tema: „Ce doresc să fiu când voi crește mare”.

2. Matematică:

- Rezolvarea problemelor și situațiilor de problemă cu conținut ecologic.
- Calcularea banilor economisiți pentru curățarea râului din apropiere.

3. Cunoștințe științifice:

- Elaborarea indicațiilor pentru Neștilă cu tema: „Cum trebuie să te orientezi în junglă” (se numesc și celelalte zone naturale).
- Amenajarea unui panou „Eu mă mândresc cu satul/orașul meu”.
- Elaborarea mini-compunerilor orale „Ce trebuie să facem pentru a fi sănătoși?”
- Elaborarea modelelor schematice și grafice unde sunt însemnate schimbările fenologice pe anotimpuri.

4. Studii sociale:

- Excursii la unitățile comerciale din localitate.
- Discuții despre ceea ce se întâmplă în lume și societate.
- Formularea cerințelor pe care trebuie să le respecte un lucrător care dorește să nu dăuneze naturii din jur.
- Evidențierea rolului elevilor și a familiilor lor pentru societate.
- Scrierea compunerii: „Dacă aș fi primarul localității aș face următoarele activități de asanare a naturii ...”
- Dări de seamă ale elevilor de serviciu despre activitatea lor în *Ungherașul de studiere a ținutului natal și Ungherașul de studiere a naturii vii.*

5. Arte:

- Decuparea desenelor, planșelor ce reprezintă mediul ambiant.
- Activități de colorare, încercuire cu creionul a plantelor, animalelor care trăiesc în zona de stepă și cele care trăiesc în alte zone naturale.
- Confectionarea unui ierbar.
- Confectionarea hărții Republicii Moldova.

După cum am menționat anterior, Programul *Pas cu Pas* se axează nu doar pe unități de conținut, ci pe centre de activitate. Acest program propune pentru învățători două alegeri în privința amenajării centrelor:

1. Să extindă pe parcursul anului centrele obligatorii de Lectură, Scriere, Științe, Artă, Cuburi sau
2. Să se formeze pe parcurs centre noi.

Noi am ales a doua opțiune. După ce în luna septembrie i-am cunoscut pe elevi cu centrele obligatorii, am amenajat, în luna octombrie centrul „Cunoștințe științifice” care a inclus următoarele materiale:

- Enciclopedii, banca de informații.

- Un set de situații problematizate, de tipul: „Ce ai face dacă a căzut un pui de vrăbiuță din cuibul lui?”
- Deșeuri (carton, bucăți de stofă, hârtie colorată).
- Un set de imagini care redau diferite situații ecologice cu ajutorul cărora elevii ar putea modela situații de joc, alcătui avize publicitare.

După amenajarea centrului „Cunoștințe științifice” am organizat o conferință prin care am comunicat părinților la ce unitate de conținut vom lucra, obiectivele care trebuie realizate în comun la această unitate de conținut și unele strategii de formare a cunoștințelor și capacităților din domeniul obiectului Științe.

Pentru ca în cadrul formei respective de parteneriat să ne realizăm toate obiectivele proiectate, conferința s-a caracterizat prin **pregătire temeinică** (după primele săptămâni de școală am pregătit pentru fiecare elev câte un portofoliu, unde am arătat în baza produselor activității, imaginea evolutivă a copilului deja pe parcursul lunii septembrie); **alegerea locului potrivit** pentru ca părinții timizi și ezitanți să nu se simtă incomod (părinții au stat pe scaune așezate la mese joase în formă de cerc, noi aflându-ne în aceeași poziție ca și ei, pentru a exclude bariera „părinte-învățător”); **respectarea unei structuri logice a conferinței** (în prima parte am adus informații cu referință la portofoliile elevilor, în partea a doua am explicat obiectivele și strategiile de formare a cunoștințelor și capacităților în aria de conținut Științe. Partea a treia am dedicat-o discuțiilor care s-au axat pe experiența de educație a fiecărui părinte și evidențierea unor căi de lichidare a greșelilor despre care am vorbit mai sus); **asigurarea continuității dialogului individual cu unii părinți** (după terminarea conferinței).

Fiecare părinte a primit pentru acasă un set de materiale cu privire la problemele discutate și un îndrumar care includea următoarele reguli:

- Nu ezitați să vorbiți copiilor despre rolul naturii;
- Comunicați copilului că el este o parte a naturii;
- Implicați-l în activități practice de protecție a mediului înconjurător;
- Antrenați copiii în construirea căsuțelor pentru păsările sedentare;
- Dați copilului libertate să-și spună părerea proprie.

Cea mai lungă etapă în timp a fost dedicată realizării unității tematice „Cunoștințe științifice” care s-a axat pe:

- stabilirea regulilor de lucru în centre,
- efectuarea mini-lecțiilor,
- lucrul în centre.

Formularea regulilor a trecut prin următoarele etape:

- Apelez mai întâi la experiența elevilor;
- Solicit unui elev să demonstreze practic modul de folosire a centrului;
- Acord elevilor 5-6 min. să aplice în practică cele discutate și demonstrate;
- Comentez și alte moduri de utilizare a materialelor;
- Îndemn elevii să strângă de fiecare dată lucrurile, după 15-20 minute de explorare liberă.

La efectuarea mini-lecțiilor am ținut cont de câteva **principii-cheie**:

1. Încurajez și accept autonomia și inițiativa elevilor. Autonomia și inițiativa sunt factori stimulativi în procesul de stabilire a conexiunilor dintre ideile și experiențele științifice ale elevilor. Elevii pun întrebări și apoi se preocupă să găsească răspunsuri, devin responsabili de propria lor pregătire.
2. Furnizez elevilor o serie de materiale (imagini cu diferite forme de relief, râuri etc.), organizez excursii în parc, la rău, prin localitate.

3. Colaborez cu elevii în definirea reprezentărilor și noțiunilor științifice ce urmează a fi dezvoltate în cadrul mini-lecțiilor sau în centrele de activitate. Cunoștințele științifice noi sunt introduse la momentul potrivit.
4. Abordez un subiect nou, testând, în prealabil cunoștințele elevilor din domeniul științelor înainte de a împărtăși cunoștințele noi. Strategia noastră este aceea de a pune elevilor întrebări pentru a afla ce știu, ce ar vrea să știe și care e modul lor de a gândi.
5. Încurajez elevii să adreseze întrebări, să participe la discuții, să-și formuleze răspunsurile. Încurajez strategiile de gândire ale elevilor și le demonstrez respect acordându-le timpul necesar pentru a răspunde.

Lucrul în unitatea de conținut respectivă a fost continuat în centrul de activitate „Cunoștințe științifice”. Aici elevii cântăreau diferite produse alimentare ecologice, calculau costul lor, alcătuiau diferite probleme. Tot în acest centru se practicau și diverse exerciții de numărare, adunare, scădere etc.

Aria curriculară „Cunoștințe științifice” a inclus mai multe conținuturi ecologice. Primul segment de conținut s-a referit la elaborarea indicațiilor pentru Neștiilă: „Cum trebuie să se comporte Neștiilă cu animalele și păsările”.

Conținutul indicațiilor elaborate de elevi:

- Nu distruge copacii;
- Trebuie să te porți decent în natură;
- Trebuie să ai grijă de păsări și animale;
- Cum procedezi cu natura așa și ea te va răsplăti;
- Nu lăsa focul aprins;
- Nu distruge animalele chiar dacă ele sunt urâte;
- Nu strica cuiburile chiar dacă ele nu-ți plac;
- Rupe florile cu grijă, strânge doar un singur buchețel;
- Când pleci la frigărui ia-ți cu tine un săculeț unde vei arunca resturile și nu le lăsa în pădure.

În cadrul ariei curriculare „Cunoștințe științifice” elevii au elaborat diverse modele schematice care redau dependența creșterii plantelor de fasole de lumină, căldură, îngrășăminte minerale și naturale; modele grafice sub formă de carte în care au fost însemnate toate schimbările fenologice (temperatura aerului, răsăritul soarelui, direcția vântului, primul îngheț, precipitațiile, starea cerului, topirea zăpezilor, sosirea primelor păsări, înmugurirea primilor copaci) care au avut loc în natură în trei anotimpuri: toamna, iarna, primăvara. În baza calendarelor respective au fost alcătuite „Indicații pentru fermieri”, care au avut ca scop cunoașterea fermierilor cu schimbările sezoniere (pentru a ști când corect trebuie să semene și să strângă roada). După implementarea programului vizat am făcut o adunare cu elevii și părinții unde s-au făcut totalurile activității.

Concluzie: *Abordarea tematică a procesului de predare-învățare-evaluare la obiectul științe* presupune integrarea diferitor discipline prin explorarea (cercetarea, dezvăluirea) unei idei interesante care se leagă de mai multe domenii. Un astfel de model integrat de predare, atunci când este pregătit și aplicat cu grijă, conduce inevitabil la construirea unei comunități de elevi cărora li se recunoaște capacitatea de gândire originală și competență: efectuează asocieri intelectuale interesante, dezvoltă deprinderi de comunicare și dialog, formează spiritul de colectiv etc.

Bibliografie:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice – un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Cincilei C. Curriculum vitae „Pas cu Pas”// Didactica Pro, nr. 1 (5), 2001 p. 6-8.
3. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008.

4. Curriculum școlar la Științe pentru clasele 1-4. Ch.: Prut Int., 2010.
5. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată. Chișinău: Editura Epigraf, 2010.
6. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011, 247 p.
7. Johnston J. Early explorations in Science. Exploring Primary Science and Technology Education. Open University Press, 2011.
8. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 336 p.
9. Walsh Kate Burke. Predarea orientată după necesitățile copilului. Iași: Cermi, 1999. 250 p.

RELAȚIA DINTRE STRES ȘI MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚII CICLULUI I

Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Moldova

Doina MAFTEUȚĂ, masterandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Moldova

Abstract: *This article represents a theoretical and experimental study of motivation for study and stress of students of the first cycle. In this context, different approaches of motivation for study and stress were examined, and determined the correlation between these two variables. The experimental study reflects recent data on a sample of 108 students, including 54 students from the X State University of Moldova, and 54 students from the Y State University of Moldova, and the analysis of the necessary conditions for the formation of study motivation by stress decreasing.*

Actualitate: Studentul contemporan, trăiește într-o societate extrem de instabilă, imprevizibilă din toate punctele de vedere. Stresul și motivația pentru învățare sunt unele dintre multiplele probleme cu care se confruntă societatea modernă. Deși ele nu sunt nici pe departe un fenomen nou, totuși, acestea capătă tot mai mult caracter globalizat și afectează societatea în general. Schimbările frecvente din ultimii ani în domeniul învățământului, deseori neașteptate, solicită la maximum disponibilitățile organismului studenților pe linia adaptării. Acestea influențează în mod direct motivația pe care o are studentul, pentru a învăța cât și modul în care el va opune rezistență în fața unui stres.

Hans Selye introduce conceptul de **stres** propriu-zis în anii 50, concept ce ocupă un loc important mai întâi în medicină, apoi în psihiatrie și psihologie. El încearcă să definească stresul, la început, ca fiind o agresiune, apoi ca o reacție a subiectului la o agresiune, aceasta reprezentând **stresorul**. Stresul caracterizează o reacție psihologică complexă, extrem de intensă și relativ durabilă a individului confruntat cu noi și dificile situații existențiale [8, p. 12].

Noțiunea de **stres** a cunoscut o evoluție semantică bogată, cu nuanțări specifice, cu treceeri spectaculoase dar necesare de la o concepție fizică la una medicală și apoi psihologică și socială. Pe această bază a noului model de abordare putem reține că stresul psihic [6, p. 32]:

- Este un produs al acțiunii exercitate de un agent extern, caracterizat printr-o anumită intensitate și durată;
- Apare ca stare psihică individuală sau ca stare psihosocială colectivă, rezultat al acțiunii agentului stresor;
- Se naște și se manifestă ca reacție de apărare construită în funcție de modul cum funcționează psihicul în fața influențelor mediului extern sau chiar a celui intern.

Lazarus și Folkman definesc **stresul** drept un „efort cognitiv și comportamental (cu exprimare afectivă pregnantă, am adăuga noi) de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările externe sau interne care depășesc resursele personale” (1984) (teoria cognitivă a stresului).

Reputatului profesor și cercetător român M. Golu definește stresul ca: „stare de tensiune, încordare, disconfort, determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă (sau pozitivă, am adăuga noi, în cazul eustresului), de frustrare sau reprimare a unor motivații (trebuiețe, dorințe, aspirații – inclusiv subsolicitarea, n.n.), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme” [4, p. 123].

Stresul este o problemă importantă în majoritatea țărilor. Pe lângă faptul că este responsabil pentru numeroase boli, acesta provoacă și multă suferință. Stresul apare ca reacție de adaptare a organismului nostru la acei factori din exterior pe care îi percepem ca fiind agresivi și care adesea ne induc o stare de alarmă resimțită atât la nivel psihic (încordare, teamă, nervozitate), cât și fizic (creșterea secreției de adrenalină, intensificarea bătailor inimii, transpirație). El nu este propriu-zis o **boală**, dar poate duce în timp la **îmbolnăvire**. De aceea este bine să știm ce anume ne stresează și cum ne putem elibera de stres [1, p. 17].

Reținem în acest sens contribuțiile lui Harold G. Wolff, care împreună cu colegul sau Hinkle de la Laboratorul de Ecologie Umană al Școlii Medicale de la Universitatea Cornell au studiat consecințele stresului asupra supraviețuitorilor din lagărele de concentrare naziste și japoneze și pe această bază au construit o nouă definiție a **stresului** înțeles ca: „stare dinamică a unui organism, ca răspuns la o solicitare de adaptare, deoarece viața însăși impune o adaptare constantă, în așa fel încât toate ființele vii sunt în permanență într-o stare mai mare sau mai mică de stres” [6, p. 17].

Termenul de „**stres**” desemnează o serie de substantive cu nuanțe ce pot diversifica sensul: încordare, presiune, povară, forță, efort, solicitare, tensiune, constrângere etc. Potrivit Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language etimologia cuvântului „stres” provine parțial din abrevierea cuvântului englezesc „distres”, parțial din cuvântul „estrece” din vechea franceză, ce aveau înțelesurile de „constrângere, suferință”, derivate la rândul lor din latinescul „strictus”, participiul trecut a lui „stringere”, cu înțelesul de „a trage (din) greu” [1, p. 17].

Conform unei definiții personale prezentate în lucrări anterioare despre **stres** (Iamandescu, 1993, 1998, 1999), stresul psihic reprezintă un sindrom constituit de exacerbarea, dincolo de nivelul unor simple ajustări homeostatice, a unor reacții psihice și a corelatelor lor somatice (afectând cvasitotalitatea compartimentelor organismului) în legătură cu excitația externă sau internă exercitată de o configurație de factori declanșanți (agenți stresori) ce acționează intens, surprinzător, brusc și/sau persistent și având uneori un caracter simbolic „de amenințare”, alături un rol extrem de favorabil pentru subiect (percepuți sau anticipați ca atare de subiect). Alături, agenții stresori mai pot să reprezinte excitanți psihici cu rezonanță afectivă majoră (pozitivă – eustres sau negativă – distres) sau surse de suprasolicitare a proceselor cognitive (atenție, gândire, etc.) și voliționale, dar cu mențiunea că SP are la bază în primul rând o participare afectivă pregnantă [4, p. 123].

Stresul și motivația pentru învățare sunt unele dintre multiplele probleme cu care se confruntă societatea modernă. Deși ele nu sunt nici pe departe un fenomen nou, totuși, acestea capătă tot mai mult caracter globalizat și afectează atât țările, cât și familia și societatea în general. Modificările sociale și economice frecvente, schimbările frecvente din ultimii ani în domeniul învățământului, deseori neașteptate și profunde, solicită la maximum disponibilitățile organismului studenților pe linia adaptării. Acestea influențează în mod direct motivația pe care o are acesta pentru a învăța cât și modul în care el va opune rezistență în fața unui stres. Motivația este una dintre cauzele pentru care persoana învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare.

Termenul „**motivație**” provine din latinescul „move”sau „movere” a mișca, a pune în mișcare. Rezultă că motivația este orice forță, indiferent de natura ei, care pune în mișcare

organismul, activitatea pe care o desfășoară. Conceptul de motivație a fost lansat în literatura psihologică în 1930 de către E. Dichter, care consideră că motivația constituie cauza reală a comportamentului uman. Motivația funcționează la diferite nivele: superficiale și inconștiente (stimulează și impulsionează) [5].

U. Șchiopu definește **motivația** ca o structură de factori indisociabili temporar de activare în conduite a unor caracteristici și cerințe ale personalității, care determină manifestarea tensiunii sau plăcerii implicate, dar și mesajul talent și de suprafață al acesteia. În motivație sunt implicate cerințe de scurtă, medie și lungă durată ale personalității cu intensități diferite [7, p. 464].

Rând pe rând, **motivația** a fost considerată ca o stimulare și descărcare de energie (Freud, 1900; Lorenz, 1937; Huli, 1943); ca o reacție învățată, asociată unui stimul (mai ales în teoriile behavioriste); ca un factor psihologic ce influențează comportamentul (Brown, 1979); ca o activitate spontană care energizează organismul și explică trecerea de la o stare de repaus la alta de acțiune (Hebb, 1955). **Motivația** a fost studiată când după modelul darwinian al adaptării, când după cel al homeostaziei, când după modelul fizic al descărcării de energie promulgat de Freud, când după modelele cognitive care substituie motivația proceselor de anticipare cognitivă, vorbind despre motivație în termeni de rezultate anticipate (comportamentele omului fiind determinate tocmai de aceste rezultate așteptate). Pentru un psiholog, spre deosebire de un psihofiziolog, consideră Nuttin, **motivația** nu este o stare biochimică a unui țesut, nici o activare de celule nervoase, ci aspectul dinamic al intrării în relație a subiectului cu lumea, orientarea activă a comportamentului său spre o categorie preferențială de situații sau obiecte. Motivația nu se reduce la o cantitate de energie, nici la impulsuri oarbe și inconștiente. Grație funcțiilor cognitive, care penetrează dinamismul relațiilor dintre subiect și lume, motivația devine o structură cognitiv-dinamică care dirijează acțiunea spre scopuri concrete. Comportamentul fiind o activitate dirijată, și nu o reacție oarecare, scopul este cel care, în mare parte, reglează această dirijare [10, p. 151].

M. Zlate consideră că esențial pentru **motivație** este faptul că ea instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea, prin intermediul conexiunii inverse, influențează însăși baza motivațională și dinamica ei. **Motivația**, ca factor care declanșează activitatea subiectului, o orientează spre scop, permite prelungirea activității dacă scopul nu a fost imediat atins, sau, dimpotrivă, încetarea ei odată cu realizarea obiectului propus are atât efecte cantitative, cât și calitative. Primele, se exprimă în aceea că ea pune organismul în situația de a trece, mai ușor sau mai greu, la acțiune sub influența stimulărilor interne sau externe mai mult sau mai puțin intense.

De asemenea, ea susține activitatea organismului pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat, în ciuda obstacolelor mai mult sau mai puțin dificile, ce urmează a fi învinse. Efectele calitative ale motivației se exprimă în faptul că ea permite organismului să treacă de la un scop la altul. Totodată, motivația facilitează ierarhizarea diferitelor scopuri posibile [10, p. 155].

Conform lui Sillamy (1996), **motivația** este „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ, sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Elementul constitutiv, central al motivației este reprezentat de motiv. **Motivul** este acel fenomen psihic ca are un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei, fiind cauza internă a conduitei noastre. Orice motiv posedă următoarele caracteristici: conținut, intensitate și durată. Raportând această informație la activitatea de învățare, vom menționa următoarele: **motivația de învățare** este ansamblul sau totalitatea mobilurilor interne ale conduitei direcționate spre acumularea de cunoștințe. Unii studenți vin la universitate cu o trebuință cognitivă bine pronunțată, alții vin din moti-

vul că „așa trebuie”; la unii studenți motivația de învățare are orientare mai mult teoretică, intelectuală iar la alții – spre cea practică [2, p. 36].

Ce reprezintă **motivația**, raportată la **procesul de învățământ**? Specialiștii în domeniu consideră că motivația de a învăța constituie ansamblul factorilor interni ai personalității copilului, care-i determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. **Motivația** este factorul fundamental ce stă la baza succesului educațional – unul din rechi-zitele de bază ale profesorului. În același context, necesită a fi definit procesul de învățământ, care reprezintă „principalul subsistem al celui de învățământ, în cadrul căruia are loc activitatea de instruire, organizată conform obiectivelor educației care orientează formarea dezvoltarea personalității elevului-studentului” [3].

E. Iliin definește **motivația de învățare** drept o formațiune psihologică ce include în sine toate mobilurile, toate cauzele psihologice ce declanșează, stimulează și conferă sens actelor de învățare. Deci, motivația desemnează ansamblul factorilor care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic. Suntem pe deplin conștienți de faptul că drumul pe care trebuie să-l parcurgă studentul cu profesorul său pentru a ajunge la cunoașterea și înțelegerea învățării, nu este deloc un drum drept și fără obstacole. Aceasta presupune însușirea unui limbaj de specialitate, a unui anumit tip de discurs care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeași măsură, să și surprindă relațiile dintre faptele de ordin psihologic, pentru a putea fi ulterior structurate. Mai mult, aceste fapte trebuie să fie interpretate și să le fie atribuite semnificații, să ofere explicații plauzibile, să facă predicții cu privire la anumite comportamente, să cultive spiritul experimental al studentului. Aceasta, întrucât exigențele societății cer formarea de abilități și competențe ale celui care învață, ceea ce implică înțelegerea, autoreglarea și asumarea responsabilității propriei formări, lucru posibil de realizat doar având la bază o motivație puternică de a învăța [5, p. 36].

Un studiu amplu al motivației pentru învățare la studenți a fost efectuat de către O. Чаденкова, care în baza analizei teoretice a evidențiat motivele și factorii de reglare ai activității de învățare:

- motive: de realizare, de trăiri afective, de comunicare, volitive și cognitive;
- scalele factorilor de reglare a activității instructiv-educative care asigură schimbarea [11].

Acest studiu a permis elaborarea chestionarului privind motivația activității de învățare a studenților (OMUDS). Conținutul acestui studiu al motivelor pentru activitatea de învățare constă din 50 de întrebări și 4 variante de răspunsuri cu următoarea desfășurare: cifra 4 – total de acord; cifra 3 – de acord; cifra 2 – dezacord; cifra 1 – total dezacord, care trebuie să fie puse ca răspuns la întrebările în corespundere cu părerea personală a celui testat. Aplicarea acestui chestionar permite:

- 1) descrierea structurii complicate a motivelor de învățare a elevilor;
- 2) dezvăluirea factorilor ce reglează activitatea de instruire a elevilor în planul schimbării motivelor de învățare;
- 3) determinarea dinamicii schimbării motivelor de învățare a elevilor ce apar în rezultatul includerii în activitate instructiv-educativă.

Pentru cercetarea motivației pentru învățare am aplicat chestionarul OMUDS (după O. Чаденкова); pentru studierea nivelului de stres am aplicat Scala de determinare a nivelului de stres după T.S. Langner adaptată de Adina Chelcea compusă din 22 de itemi (întrebări și enunțuri). În calitate de subiecții experimentali au participat 108 studenți dintre care 54 studenți din Universitatea de Stat X din Moldova și 54 studenți din Universitatea de Stat Y din Moldova. Studiul experimental s-a desfășurat în luna februarie 2017.

Conform rezultatelor obținute am constatat că la nivelul cel mai înalt la ambele grupe de subiecți (în comparație cu toate datele experimentale) se află **motivul trăirilor afective**

(6,69 – X, 7,33 – Y), ceea ce denotă că activitatea de învățare este motivată prin stările afectiv-emotive: emoțiile, trăirile ce îi ghidează, stimulează și sunt legate cu dorința de a învăța și aceasta asigură procesul atragerii personalității la învățare. În cazul dat studenții aleg acelea tipuri de activitate care le permit să obțină emoții pozitive și să evite ceea ce îi îndispune.

Motivul volitiv a constituit 4,57 p.s. – X și 4,59 p.s. – Y, care este la fel cel mai înalt, ceea ce constată că subiecții tind spre o interrelaționare efectivă cu mediul înconjurător în procesul de învățare. Dezvoltarea motivației în cazul dat poate fi examinat ca dezvoltarea cauzalității personale sau senzației că singură persoana este cauza sau sursa comportamentului său și a tuturor urmărilor acestuia.

Motivul realizării a constituit 4,00 p.s. – X și 3,56 p.s. – Y, ceea ce exprimă că subiecții nu sunt orientați spre atingerea rezultatelor mai înalte în activitatea sa de învățare, nu tind spre autoafirmare în fața propriei persoane, nu au dorința să încerce potențialul, puterile sale.

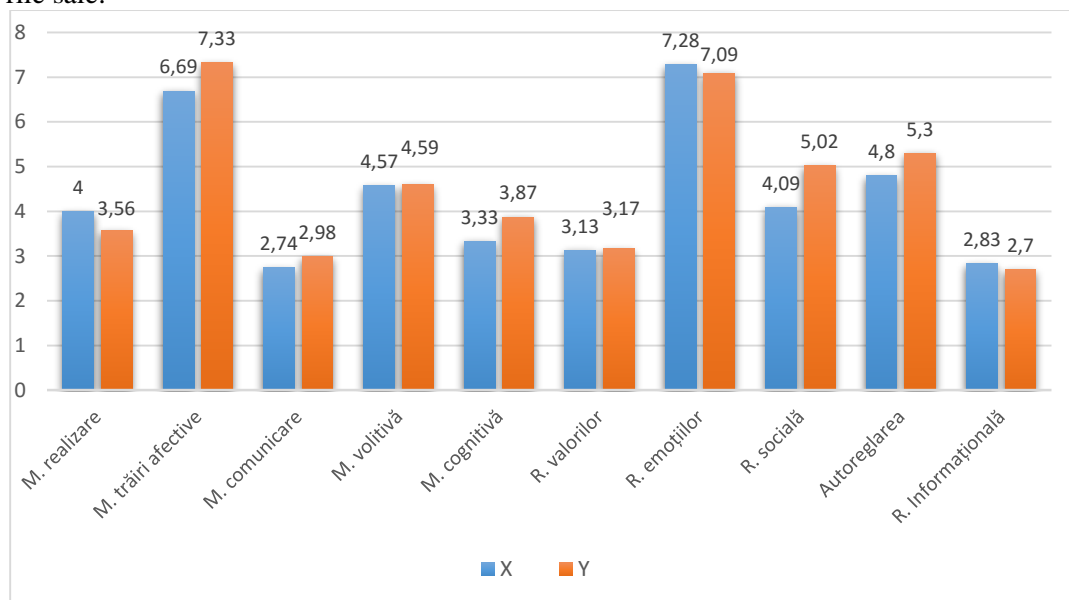


Fig.1. Indicii motivației pentru învățare în urma aplicării OMUDS la subiecții experimentali pe întreg eșantion (puncte standardizate)

Rezultatele privind **motivul cognitiv** sunt egale cu 3,33 p.s. – X și 3,87 p.s. – Y, ceea ce denota că comportamentul personalității nu este motivat către obținerea unei informații noi în procesul de învățare, nu este orientată spre asimilarea cunoștințelor, faptelor, legităților noi, spre însușirea unor modalități de obținere, dobândire a cunoștințelor.

Și **motivul de comunicare** este cel mai scăzut – 2,74 p.s. – X și 2,98 p.s. – Y, ce ne denota că subiecții nu prea doresc să stabilească relații de prietenie cu membrii grupului sau la ei nu apare trebuința în transmiterea informației verbale sau nonverbale partenerului de comunicare.

La prelucrarea rezultatelor privind scalele de reglare a activității de învățare am constatat ca cea mai pozitivă și înaltă este scala de reglare **emoțională** (7,28 p.s. – X și 7,09 p.s. – Y), ceea ce denota ca emoțiile mențin nivelul necesar al activității subiectului și pot influența asupra formării și realizării motivelor de învățare.

De asemenea, la un nivel destul de înalt se află **autoreglarea** (4,8 p.s. – X și 5,3 p.s. – Y), ceea ce exprimă că motivația de învățare la subiecții experimentali sunt reglementate prin utilizarea unor eforturi volitive semnificative pentru a controla comportamentul lor cu

ajutorul conștiinței. Acest lucru implică autonomie în luarea deciziilor și în acțiunile de inițializare, implementare și monitorizare a acestora.

Scala de **reglare socială** a constituit 4,09 p.s. – X și 5,02 p.s. – Y, ceea ce poate fi interpretat ca subiecții sunt orientați către mediul social, adică ei corelează valorile individuale cu cele sociale, de grup, care la rândul lor pot influența asupra scopurilor și motivelor activității de învățare.

Asemenea variabilă ca reglarea de **valori** este una din cele mai joase 3,13 p.s. – X și 3,17 p.s. – Y, ceea ce denotă în urma analizei comparative că la subiecții experimentali legătura dintre orientările de valori și motivele de învățare este foarte slabă, nesemnificativă și motivele de învățare nu au nici o semnificație pentru studenți.

Iar la nivelul cel mai jos se află scala de **reglare informațională** – 2,83 p.s. – X și 2,7 p.s. – Y, ceea ce denotă că informația primită de către subiecții respectivi în procesul de învățare nu schimbă importanța motivelor de învățare.

Pentru a determina nivelul de stres a fost implementată scala lui T.S. Langner, adaptată de Adina Chelcea, care este compusă din 22 de itemi (întrebări și enunțuri) cu ajutorul căreia am putut evalua cât de bine studenții de la Universitatea de Stat X și de la Universitatea de Stat Y, răspund factorilor stresori. Astfel că cei care au obținut între 0 și 3 puncte sunt considerați ca răspunzând „normal” la stres. Cei care au 4-6 puncte sunt la **limita normalului**, iar un scor de 7 puncte (și peste) indică o discrepantă serioasă între solicitare și capacitățile personale, cărora se impune măsuri de echilibrare psihică și ne indică prezența unui **nivel înalt** de stres.

În urma aplicării testului, am obținut următoarele date:

Tab.1. Rezultatele repartizării subiecților privind nivelul de stres aplicând scala lui T.S. Langner (subiecții)

Nivelul de stres	Normal			În limita normalului			Discrepanță serioasă între solicitări și capacitățile personale												
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
USMF	-	3	3	8	2	2	10	4	7	1	1	3	4	2	-	1	1	1	1
UST	2	2	6	6	7	1	7	4	4	4	4	2	2	1	1	1	-	-	-

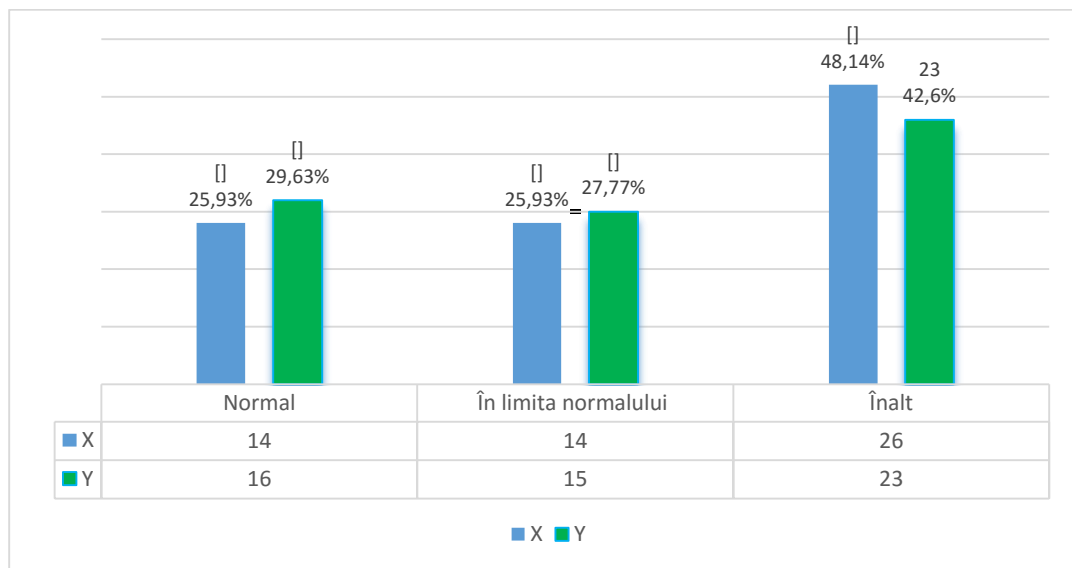


Fig. 2. Rezultatele repartizării subiecților privind nivelul de stres aplicând scala lui T. S. Langner (subiecții,%)

Cu toate că în urma cercetării rezultatelor din Fig.2. nu se evidențiază un decalaj mare, însă urmărind cu atenție rezultatele obținute din Tab. 1., observăm că studenții de la X sunt cu mult mai stresați, determinându-se un punctaj 15, 16, 17, 18 la câte o persoană, în comparație cu Y, la care, în genere, pe ultimele poziții nu s-a atestat nici un student, în schimb sunt prezenți 2 studenți care au acumulat 0 puncte. Astfel că rezultatele obținute în urma studierii Fig. 2. sunt următoarele: un nivel **normal de stres** a fost determinat la 14 subiecți de la X (ce constituie 25,93%) și 16 subiecții de la Y (ce constituie 29,63%). Cu un nivel de stres situat **în limita normalului** sunt 14 subiecți de la X (ce constituie la fel 25,93%) și 15 subiecți de la Y (cu o valoare de 27,77%). Iar cu un nivel de stres **înalt** s-au stabilit 26 de subiecți de la X (ce reprezintă 48,14%) și 23 de subiecți de la Y (ce constituie 42,6%). Astfel putem cu certitudine să afirmăm că studenții de la Universitatea de Stat X au un nivel de stres mai **înalt** în comparație cu studenții de la Universitatea de Stat Y.

În urma cercetării datelor obținute din Tab. 2. am constatat că rezultatele repartizării subiecților privind nivelul de stres pe întregul eșantion, aplicând scala lui T.S. Langner sunt următoarele: 30 de subiecți (27,77%) au un nivel **normal** de stres, 29 de subiecți (26,86%) din ambele universități, au un nivel de stres situat **în limita normalului** și 49 de subiecți (45,37%) au un nivel de stres **înalt**.

Tab. 2. Rezultatele repartizării subiecților privind nivelul de stres aplicând scala lui T.S. Langner (subiecții,%)

Subiecții	Nivelul		
	Normal	Limita normalului	Înalt
Nr.	30	29	49
%	27,77%	26,86%	45,37%

Concluzionăm că studenții de la X au un nivel de rezistență la stres mult mai scăzut decât cei care își fac studiile la Y. Și totodată putem afirma că în urma rezultatelor obținute din Tab. 2. aproape jumătate din eșantionul de subiecți studiați au nivel de stres foarte **înalt**, ceea ce ar trebui să ne pună în gardă pe mulți dintre noi, mai ales cadrele didactice care predau la aceste universități.

În urma analizei corelaționale a datelor experimentale prin utilizarea metodei statistice a testului Pearson cu ajutorul programului SPSS-16,0 am determinat existența legăturii semnificative pozive de intensitate medie dintre motivația pentru învățare și stresul, pe întreg eșantion:

- Motivele de realizare ($r = 0,206$, $p \leq 0,05$); legăturii nesemnificative pozive am determinat pe același grup de subiecți dintre motivația pentru învățare și stresul, de exemplu:
- motivele de comunicare ($r = 0,141$);
- reglare informațională ($r = 0,171$).

Pe grupul de subiecți din Y am determinat existența legăturii semnificative pozive de intensitate medie dintre motivația pentru învățare și stresul. De exemplu, stresul corelează cu:

- motivele de realizare ($r = 0,266$, $p \leq 0,05$);
- motivele de comunicare ($r = 0,204$, $p \leq 0,05$); legăturii nesemnificative pozive am constatat pe același grup de subiecți dintre stresul și:
- motivele de reglare emoționale ($r = 0,197$);
- reglare informațională ($r = 0,146$);

Pe grupul de subiecți din X am determinat existența legăturii semnificative pozive de intensitate medie și înaltă dintre motivația pentru învățare și stresul:

- motivele trăirilor afective ($r = 0,279$, $p \leq 0,05$);
- motivele cognitive ($r = 0,243$, $p \leq 0,05$);
- reglare emoțională ($r = 0,588$, $p \leq 0,01$);
- autoreglarea ($r = 0,260$, $p \leq 0,05$);
- reglare informațională ($r = 0,553$, $p \leq 0,01$);

Bibliografie:

1. Albu, Cristina. Managementul stresului profesional. Ghid pentru personalul din domeniul ordinii și siguranței publice (vol. III). București: Ed. Ministerului Internelor și Reformei Administrative, 2007. 343 p.
2. Cernițanu, Mariana, Daniliuc, Natalia. Probleme Medico-Biologice și Farmaceutice. Unele aspecte ale motivației de învățare la studenții anilor I-IV al USMF „Nicolae Testemițanu”. In: An. șt., ediția XII, vol. I, Chișinău 2011, pp. 23-39.
3. Cristea, S., Studii de pedagogie generală. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p.
4. Iamandescu, I.B., Psihologie Medicală. București: Ed. INFOMEDICA, 2005. 173 p.
5. Losii, Elena. Studiul experimental al particularităților motivației de învățare la studenții psihologi. In: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, Chișinău: Ed. UPS „I. Creangă”, 2012, nr. 1, pp. 36-45.
6. Stora, Jean-Benjamin. Stresul. București: Ed. Meridiane, 1999. 160 p.
7. Șchiopu, Ursula. Dicționar de psihologie. București: Ed. Babel, 1997. 740 p.
8. Turc, Darius. Managementul stresului profesional. Ghid pentru personalul din domeniul ordinii și siguranței publice (vol. III). București: Ed. Ministerului Internelor și Reformei Administrative, 2007. 343 p.
9. Zlate, Mielu. Fundamentele psihologiei. București: Ed. Hyperion, 1994. 144 p.
10. Zlate, Mielu. Fundamentele psihologiei. București: Ed. Pro Humanitate, 2000. 332 p.
11. Чаденкова О. Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по руководству по применению. – Самара: Самар. гуманит. акад., 2004. 36 с.

EDUCAREA PERSONALITĂȚII PRIN LECTURĂ

Beatrice STANDAVID, profesor, doctor, grad didactic I,
Liceul Vocațional Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu Mureș, România,

Abstract: *Literature offers many models that are positive or negative examples for adolescent students. We propose to analyze some aspects through which texts in Romanian literature can be used in the education and training of pupils' personality.*

Lectura a reprezentat dintotdeauna o sursă de cunoaștere și de autoeducare. Pornind de la acest deziderat, am căutat să aflăm modul în care unele personaje consacrate din literatura română influențează în mod pozitiv sau negativ personalitatea elevilor. Studiul a avut mai multe etape. În cadrul orelor de consiliere și orientare li s-a cerut elevilor să identifice și să se încadreze în unul din tipurile temperamentale, conform hărții lui H. J. Eysenck. Apoi li s-a solicitat parcurgerea integrală a operelor propuse, caracterizarea personajelor și identificarea trăsăturilor pozitive și negative (acțiune desfășurată în cadrul orelor de curs), încadrarea într-un tip de temperament a personajelor literare, stabilirea corelației dintre trăsăturile identificate și cele care caracterizează tinerii implicați în studiu.

I. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

Termenul de „personalitate” provine din limba latină, „persona”, care denumește ideea de mască „de personaj a actorului, din care s-a format cuvântul *persoană*” [2, p. 58].

În sens larg, termenul „personalitate” se referă la toate caracteristicile individului: cele senzorio-motrice, cognitive, aptitudinale, de interes, emotive, sau valorile care se manifestă, în funcție de societate, e de părere Alain Lieury. [5, p. 158] În diferite domenii de

activitate, filologie, filozofie, sociologie, psihologie, se utilizează peste 100 de accepțiuni ale termenului așa cum afirmă McClland [apud 3, p. 114].

Morton Prince e de părere că personalitatea reprezintă „suma totală a tuturor dispozițiilor, impulsurilor, tendințelor, dorințelor și instinctelor biologice ale individului, precum și a celor dobândite prin experiență”. [apud 1, p. 38] Pe de altă parte, G. W. Allport consideră că „personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psiho-fizice care determină gândirea și comportamentul caracteristic [1, p. 40].

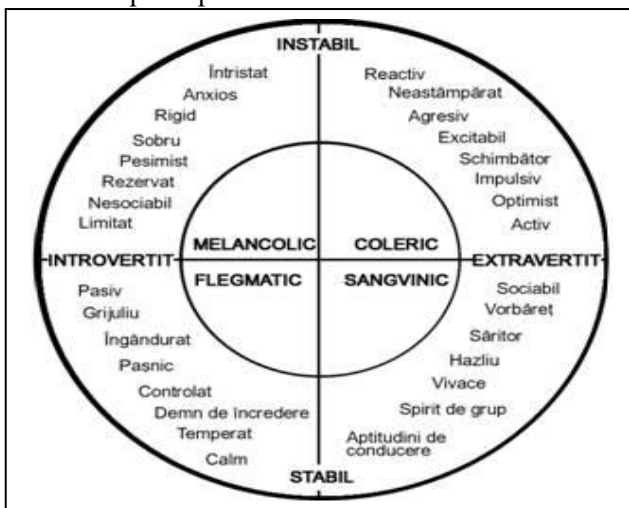
În „Psihologia persoanei”, Nicolae Mărgineanu susține că personalitatea „este o configurație funcțională (de aptitudini) în slujba unei configurații dinamice (de tendințe înnăscute și dobândite) și cu o anumită direcție și orientare” [6, p. 149].

Alexandru Roșca e de părere că personalitatea reprezintă o „îmbinare non-repetitivă a însușirilor psihologice care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită” [7, p. 466]. David McClelland crede că „personalitatea este conceptualizarea cea mai adecvată a comportamentului unei persoane în toate detaliile sale, pe care omul de știință o poate da la un moment dat” [apud 4, p. 657].

II. LITERATURA ROMÂNĂ – SURSĂ DE CONTURARE A PERSONALITĂȚII

Literatura română oferă o serie de modele care pot fi importante pentru formarea personalității adolescenților, tineri aflați în una din cele mai dificile perioade ale vieții.

Studiul a pornit de la discutarea în cadrul orelor de psihologie și consiliere și orientare a hărții temperamentale a lui H. J. Eysenck. Li s-a cerut elevilor să se încadreze în 1-2 temperamente și să-și definească principalele caracteristici.



Clasificarea categorială a temperamentelor, H. J. Eysenck [8, p. 79]

În secvența următoare a studiului, s-a trecut la evaluarea personajelor din literatura română, studiate la clasă, sau parcurse ca lectură opțională. S-a realizat caracterizarea personajelor, după care s-a cerut elevilor să stabilească dominantă temperamentală a fiecăruia.

Astfel romanul „Mara” de Ioan Slavici aduce în prim plan portretul unei femei aprige, pentru care demnitatea umană înseamnă totul, Mara Bârzovanu. Autorul transilvănean este un fin observator al sufletului femeii, idee evidentă și în alte scrieri.

Mara se constituie într-un exemplu de viață pentru cei doi copii ai săi, Persida și Trică pe care vrea să-i vadă realizați în viață: pe fată o vede preoteasă, iar pe fiul ei, maistru-cojocar.

Inteligența pragmatică o face pe Mara să adune din timp bani pentru nevoile copiilor, pentru care nu cheltuiește mai mult decât e nevoie. Intrepidă, femeia nu ajunge sclava banilor, ci întreaga sa acțiune este determinată de dragostea pentru copiii ei.

Energia și ambiția ei este evidentă în puterea de muncă, în echilibrul câștigat prin experiență de viață, dar și printr-o sensibilitate ascunsă de masca asprimii neîndurătoare față de copii și față de ceilalți membri ai societății.

Personalitatea sa puternică se evidențiază în tenacitatea cu care își urmărește scopul – acela de a deveni suficient de înstărită, ca să fie stăpână pe propria-i soartă, fără a depinde de alții. Pentru aceasta, e calculată și chibzuită, deoarece stăpânirea de sine îi conferă un tip aparte de inteligență.

Destinul femeii – zbuțiat și plin de dificultăți – este coordonat de luciditatea și de voința puternică pusă în slujba scopului propriu.

Forța sa morală, depășește limitele realului, prin puternica influență pe care o are asupra celorlalte personaje, prin forța de sugestie și prin puterea de convingere.

Adaptabilă, până la extreme, ea știe că într-o societate în continuă transformare, trebuie să accepte schimbările, chiar dacă noile atitudini nu corespund viselor și dorințelor ei.

Dominanta temperamentală stabilită a fost coleric.

Romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu a adus în prim plan un alt personaj feminin puternic și echilibrat din punct de vedere emoțional, Vitoria Lipan.

Una dintre cele mai conservatoare imagini ale femeii, Vitoria se impune prin modul în care știe să se conducă după legile nescrise ale colectivității din care face parte și după credința strămoșească, fără a naște dispute în rândul celor mai tineri.

Cu toate acestea este superstițioasă, deoarece crede în vise, în semnele vremii și cere sfatul babei Maranda, vrăjitoarea satului.

Spirit practic și organizatoric, Vitoria nu lasă nimic la voia întâmplării. Drumul pe care îl parcurge pentru a-și căuta soțul este bine pus la punct și urmează întocmai calea știută de veacuri de ciobanii munteni.

Sociabilă și comunicativă, femeia știe să vorbească cu oamenii, astfel încât să obțină informația dorită. Cu toate acestea, discreția ce o domină o face să pună singură probele culese cap la cap pentru a-și atinge scopul.

Inteligența și abilitatea, reprezintă alte caracteristici care o fac un personaj memorabil. Simțul investigației este dublat de o înțelepciune arhaică, deoarece numai astfel, femeia care nu a părăsit de multe ori satul, știe să se conducă după semne pentru a urma calea străbătută de soțul ei.

Forța coercitivă, manifestată prin limbaj și atitudine, dovedesc caracterul ei persuasiv, atunci când reușește să-i convingă pe criminali să-și recunoască vina.

Puterea de a depăși obstacolele, de a învinge greutățile și de a-și continua viața, în ciuda faptului că a rămas singură cu doi copii, fac din Vitoria Lipan un personaj care trezește admirația cititorilor, care, probabil nu conștientizează că aceasta este o trăsătură definitorie a mamelor simple de la țară.

Elevii au încadrat caracterul ei, în tipul sangvinic.

Ștefan cel Mare, personaj memorabil al istoriei, culturii și literaturii române a fost caracterizat prin două opere memorabile romanul „Frații Jderi” de Mihai Sadoveanu și drama „Apus de soare” de Barbu Ștefănescu Delavrancea.

Mihai Sadoveanu prezintă figura legendă în dublă ipostază de domnitor și de om. Admirația și respectul mulțimii se revarsă atât asupra voievodului, care a știut să cârmuiască Țara Moldovei cu înțelepciune, cât și asupra omului care participă la marile evenimente cu evlavie și cu credință profundă: face semnul crucii, sărută Sfânta Evanghelie și mâna bătrânului stareț, după datina străbună.

Generos și înțelegător în egală măsură, el nu precupețește niciun efort în a câștiga prețuirea țăranilor simpli, știut fiind că numai astfel poporul îl va urma în momentele de cumpănă pentru țară. Aprig și iute la mânie cu cei care o merită – fiul său, sau boierii trădători – Ștefan îi respectă pe cei care se dedică țării: familia comisului Manole.

Voința și dorința de dreptate, intransigența cu cei care o merită îl fac pe voievod un simbol al puterii și un mentor pentru urmași – Ștefan cel Mare dă sfaturi înțelepte atât fiului, cât și celorlalți oameni, fără a ține seama de statutul lor social.

Imagina domnitorului este surprinsă într-o aură mitică, deoarece nu doar locuitorii Moldovei îl venerază, ci și străinii văd în el un om al Renașterii, un iubitor de cultură și artă, un mare cărturar.

Aceeași dublă ipostază este reliefată și în drama lui Barbu Ștefănescu Delavrancea. Vârsta senectuții nu și-a pus amprenta pe sufletul tânăr și conștient de îndatoririle sale, de aceea voievodul caută să asigure urmaș demn la tronul Moldovei. Gestul de umilință surprins în finalul piesei, îngenuncherea în fața fiului său, noul domnitor, reprezintă un act de supremă considerație față de țara pe care a cărmuit-o atâția ani și căreia îi lasă un cărmuitor vrednic.

Curajul și modestia pălesc în fața sentimentului de dragoste de țară, care l-a animat întotdeauna, și din această perspectivă metafora soarelui, din titlu, este sugestivă.

Elevii au identificat tipul sangvinic și flegmatic al lui Ștefan cel Mare.

Romanul „Moromeții” de Marin Preda reprezintă pentru literatura română una din scrierile cele mai apreciate prin figura autoritară și intransigentă a personajului central, Ilie Moromete.

Fire contemplativă uneori, el vede viața ca pe un spectacol, în care timpul e răbdător cu oamenii și nimic nu se poate schimba. Din acest motiv și atitudinea sa față de oameni este una indiferentă și pasivă. Stările sale de meditație, sunt evidente prin gesturile sale, prin concepția de viață, conform căreia omul trebuie să fie independent.

Unica sa dorință este legată de pământul moștenit, sau primit ca dotă, care nu trebuie înstrăinat sub nicio formă – el reprezintă liantul familiei, unica legătură cu tradiția și cu mentalitatea din trecut.

Atitudinea de superioritate manifestată față de ceilalți săteni e dată de inteligență și de atitudinea sa filozofică în fața problemelor vieții. Nimic nu pare să schimbe mentalitatea lui Ilie Moromete, iar când fiii săi încearcă – ies la iveală cele mai puternice sentimente de autoritate dictatorială.

Firea sa subtilă, intuiția și buna cunoaștere a psihologiei umane, îl ajută pe Ilie Moromete să iasă cu bine din orice problemă.

Elevii au încadrat personajul în tipul coleric și melancolic.

III. PERSONAJELE – INFLUENȚĂ POZITIVĂ SAU NEGATIVĂ

Ultima fază a studiului a vizat stabilirea de către elevi a trăsăturilor care îi influențează în mod direct și identificarea acestora ca fiind pozitive sau negative.

4.1. Mara din romanul omonim al lui Ioan Slavici

Mulți elevi au afirmat că, deși nu se identifică cu personajul central, dat fiind preocupările lor imediate și statutul social, multe trăsături pozitive ale Marei constituie un model de urmat: inteligența pragmatică, demnitatea, energia de care dă dovadă pe tot parcursul acțiunii.

Ambiția, caracterul întrepid, tenacitatea, luciditatea, ca trăsături pozitive, nu sunt definitorii pentru tinerii din ziua de azi, cu toate acestea, ei se consideră că trec cu destulă ușurință peste dificultățile vieții și fac față fără mari probleme.

Un număr mare de elevi au declarat că una din trăsăturile negative ale Marei – setea de bani, care schimbă statutul social – reprezintă și pentru ei o prioritate.

4.2. Vitoria Lipan din romanul „Baltagul” de Mihai Sadoveanu

Tinerii se consideră sociabili, comunicativi, inteligenți și uneori abili – trăsături identificate și la personajul Vitoria Lipan.

Spiritul practic, organizatoric, puterea de a depăși obstacolele și de a învinge greutățile, deși reprezintă trăsături pozitive, nu sunt printre caracteristicile elevilor.

Cunoașterea și respectarea tradițiilor, a superstițiilor, nu reprezintă pentru adolescenți un punct forte.

4.3. Ștefan cel Mare protagonistul romanului „Frații Jderi” de Mihai Sadoveanu și al dramei „Apus de soare” de Barbu Ștefănescu Delavrancea

În concepția elevilor, fiecare om are mai multe fețe care îi caracterizează, deci imaginea lui Ștefan cel Mare, văzut din două perspective nu e un aspect neobișnuit.

Generozitatea e recunoscută ca fiind o caracteristică a tinerilor, asemenea caracterului aprig și iute la mânie.

Admirația și respectul celor din jur sunt aspecte după care tânjesc toți tinerii, dar nu întotdeauna sunt reale. Mai mult, adolescenții fac tot ce pot pentru a fi pe placul celorlalți și acest fapt poate fi uneori în defavoarea manifestării propriei personalități.

Înțelepciunea, intransigența, conștiința datoriei – atuuiri ale experienței – nu e întâlnit în rândul elevilor.

4.4. Ilie Moromete din romanul „Moromeții” de Marin Preda

Percepția diferită pe care o au personajele asupra protagonistului pot determina atitudini contradictorii în sufletul adolescenților, cu toate acestea ai au dovedit deseori discernământ în stabilirea coordonatelor caracteriale ale personajului.

Caracteristica de superioritate față de ceilalți – nu întotdeauna îndreptățită – e îmbrățișată de mulți tineri. Autoritatea, subtilitatea, cunoașterea semenilor nu sunt caracteristice decât unui număr restrâns de adolescenți.

Chiar dacă atitudinea contemplativă, nu e o însușire în care tinerii se regăsesc, ei recunosc faptul că de multe ori au un comportament negativ, de indiferență și pasivitate.

Niciun adolescent nu s-a regăsit în dorința de a păstra moștenirea tradițională, din contra, ei consideră această atitudine una perimată.

CONCLUZII

Importanța lecturii a fost deseori dovedită și susținută de profesorii de limba română. Modul în care aceasta influențează tinerii, în schimb, nu a fost suficient cercetată. Acest material propune un punct de plecare în căutarea modului în care tinerii se pot regăsi în textele lecturate. De asemenea se impune o selectare mai atentă a operelor literare propuse elevilor fie ca texte obligatorii, fie ca lectură suplimentară, deoarece acestea pot influența nu întotdeauna pozitiv, personalitatea adolescenților.

Bibliografie:

1. Allport G. W. *Structura și dezvoltarea personalității*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1981.
2. Benyto Y., *Copiii supradotați*, Editura Polirom, Iași, 2003.
3. Chelcea, Septimiu, *Dicționarul de psihologie socială*, 1981.
4. Golu, M, *Bazele psihologiei generale*, Editura universitară, 2002.
5. Lieury, Alain, *Manual de psihologie generală*, Editura Antet, București, 1990.
6. Mărgineanu Nicolae, *Psihologia persoanei*, Editura Universității din Cluj, la Sibiu, 1941.
7. Roșca, Alexandru, *Psihologie generală*, Editura didactică și pedagogică, București 1976.
8. Zlate M. (coord.), 2005, *Psihologie*, Manual pentru clasa a X a, Editura Aramis, București.

STUDENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT – FUTURE TEACHERS – THROUGH TEACHING PRACTICE

Oleg BUGA, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova;
Sabina-Elena PĂVĂLUC, Liceul Tehnologic „Iorgu Vârnava Liteanu”,
Liteni, Suceava, România

Abstract: A major factor in the education reform is undoubtedly the professor. Currently, the general opinion is that besides significant changes among the objectives and pedagogical contents,

curricula and school programs, major changes must be introduced in performance training and team structure trainers.

A major factor in the education reform is undoubtedly the teacher. Currently, the general opinion is that besides significant changes among the objectives and pedagogical contents, among the curricula and school programs, major changes must be introduced in performance training and team structure trainers. Nowadays, the training of trainers in general and the training of trainers as educators of creativity in particular assume a special importance. In this context it should be taken into account the matter of training future teachers from the perspective of *pedagogical creativity*.

The definition of *pedagogical creativity* involves taking full advantage of structural-functional components of creativity generally interpreted and achievable in priority formative sense. The structure of *pedagogical creativity* highlights some specific features developed at the level of creator product – creative process, the creative personalities of pedagogical type.

The creative product of pedagogical type engages at least the level of inventiveness, located between the creativity that is significant only in individual sense and the creativity that is socially relevant. Only a few persons reach this level, those that are more flexible and more receptive to the symbolic processing on large spaces.

The creative process of pedagogical type is engaged in the teaching design level that involves the capitalization of preparation stages – incubation – lighting – verification of the embodiment of the lesson, the counseling hour, etc., in priority formative sense.

The creative personality of pedagogical type fully capitalizes the resources of the human psychic at levels and forms of action, aiming in particular:

- focusing the didactic action on formative priority objectives which involves overcoming previous performance and skills;
- providing necessary pedagogical correspondences in different situations and concrete contexts between objectives – content – methodology – evaluation;
- permanent employment of the reverse connection circuits, external and internal, necessary for a continuous self-improvement of the teaching activity.

The creative training for students' creativity, future teachers, is achieved both through theoretical subjects – specialty subjects and psycho-pedagogical and methodological subjects – also through practical subjects – such as the teaching practice.

Obviously, the teaching practice follows after attending psychology and pedagogy courses and seminars, also didactics, going through different stages depending on the state of the practitioner. The teaching practice introduces the students in the organization of teaching-learning-assessment act, in the design of a teaching activity, in conducting various forms of teaching-educational activities, in the creation and use of educational means, etc.

The designed activity carried out within the education process during teaching practice reflects the students' ability, future teachers, to produce new educational and instructional correlations.

In order to observe the correlation between theoretical and practical knowledge regarding the *pedagogical creativity* of the future teachers, it was examined the activity of some students (28 students) directed for teaching practice for two semester on a pedagogical university.

Based on the above considerations, at the end of the teaching practice students were asked to answer a few questions about the concept of *pedagogical creativity*, about the methods to stimulate creativity and the use of such methods at different times of the lesson.

After studying students' answers regarding the concept of *pedagogical creativity* there are yielded the following results:

- the knowledge of the concept of *pedagogical creativity* characterized by a global expressed perception is characteristic for approximately 46% of those surveyed;
- an incomplete perception is characteristic for about 22% of those surveyed;
- the difference of 32% represents the incorrect answers.

Regarding the methods of stimulating creativity there are the following results: the brainstorming was not mentioned by any student; only one student mentioned the Philips 6/6 method and the same method was employed by another student during the evolution of the lesson; the questioning method was used by two students in checking knowledge, by another four students while teaching and by other two students in fixing knowledge; the creative games were used by a student while teaching the lesson and by another student in fixation the knowledge; the processes of imagining new ideas are employed by a student while checking knowledge and by two students while teaching. All the other students were not using any method of stimulating creativity, still relying on traditional methods of teaching and learning.

From this analysis we can conclude that although 46% of respondents know the significance of the concept of *pedagogical creativity*, they do not use and do not apply the methods of stimulating creativity, continuing to make use of traditional methods of teaching and learning, which is a decreased creative effort from students.

From the quantitative and qualitative analysis of school documents (files of teaching practice) and from the processing of observations within the lesson it results that only 40% of students have designed and supported the teaching activity from the perspective of *pedagogical creativity*.

Also, using the data obtained by interpreting the observations made during assistance in teaching practice, through analyzing the files of teaching practice, as well as by processing the questionnaires that reflect the theoretical training of the students, we can conclude the following information: from the total group of students only about 40% of them know the correct meaning of the concept of *pedagogical creativity* and apply the correlations to the level of pedagogical objectives, contents and strategies for teaching – learning – evaluation in terms of *pedagogical creativity*, both in design and in teaching activities, the others using traditional teaching – learning – evaluation strategies.

For a smooth running of the pedagogical practice an important role had the counseling hours during which students were guided and helped to achieve what they have proposed.

In order to get better results, because the obtained coefficient proves to be unsatisfactory in preparing and training future teachers in general, but also in their training as educators of creativity it is recommended:

- changing the curriculum and even the school syllabus differentiated by years and semesters. In this sense we propose the introduction of a seminar hour on the subject of teaching methods in order to reduce the gap between the theoretical and practical training of the students by implementing some practical design works and simulation works related to the specialty lessons, also increasing the period of practice, this request also coming from students.
- because the university's endowment with modern audio-visual means of education is unsatisfactory, we believe that the employment of methods to stimulate creativity in courses and seminars (of any type) will give students patterns of using the mentioned methods. This can be achieved in the subsequent ways:
 - by developing new models of classroom discourse;
 - by creative interaction of the both poles of the educational process: teacher and student (future teacher), their relationship being based on cooperation and collaboration over a creative climate;

- correlation between the theoretical and practical training with a focus on the possibilities of implementation the theoretical knowledge in new and existing situations of objective reality.

This involves defining the paradigms by which the whole system and the educational process should be sufficiently flexible to the pragmatic requests.

References:

1. Andrei, P., *Filozofia valorii*, Bucharest, 1994.
2. Antonesei, L., *Fundamentele culturale ale educației*, Polirom, Iași, 1996.
3. Arhip, A., Papuc, L., *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*, Chișinău, 1996.
4. Boudilu, P., *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, in *Le monde de l'Education*, May, 1985.

DIAGNOSTICUL ȘI INTERVENȚIA ÎN CAZUL COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA ȘCOLARUL MIC

Nicoleta CANȚER, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova;

Svetlana CUCOȘ, psiholog școlar,
Școala Primară „Spiridon Vangheli” nr. 21 municipiul Bălți, Moldova

Abstract: *Aggressive behaviors are quite common among younger children. We believe that aggressive behavior patterns can be more efficiently corrected at low age. And knowing the causes of this behavior can serve as a pillar in diminishing these behaviors. This article presents the results of a study on identifying and correcting the aggressive behavior of pupils of low school age.*

Creșterea tendințelor agresive specifice relațiilor interpersonale în societate capătă statut de problemă foarte acută a contemporaneității. Când deschidem televizorul, radioul sau ziarul vedem violență și agresivitate. De asemenea, prezența violenței și a agresivității în grădinițe, școli, instituții sociale și în familii provoacă o neliniște crescândă în rândurile organizațiilor responsabile de generația în creștere. Agresivitatea este una din problemele frecvente întâlnită în colectivul de copii, la mulți dintre copii are loc manifestarea spontană a agresivității la alte categorii de elevi agresivitatea este o formă de comportament care nu numai că se păstrează la ei dar și se transformă într-o calitate personală.

Scopul major este evidențierea formelor de comportament agresiv la vârsta școlară mică și a modalităților de intervenție în cazul acestora.

Obiectivele studiului experimental. La etapa experimentului de constatare am înaintat:

1. Evaluarea agresivității la elevii mici prin testarea psihologică.
2. Elaborarea și aprobarea unui program corecțional pentru copiii agresivi.
3. Formularea unor recomandări psihologo-pedagogice pentru profilaxia agresivității la elevii mici.

Formarea eșantionului. Pentru experiment au fost selectați 43 elevii de vârstă de la 9 la 10 ani.

Pentru psihodiagnosticul manifestărilor agresive la elevii mici și a stilului parental de educație am folosit următoarele metodici:

- a) metoda „Animalul inexistent”;
- b) testul „Mâini”.

I. Eșantionul de copii a fost diagnosticat cu ajutorul metodicii „Animalul inexistent” cu scopul de a studia particularitățile psihologice ale personalității elevilor mici, de a depista starea lor psihică, manifestările agresive, asigurând realizarea deplină a mecanismelor proiecției. Fiecare copil a primit câte o foaie albă de hârtie pentru desen, creion moale și radieră, apoi li s-a dat următoarea instrucțiune: „Inventează și desenează un animal inexistent (fantastic) și numește-l cu un nume inexistent”.

Interpretarea desenelor am făcut-o după câteva criterii:

1. *Poziția desenului pe foaie.* Am depistat 17 elevi care au plasat desenul la mijlocul foii, numărul elevilor reprezintă 40%. (Anexa 6-12). Localizarea desenului în partea de jos a foii (vezi anexa 3,5) 13 elevi/ 30% au plasat animalul în partea de jos a foii ceea ce ne vorbește de faptul că acești copii simt neîncredere în forțele proprii, au o autoapreciere joasă, se află într-o stare de deprimare, nehotărâte, neîncredere, sunt necointeresați în statutul său social, se observă lipsa tendinței către autoconfirmare. Localizarea desenului în partea de sus a foii am depistat la 14 elevi – 25%. Aceasta îmi permite să presupun că acești copii au o autoapreciere înaltă, insatisfacție de statutul propriu în societate, insuficiența recunoașterii și acceptării de către cei din jur, tendința către autoconfirmare.

2. Partea centrală semnificativă capul sau detaliile ce-l înlocuiesc. Pe desenele a 15 elevi – 35% capul este întors spre stânga, ceea ce-mi permite să presupun că acești copiii nu au tendință constantă spre activitate ceea ce-mi indică tendința către reflexie, raționamente. Presupun că acești copii nu sunt „oamenii acțiunilor” numai o parte neînsemnată a planurilor se realizează sau încep să fie realizate. Se întâlnește nehotărârea, fobia, frica de acțiuni ferme. 12 elevi au desenat capul animalului întors spre dreapta, ceea ce constituie 28%. Aceste date ne indică că aproape totul ce este planificat se realizează sau începe să fie realizat chiar dacă nu este finisat (copilul realizează activ planurile și acțiunile proprii). 12 elevi au desenat capul întors spre autorul desenului, ceea ce constituie 28%, acest indice ne indică manifestarea egocentrismului.

La 15 fete – 34% din eșantion, pe desenele lor sunt genele ceea ce reprezintă semnul manierelor unui comportament demonstrativ. Aceasta ne face să presupunem că acești elevi sunt cointeresați în a fi admirați de către cei din jur, au frumusețea și maniera de a se îmbrăca.

La 43 elevi – 100% animalele desenate sunt înzestrate cu urechi. Acest detaliu ne vorbește despre cointerese în informații, valorificarea aprecierilor sociale pentru subiect.

Analizând următorul detaliu „gura” am observat că la 10 elevi/23% pe desenele cărora este prezentat acest indice ceea ce ne face să presupunem că la acești copiii domină agresia verbală în majoritatea cazurilor fiind o reacție de apărare: se răstește, se apără, răspunde grosolan la acuzați și obiecții. Accentuarea irisului indică fobie, acest detaliu este prezent în desenele a 2 copii/14%. Pe desenele elevilor observăm că pe cap sunt așezate detalii suplimentare: coarne, țepi, unghiuri ascuțite – ceea ce indică semnele agresiei spontane sau o manifestare a reacției de apărare.

Analizând partea purtătoare a figurii (picioare, labe), toate desenele îmi indică temeinicie, raționamente, sprijinul pe informația esențială și de valoare.

Pe desenele a 23 elevi/53% se observă părți înălțate deasupra figurii: aripi, pene. Toate acestea indică că acești copii sunt energici, implicați în activități diverse, au încredere în sine, sunt pasionați de diverse activități, au tendința către un statut social valorificat.

Elevii care au desenat coada animalului în jos constituie un număr de 20/46%. Acest indice presupune următoarele: insatisfacție de sine, deprimare, regrete de cele spuse și făcute, căință. Numai 3 elevi/7% au desenat coada animalului în sus – atunci putem presupune că acești copiii au încredere în sine, vioiciune. Conținutul figurii – prezența proeminențelor sub forma unghiurilor ascuțite indică prezența unei autoapărări agresive 3 elevi/7%.

Asemănarea animalului cu omul în ceea ce privește îmbrăcămintea și poziția mersului, am depistat 3 elevi/7%, ceea ce indică nematurizare emoțională, infantilism.

3. Analiza titlurilor desenelor. În ceea ce privește denumirea la majoritatea copiilor exprimă o combinație rațională a părților semantice („Cal zburător”, „zebră cu aripi”, „elefant zburător”, „cămilă zburătoare”, „vulpe-lup cu aripi” – ce indică semne ale raționalității, presupunere către adaptare. Se întâlnesc denumiri superficiale (construcții sonore fără sens:

(„Ciupa-Chips; „Bilbulică”, „Bonfilică”, „Vultur-veve”, care exprimă atitudinea ușuratică față de animal, de anturaj. Incapacitatea de a aprecia adecvat semnele de alarmă, prevalarea elementelor estetice către fantezii (în majoritatea cazurilor cu caracter de apărare, de tip compensator) la copiii care au scris denumiri foarte lungi: Broasca țestoasă cu carapace de aur.

II. Pentru-o a obține date mai concrete am utilizat testul „Mâini”. Testul „Mâini”, elaborat de psihologul american E. Vagner, este predestinat pentru depistarea agresivității la copii. Materialul stimulent prezintă un șir de nouă fișe, pe care sunt desenate palmele mâinii omului în diferite poziții, fișa a zecea este goală. Copilul trebuie să spună, ce, după părerea lui, face fiecare mână, desenată pe fișă. Ordinea desfășurării testării: copilului i se propun în ordinea standardă toate 10 fișe și i se cere să răspundă la întrebare: „Ce, după părerea ta, face această mână?” Dacă el are greutate în răspundere, atunci întrebarea se modifică: „Cum crezi, ce face omul, al cărui este această mână? Numește toate variantele, care poți să reprezinti” E de dorit a primi câteva răspunsuri la fiecare fișă (câte 2-3). Pentru aceasta după primul răspuns întrebăm pe copil: „Bine, dar încă ce?”. Apoi repetăm întrebarea iarăși. Dacă copilul se opune sau nu dorește să dea mai mult de un răspuns, mai departe ne limităm la un răspuns. Dacă copilul dă răspunsul nedeterminat, neclar, de tipul: „cineva”, „ceva”, „cuiva” – trebuie să ne clasificăm, să dam întrebări adăugătoare, pentru a atribui corect răspunsul la categoria anumită. Răspunsurile copiilor se clasifică după 11 categorii de analiză: agresivitate, directivitate, frica, emoționalitate, comunicativitate, dependență, demonstrativitate, declinul, impersonalitate activă, impersonalitate pasivă, descriere. Interpretarea rezultatelor: nivelul agresivității copilului se depistează după formula $A=(agr. + dir.)-(frica + emoț. + comunic.+ depind.)$ Testul permite numai depistarea prezentei directivelor agresive, care prin sine însuși nu adevăresc schimbarea gradului agresivității copilului. Asemenea concluzie poate fi făcută numai în baza aprecierii greutății specifice și a locului acestora în sistemul general de dispoziții. Anume această procedură se realizează în timpul calculării agresivității generale (după formula de mai sus). În rezultat, noi obținem reprezentarea despre modul de reacționare dominant, adică despre prevalarea directivelor sau spre cooperare, sau spre confortare, iar de aici indirect despre conținutul și influența motivelor esențiale și astfel despre gradul agresivității.

Răspunsuri agresive: ridică mâna pentru a lovi; hoțul s-a băgat în punga altuia; necăjește pe cineva; amenință; strivește etc. Frica: mâna nu e rea; pumnul este făcut nu pentru lovitură; mâna ridicată din frica; care ascunde de lovitură etc. Emoționalitatea: strângere de mână prietenoasă; bate pe umăr; mângâie pe animal; dăruie flori; cuprinde etc. Comunicarea: gest în discuție; arată drumul; limbajul gesturilor. Dependența: cerere; astașul la onorul; elevul a ridicat mâna pentru a întreba ceva; cere pomană; oprește mașina prielnică. Demonstrativitatea: arată inelul; se admiră de manichiură; arată umbre pe perete; dansează; joacă la instrument muzical: Declinul: mâna rănită; mâna bolnavului sau a celui care moare; degetul rupt. Impersonalitatea activă: bagă ață în ac, scie, coase, conduce cu automobilul; înoată. Impersonalitatea pasivă: zboară odihnind; îndreaptă calm: se proptește cu coatele; s-a lăsat jos în timpul somnului. Descriere: mâna groasă, frumoasă, a unui om bătrân etc.

În urma promovării metodicilor „Animalul inexistent” și a testului „Mâini”, au fost depistați 10 copii cu comportament agresiv, ceea ce constituie 23%.

Am diferențiat cauzele cele mai frecvente ale agresiei elevilor mici: autoapărare, autoapreciere joasă, insatisfacția de statutul propriu, comportament isteroid, demonstrativ, manifestarea egoismului. Mai sunt și alte motivele comportamentului agresiv la vârsta școlară mică: tendința de autoafirmare, care se exprimă prin concurență motivul insuccesului în activitate, plictiseala, dorința de a face glume.

Datele experimentului de constatare ne-au permis să formulăm următoarele obiective ale activităților de intervenție în cazul comportamentului agresiv la copii de vârstă școlară mică:

1. Corijarea agresivității elevului mic.
2. Dezvoltarea percepției adecvate a eului propriu și a altora, formarea aprecierii adecvate.
3. Formarea abilităților de exprimare a furiei în forme acceptabile de societate.
4. Dezvoltarea abilităților de recunoaștere și autocontrol a emoțiilor negative la copii.
5. Dezvoltarea empatiei și a încrederii.

În vederea realizării obiectivelor înaintate s-au promovat un program corecțional care a inclus următoarele tehnici, jocuri:

„Sacul pentru strigare”. Fiecare elev își manifestă furia, agresivitatea cu ajutorul strigătelor. Elevul își închipuie un sac imaginar. Cu ajutorul acestui joc învățăm elevii să-și exprime emoțiile negative într-o formă acceptată.

„Porecele”. Scopul: corijarea agresivității verbale, de a-i ajuta pe copii să-și manifeste furia într-o formă acceptabilă. Elevii formează un cerc și aruncă mingea unul altuia numindu-se în același timp cu cuvinte ce nu provoacă supărare. Denumirile pot fi de legume, fructe, ciuperci, mobilă). Orice afirmație trebuie să se înceapă cu cuvintele Tu ești... Jocul se promovează într-un tempou rapid.

„Doi berbeci”. Pedagogul-psiholog împarte copiii în perechi și le citește un text: „Devreme, devreme 2 berbeci s-au întâlnit pe pod. Participanții trebuie să-și îndrepte capul înainte, picioarele puțin depărtate unul de altul, opunându-se din răspuțeri palmelor și funcții unui altuia, neschimbându-și locul mai mult timp.

Desenarea furiei. Indicația dată elevilor: desenați persoana care va supărat și după ce ați desenat rupeți foaia. Altă ocupație este lipirea din plastilină a unei figuri.

Jocurile de rol (diferite modele de situație)

„Doi băieți supărați”. Băieții sunt supărați s-au certat au o mimică supărată, sprâncelele încruntate, dau din mâini, iată, iată se vor bate. Aceste momente se folosesc deoarece, cu cât copilul este mai mic, cu atât mai rău el diferențiază stările emoționale. Copiii caută procedee, metode potrivite de exprimare a furiei într-o manieră prielnică.

„Caracteristici mângâitoare”. Întrebăm copilul ce caracteristici mângâitoare au fost numite de rude, cum s-a simțit când a fost numit cu așa cuvinte.

„Mingi din hârtie”. Scop: corijarea încordării emoționale. Fiecare elev trebuie să îngrămădească o foaie de hârtie în așa mod ca să se primească o minge. Copii sunt împărțiți în 2 grupe, fiecare se aranjează conform unei linii și nu are nimeni dreptul să treacă de linie. Distanța între grupe trebuie să fie de 4 metri. Când ordonă conducătorul, elevii trebuie să arunce mingile în partea opusă, la cealaltă grupă, când conducătorul va zice STOP, elevii vor înceta să arunce mingile.

Desen pe tema: când mă bucur. Elevii reprezintă prin desene diferite emoții pozitive.

„Da”. Se lucrează în perechi unul vorbește pe temă liberă, altul trebuie să fie de acord cu tot ceea ce spune primul. Prin acest joc învățăm copilul să-și rețină agresivitatea.

„O fantomă mică”. Scop: De a-i învăța pe copii să-și manifeste furia într-o formă prielnică. Elevii vor juca rolul unei fantome mici și blânde, ei trebuie să se sperie unul pe altul. Când pedagogul-psiholog va bate tare din palme, elevii cu ajutorul mâinii vor face diferite acțiuni spunând cu un glas îngrozitor sunetul „U”. Dacă pedagogul va bate încet din palme, atunci elevii vor rosti încet sunetul.

Desene „Foaia furiei”. Elevii trebuie să deseneze un animal îngrozitor cu nas, urechi, când termină de desenat au dreptul să rupă foaia sau să o boțască.

„Complimentele”. Copiii își adresează unul altuia cuvinte frumoase, complimente. Prin acest joc creăm o stare emoțională pozitivă în grup.

„Salut”. Elevii se salută cu fiecare coleg din grupă ținând cont de particularitățile individuale.

Exerciții fizice (jocuri mobile) care ajută la exteriorizarea emoțiilor negative. Fuga de obstacole, tragerea furiei, diferite jocuri de luptă.

Lipirea din plastilină a unei figuri, la dorința elevilor.

Psihogimnastică: Exerciții bazate pe mimică, pantomimică. Exerciții când sunt rugați să exprime prin mimică diferite stări emoționale, sculpturi plastice.

„Faptele mele bune”: **Se povestește istoria „Cuiele”. Apoi copiii descriu propriile fapte bune.**

Desen pe tema: „Eu sunt fericit”. Elevii reprezintă prin desene diferite emoții pozitive.

După promovarea acestor tehnici, care au avut ca obiectiv formarea abilităților de exprimare a emoțiilor negative într-o formă acceptată, am observat că în situațiile când copiii erau supărați încercau să găsească o modalitate de exprimare a emoțiilor acceptate. La promovarea ultimei activități din acest bloc la propunerea de a participa la jocul „sacul cu strigăte”, „pietricica în pantof” și chiar la desenarea furiei, supărării copii participau cu mare plăcere, unii din ei au încercat să țină cont de recomandările pedagogului de a desena un desen asupra căruia să-i manifeste furia în timpul lecțiilor, timpului petrecut la domiciliu.

Utilizarea etaloanelor-șabloanelor care arată dispoziția, starea emoțională a elevilor „Ce dispoziție au omuleții?”. Elevii vor spune pe rând, după părerea lor, ce dispoziții au omuleții desenați.

„**Alegeți nutrișoarele**”. Care corespund stării individuale în prezent. Desenele sunt puse la tablă și fiecare elev vine și arată omulețul corespunzător.

Desene pe teme: Când mă supăr. Când mă bucur. Când sunt fericit. Desenele se atârnă pe perete. Fiecare elev din grup trebuie să deseneze starea lui interioară în prezent.

Discuții: Fiecare elev descrie în mod verbal ce dispoziție are în momentul dat, de ex: inima se zbate, am senzația că sunt fericit.

„**Dispoziție rea**”. O fetiță are dispoziție rea fiindcă un băiat a tras-o de codiță, fata este indispusă. Copiii în acest moment se apropie de ea și încearcă să o liniștească. Aici învățăm copilul cum să liniștească o persoană.

„**Faptele mele bune**”. Întrebăm copilul ce fapte bune a săvârșit în trecut, cum s-a simțit el, cum s-a simțit persoana ce-i încurcă lui să facă fapte bune.

„**Pietricica în pantof**”. Scop: Manifestarea reacțiilor de furie într-o formă acceptată. Pedagogul-psiholog le spune elevilor: Închipoți-vă că aveți în pantof o pietricică ascuțită cum vă simțiți, fiecare elev descrie starea lui emoțională. După aceasta pedagogul le spune: – Închipoți-vă că trezindu-vă dis-de-diminează iar simțiți o pietricică în pantof. Fiecare elev din grupă va descrie starea lui emoțională.

„**Nu**”. Se lucrează în perechi, un elev vorbește altul nu este de acord. Prin acest joc învățăm copiii să poată refuza în mod tacticos, cult, îl învățăm a spune, nu.

„**Dragon**”. Scopul: De a-i ajuta pe elevi să se simtă importanți în cadrul grupei de elevi. Participanții sunt așezați conform unei linii, ținându-se de umeri unul pe celălalt. Primul participant reprezintă „capul”, ultimul – „coada”. Primul participant trebuie să ajungă la ultimul și să-l atingă. Jocul continuă până ce fiecare participant va deține rolul de cap și coadă.

Percepția socială. Se așează o persoană cu spatele la grup și descrie portretul unei persoane în grup. Ceilalți trebuie să ghicească a cui este portretul.

Complimentele. Elevii își adresează unui altuia complimente frumoase. Prin acest joc creăm o stare emoțională pozitivă în grup.

„**Eu văd**” acest joc se promovează pentru a forma o relație de încredere între copil și adult. Participanții formează un cerc, pe rând numesc obiecte care se găsesc în clasă, fiecare propoziție se începe cu cuvintele: Eu văd...

„**Ochi în ochi**”. Scop: De a dezvolta la copii sentimentul empatiei. Pedagogul-psiholog le dă indicație elevilor: Luați-vă de mână cu cel ce stați în bancă. Uitați-vă unul la altul drept în ochi, simțiți-vă mâinile, încercați să redați diferite stări nefolosind cuvinte.

„Aerobus.” Scop: De a le demonstra elevilor că relațiile binevoitoare între colegi creează încredere și liniște. Unul din elevi la dorință se va așeza jos pe covor, mâinile vor fi depărate una de alta ca aripile avionului. Din fiecare parte a sa va veni 3 elevi care se vor așeza și vor pune mâinile pe picioare, abdomen, piept. La număratoarea 3 ei în același timp se ridică și încearcă să ridice aerobusul de pe podea. Când participantul se va simți foarte încrezut, va închide ochii se va relaxa, își va lua zborul și încet se va lăsa la pământ, adică pe covor.

„Un animal bănd”. Scop: dezvoltarea empatiei și a relațiilor de încredere între elevi. Pedagogul-psiholog cu un glas încet vorbește: „Formați un cerc și apucați-vă de mâini. Noi suntem un animal blând. Haideți să ascultăm cum el respiră! Dar acum să respirăm împreună! Respirăm și facem un pas înainte, respirăm și facem un pa înapoi. Respirăm și facem 2 pași înainte, iarăși respirăm și facem 2 pași înapoi. Animalul nu numai că respiră sar și ini- ma lui zbate tare: Stuc – un pas înainte, stuc – un pas înapoi.

„Spune-mi cine e prietenul tău”. Fiecare membru timp de 5-7 min. face portretul psihologic al unei persoane din grup ceilalți ghicesc cine e persoana analizată, exactitatea portretului se pune accent pe calitățile pozitive ale colegului.

„Neajunsurile mele”. Copilului i se propune să-și ghicească neajunsurile care nu-i plac altora. Apoi se discută și se vede ce se poate face pentru înlăturarea lor.

„Empatia”. Un membru din grup iese din clasă ceilalți spun despre el numai lucruri pozitive care se scriu pe tablă, el intră și trebuie să ghicească cine și ce a spus despre el.

Desen pe tema: „Eu sunt bine dispus”. Scop: dezvoltarea empatiei.

„A ne pune în pielea altuia”. Elevii formează un cerc mare ei își scot pantofii și îi așează la mijlocul cercului. Elevii trebuie să aleagă din grămadă un pantof stâng și unul drept care nu le aparțin. Acești 2 pantofi: stângul, dreptul aparțin unor persoane diferite. În continuare elevii trebuie să-și pună cei doi pantofi. După aceasta elevii trebuie să-i găsească pe acele doi elevi ce poartă perechile pantofilor pe care ei i-au încălțat, și pe urmă elevii vor încălța din nou pantofii personali.

„Spărgătorul de gheață”. Scop: de a le oferi copiilor posibilitatea să-și exprime starea emoțională și de a recunoaște verbal emoțiile proprii. Exercițiu: Grupa de elevi se împarte în pereche unul din ei va fi „orbul”, iar celălalt va fi „călăuza”. „Orbul” închide ochii și se încredințează călăuzei. „Călăuza” trebuie să-l însoțească pe orb, stăruindu-se să nu creeze un disconfort partenerului său: trebuie să-l susțină, să-i poarte de grijă. După aceasta partenerii se schimbă cu locurile.

„Sculptorul și materia”. Scop: exprimarea emoțiilor și recunoașterea lor în mod verbal. Grupa este împărțită în perechi, un elev este „sculptorul”, iar alt elev este „materialul”. Sculptorul trebuie să „lipească” un obiect oarecare sau jucărie. El nu are dreptul să dea ordine „materialului”, sculptorul trebuie să folosească în lucrul său numai mâinile. După aceasta partenerii se schimbă cu locurile și jocul se repetă.

Emoțiile. Scop: precizarea poziției. Trebuie oare să ne exprimăm emoțiile? Elevii trebuie să-și spună opiniile răspunzând la întrebările: Ce să facem cu emoțiile negative? Care sunt consecințele în cazurile când susținem emoțiile proprii, interzicem apariția lor?

Redirecționarea canalelor de exprimare a emoțiilor: Gura – pentru a nu mă certa și a striga; Ochii – pentru a nu vedea persoana nedemnă, necinstită, de a nu exprima ură, răutate, pentru a nu plânge; Urechile – pentru a nu asculta ceea ce este de prisos; Mâinile – pentru a nu ne bate; Picioarele – de a nu pleca în companii rele; Sufletul – pentru a nu suferi. După această însărcinare întrebăm elevii. Ce poate face un astfel de om?

Concluzii: Tendințele agresive pot să se manifeste sub formă de autoagresivitate și de acțiuni agresive asupra oamenilor și obiectivelor din mediu: pot apărea sub formă de agresivitate fizică, verbală sau simbolică; pot să aibă un caracter episodic, instabil sau să devină

formă obișnuită de reacție la influențele externe; în unele cazuri ele pot fi calificate drept tendințe patologice. Însă cu cât este mai mică vârsta copilului, cu atât mai ușor comportamentul agresiv al acestuia poate fi supus corijării. Corijarea agresivității elevului mic poate fi realizată prin dezvoltarea percepției adecvate a eului propriu și a altora, formarea aprecierii adecvate, formarea abilităților de exprimare a furiei în forme acceptabile de societate, dezvoltarea abilităților de recunoaștere și autocontrol a emoțiilor negative la copii și dezvoltarea empatiei și a încrederii.

Bibliografie:

1. Albu, E., Program experimental pentru prevenirea și terapia devierilor de comportament la elevi, în „Annales Universitatis Apulensis, series Paedagogica-Psychologica” nr. 1/2001, Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba-Iulia.
2. Albu, E., Factori de risc în apariția și structurarea devierilor de comportament la elevi, în „Lucrările Sesiunii de Comunicări Științifice a Universității «Petru Maior» Târgu-Mureș”, 27-28 octombrie 2000, vol. al XIV-lea, Editura Universității „Petru Maior” Târgu-Mureș. 2000.
3. Albu, E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. București, 2002.
4. Cosmovici, A., Tacob, L., Psihologie școlară, Polirom, Iași, 1998.
5. Neamțu, C., Devianța școlară, Iași, 2003.

ASPECTS MOTIVATIONNELS DANS LA FORMATION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES EN CLASSE DE FLE

Lucia BALANICI, *lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *Considering the context in which we live today, we realize that nowadays the practice of a foreign language is very important both in school and outside the school context. The learning of a foreign language and, consequently, the formation of communicative skills, involve firstly the development of essential attitudes: curiosity, attention, motivation, self-confidence in using a foreign language.*

Motivation is an important element in any activity, regardless of who performs it. Motivation plays a key role in all types of learning styles, both in school framework and outside it, being an indispensable factor in learning a foreign language.

In this article we propose to determine the importance and the role of emotional and motivational factors in learning French and communicative skills formation. Another aim is to prove that motivation and learners' attitudes, both complex and dynamic phenomena, really represent essential concepts in the field of modern language teaching, because of their remarkable role in learning foreign languages. We are also focusing on the learning space that facilitates teacher and pupil's interaction during French lesson, such as the activities and teaching materials used in the classroom, emphasizing the importance of integrating the emotional dimension and learners' motivation in the study of French as a foreign language.

Keywords: *communicative skills, foreign language, emotional factors, cognitive factors, motivation, emotional intelligence, teaching learning process, new technologies.*

La question qui surgit assez souvent dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est comment il faut agir pour optimiser cet enseignement et intensifier la formation des compétences¹⁰ de langue afin de développer des compétences plurilingues.

¹⁰ La notion de *compétence de communication* est définie par le linguiste Dell Hymes comme «ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs», la notion centrale étant «la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large» [Hymes, apud Bérard, 1991: 25].

gues/ pluriculturelles. Dans la didactique du français comme langue étrangère il y a des approches et des méthodes multiples qui aident le professeur à trouver des façons efficaces et motivantes d'enseigner le français. Mais la présence dans la classe d'un public hétérogène, quant aux intérêts, goût d'apprendre et manières préférées d'apprentissage et d'enseignement, rend le choix d'approche plus compliqué. Ainsi, l'enseignant est placé devant un grand défi s'il veut réussir à motiver tous ses élèves. Mais, en plus, si l'enseignement est vécu comme motivant ou pas, ne dépend pas seulement de l'action de l'enseignant, mais également de l'attitude de l'apprenant.

Depuis l'apparition de l'approche communicative et actionnelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'apprenant est devenu l'acteur principal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ses besoins, objectifs et motivation, de même que ses attitudes et représentations peuvent beaucoup influencer son résultat dans l'apprentissage. *Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire* «lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments» [Germain, apud Martinez, 1996: 77].

L'objectif essentiel de l'approche communicative est d'arriver à une communication efficace, ce qui veut dire: l'adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'âge de l'interlocuteur, son rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière [Prigorschi, Vasilache, 2007: 14]. Pour ce faire, l'approche communicative regroupe plusieurs lignes de force qui la caractérisent: premièrement, un des concepts clés de l'approche communicative c'est la centration sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes *d'autonomisation, de différenciation et de motivation*. Donc, si l'on a décidé de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, il faut en premier lieu comprendre sa motivation et les facteurs qui l'influencent.

Pour pouvoir déterminer les paramètres contribuant à un apprentissage efficace et motivant de la langue étrangère et le développement des compétences de communication, il faut mettre l'accent sur la corrélation des facteurs cognitifs et affectifs. Par facteurs cognitifs on entend les aptitudes et l'intelligence, les facteurs affectifs envisagent l'attitude des apprenants et leur motivation. Selon les chercheurs, les deux jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les facteurs cognitifs sont souvent considérés comme les différences individuelles du niveau biologique. Dans ce contexte, les chercheurs américains Richard Sparks et Leonore Ganschow soutiennent que les facteurs cognitifs sont stables et ne peuvent pas être modifiés; ils suggèrent que l'apprentissage et l'expérience peuvent bien rendre un individu plus apte et plus cognitivement compétent en langues [Sparks, Ganschow, 2001: 98]. Birgit Harley et Doug Hart admettent que l'aptitude comme facteur cognitif semble stable comme caractéristique individuel, mais ils expliquent que ce n'est pas nécessairement un trait inné, et que les autres facteurs comme l'affectivité peuvent l'influencer [Harley, Hart, 1997: 381]. Dans cette voie Sparks et Ganschow proposent de considérer l'aptitude comme facteur cognitif, biologique, et individuel influencé par les variantes affectives [Sparks et Ganschow, 2001: 94]. L'aptitude à communiquer se développe surtout à travers des tâches motivantes qui entraînent la participation active par la responsabilisation qu'elles impliquent [ibid., p. 95].

Dans le même contexte, le chercheur américain Dell Hymes souligne le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue, mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des circonstances de production déterminées pour leur permettre de développer leur «*compétence de communication*».

Les caractéristiques affectives incluent *l'attitude de l'apprenant* envers la langue cible, *la motivation* à apprendre, *l'anxiété et les stratégies individuelles* d'apprentissage. L'influence de ces facteurs sur l'apprentissage montre comment la cognition sert comme facteur prédictif. Donc, en partant du binôme émotif-cognitif, le processus d'apprentissage pourrait être construit sur des fondements plus solides, en partageant l'idée de Joseph LeDoux que «*l'esprit sans émotions n'est pas vraiment un esprit*» [Duplaa, 2007: 4].

Dans le processus d'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère et la formation des compétences communicatives en classe de langue il faut mettre aussi l'accent sur la relation apprenant-enseignant, où comme point de départ doit être considéré l'apprenant, car l'apprentissage ne se réalisera pas ou il sera peu productif si l'apprenant n'est pas au minimum motivé ou prêt à apprendre la matière enseignée. Tout rapport duel présuppose un échange verbal. Pour que l'échange communicatif entre l'enseignant et l'apprenant soit efficace, il faut se focaliser sur l'apprenant en tant qu'«*acteur autonome de son apprentissage*» [Martinez, 1996: 76]. Le linguiste français Pierre Alain Martinez considère que l'approche communicative est représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une «*conscientisation*» de son apprentissage. L'objectif essentiel est de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. De cette façon l'apprenant a comme mission de lier la parole à l'action et à agir dans diverses situations de communication. S'il se sent respecté dans son effort, encouragé à se lancer, à oser prendre la parole, malgré les erreurs ou les imperfections possibles, il sera en mesure d'apprendre et de progresser. Les conditions favorisant un apprentissage efficace du français langue étrangère sont l'exposition à la langue, l'utilisation de la langue par l'apprenant et la motivation d'apprendre la langue.

Un rôle aussi important dans ce processus revient à l'enseignant, car, à part la maîtrise de la langue, l'enseignant est aussi concerné par son «*intelligence émotionnelle*», ce qui peut produire, pour l'apprenant, une différence d'efficacité lors du processus d'apprentissage de la langue. Il a aussi comme rôle d'utiliser la langue cible; d'offrir aux élèves une palette de situations pédagogiques riches et variées; d'alterner des activités avec des phases de recherche et d'approfondissement, des activités individuelles et des activités de groupe; de veiller à développer le plaisir et la motivation d'apprendre; d'accorder la priorité à l'expression orale; et d'envisager des échanges.

Un autre but de l'enseignant serait de mobiliser la motivation de l'apprenant, qui est le «*facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues*» [E. Brodin, apud, Duchiron, 2003: 11].

Selon le linguiste français Robert Bouchard, la prise de conscience des différences individuelles des apprenants pourrait se faire dans un esprit d'enseignement «*moins monolithique et universaliste*» [apud, Duchiron, 2003: 12]. Le chercheur canadien Robert Gardner et ses collègues ont analysé les différences individuelles et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils ont conclu qu'il y a une relation signifiante entre les constructions de la motivation, par exemple, et la réussite dans l'assimilation d'une langue [Gardner, 1985: 76]. Le linguiste français Paul Bogaards soutient cette même idée en expliquant qu'il existe une interdépendance entre la motivation et l'apprentissage des langues [Bogaards, 1988: 55]. Il parle aussi de l'importance des attitudes de l'apprenant envers la situation d'apprentissage. Le chercheur les définit comme *les sentiments et les appréciations de l'apprenant à propos d'un certain objet* [ibid., 49].

Lorsque l'on prend en considération la psychologie des apprenants, on peut se rendre compte que leurs attentes, leurs motivations dans un domaine, varient en fonction de chacun. La motivation¹¹ est influencée par différents types de facteurs. Dans le contexte de l'en-

¹¹ Les définitions du terme «motivation» sont abondantes et multiples. Les fondateurs ont toujours eu des difficultés à définir le terme. La motivation, dans le langage courant, correspond à cette

seignement la motivation est définie comme «ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort» [Viau, 1997: 6]. Pour Rolland Viau «La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» [1994: 7].

Selon P. Girard, il existe 4 facteurs principaux de motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier est «*le contexte sociolinguistique du pays ou de la région où se fait cet apprentissage*». En effet, si le rôle de l'apprentissage des langues est vital pour cette région, la motivation sera très forte. Le deuxième facteur est «*l'aptitude naturelle à l'apprentissage des langues*», le troisième est «*la méthode d'enseignement*» et le quatrième «*l'enseignant*» lui-même [Girard, 1995: 112]. D'un autre côté, on retrouve les facteurs liés à l'aspect cognitif, lequel se «*rappelle aux fonctions de l'esprit, du langage, de la perception, de la mémoire et du raisonnement*» [Girard, 1995: 114]. Ensuite, on trouve les facteurs liés aux attitudes qu'entretient l'élève avec l'apprentissage de la langue. Puis, apparaît l'aspect affectif, autrement dit le désir, le plaisir d'apprendre de l'élève. Ces constatations nous permettent de définir la motivation comme «*un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable*» [Vianin, 2006: 21]. Selon H. Bloch, la motivation permet aussi aux individus humains d'ajuster leurs comportements, au moyen d'évaluations, d'anticipations et de corrections, de façon à s'approcher le plus près possible du but désiré [apud, Vianin, 2006: 22]. Mais, en proposant cette définition, Vianin ajoute que les définitions de la motivation sont multiples, se rattachant souvent à des écoles particulières. Ainsi, selon la théorie psychanalytique qui aborde la question de la motivation dans le registre affectif, celle-ci est considérée comme une caractéristique individuelle de la personne [ibid., 47].

A propos des facteurs influençant la motivation, la distinction se manifeste entre les facteurs internes et les facteurs externes au sujet, ce qui différencie deux types de motivation: *la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque*. Pierre Vianin distingue les deux catégories à l'aide de deux prépositions: motivé «pour» (motivation intrinsèque) et motivé «par» (motivation extrinsèque) [Vianin, 2006: 29].

F. Fenouillet distingue aussi deux formes de motivations présentes lors d'un apprentissage. Tout d'abord, apparaît la motivation *intrinsèque*, laquelle signifie que «*l'apprenant pratique l'activité pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire*» [Fenouillet, 1996: 39]. L'apprenant a envie de pratiquer l'activité, celle-ci ne s'exerce pas sous contrainte ou par obligation. À l'inverse, on parle de *motivation extrinsèque* lorsque «*l'apprenant agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même*» [Fenouillet, 1996: 39]. En d'autres termes, l'apprenant ne pratique pas l'activité par plaisir.

Soutenant l'idée que les enseignants jouent un rôle important dans la définition ou la détermination de la motivation des apprenants dans l'étude d'une langue étrangère, et en général, dans le processus d'apprentissage, Roland Viau insiste sur deux types de motivation:

Motivation interne – liée à ce qui tient du plaisir, de l'intérêt, de la curiosité, des attentes, du désir d'apprendre ou de découvrir de l'élève.

Motivation externe – provoquée par une instance extérieure (professeur, parents, collègues, environnement scolaire ou social) [Viau, 2007: 7].

force qui nous pousse à réaliser un objectif. Pour C. Prévost, «la motivation s'inscrit dans la fonction de relation du comportement: grâce à elles, les besoins se transforment en but, plans et projets» (Dictionnaire de psychologie, 1991, p. 173). Selon lui, quatre éléments sont nécessaires pour que la motivation se développe: le besoin, le but, le moyen et l'autonomie. Les béhavioristes la définissent comme «ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance». (Lieury, A. & Fenouillet, F. 1996).

Il est évident que les types de motivation ne se trouvent pas en situation équivalente, mais elles se complètent l'une l'autre. Par exemple le premier type de motivation est centré sur les perceptions de l'apprenant, mais elle peut être conditionnée par des facteurs extérieurs à l'apprenant. Selon Viau, la motivation de l'apprenant doit être fondée sur trois besoins fondamentaux:

- *Le besoin de compétence* (satisfaction liée à la réussite et à un sentiment de progrès);
- *Le besoin d'autodétermination* (c'est-à-dire d'un sentiment d'être à l'origine de ses propres comportements, respecté par la place importante accordée à la créativité, à l'expression libre ou à la recherche libre);
- *Le besoin d'appartenance sociale* (qui correspond à une nécessité d'entretenir avec autrui des relations sociales satisfaisantes et enrichissantes) [ibid., 11].

Parmi les théories concernant la motivation par rapport à l'apprentissage des langues étrangères, celle des chercheurs canadiens, Gardner et Lambert est la plus connue. Ils ont fondu leur théorie sur les idées socio-behavioristes de Hobart Mowrer selon lesquelles l'enfant apprend à parler en imitant ses parents, dont les activités et la présence sont associées à la satisfaction des besoins [Bogaards, 1988: 53]. Cette tendance de l'enfant à imiter ses parents est appelée par Mowrer «identification» et elle est orientée vers l'ensemble d'une communauté linguistique et liée à un intérêt pour l'autre groupe. Selon Gardner et Lambert, ce processus d'identification est à la base de la motivation à long terme qui est nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, la motivation à court terme est indispensable à la réussite dans les tâches scolaires, tandis que la motivation à long terme aide le développement d'une compétence réelle dans une langue étrangère. Pourtant, la notion d'identification n'a pas le même sens chez Mowrer et chez Gardner et Lambert: selon le premier, il s'agit de la satisfaction des besoins physiques, alors que selon les chercheurs canadiens il est plutôt question de besoins sociaux. Ils pensent que la langue n'est pas apprise comme un but en soi, mais comme un moyen dans un processus d'intégration dans un groupe déterminé. Gardner et Lambert emploient le terme d'«identification» dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle, tandis que pour le cas des langues étrangères ils proposent le terme de «motif intégratif» qui sera «la volonté de devenir membre d'un groupe ethnolinguistique» [Bogaards, 1988: 54]. De ces considérations théoriques de Gardner et Lambert résulte la distinction entre la «*motivation intégrative*» et la «*motivation instrumentale*». Si la première est une motivation utilitaire (il existe un but ou une raison pratique à l'apprentissage de la langue, telle que, par exemple, l'obtention d'un emploi), la seconde est une motivation pour l'objet d'apprentissage lui-même, où les objectifs de l'apprentissage reflètent une valeur utilitaire de la performance linguistique, c'est-à-dire, lorsque l'apprenant apprend une langue étrangère afin d'atteindre certains buts comme la communication avec les autres ou la réussite dans une profession. [apud, Vianin, 2006: 48].

Cette théorie a été critiquée, d'une part en raison de son approche behavioriste dans l'acquisition des langues (les termes de l'imitation, des stimulants et des réponses), d'autre part parce qu'elle rapproche deux situations très différentes: l'identification, qui caractérise le désir d'un jeune enfant de s'intégrer au monde de ses parents et l'intégration volontaire qui serait caractéristique aux apprenants de langue étrangère. Cependant, l'importance de la théorie des chercheurs canadiens est incontournable parce qu'ils ont réussi à démontrer que la motivation, en interaction constante avec d'autres dimensions tant individuelles que sociales, joue un rôle primordial dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans l'identification des facteurs affectifs et leur importance dans l'apprentissage de la langue étrangère, un rôle important revient à l'espace d'apprentissage qui facilite l'interaction, comme, par exemple, les activités et le matériel utilisés dans la classe. Ces derniers accentuent l'importance d'intégration de la dimension affective et la détermination de la

motivation des apprenants dans l'étude du français comme langue étrangère. L'enseignement d'une langue étrangère doit faire appel à une série d'activités pour ne pas ennuyer les apprenants. L'objectif premier que vise tout enseignant de langue étrangère est de développer les compétences communicatives chez l'apprenant.

Apprendre une langue doit être une expérience plaisante; on apprend mieux lorsque l'on est bien détendu. Le jeu théâtral représente une des activités qui stimulent le désir d'apprendre une langue étrangère. Il commence bien dans les salles de classe par les jeux de rôle et la simulation globale. Ces activités favorisent l'enseignement, car ils rapprochent les participants. Faire du théâtre donne aux apprenants un rapport vivant à la langue. Le français par le théâtre est une activité d'apprentissage caractérisée par le jeu. Le théâtre permet à l'apprenant de libérer ses capacités créatives et intellectuelles. Et l'art, en particulier le théâtre, est un outil exceptionnel d'apprentissage. Le fait de reproduire en classe des situations de la vie courante ne garantit pas que l'apprenant soit capable d'accomplir ces mêmes choses dans la réalité. Néanmoins l'entraînement à l'expression spontanée aidera l'apprenant à exprimer tel ou tel contenu personnel dans une situation donnée. Alors que les manuels mettent l'accent sur la fonction interpersonnelle du langage, le travail théâtral met davantage l'accent sur la fonction personnelle (exprimer ses pensées, des sentiments, des émotions) et la fonction imaginative (jeux de mots par exemple).

Le rôle de l'enseignant est d'être médiateur, d'initier et de sensibiliser. Il lui incombe de fixer les objectifs linguistiques avec précision, néanmoins, il a intérêt à proposer des activités qui stimuleront l'expression des participants. On peut proposer soit des textes d'auteurs classiques, des textes de littérature pour une meilleure compréhension du texte, mais aussi pour l'acquisition de la prononciation, de la syntaxe, du lexique, la connaissance de la civilisation et de la culture de la langue. On peut aussi proposer des textes courts, modernes qui correspondent à la préoccupation des jeunes, qui invitent à une identification des participants, car les participants prendront les rôles des personnages ou des rôles en réaction aux personnages présents. Le théâtre peut donc être assimilé soit à une leçon de français où à un divertissement.

Faire du théâtre donne aux apprenants un rapport vivant à la langue; grâce au théâtre les apprenants se mettent à bouger et à parler français en jouant. La langue étrangère est alors vécue en situation et l'apprenant en fait l'expérience. Il ne s'agit plus là, de suivre une méthode structurée et fermée, mais plutôt d'intégrer des situations d'apprentissage qui couvrent des besoins divers. Par le théâtre, les apprenants arrivent à prendre conscience des fonctionnements de leur voix, et à corriger leur défaillance phonétique et leur intonation. L'attitude qui favorise le plus l'apprentissage semble être la confiance en soi. Cette confiance est favorisée par le développement d'aptitudes et de comportements communicatifs à savoir l'écoute, la réceptivité, la disponibilité, l'observation, la flexibilité, l'imagination, etc. L'expérience du théâtre libère l'apprenant de ses tensions pour lui permettre d'extérioriser certains comportements figés en raison d'un vécu antérieur. Il peut ainsi aider l'apprenant à élargir son répertoire de comportement et sa capacité d'expression personnelle.

Le théâtre est, donc, un moyen privilégié d'animation d'une classe et de motivation à l'apprentissage du français.

L'insertion de *la chanson* en didactique du FLE s'avère aussi un moyen efficace de stimuler la motivation intrinsèque et intégrative des apprenants, car elle convoque un certain plaisir souvent absent de l'enseignement traditionnel. La chanson offre à l'apprenant un environnement métacognitif (visuel, auditif, voire kinesthésique) propice à le mettre en confiance et à lui faire acquérir de nouvelles stratégies: associant la musique aux mots, elle fait entrer le non verbal et le non-dit, contribuant ainsi à diversifier les modalités d'appren-

tissage offertes à l'apprenant. La chanson devient un outil privilégié pour faire découvrir aux apprenants de nouvelles stratégies d'apprentissage propres à les remotiver et à les guider sur la route du succès. Elle permet de lever d'éventuels blocages ou inhibitions en faisant parler le corps plus facilement que lors de simples séances de répétitions. Elle facilite la prise de confiance en soi ainsi que la mémorisation des sons, des structures syntaxiques, du lexique, etc. [Pothier, 2003: 38]. La chanson possède un potentiel motivationnel et mémoriel, aussi bien que de précieux atouts cognitifs: la musique colore les mots d'une charge émotive évoquant pour l'apprenant un environnement signifiant, permettant de relier la classe et le monde extérieur, propre à activer de nouvelles stratégies d'apprentissage.

L'utilisation des TIC a également un effet considérable sur l'apprenant. Les TICE favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage. Selon M. Lebrun les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences [2005: 67]. Les TICE en classe de FLE présupposent aussi l'accessibilité de l'information, communication et échange en temps réel ou différé avec des groupes d'intérêt virtuels ou des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia.

Les avantages de l'intégration des TIC dans le milieu éducatif sont nombreux à cause de leur accessibilité et de leur flexibilité. Elles permettent également d'établir plus facilement la communication et l'interaction entre les différents acteurs pédagogiques. Elles donnent surtout la possibilité de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage et les approches pédagogiques pour un enseignement-apprentissage plus adapté aux besoins de chacun. Elles sont des outils de production, de communication, d'accès à l'information et d'archivage. Les TICE peuvent être utilisées dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère non seulement comme un nouveau instrument, mais aussi comme un nouveau support pédagogique, par un dispositif médiatisé, qui peut être un lieu de rencontre entre les apprenants et ses usages.

L'utilisation des TICE a plusieurs avantages, l'ordinateur permet de favoriser la participation active des apprenants, de susciter la motivation pour tout les membres de la classe. Selon A. Martel «Les TICE vont accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, et plus interactif» [Martel, 1998: 132]. Ces moyens ont un effet positif sur l'apprentissage, c'est-à-dire de confronter la théorie à la pratique par l'utilisation didactique des instruments multimédias pour inscrire un ensemble de compétences aux apprenants, communicative, linguistique, surtout la compétence d'apprendre à apprendre.

Donc, l'intégration de l'utilisation des ressources multimédia dans le cadre des cours de langue est non seulement souhaitable mais évidente. Aujourd'hui les élèves ont peu l'occasion de pratiquer le français pendant les cours, donc les outils multimédias, comme l'internet, leur permettent de s'exercer à l'oral pas seulement en classe mais aussi en dehors du cadre scolaire. C'est l'outil pédagogique idéal car il est facile à mettre en œuvre et permet aux apprenants de mettre leurs productions en ligne sous forme de sons et d'images. Il ne reste plus au professeur qu'à proposer des devoirs sous forme d'activités ludiques et créatives, particulièrement motivantes.

Tous ces aspects ont le but d'aider l'apprenant à développer et à utiliser de manière consciente des stratégies adéquates d'apprentissage (apprendre à apprendre). Il semblerait également que l'utilisation des TIC favorise une meilleure attitude face aux apprentissages et une collaboration accrue entre les différents acteurs: école, famille et milieu. Les types d'apprentissages étant plus variés, plus signifiants et liés aux intérêts des apprenants, ceux-

ci voient leur curiosité davantage sollicitée. Ils en éprouvent un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, plus de confiance en eux-mêmes et une autonomie plus développée.

En effet, les apprenants ayant des attentes différentes vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère, les facteurs motivationnels varient en fonction de chaque individu. Certains manifestent un intérêt particulier à la découverte et à l'étude de la langue et témoignent d'une motivation dite intrinsèque. Le désir d'apprendre est alors manifesté par un besoin de curiosité, une volonté de se surpasser, d'acquérir de la confiance en soi, voire même de (re)découvrir ses racines par le biais de l'apprentissage de la langue étrangère. Le contexte d'apprentissage semble jouer un rôle déterminant sur l'envie d'apprendre des élèves. D'ailleurs, l'environnement dans lequel est réalisé l'apprentissage doit être amené à susciter chez les élèves, le désir de découvrir la langue. C'est donc à l'enseignant d'essayer de créer un espace convivial permettant de favoriser les échanges entre les élèves et qui par conséquent, contribue à leur volonté d'apprendre.

Références bibliographiques:

1. Berard, E., *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris: CLE international, coll. DLE., 1991. 126 p. ISBN 2-19-033352-0.
2. Bogaards, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier, Collection LAL. 1988. 191 p. ISBN-10: 2218015390.
3. Duchiron, E., *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues: Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. Mémoire DEA. Paris, 2003. 107 p. http://didatic.net/doc_pdf/memo_dea_ed.pdf.
4. Duplâa, E., *Les émotions: outils et corps social pour l'apprentissage en ligne*. In: *Revue STICEF*, Volume 14, 2007, ISSN: 1764-7223, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/13-duplaa/sticef_2007_duplaa_13p.pdf.
5. Fenouillet, F., Lieury, A. *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod, 1996. 192 p. ISBN: 978-2100593163.
6. Gardner, R., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985. 216 p. ISBN: 0-7131-6425-5. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>.
7. Girard, D., *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas, 1995. 175 p. ISBN: 2-04-028214-9.
8. Harley, B., Hart, D. *Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, nr. 19, 1997, p. 379-400. ISSN-0272-2631 <http://ru.scribd.com/doc/64316802/Harley-Hart-1997>.
9. Lebrun, M. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Deuxième édition revue. Bruxelles: De Boeck, 2005. http://www.academia.edu/8395722/Th%C3%A9ories_et_m%C3%A9thodes_p%C3%A9dagogiques_pour_enseigner_et_apprendre._Quelle_place_pour_les_TIC_dans_l%27%C3%A9ducation.
10. Martel, A. *L'apprentissage du français sur Internet*. in *Multimédia et Français Langue Étrangère*. In: *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, no 9, p. 125-149, 1998.
11. Martinez, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF. Collection «Que sais-je?». 1996. 127 p. ISBN 2-13-048008-X.
12. Pothier, M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap: Ophrys. Collection «AEM», 2003. 149 p. ISBN: 2-7080-1040-9. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185/document>.
13. Prigorschi, C., Vasilache, C. *Didactique fonctionnelle du français langue étrangère*. Chisinau: USM, 2007. 95 p. ISBN 978-9975-70-055-9.
14. Sparks, R., Ganschow, L. *Aptitude for Learning a Foreign Language*. // *Annual Review of Applied Linguistics*, nr. 21, 2001, p. 90-111. <http://cjo-live.cup.cam.ac.uk/action/displayIssue?jid=APL&volumeId=21&issueId=-1>.

15. Vianin, P. *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck, 2006. 224 p. ISBN: 9782804178451.
16. Viau, R. *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: De Boeck, 2007. 217 p. ISBN: 9782804111489.

ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE COACHING-ULUI ÎN PEDAGOGIA CULTURII EMOȚIONALE

Maia COJOCARU-BOROZAN, *prof. univ., dr. hab.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău;*
Tatiana ȘOVA, *conf., univ., dr.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The article deals with the concept of coaching in the pedagogy of emotional culture, a concept developed in the last decades, prevalently in the field of management. Coaching is a practice and a managerial process that involves behavioral change, a way for people to improve their diverse areas of professional and personal life. The role of emotions in the coaching process is a priority, as the emphasis on human interaction activates unused resources, motivation, inspiration, and extension of the frame of reference.*

În epoca schimbărilor frecvente, ghidarea și consilierea în formarea profesională continuă a cadrelor didactice este oportunitatea manifestării și afirmării profesionale. Sugestiile de rigoare, convingerea în necesitatea autoactualizării profesionale, crearea condițiilor de luare independentă a deciziilor privind dezvoltarea competențelor profesionale, luarea în considerare a necesităților formabililor, inclusiv a stării emoționale, sunt avantajul celor care se perfecționează în colaborare cu persoanele direct implicate în această activitate. Or, cele enunțate oferă siguranță oricărui cadru didactic care își rezervă un timp pentru perfecționare.

Coaching-ul răspunde la aceste evoluții într-un context mai larg al educației permanente. Depășind semnificația tradițională de *mentorat*, *coaching-ul* începe să fie dezvoltat în ultimele decenii, cu prioritate, în domeniul managementului, implicit al mediului de afaceri. În literatura de specialitate, *coaching-ul* este o practică și un proces managerial ce implică schimbarea comportamentală, o modalitate prin care oamenii își pot îmbunătăți diverse arii ale vieții profesionale, dar și personale. În acest sens, *coaching-ul* poate fi privit ca procesul care are un deosebit impact în cunoașterea de sine, în reevaluarea scopurilor personale și profesionale, contribuind, în egală măsură, la construirea de soluții eficiente pentru atingerea acestora.

După cum susțin cercetătorii A. Hardingham, M. Brearly, A. Moorhouse, B. Vender (2007), *coaching-ul* este o cheie universală de acces la resursele oamenilor și organizațiilor. Toți avem nevoie de *coaching*. Chiar și un *coach* puternic și experimentat are nevoie de antrenament și supervizare ... *Coaching-ul* este, în esență, ... o indicație exploratorie pentru activarea sinapselor necesare unei acțiuni dorite, o interacțiune umană care activează resurse nefolosite, susține motivații, inspiră, extinde cadrul de referință [4, p. 147-152].

Coaching-ul este un proces de interrelaționare dintre două persoane prin care o persoană susține o altă persoană în realizarea unui scop personal sau profesional asigurându-i condiții de a lua independent decizii de acțiune. Uneori, *coaching-ul* reprezintă relația informală dintre două persoane, în care una se bucură de o experiență de viață sau profesională mai mare și are rol de îndrumător și sfătuitor, cealaltă persoană – învață, se formează și se educă. Între educația propriu-zisă și *coaching* există asemănări dar și deosebiri: educația se axează pe obiective și acțiuni orientate spre o dezvoltare generală, în timp ce *coaching-ul* este centrat pe obiective și acțiuni concrete, specifice persoanei ce are nevoie de susținere, sfat sau ajutor.

Relația dintre aceste persoane se bazează pe interacțiunea dintre inteligența interpersonală și cea intrapersonală reflectată în inteligența emoțională. A fi inteligent emoțional înseamnă a „citi” oamenii din jur și, în egală măsură, a te „citi” pe tine însuși în planul manifestării emoțiilor, adoptării rapide a stării de spirit potrivite unei anume situații, înțelegerii evoluției unei acțiuni ținând cont de emoțiile prezente și de implicarea emoțională în soluționarea acesteia.

În opinia noastră, abilitățile enunțate sunt specifice unui *coach* și se referă la valorile promovate de pedagogia culturii emoționale, reflectate într-un ansamblu de competențe afective care, în opinia cercetătoarei M. Cojocaru-Borozan (2010), permite:

- a identifica propriile emoții și pe cele ale altor persoane;
- a exprima corect emoțiile, ajutându-i pe alții să și le exprime;
- a înțelege propriile emoții și pe cele ale altor persoane;
- a gestiona emoțiile proprii și adaptarea la emoțiile altora;
- a utiliza propriile emoții și competențele emoționale în diverse domenii de activitate;
- a comunica eficient;
- a lua decizii corecte;
- a gestiona prioritățile;
- a fi motivat;
- a-i motiva pe alții;
- a stabili și a menține relații interpersonale pozitive [2].

Una dintre sarcinile realizate în *coaching*, menționată de autorii S. Schachter și J. Singer (1962) este de a stimula dezvoltarea competențelor emoționale. În unele cazuri, emoțiile pot afecta negativ conștiința și facultățile intelectuale, în alte cazuri, din contra, pot îmbunătăți învățarea, optimizând formarea-dezvoltarea [6, pp. 379-399.]. Or, *competențele emoționale* permit să simțim, să exprimăm trăirile afective și să reacționăm.

Din aceste rațiuni, credem că pedagogia culturii emoționale este foarte importantă și este esențial ca persoanele implicate în *coaching*, în primul rând, să-i ajute pe formabili să-și gestioneze emoțiile negative, defavorabile formării profesionale și personale, iar în al doilea rând, să favorizeze emoțiile pozitive în raport cu obiectul și subiectele de învățare.

Centrarea pe emoțiile pozitive, manifestarea empatiei și a compasiunii în *coaching* va avea anumite efecte, și anume:

- *Crește capacitatea de adaptare* (capacitatea de a descifra sentimentele altora, în baza unor indici nonverbalii, permite o mai bună adaptare a propriilor emoții la o anumită situație și de a fi mai receptiv).
- *Sporește calitatea relațiilor interpersonale* (partenerii se simt mai bine înțeleși și susținuți, când este prezentă empatia în procesul relaționare).
- *Se mărește tendința de soluționare pozitivă a conflictelor* (detectează/recunosc indicii emoționali ai comportamentului și pot interveni în mod eficient într-o relație).
- *Se îmbunătățește calitatea comunicării* (nu au nici o problemă de relaționare cu oamenii din diferite medii și culturi).
- *Favorizează înțelegerea nevoilor și a dificultăților altora* (sunt în stare mai bine să înțeleagă dificultățile și problemele altora și, prin urmare, pot mai bine să le ajute).
- *Crește reușita profesională* (favorizează reușita profesională a formabililor).
- *Stimulează creierul și promovează emoțiile pozitive* (prezintă o activitate prefrontală de stânga sporită).

Rezumând, *pedagogia culturii emoționale*, ca știință pedagogică autonomă, specializată în investigarea educației emoționalității umane, vizează formarea principalelor *competențe emoționale aplicate în coaching*: *efortul emoțional*; *exprimarea trăirilor afective pozitive*; *suprimarea impulsurilor distructive*; *optimismul și responsabilitatea pedagogică*.

Competențele afective ale *coachului* sunt manifestate în timpul conversațiilor cu persoana ce are nevoie de ajutor, ultimul fiind cel care inițiază discuția. *Coachul* va combina eficient ascultarea activă cu feedbackul, întrebările cu invitațiile la reflecție, curiozitatea cu experiența profesională axându-se pe obiectivele și necesitățile clientului. Un *coach* ce posedă competențe emoționale va asculta pentru a înțelege, va cunoaște clientul pentru a-l ajuta să se cunoască, va crea condiții pentru claritatea înțelegerii cauzelor comportamentelor dorite sau nedorite, va spori motivația pentru acțiuni constructive. Într-un proces de *coaching* se învață foarte mult și din succes, nu doar din greșeli. Când lucrurile merg greu, coachul va sprijini, va încuraja și va oferi ajutor în găsirea modalităților de depășire a obstacolelor. Când lucrurile merg bine, *coachul* va ajuta la identificarea factorilor de succes pentru a-i putea relua în viitor. *Coaching-ul* presupune învățare și schimbare comportamentală deopotrivă.

În aceeași ordine de idei, M. Andreescu, M. Apetroaie și A. Apopei (2014) delimitează profilul unui *coach* eficient:

- este deschis, modelând o comunicare deschisă cu clientul;
- îl face pe interlocutor să se simtă ascultat și înțeles;
- comunică simplu, clar și pe înțelesul clientului;
- îl ajută pe client să-și acceseze resursele personale prin întrebări și remarci;
- reușește, în mod intuitiv, să detecteze aspectele-cheie ale conversației pe care apoi le explorează împreună cu clientul;
- rămâne imparțial, nu judecă și nu introduce prejudecăți sau generalizări din viața lui personală;
- susține clientul în a obține mai mult decât ar face-o acesta în mod obișnuit;
- este capabil să ajute clientul să-și înțeleagă mai bine gândurile, propriile comportamente, reacții, valori;
- încurajează clientul la momentul potrivit;
- explorează situațiile dificile pentru client într-o manieră suportivă;
- reorientează atenția clientului către obiective și către calea spre atingerea acestora;
- urmărește rezultatele pe termen lung și are răbdarea necesară obținerii acestora;
- acordă importanță stării de bine a clientului în mod consecvent [1, p. 32].

Formarea continuă a cadrelor didactice presupune, cu necesitate, un antrenament permanent pentru a face față provocărilor timpului. Abordarea *coaching-ului* ca element facilitator pentru a construi capacitatea de rezistență a profesorilor școlari într-un context de criză și devalorizare profesională oferă managerilor instituțiilor de învățământ perspective referitoare la transformarea potențialului intern spre rezultate înalte, cum ar fi:

- conștientizarea de către profesor a faptului că schimbarea este o condiție necesară pentru adaptare în scopul obținerii de noi rezultate;
- schimbarea graduală și pozitivă în practicile didactice;
- promovarea autoevaluării profesorului pentru atingerea performanței în sala de clasă;
- creșterea motivației de a ieși din zona de confort pentru a descoperi noi posibilități de acțiune;
- redefinirea practicilor educative orientate pe extinderea potențialului profesorilor și al elevilor, folosit ca sursă pentru dezvoltarea competențe;
- identificarea schimbărilor la nivelul percepției;
- producerea ideilor creative;
- dezvoltarea abilităților de a identifica noi locuri de muncă;
- potențarea capacității de rezistență a cadrelor didactice [Ibidem, p. 33].

Cele relatate ne conduc la concluzia că finalitatea procesului de *coaching* în educație este de a obține rezultate și progres în activitatea profesională, dar și în viața personală,

conform obiectivelor definite la începutul carierei. Așadar, prin *coaching*, profesorii identifică modalități de supraviețuire într-un context defavorizant. Scopul *coaching-ului*, în acest sens, este de a crea o cultură instituțională axată pe rezultatele menționate anterior, de a-i ajuta pe profesori să fie mai flexibili, mai echilibrați emoțional, mai rezistenți la stres, mai adaptabili la schimbările din societate, mai satisfăcuți la locul de muncă, mai optimiști și mai încrezători în forțele proprii.

Referințe bibliografice:

1. Andreescu, M.; Apetroaie, M.; Apopei A. *Manualul mentorului*. Iași: Editura Spiru Haret, 2014. 70 p. ISBN 978-973-579-246-6.
2. Cojocaru-Borozan, M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
3. Graham, L. *Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanța organizațională*. București: Codecs, 2009. 292 p. ISBN 978-973-8060-90-6.
4. Hardingham, A.; Brearly, M.; Moorhouse, A.; Vender, B. *Coaching pentru un coach. Dezvoltarea personală pentru specialiștii în dezvoltare personală*. București: CODECS, 2007. 310 p. ISBN: 5948487000494.
5. Rocco, M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 278 p. ISBN 973-681-630-3.
6. Schachter, S.; Singer J. Cognitive, social and physiological determinants of emoțional state. In: *Psychological Review*, no 69, 1962. pp. 379-399.

ROLUL ELITELOR LOCALE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII TINERILOR

Adrian STANDAVID, profesor, doctorand, grad didactic I,
Liceul Vocațional de Artă, Târgu Mureș, România

Abstract: *The paper THE ROLE OF LOCAL ELITES IN THE TRAINING OF YOUNG PEOPLE PERSONALITY presents the importance of local personalities in the formation and development of pupils' character. Transylvania was and is the place where many culture people, historians, succeed to become models for young people.*

Argument

Personalitatea este trăsătura de caracter definitorie a omului, punându-și în mod definitoriu amprenta asupra acțiunilor acestuia în societate, în relațiile interpersonale. Având un puternic nucleu genetic, personalitatea se modelează pe parcursul întregii vieți, cu o mai mare maleabilitate în anii copilăriei și ai adolescenței. În această etapă, în care curiozitatea nativă a copilului își caută și are nevoie de modele, pe care le imită, explorându-le, un loc important avându-l familia, școala și anturajul (cercul de prieteni).

Prin rolul ei modelator în educație, școala a reprezentat întotdeauna diamantul care modelează personalitatea copilului, adolescentului și tânărului, în concordanță cu cerințele societății la un moment dat, pentru o bună integrare a acestuia în viața de zi cu zi.

În decursul istoriei, personalitatea a avut un rol determinant în desfășurarea evenimentelor care au influențat evoluția societății, prin figura pregnantă a unor mari conducători. Astfel, pornind de la un Alexandru cel Mare, Caesar, Gingis-han, Napoleon Bonaparte, Hitler ori Stalin, istoria a fost amprentată de personalitatea acestor lideri politici și militari. Întotdeauna istoria unui popor a fost influențată de personalitatea conducătorului său. Cu cât domnia sau conducerea țării a fost mai lungă cu atât personalitatea liderului asupra evoluției poporului și țării lui a fost mai puternică.

Din acest punct de vedere spațiul românesc nu face excepție, înscriindu-se prin marile personalități istorice în mentalul epocii pe care au reprezentat-o. Astfel, fie că e vorba de Burebista sau Decebal, pentru Antichitate, de Mircea cel Bătrân, Ștefan cel Mare sau

Mihai Viteazul, pentru Evul Mediu, De A. I. Cuza, sau Carol I pentru Epoca Modernă, sau de Ferdinand Întregitorul, Mihai I, ori Nicolae Ceaușescu, pentru Lumea Contemporană, istoria spațiului nord-dunărean a evoluat în strânsă interdependență cu lumea înconjurătoare, păstrând amprenta specifică a personalității conducătorului, în relațiile cu lumea greco-romană, sau opunându-se pericolului otoman. Unirea realizată de voievodul Mihai în anul 1600, este poate exemplul cel mai grăitor că personalitatea unui mare conducător poate influența decisiv cursul istoriei.

Dintre provinciile istorice românești, Transilvania, prin tot ceea ce reprezintă și a reprezentat din totdeauna, din punct de vedere economic, politic, militar și cultural, vatra spiritualității românești, focul sacru care a plămădit marile personalități ale națiunii române.

I. Aspecte politice și naționale

Din punct de vedere politic și administrativ, Transilvania, era parte integrantă a imperiului de la sfârșitul secolului al XVII-lea, după eșecul asedierii Vienei de către turci. De slăbirea Imperiului Otoman, măcinat de lupte interne, o birocrație coruptă și ineficientă, incapabilă să se adapteze noilor cerințe moderniste impuse de o societate tot mai dinamică, au profitat cele două imperii creștine, cel austriac și cel rus, care și-au extins și consolidat dominația în centrul și sud-estul Europei.

Aceste transformări se reflectă și în statutul juridic al provinciei intracarpatică, pornind de la situația juridică de Voievodat, în perioada medievală, a evoluat la statutul de Principat, începând cu secolul al XVI-lea și apoi la cel de Mare Principat, din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea.

Realizarea dualismului, urmată imediat de votarea unilaterală de către Dieta de la Cluj a alipirii Transilvaniei la Ungaria, a fost urmată de inițierea unui amplu și susținut proces de deznaționalizare, concomitent cu un proces de maghiarizare și consolidare a prezenței autorității regale maghiare în provincie. Această adevărată politică de stat, urmată consecvent de toate guvernele de după anul 1867, s-a manifestat la toate nivelele și în toate domeniile, dar în mod special, în domeniile importante precum politica și administrația, prin limitarea drastică a dreptului de reprezentare și exercitare a reprezentativității, în domeniul armatei, învățământului, cultelor, economic, domenii cheie ce vizau forța unei națiuni.

Pe plan politic și administrativ, reprezentarea românilor transilvăneni în forurile înalte ale politicii decizionale ale monarhiei dualiste, precum parlamentul de la Budapesta a fost din ce în ce mai restrictivă. În fața acestei situații, elitele intelectuale românești transilvănene, constituite la începutul deceniului al optulea, în jurul principalului partid politic românesc din Transilvania și anume Partidul Național Român, au impus la începutul secolului al XX-lea renunțarea la pasivism și adoptarea activismului ca principală formă de exprimare a năzuințelor de libertate și unitate ale națiunii române din Transilvania.

În acest sens, se remarcă printr-o intensă activitate publicistică, Vasile Goldiș și George Barițiu. Primul, membru marcant al Partidului Național Român, publica o serie de articole în paginile ziarului *Tribuna Poporului*, ce apărea începând cu anul 1897, la Arad, sub redacția lui Ioan Russu-Șirianu, în care erau sintetizate principalele idei ale noii politici activiste, printre care, dezvoltarea instituțiilor economice și culturale românești, reorganizarea politică, pe baza conceptului de autodeterminare națională, cu referire la toți românii din imperiu. [3, p. 341]

De asemenea, gruparea politică reprezentată de Goldiș, se exprima în favoarea colaborării a reprezentanților națiunii române cu toate națiunile din imperiu. Nu era neglijată nici latura socială, având ca principală țintă țărănimea, al cărei potențial electiv major îl intuise. În acest sens, în preajma anului 1901, elitele sătești din mai multe comune transilvănene lansau un manifest-chemare, în care adresându-se elitelor politice românești spuneau: „Ni

s-a urât de atâta pasivitate și vrem să ne silim, ca și voi, frunțașii de la orașe, să veniți între noi și împreună cu poporul să încercăm altă politică, pentru că cu pasivitatea nu mai ajungem la nimic." [3, p. 341]

La rândul său, George Barițiu patronând cotidianul *Gazeta Transilvaniei*, cel mai important ziar românesc din Transilvania, cu o apariție neîntreruptă din 1838 până la finele celui de-Al Doilea Război Mondial și instaurarea regimului comunist (când în locul *Gazetei* a apărut ziarul *Drum nou*-n.n.). Ca supliment cultural, Barițiu a editat publicația *Foaie pentru minte, inimă și literatură*, promovând cultura și valorile autentice românești, fiind în același timp un puternic contestatar al dualismului monarhic. În paginile acesteia se regăsesc o serie de personalități importante ale vremii, membrii marcanți ai generației pașoptiste, printre care, Cezar Bolliac, Ion Heliade-Rădulescu, Dimitrie Bolintineanu, Costache Negruzzi, Andrei Mureșanu și mulți alții. În paginile celor două publicații sunt redată pe larg principalele evenimente din Regat dar și internaționale,, cu referire directă la măsurile reformatoare ale domnitorului Cuza, nutrind speranța reverberației acestora și dincoace de munți.

Acțiunile elitelor românești din Transilvania nu erau singulare în cadrul monarhiei austro-ungare, ci ele se înscriau în tendința generală a națiunilor din imperiu de înnoire, de schimbare, prin participarea activă și în mod direct la luarea deciziilor politice la cel mai înalt nivel, privind soarta propriilor națiuni. În acest sens se înscriu acțiunile întreprinse de liderii sașilor, cea mai bine reprezentată națiune conlocuitoare a dublei monarhii, care prin intermediul Partidului Popular Săsesc, pasivismul era abandonat, în favoarea unui activism politic. Aceeași cale o adoptau la rândul lor sârbii și slovacii. [3, p. 340]

Noile realități socio-economice și politice ale începutului de secol al XX-lea, caracterizate prin redeșteptarea sentimentului național pe de o parte, și lupta pentru drepturi și libertăți politice și cetățenești, de reprezentare pe de altă parte, și-au pus cu putere amprenta asupra Imperiului Habsburgic, impregnându-i o caracteristică aparte, aceea a unui mozaic de popoare și confesiuni foarte active, în consolidarea propriei identități. Ca formă de exprimare, în general s-a optat pentru partidul politic, a cărei forță era dată de o doctrină comună, unitară, care putea nivela asperitățile inerente de opinie și vedere ale membrilor săi, în timp ce pentru captarea atenției și sprijinului opiniei publice în susținerea cauzei, a fost utilizată calea publicistică, prin ziare și reviste.

În acest context, se înscrie activitatea Partidului Național Român, a liderilor lui, printre care Gheorghe Pop de Băsești, George Barițiu, Ion Rațiu, Vasile Lucaciu ș.a. de popularizare în rândul opiniei publice a programului revendicativ, concomitent cu internaționalizarea problemei românești la nivel european, cu scopul sensibilizării și susținerii cauzei românești. Astfel, în deceniul opt și nouă ale secolului al XIX-lea, au fost redactate sub numele de *Memorialul*, respectiv *Memorandul*, în limba latină pentru a sublinia originea nobilă a poporului român, două programe petiționare, ale căror revendicări vizau aspectele naționale, politice, economice și culturale ale românilor din Transilvania, dorindu-se a fi recunoscute și legitimate juridic de monarhia imperială.

În privința *Memorialului*, redactat în anul 1882, prin grija deosebită a lui Barițiu important este faptul că pentru prima dată apărea înscrisă într-un program politic important, ideea apartenenței românilor transilvăneni la România independentă. La rândul său, *Memorandul*, redactat în anul 1892, făcea un amplu rechizitoriu regimului dualist asupra Transilvaniei, cerându-se renunțarea atât la acest dualism politic cât și la uniunea Transilvaniei la Ungaria și revenirea la vechiul statut juridic al Transilvaniei de dinainte de 1867.

Scopul urmărit de cele două programe și anume internaționalizarea cauzei românilor din Transilvania a fost atins, în special de către *Memorandul*, prin procesul intentat de autorități. Sentințele date memoriștilor, însumând ani grei de închisoare precum și in-

terzicerea Partidului Național Român, au avut un mare impact emoțional în rândul opiniei publice, trezind o puternică susținere, determinându-l pe suveranul României, Carol I de Hohenzollern-Sigmaringen (1866-1914) să intervină la Curtea de la Viena, personal la Împăratul Franz Josef (1848-1916). [1, p. 128]

Aceste acțiuni au amplificat și mai mult tensiunea existentă din totdeauna în relațiile bilaterale dintre Viena și Budapesta, datorate dorinței fiecărui stat în parte de întărire a locului și a rolului său în cadrul regimului dualist. Faptul că această construcție statală, hibridă, între un imperiu și un regat, a rezistat cincizeci de ani s-a datorat percepției Rusiei expansive și pericolul panslavismului reprezentat de aceasta, dar și a dorința elitei politice maghiare de refacere a Regatului Sf. Ștefan.

Exprimarea acestei stări de fapt s-a petrecut în contextul aderării României la Tripla Alianță, prin semnarea tratatului cu Austro-Ungaria, în 18/30 octombrie 1883, tratat cu un caracter defensiv, împotriva unui posibil atac din partea Rusiei. [2, p. 235]

Interesant este faptul că deși în rândul opiniei publice românești exista un puternic curent antirusesc datorat încorporării Basarabiei de către Rusia Țaristă, încălcându-se astfel prevederile Convenției româno-ruse din 4 aprilie 1877, de la București, totuși atât Regele Carol I cât și I. C. Brătianu au insistat ca prevederile sale să rămână secrete, de teama reacției ostile din România. De altfel, probabil dintre oamenii politici direct implicați în realizarea acestei alianțe cu Puterile Centrale, numai Carol I credea sincer în această construcție militară, fapt demonstrat de susținerea intrării țării noastre în Primul Război Mondial, de partea Germaniei și aliaților săi, odată cu izbucnirea războiului, în anul 1914.

În aceste condiții generale tulburi, prevestitoare de mari schimbări, a apărut nu ca o idee nouă ci ca o soluție salvatoare, viabilă, ideea federalizării imperiului, teoretizată de omul politic A.C. Popovici, în anul 1906, în ceea ce s-a numit *Statele Unite ale Austriei Mari*. Fruntaș al Partidului Național Român și participant activ la redactarea *Memorandului*, fapt pentru care a și fost condamnat la închisoare, s-a adăpostit pentru un timp în Vechiul Regat, pentru ca ulterior să se stabilească la Viena unde, pe baza doctrinei naționaliste a elaborat proiectul de federalizare a statului austriac, în care toate națiunile componente să beneficieze de drepturi egale. El considera că menirea Austriei era de a asigura echilibrul între Germania și Rusia, între pangermanism și panslavism. Publicată în Germania, la Leipzig, lucrarea a fost tradusă în limba română, în anul 1939, sub titlul de *Stat și națiune. Statele unite ale Austriei Mari. Studii politice în vederea rezolvării problemei naționale și a crizelor constituționale din Austro-Ungaria*. [5, p. 385]

Titlul ediției românești reflectă întrutotul mentalitatea și trendul epocii, una dominată de avântul ideologiilor de extremă, dictatoriale, bazate pe un naționalism exacerbat. [7]

II. Educația și viața confesională

Educația, prin menirea ei de educare a maselor și de formare a personalității, a unor buni cetățeni, a avut un rol important în modernizarea societății, statul acordându-i o atenție deosebită, educația și armata reprezentând, în acest sens domenii de interes strategic.

După realizarea dualismului, situația învățământului la toate nivelele, a urmat pentru românii din Transilvania o curbă descendentă. O statistică în acest sens, arată situația rețelei școlare din Transilvania, pentru principalele naționalități [3, p. 304]:

	1880	1900	1913
Românești	2.756	2.157	2.170
Maghiare	7.342	10.325	13.608
Germane	867	383	449
Slovace	1.716	528	365
Sârbo-croate	313	135	269

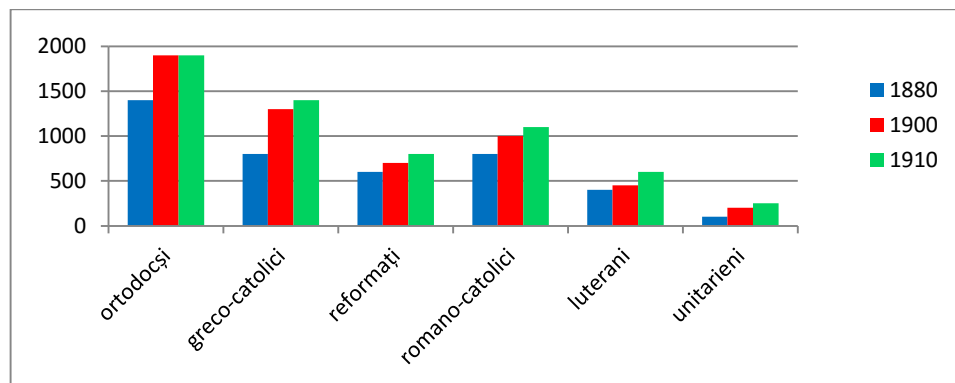
Relevantă în acest sens este și statistica privind situația învățământului, la începutul secolului al XX-lea, în Transilvania [3, p. 307]:

Naționalități	Licee	Gimnazii	Nr. de profesori	Nr. de elevi
Română	4	2	66	1.652
Maghiară	41	5	736	15.062
Germană	6	3	109	1.944
Altele	1	–	19	469

În Târgu Mureș, conform datelor statistice din anii 1907-1908, existau 5 școli de stat, din care 2 pentru băieți, 2 pentru fete și una mixtă, în care învățau 1188 de elevi, din totalul celor 1953 de elevi, ai orașului, la acea dată. Până la Marea Unire, anul școlar era compus din trei trimestre, iar în privința materiilor de studiu, cataloagele aveau următoarele rubrici: Crediința și etica, Dezvoltarea vorbirii, Citire, Gramatică, Ortografie, Lectură-citire cursivă, Analiza conținutului, Compunere, Aritmetică, Geometrie, Istorie, Drept civil și îndatoriri cetățenești, Cunoașterea mediului, Științele naturii și Chimie, Caligrafie, Cântare, Gimnastică, Cunoștințe economice-teorie și practică, Lucru manual (pentru fete), Notă generală, care nu era aceeași cu media. [6, p. 9-10]

În privința confesiunilor, alături de catolicism, cultul oficial în Imperiul Austro-Ungar, mai existau cele patru culte recepte, reformat, unitarian, calvin și luteran. Cultul ortodox deși era reprezentativ pentru majoritatea populației românești nu era recunoscut oficial. În privința cultului greco-catolic, realizat odată cu Unitația de la începutul secolului al XVIII-lea, acesta era mai bine situat, fiind îmbrățișat de o mare parte a elitelor intelectuale și politice românești, din dorința militării în favoarea drepturilor politice și civice ale națiunii române din Transilvania.

Structura confesională a Transilvaniei între anii 1880-1910, era configurată astfel. [3, p. 295]



Referindu-ne la orașul Târgu Mureș, situația statistică referitoare la anul 1900, prezenta următoarele date: Suprafața orașului era de 34 kmp, cu o populație de 19.522 de locuitori, densitatea fiind de 54,42. Din punct de vedere confesional, 8.915 (45,7%), reformati, 5.532 (28,3%), erau romano-catolici, 1382 (6,95%), greco-catolici, 556 (2,9%), evangheliști, 1033 (5,3%) greco-orientali, adică ortodocși-n.n., 470 (2,4%), unitarieni, 1685 (8,5%), israeliți. [6, p. 8]

Concluzii

Începutul secolului XX, se caracterizează prin evoluția societății în general, o evoluție care a debutat la jumătatea secolului al XIX-lea, o dată cu Revoluția pașoptistă, continuând prin revoluția tehnologică și prin constituirea statelor naționale moderne din Europa, cel românesc, cel italian și cel german.

Revoluția pașoptistă, cea mai importantă revoluție a secolului al XIX-lea, a fost cea care a inițiat schimbarea și modernizarea societății, scopuri propuse și pe care le-a atins deși revoluția a fost înfrântă. Faptul că liderii ei nu au fost uciși, le-a permis acestora să continue activitatea în favoarea reformării societății, prin intermediul corespondenței, a asociațiilor și a fundațiilor culturale.

Efectul a fost unul uimitor, caracterizându-se printr-o efervescentă deosebită, un elan și un entuziasm general care s-a materializat într-o serie de invenții și descoperiri în toate domeniile. Acestea la rândul lor au avut ca urmare o îmbunătățire a nivelului de trai, o creștere a duratei de viață, prin eradicarea unor boli cu ajutorul vaccinurilor și medicamentelor descoperite.

Transilvania a fost parte integrantă și activă a acestor schimbări, în tot ceea ce a însemnat viața cotidiană, politică, economică, socială și culturală a provinciei, înscriindu-se prin particularitățile și tradiția istorică în mentalul colectiv al națiunii române. Maturitatea de gândire, reflectată în redactarea programelor naționale, începând de la Horea la Pronunțament și de la Memorandum la Marea Unire, au demonstrat nu numai cunoașterea trecutului ci și asumarea, identificarea și valorificarea acestuia pe baze noi, moderne ale dreptului fiecăruia, ale respectului reciproc și al colaborării, conștienți că numai împreună, acceptând diversitatea, suntem puternici, suntem liberi.

Bibliografie:

1. Berindei, Dan, *Istoria Românilor*, cronologie, Editura Cartex 2000, București, 2008.
2. Constantiniu, Florin, *O istorie sinceră a poporului român*, Ed. Univ. Enciclopedic, Buc., 2002.
3. Platon, Gheorghe coord., *Istoria Românilor*, vol. VII, tom. II, Ed. Enciclopedică, 4. Buc., 2003.
4. Scorpan, Costin, *Istoria României*, Enciclopedie, Editura Nemira, 1997.
5. Tamasi Zsolt și Standavid Adrian, *Monografia Școlii Generale Nr. 7*, Editura Tipomur, 2006.
6. Arhivele Statului din România, *Documentele Unirii*, 1918, Ed. Fundației Culturale Române.

PARTICULARITĂȚILE ADAPTĂRII ȘCOLARE A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI – ABORDAREA PSIHO-PEDAGOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL INCLUZIV

Emilia LAPOȘINA, conferențiar universitar, doctor,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Approaching the problem of children's adaptability at scholar environment is always actual and is a major desideratum of the educational process, determining performances, scholar success and unsuccess of the children. Thorough knowing of adaptability at scholar environment of the disabled child can not be conceived without examining the adaptation behaviors that can be studied and recovered by the didactic framework by using pedagogical methods.*

Keywords: *children with disabilities, school adaptation, inclusive school, school environment.*

Într-o perioadă când mediul academic este preocupat de calitatea studiilor și perfecționarea sistemului de învățământ, se acordă o atenție deosebită activităților de alfabetizare, de diminuare a abandonului, inadapării și eșecului școlar.

Experiența internațională, studiile naționale au demonstrat faptul că pedagogia centrată pe copil contribuie considerabil la reducerea eșecului și abandonului școlar, concomitent cu obținerea unor rezultate școlare de ansamblu mai ridicate [7]. Politicile și practicile actuale educaționale promovează deschiderea către „o școală pentru toți”, care potențează diferențele și le folosește ca prilej de învățare și experimentare diferită, dimensiunile problematicei copiilor cu CES devin prilej de perfecționare a strategiilor formative. Totodată copiii cu dizabilități din școlile incluzive se confruntă cu situații de risc pentru dezvoltarea lor ulterioară [1, 2, 3, 8].

Conceptul de risc construiește în pedagogia specială o altă dimensiune a înțelegerii problematicei copiilor cu dizabilități, orientând spre cunoașterea timpurie, prevenirea și

sprijinirea la timp a unei dezvoltări care să dea copiilor o șansă la adaptare și integrare școlară și socială. În acest sens, riscurile se referă la riscurile biologice, determinate de probleme fizice și mentale severe și riscurile sociale, determinate de mediul de dezvoltare [7, 8].

Abordând problema dificultăților de adaptare școlară a copiilor cu dizabilități, presupunem că „dizabilitatea” este un termen generic pentru afectări, limitări ale activității și restricții în participare. Termenul denotă aspectele negative ale interacțiunii dintre individ (care are o problemă de sănătate) și factorii contextuali în care se regăsește (factori de mediu și personali). Dizabilitatea este considerată un rezultat al interacțiunilor dinamice dintre o persoană și mediu, incluzând construcțiile sociale, care duc la discriminare și stigmatizare, mediul care ar trebui adaptat pentru fiecare persoană, incluzând persoane cu dizabilități, prin scoaterea barierelor [7, 8, 5].

Len Barton [4, pp. 84-85] conchide că educația incluzivă „nu este doar despre a oferi acces în școala de masă copiilor care au fost excluși anterior. Nu este despre închiderea unui sistem inacceptabil cu prevederi de segregare și a-i abandona pe acești copii într-un sistem de masă neschimbat. Sistemele de învățământ existente, în termeni de factori fizici, aspecte ale curriculei, expectații și stiluri de predare, roluri de conducere etc. vor trebui să se schimbe..., ca să răspundă diversității stilurilor de dezvoltare și învățare, și condițiilor de adaptare și integrare a elevilor din clasa incluzivă.

În sistemul general al științelor, adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător. Cu alte cuvinte, ea reprezintă expresia ansamblului de activități prin care o persoană își modifică conduita pentru a se acomoda optim mediului determinat, de a face față, de a răspunde favorabil solicitărilor și exigențelor anturajului, implicându-și în același timp, și cerințele individuale [6].

Școala incluzivă ca principal factor de educare și formare a personalității copilului cu dezvoltarea tipică și a celui cu dizabilități poartă răspunderea ca pregătirea lor să fie astfel realizată încât, în orice împrejurare, ei să se poată adapta pentru a răspunde în mod adecvat, cu maximum de promptitudine și eficiență cerințelor mediului social.

Problemele adaptării, importanța și dificultățile acesteia au fost abordate și discutate în literatura de specialitate de mai mulți cercetători, în special menționăm studiul psihologic al comportamentelor adaptive și dimensiunile acestora (adaptarea personală, psihoemoțională, cognitivă) la diverse grupuri de copii (Vârlan M., Bejenari M, 2009; Tăușan L., 2011; Sacaliuc N., 2016 etc.). Autorii au subliniat, că în condițiile unei atmosfere prielnice copilul (cu și fără dizabilități) își desfășoară activitatea la nivelul maxim al posibilităților sale. În situații contrare copilul se complexează și mai profund în cercul vicios al inadaptrii la viața grupului, la activitatea școlară.

Prin valoarea socială pe care o prezintă adaptarea școlară apare necesitatea reelaborării coerente și integratoare a cadrului teoretic și operațional al acesteia. În special, problema studierii particularităților adaptării școlare a copiilor cu dizabilități în clasa incluzivă nu este încă elucidată în mod explicit. În acest sens o condiție esențială o reprezintă precizările conceptuale psihopedagogice precum și determinarea condițiilor recuperării dificultăților adaptării [6].

Adaptarea școlară implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a funcțiilor, structurilor și comportamentului copilului pentru a deveni un elev de succes. Copilul se află în această situație mai ales la începutul școlarizării. Adaptarea are în vedere reglementarea conduitelor și ajustarea acestora în raport cu situațiile cotidiene. Adaptarea este implicată în socializare, deși nu se identifică cu aceasta. Integrarea se referă la consolidarea includerii optimale a individului în cadrul grupului, mai ales sub aspect social, în special școlar. Adaptarea apare ca una dintre fazele realizării integrării [6, 12, 9].

În lipsa unor date veridice privind caracteristica stării de echilibru psihologic și adaptării copiilor cu dizabilități la condițiile școlii incluzive, am acordat atenția studierii multidimensionale a particularităților procesului de adaptare, a cărui rezultat depinde de interacțiunea factorilor interni și externi, calității interacțiunii reciproce ale subiecților procesului adaptării școlare și crearea mediului incluziv. Această problemă este mult mai acută pentru copiii cu dizabilități. Procesul dat implică diverse modalități de interacțiune. Copiii cu dizabilități necesită un climat favorabil pentru adaptare cât mai echilibrată. Pedagogii și psihologii relevă faptul că cauza dificultăților pe care le întâmpină școala constă în neajunsurile ce au loc în timpul pregătirii copiilor pentru școală. Pentru pedagogii contemporani actuală este problema educării atitudinii pozitive către școală a copiilor veniți în clasa întâi din familie [11].

Adaptarea adecvată se bazează pe capacitatea copilului de a-și folosi resursele interne și externe în scopul de a-și regla propriile trebuințe și capacități potrivit cerințelor impuse de mediul în care trăiește [6, 9]. În context școlar, adaptarea se referă atât la întrunirea condițiilor impuse de programa școlară, cât și la integrarea socială eficientă în mediul școlar.

Esența adaptării școlare constă în ajustarea informativ-formativă a procesului instructiv-educativ, pe de o parte, și a caracteristicilor și trăsăturilor de personalitate ale elevului pe de alta parte. Dar, este cunoscut că personalitatea copilului se afla în continuă evoluție, în timp ce exigențele școlare sunt din ce în ce mai mari. Datorită schimbărilor simultane, atât a copilului cât și a mediului școlar, pentru evaluarea adaptării școlare trebuie să raportăm particularitățile mediului școlar la o anumită etapă de dezvoltare a copilului. În cadrul acesteia, mecanismele de asimilare și acomodare trebuie să fie cele corespunzătoare profilului evolutiv și dinamic al atitudinilor, aptitudinilor și trăsăturilor motivaționale ale elevului față de muncă în general și față de cea de instruire, în mod particular [14, 6].

Cu privire la problema adaptării structurii și organizării școlare la nevoile copilului, J. Dubosson vorbește despre „inadaptarea școlii” la copil, iar R. Zazzo arată că activitatea școlară adică formarea, este aceea care trebuie ajustată după particularitățile psihofiziologice ale copilului și nu invers [apud. 6]. De asemenea, elevul este acela care trebuie să se adapteze școlii, când de fapt ar trebui să existe preocupări nemijlocite mai intense, ca cerințele școlare să fie adaptate, în mai mare măsură, nu numai particularităților somatopsihosociale, nivelului și formei de învățământ, vârstei, ci și celor individuale [6].

Privitor la geneza dificultăților, adică „reacțiilor a căror consecință este scăderea adaptării” (P. Popescu-Neveanu, 1978) există poziții teoretice diferite în privința raportului de intercon condiționare reciprocă dintre personalitatea elevului sau a tânărului și solicitările impuse de instruirea și educarea lor. Astfel, a apărut întrebarea dacă acestea apar datorită faptului că cerințele școlare depășesc uneori posibilitățile, capacitățile celui care studiază, sau pentru că potențialitățile lor sunt inferioare, motiv pentru care programa de activități instructiv-educative prevăzută nu poate fi asumată integral. În situația în care cerințele instructiv-educative formulate și pretinse a fi însușite prezintă o dificultate prea mare pot să apare unele bariere. Se constituie astfel o situație conflictuală cu atitudini de evitare a îndeplinirii sarcinilor școlare. Pe lângă respingerea sarcinilor școlare vor interveni mecanisme de apărare care dereglează și comportamentul general [6].

Efortul sporit la care este supus copilul cu dizabilități pentru a se adapta sarcinilor școlare, în condițiile de explozie informațională, de integrare în clasa de copii cu abilități de instruire și adaptare mai avansate, potențează diversificarea dificultăților de adaptare a elevilor la cerințele procesului instructiv-educativ. În funcție de trăsăturile sale individuale dificultățile de adaptare școlară a copilului cu dizabilități se pot manifesta ca incapacități temporare a copilului de a face față exigențelor instructive-educative, ca proces prelungit cu consecințe distructive etc. Între integrarea totală și inadaptare există o serie de stări in-

termeni care aparțin unei categorii diferite de dificultăți cu simptomatologia extrem de variată și structurată într-o gamă largă de manifestări dezactive [15].

Eficiența activităților de învățare depinde, însă, în mare măsură, și de caracteristicile proceselor și funcțiilor psihice, care intră în structura complexă a personalității fiecărui școlar. Copii cu dizabilități ca grup prezintă anumite manifestări de dezvoltare atipică, totodată îmbinând trăsăturile specifice dezvoltării copilului cu anumite dizabilități și nivele în dezvoltare. De exemplu, una dintre trăsăturile care pot fi constatate, de timpuriu, la copii cu dizabilitate mintală o reprezintă diminuarea sensibilității normale, activitatea perceptivă se deosebește prin lentoare, rigiditate și insuficientă organizare. Gândirea acestor copii se caracterizează prin dificultăți accentuate de abstractizare și generalizare, prin incapacitatea de a se desprinde de concretul nemijlocit (concretismul excesiv), prin inerția și lentoarea, ori, dimpotrivă, prin precipitarea operațiilor mintale, dar și a celor practice, prin dificultăți majore în realizarea transferului experienței și a aplicării în situații noi a cunoștințelor însușite. De asemenea, și imaginația este foarte slab reprezentată la deficienții mintal, aceștia caracterizându-se prin lipsa de fantezie, de creativitate, de empatie, de previziune etc.

Eficiența activității cognitive poate fi influențată la școlarii cu handicap mintal și de volumul limitat al memoriei, de fidelitatea redusă a acesteia, de uitarea accelerată și masivă, de instabilitatea și lipsa de concentrare a atenției etc. Totodată, exersarea sistematică a capacităților mnemonice și ale atenției poate juca un important rol compensator în activitatea cognitivă, cu condiția ca această exersare să fie integrată unei terapii complexe, desfășurată cu școlarii handicapați mintal.

În ceea ce privește adaptarea la programul școlar și la tipurile de activități școlare, pot apărea o serie de deosebiri între copii cu dizabilități. Pentru cei care au frecventat grădinița adaptarea se realizează mai ușor, pentru că mai ales la grupa mare și la anul pregătitor ei au fost pregătiți special pentru acest moment.

Studiu particularităților adaptării școlare a copiilor cu dizabilități, care a cuprins adaptarea personală, psihoemoțională, cognitivă a urmărit să contribuie la îmbogățirea modalităților concrete de acțiune ale cadrelor didactice cu elevii din clasa incluzivă și părinții acestora, pentru îmbunătățirea rezultatelor activității instructiv-educative, pentru prevenirea/ameliorarea dificultăților de adaptare școlară, a fost realizat pe eșantionul de 4 clase incluzive. Perioada de desfășurare corespunde primului semestru al anului școlar 2015-2016. Rezultate studiului pot fi generalizate în următoarele sugestii, propuse cadrelor didactice pentru aplicarea în clase incluzive.

Pornind de la definiția conceptului de adaptare școlară, pot fi descrise cel puțin următoarele două dimensiuni: *adaptarea pedagogică* (instrucțională) și *adaptarea normativă și relațională*, cu subdimensiunile *adaptarea normativă* și *adaptarea relațională*, aspecte concordante cu delimitărilor altor specialiști în domeniu. (Tăușan L., 2011). Pentru adaptarea pedagogică, sa stabilit ca indicator *randamentul școlar*, care a fost studiat prin analiza documentelor școlare, frecvenței, reușitei generale etc. și anchetei pe baza de chestionar. Pentru adaptarea normativă indicatorul a fost reprezentat de *interiorizarea normelor și regulilor de conduită specifice mediului școlar*, iar pentru adaptarea relațională indicatorul stabilit a fost *comportamentul de relație*, capacitatea elevului de a comunica, cu ceilalți colegi, pe de o parte, și cu profesorii, pe de altă parte. În scopul distribuirii informației experimentale conform dimensiunilor și indicatorilor stabiliți au fost utilizate patru instrumente pentru obținerea unor date preliminare referitoare la dificultățile de adaptare școlară pe care le întâmpină elevii cu și fără dizabilități școlarizați în clasa I: *interviu aplicat elevilor*, *interviu aplicat profesorilor*, varianta adaptată a *chestionarului pentru elevi și chestionar de evaluare a riscului de inadaptare școlară (E.R.D.S)* (E. Albert-Lorincz și M.I. Carcea),

fișa de observare privind interesul și preocuparea elevului pentru activitatea școlară și fișa de caracterizare psihopedagogică elaborată de I. Radu, *analiza documentelor școlare* [12]. Analiza datelor obținute poate preciza măsura în care elevii cu dizabilități sunt adaptați din punct de vedere pedagogic, normativ și relațional la solicitările învățământului incluziv.

1. Studiarea potențialului elevilor cu dizabilități prin dezvoltarea unei motivații și atitudini pozitive față de activitatea școlară. Rezultatele în urma analizei acestui indicator demonstrează în măsuri diferite manifestarea pasivității, interesului și motivației fluctuante și superficiale în ceea ce privește activitatea școlară etc., comportamente inadecvate, manifestate ocazional, neexplicabile de activitatea în clasă și anturajul școlar [12]. Astfel, putem constata anumite probleme și rezerve, presupunem, că prin desfășurarea unor acțiuni educative menite să conducă la stimularea motivației și creșterea interesului față de activitatea școlară, vom contribui la o mai bună adaptare pedagogică a elevilor și implicit la creșterea randamentului lor școlar.

La copii cu dizabilități sa constat dezvoltarea insuficiență a competențelor de instruire și autoinstruire, de a primi, organiza, planifica, controla și evalua calitatea realizării sarcinilor etc., persistența tendinței elevilor de a învăța mecanic pe de rost conținuturile fragmentare a lecțiilor, ceea ce poate genera situații de surmenaj, scăderea capacității de memorare și concentrare a atenției, soldate cu dezinteres față de activitatea școlară și implicit scăderea randamentului școlar. Având în vedere cele remarcate și modificările care se produc în sfera activității în clasă, se impune sprijinirea elevilor în formarea unui nou stil de învățare, adaptat noilor exigențe școlare. Cadrul didactic trebuie să formeze elevului un nou stil de activitate intelectuală, care se bazează pe asimilarea unor metode și tehnici adecvate de învățare: luarea notițelor, modalități individuale de a învăța eficient în funcție de volumul conținutului ce trebuie asimilat.

2. Studiarea dezvoltării capacităților de acomodare la grupul școlar, de comunicare și relaționare cu colegii și profesorii a demonstrat o mare diversitate în nivelurile de dezvoltare a capacității de comunicare și relaționare cu ceilalți elevi pentru elevii cu dizabilități și prezența dificultăților mai mari la nivelul comunicării cu profesorii. Ca urmare a analizei competenței de comunicare a elevilor cu colegii și profesorii, concluzionăm că este necesară proiectarea și desfășurarea unor activități educative care să contribuie la recuperarea dificultăților de adaptare relațională, dezvoltarea unor comportamente individuale în concordanță cu așteptările grupului.

3. Evaluarea dezvoltării capacității de a asimila valorile, de a se conforma normelor și regulilor de conduită care funcționează în interiorul mediului școlar și extrașcolar, sa constatat că gama variantelor de comportare a elevilor cu dizabilități este variată, explicabile prin necunoaștere și dificultăți de aplicare a modelelor de comportament acceptate în școală etc., cu unele manifestări excepționale cauzate predominant de situații externe. Deși nu se constată abateri grave de comportament, important este ca toți elevii să cunoască normele și valorile acceptate în clasă, în ceea ce privește relațiile elev – elev și elev – profesor, dar și în afara clasei, și să conștientizeze necesitatea respectării lor, ca o condiție a integrării într-un grup de elevi.

Un aspect mai puțin analizat în lucrările care abordează problematica integrării și a educației integrate este cel al *finalităților* acesteia. Ca orice activitate umană, și educația integrată este orientată spre niște finalități specifice. Caracteristic educației integrate, sub acest aspect, este faptul că, deși finalitățile cu un grad mai mare de generalitate (ideal, scopuri) îi aparțin, obiectivele cu un grad mai mic de generalitate (obiective cadru/competențe generale, obiective de referință/competențe specifice, uneori și o parte a obiectivelor operaționale) aparțin curentului principal al educației. Educația integrată își construiește finalită-

țile cu un grad mare de generalitate pornind de la curentele ideologice venite din orientările umaniste ale științelor socio-umane și care promovează ideile de *diversitate umană, normalizare, egalizare a șanselor* și de *integrare*.

Integrarea elevilor în sistemul relațiilor interpersonale se realizează prin însușirea treptată a cerințelor grupului clasă, prin transformarea conduitei membrilor grupului în funcție de cerințele acestuia. Pentru ameliorarea dificultăților care pot însoți procesul de integrare în colectiv a elevilor cu dizabilități, cadrele didactice, în mod special profesorul diriginte, trebuie să acționeze ținând cont de particularitățile grupului de elevi, vârsta și trăsăturile individuale ale elevilor din clasă. [12]. Pentru acceptarea și integrarea optimă a copilului cu și fără dizabilități în grupul școlar, este necesară cunoașterea regulilor, normelor și standardelor de comportament specifice grupului. Interrelaționarea optimă cu ceilalți elevi și învățarea și respectarea normelor care guvernează comportamentele și activitățile din cadrul grupului, sunt factori care condiționează integrarea elevilor în colectiv, precum și performanțele lor școlare. [12].

În vederea optimizării integrării elevilor în grupul școlar și a îmbunătățirii activităților, se recomandă antrenarea elevilor în analiza și elaborarea normelor școlare, elaborarea de la primele întâlniri cu elevii a unor reguli care să vizeze toate aspectele vieții în comun, încurajarea elevilor în exprimarea propriilor opinii legate de normativitatea grupului. Echilibrarea optimă dintre propria opinie și ca a grupului, va spori atracția elevului față de grup, contribuind la coeziunea colectivului.

Din alt punct de vedere, adaptarea la condițiile actuale de realizare a procesului de predare-învățare este dificilă deoarece predomină stilul tradițional, având la bază conceptul de informatizare. În varianta respectivă șansele copiilor cu dizabilități de adaptare sunt modeste, deoarece trăsăturile specifice de dezvoltare și potențialul limitat nu le permite extinderea solicitată pentru acumularea volumului de informații necesare. Școala incluzivă are nevoie de schimbare a paradigmei teoretice fundamentale, orientării conceptuale ale procesului de predare-învățare școlară. Din cele pe larg discutate actual o atenție deosebită merită să fie acordată învățării constructiviste.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Publicat în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. Nr: 634.
2. Hotărârea nr. 523, Guvernul Republicii Moldova din 11.07.2011 privind aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Publicat: 15.07.2011 în Monitorul Oficial Nr. 114-116 art. Nr: 589.
3. Ainscow M. Developing inclusive schools: Implications for leadership, 2000, <http://www.ncsl.org/media/>.
4. Barton Len Markets Managerialism and Inclusive Education, in p. Clough (ed.), *Managing Inclusive Education: From Policy to Experience*, Paul Chapman publishing, London, 1998, pp. 84-85.
5. Bujor (Corcheș) Silvia Anca. Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative în clasele de copii cu deficiențe multiple asociate. Rezumat tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2016.
6. Coașan, A., Vasilescu, A. Adaptarea școlară. București: Editura Științifică, 1988, 121 p. <https://www.scribd.com/document/138377904/297-Aurelia-Coasan-Anton-Vasilescu-Adaptarea-%C5%9Fcolar%C4%83-1988>.
7. Izolați printre noi: dimensiuni ale participării copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de educație românesc / coord.: Mădălina Turza, Gelu Duminică. – București: Rentrop & Straton, 2015.
8. Moran A. Embracing inclusive teacher education, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 30, 2007, pp. 119-134.

9. Mihai, A. Adaptarea școlară. Abordare psiho-sociopedagogică în învățământul primar. Sibiu: Editura „Sf. Ierarh Nicolae”, 2010. 164 p.
10. Popovici D.V. (coord.), Racu A., Danii A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă; Chișinău: Ed. Univers Pedagogic, 2007, 232 p.
11. Sacaliuc. N, problema adaptării școlare în clasa incluzivă. Conferința științifico-practică internațională educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a II-a. 7.10.2016
12. Tăușan L. Dificultăți de adaptare școlară la preadolescenți. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2011.
13. Zlate M., Negovan V. Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative. București: Editura Universității, 2006. 180 p.
14. <https://sebernata.wordpress.com/2012/02/17/constructivismul-piagetian-asimilare-si-acomodare/>.
15. <http://www.copilasul.com/articole/psihologia-copilului/adaptarea-scolara.php>.

IMPACTUL DETENȚIEI ASUPRA DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII MINORULUI DELINCVENT

Maria VÂRLAN, conferențiar universitar,
doctor, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova;

Maria DIȚĂ, lector universitar, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

Abstract: *Deprivation of liberty constitutes for every individual a situation of ample resonance in his way of life, both during his detention and then in his freedom. The effects of limiting freedom disturb the normal evolution of personality, create conditions for the emergence and amplification of mental and psychosocial disorders. The process of resocialization in the penitentiary institutions is conditioned by the staff involved in the process, the peculiarities of the detainee's personality and the use of the most appropriate social education programs and treatment methods. This task becomes more difficult when the detained person is at a fairly early age, when he is in physical, emotional and moral development, and the level of personality development should reach the climax. Such a category, such as children aged 14-18, and young people under the age of 21, requires a much more complex approach, including a multitude of interventions and the involvement of a multidisciplinary professional team, both during detention and, in particular, after release, when the minor may encounter major difficulties in resocialization.*

Keywords: *minor, detention, personality balance, resocialization, difficulties, stress factors, conviction.*

Privarea de libertate constituie pentru orice individ o situație de amplă rezonanță în modul său de viață, atât pe durata detenției, cât și după aceea în libertate.

Ca fenomen social, criminalitatea prejudiciază interesele societății, iar cei care încalcă regulile sunt etichetați ca atare. Sancțiunea pentru aceștia este privarea de libertate, unde deținutul este supus efectelor vieții de penitenciar, având un statut de subordonat față de lege. *Privarea de libertate constituie pentru orice individ o situație de amplă rezonanță în modul său de viață, atât pe durata detenției, cât și după aceea în libertate.* Efectele limitării libertății perturbă evoluția normală a personalității, creează condiții pentru apariția și amplificarea unor tulburări psihice și psihosociale. [7, 5]

Afectând întreaga personalitate, punându-și amprenta asupra întregului comportament, lipsa libertății marchează profund viața indivizilor și relațiile lor sociale. Reacția socială instituționalizată față de infractori, infrafracțiune și infrafracționalitate reprezintă un sistem coerent și unitar de măsuri dozate în funcție de: valorile care sunt ocrotite de normele de drept penal; de dinamica fenomenului infrafracțional în ansamblu și pe genuri de infrafracțiuni; de etiologia criminalității; de eficacitatea controlului social exercitat de organele speciali-

zate ale statului în activitatea de prevenire și combatere a infracțiunilor; de eficacitatea instituțiilor și mijloacelor extra-penale în prevenirea și combaterea infracționalității.

Restrângerea acută a libertății individuale, relațiile impersonale, lipsa informării, regimul autoritar, mediul închis și activitățile monotone, toate acestea resimțite de către deținut drept atingeri ale integrității sale ca ființă umană. *În multe cazuri, impactul privării de libertate asupra componentelor personalității este dramatic, generând și permanentizând conduite diferite față de cele avute anterior în mediul liber.*

Penitenciarul creează un tip aparte de relații interpersonale care au un conținut dinamic și modalități aparte de structurare și manifestare. [4]

Doi sunt **factorii** care determină aceste relații interpersonale:

- cadrul specific al penitenciarului: mod de organizare; genuri de activități; supraveghere permanentă;
- și specificul populației penitenciare.

Mulți sunt neadaptați social, refractari sau incapabili să se integreze în cerințele normelor de conviețuire socială sau de o moralitate dubioasă și au un trecut încărcat care apasă asupra conștiinței lor.

Venirea în penitenciar tulbură echilibrul personalității printr-o triplă reducere:

- a spațiului de viață;
- a timpului personal: suspendarea viitorului; relativitatea trecutului;
- a comportamentului social: izolarea; abandon.

Impactul detenției este unul accentuat în cazul minorilor, care, aflându-se în perioada creșterii și dezvoltării personalității, se ciocnesc cu o serie de dificultăți generate de mediul carceral și efectele acestuia, fapt ce se va manifesta acut la maturitate.

Criminalitatea minorilor reprezintă un factor inerent oricărei societăți, care, este alimentat atât de factorii interni, din categoria cărora fac parte stresul, particularitățile psihocomunicative cât și de factorii externi, printre care: factorii socioculturali, economici, educaționali etc.

Sosirea persoanei în penitenciar nu este urmarea unui act propriu de voință ci reprezintă o sancțiune aplicată persoanei care s-a abătut de la normele morale și juridice. Odată cu intrarea în penitenciar individul resimte, într-o măsură mai mare sau mai mică, în funcție de vârstă, de structura sa psihologică, de maturizarea socială și de nivelul de cultură, efectul privării de libertate și reacționează într-un mod personal la această nouă situație iar în cazul minorilor, acest fapt se reflectează evident în structura și dezvoltarea personalității sale. [2]

În Republica Moldova fenomenul minorului aflat în conflict cu legea a devenit un domeniu de interes pentru juriști, asistenți sociali, psihologi, pedagogi, deoarece cercetările realizate scot în evidență o realitate crudă: *cel mai frecvent la răspunderea penală și contravențională pentru comiterea unor fapte social-periculoase sau încălcarea ordinii publice sunt atrași adolescenții în vârstă de 16-18 ani.*

Mediul penitenciar îl poziționează pe minor în fața a 2 categorii complexe de probleme:

- de adaptare la normele și valorile specifice acestui cadru de viață,
- de evoluție ulterioară a personalității sale.

Pentru minorul încarcerat, ca și pentru orice persoană, privarea de libertate în mediul penitenciar constituie o situație deosebită, cu amplă rezonanță în mediul său de viață, atât pe durata detenției, cât și după aceea, în libertate.

Atât timp cât minorul se află în locul de detenție, între semenii săi care – asemenea lui – au comis fapte antisociale, *dificultățile cele mai mari sunt vizibile în relațiile cu cei din jur.* Relațiile interumane ce se stabilesc între persoanele private de libertate sunt puternic nuanțate de lipsirea de libertate, de frustrarea afectivă și informațională. Aceasta face ca re-

lațiile dintre deținuți să fie determinate de anumite interese, care falsifică ambianța morală în cadrul grupului de deținuți. Astfel, cu greu putem vorbi despre existența sau menținerea unor condamnați cu atitudini care să servească drept model pentru restul deținuților.

În mediul penitenciar, ceea ce duce la transformarea mentalității deținuților este *nevoia de reconstituire a unui sistem de valori funcțional*, în paralel cu *activarea încrederii în sine și în viitor*, cu *corectarea atitudinii față de activități, de lege și de pedeapsă*. În timp, se poate aprecia că individul a progresat moral dacă acțiunile lui sunt cantitativ și calitativ ameliorate în sens moral față de trecut, dacă această ameliorare îi conferă un grad de umanizare trăită ca o stare de fericire interioară. [8]

Pedeapsa privativă de libertate, ca pedeapsă prevăzută de lege și aplicată de instanța de judecată, este o măsură complexă, care generează apariția unei serii de **probleme**:

- în primul rând, ca durată în timp (luni sau ani) executarea pedepsei trebuie observată, îndrumată și supravegheată pe toată perioada detenției;
- în al doilea rând, executarea pedepsei închisorii se face într-o instituție specială și complexă, respectiv penitenciarul, instituție care are o anumită structură organizatorică, începând cu baza materială, cu problemele de pază și securitate, cu problema personalului și a particularităților acestuia și terminând cu probleme ale vieții de zi cu zi în penitenciar;
- în al treilea rând, există multe probleme personale (de sănătate, educație, necesități etc.) extrem de dificile ale celor care execută pedeapsa în penitenciar. [1]

Factorii de stres care își pun amprenta asupra minorilor privați de libertate sunt:

- durata condamnării;
- gama de frământări psihice și psihosociale (criza de detenție, comportamente agresive și autoagresive);
- înlăturarea simbolurilor exterioare ale personalității prin obligativitatea purtării uniforme etc.

Se recomandă ca în executarea pedepsei să se întreprindă **măsuri** care să reducă diferențele dintre mediul liber și cel închis, precum și crearea condițiilor de întoarcere progresivă la viața din societate.

În cele mai multe regimuri penitenciare, viața deținuților este aproape de cea normală și reglementată atât de minuțios, încât reduce aproape la zero posibilitatea de a-și manifesta inițiativa, de a-și asuma responsabilitatea. În perioada premergătoare liberării este necesar să existe posibilitatea încredințării unor responsabilități cu privire la propria persoană sau cu privire la muncă, familie, întreținere, cheltuirea banilor sau trecerea de la un regim de maximă siguranță la un regim mai lejer.

Șocul încarcerării, contactul cu subcultura carcerală îl face pe deținut să-și formeze o nouă viziune asupra propriei persoane și să elaboreze o „strategie de supraviețuire”.

Detenția induce însușirea unei atitudini ostile (la vedere sau ascunse) față de personalul din penitenciar, față de lumea din exterior și dezvoltarea unei loialități față de „colegii” lor, sprijinirea reciprocă ori de câte ori interesele acestora intră în conflict cu unele dispoziții legale.

Adoptarea acestor „norme carcerale” sunt generate dintr-o puternică motivație care, așa cum a formulat A. Maslow, se subsumează categoriei de motive desemnate prin „necesitatea apartenenței la grup”. Fenomenul de detenție este rezultatul „presiunii sociale” exercitate de grupul informal de deținuți și reprezintă o forță de contraeducație față de eforturile educative-terapeutice ale personalului specializat din penitenciar. [1, 5, 7]

Populația penitenciară reprezintă un grup uman care are caracteristicile oricărui grup: statute și roluri formale sau informale, lideri formali și informali, ce au un cuvânt greu de spus.

Grupul se supune unor norme, care nu sunt neapărat identice cu cele dorite de conducerea penitenciarului, precum și unor tradiții transmise de la o „generație” la alta de deținuți. În cadrul grupului apar și fenomene socio-afective (atrageră, respingere, izolare, ignorare, neutralitate), care au o deosebită virulență, atât prietenii, cât și ostilitățile sunt „pe viață și pe moarte”, fapt care afectează climatul organizațional și starea de disciplină. Condamnații sunt în situația de a-și pierde intimitatea, de a fi controlați direct, de a fi percheziționați corporal în totalitate, de a nu putea să se exprime liber, de a se comporta după standarde pe care de cele mai multe ori le detestă ori nu le acceptă. Lipsa unor atribute ale libertății, traiul în colectivități de infractori, restricțiile permanente, lipsa celor dragi și apropiați, îndelungata claustrare în camere suprapopulate, creează pentru cei mai mulți dorința, mai mult ori mai puțin manifestă, de a scăpa de acest fel de viață, de a face tot ce este posibil pentru reîntoarcerea în societate. [4, 8]

O mare parte dintre minorii care ajung în închisori nu fac parte din categoria social avantajată, ei nu sunt dintre cei mai buni cetățeni, au un nivel de cultură redus, deseori nu au familie, nu au locuință sau pot atesta probleme de sănătate. La aceasta se adaugă uneori învățărilor patologice și dependența de alcool sau de droguri, probleme care-și au ascendența tot mai mult în rândul tinerilor.

La etapa actuală Republica Moldova continuă în mare parte să aplice sistemul penitenciar moștenit din perioada URSS, model ce nu ține cont de noile practici internaționale în domeniu, fapt ce determină perpetuarea și chiar agravarea situației din această țară la capitolul justiției restaurative.

Însă, în urma creării Penitenciarului nr.10-Goian, conform standardelor europene, putem spune că *au fost înregistrate rezultate substanțiale în reeducarea minorilor condamnați*, chiar pe alocuri a scăzut nivelul recidivei în rândul acestora. Crearea acestui penitenciar s-a bazat pe gravele dificultăți de reintegrare socială a adulților eliberați din detenție, care sunt afectați de numeroase probleme sociale, personale, economice și psiho-emoționale, atât în timpul detenției, cât și după eliberare. În mare parte ei întâmpină dificultăți majore la *restabilirea relațiilor personale și profesionale, pierd din resursele personale* pe care le mai avuse înainte de condamnare, iar cei mai mulți dintre ei recidivează. Crearea acestui penitenciar a avut drept scop reformarea sistemului penitenciar din Republica Moldova prin crearea unei *instituții corecționale pentru minori* ce ține cont de practicile pozitive europene din domeniu și respectarea drepturilor omului. [9]

Nivelul recidivei în rândul persoanelor condamnate la privațiune de libertate în Republica Moldova este estimat la 60%, fiind generat de condiții de detenție degradante, mecanism de resocializare slab dezvoltat, subcultură criminală existentă în penitenciare și ineficiența procesului de reintegrare post-eliberare, inclusiv prin lipsa locurilor de muncă după eliberarea din penitenciar, situația fiind și mai complicată la nivel de consecințe sociale atunci când vorbim despre *justiția penală a minorilor*.

Drept **obiective de bază** care au stat la baza realizării proiectului dat, au fost:

- asigurarea condițiilor minime de detenție și infrastructură a instituției corecționale pentru minori a Departamentului Instituțiilor Penitenciare (DIP);
- instituirea și aplicarea programelor de re-educare și reintegrare pentru minorii în cadrul sistemului penitenciar prin consolidarea capacităților personalului penitenciarului în oferirea de programe adecvate pentru delincvenții juvenili;
- ajustarea cadrului normativ cu privire la detenția, resocializarea și reintegrarea minorilor;
- preluarea practicilor de re-educare a minorilor în detenție din instituții similare europene și norvegiene.

Realizarea procesului de resocializare în instituțiile penitenciare este condiționat de *personalul implicat* în acest proces, de *particularitățile personalității deținutului* și utilizarea celor mai potrivite *programe de educație socială* și *metode de tratament*. Această sarcină devine mai dificilă, atunci când persoana deținută este la o vârstă destul de fragedă, când este în plină dezvoltare fizică, emoțională și morală iar *nivelul dezvoltării personalității acestuia ar trebuie să atingă apogeul*. O astfel de categorie cum sunt copiii între vârsta de 14-18 ani, dar și tinerii până la 21 ani necesită o *abordare mult mai complexă*, ce va include o *multitudine de intervenții și implicarea unei echipe multidisciplinare profesioniște*, atât în perioada detenției dar, în special, și după eliberare, când minorul se poate ciocni cu dificultăți majore în calea resocializării lui.

Procesul de resocializare poate fi realizat doar când este pus accentul pe *planificarea individuală a pedepsei* și utilizarea *măsurilor de reabilitare în dependență de necesitățile condamnatului* și pronosticul comportamentului lui viitor (riscul reprezentat de deținut pentru personal, alți deținuți și pentru societate, deoarece aceste două aspecte permit cunoașterea condamnatului precum și a modului care trebuie planificată executarea pedepsei acestuia).

Principiile care stau la baza acestui model de resocializare a minorilor delincvenți, trebuie să urmărească:

- procesul de resocializare trebuie organizat din prima zi de detenție;
- copiii trebuie tratați ca fiind victime, indiferent de faptul că sunt persoane acuzate;
- toate acțiunile întreprinse trebuie să fie în interesul suprem al copilului;
- opiniile și dorințele copilului trebuie să fie luate în considerație, oricât de mult este posibil acest lucru;
- a răspunde necesităților copiilor deținuți în vederea reducerii riscului de recidivă (necesitățile deținuților vor determina ce programe va oferi personalul penitenciarului, programele fiind orientate spre o reușită reinscriere în colectivitate);
- organizarea unui program și a unui control eficient pe întreaga durată a ispășirii pedepsei.

Bibliografie:

1. Bălan, Ana, Stănișor Emilian, Mincă Marinela, *Penologie*. București: Ed. Oscar Print, 2003.
2. Butoi, Ioana-Teodora, Butoi, Tudorel. *Psihologia judiciară*. București: Ed. Fundației „România de Mâine”, 2003.
3. Chiș Ioan, Niță Dragoș Răzvan. *Fundamente de drept execuțional penal*. București: Editura A.N.I., 2005.
4. Florian, Gheorghe. *Fenomenologie penitenciară*. București: Ed. Oscar Print, 2003.
5. Florian, Gheorghe. *Psihologia penitenciară*. București: Ed. Oscar Print, 1996.
6. Gânju, T. *Discurs despre morală*. Iași: Editura Junimea, 1981, p. 44.
7. Mitrofan, N. Aspecte privind relația etic-juridic-psihologic. În *Revista penitenciară* 1995, nr. 3.
8. Zidaru, Petrance. *Drept penitenciar. Tratamentul penitenciar. Regimul penitenciar. Practica penitenciară*. București: Ed. Universul Juridic, 2001. ISBN 9738524873.
9. <http://www.penitenciar.gov.md/ro/statistica.html>.
10. <http://justice.gov.md/>.

ROLUL EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI IDENTITARE

Emil Sorin BLOJ, profesor, consilier școlar,

Gr did. I, Colegiul agricol „Traian Săvulescu”, Târgu Mureș, România

Abstract: *Education, in any form, contributes to the development of adolescent consciousness. Popular traditions, if properly understood, can be a decisive factor in personality formation. The active involvement of school counselors teachers in educating the personality of young students is also evident in this field.*

Există o conștiință identitară în rândul tinerilor? Poate fi aceasta formată și corectată – dacă e cazul – sau dezvoltată prin diferite tipuri de activități în rândul adolescenților?

Perspectivile metodologice propuse și asumate se constituie doar în repere ale unui studiu ce urmărește implicarea activă a profesorilor consilieri școlari în educarea personalității tinerilor aflați pe băncile școlii. S-a avut în vedere faptul că în Colegiul Agricol „Traian Săvulescu” din Târgu Mureș, învață alături de elevi români și tineri romi, sau proveniți din medii defavorizate, pentru care formarea conștiinței identitare nu reprezintă o prioritate absolută.

Propunem prezentarea unui studiu desfășurat în cadrul Colegiului Agricol „Traian Săvulescu”, din Târgu Mureș România, desfășurat pe parcursul unui an școlar 2016-2017. La studiu au participat 247 de adolescenți din clasele IX-XII, 127 de băieți și 120 de fete, tineri selecționați atât din mediul urban, cât și din mediul rural (Grafic 1).

Preliminarii

Conștiința identitară este o sintagmă al cărei înțeles profund este și azi discutată și dezbătută în rândul diferitelor categorii profesionale: de la filologi, la folcloriști, de la sociologi la psihologi, toți încearcă să definească termenul atât de cuprinzător în esența lui, formulând teorii ieftine și improvizații pasagere. În societatea contemporană, marcată profund de sentimentul globalizării, identitatea națională se manifestă din ce în ce mai precar, sau în forme subtile, fie din teama de a nu deranja, fie din perspectiva unor interpretări și judecăți eronate ale semenilor, care ar sustrage din contingent tânărul adolescent, fie pur și simplu din comoditatea de a merge la sursa primară de informație, cu scopul de a clarifica unele concepte care apoi să fie aplicate în practică.

Munca propriu-zisă cu adolescenții scoate la iveală adevăruri incontestabile prin care orice cadru didactic poate să contureze existența, sau nonexistența conștiinței identitare la nivelul personalității adolescente. Conștiința identitară nu poate fi impusă cu forța, nu poate lua forme coercitive prin care să se manifeste, dar nu poate fi nici măsurabilă prin coeficienți valorici. Ea se constituie și se manifestă la nivel comportamental, mental și psihologic.

I. Conștiința identității

Reperle conștiinței identitare se manifestă în relație cu apartenența la un teritoriu, la o națiune, prin limbă, prin religie, prin tradiții. Acestea se pot evidenția prin atașamentul față de valorile umane impuse în societate de membrii unei colectivități, constituite într-un popor. O națiune este definită de Mircea Vulcănescu, ca fiind: „o unitate de soartă, de destin în timp, unitate pentru care pământ, sânge, trecut, lege, limbă, datini, obicei, cuget, credință, virtute, muncă, așezăminte, port, dureri, bucurii, și semen de trăire laolaltă, stăpâniri și asupriri, constituie semne de recunoaștere, peceți, temeuri ... ce îngăduie oamenilor să se înțeleagă și să trăiască laolaltă” [2, p. 15, 133].

Coordonatele vizate de studiul propus au fost tradițiile și semnificațiile religioase ale unor practici care, de cele mai multe ori, sunt interpretate greșit.

Tradițiile, definite de DEX ca fiind „Ansamblu de concepții, de obiceiuri, de datini și de credințe care se statornicesc istoricește în cadrul unor grupuri sociale sau naționale și care se transmit (prin viu grai) din generație în generație, constituind pentru fiecare grup social trăsătura lui specifică” [3, p. 979], reprezintă coloana vertebrală a unei națiuni prin care existența sa devine definitorie în cadrul altor popoare.

Religia, „Ansamblu de idei, sentimente și acțiuni împărtășite de un grup și care oferă membrilor săi un obiect de venerare, un cod de comportament, un cadru de referință pentru a intra în relația cu grupul și universul; confesiune, credință.” [3, p. 788], este axul în jurul căruia se constituie credința în eternitate și deci continuitatea neîntreruptă a unor idealuri, concepții și năzuințe exprimate în relație cu o forță superioară, coordonatoare.

Celelalte coordonate: unitatea de teritoriu și de limbă, nu pot fi aduse în discuție în studiul pe care l-am realizat.

II. Studiul de caz

Studiul a fost demarat în urma unei observații care aparent nu are nicio legătură cu ideea de „conștiință identitară”. În preajma sărbătorii de Halloween li s-a cerut elevilor să realizeze un desen semnificativ pentru acest eveniment. Cele mai multe lucrări, un procentaj de 84%, au reprezentat imagini macabre, strigoi înfricoșători, vrăjitoare rele, fără a avea în vedere semnificațiile reale, primare, ale acestei sărbători. (Grafic 2)

În cadrul unei activități extrașcolare li s-a explicat elevilor adevărata semnificație a sărbătorii pornind de la ideea că de Halloween „Strămoșii familiei erau cinstiți și invitați acasă, în timp ce spiritele rele erau gonite. Se crede că nevoia de a îndepărta spiritele rele a dus la purtatul de costum [4]

În urma explicațiilor, a activității interactive desfășurată cu sprijinul profesorilor de Limba engleză și al reprezentanților Bibliotecii Județene Mureș, elevilor li s-a solicitat să refacă desenele. De data aceasta, imaginile au reprezentat 92% desene vesele, haioase, pline de umor. (Grafic 3)

III. Dezvoltarea studiului de caz

Extrapolând ideea studiului, am încercat să identificăm modul în care tinerii din județul Mureș percep și conștientizează valoarea unor practici locale, sau a unor sărbători religioase, a căror semnificație nu e cunoscută în profunzime și din acest motiv există erori de interpretare care duc la pierderea, sau la diluarea conștiinței identitare.

S-a avut în vedere Sărbătoarea Sfântului Andrei, cel Întâi Chemat, Ocrotitorul României. S-a folosit aceeași tehnică, solicitându-se tinerilor să realizeze un desen în care să ilustreze semnificația sărbătorii. Viziunea tinerilor s-a axat pe două aspecte specifice zonei: grâul pus la încolțit și utilizarea usturoiului ca leac împotriva răului. Majoritatea desenelor au reprezentat motivul usturoiului, ca leac de apărare împotriva strigoilor. (Grafic 4)

Într-o altă etapă li s-au prezentat elevilor semnificațiile celor două aspecte vizate de practicile magice care însoțesc sărbătoarea Sfântului Andrei.

Grâul pus la încolțit într-o oală de pământ avea o dublă interpretare: pe de o parte anunța rodnicia pământului – dacă încolțea frumos și des roadele vor fi bogate; pe de altă parte femeile bătrâne, „citoare în semne” puteau identifica trăsături ale viitorului soț, pentru fetele care foloseau această practică – dacă grâul era rar, viitorul soț putea fi chel, sau sărac, dacă grâul se usca – soțul era bătrân, dacă creștea des, fata avea parte de un soț frumos și bogat.

Explicația oferită în cadrul colectivității rurale privind această practică este una simplă. Prin această metodă se putea verifica puterea de germinare a grâului din hambarele țărănilor. Preotul era cel care observa puterea grâului, atunci când mergea cu Botezul în casele oamenilor și putea sfătui țărani să semene grâu cumpărat din hambarele celui care avea grâu mai puternic. În acest mod, preoții aveau grijă ca sătenii să cultive cel mai bun grâu, pentru recolte bogate.

Practicile locale legate de cultul usturoiului sunt mai simple. În ajunul sărbătorii gospodinele pun usturoi la uși și la ferestre pentru a alunga duhurile rele. Ele înconjoară de 3 ori gospodăria spunând: „Eu nu leg usturoiul, ci leg gura lupului și a lupoacei, pe codru să se ducă și la mine să n-ajungă”. Tot în același scop îndeamnă membrii familiei să consume usturoi, pentru că astfel vor fi feriți de rău și vor avea sănătate tot timpul anului.

Explicația oferită elevilor e la fel de simplă și are în vedere virtuțile curative ale usturoiului.

Usturoiul scade tensiunea arterială, dacă e consumat cu regularitate. Are efect diuretic contribuind și în acest fel la reglarea tensiunii arteriale și la retragerea edemelor.

Studii recente au dovedit că o căpățână de usturoi, pisat și fiert în lapte, ajută la eliminarea viermilor intestinali. Usturoiul e considerat a fi cel mai puternic antibiotic natural,

fără efecte secundare. Allicina, care intra în compoziția usturoiului, omoară virusii și bacteriile, protejând organismul de îmbolnăviri.

Usturoiul se recomandă în reumatism, în inflamațiile încheieturilor dar și în dureri ale coloanei vertebrale. Pe locul dureros se aplică mai multe cataplasme cu usturoi pisat, care se lasă să acționeze până apare senzația de arsură, după care locul respectiv se înfășoară bine pentru a menține cât mai mult timp senzația de căldură.

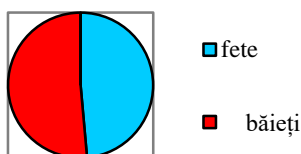
Așa cum era de așteptat, în urma explicațiilor date de reprezentanții Muzeului de Etnografie și Folclor din Târgu Mureș, elevii au înțeles adevăratele semnificații ale obiceiurilor și substratul lor practic. Desenele realizate pentru a evidenția sărbătoarea Sfântului Andrei au fost în mare parte axate pe explicațiile practice ale tradițiilor populare. (Grafic 5)

Concluzii

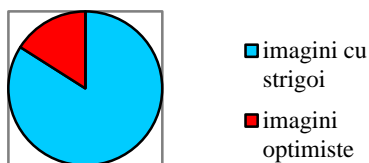
Conștiința identitară un aspect fragil al personalității tinerilor din ziua de azi poate fi cu ușurință modelat dacă se apelează la explicații simple date de personal calificat și bun cunoscător al tradițiilor locale. Pentru identificarea lacunelor, sau a erorilor de interpretare care pot sălășlui în sufletul adolescenților, un rol definitoriu revine profesorilor dirigenți, dar și profesorilor consilieri școlari, care prin metode adecvate, și specifice pot identifica aspectele care necesită explicații, pentru că numai o informare corectă poate crea și dezvolta o reală conștiință a apartenenței la un neam. Doar astfel ne putem ține departe de afirmația lui Mihai Eminescu, poetul și publicistul care scria: „poporul românesc simte instinctive că e dominat de oameni care se pretind numai români, fără a fi, și care n-au milă de el, nici pricepere pentru geniul său” [1, p.16-17].

Bibliografie:

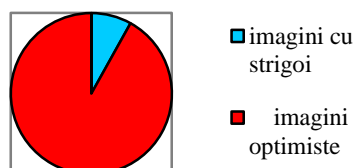
1. Eminescu, *Distinguendum est*, 1881, *Publicistică*, în E. Gellner, Națiuni și naționalism.
2. Vulcănescu, Mircea, *Dimensiunea românească a existenței*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1991.
3. Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan-Al Rosetti”, *Dicționarul explicativ al limbii române*, Editura Univers Enciclopedic, București 2016.
4. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Halloween>.
5. https://www.academia.edu/6040978/Inclu%C8%99i_%C8%99i_Exclu%C8%99i_Problema_identitar%C4%83_C3%AEen_epocile_modern%C4%83_%C8%99i_contemporan%C4%83.



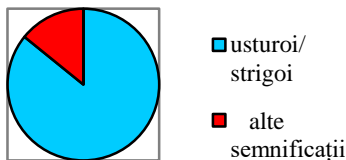
Grafic 1



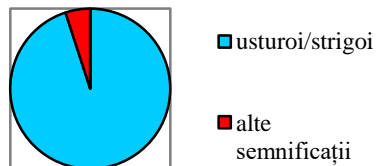
Grafic 2



Grafic 3



Grafic 4



Grafic 5

MODEL PEDAGOGIC CARE INSPIRĂ EDUCABILUL SPRE O CULTURĂ A MORALITĂȚII: PROBLEME DE FUNCȚIONALITATE

Elena ZOLOTARIOV, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The article reveals a model of pedagogical concept, alternative to traditional experience, materialized on the basis of the author's own researches in a practical system of educative-instructive training of educators in the spirit of general human and national values. These two components – concept and practice – are part of a new paradigm, which aims to be a response to the crisis of the values we are currently facing. The goal of the new paradigm – the ability of the individual to update his / her inner forces in the moral awareness of reality, aligning with the essential criteria of the recognized social ideal, which is being assimilated. This will enable the educator to interpret properly the ethical premises of the actions and the rational self-assess ability in favor of implementing the appropriate behavior in conflict situations.*

Keywords: *„New educational universe”, new paradigm, functional parameters, systematic ethical knowledge.*

Introducere

Relevanța problematicii vizate derivă din idealurile și nevoile societății contemporane postmoderne bazate pe cunoaștere, care este afectată de o criză acută a valorilor spirituale/morale, de care educația trebuie să țină seama. E un lucru cert că noile politici curriculare pentru sistemul educațional trebuie gândite astfel încât acestea să ajute noile generații, care astăzi trăiesc într-un alt orizont și într-un alt ritm, să-și dezvolte competențele esențiale pentru o înțelegere profundă a aspectului moral al fenomenelor și a lumii. Din acest punct de vedere, ne dorim ca centrul preocupărilor educative să devină o morală autentică, întemeiată pe o concepție social-morală bazată pe o analiză teoretică temeinică, care să se instituie într-o premisă reală pentru un comportament moral din partea educabililor, viabil în condițiile perioadei de tranziție și de construire a noii societăți. Mai mult, este esențial ca cei pe care îi educăm, să-și cultive capacitatea de a ajunge *ei înșiși* la reperele esențiale ale moralității, ultimele devenind suportul pentru alegerile făcute în viața lor de zi cu zi. Lucrul cel mai important însă este ca elevul să poată folosi această experiență și după încheierea programelor de studiu în acest domeniu.

Instituțiile sociale din Republica Moldova, deocamdată, nu sunt pregătite spre a contribui la creșterea eficienței procesului pedagogic în perspectiva vizată, iar agenții educaționali nu posedă încă suficiente abilități de formare educativ-didactică a elevilor care să răspundă imperativelor noilor condiții social-economice. Metoda tradițională bazată pe concepția etico-normativă nu oferă elevului acces garantat în ceea ce privește dezvoltarea abilităților, talentelor și sensibilităților individuale necesare pentru constituirea moralității. Discrepanța între nivelul „verbal” și cel „real” de dezvoltare a regulilor etico-morale, constatată în cadrul cercetărilor, dar și în practica vieții cotidiene, apare în accepția noastră, ca o conse-

cință a abordării conștiinței morale drept rezultat direct și nemijlocit al intervențiilor educative întreprinse. În aceste circumstanțe, nu se apreciază la justa valoare stimularea mecanismelor psihologice, responsabile de declanșarea orientării morale a comportamentului uman [1].

Când societatea conștientizează tot mai mult consecințele negative ale acestor deficiențe pentru generația în creștere și pentru națiune, eficientizarea intervențiilor moral-orientate devine o problemă socială acută care necesită teorii și strategii pedagogice noi. Astăzi i se cere educației (școlii) un nou „univers”, rostul ei fiind asigurarea mediului formării unor scopuri interioare, întemeiate pe „nevoile lăuntrice ale individului care trebuie educat” [2]; stimularea inițiativei personale a copilului în scopul orientării acesteia către valorile morale autentice (L. Vâgotskii). E limpede că se impun cu necesitate noi abordări științifice, care ar furniza metodologiei stimulării moralității la elevi nivelul așteptat de funcționalitate, respectiv, de competitivitate rezultativă adecvată.

Studiul de față își propune punerea în valoare a posibilităților de ajustare a rezultatelor cercetărilor, inclusiv, a celor realizate de autor, care vor permite materializarea noului dezi-derat educațional în conformitate cu imperativele actuale și de viitor [3]. Scopul practic: stabilirea exigențelor pedagogice privind crearea mediului prielnic pentru dezvoltarea atitudinilor și competențelor copilului de a face alegeri independente pe plan moral în spiritul valorilor naționale și universale. Oferim o alternativă de concept și practică educațională, care vor permite instituțiilor abilitate să-și sporească capacitatea de activitate și eficiența gestionării domeniului vizat. Sperăm, de asemenea, că trecerea la noua paradigmă, va deschide calea spre o posibilă integrare a tuturor agenților educaționali într-un sistem unic de stimulare a moralității la copii, tineri și adulți.

DISCUȚII. Analiza literaturii de referință ne-a sugerat idei cu semnificație metodologică pentru dezvoltarea obiectivelor trasate. S-a reușit edificarea unei concepții, materializate într-un model sistemic de acțiuni pedagogice, orientate spre stimularea inteligenței spiritual-morale la copiii cu vârsta cuprinsă între 5-6 și 10-11-12 ani. Noul model plasează pe prim-plan opțiunea pentru discursurile inteligente, inspirate din practica de viață accesibilă copilului. Ca rezultat, se creează mediul prielnic pentru ca postulatele spiritual-morale, în curs de asimilare, să funcționeze la nivel cognitiv, afectiv și practic, așa cum ele interacționează în viața umană.

Libertatea de gândire, de exprimare și spiritul de căutare în comun a soluțiilor pentru problemele etice special selectate reprezintă o oportunitate vitală pentru noua paradigmă educativă. Elementul inovativ permite și implică direcționarea intervențiilor spre conștiința de sine, sfera *interioară* de apreciere și moralitate a copilului. Aranjamentul didactic asigură formarea / autoformarea educabililor de o manieră corectă, ajutându-i să-și inoculeze capacitatea de a se bizui pe sine, emancipându-se lăuntric prin cunoaștere. Îi motivează în dobândirea puterii transformatoare asupra fenomenelor realității. Facilitează capacitatea omului în creștere de a fi flexibil, mobil, pentru a se autodepăși și crea o lume a toleranței, a respectului și a compasiunii. Iată un complex de abilități, valori și atitudini pe care se axează modelul alternativ, pentru a face față problematicii lumii contemporane, care, potrivit unor experți, duce la „rătăcirea”, pe plan mintal, și la „răcirea” pe plan sufletesc a omului [6]. Valorile și atitudinile evidențiate devin competență și performanță a celui care învață, ne-am convins, în condițiile traducerii imaginii idealului moral universal în formule accesibile elevului care frecventează treapta primară de învățământ. Aceste elemente – unități didactice – constituie, în opțiunea noastră, baza edificării modelului inovațional de instruire, prin mijloace adecvate particularităților, profilurilor morale ale educabililor [3].

Avem trei parametri (criterii) care semnifică creșterea gradului de funcționalitate a noii paradigme comparativ cu „tradiționala” orientare a demersurilor pedagogice.

(I) Primul factor determinant ține de fundamentarea teoretică profundă a supozițiilor noii strategii pedagogice. Teza principală se rezumă la ideea că în domeniul relaționării interumane acțiunile morale intenționale (actele) se bazează pe legea armonizării și a echilibrului între valoarea acestora pentru sfera de interes a altei persoane și valoarea (importanța) pentru satisfacerea nevoilor individuale, specifice subiectului: stima de sine, împlinirea de sine, autoafirmarea etc. (A. Guseinov, O. Drobnitsky). În același timp, „Premiul care urmează întotdeauna oricărui lucru bun și chiar fiecărui gând virtuos... este un sentiment de satisfacție, oferit nouă de o conștiință clară, de înțelegerea că am făcut bine” (M. Montaigne). Conectându-ne la starea celuilalt, la bucuriile și necazurile lui, vom percepe, în același timp, acțiunea ca pe o sursă de trăiri favorabile, asociate cu mândria și demnitatea personală ca subiect, solicitându-ne o interiorizare mai profundă în propriile noastre experiențe.

Armonizarea (echilibrarea) propriei stări de spirit a subiectului cu rezonanța anticipată a acțiunii pentru celălalt exprimă, credem noi, baza esențială a idealului universal de relaționare umană. Din acest punct de vedere, instituțiilor educative, școlii de toate nivelurile, le revine preocuparea de a conduce în mod organic discipolii spre conștientizarea valorii morale a actelor și luarea unor decizii independente cu privire la scopurile orientate spre altă persoană, apelând la caracteristicile esențiale ale modelului social constituit.

Credem că în cazul conștientizării unui act (săvârșit sau presupus), cunoașterii motivelor și determinantelor acestora, asumându-și și responsabilitatea pentru rezultatele pozitive și negative ale acțiunilor din perspectiva influențelor acestora asupra celuilalt și inițiatorului însuși, percepția copilului se schimbă. Devine posibilă activarea potențialului uman înăscut, ceea ce presupune autoreflexie sau cugetare despre sine. Copilul se deprinde să judece de sine stătător, să-și formuleze propria judecată despre sensul moral al fenomenelor examinate.

O astfel de conștientizare poate avea un efect de stimulare și de reglementare cu privire la punerea în aplicare a alegerii morale umane în situația de problemă-conflict [4]; [5]. După părerea psihologului S. Rubinștein, conștientizarea că ceva este bun (datorie) are un conținut moral, suficient, pentru a determina nevoia de a face anume acest lucru. Nu este o atracție în sensul specific al cuvântului, dar forță motrice, totuși suficientă pentru a genera un comportament contrar atracției. [4]. Însă acest lucru nu se produce de la sine. Este necesară o comunicare pedagog – discipol organizată adecvat sub aspect metodologic, o formare consistentă teoretic, utilizabilă în întreaga practică a vieții sociale largi și foarte diverse sub aspect moral.

În această ordine de idei, noul concept implică punerea copilului în situația de a face alegeri care să desemneze criteriile esențiale ale idealului. Elevul se angajează în rolul de *a recrea* relația de transformare a stării emoționale a celuilalt, prin anumite mijloace, care sunt înțelese drept favorabile pentru starea interioară a însuși inițiatorului de comportament. Modelul moral – argumentat (schema) de raționament va îndrepta în direcția corectă însuși cursul de implementare a procesului conștientizării morale a actului, iar copilul va deveni capabil de a stabili scopuri nobile și de a depune eforturi pentru a le realiza în practică. În plus, acest model de raționament va constitui baza pentru *cunoașterea generală* în domeniul moral. Copilul va ajunge să cunoască că tot ce înalță demnitatea de Om este bine și tot ce o diminuează este rău. Decorate într-un discurs inteligent, aceste idei și concepte se vor constitui în ierarhizări corecte ale sistemului de valori, la nivelul înțelegerii. Cu ajutorul limbajului, elevul va învăța să fie conștient de procesul său de gândire, astfel ajungând să stăpânească acest proces și devenind capabil, ca interior, să nu rămână niciodată la discreția ambianței sau a spontanelor impulsuri. De asemenea, va deveni posibilă, abordarea generalizată a aspectului moral al comportamentului, prin învățarea de a utiliza *schema* menționată de raționare a acțiunilor în condiții specifice. Acest lucru îi va permite *de a*

căuta în mod independent și *a găsi* soluții corecte din punctul de vedere al idealului moral: gestionarea procesului de gândire, ajustarea dorințelor proprii cu cele ale altor oameni, formularea și formarea unui suport autentic și credibil modului său de a fi în lume, încrederea că în el (în fiecare om) se găsește soluția unei vieți trăite cu sens.

(II) Al doilea factor determinativ semnifică formularea precisă a scopurilor formării educativ-instructive în consonanță cu esența conceptului alternativ dezvoltat. Evocăm câteva raționamente ale oamenilor de știință din care ne-am inspirat în contextul dat:

„Oamenii au nevoie de o morală întemeiată pe natura umană, pe experiență, pe rațiune” – ne sugera Helvetius. „Elementul principal al comportamentului vizat este procesul autodeterminării raționale, a coordonării acțiunilor cu cerințele rațiunii cu semnificație valorică. Sursele încălcărilor sunt căutate în actele conștiinței individuale, care ar putea interpreta greșit premisele etice de bază ale comportamentului” – Im. Kant. Ceea ce contează sub aspect moral este, după părerea lui Sorin-Tudor Maxim, „responsabilitatea morală” – „asumarea demnă de către o persoană a actelor și a consecințelor acestor acte comise intențional, cât și faptul de a da socoteală în fața propriei conștiințe de atitudinea personală față de actele celorlalți”.

Însumând tezele evidențiate într-o formulă mai adaptivă, s-a reușit determinarea unor idei-vector a filozofiei metodei specializate de intervenție: „natura umană”, „experiența individuală”, „rațiunea”, „capacitatea de coordonare a acțiunilor cu cerințele rațiunii cu semnificație valorică”, „interpretarea premiselor etice de bază ale comportamentului”, „asumarea demnă a consecințelor actelor comise intențional”, „actualizarea atitudinii personale față de actele celorlalți”. Reperete valorice nominalizate s-au conturat în lumina standardelor unei educații de calitate, precum și în baza unei analize comparative a impactului metodei tradiționale și a noii abordări de concept, pe filiera dezvoltării personalității din punct de vedere moral [3].

Totalitatea ideilor și principiilor menționate alcătuiesc bazele unei reale filozofii a modelului pedagogic inovativ, în măsură să îndrepte pe un făgaș nou educația tinerei generații, cu scopul de a-i oferi acesteia posibilitatea de a cunoaște și a prelua adevăratele valori morale tradiționale, care constituie fundamentul oricărei societăți civilizate. Această filozofie răspunde imperativelor actuale și de perspectivă ale societății și personalității, impunând responsabilități majore în fața școlii întru prosperarea vieții spirituale și morale a elevilor și contribuind la armonizarea relațiilor interumane în corelare cu sensul general al dezvoltării sociale.

(III) Al treilea factor determinativ se referă la fundamentarea programei curriculare pe componentele structurale ale mecanismului psihologic, de natură să asigure interpretarea corectă a premiselor etice ale unui act în conformitate cu criteriile idealului: (motivațional-obiectiv, acțional-reglementator, emoțional-estimativ). Aceste elemente structurale integrează cele trei subsisteme ale acestui proces: *de cunoaștere* (cognitivă), *volitivă* (comportamentală), *emoțională* (afectivă), desemnând domeniile experiențiale care reproduc punctual luarea independentă a deciziilor pe plan moral. Aceste domenii / *competențe valorice* implică:

- *cunoașterea* (reprezentarea) consecințelor acțiunii pentru starea interioară a subiecților comunicării; a logicii de chibzuire a actului, cu orientare spre exigențele modelului social semnificativ;
- *abilitatea* de a percepe, de a înțelege, de a prezenta în mod logico-verbal impresiile unor situații specifice de viață; de a exercita o corelare și un echilibru al rezonanței acțiunilor pentru subiecții relaționării; de a pune în practică formele de comportament acceptabile pentru celălalt, prin urmare și pentru sine;
- *experiența* activității creatoare în contextul dat;
- *experiența* atitudinii emoțional-valorice – judecăți cu privire la calitatea morală a actului, ca o reflectare a cunoașterii metodei social-obiective de raționament, capacitate

ții de a o aplica în mod independent și de a o accepta drept *criteriu universal* de justificare a sensului moral al manifestărilor comportamentale.

Ideea este că toate aceste tipuri experiențiale pot să acționeze în calitate de *procedee* (moduri generalizate) de conștientizare a valorii morale a actului, desfășurat în imaginație. Școala trebuie, deci, să se simtă angajată să realizeze dobândirea respectivelor tipuri de experiență individuală a elevului, până când ele vor deveni corecte și operante. Rezumând cele menționate mai sus, considerăm că practica tradițională, nu-i oferă elevului accesul garantat la un nivel adecvat de asimilare a competențelor care ar valorifica plenar prioritățile indicate. E necesar de a se lua în calcul și faptul că dezvoltarea aspectelor morale ale comportamentului, până în prezent nu poate fi supusă unui management și unei reglementări raționale pe plan educativ, din punctul nostru de vedere, pe motiv că, în esență, în teoria și practica de educație moral-spirituală, nu există o analiză sistemică a fenomenelor. La rândul său, noua paradigmă, oferindu-i copilului *metodele universale* de gândire și activitate în domeniul luării deciziilor morale independente, îi va permite obținerea cunoștințelor *sistemic* referitoare la latura morală a acțiunilor și aplicarea lor în situații specifice: tehnicilor de proiectare a scopurilor, motivelor, conținuturilor acțiunilor pentru punerea lor în aplicare, rezultatului așteptat. Sistematizarea cunoștințelor (reprezentărilor) dobândite se produce ca rezultat al raportării acestora la categoriile clasice de atitudini: cele față de ceilalți, față de sine, a oamenilor unul față de altul.

Concluzii. Rezultatele studiului realizat avansează ideea eficientizării educației prin cercetare, confirmând viabilitatea supozițiilor înaintate cu referire la posibilitățile fortificării funcționalității intervențiilor educative moral concepute. Se reușește o intensificare a dezvoltării educabililor în comparație cu modelul tradițional, pe dimensiunea conștientizării calității morale a actelor, cu ajutorul unor *sarcini speciale*. Acestea includ formarea modelului (schemei) adecvate de raționament și aplicarea lui în procesul rezolvării problemelor care necesită punerea în aplicare a alegerii morale, precum și evaluarea interacțiunilor umane în conformitate cu reperele idealului moral. Instrumentul pedagogic relevant – căutarea în comun a soluțiilor de rezolvare a situațiilor de problemă sau a problemelor morale ale vieții reale, prin facilitarea procesului de reflecție individuală a copilului, dar și a discuțiilor colective.

Creșterea gradului de funcționalitate a demersurilor specializate devine posibilă grație aplicării metodei *algoritmului pedagogic*, care le permite copiilor să-și construiască propria cunoaștere, pentru a descoperi sau redescoperi ei înșiși adevărurile morale, în baza experienței și a reflecției asupra acestei experiențe, dar nu pe calea acumulării mecanice a cunoștințelor transmise de pedagog. Formarea gândirii prin propriile forțe, gândirea independentă pe plan moral-etic devine un factor de primă importanță în construirea de către elev a unor noi realități și formularea mesajului său pentru lume, întemeiat pe reperele unei vieți demne de Om.

Referințe bibliografice:

1. ЗОЛОТАРЕВА, Е. *К вершинам нравственности. Системная модель инновационного образования*. Chișinău: SA. Tipografia „Reclama”, 2012. 344p. (Biblioteca „Meșterul Manole”) ISBN 978-9975-4410-6-3.
2. Dewey, J. *Democrație și educație*, EDP. București, 1972.
3. ZOLOTARIOV, E. *A Vedeă cu Inima. Manual-suport pentru promovarea reperelor spiritual-morale în practica învățământului modern. Vol.I-II*. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2014- (Biblioteca „Meșterul Manole”). ISBN 978-9975-58-026-7- ISBN 978-9975-58-040-3.
4. АБУЛЬХАНОВА СЛАВСКАЯ, К.А. *Из научного наследия Сергея Леонидовича Рубинштейна//Вопросы психологии*. – 1979. – И 5, С. 140-150.
5. АСМОЛОВ, А.Г. *Личность: Психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В.Петровского*. – М.,1989. – С. 206-220.
6. GAGIM, I. *Tăvălugul*. „Făclia”. 16 decembrie 2016, pag. 3.

INTERNETUL ȘI POSTMODERNISMUL – IMPORTANȚA LOR PENTRU EDUCAȚIA MODERNĂ

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

Abstract: *The modern world faces a period of globalization in all spheres of life. In this process, an important role is played by the Internet. And at the level of the education system, the implementation of new technologies has become an increasingly pressing requirement in education. The advantages of this type of learning are: accessibility, flexibility, comfort.*

Keywords: *internet accessibility, flexibility, confort.*

Lumea modernă se confruntă cu o perioadă de globalizare în toate sferele vieții. În acest proces un rol important este jucat de Internet, rolul său devenind destul de actual, dar și contradictoriu.

Trăim într-o societate aflată în continuă schimbare, în care tehnologia digitală transformă fiecare aspect al vieții umane. Viața modernă oferă șanse și opinii mai mari, dar și riscuri și incertitudini sporite. Piața informațională este posibilă datorită avântului noilor tehnologii informaționale și comunicaționale ce marchează sfârșitul modernității și începutul epocii postmoderniste. Postmodernismul este definit într-un mod mai larg, desemnând cam toate curentele de gândire de la sfârșitul secolului al XX-lea, perioada cea modernă și cea postmodernă. Postmodernismul este termenul de referință aplicat în diverse domenii. Un termen înrudit este postmodernitatea care se referă la toate fenomenele care au succedat modernității.

Caracteristica esențială a proceselor moderne de globalizare este creșterea constantă în domeniul de aplicare a noilor tehnologii informaționale în viața societății. Un rol aparte în acest proces îi aparține Internetului la nivel mondial care este deja utilizat pe scară largă în viața noastră. Odată cu apariția acestui mediu online, numit Internet s-au produs unele schimbări majore în viața omului modern. Internetul oferă omului modern o multitudine de avantaje care îi ușurează sau îi îmbunătățește stilul de viață pe moment dar din păcate însă utilizarea Internetului prezintă și anumite probleme, pericole pe care este bine ca oricine să le știe, să le conștientizeze și să se ferească de ele.

Și la nivelul sistemului educațional, implementarea noilor tehnologii a devenit o cerință tot mai acută în învățământ. Importanța Internetului pentru învățământ și cercetare a determinat societatea modernă să conecteze la rețea toate școlile de toate gradele, indiferent de natura sau profilul acestora. Acest fapt a condus la crearea de site-uri cu informații specifice, dedicate diferitelor grupuri de vârstă și interese.

Învățământul trece printr-o perioadă de mari schimbări, iar Internetul este o parte majoră a acestor transformări. Tehnologia informațională s-a răspândit la nivelul întregului spațiu social, practic a influențat orice activitate umană, inclusiv cele din domeniul educațional. Avantajul utilizării calculatoarelor în procesele educaționale arată impactul profund al revoluției științifice contemporane.

Utilitatea sistemelor multimedia reflectă progresul remarcabil produs de educația contemporană. Vorbim de proceduri comunicaționale interactive, de schimburi mediatice corespunzătoare, dar și de informatizare la toate nivelele educaționale, de la cel preuniversitar la cel postuniversitar. În scopul optimizării sistemelor educaționale se propune o strategie de modelare a tinerilor prin intermediul mediei electronice, devenită un instrument omniprezent al zilelor noastre. În ultimul timp se acordă o serie de opțiuni concrete de modelare a ofertelor educaționale ale populației școlare sau universitare, de orice nivel și anume:

1. Ce creează site-uri și portaluri specializate în scopul formării educaționale a tinerii generații.

Rolul acestei forme de educație nonformală este acela de a dezvolta populația școlară în cele mai diverse direcții sociale și socio-profesionale. Portalurile tematice pe diverse domenii au rolul de a forma tinerii într-o anumită direcție profesională în funcție de aptitudini, personalitate, interese. Accesarea unui site de profil gestionat de o anumita companie, organizație sau autoritate are rolul de a direcționa orientarea socio-profesională a populației școlare.

2. Formarea și dezvoltarea unor comunități virtuale pornind de la grupuri de profil până la forumuri de specialitate pe tematici de interes.

La nivelul rețelelor net funcționează astfel de grupuri pe diverse tematici. În cazul domeniului educațional, o soluție utilă ar fi crearea acestor grupuri online pe structuri diferite și pot participa atât instituții universitare sau companii în domenii specializate. Scopul principal ar fi atragerea tinerilor în activități educaționale sau profesionale diverse în vederea formării personalității tinerei generații.

3. Realizarea unor forumuri de discuții, de asemenea pe diverse tematici, sau în domenii variate.

Sintetizarea opiniilor și a opțiunilor tinerei generații are rolul de a evalua gradul de înțelegere a diverselor probleme cu care se confruntă persoanele de vârstă fragedă în societatea contemporană, postmodernă dar și interesele pe termen scurt și nu numai ale acestui segment de populație.

4. Care sunt avantajele utilizării tehnologiei informaționale în formarea educațională a tinerei generații?

Trebuie să remarcăm faptul că educația în societatea contemporană este dependentă din ce în ce mai mult de tehnologiile media, iar receptivitatea publicului tânăr este o condiție în formarea personalității umane în epoca modernă. În această ordine de idei se acordă o atenție deosebită în următoarele aspecte:

- oamenii accesează și utilizează din ce în ce mai frecvent mediul online;
- accesul la informația din mediul online este important pentru tineri, dar și pentru oameni ce activează în domenii specializate;
- educația prin mijloacele online a devenit o practică utilizată în instituții academice de pretutindeni;
- frecvența de accesare și diseminare a unui mesaj online este mult mai facilă din punct de vedere al utilității în comparație cu mijloacele clasice de informare-documentare.

Putem conchide că atât rețeaua Internet cât și noile media reprezintă repere fundamentale în noua societate informațională contemporană, impactul produs în viața omului și a societății noastre sunt argumente indiscutabile pentru fiecare dintre noi. Utilizarea corectă și eficientă a tehnologiilor informației și comunicării în sfera proceselor educaționale este nu doar o necesitate, ci un imperativ pentru menținerea la standardele cerute a unei lumi bazate pe competiție și progres.

Apariția și răspândirea tot mai semnificativă a învățământului la distanță este o parte importantă a mutațiilor care au loc în învățământ. Existența conexiunilor la Internet deschide larg porțile de pregătire și perfecționare în orice domeniu, pentru orice nivel și la orice vârstă.

Accesând Internetul, pătrundem, de fapt, într-o bază de date gigantică, o rețea care se întinde la nivelul întregii lumi, oferind informații și servicii de toate tipurile tuturor celor care au un calculator conectat. E-learning-ul, industrie relativ nouă aflată la începuturile exploatarei, are la bază învățarea cu ajutorul calculatorului și se bazează pe distribuirea conținutului informației pe cale electronică (media, Internet, Intranet). Avantajele e-learning-ului constau în posibilitatea utilizatorului de a-și gestiona timpul conform propriului ritm și în flexibilitatea sistemului, menită să încurajeze crearea unui stil propriu de învățare.

Aceste tehnici moderne de învățare, pentru a fi eficiente, trebuie să aibă un anumit grad de interactivitate și să transpună informația pe cât mai multe suporturi media (text, sunet, imagine). Educația multi-media presupune mai întâi investiții în infrastructura informatică, apoi alfabetizarea în domeniul informaticii, urmată de utilizarea concretă a calculatorului. La baza design-ului instruirii online stă constructivismul învățării, într-o formă moderată, care acceptă de exemplu posibilitatea și necesitatea sprijinului instrucțional și a predării sistematice.

Învățarea într-un mediu virtual se bazează pe teoriile învățării autodirijate și cooperative. Crește responsabilitatea de învățare din partea elevului/studentului, cointerestat în propria formare. Sarcinile e-profesorului nu se reduc, ci din contră sporesc. Acest nou tip de învățare nu constă doar în scanarea cursului și transpunerea lui pe internet, ci presupune un anumit tip de interactivitate cu elevii/studentii prin discuții, dezbateri care au loc în cadrul seminariilor virtuale.

În sistemul e-learning, educatul dispune de mai multă autonomie, putând să lucreze în ritm propriu, alegându-și centrele de interes, dispunând de o motivație intrinsecă, distribuindu-și singur prioritățile și sarcinile, învățând să-și organizeze eficient timpul. El devine responsabil de propria evaluare, implicându-se activ în acest proces, elementele de negociere, de consiliere și consens între educator și educat căpătând importanță maximă. Evaluarea în sistemul e-learning este mai puțin stresantă, deoarece ea capătă valențe formatoare, iar momentul în care se realizează este decis prin consens. Învățarea cu ajutorul Internetului se constituie ca o alternativă educațională atractivă care reduce restricțiile de ordin temporal, social, spațial sau de altă natură.

Avantajele acestui tip de învățare sunt următoarele: accesibilitate, flexibilitate, confortabilitate:

- utilizatorul poate hotărî singur, data și ora la care se implică în activitatea de instruire;
- spațiul în care lucrează este intim și nu necesită formalizare;
- interacțiunea cu profesorul este neconstrângătoare și liberă;
- utilizatorul poate învăța în propriul său ritm, controlându-și rapid progresele, beneficiind de un feedback rapid și permanent;
- costuri de timp reduse: accesul la informații este nelimitat și poate fi realizat rapid, la orice oră și din orice locație;
- nu sunt necesare cheltuieli de deplasare și nici întreruperea activității profesionale curente;
- costuri reduse de distribuție și de transport a materialelor necesare pregătirii într-un domeniu;
- dacă învățământul tradițional este organizat pe grupe de vârstă, cel online este organizat pe subiecte; într-o clasă virtuală pot fi reuniți subiecți de toate vârstele, cu pregătiri diferite, neglijând granițele spațiale;
- specific învățării într-un mediu virtual este centrarea pe utilizator;
- ușurința actualizării permanente a cursului original în acord cu schimbările survenite în domeniul abordat.

Cursul poate fi rapid reprojctat, iar utilizatorii iau cunoștință în mod curent de noile modificări.

Dezbatând problematica dezavantajelor create de instruirea online, specialiștii au încercat să răspundă la întrebări de genul:

- Poate calculatorul să înlocuiască contactul uman?
- Merită investiția în infrastructura informatică?
- Acest tip de învățare are ca efect faptul că devii mai comod?

- Internetul conduce la moartea cărților?
Limitele învățării online ar putea fi date de faptul că:
- pregătirea unui curs online este mai costisitoare decât cea a unui tradițional;
- limitele țin de ordin tehnologic, de lipsa unor resurse tehnologice performante și a unor conexiuni optime la rețea;
- apar probleme legate de lipsa contactului uman face-to-face, esențial pentru socializarea individului.

Studiu de caz. S-a realizat un studiu privind utilizarea metodelor moderne respectiv folosirea internetului în procesul instructiv-educativ. Experimentul s-a realizat pe două componente, pentru profesori s-a alcătuit un chestionar tip unui eșantion de 34 cadre didactice, cu diferite grade didactice și pentru un eșantion de 210 elevi și studenți. Pentru aceștia s-a urmărit modul cum sunt acceptate metodele moderne de predare respectiv utilizarea Internetului în procesul de predare – învățare, dar s-au realizat și teste de cunoștințe după care să se poată stabili elementele de conținut cât și deficiențele care apar în învățarea unor discipline.

O primă concluzie privind procentul de profesori care aplică în procesul instructiv-educativ Internetului era de circa 50% din cadrele didactice ce predau la liceu și 80% din cele ce predau la instituții superioare utilizează sistematic la lecții această metodă.

În ceea ce privește întrebarea din chestionar dacă aplicarea acestei metode moderne de învățare-predare-evaluare ar trebui să fie obligatorie, 62% din profesori acceptă acest lucru și 36% consideră că nu este obligatoriu.

În ceea ce privește ancheta realizată în rândurile elevilor s-au urmărit atât rezultatele de la chestionarul tip cât și testarea unui eșantion de elevi din clasele a IX-a și până la a XII-a. La întrebarea privind modul cum sunt primite metodele moderne de predare și în special utilizarea Internetului s-a tras concluzia, că în procente foarte mari, elevii consideră foarte utilă integrarea metodelor moderne/internetului.

Experimentul constatativ a arătat preferința profesorilor pentru aplicarea tehnicilor moderne de predare-învățare-evaluare. Această preferință a fost justificată de către profesori prin referire la curriculum-ul școlar caracteristicile dezvoltării intelectuale ale elevilor și studenților, particularitățile psihosociale ale lor etc.

Referințele bibliografice:

1. Cerghit, I., Metode de învățământ, E.D.P., București, 1980.
2. Cerghit, I., Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii, Editura Aramis, București, 2003.
3. Ionescu, M., Radu, I., Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.
4. Drăgan, Ioan, Paradigme ale comunicării de masă, Editura Șansa, București, 1996.

ROLUL INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A STUDENȚILOR LA CERINȚELE ACADEMICE NOI

Ludmila ZMUNCILĂ, *lector universitar, doctorandă, Facultatea Relații Internaționale și Științe Socio-Umane, Universitatea de Studii Politice și Economice „C. Stere”, Moldova;*
Ana BALTĂ, *studentă, Facultatea Relații Internaționale și Științe Socio-Umane, Universitatea de Studii Politice și Economice „C. Stere”, Moldova*

Abstract: *The primary objectives of this paper are to define the emotional intelligence and to interpret its importance in the conditions of psychosocial adaptation of the students to the new conditions offered by the new academic stage. We have researched the phenomenon of recognizing and addressing emotional states of students to identify the level of emotional intelligence in the adaptability process. Referring to the history of emotional intelligence research, it first appeared in*

a 1985 Ph.D. thesis in the US, written by Wayne Leon Payne. W.L. Payne considered that emotional intelligence is an ability that involves a creative relationship with states of fear, pain and desire. According to Daniel Goleman (1995), who has been concerned with the study of brain, creativity and behavior, he states that the components of emotional intelligence are: self-awareness, self-control, empathy, social skills such as conflict management, relationship establishment, teamwork. The best art of relationship is based on the direction of your own emotions and empathy, the social competence through which the person succeeds in easily understanding people and correcting the "mismatches" in the social environment. This social ability facilitates human contacts, which we studied in the process of processing questionnaires applied to a group of students on psychosocial adaptability to the new requirements of the academic environment.

Inteligența emoțională este percepută în literatura de specialitate drept o abilitate de identificare, de utilizare, de înțelegere și de gestionare a emoțiilor, cu scopul de a comunica eficient, de a empatiza cu cei din jur, de a depăși provocările, de a preveni și de a atenua conflictele. Inteligența emoțională are un impact major asupra multor aspecte ale vieții de zi cu zi. Dacă nivelul de inteligență emoțională este dezvoltat, pot fi recunoscute stările emoționale proprii și cele ale persoanelor din jur. Inteligența emoțională ca termen se întâlnește sub două forme în limba engleză: Emotional Intelligence (EI) și Emotional Quotient (EQ). Ambii termeni fac referire la gradul de inteligență emoțională. În anul 1983, Howard Gardner a folosit termenii „inteligența interpersonală” și „inteligența intrapersonală” în enumerarea celor 7 tipuri de inteligență identificate de acest autor: inteligența matematico-logică, inteligența interpersonală, inteligența spațială, inteligența ritmic-muzicală [1].

Conform lui Daniel Goleman, inteligența emoțională are următoarele componente: a) autocunoașterea – autocunoașterea emoțională, autocunoașterea realistă și corectă, încrederea în sine; b) autocontrolul – autocontrol emoțional, transparența și menținerea integrității, adaptabilitate la schimbare, orientarea spre rezultate, inițiative, optimism și perseverență; c) conștientizare socială (conștiința socială sau de grup) care implică empatia; d) managementul relațiilor interpersonale care este determinat de managementul conflictelor, lucrul în echipă și colaborarea. Primele două componente, din clasificarea oferită de Daniel Goleman, sunt privite componente personale ale inteligenței emoționale, în timp ce ultimele două sunt componente sociale ale inteligenței emoționale. Reieșind din cele două clasificări ale componentelor inteligenței emoționale deducem faptul că EQ este formată din patru elemente: 1) identificarea și înțelegerea propriilor emoții, 2) gestionarea eficientă a propriilor emoții și creștere semnificativă a calității vieții, 3) înțelegerea semenilor și găsirea confortului personal, 4) crearea relațiilor la toate nivelele cu cei din jur și creșterea productivității și a imaginii personale. În contextul celor expuse mai sus, apar diverse divergențe și lacune în procesul de dezvoltare a componentelor EQ. Acel confort personal, relaționare de succes cu societatea poate întâlni probleme odată cu schimbarea mediului. Iar adaptabilitatea este un proces dificil pentru indivizii ce au un coeficient mic al EQ [1].

Adaptabilitatea este capacitatea fundamentală a indivizilor de a suferi modificări generale sau parțiale pentru a-și mări șansele de supraviețuire în condițiile schimbătoare ale mediului. Aceasta are o strânsă legătură cu acceptarea noilor factori și noilor emoții survenite în urma schimbării mediului.

Adaptarea se referă la ansamblul de procese și activități care asigură supraviețuirea organismului într-un mediu stresant (C.L. Prosser). În contextul teoriei despre stres, adaptarea este un pattern corect de comportament prin care organismul poate preveni activ sau poate răspunde la circumstanțele care induc stresul (J.E. McGrath). Conform definiției lui M. Pearlın și N. Schooler adaptarea reprezintă un complex de reacții care servesc la prevenirea, evitarea sau controlul perturbărilor emoționale. Adaptarea este suma unor procese generatoare care se determină funcțional reciproc fără a-și pierde conținutul propriu. Pro-

cesul de adaptare are loc cu succes dacă următoarele componente sunt generate cu succes, după cum urmează [după 4]:

- *Echilibrarea* – tendința organismului de a egaliza forțe contrarii, considerată drept principiu fundamental în teoria psihogenetică a lui J. Piaget, echilibrarea este rezultatul confruntărilor succesive dintre asimilare și acomodare, modalități de bază ale adaptării psihice la mediu.
- *Socializarea* – procesul de integrare socială prin care individului îi sunt furnizate mijloacele de comunicare și în primul rând limbajul, procedeele de cunoaștere și comportare.
- *Dezvoltarea* – procesul prin care se realizează noi structuri funcționale ce diferențiază conduita, ducând la tot mai buna ei adaptare la mediu (P. Popescu-Neveanu). Solicitățile externe și interne permanente determină o continuă transformare a structurilor psihocomportamentale.
- *Maturizarea* se referă la structurarea deplină a funcțiilor biologice și psihice, intelectuale, motivațional-afective, atitudinale și acționale toate având ca efect emanciparea personalității. Maturizarea este strâns legată de învățare și educație, acestea fiind punctele de pornire ale procesului de adaptare.
- *Evoluția* este seria de transformări lente dar continue, bazate pe acumulări cantitative care duc la apariția unor noi calități. Rezultat al permanentei interacțiuni dintre organism și mediu, evoluția este produsul tuturor celorlalte procese cărora le conferă o nouă calitate.

Inteligența emoțională se transformă într-un element fundamental al comportamentului uman care este diferit de intelect. Nu există o legătură cunoscută între IQ și inteligența emoțională. Pur și simplu nu se poate anticipa inteligența emoțională bazată pe cât de inteligent este cineva. Inteligența este capacitatea de a învăța și este la fel la vârsta de 15 ani și la vârsta de 50 de ani. Inteligența emoțională, pe de altă parte, este un set flexibil de abilități care pot fi dobândite și îmbunătățite prin practică. Deși unii oameni sunt în mod natural mai inteligenți din punct de vedere emoțional decât alții, inteligența emoțională poate fi dezvoltată.

Pentru a identifica *rolul inteligenței emoționale în adaptarea psihosocială a studenților la cerințele academice noi* am administrat următoarele teste:

- ***Test de diagnosticare a inteligenței emoționale (N. Hall)***. Testul indică modul în care o persoană utilizează emoțiile în viața sa și ia în considerare diverse aspecte ale inteligenței emoționale: atitudinea intrapersonală și interpersonală, capacitatea de a comunica, atitudinea față de viață și de căutarea armoniei. Testul conține 30 de afirmații care se referă într-o oarecare măsură la diverse aspecte ale vieții, iar respondentul trebuie să aprecieze pe o scală de 6 puncte acordul său, precum urmează: dezacord absolut – 3; dezacord – 2; dezacord parțial – 1; acord parțial +1; acord +2; acord absolut +3 [2].
- ***Adaptarea la mediul studentesc și solicitările academice – AMSSA (S. Rusnac, L. Zmuncila, A. Abdalrahman)***. Chestionarul include 45 de itemi – afirmații, prin formularea cărora se solicită atitudine individualizată. Adaptarea este măsurată la nivel macrosocial (necesitățile sociocomunicative, socioeconomice), mezosocial (comunicarea cu rudele, prieteni, colegi) și microsocioal (identificare, formarea profesională ș.a.) [3].

Prin aplicarea chestionarului *Adaptarea la mediul studentesc și solicitările academice – AMSSA*, am identificat starea de confort/disconfort (adaptarea) studenților de la anul I la a) schimbările macrosociale; b) schimbările mezosociale; c) schimbările microsocioale și scorul general al adaptării (figura 1).

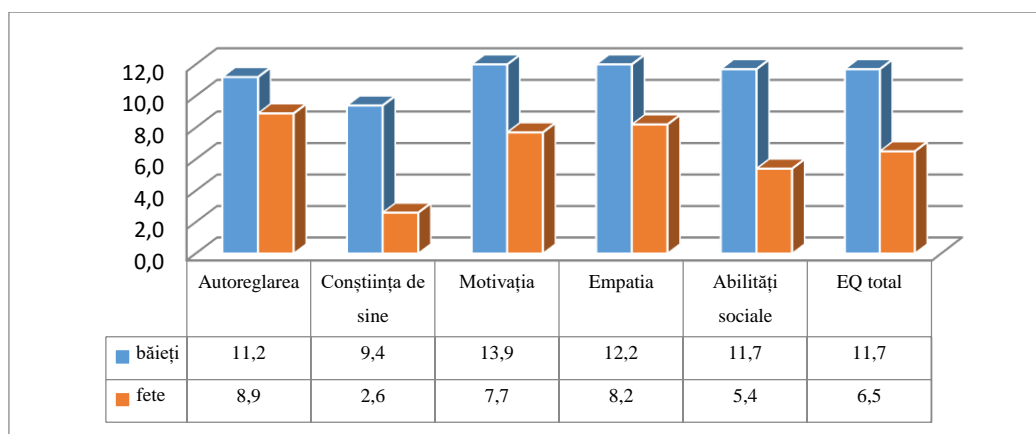


Figura 1. Adaptarea la mediul studențesc și solicitările academice – AMSSA

Datele obținute ne indică că studenții au scoruri medii la toate nivelele adaptării: macrosocial, mezosocial, microsocioal.

Prin aplicarea Testului de diagnosticare a inteligenței emoționale (N. Hall) am identificat modul în care o persoană utilizează emoțiile în viața sa și ia în considerare diverse aspecte ale inteligenței emoționale: atitudinea intrapersonală și interpersonală, capacitatea de a comunica, atitudinea față de viață și de căutarea armoniei.(figura 2).

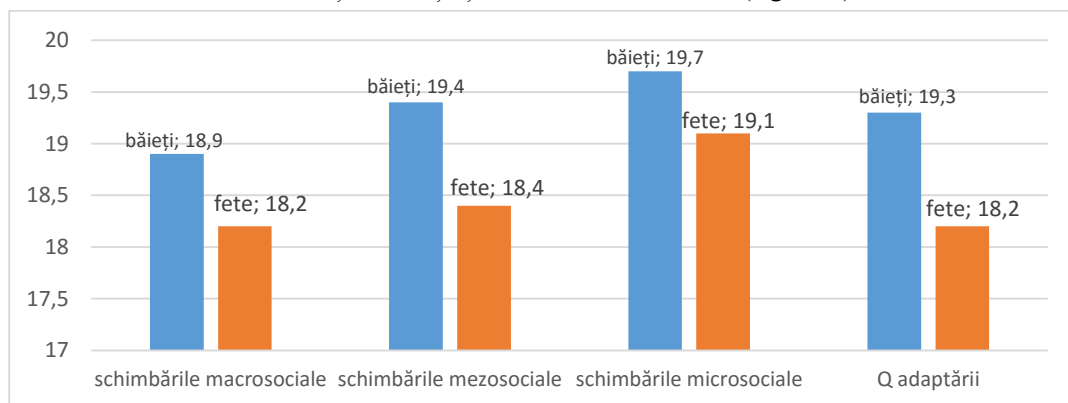


Figura 2. Testul de diagnosticare a inteligenței emoționale (N. Hall)

Cum vedem din Figura 2, la băieții scorurile la toate aspectele inteligenței emoționale sunt mai mari.

În concluzie putem afirma nivelul de inteligență emoțională influențează adaptarea psihosocială a studenților la cerințele academice noi, cu cât este mai înaltă EQ, cu atât mai bine studentul se adaptează la schimbările macrosociale, schimbările mezosociale, schimbările microsociale.

Referințe bibliografice:

1. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001. 418 p.
2. Rusnac S. Consilierea psihologică în grup: forme și metode. Chișinău: ULIM, 2005. 113 p.
3. Rusnac S., Zmuncila L., Abdalrahman A. Construirea, validarea și aprobarea chestionarului de adaptarea la mediul studențesc și solicitările academice (AMSSA). În materiale Conferinței Preocupări contemporane ale științelor socio-umane, Chișinău, 2016, v. 1, p. 286-295.
4. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Teora, 2000. 318 p.

ОБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДИРЕКТОРОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Владимир ЗАЯЧКОВСКИЙ, учитель-методист соискатель ученой степени «доктор философии», Государственное высшее учебное заведение «Могилев-Подольский монтажно-экономический колледж», директор

Abstract: *The article is dedicated to realization of the objective oriented approach to the increase of informative culture of directors of the educational establishments, which gives an opportunity to master the technological culture intelligent and maximally close to the necessities of modern leader process in the system of postgraduate education, to develop life competences, in particular, to promote the level of informatively-digital competence as a component of technological culture of director of the educational establishment.*

Keywords: *informative culture, technological culture, informatively-digital competence, director of educational establishment, postgraduate education.*

Под культурой руководителя традиционно понимают уровень ее интеллектуального, эстетического и морального развития, совокупность знаний, умений, профессиональных характеристик и качеств. В последнее время появилась еще одна составляющая культуры руководителя – технологическая, частью которой является – информационная. Это связано с тем, что в цифровом обществе, человек должен владеть средствами получения и обработки больших объемов информации в цифровом виде, а это невозможно без умения свободно пользоваться современными информационными технологиями.

Технологическая культура – совокупность мероприятий, технологий и методов работы при которой повышается эффективность, экономичность и качество результата деятельности.

Островерхова Н.М. рассматривает технологическую культуру руководителя общеобразовательным заведением как разновидность культуры и системы управленческих процедур (их содержания, способов и средств реализации). «Основопологающим компонентом технологической культуры руководителя ОУЗ, – считает Островерхова Н.М., – является сущность понятия "технология", то есть совокупность знаний о способах и средствах осуществления образовательно-воспитательных и управленческих процессов. В науке и педагогической практике понятия "технология управленческой деятельности руководителя ОУЗ" толкуется как рациональный алгоритм реализации функций управления, который предусматривает учитывание специфики управляемого педагогического явления, объекта, процесса, ситуации. "Технология управления – это сочетание квалификационных навыков, инфраструктуры и соответствующих профессиональных знаний руководителя, необходимых для осуществления превращений, материальных и трудовых ресурсов. Это стратегия – тактика – техника задействованных сил, средств, методов на всех этапах управленческого цикла" [1, с. 156]. Относительно культуры управления школой, то она обеспечивает повышение эффективности функционирования и развития каждой отдельно взятой ее структурной подсистемы; базируется на теории управления, модернизированном содержании управления, научных подходах к управлению, современных информационных технологиях и механизмах» [2].

Информационная культура – это умение целеустремленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передаваемости современные информационные технологии [3, с. 12].

Составляющими информационно-цифровой культуры руководителя являются:

- умение свободно пользоваться разными технологическими информационно-цифровыми средствами (например, смартфон, компьютер, проектор, интерактивная доска и пр.);
- способность применять в своей работе новейшие информационно-цифровые технологии (например, электронное управление);
- умение получать и анализировать информацию из разных источников;
- умение подавать информацию в доступном виде и эффективно ее использовать;
- использование различных методов обработки информации.

В современном обществе большие потоки информации, информационные системы испытывают старение, а потому часто их обновляют, создаются новые. Чтобы сформировать личные жизненно необходимые компетентности, способность быстро адаптироваться к изменениям в информационно-коммуникационном мировом пространстве, руководителям учебных заведений нужно овладевать информационной культурой. Именно с этой целью в учебные планы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе последиplomного образования уже много лет как введен спецкурс по информатике.

Перед руководителями появляется ряд заданий, среди которых: демонстрировать в коллективе установки относительно развития информационной культуры; использовать свои знания и умения для создания условий осознания коллективом педагогов принципов работы информационно-цифровых программ и систем, чтобы на этой основе ученик в будущем был способен реализовать себя и совершенствовать свои умения.

Распространение информационных технологий во всех отраслях производства, сферы обслуживания, науки, образования сегодня является безопасным и необратимым явлением. В условиях бурного развития информатизации общества актуальной становится проблема формирования информационной культуры руководителей (ОУЗ). По мнению ученых [3, с. 13], информационная культура, пока что, является показателем быстрее профессиональной культуры, однако, со временем, она должна стать важным фактором развития каждой личности; социально профессиональное качество субъекта труда [3, с. 14]. На формирование информационной культуры влияют достижения в отрасли информатики, кибернетики, экономики и пр.; В составе профессиональной культуры предлагается различать два блока: социально моральный (ценностные ориентации, морально-волевые качества, которые определяют отношение к предмету, процессу, субъектам деятельности, средств и результатов труда) и профессионально-организационный (знание, умение, опыт, мастерство) [4, с. 48].

Цель статьи – анализ проблемы использования технологии объектно ориентированного подхода для повышения уровня информационной культуры руководителей, в контексте программы повышения квалификации в системе последиplomного образования.

Информацию из окружающего мира человек получает через органы ощущений. Глазами он воспринимает визуальную информацию. Такой информацией является текст книги, изображения на телеэкране, пейзаж, который открывается из окна. Через органы зрения человек воспринимает около 80-90% информации. Мы живем в окружении огромного количества разнообразных объектов, и любая информация, которую мы получаем, связана с определенными объектами. Поскольку ключевым словом в предлагаемом нами подходе является "объект", то для лучшего понимания сущности идеи рассмотрим более детально данную дефиницию и другие взаимосвязанные понятия.

Объект (от лат. *objectum* – предмет) – вещь, предмет. С конца XVIII ст. объектом называют целостную часть внешнего мира [5, с. 312]. Объект (от лат. *objectus* – предмет, явление) – фрагмент действительности, на который направлена практическая или познавательная деятельность субъекта. Объект воссоздается в знании на основе практического взаимодействия с ним субъекта [6, с. 235]. Объектами являются не только предметы и явления материального мира, но и понятия, которые создаются и используются людьми во время общения, например "образование", "красота" и тому подобное. Каждый объект имеет свое название: "дом", "автомобиль", "карандаш".

Каждый объект имеет определенный набор параметров. В частности, объект "автомобиль" имеет такие параметры: марка, дата изготовления, цвет, объем двигателя и тому подобное. Параметры могут быть количественные и качественные. Количественные параметры выражаются в определенных единицах измерения (сантиметрах, годах, килограммах), а качественные – материальными и нематериальными признаками. Каждый объект существует и действует в среде, которая является совокупностью определенных условий. Например: квартира, в которой проживает человек, улица, климат местности. Параметры объекта могут изменяться под воздействием среды или в результате действия других объектов. Действия могут производиться собственно объектами или сверхобъектами. Объекты окружающего мира, даже те, которые кажутся самыми простыми, в действительности чрезвычайно сложные и характеризуются огромным количеством параметров. Конечно, невозможно да и ненужно знать все параметры объекта. В каждом конкретном случае нас интересуют лишь некоторые из них.

На основе информации о параметрах, которые являются существенными в конкретной ситуации, можно сложить упрощенное представление о реальном объекте, которое называется моделью. Изучение модели объекта, дает возможность прогнозировать его поведение. Существуют разные виды моделей: физические, математические, имитационные и другие. Физическая модель внешне похожа на оригинал. Такие модели воссоздают форму реальных объектов, широко применяются во время проектирования, а также в учебе. Моделью может быть не только упрощенный физический объект, но и рисунок, таблица, математическая формула. В большинстве случаев, описывая определенный объект, мы имеем дело с его упрощенной моделью, поскольку наши знания об объекте всегда неполные. Определенная совокупность данных об объекте есть его информационной моделью.

Моделирование – создание информационных моделей объектов – является мощным инструментом познания. Почти во всех областях науки используются подобные модели. При этом из всех сведений об объекте выбирают наиболее существенные для той или другой отрасли параметры и свойства. Эти параметры описываются в присущий науке способ, между ними устанавливаются взаимосвязи.

Модель объекта – это новый объект, который отображает существенные свойства объекта, который изучается. Процесс создания модели называется моделированием.

Каждый объект имеет разнообразные свойства. Для построения модели объекта выбирают главные, самые существенные из них, или те, которые отвечают цели построения модели (например, модель атома должна правильно отображать физические взаимодействия в нем). Модели создают также и тогда, когда сам объект имеет многие свойства и взаимосвязи. Тому, чтобы детально выучить конкретное свойство или группу свойств, иногда полезно отказаться от некоторых других, не связанных с исследуемыми.

Отметим, что разные науки исследуют объекты, процессы и явления с разных точек зрения. И потому для каждого объекта, процесса или явления могут существовать разные модели. Да, разными будут модели человека для исследований в области физики, химии, биологии, медицины, и тому подобное. С другой стороны, разные объекты могут иметь одну и ту же модель. Да, для ученого-математика прямоугольный параллелепипед будет моделью и книги, и шкафа для одежды, и дома, и многих других объектов.

Информатика – наука, которая исследует законы и методы переработки и накопления информации. С древних времен люди создавали механизмы и машины для облегчения своего труда. Эффективное и качественное управление сложными информационными потоками в наше время немыслимо без применения быстродействующих электронно-вычислительных машин (ЭВМ).

Современный компьютер это высокотехнологичное мультимедийное устройство, которое состоит из аппаратной и программной составляющих. Программная составляющая разделяется, в свою очередь, на системную и прикладную составу. Операционная система – это набор программ, который контролирует работу прикладных программ и системных услуг и исполняет роль интерфейса между программным и аппаратным обеспечением компьютера. Ее назначение можно разделить на три основных составляющей: удобство – делает использование компьютера простым и удобным; эффективность – позволяет эффективно использовать ресурсы; возможность развития – должна позволять разрабатывать, поддерживать тестирование и внедрение новых программных средств и системных функций, и это не должно мешать нормальному функционированию системы.

Все современные операционные системы имеют объектно ориентированный дизайн, который обеспечивается объектно ориентированной концепцией создания операционных систем и программного обеспечения.

Основным понятием объектно ориентированного подхода является объект.

Предварительно нами было рассмотрено понятие объекта в его философском значении. В информатике под объектом понимаем отдельную программную единицу, которая содержит в себе набор связанных с ней переменных (данных) и методов (процедур). В целом, эти переменные и методы извне объекта непосредственно не отображаются. Зато, есть определенные интерфейсы, которые позволяют получать доступ к данным и процедурам. С позиций объектно ориентированного подхода объект для нас являет собой некоторую сущность, то есть физический предмет, понятие, программный модуль или что-то переменное, например, виртуальную схему. Значения переменных объекта выражают информацию, которая является известной, о той вещи, которая представлена данным объектом. Методы содержат в себе процедуры, выполнение которых влияет на значения, которые находятся в объекте, и, возможно, на ту вещь, которую данный объект представляет.

Объектно ориентированное направление получило большую популярность в области программирования. Оно помогает в разработке взаимозаменяемых, повторно используемых, легко обновляемых и легко взаимосвязанных частей программного обеспечения. В данном подходе есть одна общая концепция: программы или данные можно помещать в контейнер. Все происходит, будто, в некотором контейнере, внутри которого могут находиться другие контейнеры. В самой простой традиционной программе каждый шаг программы задается одной инструкцией. В объектно ориентированном языке каждый шаг может быть подан как целый набор инструкций.

В табл. 1 представлены дефиниции объектно ориентированного дизайна. Понимание и использование которых является ключом к реализации объектно ориентированного подхода.

Табл. 1. Дефиниции объектно ориентированного дизайна

Атрибуты	Переменные, которые хранятся в объекте
Включение	Взаимосвязь между объектами, при которой объект, который содержит другой объект, включает в себя указание на размещенный в нем объект
Инкапсуляция	Изоляция атрибутов и сервисов объекта от внешнего окружения. Сервисы вызываются лишь по имени, а доступ к атрибутам можно получить лишь с помощью сервисов
Наследование	Взаимоотношения между двумя классами объектов, при котором внутренний класс принимает атрибуты и сервисы внешнего класса
Сообщение	Средство взаимодействия объектов
Метод	Процедура, которая является частью объекта, которую можно активизировать извне объекта для выполнения определенных функций
Объект	Модель реально существующего предмета или понятия
Класс объектов	Определенный набор объектов, которые сообща используют одинаковые имена, множества атрибутов и сервисов
Единичный объект	Определенный член класса объектов, атрибутам которого присвоены значения
Полиморфизм	Это понятие связано с существованием нескольких объектов, которые используют одинаковые имена сервисов и предоставляют один и тот же внешний интерфейс, и являются представителями разных типов
Сервис	Функция, которая выполняет операции в объекте

Объекты взаимодействуют между собой с помощью сообщений (messages). Сообщения содержат в себе имя объекта-отправителя, имя объекта-получателя, имя метода в объекте-получателе и другие уточняющие параметры, необходимые для работы метода. Метод, который размещен в объекте, можно вызывать лишь с помощью сообщения. Получить доступ к данным, которые хранятся в объекте, можно лишь с помощью методов этого объекта. Таким образом, с помощью метода можно произвести нужное действие и получить доступ к переменной объекта, или выполнить то и другое. Интерфейс объекта является собой набор открытых методов, которые поддерживаются объектом. Из интерфейса нельзя утверждать о реализации; объекты разных классов могут иметь разные реализации одних и тех же интерфейсов. Свойство объекта, сущность которого заключается в наличии единственного элемента, который связывает его с внешним миром, есть сообщение и называется – инкапсуляцией (encapsulation). Методы и переменные объекта являются инкапсулированными, и доступ к ним осуществляется лишь с помощью сообщений. Это свойство предоставляет два преимущества:

1. Защищает переменные объекта от уничтожения другими объектами. Эта защита может включать в себя защиту от несанкционированного доступа, а также за-

щита от проблем, которые возникают при параллельном доступе, как взаимное блокирование и несогласованные значения.

2. Скрывает внутреннюю структуру объекта, потому взаимодействие с ним является относительно простым и стандартизированным. Более того, когда внутренняя структура и процедуры объекта изменяются без изменения выполняемых им функций, это не влияет на другие объекты.

Используя наследование, можно эффективно определять взаимосвязанные понятия, ресурсы и другие объекты. С помощью включения можно конструировать разнообразные структуры данных, которые отображают поставленную задачу. Объектно ориентированные подходы и структуры данных позволяют описывать ресурсы и функции операционной системы так, как отражает представление этих ресурсов и их функций.

Преимущества объектно ориентированного подхода:

- лучшая организация сложных наследуемых отношений;
 - снижение затрат на разработку, за счет повторного использования;
 - повторное использование классов объектов, которые уже написаны, протестированные и испытаны другими, что сокращает время на разработку и тестирование;
 - повышение степени расширяемости и улучшения поддержки систем.
- обычно, в течение всего срока жизни продукта 65% его стоимости тратится в поддержку данного продукта, включая его улучшение и удаление ошибок. Объектный ориентированный подход сокращает этот показатель. Использование объектно ориентированных программ поможет сократить число возможных взаимосвязей между разными частями этих программ, обеспечивая этим минимальное взаимодействие, которое может повлиять на изменения в реализации класса, на другую часть системы.

Эти преимущества способствуют потому, что разработка операционных систем ведется в объектный ориентированном направлении. Объекты помогают разработчикам изменять операционную систему так, чтобы она отвечала новым требованиям, не в нарушение ее целостности.

Благодаря данному подходу создания операционных системам и прикладных программ освоения их существенно упрощается. Работа с объектами одного класса типична, потому для пользователя, который владеет концептуальными понятиями переход от одной программной среды к другому будет отличаться интерфейсом, эта проблема преодолевается за очень короткое время.

Следовательно, было бы логично при освоении и использовании информационных технологий, использовать объектно ориентированный подход и применять термины объектно ориентированного дизайна, изучать концептуальные понятия операционных систем и программных средств, свойства объектов и развивать алгоритмическое мышление у руководителей ОУЗ в системе последипломного образования. В результате усвоения концептуальных понятий нужного программного средства и, имея знание относительно свойств объектов, освоения ими новых управленческих программ и их приложений существенно оптимизируется.

Таким образом, руководители, которые понимают понятия и свойства объектов, владеют концептуальными понятиями и алгоритмическим мышлением, смогут использовать преимущества объектно ориентированного подхода с целью освоения информационных технологий и их использования в управленческой деятельности. Завладев концептуальными понятиями нужной операционной системы или прикладной программы, руководители, применяя знание о свойствах и назначениях объектов смогут самостоятельно сознательно и осмысленно избирать оптимальный

путь реализации поставленной задачи, не привязываясь к конкретной операционной системе или программному пакету.

Применение объектно ориентированного подхода, как инновационной системы организации изучения информационных технологий дает возможность отойти от традиционной системы использования некоторых отдельных операционных систем и прикладных программ и способствует повышению уровня информационной культуры руководителей, оптимизации изучения курса информационных технологий, развитию осознанного использования информационно-цифровых технологий в жизни руководителей ОУЗ сегодня и в будущем.

Следующие статьи исследования будут посвящены более детальному раскрытию форм и методов использования объектно ориентированного подхода на курсах повышения квалификации в системе последиplomного образования.

Список использованной литературы:

1. Палеха Ю.А. Ключі до успіху, або Організаційна та Управлінська культура: навчальний посібник / Ю.А.Палеха. – К.: Вид-во Європейського університету, 2002. – 337 с.
2. Островерхова Н.М. Теоретичні засади формування технологічної культури керівника ЗНЗ. – Заглавие с экрана. – Режим доступа: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/ostroverhova.htm
3. Баловсяк Н.В. Історико-педагогічний аналіз виникнення поняття „інформаційна компетентність” // Матеріали ІІІ МНПК „Динаміка наукових досліджень – 2004”. – Дніпропетровськ, 2004. – Том 25. – С. 12.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К., 2005. – 448 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ, Либідь, 1997. – 376 с.

CONTEXTE PSIHOPEDAGOGICE ALE UTILIZĂRII FILMELOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Eugenia FOCA, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Article is devoted a theme of application of the art movies in education of school students. How can art movies embedded in the presentations be used to improve learning in university courses? To answer this question, a review of the theoretical and research evidence on art movies in education. The idea and the principles of art and pedagogical approach to the organization of educational work with film material reveals. The article is organized into three sections: (1) why use art movies in education? (2) conditions selecting appropriate art movies and (3) conclusions.*

Keywords: *Net generation, cinema, art pedagogy, art movies and learning.*

„Filmul nu înlocuiește lecția, doar o completează și acționează ca un catalizator.”
Alexandru Solomon

Într-o lume aflată într-o permanentă și rapidă schimbare, copilul este nevoit să facă față multiplelor provocări sociale și să se redefinească pe sine în raport cu lumea din jurul său și cu solicitările externe. Procesul de raportare la aceste solicitări implică creativitatea, care după cum se știe joacă un rol important, susținându-l pe copil la etapa de adaptare flexibilă la mediu, minimalizând riscul de a-și pierde sensul identității personale.

Consonat cu ideile cercetătorilor Sergheeva N. Iu. [10], Dumitrache S.D. [5] și pentru a sublinia rolul art-pedagogiei în procesul educațional, considerăm că filmul vine în sprijinul unei adaptări sanogene la solicitările societății contemporane, dar și la experimentarea unei stări de bine a individului.

(1) De ce să utilizăm filmul în educație?

De acum câteva decenii filmul a început să fie utilizat în procesul educativ. Evidențiem din start că din universul filmului fac parte conceptele *cinematerapia* și *cinemaeducația*. Cercetătoarea Dumitrache S.D. menționează că „arta cinematografică pune la dispoziție un material tot mai valoros pe care se poate baza educația contemporană, mai ales datorită faptului că educabilii de astăzi sunt mari consumatori de filme” [5, p. 19]. Tinerii de astăzi denumiți în diverse surse în mod diferit, „milenarii”, „generația Y”, „generația NET”, „digitalii nativi”, „generația cu cip”, au fost foarte mult influențați de dezvoltarea intensă a tehnologiilor, astfel aceasta lăsând un efect profund asupra lor. Acești tineri au crescut cu MTV, Internet, PC/Mac, jocuri video, Facebook, MySpace, Twitter, Flickr, Pinterest, Skype, iPod, dispozitive iPhone, dispozitive PDA și telecomenzi TV/DVD ca accesorii pentru corpurile lor. Ba mai mult decât atât, ei poartă cu ei un întreg arsenal de dispozitive electronice, care de fapt sunt ingredientele cheie ale lumii lor. Deci, tehnologiile pot fi ferestre ce oferă accesul în lumea tinerilor, iar „substimularea informațională”, poate fi accelerată prin utilizarea acestora în mediul educațional.

Vrem să menționăm că numeroasele definiții elaborate de către experții din domeniul psihologiei, pedagogiei și artei denotă, într-o anumită măsură, dificultatea și complexitatea abordării tematicii filmului în domeniul educațional, dar și multiplele impedimente în procesul de utilizare a lucrărilor cinematografice.

Conceptul de cinemaeducație a fost introdus în științe la mijlocul secolului al XX-lea de Alexander, Hall și Pettice, (1994), iar în România se analizează beneficiile filmului în educație de acum două decenii de către cercetătorii Salade D., Cerghit I., Crețu V., Dumitrache S. [1, 2, 5].

În opinia cercetătoarei Fiofanova O., „*cinemaeducația* reprezintă una din formele tehnologiilor educaționale creative, care este orientată spre abordarea integrativă a relației copil-matur și profilarea unei interacțiuni, în procesul căreia se conturează noi modalități de interrelaționare socială” [8, p. 5]. Datorită cinema-tehnologiilor se poate crea câmpul de interacțiune „viu” al situațiilor de viață, în care actorii educaționali vor găsi răspunsuri la diverse probleme. Dumitrache S.D. menționează că „*cinemaeducația* se referă la utilizarea filmelor în procesul educațional și asigurarea nu doar a atractivității demersului educativ, ci este și un garant al implicării active a educabililor și al asimilării de către aceștia a conținuturilor prezentate” [5, p. 19].

Arta cinematografică este puntea de legătură între personaje, lumea imaginară și lumea reală, liant care poate constitui o bază în procesul cunoașterii umane, al intercunoașterii, al educației și al dezvoltării personale. Filmul este o formă de artă care, re-creând realitatea ne învață nu doar să ne uităm la imagini, la scene, secvențe, pentru a trăi desfășurarea, ci mai cu seamă pentru a vedea dincolo de ele...dincolo de noi înșine. Mai mult, e vorba nu doar de acea regăsire în film, cât mai ales de o redescoperire a lumii din tine, dar și a realității obiective, exterioare, ce presupune totodată o experiență alchimică de transfigurare, de transformare în bine, în frumos, o perpetuare sau o re-creare a virtuților, a valorilor umane, sociale. [5, p. 12].

Filmul artistic reprezintă o sinteză a diverselor genuri ale artei: *literatură, teatrul, arte vizuale, muzică, fotografie ș.a.* Genurile artei enumerate se integrează și se completează reciproc, intensificând acțiunea educațională asupra omului.

Filmul poate să fie și sursă de inspirație chiar și pentru profesori, iar cinematografia ne pune la dispoziție o serie de producții ce evidențiază tipologia dascălului creativ, deschis, care dezvoltă o relație armonioasă și strânsă cu discipolii săi, printre care enumerăm: *Coriștii* (2004), *Dead poets society* (1989), *Mona Lisa Smile* (2003), *Stand and deliver*

(1988). Filmele enumerate, pe care le propunem studenților pentru vizionare în cadrul cursurilor universitare, prezintă studii de caz, astfel permit studenților să identifice și să dezvolte sentimente de respect, afecțiune, să empatizeze, să interpreteze sau să se contraindenteze cu anumite personaje.

Producțiile cinematografice din categoria documentar sunt nu doar facil de utilizat ca suport didactic, întrucât acestea abordează subiecte diverse, chiar specifice anumitor discipline care se predau în școală, ci și au efecte imediate și durabile în asimilarea cunoștințelor și învățarea unor strategii și tehnici cu aplicabilitate practică de către tinerii beneficiari ai procesului de învățământ [5, p. 14].

Astfel, filmul poate fi utilizat în educație la nivelul celor trei laturi ale procesului educațional: predare, învățare, evaluare, cât și în procesul consilierii carierei și dezvoltării personale. Filmul poate fi folosit în predare pentru a stimula și încuraja implicarea educabililor, pentru a promova gândirea critică și abilitățile de analiză, pentru a ajuta la memorarea conținutului curricular etc.

Evidențiem grandoarea artistică și impactul psiho-pedagogic asupra conștiinței umane al unor filme: *Copiii invizibili* (regizor Li S., Scott R.), *Plătește altcuiva* (regizor Leder M.), *Efectul de seră* (regizor Ahadov V.), *Lăutarii* (regizor Loteanu E.), *18 luni* (regizor Islamuglov I.), *Italianul* (regizor Cravciuc A.), *Piter Pan* (regizor Ford P.) ș.a.

(2) Condiții de selectare a filmelor în educație

Succesul acțiunii educative, care presupune implicații exercitate asupra beneficiarilor educației, depinde de modul în care vor fi incluse filmele în îndeplinirea obiectivelor cursului. Evidențiem, în acest context, diverse categorii și genuri ale filmului: *animația, documentarul, lungmetrajul artistic*: dramă, acțiune, suspans, comedie, film istoric, de dragoste, muzical, politic, științifico-fantastic, reclama etc.

În practica educațională pot fi desfășurate atât activități cu utilizarea filmului, cât și programe curriculare, cum ar fi cea propusă de un grup de conceptori de curriculum opțional din Republica Moldova, Goraș-Postică V., State L., *Educație prin film/ O lume de văzut* (2016). Autorii curriculumului menționat mai sus subliniază „...filmele selectate sporesc gradul de conștientizare în rândul tinerilor, provocând întrebări și îndemnând elevii să caute răspunsuri, trasând paralele cu viața lor și încurajându-i să-și formeze propriile opinii. Filmul este un instrument prin care elevilor li se oferă experiența unei trăiri emoționale și a comunicării cu ceilalți, făcând schimb de idei și cultivând un grad mai înalt de înțelegere reciprocă”.

Evidențiem câteva din filmele documentare incluse în acest curriculum opțional: *Copiii din gara Leningradsky* (cum este să trăiești în stradă, drepturile universale ale copilului), *Haiduc* (copiii străzii în România), *Zi liberă pentru Fardulah* (munca copiilor în lume), *Trebuie să auzi* (relațiile în familie), *Podul peste Wadi*. (conflictul/consolidarea încrederii, prezentări teatrale), *Doar pentru că te-am iubit*. (violența în familie), *Lotte – Cum să fii bun* (implicarea copiilor în rezolvarea unor probleme comunitare), *Șapte lumânări* (atrocitățile celui de-al doilea război mondial, victimele Holocaustului), *Cyber Seniori* (oamenii vârstei a treia), *Ca un fluture* (copiii cu dizabilități), *Pe bicicletă după libertate* (problemele migranților, încadrarea lor în societate) [4].

Cercetătorii din spațiul slavon Segheeva N. Iu., Filofanova O.A., evidențiază mai multe forme de realizare a programelor axate pe film: *cinema-lectorate, cinema-club, cinema-dispută, cinema-training, art-studiou, cinema-academia* [8, 10].

Contextele psiho-pedagogice de utilizare a filmului în educație sunt foarte diverse. Analiza paralelă a literaturii de specialitate [2, 4, 5] ne-a determinat să evidențiem câteva situații când filmul poate fi utilizat în actul educativ:

- în prezentarea unui conținut curricular informațional, îndeosebi în prezentarea unor concepte noi sau pentru a oferi exemple;

- în completarea conținutului cursului;
- în evidențierea punctelor de vedere diferite (jurnalism, științe istorice etc.) sau pentru a introduce problematici dificile sau controversate;
- pentru a ilustra un principiu sau o problematică prezentată în cadrul orelor;
- pentru conștientizarea aplicațiilor practice ale celor studiate;
- pentru perfecționarea gândirii critice, stimulează fluxul de idei;
- pentru stimularea imaginației studenților, creării imaginii vizuale memorabile;
- pentru etapa evocării unei ore, cu scopul captării atenției;
- ca stimul pentru a facilita procesul de învățare profundă al beneficiarilor procesului educativ;
- ca sursă de inspirație și de motivație;
- ca moment de pauză, de detensionare ori relaxare a educabililor, când aceștia par obosiți;
- ca modalitate de reducere a anxietății și tensiunii legate de subiecte mai puțin atractive sau neplăcute;
- ca semnal de reluare a cursului după o pauză, când este necesară în timpul unui curs de durată mai mare;
- ca posibilitate de evaluare a studenților în actul educativ.

Cum se selectează filmele în procesul educațional? Am încercat să analizăm mai multe criterii după care acestea pot fi folosite la clasă. Dumitrache S.D., recomandă alegerea filmelor pe baza (1) obiectivelor stabilite în raport cu procesul de predare; (2) rezultatelor scontate la nivelul procesului de învățare; (3) caracteristicile grupului și interesele acestora; (4) evitarea filmelor cu conținut licențios atât la nivel verbal, cât și vizual [5, p. 35-36].

Berk, R.A. (2009) evidențiază următoarele criterii de selecție a filmelor în procesul educațional: caracteristicile grupului de studenți, potențialul caracter ofensator al filmelor și structura acestora din urmă. Același autor sintetizează următorii pași în utilizarea filmului în educație:

1. Selectați un film care să ilustreze un concept sau o problematică cu care doriți să-i familiarizați pe elevi, studenți.
2. Faceți clar subiectul filmului vizionat. Pregătiți anumite instrucțiuni-repere, astfel încât aceștia să știe la ce vor atrage atenție.
3. Prezentați filmul pe scurt, pentru a întări scopul vizionării acestuia.
4. Redați filmul.
5. Opiți filmul la anumite secvențe, pentru a evidenția anumite lucruri sau reluați filmul sau anumite secvențe pentru un anumit exercițiu în clasă.
6. Oferiți un timp pentru reflecție în legătură cu materialul vizionat.
7. Dezvoltați o activitate de învățare activă în cadrul căreia participanții vor interacționa unii cu alții, vor răspunde la întrebări și dezbate probleme și concepte prezentate în film.
8. Structurați o discuție în jurul acestor întrebări-problematici în micro-grupuri sau cu toată clasa [apud 5, p. 39].

Întrebările ce urmează după vizionarea filmului pot fi de tipul: *Care sunt lucrurile esențiale care s-au petrecut? Ce ai trăit vizionând acest material? Ce experiențe personale îmi evocă acest film? Valorile și credințele mele corespund cu valorile personajelor din materialul vizionat? Ce pot învăța de la protagonistul filmului? Ce pot face diferit? Ce am învățat din experiența personajelor? Ce relevanță are pentru mine ceea ce tocmai am vizionat? Am avut contact cu experiențe similare ale mele sau a altora, ori care abordează aceeași problematică? Cum pot utiliza informația descoperită în viața mea personală sau în relațiile profesionale, în activitatea cu elevii mei?*

(3) *Concluzii.* Importanța filmului în educație s-a impus prin polifuncționalitatea genurilor de artă integrate în cadrul său și prin natura multi-senzorială a acestuia, care ajută

la desfășurarea eficientă a procesului instructiv-educativ și la solicitările de învățare ale educabililor în dependență de stilul lor de învățare. Cinemaeducația pune accent pe utilizarea filmelor în cadrul procesului educațional, deoarece acestea îi conferă atractivitate și valoare actului de predare-învățare, iar experiențele pozitive generate de materialul audiovizual au mari șanse să revină mai târziu.

Referințe bibliografice:

1. Alexander, M., Hall, M., & Pettice, Y. Cinemeducation: An innovative approach to teaching psychosocial medical care. *Family Medicine*, July-August, 430-433, 1994.
2. Berk, R. A., Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal on Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21, 2009.
3. Crețu V, Bărsănescu Ș. Educația elevilor prin și pentru film. Editura didactică și pedagogică, 1980.
4. Curriculum opțional pentru gimnaziu și liceu: educație prin film/ O lume de văzut. Disponibil la adresa http://edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_optional_educatie_prin_film_0.pdf
5. Dumitrache S. D. Cinematerapia – de la evadare la ancorare în cotidian. Editura: Sper, 2015.
6. Dumitrache S. D. Cinemaeducația – filmul ca formă a psihopedagogiei artei. *Cinemaeducation – the film as a form of psychopedagogy of art* //Revista de Psihologie. – 2011. – T. 4. – №. 7. – C. 100-103.
7. European Cinema education for youth, <http://event.institutfrancais.com/cined/en/>
8. Фиофанова, О. Синема-технология как средство воспитания / О. Фиофанова // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал – №3 2008. – с. 5-9.
9. Карпова Н. Л., Данина М. М., Кисельникова Н. В., Шувиков А. И. Психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя // Вопросы психологии. – 2011. – №4...." [Источник: <http://psychlib.ru/otherdocs/guide/99.html>]
10. Сергеева Н. Ю. Использование педагогического потенциала кино в воспитательном процессе. *Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал* – №2 2015. – с. 25-31

REPERE TEORETICO-APLICATIVE ALE COMUNICĂRII CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR – STUDENT

Lilia NACAI, *lector universitar,*
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The article reflects the theoretical-applicative dimensions of communication in the relationship of the academic student didactic framework. It shows interest for teaching communication, for competence of teachers in communication, for studding of difficulties met by the young teachers in the communication with students.*

Keywords: *university professor, student, pedagogical competence.*

Imperativele învățământului superior realizat în Republica Moldova derivă din solicitările de a satisface necesitățile personalității în dezvoltare punctate în strategiile de reformare a învățământului, în care se accentuează semnificația comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă.

De la Școala Superioară se solicită să contribuie la educația tinerilor nu doar bine informați, dar și care să posede capacități de adaptare la solicitările permanente ale vieții. Școala Superioară este astăzi chemată să realizeze intervenții educaționale axate nu doar asupra dimensiunilor rațional-intelectuale ale studenților, dar și asupra celor afective, motivaționale, atitudinale, sociale.

Educația implică, pe lângă formarea deprinderilor și a abilităților cognitiv-intelectuale, dezvoltarea personalității educaților, care trebuie privită în integralitatea și unicitatea resur-

selor sale. Eforturile educaționale sunt orientate spre dezvoltarea generației de tineri competenți, pregătiți să facă față noilor provocări și nevoilor de dezvoltare în plan economic, social și cultural ale societății.

Pentru ca misiunea și obiectivele educației să se materializeze în acțiuni sistematice, coerente și cu rezultate vizibile, este nevoie de resursă umană (ca agent care asigură procesul educațional) calificată și competentă pe mai multe planuri:

- a) din punctul de vedere al cunoștințelor profesionale de specialitate;
- b) din punctul de vedere al trăsăturilor de personalitate, atitudinilor, orientării moral-valorice și al comportamentelor manifeste;
- c) din punctul de vedere al ideologiei (orientarea tinerelor cadre didactice către asigurarea unui efort educațional de calitate) și al motivației (responsabilitatea și angajamentul față de profesia de cadru didactic).

Realizarea misiunii pe care o are cadrul didactic depinde de măsura în care acesta posedă anumite *calități și competențe*. [3; p. 11]

Analiza surselor științifice dedicate psihologiei școlii superioare, psihologiei pedagogice ne-a permis să atestăm o serie de studii ce vizează personalitatea cadrului didactic universitar care pun în evidență aptitudinea, tactul și competența pedagogică (ultima fiind denumită, uneori, și prin termenul de competență didactică) – ca expresii ale *personalității vocaționale* specifice cadrului didactic de succes. În materializarea competenței pedagogice în performanțe notabile, un rol important îl are aptitudinea pedagogică (didactică). După Nicolae Mitrofan aptitudinea pedagogică implică modele de acțiune pedagogică care sunt interiorizate și generalizate și a căror formare și dezvoltare depind de însăși organizarea și desfășurarea activității de învățare (Mitrofan, 1988). În rezultatul investigațiilor științifice, Nicolae Mitrofan identifică trei componente ale aptitudinii pedagogice:

- *profesional-științifică* care ține de o solidă pregătire de specialitate;
- *psihopedagogică* – asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru exercitarea influențelor educaționale asupra personalității celor educați (abilitatea de determinare a gradului de dificultate al materiei de învățat, abilitatea de accesibilizare a materiei care trebuie transmise, abilitatea de a înțelege nevoile, dispozițiile afectiv-emoționale și comportamentele educaților, creativitatea în activitatea didactică etc.);
- *psihosocială* care cuprinde abilitățile necesare optimizării relației cu persoanele educate (abilitatea de adoptare a unor roluri diferite, sociabilitatea, abilitatea de a influența și conduce grupul de persoane educate, capacitatea de comunicare, abilitatea de utilizare adecvată a puterii și autorității etc.). [2]

Pe lângă aptitudinea pedagogică J. Stefanovič în lucrarea sa *Psihologia tactului pedagogic al profesorului* a abordat *tactul pedagogic* – ca o componentă esențială a măiestriei și competenței didactice. Autorul cu scopul de a detalia fațetele tactului pedagogic, în investigația experimental realizată au fost puse față în față punctele de vedere exprimate de către profesori, respectiv de către elevi. Prin compararea celor două puncte de vedere, autorul a constatat că, în timp ce pentru profesori, tactul pedagogic părea să fie condiționat, în primul rând, de calitățile lor personale, pentru elevi, accentul cădea pe relațiile cordiale și corecte dintre ei și profesori.

Un alt domeniu în care cadrul didactic își exprimă personalitatea – pe toate dimensiunile sale – este reprezentat de procesul de comunicare specific activității didactice. Dacă **comunicarea** reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată (Jean-Claude Abric) [1; p. 16], atunci **comunicarea didactică** reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un *mesaj educațional*, elaborat de *subiect* (profesor), capabil să

provoacă reacția formativă a *obiectului educației* (preșcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de *conexiune inversă externă și internă*.

Una din solicitările-cheie înaintate cadrului didactic universitar o constituie abilitățile de comunicare și interrelaționare competentă. Un rol central în exersarea eficientă a abilităților nominalizate revine procesului de interacțiune a cadrului didactic universitar cu studenții. Actul didactic presupune colaborarea / relaționarea cooperantă, suportivă a cadrului didactic cu studenții. Cadrul didactic universitar trebuie să cunoască, să utilizeze și să interpreteze elementele comunicării verbale /nonverbale în relația cu studentul pentru sporirea eficienței activității profesionale. Astfel, capacitățile de „decodare” a stilurilor de comunicare a studenților și a semnalelor neverbale influențează pozitiv comunicabilitatea ca trăsătură de personalitate. Analiza literaturii științifice dovedește că comunicarea a fost amplu investigată în psihologie, înregistrându-se achiziții care ne oferă informații cu privire la factorii determinanți ai comunicării, rolul actorilor comunicării, rolul comunicării în prevenirea, producerea, rezolvarea conflictului, formele comunicării etc. Psihologia comunicării răspunde nevoii de dezvoltare a abilităților de comunicare care devine astăzi foarte actuală: se redimensionează valorile, se impun noi imperative, se profilează noi dimensiuni ale personalității. Problema comunicării a fost abordată multiaspectual în psihologie, înregistrându-se studii solide care ne oferă multiple descoperiri științifice: cu privire la geneza formelor de comunicare la copii (M. I. Lisina), problemele ontogenezei comunicării (Lisina M., Bolboceanu A.), impactul comunicării asupra dezvoltării psihice (Muhina T., Zaporojț A., Zlate M., Iacob L.) etc. În Republica Moldova s-au realizat, de asemenea, un șir de cercetări ce abordează comunicarea și impactul ei asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ontogenetice (A. Bolboceanu) și comunicarea managerială performantă ca premisă a bunăstării organizației (L. Stog, M. Caluschii).

Schema oricărei comunicări didactice, după L. Iacob, cuprinde:

- *factorii (actorii /personajele /agenții) comunicării;*
- *distanța dintre aceștia și dispoziția așezării lor.* Ambele sunt importante pentru precizarea particularităților *canalului de transmitere a mesajului;*
- *cadrul și contextul* instituțional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de *cod:* oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc.;
- *situația enunțiativă* (interviu, dezbateri, lecție, sesiune științifică etc.);
- *repertoriile active sau latente* ale emițător-receptorilor;
- *retroacțiunile practicate;*
- *elementele de bruijaj* (zgomotele).

Calitatea comunicării *depinde de strategia folosită, care poate fi proiectată prin interacțiunea următorilor cinci factori* (Stanton, Nicki):

- *scopul activității, care vizează dimensiunea cognitivă-afectivă-acțională (psihomotorie) a personalității interlocutorului;*
- *personalitatea interlocutorului, abordabilă din perspectiva: capacităților minime-maxime de receptare-înțelegere-interiorizare-reacție, dependente de aptitudinile generale și speciale disponibile și de fondul de informații logice, deprinderi, strategii și atitudini acumulate în timp;*
- *cadrul concret al activității:* sala de clasă, cabinetul, laboratorul, amfiteatrul etc.; ora de desfășurare;
- *personalitatea emițătorului, abordabilă din perspectiva capacităților minime-maxime de proiectare a comunicării (rigoarea obiectivelor; prelucrarea informațiilor; extinderea /concentrarea, corectitudinea, claritatea, concizia, complexitatea, amabilitatea /disponibilitatea mesajului);*

- *stilul de comunicare*, degajat prin modul de organizare a informației (inductiv, deductiv, analogic) și forma de exprimare predominantă (scris, vorbit, imagine, programe informatizate, grafice etc.) în vederea obținerii unor efecte formative maxime.

Studiile dovedesc că comunicarea didactică are un *caracter bilateral* care evidențiază necesitatea instituirii unei corelații permanente între *subiectul și obiectul* educației. Caracterul bilateral, propriu unei comunicări prioritare formative, este opus caracterului unilateral al comunicării preponderent informative, proiectată și realizată doar la nivel de monolog.

O comunicare didactică eficientă nu poate exista în absența *feedbacku-lui* care înseamnă un ansamblu de răspunsuri la mesajele emise de către un partener de comunicare. Comunicarea didactică și educațională se prezintă ca o interacțiune în care au loc schimburi informaționale și socio-afective permanente, rolurile de emițător și receptor fiind jucate alternativ de către educator, respectiv educat. În funcție de modul în care educatul a receptat și a înțeles mesajele și în funcție de părerea pe care educatorul o are despre înțelegerea de către educat a mesajelor pe care le-a transmis, procesul comunicării didactice se reglează și reorientează permanent (Sălăvăstru, 2004). Așadar, *feed-back-ul* specific comunicării didactice și educaționale este dinamic.

Pornind de la regulile unei comunicări eficiente și de calitate stabilite de către Jean-Claude Abric (și anume să ascuți, să observi, să analizezi, să te exprimi, să controlezi), D. Sălăvăstru (2004) vorbește despre conceptul de *competență comunicatională* a unui cadru didactic. Acesta desemnează aptitudinea de a comunica eficient în cadrul activității didactice. Aceasta implică:

- cunoașterea influenței contextului asupra conținutului și formei comunicării didactice și adecvarea acesteia în funcție de context;
- cunoașterea regulilor procesului de comunicare și utilizarea activă a acestora în procesul comunicării didactice;
- cunoașterea psihologiei educatului la care se adaugă experiența în relațiile interumane;
- înțelegerea și însușirea culturii educaților, deoarece se știe că principiile unei comunicări eficiente sunt diferite de la o cultură la alta. [3; p. 18]

Prezintă interes pentru abordarea comunicării didactice, a competenței comunicaționale a cadrelor didactice, studierea dificultăților întâmpinate de tinerii profesori în comunicarea cu studenții, elucidate de B. A. Кан-Калик.

- Organizarea relațiilor cu profesorii;
- Problema primului contact cu grupa de studenți;
- Studiarea grupului (cunoașterea metodelor, incapacitatea de a le folosi);
- Organizarea contactului cu grupa de studenți;
- Determinarea tonului și stilului corect al relațiilor;
- Stabilirea contactului cu studenții dificili;
- Autocontrolul în situații diferite;
- Abilitatea de a se adresa studenților în activitatea pedagogică;
- Aspecte legate de activitate;
- Abilitatea de a organiza comunicarea într-o varietate de situații (prelegere, seminar, activitate extracurriculară etc.);
- Abilitatea de „decodare” a stilurilor de comunicare a studenților și a semnalelor non-verbale;
- Utilizarea tehnicilor de comunicare pentru o soluționare eficientă a problemelor educaționale;
- Stăpânirea unor abilități de comunicare;

- Abilitatea de a exprima în mod adecvat și de a transmite studenților emoțiile, starea de spirit, gândurile necesare;
- Definirea propriului stil de comunicare cu studenții;
- Rigiditatea mimicii, a pantomimicii în procesul comunicării cu studenții;
- Abilitatea de a stabili relații cu studenți și de a influența imperceptibil;
- Abilitatea de a se identifica emoțional cu grupul de studenți;
- Tact pedagogic;
- Abilitatea de a depăși iritarea, atitudinile negative față de studenți;
- Abilitatea de a predis pune studenții către activitate.[6; p.49-51]

Competența comunicativă este important deopotrivă pentru educatori, cadrele didactice, cât și pentru educabili. Cunoștințele, modul de gândire, vocabularul, deprinderile, priceperile și conduitele comunicative sunt dobândite prin instruire și educație și perfecționate prin autoinstruire și autoeducație. Formarea competențelor comunicative presupune un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități și atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate.

În activitatea profesională a cadrului didactic universitar un rol important ocupă activitatea de comunicare și competențele comunicative, care lasă o amprentă decisivă asupra dezvoltării generației de tineri competenți, pregătiți să facă față noilor provocări și nevoilor de dezvoltare în plan economic, social și cultural ale societății.

Bibliografie:

1. ABRIC, Jean-Claude. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
2. MITROFAN, Nicolae. *Aptitudinea pedagogic*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste Romania, 1988.
3. ROBU, Viorel. Competențele cadrului didactic din învățământul preuniversitar – elemente cheie ale procesului educațional. În: *Psihologie 2012*, nr.1, p. 11-24.
4. STEPANOVIC, J., (1979). *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*. (trad.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
5. ИЛЬИН, Е. П. *Психология общения и межличностных отношений*. Питер: Серия «Мастера психологии», 2009. 576 с. ISBN 978-5-388-00425-3
6. КАН-КАЛИК, В. А. *Учителю о педагогическом общении*. М., 1987.



SECȚIUNEA III /SECTION III
PERSONALITATEA UMANĂ ȘI NOILE IMPERATIVE ALE TIMPULUI

**REZILIENȚA NATURALĂ ȘI REZILIENȚA ASISTATĂ.
ROLUL EDIFICĂTOR/ÎNTĂIETATEA REZILIENȚEI NATURALE
ÎN FORMAREA COMPORTAMENTULUI REZILIENT**

Olga AFANAS, doctorandă, Facultatea de Psihologie,
Științe ale Educației și Asistență socială, ULIM, Moldova

Abstract: *Traditionally, when speaking about human resilience, we mean the concept that is called “natural resilience” – resilience, specific to the individual him or herself, determined by personal characteristics and abilities to face adversity, as well as by family potential and resources, with no involvement of professionals.*

“Assisted resilience” is formed and strengthened by means of direct interventions of professionals in the process.

The two types are closely connected, but the basic role in the manifestation of resilient behaviour must be attributed to natural resilience.

În condițiile societății contemporane, în care reușita individuală, succesul social, auto-afirmarea au căpătat o importanță majoră și reprezintă, practic, un sinonim al „validării” persoanei sub aspect individual și social, tot mai multă atenție se acordă potențialului uman de a atinge performanțe.

Pe de altă parte, lumea modernă, care este prin excelență o lume a schimbărilor foarte dese și vertiginoase, o lume a crizelor care se succed foarte rapid, a instabilității, atât în plan social (pe piața muncii, sub aspectul schimbărilor social-politice și economice etc.), cât și în planul securității colective și individuale (astăzi cu toții suntem conștienți de pericolele legate, de exemplu, de terorism) un interes tot mai mare suscită conceptele psihologice cum ar fi reziliența umană, acel construct care se definește, generic prin abilitatea individului de se reface și de a se adapta rapid, de a față constructiv unei situații dificile, unor circumstanțe de adversitate.

În virtutea complexității fenomenului rezilienței psihologice, conceptualizarea acestuia a suscitat, pe parcursul a mai multe decenii și continuă să trezească numeroase controverse. Totuși în perioada de după anul 2000 s-au conturat câteva aspecte, practic unanim recunoscute de comunitatea științifică. Noțiunea de reziliență umană astăzi se definește, integrativ ca „Totalitatea de valori și resurse interne ale individului, precum și din viața și din mediul acestuia, care facilitează abilitatea de adaptare și permit „revenirea” după o adversitate” [2, p. 9].

O contribuție importantă la conceptualizarea destul de cuprinzătoare a fenomenului de reziliență aduce definiția, destul de amplă, propusă de Michael Urban: „În contextul expunerii la o mare adversitate, reziliența reprezintă în același timp capacitatea indivizilor de a naviga prin și de a accesa resursele de natură psihologică, socială, culturală și fizică, ce le susțin starea de bine, ar și abilitatea acestora, atât individual cât și colectiv, de a negocia obținerea și utilizarea acestor resurse în moduri justificate și acceptate de cultura respectivă”, scrie cercetătorul (Ungar, 2008) [2, p. 8].

Kara Ballenger-Browning consideră că reziliența umană trece dincolo de limitele unei caracteristici personale sau capacități de management a resurselor și reprezintă un „proces de dezvoltare care presupune activarea resurselor din diferite domenii în efortul de a-și re-

căpăta o stare de bine și de a se reface, sau chiar de a crește în fața adversității (Kara Ballenger-Browning, MPH & Douglas C. Johnson, 2012) [1, p. 41].

Reziliența psihologică reprezintă, concomitent „abilitatea, procesul și rezultatul” [5, p. 1] de gestionare a resurselor personale și de mediu în vederea depășirii în mod eficient și productiv a unei situații de adversitate, înregistrându-se, totodată, o creștere, o dezvoltare personală pozitivă. Totodată, „importanța și relevanța factorilor protectori ce determină reziliența pot varia, atât de la o cultură la alta, cât și de la un context la altul, dar și de la o persoană la alta. Un individ care s-a dovedit a fi rezilient în anumite circumstanțe, poate să nu manifeste reziliență în alta” [4, p. 1-2].

Prezentând concepția integrativă privind reziliența umană, Șerban Ionescu încorporează în construct aspectul legat de dezvoltarea personală a subiectului, căci, reziliența nu poate fi, potrivit lui, echivalată cu o simplă rezistență la adversitate și ar trebui să presupună, concomitent o evoluție personală pozitivă. Ionescu aduce și elementul de angajament personal în procesul personalizat de manifestare a rezilienței, care este, conform cercetătorului, „o nouă cale de dezvoltare, pe care individul se angajează în urma unei dificultăți existențiale majore” [6, p. 67].

Astfel, în structura conceptului de reziliență umană se reliefează câteva elemente de bază:

În primul rând, reziliența reprezintă un proces, un proces de gestionare personalizată a resurselor personale și de mediu, care are ca scop depășirea constructivă a situației de adversitate. Totodată, reziliența constituie un itinerar de dezvoltare personală, care, pentru a se solda cu succes, trebuie să fie asumat, trebuie să fie o alegere conștientă a individului, aflat într-o situație de adversitate.

Reziliența este determinată covârșitor atât de abilitățile individuale ale persoane, cât și de capacitățile acesteia de a acționa într-o situație dată.

În același timp, trebuie să ținem cont că nu întotdeauna un comportament rezilient presupune în mod obligatoriu, o transformare a persoanei. Itinerarul rezilienței înseamnă „să te metamorfozezi dacă acest lucru este necesar” [6, p. 76-77], adică în cazul și în măsura în care îți asumi această transformare. Aici ilustrativă ar fi metafora, propusă de Boris Cyrulnik (2001) care aduce imaginea „rățușca cea urâtă” din celebrul basm al lui Andersen, transformarea în cazul căreia a fost o cale asumată, aceasta putând să continue să trăiască „fiind rățușcă”, ce-i drept, neavând în acest caz, șansa să-și valorifice potențialul de „lebedă” [6, p. 76-77].

Este necesar să subliniem că atunci când vorbim despre reziliența umană, ne referim, în mod tradițional, la reziliența intrinsecă, specifică individului, acel potențial de a face față adversității, determinat de caracteristicile individuale, abilitățile persoanei.

În afara reliefării constituentelor esențiale pentru definirea rezilienței, Ionescu introduce și conceptul de *reziliență asistată*. Reziliența asistată este definită în opoziție cu reziliența naturală, care se conceptualizează ca „forțele proprii ale individului și ale familiei acestuia” [3, p. 403] pe care le accesează acesta întru depășirea unei situații existențiale de dificultate majoră. Acest tip de reziliență – asistată se conturează cu implicarea nemijlocită și „împreună cu profesioniștii din domeniul sănătății mentale” [6, p. 31].

Astfel, reziliența naturală este, în linii generale, cea proprie, caracteristică persoanei, iar reziliența asistată – cea care se cristalizează și se fortifică datorită și sub influența directă a intervențiilor specializate. În esența sa, orice manifestare a procesului de reziliență este „asistată”, or, în orice caz, implică participarea, într-o măsură mai mare sau mai mică a unei alte persoane (un membru al familiei care sprijină emoțional persoana aflată în dificultate. Astfel, reziliența naturală constituie baza proceselor ce conduc spre un comportament rezilient. Pe valențele abilităților naturale, specifice persoanei, se fundamentează capacitatea acesteia de a beneficia de resursele personale și de mediu (inclusiv de intervențiile de reziliență asistată) în procesul de a face față sau chiar de a crește în fața adversității.

Deși pe de o parte, practic mereu, pentru a depăși o situație de adversitate, avem nevoie, într-o măsură mai mare sau mai mică, de celălalt, impactul decisiv îi revine rezilienței naturale, abilității caracteristice persoanei de a depăși dificultățile, păstrându-și integritatea identitară, voința de a acționa eficient și potențialul creativ.

Demersul eficient de reziliență asistată presupune patru precondiții esențiale, acesta trebuie:

- să lase loc inițiativei personale a subiectului;
- să permită creativitatea și găsirea, pe cont propriu, a resurselor de depășire a adversității;
- să permită schimbarea;
- să considere întotdeauna posibilă evoluția pozitivă a subiectului.

Se poate observa că și în cazul rezilienței asistate ”miza” cea mare se face, evident, tot pe valențele de evoluție și dezvoltare personală a individului aflat în dificultate.

Reziliența este un pariu cu viitorul, nu o certitudine. Este posibilă favorizarea apariției ei și niciodată stimularea procesului într-o manieră certă [6, p. 69].

Prin urmare, se pare că reziliența se bazează, în orice circumstanțe (indiferent dacă se recurge sau nu la asistență specializată pentru depășirea adversității) pe capacitățile individului de a face față situației date, în baza abilităților și resurselor acumulate. Chiar și succesul intervențiilor de asistență asistate depinde și se bazează tot pe reziliența naturală.

În mod evident, funcția instituției (sau a specialistului) de reziliență asistată nu constă, cu orice preț, în stimularea traiectoriilor reziliente. Este vorba, mai degrabă de „susținerea lor, atunci când se manifestă” [6, p. 77].

Altfel spus, reziliența asistată are drept fundament potențialitățile rezilienței naturale, specifice individului, aceasta poate doar susține, orienta, consolida itinerarul rezilient pe care persoana s-a angajat deja. Deci, baza comportamentului rezilient o constituie, totuși, să-i zicem *capitalul* rezilienței naturale, acea abilitate de gestionare și integrare a resurselor individuale, colective, sociale, economice, culturale, relaționale.

Astfel, reziliența înseamnă, pe de o parte, deschiderea, disponibilitatea și angajarea subiectului în procesul complex, non linear și neunivoc al depășirii situației de adversitate, iar pe de alta, capacitatea persoanei de a gestiona noile potențialități, deschise în timpul și în rezultatul intervențiilor asistate de specialist în acest proces. Deseori, pentru a depăși o situație de dificultate majoră, valențele rezilienței naturale se dovedesc insuficiente, însă, în același timp, pentru manifestarea rezilienței asistate este necesar ca persoana să posede un anumit grad, un anumit nivel de reziliență specifică, naturală. Altfel spus, pentru conștientizarea necesității de a apela la ajutorul unui profesionist, dar și pentru o însușire productivă a resurselor și oportunităților generate de demersul de asistare, este nevoie să dispunem deja, din start, de un anumit „capital” de reziliență.

Într-un anume sens, sub aspect strict semantic, de conținut, orice manifestare a rezilienței este *asistată*. Asta pentru că și reziliența naturală se formează și se modelează sub influența unui șir de factori și variabile externe, care se proliferază și se cristalizează în timp, în virtutea unor circumstanțe cu caracter relațional, social, cultural, economic etc.

Dacă am încerca o ilustrare a interconexiunii dintre cele două tipuri de reziliență, am putea, credem, s-o reprezentăm sub forma a două blocuri solide, puse unul peste altul, între cele două existând un circuit neîntrerupt de intercondiționare, de alimentare reciprocă. Drept bază, drept fundament al acestei „construcții” convenționale ar servi, indubitabil, reziliența naturală, aceasta constituind elementul esențial atât pentru manifestarea, cât și pentru valorificarea și eficiența rezilienței asistate. Anume persoanei, cu resursele, motivațiile și gradul ei de disponibilitate, îi revine, prin urmare rolul de a integra oportunitățile existente în situația creată, de a le valorifica în vederea depășirii cu succes a adversității, astfel ca în final să obținem rezultate bune, ba chiar o creștere personală a subiectului.

Câteva concluzii:

- Reziliența psihologică reprezintă un construct esențial în lumea contemporană, marcată profund de schimbări rapide în toate sferele vieții și activității umane, în contextul cărora capacitatea indivizilor, comunităților și chiar ale societăților întregi de a se adapta productiv, de a face față situațiilor dificile, de a se restabili rapid, prin reevaluarea propriilor resurse și generarea de soluții inovative devine crucială.
- Deși cele două tipuri de reziliență se completează și se întrepătrund, intervențiile de reziliență asistată servind, fără îndoială, pentru consolidarea și fortificarea potențialului de reziliență naturală, totuși, întâietatea în procesul manifestării rezilienței îi revine, negreșit rezilienței caracteristice persoanei, rezilienței naturale, deoarece pentru a avea capacitatea de a beneficia, de a integra eficient resursele oferite de asistența specializată, este necesar, în mod cert, ca individul să dispună de un anumit *capital* de reziliență intrinsecă, naturală.
- Reieșind din rezultatele cercetărilor clinice, dat fiind că fundament pentru manifestările și comportamentele reziliente servește reziliența naturală, caracteristică persoanei însăși, eforturile pentru consolidarea și dezvoltarea rezilienței ar trebui să se concentreze, mai degrabă pe descoperirea factorilor, resurselor și mecanismelor de refacere specifice indivizilor și comunităților.
- Deși reziliența asistată poate facilita, potența, consolida și orienta resursele de reziliență ale individului, itinerarul rezilienței nu este o certitudine, fiind determinant, într-o foarte mare măsură, de capacitatea și disponibilitatea individului însuși de a beneficia de resursele oferite.
- Astfel, deși, reziliența naturală este și ea, într-un anumit sens, asistată, anume aceasta, se pare, servește drept precondiție indispensabilă, drept bază atât pentru inițierea, cât și pentru funcționarea eficientă a intervenției centrate pe reziliență.

Bibliografie:

1. BALLENGER-BROWNING Kara, JOHNSON Douglas, Key Facts on Resilience, Naval Center for Combat & Operational Stress Control, San Diego, 2012.
2. COATTA, Catherine Leith, A Conceptual and Teoretical Analysis of Resilience in the Concept of Aging and Multiple Morbidities, Research Project, Marter of Arts, Faculty of Arts and Social Sciences, Toronto, Canada, 2014
3. DIETY Volker, WARD Nick, Oxford Textbook of neurorehabilitation, Oxford, United Kingdom, Oxford University Press, 2015. Accesibil online https://books.google.md/books?id=bDaDBgAAQBAJ&pg=PA333&lpg=PA333&dq=3.%09DIETY+Volker,+WARD+Nick,+Oxford+Textbook+of+neurorehabilitation&source=bl&ots=_d1LaTBTF6&sig=Wf2SkkmvQuNNLZUXEOhpTow_xiY&hl=ru&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=3.%09DIETY%20Volker%2C%20WARD%20Nick%2C%20Oxford%20Textbook%20of%20neurorehabilitation&f
4. HJEMDAL Odin et al, The Cross-cultural Validity of the Resilience Scale for Adults: A Comparison between Norway and Brasil, BMC Psychology (2015) 3:18 Online: DOI: 10.1186/S40359-015-0076-1.
5. HOWARD Sue, JOHNSON Bruce, Resilient and Non-resilient behaviours in Adolescents: Australian Institute of Criminology Trends & Issues, Nov., 2000, Online, ISSN: 0817-8542, ISBN: 064222011.
6. IONESCU Șerban coord., Tratat de reziliență asistată, Editura TREI, București, 2013.

STRESUL ORGANIZAȚIONAL ÎNTRE „A FI” ȘI „A NU FI”

Mihaela ȘLEAHTIȚCHI, master în psihologie,
Strasbourg, Franța

Abstract: *The fact that organizational stress can take the form of an extremely harmful phenomenon must put us on guard. According to the data provided by the European Agency for*

Safety and Health at Work, this type of stress is, at the moment, the second work-related health problem related to citizens activity, after dorsal problems, affecting about 30% of them. According to other data, the same type of stress is the cause of more than a quarter of the total of sick leave, the duration of which is at least two weeks of absence from work.

Knowing this, it is important to always return to the object of the organizational stress and, especially, the disastrous effects it is able to provoke. It is only by doing so that we can take the necessary measures for a proper administration of what is called an association of people with common concerns, united under a regulation or a statute in order to submit an organized activity.

Keywords: *organizational stress, the effects of organizational stress, moderate organizational stress, excessive organizational stress.*

Faptul că stresul organizațional poate lua forma unui fenomen extreme de nociv trebuie să ne pună în gardă. Or, potrivit datelor pe care ni le furnizează Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă, tipul vizat de stres reprezintă, pentru moment, a doua problemă de sănătate legată de activitatea cetățenilor, după afecțiunile dorsale, ea afectând cca 30% dintre aceștia. Potrivit altor date, același tip de stres este cauza a peste un sfert din totalul concediilor medicale a căror durată reprezintă cel puțin două săptămâni de absențe de la locul de activitate.

Astfel stând lucrurile, este important să revenim mereu la entitatea stresului organizațional și, mai ales, la efectele dezastruoase pe care le poate provoca. Doar astfel vom putea lua măsurile necesare unei bune administrări a ceea ce poartă numele de *asociație de oameni cu preocupări comune, uniți conform unui regulament sau unui statut, în vederea depunerii unei activități organizate.*

Mai mulți cercetători – cum ar fi, bunăoară, D. Ganster și J. Schaubroeck¹² –, fiind preocupați de analiza circumstanțelor care conduc la apariția „reacțiilor neuropsihice anormale”, au ajuns la concluzia că expunerea îndelungată la acțiunea factorilor de mediu organizațional nefavorizant se poate solda cu multiple efecte negative. Printre acestea, spun ei, se evidențiază, mai întâi de toate, *efectele de extracție fiziologică, psiho-cognitivă și/sau comportamentală.*

Efectele fiziologice

Deși presupune prezența unui puternic disconfort emoțional, stresul organizațional afectează totodată și condiția fiziologică a indivizilor, contribuind la apariția bolilor. Specialiștii au reușit deja să documenteze un număr impunător de afecțiuni care își fac apariția în condițiile unui mediu organizațional stresant. Este de remarcat faptul că starea sănătății însăși poate reprezenta în sine un stresor, diminuând substanțial sursele energetice necesare pentru a face față stărilor de supraîncordare. În mare, sub aspect fiziologic, stresul organizațional creează atât *probleme de ordin cardiovascular și respiratoriu, cât și probleme legate de slăbirea sistemului imunitar și a celui gastrointestinal*¹³. În plus, el contribuie adeseori la instituirea unor *dereglări de natură somatică, cum ar fi migrenele, transpirația rece sau și amețelile*¹⁴. Nu sunt de neglijat, în același context, *uscăciunea gurii, creșterea glicemiei, a pulsului, a tensiunii arteriale sau și dilatarea semnificativă a pupilelor.*

În ultimul timp, se dezbate, cu o frecvență crescândă, asupra rolului pe care stresul organizațional îl are în *geneza și evoluția cancerului*. Mai multe studii învederează ideea conform căruia tensiunea psihică poate avea un rol important în debutul cancerului la per-

¹² Ganster D.C., Schaubroeck, J. *Work stress and employee health* // Journal of Management. – 1991. – No. 17. – P. 235-271.

¹³ Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E. *Research on work-related stress*. – Belgium: European Agency for Safety and Health at Work, 2000.

¹⁴ Caplan R.D., Cobb S., French J.R.P., Harrison R.V., Pinneau S.R. Jr. *Job demands and worker health* // Washington DC: H.E.W. Publication. – 1975. – No. NIOSH. – P. 114-119.

soanele care sunt predispușe să dezvolte o asemenea maladie. La acest moment, stările și trăsăturile psihologice pot afecta transformarea celulelor normale în celule canceroase. S-au identificat, cu această ocazie, trei tipuri de factori de risc: stresul, trăsăturile de personalitate/obiceiurile personale și calitatea mediului organizațional.

Efectele psiho-cognitive

Din categoria efectelor psiho-cognitive fac parte:

- *incapacitatea de concentrare*¹⁵;
- *insatisfacția în muncă/ nemulțumirea profesională*¹⁶;
- *aparitia unor boli mentale și a tentativelor de suicid*¹⁷.

În aceeași ordine de idei, mai pot fi menționate *scăderea abilității de a adopta decizii raționale, scăderea atenției, hipersensibilitate la critică sau/și blocajele mentale*.

Actualmente, există mai multe teorii care scot în profil relația dintre stresul organizațional și *disfuncția psihomentală*. Observațiile unor specialiști consacrați au evidențiat „o incidență ridicată a evenimentelor de stres major din viață cu puțin timp înainte de debutul schizofreniei, depresiei și tulburărilor non-psihotice”. În acest context, se presupune că „unii indivizi se nasc cu predispoziție la tulburările mentale, care pot transpore sub acțiunea unui stres organizațional neobișnuit”.

Efectele comportamentale

Într-o cercetare, efectuată pe la mijlocul anilor '70, grupul de cercetători compus din R. D. Caplan, S. Cobb, J. R. P. French, R. V. Harrison și S. R. Pinneau Jr. constată că efectele comportamentale ale stresului organizațional se pot caracteriza *prin consumul excesiv de alcool și droguri, prin abuz de cafea și tendința de a fuma excesiv, prin creșterea ratei de absentism, prin creșterea frecvenței accidentelor la locul de muncă, prin diminuarea responsabilității și reducerea loialității față de organizație, prin demisii și creșterea potențialului de impulsivitate* etc.¹⁸. În afară de acestea, consecințele stresului ocupațional se pot extinde și asupra mediului familial, provocând, spre exemplu, *disensiuni conjugale*¹⁹.

Calitatea mediului organizațional depinde, în foarte mare măsură, de modul în care se comportă respectivele categorii de persoane. Disfuncționalitatea comportamentală generează disfuncționalități psihosomatice de scurtă sau lungă durată – *sindromul de epuizare (burnout), depresia, boli cardiovasculare* etc.²⁰.

Stresul organizațional poate afecta și *comportamentul alimentar al indivizilor*. Aflându-se în stare de supraîncordare, unii din ei tind să mănânce mai puțin, iar alții – mai mult decât trebuie. Pentru o perioadă de timp, o asemenea reacție nu constituie un pericol. Cu timpul, însă, ea poate contribui la apariția problemelor legate de greutate sau a problemelor asociate unei alimentații sărace. Mai mult, o serie de cercetări²¹ au permis să se stabilească

¹⁵ Baker D.B. *The study of stress at work* // Annual Review of Public Health. – 1985. – Nr.6. – P. 367-381.

¹⁶ Dollard M.F., Winefield H.R., Winefield A.H. *Occupational strain and efficacy in human service workers*. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.

¹⁷ Kendall E., Murphy P., O'Neill V., Bursnall, S. *Occupational stress: Factors that contribute to its occurrence and effective management*. – Griffith University: Centre for Human Services, 2000.

¹⁸ Caplan R.D., Cobb S., French J.R.P., Harrison R.V., Pinneau S.R. Jr. *Job demands and worker health* // Washington DC: H.E.W. Publication. – 1975. – No. NIOSH. – P. 131-143.

¹⁹ Sauter S.L., Murphy L.R., Hurrell Jr J.J. *Prevention of work-related psychological disorders* // American Psychologist. – 1990. – No. 45. – P. 1146-1158.

²⁰ Schnall P.L., Belkic K.L., Landsbergis P.A., Schwartz J.E., Baker D., Pickering T.G. *The need for work site surveillance of hypertension*// Third International Conference on Work Environment and Cardiovascular Diseases. – Duesseldorf, 2001.

²¹ Marvin R.Lery, Mark Dignam, Jenet H.Shirreffs, *“Targeting Wellness: The Core”*. – New York: Mc Graw Hill, Inc, 1992.

următoarele: cu cât o persoană se află mai mult timp sub influența stresului organizațional, cu atât mai ridicat va fi nivelul de endorfine în sânge. Natura acestor conexiuni este încă neclară, dar ele sugerează posibile legături între endorfine și pofta pentru anumite alimente.

În condiții de normalitate, oamenii trebuie să găsească răspunsuri adecvate pentru situațiile disconfortante nou apărute. Stresul organizațional nu este neapărat un fenomen negativ și, prin urmare ar fi greșit să ne concentrăm doar asupra efectelor sale patologice. Un nivel moderat de stres organizațional, afirmă specialiștii, poate constitui chiar un important factor motivațional sau poate fi un instrument în dobândirea unei adaptări dinamice la noi situații. Doar stresul organizațional excesiv prezintă pericol. De aceea va trebui să luăm în calcul că unele tipuri de stres organizațional ar putea fi considerate normale și chiar necesare.

În plus, trebuie să ținem cont de faptul că exista persoane pentru care stresul organizațional reprezintă un factor energizant. Aceste persoane, după cum se arată în mai multe surse de specialitate, dispun nativ sau și-au dezvoltat prin antrenament rezistență la stres și pot fi remarcate după următoarele trăsături: *siguranța de sine în diferite situații; schimbarea este considerată nu ca o amenințare, ci ca o provocare la competiție; capacitatea de a-și asuma riscuri; flexibilitatea în opinii și în acțiuni sau/și conștientizarea faptului că nu pot schimba situațiile stresante, dar le pot accepta și depăși.*

Evident, problema diminuării efectelor nocive ale stresului organizațional trebuie abordată dintr-o perspectivă multidisciplinară. Și aceasta pentru stresul în cauză are repercusiuni sesizabile atât pe plan psihologic (fiindcă distorsionează procesele care se produc în mentalitatea, dar și în experiența subiectivă a indivizilor), cât și pe plan sociologic (fiindcă afectează regulile sociale care leagă și separă oamenii) sau fiziologic (fiindcă scade din puterea funcțiilor mecanice, fizice și biochimice ale organismului uman).

Bibliografie:

1. Amick B.C., Kawachi I., Coakley E.H., Lerner D., Levine S., Colditz, G.A. *Relationship of job strain and iso-strain to health status in a cohort of women in the United States* // Scandinavian Journal of Work Environment Health. – 1998. – No.24. – P. 54-61.
2. Bohle P., Tilley A.J. *The impact of night work on psychological well-being* // Ergonomics. – 1989. – Nr. 32. – P. 1089-1099.
3. Buunk B.P., de Jonge J., Ybema J.F., de Wolff Ch.J. *Psychosocial aspects of occupational stress* // P.J.D. Drenth, H.K. Thierry, Ch.J. de Wolff (eds). *Handbook of Work and Organizational Psychology*, Vol. 2 (Work Psychology), 2nd edn. – Hove: Psychology Press, 1998, P. 145-182.
4. Calnan M., Wainwright D., Almond S. *Job strain, Effort-Reward imbalance and mental distress: A study of occupations in general medical practice* // Work and Stress. – 2000. – No. 14. – P. 297-311.
5. Caplan R.D., Cobb S., French J.R.P., Harrison R.V., Pinneau S.R. Jr. *Job demands and worker health* // Washington DC: H.E.W. Publication. – 1975. – No. NIOSH. – P. 75-160.
6. Colligan M.J., Rosa R.R. *Shiftwork effects on social and family life* // Occupational Medicine: state of the Art Reviews. – 1990. – No. 5. – P. 315-322.
7. Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E. *Research on work-related stress*. – Belgium: European Agency for Safety and Health at Work, 2000.
8. Dollard M.F., Winefield H.R., Winefield A.H. *Occupational strain and efficacy in human service workers*. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.
9. Gaillard A.W.K., Wientjes C.J.E. *Mental load and work stress as two types of energy mobilization* // Work & Stress. – 1994. – No. 8. – P. 141-152.
10. Ganster D.C., Schaubroeck, J. *Work stress and employee health* // Journal of Management. – 1991. – No. 17. – P. 235-271.
11. Hobfoll S.E. *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*. // American Psychologist. – 1989. – No. 44. – P. 513-524.
12. Hobfoll S.E. *The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources Theory, Applied Psychology* // An International Review. – 2001. – No. 50. – P. 337-370.

13. Hockey G.R.J. *The effect of loud noise on attentional selectivity* // Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 1970. – No. 22. – P. 28-36.
14. Jones F., Fletcher B. *Job control and health* // Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M., Cooper, C.L. (eds.). Handbook of Work and Health Psychology. – Chichester: Wiley, 1996. – P. 33-50.
15. Kendall E., Murphy P., O'Neill V., Bursnall, S. *Occupational stress: Factors that contribute to its occurrence and effective management.* – Griffith University: Centre for Human Services, 2000.
16. Mills P.K. *Managing Service Industries: Organizational Practices in Postindustrial Economy.* – Cambridge, Mass: Ballinger, 1986.
17. Parasuraman A., Zeithaml V.A., Berry, L.L. *SERVQUAL: A multiple-item Scale for measuring consumer perceptions of service quality* // Journal of Retailing. – 1988. – No. 64. – P. 12-40.
18. Pasnau R.O., Naitoh R., Stier S., Kollar E.J. *The psychological effects of 205 hours of sleep deprivation* // Archives of General Psychiatry. – 1968. – No. 18. – P. 469-483.
19. Quinn J.B., Baruch J.J., Cushman Paquette P. *Technology in services* // Scientific American. – 1987. – No. 257. – P. 50-58.
20. Sauter S.L., Murphy L.R., Hurrell Jr J.J. *Prevention of work-related psychological disorders* // American Psychologist. – 1990. – No. 45. – P. 1146-1158.
21. Schnall P.L., Belkic K.L., Landsbergis P.A., Schwartz J.E., Baker D., Pickering T.G. *The need for work site surveillance of hypertension*// Third International Conference on Work Environment and Cardiovascular Diseases. – Duesseldorf, 2001.
22. Warr P.B. *Work: Unemployment and Mental Health.* – Oxford: Oxford University Press, 1987.

PONDEREA INDICATORILOR PSIHO-SOCIALI ÎN CADRUL FACTORILOR GENERALI AI SATISFACTIEI ÎN MUNCA DIN PERSPECTIVA GENDER

Ecaterina REZIN, doctorandă, Facultatea de Psihologie,
Științe ale Educației și Asistență socială, ULIM, Moldova

Dacă cercetați statisticile începutului anilor 70 veți observa că numărul femeilor ce intră în forța de muncă și numărul organizațiilor nonguvernamentale deschise, veți observa ambele cifre în creștere, pentru tinerii formați în drepturile civile, mișcările anti-război și drepturile femeilor sectorul nonguvernamental a oferit posibilitatea de a trăi din plin valorile prin muncă. [18]

Normele gender tradiționale susțin ideea că bărbații trebuie să fie furnizorii, să dețină controlul, să fie duri și independenți astfel femeile reprezentând opusul. Ca și în timpurile de altă dată, sectorul privat este axat pe bani și profit, pe când cel non-profit are sarcina de a avea grijă de tineri, bolnavi, vârstnici și cei săraci. În spatele cortinei, sectorul non-profit încercă să amelioreze multe dintre cele mai urgente probleme de sărăcie a societății, sănătate publică, mediul înconjurător. Putem citi zilnic în fiecare zi despre provocările cotidiene ale sectorului privat, realizările afacerilor, însă nu veți găsi secții special dedicate raportării coerente și detaliate despre lumea non-profit. [25]

Șapte din zece muncitori non-profit sunt femei, în timp ce, din 500 de companii 86% din directori sunt bărbați. Sectorul non-profit/nonguvernamental este predominant feminin, pe când sectorul privat este predominant masculin. [12]

După Bakan (1996), există două clustere distincte: clusterul agentic – se manifestă prin auto-afirmare, autoexpresie, necesitate de a stăpâni, și clusterul comunal, ce se manifestă prin altruism, preocupare de alții, dorința de a face parte din colectiv și grup. Acestor distincții le-a fost acordată importanță considerabilă în discuțiile temelor gender (Bakan, 1966, Parsons, 1955). [1]

Unul din rolurile stereotipice ale femeilor este evidențiat în clusterul comunal (după Bakan). Femeile sunt văzute prietenoase, lipsite de egoism, preocupate de alții și expresive emoțional. Bărbații pe de altă parte, sunt categorizați după clusterul agentic. Ei sunt inde-

pendenți, poruncitori, asertivi și competenți. Diferențele dintre aceste roluri sunt evidente prin natura descrierilor. Ceea ce complică situația e similitudinea dintre clusterul agentic și stereotipul bunului lider. Conducerea puternică este, de asemenea, caracterizată prin independență, asertivitate și competență. Femeile conduc, în general, într-un stil mai democratic și participativ comparativ cu bărbații. (Eagly, Makhijani și Kolonsky, 1992). [9]

Bărbații sunt mai autocrați în stilul de conducere. (Eagly, Makhijani și Kolonsky, 1992). Dar în momentul în care femeile adoptă stilul de liderism al bărbaților, autocrat, caracteristicile anterioare atribuite bărbaților, drept lideri buni, capătă tentă negativă. (Heilman, Block, Martell, Simon, 1989). [15]

Această descriere oferă femeii lider un rol negativ, deseori atribuit femeilor care dețin puterea. Femeile cu stilul de conducere masculin exacerbează rolul lor conflictual astfel sporind probabilitatea unei evaluări negative. (Heilman, Block, Martell, Simon, 1989). În momentul comportării autocratice a femeilor grație stereotipurilor, comportamentul este privit la extremă negativ, în comparație cu bărbații cu același comportament. Un alt moment care amplifică situația este numărul mic al femeilor în poziții cu statut înalt. [6]

De ce avem puțin lideri femei, deoarece ele trebuie să facă față alegerilor grele, cum ar fi succesul profesional sau personal. Studiul recent din Statele Unite a arătat că din managerii superiori care sunt căsătoriți, 2/3 din bărbați și doar 1/3 din femei au copii. Cercetările arată că femeile sistematic subestimează abilitățile personale. Studiul ultimilor ani, de asemenea, din Statele Unite, arată că după finisarea studiilor, în momentul angajării, 57% din bărbați negociază primul salariu și aceasta o fac doar 7% din femei. Mai mult decât atât, bărbații atribuie succesul sie însuși, pe când femeile factorilor externi.

Shelley Correll, profesor al Universității din Stanford, SUA, consideră că stereotipurile gender creează atitudini, care acționează în detrimentul femeilor. Ele creează standarde duble pentru femei și duc la faptul ca se pun la îndoială capacitățile femeilor. Drept rezultat, performanța lor este detaliat analizată și ele sunt obligate să demonstreze repetat competențele personale și profesionale. Cercetările demonstrează că succesul și simpatizarea sunt corelate pozitiv la bărbați și negativ la femei. [5]

Organizația Harris Poll (2016) a făcut anchetarea a 644 de femei, care lucrează cu normă întreagă în organizații nonguvernamentale, 62% dintre ele au răspuns că lucrează în sfera nonguvernamentală mai mult de 10 ani.

Deborah Mensch, directorul Institutului Womens Philantropy a Universității din Indiana, în cercetările efectuate de ea, scoate în evidență faptul că femeile nu sunt privite ca persoane ce iau decizii. O situație asemănătoare o observă și în alegerea femeilor drept lideri, Jan Masaoka, directorul executiv al asociației Organizațiilor Nonguvernamentale din California, el pune accentul că reprezentanții consiliului sunt acei care fac alegerea liderului organizației, fiind majoritar bărbați, astfel alegerea lor tinde către acei care sunt asemenea lor.

Pe când bărbații sunt lideri ai organizațiilor sectorului privat, numărul femeilor ce lucrează în sectorul nonguvernamental s-a mărit în ultima decadă. Naomi Levine, director executiv al Centrului Heyman, subliniază că până la 82% din executivul unei organizații mici o reprezintă femeile, 72% în organizație medie și 59% în organizație mare.

De asemenea, Naomi Levine menționează că, pe de o parte, este binevenită creșterea numărului femeilor în organizații nonguvernamentale, și că viitorul lor în creștere în sfera liderismului e real, însă faptul care o deranjează e scăderea numărului de bărbați în sfera organizațiilor nonguvernamentale. Întrebările care ar fi putut să fie puse în fața cercetătorilor sunt: de ce numărul mărit de femei este atras în sfera dată și de ce bărbații o părăsesc.

În pofida faptului că femeile se întâlnesc adesea cu discriminarea la locul de muncă, ele au încrederea în sine că pot obține poziții înalte. Doar 7% din intervievați au spus că nu

ar putea. Femeile tinere cercetate au fost cele mai ambițioase, 72% din femei până la 34 de ani ar dori să dețină poziție de lider și doar 30% din cele cu vârsta 55 de ani și mai mult au avut același răspuns. [8]

Womens College a Universității din Denver și The White House Project (organizație nonguvernamentală, ce pledează pentru avansarea femeilor în liderism) au elaborat cercetare la nivel național, examinând statutul curent al femeilor în liderism. Studiul Benchmarking Womens Leadership ediția a II-a a examinat guvernul și politicienii, organizațiile nonguvernamentale, antreprenorii, businessmanii și a concluzionat că femeile au făcut progres în multe din sferile pieții de muncă, dar totuși există o divergență semnificativă între sexe în poziții de liderism. Cercetarea a revelat faptul că chiar și atunci când femeile întrec bărbații în performanță la locul de muncă, ele nu sunt promovate în calitate de lider.

Tiffani Lennon, liderul cercetării, directorul Departamentului Drept și Societate a Womens College, a menționat faptul că din 2009, din momentul lansării cercetării Benchmarking, în toate sferile cercetate numărul femeilor lideri esențial a rămas nesemnificativ reflectând fluctuații. Ea subliniază că la astfel de creștere minoră, egalitatea dintre bărbați și femei va fi atinsă în anul 2085. [21]

Diferența în conducere se observă și în faptul că femeile creează grupuri colaborative, umaniste, non-agresive și non-competitive. [17]

Mulți dintre lucrători extind rolul muncii dincolo de câștig și așteaptă ca munca să ofere oportunități pentru creșterea și împlinirea personală. Însă fiind întrebați ce le face fericiți la locul de muncă ori sunt rugați să clasifice o listă de beneficii, nu veți obține o imagine clară. [24]

Literatura științifică nu face mare diferență dintre satisfacția bărbaților și a femeilor, în mare măsură, din cauza că femeile se compară între ele și bărbații cu alți bărbați. (Hodson 1989). [13]

Un alt aspect al satisfacției în muncă, ce este caracteristic femeilor, îl oferă pozițiile cu orele de lucru flexibile, ce dau mai multă libertate și unde concediul ori foile de boală sunt prezente. Acesta se explică prin faptul că femeile au grijă de copiii și deseori pledează pentru un lucru flexibil și protejat. La fel, femeile tind să valorizeze remunerarea materială mai puțin decât bărbații. [2]

Cercetătorii se întreabă care este cauza că femeile sunt în mediu mai satisfăcute de muncă decât bărbații, în pofida discriminării, salariilor mai joase și pozițiilor inferioare.

Cercetarea noastră se bazează pe patru componente ale satisfacției în muncă și factorii acestora: componenta cognitivă – perceperea locului în grupul de muncă; componenta comportamentală – orientarea comportamentală în grupul de muncă; componenta emoțională – calitatea contactelor emoționale și componenta orientational – subiectivă (locul controlului subiectiv) – internalitate versus externalitate.

Pe baza modelului elaborat a fost selectat instrumentariul în concordanță cu cele patru componente. Astfel pentru Componenta cognitivă – perceperea locului în grupul de muncă am folosit test Q-Sort a lui Stephenson ce diagnostică tendințele de bază ale comportamentului individului în grupul real și atitudinea față de persoana proprie. Metoda dată permite identificarea a șase tendințe comportamentale a individului în grupul real, precum ar fi: dependența, independența, sociabilitate, insociabilitate, acceptarea provocării, evitarea provocării. Aceste tendințe au atât caracteristici intrinsece, cât și extrinsece.

Pentru componenta comportamentală – orientarea comportamentală în grupul de muncă, am ales testul lui Potemchina de diagnosticare a atitudinilor social-psihologice a persoanei în sfera necesităților și motivațiilor. Testul constă din 80 de întrebări care dau răspuns la întrebarea „ce este important în viață”. Testul are două părți a câte 40 de întrebări și evidențiază atitudinile social-psihologice de: altruism, egoism, proces, rezultat, libertate, putere, muncă și bani.

Componenta emoțională – calitatea contactelor emoționale a fost cercetată prin intermediul metodei lui Boiko de diagnosticare a bruiajelor în stabilirea contactelor emoționale. Metoda evidențiază următoarele scale: monitorizarea afectivă, exprimarea afectivă, expresivitatea afectivă, forța emoțiilor negative, raporturi socioafective și nivelul barierelor contactelor socioafective.

Testul Locus of Control a fost utilizat pentru cercetarea componentei orientațional-subiective (locul controlului subiectiv) – internalitate-externalitate. În practica psihodiagnostică pe baza locului controlului se identifică stilul cognitiv care se manifestă în diferitele sfere ale vieții cotidiene și profesionale, astfel rezultatele pot fi extrapolate asupra caracteristicilor persoanei și a activității acesteia.

Pentru cercetarea nivelului satisfacției în muncă am aplicat diagnosticul lui Fetiskin, Kozlov și Manuilov (2002) personal și de grup a satisfacției în muncă.

Grupul țintă ales a prezentat sfera de binefacere și voluntarii 213 persoane. Cercetarea a cuprins participanți de pe tot teritoriul Republicii Moldova inclusiv Transnistria (Chișinău, Bălți, Râbnîța, Tiraspol) și Odessa, Ucraina.

Datele discutate în articolul dat sunt doar o parte din rezultatele obținute. Am decis să facem accent pe diferențe gender din cauza faptului că sectorul nonguvernamental e predominant feminin la fel ce demonstrează și grupul-țintă și aspectele satisfacției în muncă ar putea ajuta la crearea balanței gender în astfel de organizații.

Analizând componenta cognitivă, perceperea în grupul de muncă am observat următoarele medii în diviziunea după sexe: dependența – femei – 12.43, bărbați – 11.73, independența – femei – 7.03, bărbați – 6.74, sociabilitate – femei – 12.42, bărbați – 11.48, nesociabilitate – femei – 6.58, bărbați – 7.21, evitarea provocării – femei – 11.65, bărbați – 10.18, acceptarea provocării – femei – 7.36, bărbați – 7.98. După efectuarea analizei statistice descriptive, T-student, am observat valorile semnificative pe scala sociabilității ($p=.013$) și a evitării provocării ($p=.000$). Astfel observăm faptul că tendințele de comportament atât a femeilor, cât și a bărbaților nu diferă în mare măsură, aceleași aspecte depășesc media: dependența, sociabilitatea, evitarea provocării. În acest fel, tendințele grupului sunt uniforme, denotând faptul unui grup complezent, dominat de valorile grupului unde provocările și situațiile conflictuale sunt aplanate. Indivizii sunt dominați de grup. Însă diferența semnificativă a două component ar putea însemna faptul că, mărind numărul bărbaților în grup, am putea ajunge la o constelație diferită, la un grup care acceptă provocarea.

Analizând componenta comportamentală am ajuns la următoarele medii generale ale eșantionului divizat pe sexe: altruism – femei – 6.7, bărbați – 5.66, proces – femei – 6.23, bărbați – 6.61, munca – femei – 5.05, bărbați – 5.24, bani – femei – 2.31, bărbați – 2.68, putere – femei – 3.18, bărbați – 3.05, libertate – femei – 6.5, bărbați – 6.39, rezultat – femei – 6.19, bărbați – 5.79, egoism – femei – 2.91, bărbați – 4.02. Efectuând analiza statistică descriptivă T-student, am observat rezultate semnificative pentru altruism ($p=.001$) și egoism ($p=.001$). Din momentul în care scala maximală este de 10 puncte, rezultatele denotă o constelație dezarmonică pentru ambele sexe, atitudinile social-psihologice cum ar fi – procesul, altruismul, libertatea și rezultatul depășesc media, iar altele, cum ar fi – banii, egoismul și puterea sunt foarte slab evidențiate. Acest fapt revelează totuși că persoanele de sex opus dezvoltă aceleași tendințe atitudinale lucrând în spațiul organizațiilor nonguvernamentale, corespunzând scopului organizațional de binefacere. Însă diferențele în altruism și egoism, subliniază cercetările anterioare, în care a fost scos la iveală faptul că femeile tind să perceapă succesul la locul de muncă fiind extrinsec și dependent de factori exteriori, pe când bărbații au tendințe inverse.

Pentru componenta emoțională și calitatea contactelor emoționale am obținut următoarele rezultate medii pe întreg eșantion divizat pe sexe: monitorizarea afectivă – femei –

1.7, bărbați – 2.07, exprimarea afectivă – femei – 2.26, bărbați – 2.74, expresivitate afectivă – femei – 1.8, bărbați – 1.9, forța emoțiilor negative – femei – 1.29, bărbați – 1.68, raporturi socio-afective – femei – 1.44, bărbați – 1.84, barierele contactelor socio-afective – femei – 9.52, bărbați – 10.39. Astfel rezultatele se află pe scala de la 0 la 5, ceea ce subliniază faptul că emoțiile nu produc bariere în comunicare cotidiană și la locul de muncă, nivelul general al bruijelor în contacte sociale nu este critic, astfel observăm că sfera emoțională nu creează obstacole în comunicare. Efectuarea analizei statistice descriptive T-student a evidențiat rezultate semnificative pe scalele: exprimarea afectivă ($p=.010$), forța emoțiilor negative ($p=.033$), raporturi socio-afective ($p=.022$). Aceste rezultate pot apărea grație diferenței în educație sociale a sexelor în exprimarea emoțională.

Datele pentru componenta orientational-subiectivă a evidențiat următoarele rezultate medii: internalitate – femei – 13.13, bărbați – 13.44, externalitate – femei – 9.14, bărbați – 9.18. analiza statistică descriptivă nu a arătat rezultate semnificative. Din datele obținute observăm ca majoritatea atât a bărbaților, cât și a femeilor sunt interni.

Analizând satisfacția generală de muncă a eșantionului divizat pe sexe, am depistat următoarele rezultate medii – femei – 25.62, bărbați – 33.0. analiza statistică descriptivă a scos la evidență rezultate semnificative ($p=.000$). Astfel putem observa că femeile sunt mai satisfăcute în muncă decât bărbații, ceea ce este susținut și de numeroasele studii de peste hotare. În pofida mai multor momente nesatisfăcătoare la locul de muncă femeile tind să fie mai satisfăcute. Una din explicații fiind că bărbații au mai multe așteptări de la munca efectuată, ea le oferă autonomie, sens, productivitate și stimă, în comparație cu femeile. Pe de altă parte, femeile dau mai mult sens muncii efectuate în comparație cu bărbați. [19]

Cercetarea noastră are și limitări a fost cercetat doar un grup-țintă a organizațiilor nonguvernamentale și voluntarii care activează în ele. Cercetările ulterioare pe un eșantion a mai variat, ar putea demonstra forme și aspecte interesante ale satisfacției în muncă.

Bibliografie:

1. BAKAN, D. The duality of human existence. Chicago: Rand McNally. 1966.
2. BENDER, K. A. Donohuey, S.M., Heywoodz, J. S. *Job Satisfaction and Gender Segregation*. Oxford University Press. 2005. Oxford Economic Papers 57 (2005), 479-496 479. doi:10.1093/oepp/gpi015.
3. BIAGETTI, M. SCICCHITANO, S. Are women in supervisory positions more discriminated against? A multinomial approach. Working Papers N°2 – April 2016 Ministry of Economy and Finance Department of the Treasury. ISSN 1972-411X. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/301770858_Are_women_in_supervisory_positions_more_discriminated_against_A_multinomial_approach?_esc=publicationCoverPdf&el=1_x_3&enrichId=rgreq-6f755b727fee7c4df46af7e0990c1f91-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwMTC3MDg1ODtBUzozNTcyMTE4Nzc0NjIwMjZAMTQ2MjE3NzMIjNjZkMQ%3D%3D
4. CLARK, A. OSWALD, A. Satisfaction & Comparison Income Article in Journal of Public Economics. 2000. DOI: 10.1016/0047-2727(95)01564-7.
5. CLAYMAN, M. R. CORRELL, S. Ways gender stereotypes create bias against women Institute for Gender Research Voice & Influence Program. Stanford University.
6. CRAWFORD A. L. Women in Leadership: The Stereotyping of Women. Kellogg Journal of Organization Behavior. 2000. Disponibil: <http://www.kellogg.nwu.edu/research/ktag/kjob.htm>
7. CROCKER, J., McGraw, K.M. What's good for the goose is no good for the gander: Solo status as an obstacle to occupational achievement for males and females. 1984. American Behavioral Scientist, 27, 357-369.
8. Di MENTO, M. Lack of Women in Top Roles Hinders Nonprofits, Female Nonprofit Workers Say. În The Chronicle. 2014. Disponibil: <https://www.philanthropy.com/article/Lack-of-Women-in-Top-Roles/153197>
9. EAGLY, A.H., Makhijani, M.G., Klonsky, B.G. Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. 1992. Psychological Bulletin, 111, 3-22.

10. EATON, A. A. How Gender-Role Salience Influences Attitude Strength and Persuasive Message Processing. Article in *Psychology of Women Quarterly*. 2017. DOI: 10.1177/0361684317696257
11. FILA, M. PURL, J. Job Demands, Control and Support: MetaAnalyzing Moderator Effects of Gender, Nationality, and Occupation. Article in *Human Resource Management Review*. 2017.
12. JOINER, K. Like the Vacuuming, Nonprofit Work Is Women's Work. În *Philanthropy & Funding*. 2015.
13. HODSON, Randy. Gender Differences in Job Satisfaction: Why Aren't Women More Dissatisfied?. 1989. *The Sociological Quarterly* 30(3): 385-399.
14. HERSCH, J. XIAO, J. Sex, Race, and Job Satisfaction among Highly Educated Workers Vanderbilt University and IZA. 2015. Vanderbilt University Discussion Paper No. 9355.
15. HEILMAN, M.E., Block, C.J., Martell, R.F., & Simon, Michael C. Has anything changed? Current characterizations of men, women, and managers. 1989. *Journal of Applied Psychology*, 74, 935-942. Disponibil: https://ssir.org/articles/entry/like_the_vacuuming_nonprofit_work_is_womens_work
16. KANTER, R.M. Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. 1977. *American Journal of Sociology*, 82, 965-990.
17. MBERIA, A. Leadership styles and employee job satisfaction in public service in Kenya; understanding the gender factor. *International Journal of Academic Research and Reflection* Vol. 4. No. 6. 2016. ISSN 2309-0405 Progressive Academic Publishing, UK. 45. www.idpublications.org
18. OUTON, P. Women in Nonprofits: Then & Now. 2015. Disponibil: <https://trust.guidestar.org/blog/2015/11/20/women-in-nonprofits-then-now/>
19. RAMPPELL, C. Money, Gender and Job Satisfaction. 2009. În *NY Times*. Disponibil: https://economix.blogs.nytimes.com/2009/11/18/money-gender-and-job-satisfaction/?_r=1
20. SARWAR, M. Gendered differences in job satisfaction: how men and women cope with work and family. 2014. teză pentru obținerea titlului de master. Kent State University
21. Study Highlights the Current State of Women in Leadership. University of Denver. 2012. Disponibil: <https://onlinempa.unc.edu/inspiring-women-nonprofit-management/>
22. TAYLOR, S.E., Fiske, S.T., Etcoff, N.L., & Ruderman, A.J. Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. 1978. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 778-793.
23. WESTOVER, J. H. The job satisfaction-gender paradox revisited: A cross-national look at gender differences in job satisfaction, 1989-2005. *Journal of Global Responsibility*. Vol. 3. 2012. Iss: 2 pp. 263-277 <http://dx.doi.org/10.1108/20412561211260557>
24. ZACHER, Hannes. Jimmieson, N. L. Time pressure and coworker support mediate the curvilinear relationship between age and occupational well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol 19(4), Oct 2014, 462-475. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036995>
25. ZILCA, R. Ride of Your Life: a Coast-to-Coast Guide to Finding Inner Peace. 2014. Disponibil: https://hbr.org/2017/03/if-you-want-to-be-happy-at-work-have-a-life-outside-of-it?utm_source=pocket&utm_medium=email&utm_campaign=pockethits

STRATEGII ȘI TEHNICI DE INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ ÎN EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE LA VÂRSTA ADOLESCENȚĂ

Daniela CAZACU, doctorandă, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Researching of social representation of modern family in Republic of Moldova prove that this representation include a special content, affected by socio-economic conditions from inside the country. Also, we find that adolescence is the most sensitive age, for changes on social representation of family. In this context, we consider cognitive behavioral and rational emotive therapies the most relevant with changing of social representation of family for adolescences.*

O serie de factori extrinseci (devalorizarea căsătoriei și accentul deplasat pe aspectul material în întemeierea familiei, liberalizarea relațiilor sexuale, independența economică) și intrinseci (schimbarea rolurilor în familie, relațiile libertine dintre parteneri, scăderea natalității, scăderea fertilității, creșterea numărului de copii născuți în afara căsătoriei) marchează, la etapa actuală, familia din Republica Moldova [18]. Studiile din domeniu arată, în această ordine de idei, că Moldova este unul din liderii din Europa în privința ratei divorțurilor [15]. Cercetările efectuate în domeniul psihologiei familiei (studiul atitudinilor societății față de familie și căsătorie, dorinței / refuzului tinerilor de a se căsători, de a avea copii, precum și a valorilor acestora) pun în evidență transformarea valorilor, percepțiilor și atitudinilor față de familie ca instituție, reliefând, în același timp, corelația dintre factorii extrinseci și cei intrinseci. Astfel, creșterea ratei șomajului, a numărului de familii marcate de migrație, a nivelului sărăciei, dar și absența politicilor orientate spre progresarea instituției familiei, implică o scădere a nivelului de apreciere a familiei și căsătoriei ca valoare a societății, condiționând și modificarea strategiilor de supraviețuire, a modelelor culturale la care aderă familia și a practicilor cotidiene [12].

Rezultatele obținute în urma investigației reprezentării sociale a familiei contemporane în Republica Moldova [2, 3, 4, 5] ne-au permis să conchidem că ea are un conținut deosebit marcat profund de schimbările socio-economice prin care trece țara. La rândul lor, aceste schimbări conduc la devalorizarea familiei ca celula primară a societății, fapt ce a provocat apariția mai multor forme, tipuri de familie (concubinajul, simulacrele), [14] rata înaltă a divorțurilor, scăderea natalității, creșterea migrației economice ș.a. În contextul dat este vorba despre o reconceptualizare a familiei ca atare, o bulversare, în schimbarea atitudinii, percepției și în final a reprezentării familiei. Apare întrebarea „cum am putea transforma această reprezentare a familiei pentru ca ea să devină una funcțională și nedistorsionată?” Credem că vârsta optimă de lucru cu modificarea reprezentării sociale a familiei este adolescența.

Numită și vârsta „de aur”, adolescența este perioadă a vieții caracterizată prin schimbări profunde la toate dimensiunile. Este vorba despre schimbări, transformări ce favorizează îmbogățirea experienței de viață, cristalizarea și stabilizarea valorilor, idealurilor și a reprezentărilor.

Se cunoaște că procesul de transformare [19] a reprezentării sociale este unul destul de complicat și anevoios. Astfel, devine evident că întreaga desfășurare a transformării reprezentării sociale a familiei la adolescenți poate fi realizată doar în baza unor mecanisme bine puse la punct.

Cercetând literatura de specialitate, am identificat că în psihoterapia de familie există conceptul de *schemă familială* [8] care reprezintă un sistem de convingeri referitoare la funcționarea familiei și care s-a format în urma interacțiunilor repetate dintre membrii sistemului familial. Același autor subliniază că un individ operează cu două astfel de scheme familiale, schema familiei de origine și schema referitoare la funcționarea familiei în general. Ambele influențează felul în care individul gândește, simte sau se comportă în familie (credințe despre cum ar trebui să fie relațiile, cum ar trebui să se poarte soții între ei, de ce apar unele probleme și cum ar trebui rezolvate, ce responsabilități și roluri ar trebui să aibă fiecare membru).

Experiențele și convingerile provenite din familia de origine stau la baza formării schemei în general, precum și la aplicarea acesteia în familia actuală a subiectului. Aceste scheme au o importanță majoră în definirea modalității în care membrii familiei gândesc, rezonează emoțional și interacționează cu ceilalți. Totodată, este evident rolul familiei de origine a fiecărui partener în modelarea schemei familiei curente. Aceste scheme devin subiect al schimbării în funcție de apariția unor evenimente de viață semnificative sau în funcție de rutina zilnică [13, 17].

În aceeași ordine de idei, familia actuală din Republica Moldova se află într-o criză profundă care, la rândul său, este condiționată de factorii socio-economici. Familiile sunt afectate acut de migrația economică, astfel constatăm o slabă coeziune a acestora. Sistemul familial este profund dereglat, adolescenții își au părinții la distanță și nu au de unde învăța un comportament familial corect, adecvat [1]. Rata divorțurilor este una semnificativă. Datele statistice oferite de Biroul Național de Statistică a Moldovei susțin că jumătate din cuplurile din Republica Moldova care se căsătoresc, divorțează în scurt timp. Specialiștii evocă printre principalele cauze ale destrămării familiilor, lipsa de comunicare dintre parteneri și infidelitatea [9]. Schemele familiale despre care ne vorbesc autorii în familiile acestea se realizează fragmentar ca niște crâmpie. La rândul lor, adolescenții își formează reprezentări sociale eronate a familiei, ei nu percep adecvat rolul comunicării în familie, rolul susținerii emoțional-spirituale.

Astfel, în calitate de strategii de lucru cu adolescenții propunem terapiile cognitive comportamentale și rațional emotivă.

Terapia cognitiv comportamentală este compusă dintr-o serie de tehnici și metode care au scopul de a determina pe oameni să-și modifice comportamentul și gândurile distorsionate. Ea pune un accent deosebit pe rolul factorilor cognitivi în înțelegerea și modificarea comportamentului subiecților. La etapa actuală există peste 20 de orientări terapeutice care se consideră cognitive sau cognitiv-comportamentale [8]. Abordarea cognitiv-comportamentală pornește de la ideea că cognițiile, emoțiile și comportamentele membrilor familiei se influențează reciproc în cadrul interacțiunilor familiale. Astfel, o convingere exprimată poate conduce la apariția unor stări emoționale și a unor comportamente care influențează modul de gândire a subiecților [13]. Teoria cognitiv-comportamentală nu susține categoric că toate procesele cognitive sunt cauza tuturor comportamentelor din familie, dar accentuează rolul remarcabil în interrelaționarea cognițiilor, emoțiilor și comportamentelor [11,20]. Scopul ei este de a crea un echilibru dintre cogniții și comportamente. Premisa centrală a terapiei comportamentale este că un comportament este menținut de consecințele sale. Dacă un nou comportament nu oferă consecințe mai plăcute, vechiul comportament va fi rezistent la schimbare [20]. În cadrul terapiei o atenție deosebită i se acordă realizării unor teme pentru acasă, clientului fiind atribuită responsabilitatea schimbării [13].

Terapia rațional-emotivă susține ca oamenii sunt în aceeași măsură raționali și iraționali, sensibili și insensibili, iar această dualitate este inerentă biologic și se perpetuează în absența învățării unor noi moduri de gândire pozitivă. Promotorul acestei terapii este Albert Ellis [10]. Conducerea către o viață mai rațională și mai productivă constituie scopul terapiei rațional-emotive. Primind influențele filosofiei stoice, Ellis îl cita adesea pe Epictet: „omul se simte tulburat nu doar de lucruri, ci și de perspectivele pe care acestea le poartă cu ele.” Indivizii se tulbură pe ei înșiși, schimbând dorințele și speranțele în solicitări. Un alt scop al terapiei rațional-emotive este acordarea de sprijin în procesul de schimbare a obiceiurilor auto-defensive în gândire și comportare. O modalitate de realizare a acesteia o constituie învățarea a ceea ce Ellis a numit „ABC”-ul terapiei rațional-emotive – „A” semnifică experiența activanta; „B” reprezintă modul de gândire al unei persoane în legătură cu o experiență; „C” reprezintă reacția emoțională la „B”. Terapia rațional-emotivă încurajează clienții să fie toleranți cu ei înșiși, cu alții și să își atingă obiectivele personale. Aceste scopuri pot fi atinse dacă oamenii învață să gândească rațional pentru a-și schimba comportamentul auto-defensiv și dacă sunt sprijiniți să învețe noi modalități de acționare [21].

Tehnicile și metodele selectate pentru lucru cu adolescenții au fost inspirate din teoriile cognitive-comportamentale și rațional emotivă și adaptate contingentului nostru prin:

- identificarea și schimbarea distorsiunilor cognitive despre familie;

- învățarea unor practici sociale noi care ar favoriza perceperea familiei ca valoare primordială a societății;
- înțelegerea relației dintre gânduri și emoții [17];
- învățarea unor modalități constructive și sănătoase de relaționare;
- acordarea susținerii în procesul de schimbare a deprinderilor auto-defensive în gândire și comportare [10].

Concluzionând putem afirma că:

- Adolescența este perioada ce se caracterizează printr-o mobilitate, instabilitate evidentă a atitudinilor implicate în evenimente, dar și printr-o nuclearizare, individualizare a atitudinilor implicate în nucleul conștiinței a nivelului social și spiritual, este perioada în care are loc cristalizarea conștiinței de sine, a identității vocaționale și debutul independenței. Astfel, ea devine vârsta cea mai prielnică pentru lucru cu modificarea reprezentării sociale a familiei [16, 7, 6].
- Am optat pentru aceste două terapii din motivul că cognitivul, comportamentalul, raționalul cât și emotivul au tangențe directe cu practicile sociale. Tot ceea ce gândim, facem, emanăm, reprezentăm se bazează pe anumite practici – practici sociale. Astfel, metodele și tehnicile inspirate din aceste două terapii s-au dovedit a fi utile și în cazul modificării reprezentării sociale a familiei prin schimbarea practicilor sociale la adolescenți.
- Lucru cu adolescenții a fost axat pe învățarea unor noi strategii cognitiv-comportamentale și rațional-emotive care vor ajuta adolescentul să facă față provocărilor societății contemporane. Lucrul cu sistemul valoric a adolescentului, lucru cu competențele comunicative, cunoașterea diferențelor gender, învățarea strategiilor de diminuare a conflictului, au facilitat modificarea reprezentării sociale a familiei la adolescenți.

Bibliografie:

1. Briceag S., Lazo M., Migrația economică – factor cu impact perturbator asupra structurii familiale. Studiu de caz / Maria Lazo, Silvia Briceag În: *Diminuarea violenței în sistemul educațional: probleme și perspective de soluționare*. P. 236-246 / Coord.: Otilia Stamatini; Col. de red.: Igor Racu [et al.]. – Chișinău [sn], 2012, 416 p.
2. Cazacu D. Reprezentarea socială a familiei:diferențe de gen=The social representation of the family in Moldova: gender differences/ Daniela Cazacu// Psihologie, Pedagogie specială, Asistență socială. – 2016. – Nr 4(45). – P. 63-69.
3. Cazacu D. Reprezentarea socială despre familie – ansamblu de informații, credințe și opinii ale tinerilor din Republica Moldova = The family social representations – a set of informations, beliefs and opinions of young people from the Republic of Moldova / Daniela Cazacu // Psihologie. – 2016. – Nr 1/2. – P. 43-50.
4. Cazacu D. Reprezentări sociale despre familia contemporană în Republica Moldova.// Cazacu Daniela// Tradiție și inovare în cercetarea științifică,ed. a 3-a: Materialele Colloquia Professorum, Bălți 2014. – P. 12-16.
5. Cazacu D. Reprezentări sociale despre familie din Republica Moldova: diferențe la nivelul mediului de proveniență/ Daniela Cazacu// Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități: Materialele Conf. șt. Intern. consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, Chișinău, 20-21 oct., 2016. – Chișinău 2016. – P. 348-351.
6. Crețu T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2016, pp. 270-310.
7. Cuznețov L. Dimensiunea psihopedagogică a relațiilor adolescenți – părinți. In: Revista de teorie și practică educațională a Centrului Educațional „PRO DIDACTICA”, 2002, Nr .2 (12), pp. 42-46.
8. Dattilio F. M., & Padesky C.A. Cognitive Therapywith couples:Professional Resource Exchange. Sarasota, 1990. 136 p.
9. Dragostea are termen de valabilitate! Disponibil: http://www.publika.md/dragostea-are-termen-de-valabilitate-jumatate-dintre-cuplurile-din-moldova-care-se-casatoresc-divorteaza_2879061.html accesat 27.01.2017.

10. Ellis A. Rational-emotive therapy. In: Corsini R. J. Current psychotherapies. Itasca, IL: Peacock, 1984, pp. 197-238.
11. Epstein J.L. (1988). Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students (Report No. 26). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 301 322) Disponibil: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/082957359501100104>.
12. Gagauz O. Familia contemporană între tradițional și modern / Olga Gagauz. – Ch.: S. n., 2012 „Tipogr.-Sirius” SRL. – 280 p.
13. Holdevici Irina, Neașcu Valentina. Sisteme de psihoterapie și consiliere psihologică. București: Kullusys, 2008, pp. 47-48, 59-60, 65, 83, 87.
14. Mitrofan I. Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Press Mihaela, 1998. 389 p.
15. Moldova ocupă locul 3 din Europa după rata divorțurilor Disponibil: <http://diez.md/2013/07/15/moldova-locul-3-in-europa-dupa-rata-divorturilor/> accesat 15.07.16.
16. Munteanu A. Psihologia copilului și a adolescentului. Timișoara: Augusta, 2003. 246 p.
17. Neașcu V., Corduneanu V. Abordarea cognitiv-comportamentală în terapie de cuplu și familie. In: Materialele conferinței internaționale Educație și creativitate pentru o societate bazată pe cunoaștere-psihologie. Ed. a 6-a, București, Universitatea Titu Maiorescu, 2012, pp. 210-212.
18. Papuc, Boris, Bodrug-Lungu, Valentina. Familia în contextul transformărilor contemporane // Analele științifice ale USM. Seria „Științe socioumanistice”, Vol. III, 2006; p.448-451
19. Șleahțișchi M. Reprezentarea socială: între permanență și transformare, In: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2010, nr. 18, pp. 79-95.
20. Terapia de familie cognitiv-comportamentală Disponibil: (<http://www.mirelazivari.ro/terapia-de-familie-cognitiv-comportamental> accesat 28.01.2017.
21. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. СПб: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО Пресс, 2002. 272 с.

LA DIMENSION PSYCHO-ÉMOTIONNELLE DU PROCESSUS DE L'INTERPRÉTATION

Victoria UNGUREANU, *lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

L'interprétation de conférence s'inscrit dans une situation de communication à part. Elle suppose un transfert du message qui repose sur la responsabilité de l'interprète. L'interprète fait preuve de compétences comparables à celles d'un diplomate. S'il veut être efficace, il doit, éviter à tout prix que les malentendus s'installent entre l'orateur (dont il est chargé de traduire le discours, en consécutive ou en simultanée) et le public à qui est destiné le discours. Les compétences qu'il doit développer vont de l'empathie à la clarté de l'élocution, de la culture au bon usage des connecteurs logiques, sans parler de la connaissance de la langue de départ, de la compréhension du sens, des sous-entendus, etc. Les difficultés sont multiples (gestion du stress, attention, concentration; équilibre des efforts) et entraînent de nombreuses erreurs, à tous les stades de l'opération: au moment de la réception (compréhension du discours – écoute et analyse, mémorisation du contenu, repérage de la logique du raisonnement, de l'argumentation, prise de notes réduites, rapides, efficaces...) comme de la restitution (fidélité, clarté, exhaustivité; interprétation des notes; ton, rythme; fluidité; élocution; gestion du temps de parole).

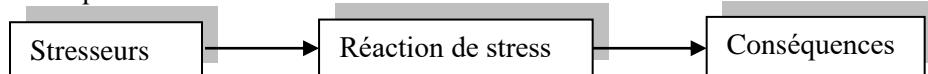
Et il est souvent difficile de déterminer la cause des erreurs. Quand on constate un contresens, est-il provoqué par un manque de compréhension? un oubli? une perte de sang-froid? une distraction? une mauvaise prise de notes? Même chose pour une erreur de vocabulaire: manque de compréhension? de connaissance ou de culture? volonté d'aller vite qui fait perdre les nuances? une prise de notes peu rigoureuse?

Dans cette recherche on va s'arrêter sur le côté psychologique de cette mission. Lors d'une interprétation (traduction orale), l'interprète se trouve dans une situation de stress, dont le stimulus est la situation elle-même: responsabilité à subir, rythme accéléré de l'orateur, incompréhension du message, manque du temps pour réfléchir, pertes de traduction, etc. Cette dimension émotionnelle influence inévitablement le processus de l'interprétation. Le stress est à la base de cet événement.

La définition de la notion de stress paraît très complexe. Nous retrouvons ce concept dans plusieurs domaines. Ainsi, pour un médecin, le stress c'est un mécanisme physiologique, pour un psychologue c'est une modification comportementale, pour un non spécialiste c'est un mélange de tous ces éléments. Pour un interprète c'est un véritable défi en matière d'organisation et de gestion.

D'après la définition donnée par le Trésor de la Langue Française informatisé, le stress c'est une: «Agression de l'organisme par un agent physique, psychique, émotionnel entraînant un déséquilibre qui doit être compensé par un travail d'adaptation.» Approfondissons cette définition en observant l'étymologie du terme «stress»: il vient du latin «stringere» qui signifiait alors: «serrer, tendu de façon raide, tendre, lier, pincer». Ce terme a ensuite évolué en vieux français sous la forme «estrace» qui avait pour sens l'idée d'étroitesse et d'oppression. Actuellement ce terme indique aussi le responsable de cet état émotionnel.

Avant d'aller plus loin il est nécessaire de bien faire la distinction entre les «causes» du stress, nommées également «stresseurs», le stress lui-même ou « réaction de stress » et les «conséquences» de ce stress:



Voici «les responsables», les stresseurs, les principales sources de stress chez un interprète:

- **Problèmes d'audio:** lorsque la qualité du son diffusé dans les oreillettes est insuffisante, il est nécessaire de redoubler de concentration pour bien écouter; il est donc conseillé d'effectuer au préalable des essais audio avec le technicien.
- **Orateurs agités:** si l'orateur parle rapidement, la seule chose à faire est de le suivre ou de lui indiquer gentiment de ralentir.
- **Traduire les nombres et les dates:** cela est particulièrement vrai lors de conférences scientifiques et économiques au cours desquelles les orateurs énoncent des nombres et données statistiques que l'orateur doit rendre le plus vite possible; l'idéal serait d'anticiper leur place dans la phrase afin d'éviter des oublis dommageables.
- **Tournures tortueuses:** il convient d'écouter et de réélaborer toute la phrase ou, même plusieurs phrases car le sens du discours est compliqué, énigmatique... ou peut-être que l'orateur se sert de la rhétorique pour prendre son temps et éviter de répondre à la question?
- **Discours discontinu:** n'oublions pas enfin les orateurs qui ne finissent pas leurs phrases, qui ouvrent une multitude de parenthèses sans jamais les fermer.
- **La méconnaissance du métier** est également une source de stress pour beaucoup d'interprètes. Cette méconnaissance est sûrement à mettre en lien avec le fait que la profession est assez récente.
- **L'exposition** fait également partie des principales sources de stress inhérentes au métier d'interprètes. Le fait d'être exposé, d'être regardé, observé, face à un public peut aussi devenir pour eux un facteur de stress. Bien sûr ce stresseur est accentué en interprétation de conférence par la présence de nombreuses personnes. En outre, des jugements, des critiques de la part de personnes présentes peuvent découler de cette exposition.

- On peut aussi mentionner dans cet ordre d'idées **les stresseurs interpersonnels**, comme: les conflits entre les participants; les charges émotionnelles négatives ou positives de certains rendez-vous; les tensions avec les collègues ou la hiérarchie.

Quelle est la réaction de l'interprète à ces stresseurs? L'interprète peut se sentir déstabilisé, heurté, submergé par ses propres émotions. Et comme suite on arrive à des pertes de compréhension et de l'expression.

Comment peut-on gérer le stress? Alors, il faut se rassurer, respirer à froid, se concentrer sur la traduction. Dans ce métier la concentration doit être immédiate, la compréhension et l'analyse correctes du premier coup. Placés sous les regards, ils doivent faire preuve de sang-froid et éviter de laisser transparaître leur nervosité ou leur agacement.

Gile D. [GILE, 1985: 44] a élaboré un modèle d'efforts et d'équilibre de l'acte d'interprétation. L'auteur met en évidence trois efforts d'interprétation:

L'effort d'écoute et d'analyse;

L'effort de production;

L'effort de mémoire.

Afin de limiter les erreurs et les pertes d'informations, l'enjeu est de maintenir un équilibre optimal entre ces trois efforts. La gestion de cet équilibre est nommée par Gile «effort de coordination». Les stresseurs susceptibles de perturber les trois efforts cités plus haut sont: interférences sonores et visuelles, prononciation, débit, interventions des entendants, densité du message, noms propres, chiffres, acronymes, énumération, mots étrangers, manque de connaissances actives, technicité, l'actualité, expressions idiomatiques, phénomènes d'autocorrection.

L'interprétation est l'art de véhiculer toute la complexité d'un discours. Cette mission consiste aussi à obtenir la confiance des participants qui se livrent au travers d'opinions et de sentiments qui leur sont propres. La responsabilité de l'interprète l'oblige à démontrer sa compétence en faisant preuve de la plus grande neutralité et de la plus grande discrétion. L'interprétation est l'affaire de professionnels. C'est un métier, un art qu'on peut apprendre. Voilà pourquoi les professionnels savent comment gérer le stress professionnel. Ceux-ci appliquent des **stratégies individuelles**: pour que la préparation pour l'intervention soit logistique, linguistique, psychologique et physique. Cette préparation est un moyen indispensable pour faire face aux situations stressantes ou du moins en réduire les impacts. Les autres stratégies sont centrées sur les émotions: dialogue intérieur, pensées positives; travailler sa confiance en soi. On distingue aussi et des **stratégies collectives**: l'intervention d'un psychologue de travail; discussions entre collègues; analyses des pratiques professionnelles.

Pour conclure, nous pouvons retenir qu'au delà des exigences de l'acte d'interprétation, les interprètes doivent se mobiliser à plusieurs niveaux pour parvenir à se préserver au mieux du stress professionnel. C'est-à-dire qu'un équilibre est nécessaire entre l'investissement émotionnel, cognitif, énergétique et relationnel afin qu'ils se sentent bien dans sa pratique. Nous avons déjà constaté que l'expérience a un effet bénéfique sur la réduction du stress chez les interprètes. Au début qu'on pratique il y a plein de choses qui stressent les interprètes, mais c'est vrai qu'avec l'expérience on se rend compte qu'elles ne sont pas si graves que ça. Au début on a tendance à tout amplifier. Mais ce qu'il faut faire, c'est de prendre du recul sur les situations, se rendre compte qu'on est humain et qu'on peut faire des erreurs. Dans tous les métiers quand on débute on est tellement rigide, on a la volonté que tout soit parfait, et dès qu'on fait quelque chose de travers (qu'on en a l'impression car ce n'est pas toujours le cas) on se sent déséquilibré, stressé. C'est un métier où ce n'est jamais vraiment objectif, c'est de l'interprétation.

Bibliographie:

1. BRAJOU, C. *Interprètes français-langue des signes et stress professionnel*. file:///C:/Users/Compaq/Downloads/2014_Brajou.pdf, 2014
2. GILE, D. *Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée*. Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 30, n° 1, 1985, pp. 44-48.
3. GOODWIN, J. & al. *Passionate Politics: Emotions and social movements*. Chicago, UCP, 2001.
4. Trésor de la Langue Française informatisé: <http://atilf.atilf.fr/>

INVESTIGAȚII EMPIRICE VIZÂND PARTICULARITĂȚILE SPECIFICE ALE COMUNICĂRII ÎN CADRUL GRUPULUI DE DEȚINUȚI

Nicoleta CANȚER, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In this article are presented the results of a study promoted within the penitentiary institution. The purpose of the research was to identify the specifics of communication within the group of detainees and the impact on their personality. The following research methods have been applied: observation, questioning, focus group, in-depth interview. This allowed us to identify the defining parameters of prison communication.*

Deoarece dezvoltarea rețelelor de comunicare în cadrul grupului de deținuți decurge permanent și dinamic dar în forme destul de deghizate și camuflate de vâzul colaboratorilor instituțiilor penitenciare trebuie identificate metode specifice de investigație și obținere a datelor. În același timp, trebuie selectate acele metode care vor putea evidenția date relevante care vor putea fi interpretate și ulterior aplicate în cadrul lucrului cu deținuții. În scopul cunoașterii specificului comunicării în cadrul grupului de deținuți, am selectat următoarele metode:

1. Analiza dosarelor personale ale deținuților.

2. Chestionarea deținuților, focus grup cu colaboratorii instituției penitenciare, interviu în profunzime cu psihologul din cadrul instituției penitenciare. În vederea realizării scopului, am elaborat un chestionar pentru deținuți, un ghid pentru promovarea focus grupului cu colaboratorii și un ghid de interviu pentru a fi promovat cu psihologul din cadrul penitenciarului. Chestionarul pentru deținuți include 20 itemi cu referință la: atitudinea deținuților față de comunicarea carcerală; gradul de integrare a deținuților în comunicarea carcerală; impactul comunicării carcerale; modul de percepere a comunicării de către deținuți; identificarea persoanelor de referință în cadrul comunicării carcerale. Chestionarul a inclus mai multe tipuri de întrebări: deschise, închise și cu mai multe variante de răspuns, de asemenea, am inclus și întrebări de control pentru a asigura veridicitatea datelor. Chestionarul a fost tradus și aplicat în 2 limbi română și rusă, acest lucru a fost determinat de specificul eșantionului.

3. Observarea În acest context am apelat la *metoda sociografică de diagnosticare a formelor de comunicare neformală și a relațiilor interpersonale în cadrul grupului de deținuți*. Această metodă prevede o serie de proceduri metodologice de implementare:

a) **Observarea directă și intensivă a unui grup de deținuți:** În prima etapă a observării comunicarea în cadrul grupului de deținuți va fi realizată coerent și sistematic iar apoi la a doua etapă selectiv și episodic.

b) **Fixarea și reprezentarea unităților observării:** Se are în vedere fixarea tuturor contactelor, frecvenței acestora, durata și densitatea. Un alt indicator calitativ este înregistrarea limbajului real utilizat. Pentru acesta am elaborat două instrumente speciale numite matrice sociografică și comunicograma.

c) **Elaborarea structurii și a configurației rețelei de comunicare neformală în cadrul grupului de deținuți:** Pentru aceasta am utilizat tehnica grafică, și sociograma și comunicograma.

d) **Identificarea legăturilor comunicaționale după densitatea acestora, modul de exprimare și încărcătura emoțională pe care o poartă acestea în cadrul grupului de deținuți.**

În general, procesul de diagnosticare a specificului comunicării neformale a deținuților include patru etape:

I. **În etapa pregătitoare** se atrage atenție deosebită la construirea matriței sociografice. În aceasta matriță fiecare deținut care va fi supus observării se regăsește atât în rândul orizontal, cât și în cel vertical. Completarea matriței începe cu înscrierea codificată a deținuților din cadrul grupului care va fi observat. Codul poate fi atribuit în baza numărului de ordin conform listelor aranjate în ordine alfabetică sau poate fi utilizat nemijlocit numărul și codul deținutului conform dosarului personal. Acest cod va fi păstrat pe parcursul întregului experiment. În paralel în codul atribuit se marchează:

- 1) **caracteristicile de bază ale deținutului.** De exemplu, prin diferiți indicatori, se identifică vârsta, starea civilă, naționalitatea;
- 2) **caracteristicile specifice penitenciare.** De exemplu, prin diferiți indicatori se identifică tipul de infracțiune, prezența calităților de lider, orientarea pozitivă, negativă sau neutră a acestuia, apartenența la subcultura criminală.

Ulterior codificăm interacțiunile dintre deținuți prin semne care vor fi utilizate în cadrul observării pentru a înregistra contactele și mesajele utilizate de deținuți în cadrul comunicării. De asemenea, hașurăm cu aceeași culoare spațiile care corespund deținuților care comunică între ei și corespunde stratificării neformale (informația se completează în baza datelor din dosarele deținuților și în baza psihodiagnosticului obligatoriu realizat de către psihologul din cadrul instituției penitenciare).

II. După finalizarea lucrului de pregătire am promovat observațiile nemijlocite asupra grupului de deținuți și a modului lor de interacțiune și comunicare. O atenție deosebită trebuie să acordăm înregistrării datelor, faptelor și fenomenelor observate. Anume de această etapă și de calitățile observatorului, a spiritului de observație și profunzimea observării va depinde calitatea materialului. De exemplu: cine la cine se adresează, cum se adresează, cine, ce și cum răspunde la această adresare, reacțiile și orientările sociale, reacțiile de răspuns sau tendința adresatului de a evita comunicarea, sau, din contra, provocarea/blocarea diferitor situații de interrelaționare și comunicare.

O caracteristică semnificativă prin care se poate aprecia actul comunicării este intensitatea acesteia, care determină poziția subiectului în cadrul comunicării de grup. De aceea, se înregistrează în spațiile respective numeric interacțiunile dintre subiecții respectivi. În așa mod, o să identificăm comunicarea de fon, superficială, întâmplătoare, ocazională, stabilă, permanentă și dominantă (se va aplica legenda: codificarea prin puncte, linii subțiri, îngroșate, întrerupte, de diferită culoare în funcție de intensitatea emoțională și orientarea pozitivă sau negativă a acestora).

Anume în acest mod vom putea identifica trăsăturile specifice ale comunicării carcerale, care este deghizată de către deținuți mod conștient și intenționat pentru a induce în eroare personalul penitenciarului și de a ascunde provocatorii și liderii de opinie care instrumentează comunicarea și acțiunile criminale și, în acest mod, distorsionează procesul de resocializare și corectare a deținuților. În sociomatriță pot fi indicate și contactele externe ale grupului: cu alți deținuți, grupuri de deținuți, colaboratori, persoane civile.

III. Al treilea element procedural este exprimarea contactelor prin intermediul completării comunicogramei. Observațiile se fac utilizând tehnica „cadrului oprit”. Fixarea evenimentelor se face cu o anumită regularitate și frecvență și aceasta permite identificarea dinamicii comunicaționale grupale. Mai jos prezentăm indicatorii care au fost observați și înregistrați.

Parametrii comunicării	Formele expresive de manifestare a interacțiunilor comunicaționale
<p>Comunicarea emoțională pozitivă. Indicatorii ai atractivității și gradul de satisfacție în cadrul comunicării. Gradul de integrare în cadrul comunicării.</p>	<p>I. Contactul fizic pozitiv: 1.1. Manifestă contact fizic pozitiv deschis: privire directă în ochi, zâmbet binevoitor; 1.2. Manifestă contacte fizice prietenești: atingeri ușoare, bate pe umăr, bate palma, împinsături prietenești; 1.3. Tinde spre minimalizarea distanței sociale în situații de comunicare. De exemplu, atunci când dă mâna se apropie cu corpul sau se apropie când spune ceva.</p> <p>II. Contactul emoțional și verbal pozitiv: 2.1. Oferă sfaturi, transmite anumite informații; 2.2. Manifestă acord în cazul cerințelor cinstite; 2.3. Stimează independența altora; 2.4. Exprimă considerații constructive; 2.5. Susține sau avansează statutul altora; 2.6. Evită exprimările categorice în apreciere; 2.7. Folosește laude și încurajarea; 2.8. Exprimă deschis trăirile sale; 2.9. Manifestă solidaritate cu poziția altora; 2.10. Cere sfatul și susținerea din partea altora.</p>
<p>Situații emoționale negative. Indicatori ai insatisfacției și dezintegrării în cadrul comunicării.</p>	<p>III. Contactul fizic negativ: 3.1. Privește provocator, de sus, cu neîncredere; 3.2. Se ține tensionat, menține poziții închise, tinde să ocupe cât mai puțin loc în spațiul fizic și social; 3.3. Exprimă deschis insulte și amenințări în adresa altor persoane;</p> <p>IV. Emoțională și verbală negativă: 4.1. Demonstrează indiferență față de interlocutor și comunicare; 4.2. Înaintează cerințe și pretenții neadecvate. Manifestă agresivitate, demonstrează puterea fizică și superioritate, intoleranță față de alte persoane sau opinia acestora; 4.3. Etichetează și atribuie calități negative altor persoane; 4.4. Preferă un ton aspru și tăios de comunicare, folosește cuvinte necenzurate, ocară, blesteme, amenințări în adresa altora; 4.5. Tinde să limiteze sau să controleze acțiunile altora; 4.6. Evită comunicare și contactul altor persoane, tinde să fie în singurătate; 4.7. Minte și simulează; 4.8. Manifestă lipsă de respect față de alt interlocutor; 4.9. Refuză ajutorul. 4.10. Ordonă și interzice.</p>

Observarea a fost organizată și promovată în cadrul Instituției Penitenciare nr. 11 din municipiul Bălți. Am consultat psihologul și asistentul social din cadrul penitenciarului și am stabilit grupul de deținuți care va fi supus observării. Inițial am analizat dosarele personale ale deținuților incluși în detașamentul nr. 7, în total 20 de deținuți. Din dosare am identificat trăsăturile generale ale eșantionului, cum ar fi: vârsta, tipul de infracțiune și orientarea socială (negativă, neutră, pozitivă), cu calități de lider, autsideri. În baza acestor indicatori a fost codificat fiecare deținut pentru a facilita procesul observării.

Per ansamblu pe eșantion am identificat: 8 deținuți / (35%) cu orientare socială negativă, 5 deținuți / 25% cu orientare neutră; și 7 deținuți / 40% cu orientare socială pozitivă. Toți reprezentanții eșantionului sunt de genul masculin, cu vârsta cuprinsă între 22-47 ani. La trei din cei 20 de deținuți sunt prezente trăsături puternice de lider. (09, 11, 02) și la un deținut sunt slab manifestate calități de lider. Printre cei cu trăsături de lider sunt trei cu orientare socială negativă, un lider cu orientare socială pozitivă. Fiecare deținut a primit un cod respectiv trăsăturilor generale menționate mai sus, care s-a respectat pe tot parcursul cercetării și a fost necesar pentru a facilita procedura observării și înregistrării datelor.

Observarea a fost promovată în cadrul orelor de plimbare care au loc zilnic conform unui orar prestabilit și avizat de administrația penitenciarului. Observarea în alte condiții nu este posibilă din cauza regimului de detenție și a regulamentului de executare a pedepselor privative de libertate. În timpul observării erau administrate instrumentele prezentate mai sus, care au permis înregistrarea detaliată a informației și a datelor. Observarea a durat o lună de zile, câte o oră în fiecare zi, cu excepția zilelor de odihnă. Observarea a fost promovată din spațiul menit pentru supraveghere la care deținuții nu au acces. Aceasta a permis să se colecteze informații relevante și veridice vizând comunicarea în cadrul grupului de deținuți.

În rezultatul analizei sociogramelor și a comunicogramelor, am obținut următoarea schemă a comunicării în cadru grupului de deținuți.

Observarea promovată asupra grupului de deținuți și interpretarea cantitativă a informațiilor a permis evidențierea următoarelor caracteristici ale comunicării în cadrul grupului de deținuți:

- Comunicarea neformală zilnică sau de rutină se produce în cadrul a trei subgrupuri neformale. În cadrul primului grup sunt integrați deținuții cu orientare socială pozitivă, iar comunicare este gestionată în formă stelară. Liderul comunică direct cu toți membrii subgrupului și militează pentru interesele acestora. Liderul acestui grup este deținutul cu codul 11⁺. Comunicarea în cadrul subgrupului poartă un caracter deschis, onest și adecvat situațiilor. În acest cerc de comunicare sunt cuprinși 9 deținuți (45%) din cei 20 supuși observării.
- Al doilea cerc al comunicării este înregistrat în cadrul grupului doi compus din 6 deținuți toți cu orientare socială negativă. În acest caz comunicare se realizează în formă de ciorchine. Liderul grupului este aproape invizibil, se află în umbră și nu menține legături cu toți membrii grupului. La prima vedere, se pare că funcția de lider este preluată de alți doi deținuți, care de fapt mențin legătura dintre lider și ceilalți membri ai grupului.
- Al treilea grup este compus din trei deținuți cu orientare socială negativă. Acest grup manifestă un nivel înalt al conflictualității. Inițiativa în comunicarea conflictuală îi aparține liderului de grup cu orientare negativă.
- În cercul comunicării de grup nu sunt implicați aproape deloc doi membri ai grupului de deținuți. Unu dintre ei este nou venit și interacțiunile grupului cu el sunt foarte specifice și rezervate/atente. Asupra lui nu sunt orientate careva fluxuri comunicaționale negative. Al doilea deținut nu intenționează să mențină orice contact comunicațional cu ceilalți. Tinde să se izoleze.
- Referitor la comunicarea din mediul penitenciar, deținuții întâmpină dificultăți în comunicarea cu familia și în comunicarea cu ceilalți deținuți. Unii deținuți susțin că au probleme în a comunica cu administrația penitenciarului. Personalul închisorii susține că deținuții au dificultăți în ceea ce privește comunicarea cu personalul și administrația închisorii (42%).
- Cel mai greu deținuții se adaptează la separarea de rude, dar și la partenerul de celulă, chiar și la personalul închisorii. La fel, și angajații penitenciarului susțin că cel mai greu deținuții se adaptează la regimul închisorii (38,55%) și la separarea de rude.
- Tatuajul reprezintă o parte a comunicării carcerale și reflectă gradul de integrare a deținuților în cadrul comunicării carcerale, iar 60% din deținuții confirmă prezența tatuajelor pe corp, acestea fiind arătate, de cele mai multe, ori cu mândrie „uite ce am avut curaj să-mi fac”, iar de către femei sunt practic ascunse, din motive necunoscute, acest lucru fiind confirmat și de către colaboratorii penitenciarului.
- Deținuții confirmă că situația în care se află nu este tocmai una dintre cele mai bune și consideră că aceasta ar putea fi îmbunătățită în mare parte doar de eliberare, sau apelul către psiholog sau asistentul social. Acest lucru ne vorbește despre aceea că psihologul este văzut în penitenciar ca o persoană de resursă, ca un sprijin pentru deținuți atunci când aceștia se află în situații dificile, acest lucru fiind confirmat și de către angajații penitenciarului.
- Marea majoritate a deținuților confirmă faptul că comunicarea carcerală și-a lăsat amprentă asupra personalității lor, acest lucru fiind confirmat și de către colaboratorii penitenciarului, astfel deținuții și-au schimbat atitudinea față de viață, însă nu într-un aspect favorabil, întrucât majoritatea afirmă că au devenit mai duri și neînfricați în fața durerii. Totodată, au și învățat un limbaj specific mediului carceral, care îi și deosebește de cei aflați în libertate și, de cele mai multe ori, datorită acestui limbaj specific sunt stigmatizați de societate.

- Atât deținuții, cât și colaboratorii afirmă clar că comunicarea în detenție își are specificul său și că este un limbaj nou, necunoscut noilor veniți. Iar aceștia trebuie să-l învețe dacă vor să se încadreze în cadrul grupului.
- Deținuții afirmă că comunicarea dintre ei și membrii celulei este bună sau satisfăcătoare, doar că uneori pot apărea și neînțelegeri, astfel bărbații rămân a fi mai mulțumiți de calitatea comunicării între membrii celulei decât femeile.
- În ceea ce privește modul de exprimare, bărbații susțin că, de obicei, spun ceea ce știu cu siguranță, deoarece în penitenciar trebuie să porți răspundere pentru tot ce faci și spui alții, pe când femeile au tendința de a nu spune nimic, astfel ocolind apariția problemelor sau pot spune doar ceea ce simt sau știu, acest fenomen este determinat de specificul comunicării carcerale.
- Zvonurile reprezintă o componentă specifică a comunicării carcerale cu influențe multiple asupra deținuților și chiar și a colaboratorilor, iar în ceea ce privește zvonurile în penitenciar, deținuții afirmă că nu îi afectează prezența acestora, însă unii susțin că, de cele mai multe ori, îi sperie. Colaboratorii susțin că zvonurile apar din lipsă de informație și că, de cele mai multe ori, influențează negativ asupra deținuților și îi duc în eroare.
- Deținuții consideră că prin intermediul comunicării din penitenciar trec „școala vieții” alții susțin că penitenciarul a fost ca o lecție de viață pe care nu și-ar dori s-o repete.
- Cel mai frecvent subiect al comunicării în penitenciar atât printre femei, cât și printre bărbați rămâne a fi totuși eliberarea și familia sau sănătatea. Acest lucru este confirmat în totalitate de către personalul închisorii.
- Atunci când întâmpină dificultăți în cadrul comunicării povestesc despre aceasta psihologului, aceasta demonstrând faptul că ei au sprijin în persoana acestuia și sunt predispuși spre colaborare cu el. Alții tind să țină în secret neplăcerile și mai puțini povestesc despre aceasta rudelor.
- Majoritatea susțin că în luarea deciziilor se conduc doar de propria opinie, însă unii pot fi ușor influențați și de către opinia altor deținuți sau de sfatul personalului.

Studiul promovat ne-a demonstrat valențele negative ale comunicării carcerale și impactul acestora asupra deținuților și, într-o măsură mai mică, chiar și a colaboratorilor. Comunicarea carcerală, purtând un caracter deghizat, ascuns, ferit de ochii colaboratorilor influențează destul de vădit asupra tuturor deținuților indiferent de gen, vârstă și crima comisă. Deținuții pot alege câteva comportamente în cadrul comunicării carcerale și anume:

- comportamentul și comunicarea agresivă, care se caracterizează prin rezistența deschisă la comunicarea din penitenciar, astfel deținutul poate manifesta limbaj sau comportamente agresive îndreptate spre alți deținuți sau chiar angajații penitenciarului ori spre propria persoană;
- comportament defensiv (de retragere) care se manifestă prin izolarea deținutului față de comunicarea cu ceilalți, el construindu-și o lume imaginară unde încearcă să se refugieze;
- comportamentul de consimțire prin care deținutul se conformează pasiv la comunicarea carcerală și aderă la aceasta doar în manieră formală, astfel încât să nu atragă sancțiuni suplimentare;
- conduita de integrare, care se caracterizează prin aceea că deținutul aderă activ la comunicarea carcerală și relaționează cu ceilalți. Această conduită e mai vizibilă, mai ales, la deținuții condamnați pe termene lungi și cu statut înalt în cadrul subculturii criminale.

Astfel putem afirma că în mediul carceral, comunicarea își are specificul său și, mai mult ca atât, ea lasă o amprentă foarte mare asupra personalității deținuților, căci nimerind în mediul detenției, deținuții sunt nevoiți să învețe acest limbaj specific, care-i diferențiază

de persoanele de după gratii. Condiția detenției este un nou factor care influențează comunicarea carcerală. Detenția este considerată, în lumea hoților, un fel de școală înaltă, unde aceștia învață metode noi de comunicare, comportament, întemeiază relații interpersonale durabile, leagă tovarășii trainice și pun la cale loviturile pe care le vor da împreună. În același timp, cei prezenți aici își adaptează limbajul situației lor sociale. Într-un cuvânt, lumea detenției reprezintă un mediu oarecum autonom din punct de vedere lingvistic. Acest mediu este foarte deschis spre inovație și care din ce în ce mai mult își manifestă tendința de a intra în prim-planul atenției noastre fie direct, fie prin intermediul unor fenomene colaterale, precum muzica, reclamele, micile alunecări argotice pe care le au unele vedete de televiziune sau chiar oficialități din zona politicului. Fără îndoială, comunicarea carcerală devine din ce în ce mai mult o marcă a unei lumi aflate în plină tranziție spre o comunitate în care păturile sociale marginalizate și-au găsit o expresie individualizatoare în ceea ce am putea numi cultura underground.

Bibliografie:

1. Florian, Gheorghe. Fenomenologie penitenciară. București: Ed. Oscar Print, 2003. 324 p.
2. Florea, Răzvan. Penitenciarul-o lume paralelă. In: *DPM ONLINE ziarul Liceului Economic Alba Iulia* [<http://alba-iulia.reporterdeliceu.ro/>]
3. Pop, Octavian. Mediul penitenciar și implicațiile acestuia asupra personalității condamnatului. Timișoara: s.n., 2003. 176 p.
4. Rusu, Oleg. Generalități privind evoluția și conținutul subculturii criminale. In: *Științe socio-umanistice*, 2007.
5. Serea Adela. ș.a. Ghid de educație nonformală pentru persoanele aflate în detenție. Asociația Alternative Sociale. Iași: ș.n., 2006. 178 p.
6. Tomescu, Domnița. Argoul în limba română actuală, argoul în mediul detenției, Constanța 2011.
7. Zaharia, Victor; Pistrinciuc, Ghid juridic și de bune practici pentru personalul care lucrează cu copii aflați în detenție. Chișinău: „Bons Offices” SRL, 2012. 96 p.

PERSONALITATEA ECONOMICĂ: ISTORIC, ACTUALITATE ȘI PERSPECTIVE

Anastasia OLOIERU, *profesor de economie, doctorand, IPLT „Petru Rareș”, UPS „Ion Creangă”, Moldova*

Abstract: *The Article examines who was and is the "economic man," a concept introduced by the father of the economy Adam Smith. The article describes the values and traits of the economic personality, as well as the problem of insufficient training of parents, for the formation of the economic culture in the family. Towards the end of the article, several recommendations for parents are proposed in order to adequately convey the reality and the meaningful meaning of economic values.*

Keywords: *economic personality, economic values.*

Argument. Actualmente multe științe au în centrul preocupărilor sale pe om și comportamentul acestuia. Dezvoltarea accelerată a societății generează aprofundarea abilităților omului în asimilarea adevărilor despre sine și condițiile în care se realizează tranziția umană în această lume materială.

În comportamentul său, omul este influențat de instincte, necesități și imbolduri; în același timp, el este capabil să-și asigure și să întrețină activități creatoare în scopul obținerii mijloacelor de satisfacere a nevoilor sale. Acest lucru se întâmplă prin intermediul activităților economice.

Încă de la Adam Smith, economia gravitează în jurul ideii de „homo economicus”, iar societatea este suma unor indivizi raționali, ingenioși și liberi, neforțați de nimeni, capabili să asigure sporirea averii unei națiuni.

Economiștii pretind că oamenii nu acționează din capriciu, că înainte de a acționa ei compară costurile și beneficiile și că învață din experiență, adică nu mai repetă greșelile făcute.

Totodată, teoria economică este criticată de unii, datorită accentului pus pe rațiune. Dacă sunt oamenii într-adevăr atât de raționali sau dacă acțiunile noastre sunt călăuzite de îndemnuri inconștiente și impulsuri negândite, vom încerca să examinăm în acest articol.

Fenomenele din societate și din economie în special, sunt strâns legate de schimbările din sistemul de valori care se află la baza tuturor manifestărilor umane, în microcosmosul în care coexistăm și ne succedem ca „întregi integrați”. (Constantin Popescu)

E.F. Schumacher ilustrează că modelele și teoriile științei economice au întotdeauna la bază un sistem de valori ce decurg din natura umană [6 p. 46]. Iar Papa Ioan Paul al II-lea menționează că „orice activitate umană, se situează în interiorul unei culturi și interacționează cu ea. Și pentru ca această cultură să se constituie corespunzător, e necesar ca orice om să fie implicat, să-și dezvolte în cadrul ei creativitatea, inteligența, cunoașterea lumii și a oamenilor” [5 p. 486]. Prin urmare, valorile sunt, de fapt, „coloana vertebrală” pe care se așază comportamentele umane.

Filosofului german Ed. Spranger, preocupat de studierea problemei formării la om a năzuinței spre bine, frumos și adevăr prin educație și automodelare, a realizat o clasificare a personalității analizând valorile după care oamenii se conduc în viață. Autorul remarcă că dincolo de spațiu și timp oamenii se împart în următoarele categorii:

1. **Personalitatea teoretică** este centrată pe adevăr, interesată de cunoașterea adecvată a realității. Scopul său principal în viața este să-și ordoneze și să-și sistematizeze cunoașterea.
2. **Personalitatea estetică** are drept valoare supremă forma și armonia. Fiecare experiență singulară este judecată din punctul de vedere al grației, simetriei, sau corespondenței. Nu e necesar să fie un artist creator, el este estetic dacă își găsește interesul principal în trăirea artistică a vieții.
3. **Personalitatea socială** are ca valoare supremă umanismul, adică dragostea față de oameni. Omul social consideră pe ceilalți oameni ca scopuri și de aceea, el însuși este bun, simpatic și altruist. El privește dragostea ca singura formă potrivită de putere.
4. **Personalitatea politică** – valoarea supremă a acestui tip este puterea. Dorește, înainte de toate, putere personală, să domine, să aibă influență și renume.
5. **Personalitatea religioasă** este centrată pe divin și are capacitatea de a prinde sensul lumii.
6. **Personalitatea economică** este interesată de ceea ce este util și este în întregime un om practic. Atitudinea economică intră adesea în conflict cu alte valori. Omul de tip economic dorește o educație pentru a fi practic și consideră cunoștințele neaplicate o pierdere de timp [3 p. 45-46].

Astfel, în societățile moderne comportamentul economic este dirijat de un sistem de valori stabil și de durată bazat pe următorii piloni:

- libertate economică;
- responsabilitate economică;
- solidaritate umană;
- echitate socială;
- eficiență economică;
- speranță etc.

Pluralizarea și dinamizarea valorilor socioculturale, a reprezentărilor individuale și celorlalte determinante interne psihice ale comportamentului economic corespund unei multitudini și accelerate schimbări de expresii de comportament. Actualmente, modelele de comportament tradiționale, moștenite sunt destabilizate sau chiar înlocuite.

Rezultatele unui sondaj elaborat de Lora Ciobanu, reliefează ideea degradării valorilor economice în cadrul unei familii și deplasarea lor dinspre social spre individual.

Prin urmare, conform sondajului așa valori ca:

- a fi de folos oamenilor,
- a căuta sensul vieții într-o activitate de muncă,
- a păstra bunurile sociale și individuale,
- a duce lucrul început la bun sfârșit,
- a conduce judicios gospodăria casnică, lipsesc cu desăvârșire la circa 64% din respondenți [1 p. 8].

În alte cercetări [9 p. 143-146], autorii evidențiază o atitudine indiferentă față de economisirea pâinii, față de vestimentație și aruncarea lucrurilor încă bune, față de neeconomisirea energiei electrice și termice, față de luarea împrumuturilor și risipa alimentelor în cadrul organizării sărbătorilor.

Toate aceste comportamente ilustrează, de fapt, problemele economice cu care se confruntă o familie la momentul actual și insuficienta pregătire a părinților pentru formarea culturii economice în familie.

Keynes a încercat să explice unele comportamente iraționale ale oamenilor prin prisma unor legi de natură psihologică menționând că „anume aceste înclinații psihologice, veșnice și universale, dar și stihinice și incontroabile, stau la temelia dezechilibrelor economice” [4 p. 227]. Astfel, conchidem că una dintre cele mai dificile probleme ale educației economice, o constituie modificarea atitudinii negative/neglijente atât la copii, cât și la părinți.

De fapt, formarea personalității economice, care respectă regulile, ia decizii raționale, calculează riscurile, prețuiește libertatea și cultul muncii, trebuie să fie un obiectiv pentru părinți în cadrul educației familiale, deoarece nu putem separa economicul din viața unui elev, familii sau societăți. Printre trăsăturile de bază ale unei personalități economice se pot număra următoarele:

1. Egoismul – și nu neapărat în sensul moral. Scopul suprem al vieții omenești este fericirea – prezența plăcerii, absența durerii conform definiției clasice a lui Jeremy Bentham. Plăcerile urmărite de către diferiți indivizi sunt extrem de variate, dar, într-o economie de piață, cele mai multe dintre ele se pot obține doar prin disponibilitatea anumitor resurse bănești, de aceea avuția este o condiție necesară a fericirii. În acest sens, părinții trebuie să fie conștienți că ideea precum că „banii nu aduc fericire” este profund învechită actualmente.
2. Raționalitatea – omul economic își urmărește interesul egoist exclusiv prin intermediul calculului strict cerebral, care este neafectat de interferența cu alte componente iraționale ale personalității umane (emoții, instincte, prejudecăți, iluzii perceptivă). Sigur că fiecare dintre noi am luat decizii greșite, dacă nu chiar prostești – din ignoranță, nepăsare, oboseală, neatenție, lipsă de informații etc. Dar, ne spun economiștii, piața ne corectează, ne sancționează atunci când greșim și, ca ființe raționale, suntem capabili să învățăm din greșeli, astfel încât, prin acumularea de experiență, să nu mai repetăm pe viitor aceleași greșeli.
3. Informarea – omul economic se informează foarte bine înainte de a lua careva decizie. Cu toate acestea, complexitatea produselor și serviciilor de pe piețele actuale și volumul imens de informații relevante pentru deciziile economice fac imposibil de atins idealul agentului perfect informat. Important este să ne învățăm să culegem, sortăm și prelucrăm datele corect.
4. Generozitatea. Fiecare dintre noi își poate aminti numeroase ocazii când am cedat o parte din beneficii și altora. De multe ori, facerea de bine este ea însăși o sursă de satisfacție pentru individul care cedează o parte din resursele sale în schimbul unei utilități – în cazul de față utilitatea fiind bucuria provocată de un act „generos”. Părinții

trebuie să-și educe copiii din punct de vedere economic pe termen lung, prin analogie cu jocul de șah, jucătorul abil cedează una sau mai multe piese, lansându-se într-o combinație ingenioasă pentru a câștiga partida. În acest sens, ce părinte nu ar dori maximizarea bunăstării și fericirii pentru copilul său? [2 p. 246-47].

Și chiar dacă homo economicus este un model teoretic, la fel ca și idealul educațional, realizarea educației economice prin intermediul culturii păstrează, transmite și creează modele de comportament, de comunicare, de activitate economică, ce determină în ultimă instanță contribuția fiecărui individ la edificarea viitorului comunității.

Fiecare familie își are propriul sistem de valori pe care le promovează. Cu toate acestea, scopul educației familiale este același: formarea copilului ca subiect care gândește, simte, acționează în concordanță cu valorile general-umane, printre care își fac locul și valorile economice. Or, așa trăsături ca perseverența, tenacitatea, spiritul de disciplină, respectul pentru adevăr, simțul răspunderii, conștiințiozitatea, pot mobiliza resursele interne ale personalității copilului în direcția eficientizării educației [7 p. 47].

Iar crearea de către părinții și profesori a unui astfel de profil moral pentru copil îi va întreține în permanență curiozitatea, pentru descoperirea continuă de soluții, pentru impunerea noului în viața cotidiană, pentru punere în practică a cunoștințelor asimilate, pentru formare a unor noi priceperi și deprinderi în vederea exercitării unei meserii sau profesii. Astfel, la interogarea cum pot părinții să formeze la copii o cultură economică adecvată realității și să transmită semnificația corectă a valorilor economice, venim cu câteva recomandări pentru părinți:

Exemplul pozitiv al părinților prin intermediul sugestiei. Această metodă se desfășoară în condiții naturale și este cu atât mai eficientă, cu cât se bazează pe exemplul personal moral stabilit de părinți. Guyau I.M. o definește ca arta de a modifica individul insuflându-i credința că el este sau poate fi altul decât este. Esența metodei constă în faptul că părinții prin exemplul propriu să-și învețe copiii unele comportamente raționale privind: economisirea apei, energiei electrice, prepararea bucatelor, realizarea cumpărăturilor etc. Pentru a reuși modelarea comportamentului copiilor, părinții trebuie să se manifeste natural și sincer în fiecare zi.

Cooperarea. Această metodă constă în îmbinarea inteligenței și efortului individual cu inteligența și eforturile celorlalți membri. Este o modalitate eficientă de socializare a copiilor, de formare a spiritului de echipă, ajutor reciproc care, de fapt, facilitează procesul integrării sociale a copilului. Cooperarea permite formarea capacității de formulare a obiectivelor care ulterior vor fi realizate. Cooperarea presupune existența unui climat familial deschis și pozitiv, părinții coordonând procesul de asumare a responsabilității executării unei sarcini, ceea ce dezvoltă autocontrolul și autoevaluarea.

Recompensa și pedeapsa. Sunt metode care interacționează mai mult cu personalitatea copiilor. Recompensa este un moment plăcut și poate genera creșterea frecvenței în manifestarea comportamentului respectiv. Recompensele pot fi diverse: posesia temporară a unor obiecte, laude, îmbrățișări, activități stimulatoare, etc. Este important ca părinții să conștientizeze că nu există recompense universale, alegerea fiind dependentă de preferințele, interesele și vârsta copilului.

Pedeapsa este o tehnică cu scopul de a modifica un anumit comportament. Aceasta poate fi realizată prin diverse forme: dezaprobare, privarea de un anumit obiect etc. Neapărat ca părinții să motiveze aplicarea unei anumite pedepse [8 p. 198].

Jocul. Participarea activă a tuturor membrilor familiei dezvoltă pasiunea pentru joc, permite copilului să se manifeste, transformă jocul în formă de activitate. Jocul este cel care satisface cel mai bine nevoia de mișcare, antrenează imaginația, dezvoltă limbajul, că-

lește voință, încurajează socializarea, permite exprimarea afectivă etc. Implicarea adulților este diferită în funcție de tipul de joc și de vârsta copilului. Este demonstrat că nu numărul de jucării și varietatea lor face copilul fericit, ci timpul activ alocat de părinți jocului alături de copil. De multe ori copilul se joacă cu anumite obiecte pe care imaginația lui le transformă în jucării. Acest lucru nu înseamnă că nu contează ce jucării se oferă copilului, ci mai mult faptul că activitatea de joc primește forță prin participarea activă a membrilor familiei. Actualmente, există diverse jocuri economice pentru toată familia: monopoly, milioner, businessmanul vesel, secretul succesului, ferma etc.

Povața. Este metoda ce se bazează pe valorificarea experienței morale a copilului, ilustrată prin proverbe, cugetări, maxime etc. Dacă în majoritatea metodelor mesajul educativ vine de la părinte sau profesor (ca agent sau model), în cadrul acestei metode mesajul este codificat într-o expresie lingvistică cu o puternică semnificație morală. Poporul drept educator impune cerințe, orientează sau controlează moralitatea indivizilor, prin intermediul unei maxime, a unei cugetări, a unui proverb sau aforism: „*Seamănă la tinerețe, ca să ai la bătrânețe*”; „*Cine economisește, niciodată nu-i lipsește*”; „*Cine pune ban pe ban, mult adună într-un an*”.

Aceste profunde gânduri despre comportamentul nostru acasă sau în societate constituie axiome veritabile, care contribuie la formarea conștiinței copilului. Asemenea expresii condensează o bogată experiență umană în domeniul moralității, descoperă o gamă variată de fenomene, răsfrângându-se sub formă de îndemnuri asupra componentelor cognitive și afective ale conștiinței morale, sarcina educatorilor constând în selectarea și folosirea lor judicioasă și la momentul oportun.

Discuția și explicația. Trăim într-o societate în care mediul conversațional este tot mai sărac, deoarece televizorul, calculatorul și alte tehnologii ne captează toată atenția. Astăzi tinerii se confruntă cu numeroase probleme care trebuie discutate și explicate de către părinți. Comunicarea eficientă în familie are scopul de a înțelege mesajele transmise. Aceasta nu trebuie să fie o metodă separată, ci să fie inclusă în toate aspectele vieții familiale în special în ceea ce privește optimizarea relațiilor părinți-copii. Părinții, în general, au tendința de a discuta cu copiii lor despre notele pe care le-au obținut la școală, despre temele pe care le au, despre cât, cum și la ce materii au învățat sau motivele pentru care nu au învățat, adică, cu alte cuvinte, despre temele pe care îi interesează mai ales pe ei ca părinți, comunicarea axându-se, în astfel de situații, mai ales pe emițător – de obicei părintele și mai puțin pe receptor – copilul. Pentru ca părinții să aibă o comunicare eficientă cu copiii lor, acest lucru, din păcate, nu este suficient. Copilul va comunica cu plăcere cu părintele său dacă temele de discuție vor fi de interes comun și dacă părintele nu va domina discuția, va avea răbdare și o atitudine deschisă, nu va ridica vocea și își va asculta copilul, va oferi exemple și se va asigura că mesajul său a fost corect înțeles. Aceste lucruri îl vor face pe copil să aibă încredere în părintele său, să fie sincer cu el și să nu îl mintă, să-i ceară ajutorul atunci când are nevoie și să știe că se poate baza pe acesta.

Concluzii. Toate aceste metode de educație pot fi utilizate de către părinții în vederea formării personalității economice a copiilor. Cert este faptul că nu există metode universale, valabile pentru toți. Părinții trebuie să le selecteze inteligent în funcție de vârsta copilului, particularitățile specifice de dezvoltare, contextul familial etc. Important este ca părintele să conștientizeze că toate metodele de educație se bazează pe următorii piloni:

- ✚ **acceptarea necondiționată a copilului, adică recunoașterea demnității și valorii personale a copilului;**
- ✚ **empatia, abilitatea părintelui de a înțelege modul de a gândi, simți a copilului;**
- ✚ **colaborarea, este o relație care se bazează pe respect reciproc și parteneriat între părinte și copil;**

- ✚ **gândirea pozitivă, educația în familie trebuie să pornească de la dezvoltarea respectului de sine și pentru ceilalți;**
- ✚ **responsabilitate, pentru a învăța copilul să-și asume responsabilități, inițial părintele trebuie să demonstreze acest lucru prin exemplu propriu.**

Bibliografie:

1. Ciobanu L. Impactul educației economice asupra corectării comportamentelor economice în familie, în Materialele conferinței științifico-practice internaționale „Rezistența la educație: soluții și perspective”, Bălți, 30.10. 2014.
2. Crăciun D. Filosofia economiei și a științei economice, în Revista de filosofie, București, 2016.
3. Grigor I. Educația economică a elevilor din învățământul liceal”, Chișinău, 2014.
4. Moldovanu D. Doctrine și economiști celebri, Chișinău: Ed. Arc, 2011.
5. Papa Ioan Paul al II-lea, Enciclice, București: Ed. ARCB, 2008.
6. Schumacher E.F. Small Is Beautiful, New York: Harper & Row, 1975.
7. Voiculescu F., Todor I., Psihopedagogie, Alba Iulia: Ed. Aeternitas, 2006.
8. Антипова Е. В. Семейная педагогика, Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2015.
9. Беляева Н.Л. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста, Елабуг, 2008.

RELIGIOZITATEA: CARACTERISTICI DEFINITORII

Valentin CEBAN, doctorand, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență socială, ULIM, Moldova

Resumé: *L'article contient les définitions et la description de la religiosité comme un phénomène universel. L'analyse des concepts différents, ont fait plusieurs définitions de la religiosité:*

1. La religiosité est comprise comme un effet de la religion sur les attitudes et les comportements des individus, des groupes sociaux et démographiques (Ugrinovich).

2. La religiosité est traitée comme une condition spécifique des individus, des groupes et des communautés qui croient en la divinité et la vénere. Leur engagement envers la religion, en acceptant ses principes et règles (Zh. T. Toschenko).

3. Religiosité est définie comme la qualité de l'individu et le groupe, qui se manifeste par des propriétés religieuses de la conscience, comme le comportement ou l'attitude (Iablokin).

Bien sûr, les scientifiques ne sont pas limités à ces définitions, mais ils sont le plus souvent rencontrés. La science religieuse a accumulé assez de matériel pour étudier le phénomène si complexe que le courant et la religion.

Mots-clés: *phénomène religieux, la religiosité, type rural facture urbaine moderne traditionnelle.*

Religia constituie singura legătură a omului cu divinitatea, dar și prima manifestare a relației lui cu lumea: „orice religie este nu numai o disciplină spirituală, ci și un fel de tehnică, permițând omului să înfrunte lumea cu o încredere mai mare” [1].

Religia este cea care i-a dat omului primul imbold de a cerceta lumea înconjurătoare, universul. „Noțiunea de forțe naturale pare să derive din noțiunea de forțe religioase; s-ar părea că între ele nu există prăpastia dintre rațional și irațional.” [2] În fapt, fenomenul religios a incitat capacitatea umană de analiză, i-a incitat cunoașterea, dorința de comprehensiune. Un fenomen religios poate deveni un fenomen natural, atunci când societatea identifică conformația lui, după cum și reversul este valabil: fenomenul natural, într-o foarte mare măsură, a fost la început identificat ca unul religios sau, mai bine zis, supranatural. Nu persoana este cea care controlează balanța relației natural – supranatural, ci societatea căreia îi aparține. Acceptarea lor este determinată de integrarea lor în categoria stărilor totale ale umanității. [3]

La sfârșitul secolului al XIX-lea, Émile Durkheim a întreprins o cercetare a fenomenelor religioase, elaborând o teorie generală a religiei. În lucrarea „Formele elementare ale vieții religioase”, Durkheim și-a propus să descopere germenele inițial al vieții religioase a umanității, alegând studiul religiilor totemice ale aborigenilor australieni, fiindcă a consi-

derat această comunitate ca fiind beneficiara celei mai elementare forme de religie. Prin sintagma „forme elementare” din titlul cărții, Durkheim înțelege structurile de bază ale activității religioase (crențele și ritualurile), dezvoltând și argumentând funcțiile sociale ale practicilor religioase. [4]

Religia reprezintă pentru studierea societății – din perspectiva lui Durkheim – un fenomen de o importanță covârșitoare, un fapt social: „reprezentările religioase sunt reprezentări colective care exprimă realități colective; riturile sunt moduri de acțiune care nu iau naștere decât în sânul unor grupuri și care sunt destinate să suscite, să întrețină sau să refacă anumite stări mentale ale acestor grupuri”. Ea își are originile în nevoile sociale. Ideile despre religie, sentimentele religioase sunt o expresie a unor sentimente sociale pre-existente. Convingerile religioase, însoțite și de ritualuri adecvate, conduc la o disciplină religioasă, morală. Religia devine izvorul atitudinilor de bunăvoință, altruiste, făcându-l pe om dependent de o putere dincolo de el. [5]

Știința religioasă a acumulat suficient material pentru studiul fenomenului atât de actual și complex precum este religia. Cu toate acestea, disputele în jurul interpretării teoretice și empirice a acestui subiect nu s-au finalizat. Argumentarea importanței religiei este determinată de faptul că ceea ce este considerat un criteriu al credinței, depinde de numărul persoanelor de diferite religii.

Distingem câteva definiții ale religiozității:

1. Religiozitatea este înțeleasă ca un efect al religiei asupra mentalității și a comportamentului indivizilor, a grupurilor sociale și demografice (Ugrinovich).
2. Religiozitatea este tratată ca o stare anume a indivizilor, grupurilor și comunităților ce cred în divinitate și o venerază. Angajamentul lor față de religie, acceptarea dogmelor și a regulilor sale (Zh. T. Toschenko).
3. Religiozitatea este definită drept o calitate a individului și a grupului, ce se manifestă prin proprietățile religioase ale conștiinței, cum ar fi comportamentul sau atitudinea (Iablokin).

Desigur, savanții nu se limitează doar la aceste definiții, doar că ele sunt cele mai frecvent întâlnite.

Dacă e să luăm în considerație faptul că înțelegerea religiei depinde de poziția autorului, este necesar stabilirea unei cercetări empirice corecte, în vederea pregătirii unui program și a realizării unui studiu social al acestei probleme. Una dintre cele mai dificile probleme în studiul religiei – este definirea criteriilor sale. [6]

Principalele orientări valorice studiate sunt cele referitoare la familie, muncă, politică, religie, stat și justiție socială, toleranță și încredere, raporturile dintre sexe și protecția mediului. În cadrul ei, conceptul de religiozitate este operaționalizat pe următoarele dimensiuni: atitudini religioase (atitudinea față de moarte, semnificația acordată vieții, importanța acordată lui Dumnezeu, evaluarea propriei stări de religiozitate, considerarea religiei ca sursă de energie, evaluarea unor comportamente deviate din punctul de vedere al practicii creștine), practica și afilierea religioasă (apartenență la o denominațiune, schimbarea acesteia, frecvența participării la serviciile religioase, frecvența rugăciunii, participarea la serviciile religioase asociate momentelor importante ale vieții), socializarea religioasă, credințe religioase (în Dumnezeu, viață după moarte, în existența sufletului, în Iad, Rai, păcat, telepatie, puterea unui talisman, în învierea după moarte, reîncarnare, miracole). Accentul se pune pe credințele și practicile religioase individuale.

Operaționalizarea conceptului de sentiment religios are ca principală dimensiune tema de Dumnezeu, ce poate fi identificată atitudini religioase și practici religioase, conținutul celei de-a doua subdimensiuni fiind integrat, în mare măsură, subdimensiunii practici

religioase. Se propune și o variantă de tipologizare ce alătură tipul ascetului, misticului și al nelegiuitului. Un ultim aspect ce mai trebuie evidențiat este acela al studierii celor trei dimensiuni ale manifestărilor religioase menționate mai sus, prin raportarea și față de comunitățile religioase, diferite din punct de vedere confesional. Prin urmare, este conștientizată necesitatea diferențierii studiului religiozității pe axa principalelor confesiuni creștine.(...) Dată fiind diversitatea religioasă a ariei geografice pe care s-a desfășurat cercetarea, informațiile obținute au un nivel ridicat de generalitate, nereușind să surprindă specificitatea fiecărui tip de religiozitate. Sintetizând, din punctul de vedere al semnificației conceptuale a religiozității, se poate stabili ca trăsătură comună a celor două modalități de surprindere a religiozității în spațiul românesc apartenența la spațiul reprezentat de sociologia clasică a religiei (Durkheim și Weber), prin definirea religiei recurgând la cele două dimensiuni majore ale acesteia: credințe, practică și atitudini religioase. Cele două scheme de definire și operaționalizare a religiozității cuprind, alături de elementele de religiozitate creștină, și elemente de mitologie populară sau elemente aparținând altor religii.

Problema unui dialog sau a unei punți între religie și știință se pune tot mai acut în societățile moderne. Se încearcă stabilirea adevărului atât de partea științei, cât și de partea religiei. „...de cele mai multe ori dezbaterile asupra religiei se învârt în jurul chestiunii de a ști dacă ea poate sau nu poate fi conciliată cu știința, adică dacă, alături de cunoașterea științifică ar mai rămâne loc pentru o formă de gândire specific religioasă.” [7]

Ce ține de relațiile stat-biserică, F. M. Dostoievski în cartea sa „Frații Karamazov” menționează: „Nu biserica se transformă în stat, vă rog să luați bine aminte. Spre asta năzuia Roma în visurile sale! Cea de a treia ispită a diavolului! Dimpotrivă, statul se transformă în biserică, se ridică până la ea pentru a păstori asupra întregului pământ ceea ce este ... suprema menire a credinței pravoslavnice pe lumea asta. Și luceafărul acesta se va aprinde în Răsărit.”[8.]

Iar Ina Merdjanova în lucrarea sa scrie: „Ne confruntăm cu întrebarea privind rolul religiei în viața publică a „democrațiilor care se nasc” și necesitatea vitală ca organizațiile religioase să devină parte a emergentei societăți civile în loc să caute alianțe politice nesănătoase cu statul”. [9]

Se dorește ca știința și religia să nu se mai situeze pe poziții exclusiv antagonice, ci să se completeze și să se confirme reciproc.

Studierea vieții religioase înseamnă, în accepția școlii gustiene, cercetarea organizării și activității parohiei sau bisericii, adică stabilirea frecvenței participării la slujbele religioase, a asistenței religioase a preotului în diferitele momente ale vieții, a modului în care interferează elementele de natură păgână sau magică cu cele creștine în cadrul aceleiași practici sau credințe religioase. Înainte de a fi recunoscut la nivel grupal, fenomenul religios este identificat la nivel individual, ca afect ce însoțește conștiința de sine. Alături de iubirea de sine și simpatie, religiozitatea este factor structurant al subiectivității individuale, toate demonstrând instinctul primordial al sociabilității umane. În mod concret, religiozitatea este echivalentă cu venerația, „un sentiment de teamă respectuoasă”, ce apare prin perceperea lumii înconjurătoare, naturale și sociale, ca fiind inaccesibilă cunoașterii integrale. Este o viziune asupra religiei și religiozității de sorginte durkheimiană, ce semnifică subordonarea eului individual față de societatea percepută a fi plasată la un nivel superior acestuia. [10]

Înțelegând faptul că atât caracteristicile complexe, cât și distincțiile dintre religia matură și religia imatură erau foarte dificil de identificat și de testat empiric, Allport a decis să restrângă sfera celor două noțiuni și să identifice alte concepte prin care să poată explica atitudinile și comportamentele indivizilor religioși. Aceste două noi concepte au fost numite orientare religioasă intrinsecă și orientare religioasă extrinsecă și au fost definite în funcție

de un criteriu semnificativ: motivația individului. Este foarte important de reținut faptul că noțiunile de religiozitate intrinsecă, respectiv extrinsecă nu au nimic de-a face cu structurile religioase formale. Prin urmare, există atât catolici, protestanți, iudaici, musulmani, hinduși etc. intrinseci, cât și catolici, protestanți, iudaici, musulmani, hinduși etc. extrinseci. [11]

În celebrul său articol „Personal Religious Orientation and Prejudice”, scris în colaborare cu Ross, Allport afirma că „persoanele cu o orientare religioasă intrinsecă găsesc în religie motivul principal. Alte nevoi, oricât de puternice ar fi, sunt privite mai puțin ca scopuri ultime și sunt, pe cât posibil, armonizate cu credințele și recomandările religioase. Îmbrățișând o credință religioasă, individul se străduiește să o internalizeze și să o urmeze deplin, ceea ce înseamnă că, sub acest aspect, el își trăiește religia”. Dimpotrivă, persoanele cu o orientare religioasă extrinsecă sunt predispuse să folosească religia ca mijloc pentru atingerea scopurilor personale: „Valorile extrinseci sunt întotdeauna instrumentale și utilitariste. Persoanele cu o astfel de orientare pot găsi religia folositoare în diverse moduri. În termeni teologici, tipul extrinsec se îndreaptă spre Dumnezeu, dar fără a se abandona pe sine”.

Pentru multe din persoanele cu orientare extrinsecă religia este un obicei plictisitor utilizat cu ocazia diverselor ceremonii. Pe de altă parte, religia le aduce acestor persoane o serie de beneficii: îmbunătățirea statutului, consolidarea încrederii în sine, creșterea veniturilor, prieteni, creșterea puterii și a influenței. Mai mult, religia poate fi folosită în egală măsură ca mecanism de apărare în fața realității, ca mecanism de confirmare și auto-justificare: „un astfel de sentiment (religios) mă asigură că Dumnezeu vede lucrurile în maniera mea, că dreptatea mea e și dreptatea sa”. În *The Religious Context of Prejudice* (1966), Allport afirma că majoritatea persoanelor religioase aparțin tipului extrinsec. O parte dintre acestea nu au o legătură autentică și veritabilă cu Biserica, iar altele rămân doar simplii amatori, dat fiind faptul că legătura lor cu Biserica este condiționată de stări sau de momente critice. Chiar dacă au nevoi religioase, persoanele cu orientare extrinsecă nu simt obligația de a merge la biserică în mod regulat, nici de a integra credințele religioase în modul lor de viață. Dimpotrivă, persoanele cu orientare religioasă intrinsecă văd în credință valoarea supremă. Ei iau în serios porunca fraternității și fac tot posibilul pentru a-și depăși propriile nevoi [12].

În funcție de manifestarea specifică a fenomenului religios în diferite forme de așezământ, putem evidenția două tipuri specifice:

1. Religiozitatea caracteristică comunităților de tip rural-tradițional, în care religia e percepută ca o formă apriorică a existenței individuale și colective, moștenită prin naștere și care este acceptată necondiționat de indivizi ca un dat existențial. Acest fapt nu înseamnă neapărat un atașament, doar formal la aceste valori, ci poate implica trăiri religioase intense. Variațiile în această privință pot fi condiționate istoric și social, fiind totodată o expresie a particularității mediului cultural local sau regional.
2. Religiozitatea specifică comunităților de tip urban de factură modernă. Deosebirea fundamentală față de tipul tradițional este absența sau rolul mult diminuat al factorului coercitiv al presiunii exercitate de comunitatea locală asupra individului, în sensul acceptării necondiționate a valorilor religiei tradiționale moștenite și a ritualurilor corespunzătoare.

Este necesar și interesant de cercetat și stabilit situația și dinamica fenomenului religios în etapa actuală, după aproape două decenii de la dobândirea libertății.

Problema locului și rolului religiei în societate, în general, în societatea contemporană, în special, a fost și este obiect de dezbatere și controverse pe plan mondial, nelipsind aici opiniile și punctele de vedere extremiste, unilateral-absolutizante. Dar nu există nicio îndoială că, pentru psihologie ca știință, religiozitatea, credința religioasă și sentimentul religios constituie dimensiuni valorice esențiale ale structurilor individuale și grupale de per-

sonalitate care trebuie studiate și analizate ca orice alte fenomene psihocomportamentale, cu metode pe cât posibil obiective și riguroase. Psihologia religiei nu poate fi redusă la o construcție contemplativ-speculativă, ci ea trebuie să se întemeieze pe cercetare concretă și pe analiza faptelor empirice. [13]

Cel mai important este faptul că religia nu e ceva separat, e un tot întreg. Ea are o capacitate uimitoare de a împăca omul din punct de vedere interior, de a-i conferi o împlinire spirituală. Acest ansamblu de instincte, suflet și spirit, a cursului esențial al vieții, este regăsit și realizat în mod diferit la diverse religii. Este evident că în orice situație, religia își păstrează demnitatea sa spirituală. O persoană religioasă este asemenea unui monolit. Strict vorbind, o persoană doar atunci poate fi numită religioasă, în cazul în care aceasta a reușit să devină o unitate spirituală. Deseori, omul devine o unitate spirituală doar în cele mai grele momente din viața sa. Însă, anume în acele momente el devine un religios veritabil.

Dar lucrurile se pot întâmpla și altfel, încât o persoană doar în ultimele clipe din viața sa vulgară și poate chiar criminală va atinge împăcarea spirituală și sufletească, așa precum spunea și V. Hugo: „În mijlocul oceanului aceștia sunt năvăliți de o furtună, corabia se scufundă, pentru prima dată în viață pronunță o rugăciune și se îneacă, stând în genunchi.” Dacă o persoană este slabă din punct de vedere spiritual, pierdut și confuz, aceasta înseamnă că religiozitatea sa abia apare sau, deopotrivă, se dezintegrează și moare. Atunci el nu se poate ruga. Dar cel care într-o astfel de situație a încercat să se roage, este conștient de faptul că a fost o încercare de a se concentra din punct de vedere spiritual, pentru a deveni cel puțin pe un moment o persoană spirituală.

De aceea s-ar putea de menționat: Religios e acea persoană care este în stare să se roage. Dar, a te ruga nu înseamnă a lua poziția necesară și a spune cuvintele în cauză. Rugăciunea, de asemenea, nu reprezintă o rugămintă. Există rugăciuni de contemplare, fără cuvinte, pline de recunoștință și resemnare. Există și rugăciuni de forma unui interogatoriu. Ne putem ruga deciziilor voite; rugându-se pentru ajutor, ascultând muzica duhovnicească; Prin fapte simple; Prin cercetări neobosite; Această împlinire prin rugăciuni întotdeauna își păstrează caracterul său religios: aceasta este ridicarea focului uman la focul lui Dumnezeu și luminarea omenirii prin intermediul amurgului divin. [14]

Bibliografie:

1. Ibidem pag. 178.
2. Ibidem pag. 36.
3. Știința Religiilor, trad. Suzana Russo, Ed. Humanitas, București, 1993, p. 69.
4. Raiu Sergiu Recenzie: ÉMILE DURKHEIM, Formele elementare ale vieții religioase.
5. E. Durkheim, La science positive de la morale en Allemagne în Revue Philosophique, vol. 24, 1887.
6. Панкратова Е.В. Религиозность и религиозная самоидентификация
7. Anca Gorgan – „Studiul Religiozității și Școala de la București.”
8. Părintele Paisie, personaj din F. M. Dostoievski, Frații Karamazov, București: Cartea Românească, 1986.
9. Ina Merdjanova, „Religious Liberty, New Religious Movements and Traditional Christian Churches în Eastern Europe”, Religion, State & Society, vol. 29, No. 4, 2001, p. 272.
10. Dimitrie Gisti, Opere, Editura Academiei, vol. I.
11. Gordon W. Allport and J. Michael Ross. Personal Religious Orientation and Prejudice.
12. Sylvia Burcaș și Coralia Sulea West University of Timisoara, Romania. „Dimensiuni ale orientării religioase: perspectiva lui Gordon W. Allport și abordări actuale”.
13. Mihaela Corina Tutu. Sentimentul religios – o abordare psihologică.
14. Иван Ильин. ЧТО ТАКОЕ РЕЛИГИОЗНОСТЬ.

PERSEVERENȚA ÎN SITUAȚII DIFICILE. NOI DIRECȚII DE STUDIU

Cristina-Elena MERCEA, lector universitar, doctor,
Facultatea de Științe Socio-Umane și Educație Fizică și Sport,
Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad, România

Abstract: *Grit is a noncognitive trait, studied in relation to succes in education, career, or life, in general. It was established that gritty people are distinguished by their propensity to maintain “effort and interest over years despite failure, adversity, and plateaus in progress” (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007, p. 1088). This attribute ensures a straight road to goals achievement, that make grit a desired quality both in education and in professional life. In the absence of national studies in the field, we propose some research directions, which we think are important, in our specific cultural context and are supposed to offer knowledge and possible techniques to educate or develop grit.*

Ce presupune perseverența în situații dificile (grit)?

Unul dintre elementele-cheie în atingerea succesului personal sau profesional îl reprezintă ceea ce Duckworth, Peterson, Matthews și Kelly (2007) denumesc „grit” (engl.) sau perseverența în situații dificile, după cum am tradus în limba română acest termen²². Conceptul a fost studiat, tangențial, încă din anii 1980, când Asociația Internațională pentru Evaluarea Realizărilor Educaționale (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) a condus o cercetare trans-națională asupra motivației pentru studiu, în care au inclus atât motivația, cât și persistența și obiceiurile de studiu (Christensen și Knezek, 2014). După aceasta, începând cu anii 1990, cercetătorii au alocat tot mai mult interes acestui atribut și implicațiilor sale asupra performanței și/sau atingerii obiectivelor, în general.

Perseverența în situații dificile este definită prin persistența efortului și constanța intereselor în timp (Duckworth, Peterson, Matthews, Kelly, 2007; Von Kulin, Tsukayama, Duckworth, 2014). Mai mult chiar, Duckworth și colab. (2007) merg mai departe și pun, în definierea termenului, alături de constanța comportamentului și „pasiunea pentru obiectivele pe termen îndelungat”. Astfel, acolo unde majoritatea oamenilor întâlnesc obstacole, dificultăți, eșecuri, în drumul lor spre un anumit țel, și au tendința de a abandona calea și de a alege o alta, care să le ofere recompense mult mai facil, persoanele perseverente vor rămâne pe traiectoria apriori stabilită.

Acest tip de perseverență necesită muncă asiduă, pentru a răspunde provocărilor și menținerea efortului de-a lungul timpului, în ciuda eșecurilor, adversităților și a stagnării progresului.

Perseverență, inteligență și succes personal

Studiul longitudinal al lui Terman asupra importanței nivelului de inteligență în dobândirea succesului personal (Terman și Oden, 1947, apud Duckworth et al., 2007) relevă că: cei mai realizați dintre subiecții investigați aveau coeficientul de inteligență doar cu 5 puncte mai ridicat decât cei cu cele mai puține realizări; mult mai predictive decât I.Q.-ul, în obținerea succesului personal, au fost perseverența, încrederea în sine și orientarea spre scop.

Pe de altă parte, Howe (1999, apud Duckworth et al., 2007), studiind datele biografice ale lui Einstein, Darwin, ș.a. susține că „perseverența este cel puțin la fel de crucială ca inteligența” (p. 15).

Ericsson și Charness (1994, apud Duckworth et al., 2007), analizând un ansamblu de cercetări asupra dezvoltării expertizei în domenii precum șah, sport, muzică și arte vizuale, concluzionează că mult mai importantă decât abilitățile înnăscute ale individului este exercitarea deliberată.

²² Mustea A., Mercea C.E. (2014), *Noi direcții de studiu ale perseverenței în situații dificile (grit)*, lucrare prezentată la Conferința Zile le Academice Arădene, Ediția a XXIV-a, 16-18 mai 2014, nepublicată.

Din studiile realizate asupra caracteristicilor și condițiilor succesului personal, au putut fi extrase anumite atribute care se impun atingerii acestuia: aptitudinea, combinată cu zelul și capacitatea de muncă susținută, după Galton (1892, apud Duckworth et al., 2007) care face analiza biografică a unor remarcabili judecători, politicieni, oameni de știință, poeți, muzicieni, pictori; persistența efortului și a motivației, încrederea în abilitățile personale și un caracter puternic (Cox, 1926, apud Duckworth et al., 2007 – analiza a 301 biografii ale unor creatori și lideri eminenți); perseverența în situații dificile, pe lângă aptitudinile specifice (Duckworth et al., 2007).

Personalitate și perseverență

Perseverența în situații dificile se suprapune peste factorul conștiinciozitate (din modelul Big Five), dar diferă în ceea ce privește energia, pe termen lung, comparativ cu intensitatea, pe termen scurt. Însă, perseverența în situații dificile nu presupune și faptul că persoana respectivă este de încredere, așa cum arată conștiinciozitatea, din modelul Big Five, diferențiindu-se și de autocontrol. Dacă autocontrolul face referire la stăpânirea de sine, putem spune că perseverența în situații dificile o include și pe aceasta, alături de persistența efortului și constanța intereselor în timp.

Totodată, perseverența în situații dificile nu se identifică cu nevoia de auto-realizare. Ea necesită scopuri complet realizabile, care să permită un feedback imediat asupra performanței (McClelland, 1961, apud Duckworth et al., 2007)

Evaluarea perseverenței în situații dificile

Angela L. Duckworth și colab. (2007, 2009) au studiat perseverența în situații dificile și au găsit o modalitate de măsurare a ei. Aceasta se concretizează în „Scala de evaluare a perseverenței în situații dificile”. Proba cuprinde 12 itemi grupați pe două dimensiuni corelate ($r=.45$): perseverența efortului ($\alpha=.78$) și consistența intereselor ($\alpha=.84$).

Ulterior a fost dezvoltată o scală cu 8 itemi pentru copii și o scală cu 8 itemi pentru adulți, care sunt mai economice și au proprietăți psihometrice superioare primei scale (Duckworth și Quinn, 2009).

Rezultatele studiilor (Duckworth et al., 2007; Duckworth și Quinn, 2009; Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein, și Ericsson, 2010) au arătat că: nivelul perseverenței în situații dificile crește odată cu vârsta și cu nivelul educațional; perseverența în situații dificile corelează pozitiv cu conștiinciozitatea din modelul Big Five, ceea ce determină ca vârsta, nivelul educațional și conștiinciozitatea să fie predictive pentru perseverența în situații dificile. De asemenea, perseverența în situații dificile este predictivă pentru numărul de schimbări în carieră și s-a dovedit un predictor mai bun decât performanța școlară, potențialul de leadership sau aptitudinile fizice, pentru menținerea în programele dificile de training militar, precum cel de la Academia Militară a Statelor Unite West Point. Totodată, copiii cu un nivel mai ridicat al perseverenței în situații dificile au fost cei care au ajuns în fazele finale ale diferitelor concursuri educaționale, iar raportat la nivelul inteligenței generale, ea este fie nerelaționată cu aceasta, fie invers proporțională.

Direcții de studiu

În vederea extinderii cunoștințelor de specialitate asupra perseverenței în situații dificile, considerăm necesare studii pe domeniile: educație, sfera profesională, metode de dezvoltare/educare a perseverenței în situații dificile, dar și privind cunoașterea particularităților contextului cultural.

În educație, considerăm ca fiind interesant de cercetat care este relația dintre perseverența în situații dificile și abandonul școlar, sau dacă relația dintre nivelul educațional și perseverența în situații dificile se menține și în contextul „goanei după diplome”.

În domeniul profesional, poate fi verificat dacă perseverența în situații dificile este predictivă pentru: succesul profesional, satisfacția în carieră, stabilitatea intereselor profe-

sionale. De asemenea, se poate studia cum poate fi folosită evaluarea perseverenței în situații dificile pentru selecția de personal.

În ceea ce privește educarea sau dezvoltarea perseverenței în situații dificile, este necesar ca, încă din copilărie, să fie inoculate anumite principii de viață, cum sunt: faptul că pentru orice lucru bine făcut este nevoie de multă practică, iar practica nu este întotdeauna plăcută; pentru a ajunge la succes ne vom confrunta de multe ori cu eșecul, dar în toate activitățile realizate este o permanentă nevoie de autocontrol. Totodată, este foarte important ca educatorii să fie conștienți de necesitatea de a oferi feedback copiilor, pentru a ști dacă ceea ce fac este bine sau nu.

Bibliografie:

1. CHRISTENSEN, R., KNEZEK, G., Comparative Measures of Grit, Tenacity and Perseverance, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 8, No. 1, pp. 16-30, October 2014, pp. 16-30.
2. COX, C. M., *Genetic studies of genius: Vol. 2. The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926, după DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R., Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp.1087-1101, 2007, <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>
3. DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R., Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp.1087-1101, 2007, <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>
4. DUCKWORTH, A.L., QUINN, P.D., Development and validation of the Short Grit Scale (Grit- S). *Journal of Personality Assessment*, 91, pp.166-174, 2009, <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Duckworth%20and%20Quinn.pdf>
5. DUCKWORTH, A. L., KIRBY, T., TSUKAYAMA, E., BERNSTEIN, H., ERICSSON, K. A., Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2, pp. 174-181, 2010.
6. ERICSSON, K. A., CHARNESS, N., Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, pp. 725-747, 1994, după DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R., Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp.1087-1101, 2007. <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>
7. GALTON, F., *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan, 1982, după DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R., Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp.1087-1101, 2007. <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>
8. HOWE, M. J. A. (1999). *Genius explained*. New York: Cambridge University Press, după DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R., Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp. 1087-1101, 2007. <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>
9. VON KULIN, K.R., TSUKAYAMA, E., DUCKWORTH, A.L., Unpacking Grit: Motivational Correlates of Perseverance and Passion for Long-Term Goals, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, pp.1-7, 2014, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.898320>
10. MUSTEA A., MERCEA C.E. (2014), *Noi direcții de studiu ale perseverenței în situații dificile (grit)*, lucrare prezentată la Conferința Zilele Academice Arădene, Ediția a XXIV-a, 16-18 mai 2014, nepublicată.
11. TERMAN, L. M., ODEN, M. H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. Oxford, England: Stanford University Press, după DUCKWORTH, A.L., PETERSON, C., MATTHEWS, M.D., KELLY, D.R., Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp.1087-1101, 2007. <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Grit%20JPSP.pdf>

MINCIUNA – PARTE INTEGRANTĂ A FELULUI NOSTRU DE A FI?

Viorica POPA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți, Moldova

Abstract: *The article deals with a major and ever-present problem of any community – the lie. Being an extremely difficult and complex topic, as seen by the ancients, the lie is an exercise that is not devoid of utility for the spirit and mind, as it gives birth to the love for telling the truth. Approaches from the psychological, linguistic and social perspectives will demonstrate that the lie is an integral part, though unaccepted and dangerous, of our way of being.*

Keywords: *lie, truth, typology of lies, psychology of lies, consequences of lies.*

Cercetările moderne deschid o mare diversitate de perspective: reactualizează teoriile, restructurează ideile, facilitează accesul la interpretări multidisciplinare.

Omul, trecut prin fazele lui *homo primitivus*, *homo sapiens*, *homo creator*, evoluează în/prin noile direcții de cercetare. Omul își însușește mintal lucruri, pe care apoi le transformă prin rațiune, în simbol. Acest comportament figurativ, cum menționează Elena Puha și Nicolae Stratone, este legat de limbaj, relevând aceeași aptitudine a omului de a exprima realitatea, de a și-o reprezenta [Puha *et alii* 1995: 113].

Mijloacele de exprimare utilizate modifică felul de viață, felul omului de a fi. În permanentă echilibrare, dezechilibrare, reechilibrare, omul își făurește norme, reguli, valori etc., pe de o parte, și își creează lumi imaginare, uneori construite pe ipoteze incorecte, din afirmații false, mincinoase, pe de altă parte.

Afirmația lui Virgil Iordache ni se pare elocventă: „Lumea fără minciună pare utopică, imposibilă” (Iordache). Mai mult, C. Cucuș va constata: „Se ajunge la ceea ce se poate numi *omul-minciună*, la omul inautentic, care trăiește în falsitate, aflat într-un fals relațional față de sine și față de alții” [Cucuș 1997: 18]. Astfel, minciuna deși construiește o realitate fictivă, contestată de/prin valori devine parte integrantă a felului nostru de a fi.

Ca alterare conștiință a adevărului, minciuna este promovată (apare) încă de copil, atunci când fabulează sau înfrumusețează realitatea, atunci când „își transformă trecutul în sensul trebuințelor sale” [Sillamy 1995: 198]. Categoriile minciunii la copii (minciuna din jurul simbolului „fructului oprit”, minciuna de imitație, minciuna de consens ș.a.) se îmbogățesc în timp și capătă caracter social, dar devin și o problemă a educației (a se observa, adolescentul minte pentru a face plăcere sau a evita o neplăcere, pentru a părea mai puternic sau mai bun, mai priceput etc.).

Despre caracterul complex al minciunii sunt convingătoare studii din varii domenii, ca etica, logica, psihologia, care au evidențiat-o ca expresie a conștiinței morale în dilemă; ca delict; ca expresie a tendințelor de autoapărare; ca expresie a nestructurării pe plan verbal a sensurilor responsabile, ca teamă de consecințe (de apărare) etc. (cf. [*ibidem*: 453; Cucuș 1997: 18-31]).

Printre primii autori, pentru care minciuna a trezit interes, au fost anticicii. Lor li se datorează determinarea caracterului multilateral, precum și taxonomia minciunii.

Sofocle, în „Filocet”, abordează problema minciunii deja când în lumea greacă, după cum remarcă G. Liiceanu, „era instalată în politic vârsta istorică a minciunii” [Liiceanu 2006: 25]; dialogul dintre personajele principale, Neoptolem și Odiseu, demonstrează „pervertirea” esenței limbajului către minciună, către „faptul de a spune minciuni”:

„Neoptolem: Nu crezi că este degradant să spui minciuni?

Odiseu: Nu, dacă minciuna nu aduce salvarea”.

Un text la fel de inspirat, este și „Hippias Minor”, cu subtitlul „Despre minciună”, de Platon, care este văzut ca provocare dialectică, un dialog despre minciună, o glumă instruc-

tivă a lui Socrate, un joc pe muchie de cuțit cu problemele binelui și dreptății, o excursie ludică pe tărâmul paradoxului și sofismului (cf. Liiceanu 2006: 30). În lucrare surprindem numeroase adevăruri despre minciună: cei mincinoși se numără printre oamenii capabili și pricepuți; un om incapabil să mintă și ignorant n-ar putea fi un mincinos; omul bun e nu acela care săvârșește voluntar răul, ci acela care, putându-l săvârși prin competența sa, nu-l săvârșește datorită bunătății sale.

Consemnată doar în lucrarea *Refractationes*, în care însuși sfântul Augustin²³ își recitește și comentează opera, *Despre minciună* reprezintă un alt studiu scris din „prea mare dragoste de adevăr și dintr-o prea mare respingere a falsului” (*Refractationes*, I, 27), „o lucrare atât de trebuincioasă pentru viața de zi cu zi” (I, 1). Scriitorul latin nu numai clarifică noțiunile de minciună și mincinos (*un enunț fals, însoțit de voința de a înșela, e o minciună* (5), *cine mai degrabă e un mincinos – cel care spune ceva fals ca să înșele sau cel care spune ceva adevărat ca să înșele, câtă vreme unul știe sau socotește că spune ceva fals, iar celălalt știe și socotește că spune ceva adevărat* (IV)), dar abordează și problema falsității lucrurilor (*cineva minte sau nu minte trebuie judecat după modul său de a gândi, și nu după adevărul sau falsitatea lucrurilor înșele* (III, 3)), evidențiază diversele categorii de minciuni, expuse concentrat și consecvent: I – *cea mai gravă, care trebuie evitată și de care trebuie să fugi cu orice preț – este cea în învățătura religioasă, minciună la care nimeni, în nicio împrejurare, nu trebuie să recurgă*; II – *cea care ar vătăma în mod nedrept pe cineva, ea este de așa natură încât nu e de folos nimănui, dar în schimb poate face rău cuiva*; III – *cea care, fiind de folos cuiva, dăunează altcuiva, fără însă a-i produce nici o plângere trupească*; IV – *cea rostită numai din plăcerea de a minți și a înșela – aceasta e minciuna propriu-zisă*; V – *cea spusă de cineva din dorința de a se face plăcut printr-o exprimare plăcută*; VI – *cea care nici nu aduce prejudicii nimănui și este de folos cuiva*; VII – *cea prin care nu se aduce nici un prejudiciu nimănui, dar care este de folos cuiva*; VIII – *cea care nici nu dăunează nimănui și este de folos cuiva pentru a-l feri de pângărirea trupească de felul celei menționate mai înainte* (XIV, 25). O notă distinctivă a minciunii, pe care o surprinde și o reiterează filosoful antic, este și că orice minciună duce la pierderea sufletului: *minciuna constituie o nedreptate și provoacă moartea sufletului, de aceea nu trebuie admisă pentru salvarea trecătoare* (VI, 9).

În spiritul antichității, G. Liiceanu își va începe eseuul „Despre minciună: surse clasice ale moralei” cu o dezbatere ce exprimă raportul dintre minciună, ca „lucru pur omenesc” și limba, caracterul limbii de a exprima minciuna: „Cum e cu puțință ca ceea ce e menit să deschidă, să exprime și să apropie să fie totodată capabil să ascundă, să provoace derută și să învrăjbească? [...] ... omul este liber și căzut, el poate la fel de bine să utilizeze limba fie pe linia adevărului, fie pe cea a minciunii. Minciuna nu poate fi de fapt înțeleasă decât ca moment negativ al libertății” (Liiceanu 2006: 12).

În studiul nostru ne propunem să abordăm minciuna din perspectivă psiho-, sociolingvistică, analizând minciuna prin prisma unui tezaur cultural cum sunt proverbele, expresiile frazeologice etc., construind structuri/câmpuri lingvistice spre a întregi ansamblul/ macrocontextul cultural/lingvistic al minciunii la poporul român.

Fiecare popor cult, scria C. Rădulescu-Motru, își are structura și evoluția sufletească proprii sieși, își are destinul său. Pentru poporul român, *minciuna* apare într-un variat mozaic:

- relațional (minciună-adevăr): *De la adevăr până la minciună e un lat de palmă; Minciuna umblă prin lume, iar dreptatea stă la un loc; Minciuna îți strică cinstea, adevă-*

²³ E. Cizek menționa: „Discursul augustinian constituie cântecul de lebedă al dialogului filosofic antic, elaborat la nivelul unei adevărate capodopere a genului”.

rul o întemeiază; Adevărul cu minciuna sunt ca și câinele și mâța; Adevărul de minciună se desparte, că nu-i place în spate s-o poarte; Minciuna înflorată valorează mai mult decât adevărul rău spus;

- malițios: Pentru o minciună se face moarte de om; Minciuna sparge și case de piatră;
- ludic: Cu glumele și cu minciunile se culeg toamna prunele; Spune la minciuni de fug prin casă;
- omniprezent: Minciuna umblă prin lume, iar dreptatea stă pe loc; Minciuna una pe alta se ajung; Minciuna a umblat cât a umblat, până i s-a înfundat; Cu o minciună boierească înconjură țara ungurească; Toarnă la minciuni de merg cu picioarele; Toate sunt soră cu minciuna; Vorbă multă nu e fără minciuni; Dă-i minciunii un avans de 24 de ore și nu o vei mai ajunge niciodată din urmă;
- fragil: Minciuna se afundă ca plumbul și iese ca frunza; Minciuna învinge, dar nu trăiește; Minciunile nu rămân descoperite multă vreme; Cu minciuna îți merge până la un timp; Minciuna nu merge departe;
- axiomatic: Mai bine să taci decât să spui neadevărul;
- narativ: Frumoasă poveste, dar mare minciună;
- comparativ: Cel ce ascultă la minciuni e ca cel ce paște la vânturi; Cine spune minciuni e ca și cel care fură; Cel mai mult mint cântăreții, îndrăgostiții și poeții; Adevărul cu minciuna sunt ca și câinele și mâța etc.

Semnificativ este și felul de reprezentare a minciunii (Minciuna are picioare scurte; Numai jumătate de picior are minciuna etc.), a minciunosului (Din gura minciunosului, nici adevărul nu se crede; Minciunosul când spune adevărul se bolnăvește; Minciunos pe minciunos nu poate înșela; Minciunosul încoronează fânțarul și-l mărește ca măgarul; Cel care spune minciună e ca și cel care fură; Cine se laudă că nu e minciunos trebuie crezut pe jumătate; Lauda minciunosului, bucuria nebunului; Cel cu minciuna se simte întotdeauna cu musca pe căciulă; Minciunosul se cunoaște pe față; Minciunosul face ziua noapte și noaptea zi; Mincinoșii încep prin a-i înșela pe alții, dar sfârșesc înșelându-se pe ei înșiși); precum și a consecințelor minciunii (Cu minciuna prânzești, dar nu și cînezi/ Cu minciuna prânzești, dar la cină își sar ochii; Cine mințește, lumea de el se ferește; Minciunosul mult pierde; Minciuna nu te duce la bine; Cine poartă plosca cu minciuni nu o duce bine; Cine spune minciună întâi obrazul își rușinează, iar apoi mai pre urmă sufletul își ucide etc.).

Elementele câmpului onomasiologic minciună dezvoltă sensuri denotative și conotative multiple, unele dintre acestea valorificând și transferul de domeniu în care, de obicei, funcționează:

Minciună	Expansiune lexicală	În raport cu +/- adevăr	scop/intenție	Caracter +/- real / realitate	Spațiu	Timp
Minciună	bacliu (reg.) scovardă vrăjitorie (fig. pop.) vrajă, vrăjire vrăjitură mandravelă (reg.) ștangă	- adevăr	a înșela	intenționat	regional popular	oricând
Fabulație	poveste	+/- adevăr	a prezenta fapte, întâmplări imaginare	+/- real	imaginar	

Neadevăr	falsitate inexactitate netemeinicie duplicitate fariseism Fățarnicie ipocrizie levantinism machiavelism ²⁴	- adevăr	a falsifica	+/- realitate + științific	pretutindeni	oricând
Invenție	Fantezie ficțiune închipuire creație	+/- adevăr	a imagina	- real - exact	pretutindeni	oricând
Născocire Năascoeală Născocitură	iznoavă (pop.)	+/- adevăr	a inventa a descoperi	+/- real	popular	
Scorneală Scornire Scornitură	fantezie inventare ticluire urzire (fig.)	- adevăr	a induce în eroare (= rea- voință)	- neștiințific	popular	
Isconditură	creație	+ adevăr	a se informa a afla un se- cret	- neștiințific	popular	
Basnă (înv.) Basnire		- adevăr	a scorni	- real	imaginar	
Balivernă Palavră (fam.) Brașoavă	fleac, nimic iloave (reg.) șoșoale (reg.) goangă (fam.)	+/- adevăr	a lipsi de im- portanță / te- mei	- științific + glumeț	popular	
Basm Poveste Fabulă		+/- adevăr	a nara / relata fapte, peripeții	+/- cult +/- real (+ alegorie)	imaginar	
Gogoasă (pl.) Tromboane		- adevăr	a exagera	+ intențio- nat	limitat	limitat
Vorbă (pop., fam.)	zvon veste știre informație iordan ²⁵ (arg.) dumă ²⁶ (arg.)	+/- adevăr	a exprima	+/- intențio- nat	popular familiar	oricând

Se poate observa că determinarea unei realități lingviale, precum este *minciună*, implică nu numai domeniul lingvistic, ci și logica, filosofia, psihologia, sociologia. Astfel,

- *acțiunile minciunii se identifică în: exprimă/se exprimă, informează, prezintă, nara-za/relatează, descoperă, inventează, scornește, exagerează, induce în eroare, înșeală, lipsește de importanță etc.;*

²⁴ Șirul poate continua: *nesinceritate, perfidie, perversiune, prefăcătorie, viclenie, vicleșug, fățarie, hâtrie, ipocris, ipocritism, prefăcanie, prefăcătură* etc. [Cobeț 2013: 1070].

²⁵ *A se ține de iordane = a minți; a umbla cu iordane = a spune vorbe goale, a se ține de lucruri neserioase.*

²⁶ *A da dume = a minți.*

- *conținutul minciunii este determinat în/prin*: absența totală a adevărului (*neadevăr, falsitate, inexactitate, netemeinicie* etc.), absență parțială a adevărului (*vorbă, zvon, veste, fantezie, inventare, ticluire* etc.);
- *spațiul și timpul minciunii*: imaginar (*basm, poveste, fabulă, basnă, basnire* etc.), popular/valoric (*balivernă, palavră, brașoavă, iscoditură, scornitură* etc.); omniprezent (*minciună, neadevăr, invenție, vorbă* etc.);
- *caracterul minciunii*: intenționat (*minciună, gogoasă, tromboane* etc.), neintenționat (*intenție, neadevăr, vorbă* etc.).

Remarcăm și aspectele legate de precizările speciale ale noțiunii, care o îmbogățesc și îi oferă valoare figurativă (de exemplu, *goangă, șoșoale, oloave* etc. și/sau *iordan, dumă* etc.).

În acest context, evidențiem și articolul lexicografic al *minciunii* din *Dicționarul asociativ al limbii române*, care surprinde numeroase contexte²⁷. Analiza combinatorie/contextuală descrie și definește riguros latura semantică a deprinderii: minciuna (*neadevăr, fals, falsitate, nedreptate, lașitate, ipocrizie, înșelăciune, fățărnicie, înșelare, păcăleală* etc.) este consecință (*gogonată, rea, bună, frumoasă, mică, urâtă, amară, falsă* etc.) a acțiunii mincinosului (*copil, Pinocchio, om, bărbat, Bănescu, colegi, politicieni, frate, bărbat* etc.) de a minți, provocând *durere, păcat, rușine, dezamăgire, dezgust, supărare, tristețe, dispreț, suferință* etc. Se poate observa că pe baza semnelor delimitate se stabilesc identități, dar și opoziții (*adevăr, dreptate, dulce, frumoasă* etc.). Relevante sunt și cuvintele din vocabularului afectivității, care exprimă sentimente/atitudini/stări: *nesimțire, neplăcere, dezgust, supărare, tristețe, dispreț* etc. Câmpul asociativ propune numeroase variații con-

²⁷ **Minciună**: adevăr (92); neadevăr (34); răutate (26); trădare (24); fals (20); ură (19); urât (19); mincinos (17); durere (15); falsitate (13); rău (13); neîncredere (12); păcat (12); dezamăgire (11); gogonată (11); greșală (11); mare (9); nedreptate (9); prostie (9); rușine (9); ascuns (8); rea (8); înșelătorie (7); lașitate (7); dreptate (5); dulce (5); ipocrizie (5); înșelăciune (5); copil (4); dezgust (4); fățărnicie (4); înșelare (4); nesimțire (4); nevoie (4); păcăleală (4); Pinocchio (4); supărare (4); tristețe (4); vorbă (4); adevărată (3); bărbat (3); bună (3); dispreț (3); farsă (3); frumoasă (3); glumă (3); ireal (3); mică (3); minciună (3); negru (3); om (3); pedeapsă (3); profit (3); scăpare (3); urâtă (3); vrăjeală (3); acoperire (2); amară (2); Bănescu (2); colegi (2); consecință (2); defect (2); ea (2); eroare (2); falsă (2); frate (2); frică (2); hoț (2); hoție (2); insuportabil (2); înșel (2); laș (2); neplăcere (2); nervi (2); nesimțit (2); nesincer (2); nimic (2); nu! (2); ocolire (2); picioare (2); politică (2); politicieni (2); poveste (2); realitate (2); suferință (2); –; adevăr ascuns; și adevăr; adevăr nefondat; adevărat; se admite; amăgire; amărăciune; antisocial; ascunde adevărul; a ascunde adevărul; a ascunde; ascunde; băieți; bătăie; bătăie; bluff; bombă; brașoave; bunătate; caracter prost; caracter; ceartă; ceva rău; citire; comedie; conștiință; crimă; crudă; crunt; declinarea adevărului; degeaba; detest; dezinformare; dezonoare; discreditare; disperare; drept; dușman; dureroasă; duritate; egoism; eșec; etern; eu; evadare; explicație; faptă rea; foc; folositoare; fraudă; fricos; fugă; furie; frustrare; galben; găsită; gelozie; gogoasă; gogonat; greutate; greutăți; groaznic; grosolană; idiot; ied; ieftin; iluzie; impresii; indiferență; indiscret; infractor; inteligentă; închisoare; înșela; a înșela; înșelat; înșelător; înțelepciune; josnic; judecată, durere; limbă; lipsă de respect; lipsă; mamă; mască; mereu; minciunește; minte; minți; a minți; mister; mișelie; mârșăvenie; moldovean; motiv; nas mare; nasol; neagră; neastâmpărat; neasumare; nebun; necesară; necinste; necredință; necunoaștere; nedrept; de neiertat; neloyal; neordonat; neplăcut; neputincios; nerespect; neseriozitate; nesiguranță; nesinceritate; nespusă; nevinovată; niciodată; nimeni; obicei; obișnuință; om laș; omis; ipocrit; oribil; pacoste; palavră; pariu; Păcală; păcate; păcălit; părinți; pedepsit; periculos; piatră; picioare scurte; plictisitoare; plâns; politician; poantă; prefăcătorie; prefăcut; prins; promisiune; prost; provocare; ranchiună; răbdare; răutăciune; rece; regret; revoltă; roșu; ruinare; rușinare; rușinoasă; scârbă; scop; scuze; secrete; slăbiciune; soluție; stricăciune; strâmbă; surplus; șapcă; șiretlic; șmecherie; știri; știu; tâlhar; tâmpenie; peste tot; trist; trișă; trișare; țeapă; urățenie; utilă; V. Ponta; vanitate; vas; viclenie; Victor Ponta; vină; viperă; visător; vorbe; vreme; zeu; zid (1); 780/276/85/191/1 [Popa et alii 2016: 190-191].

textuale, a căror interes e cu atât mai mare cu cât descrierile/identificările semantice sunt mai puțin accesibile: a se observa: minciună – *Băsescu, politică, politicieni, V. Ponta* etc.

Cu evoluții complexe, minciuna rămâne totuși o problemă de alegere, de creație a educației și rostului culturii în viața umanității, a destinului omului și umanității.

Un eseu inspirat, fundamental despre minciună în România este realizat de G. Liiceanu, care scrie: „Imperiul sovietic și comunismul nu au fost posibile decât prin minciună, minciuna a fost temelia întregului sistem”²⁸ [Liiceanu 2006: 62]. Autorul distinge minciuna care:

- devine standardizată, șablonizată, în divorț cu orice fantezie, inventivitate, creativitate; e o minciună alcătuită din elemente bătute în cuie;
- devine adevăr prin teroare; cel mințit acceptă să fie mințit pentru că nu are încotro;
- nu mai este operațională în sensul gândirii și practicii politice tradiționale; ea capătă o originalitate fără precedent: minciunosul îl minte pe mințit, iar acesta îl minte pe cel care l-a mințit; această minciună infinită în oglinzi, în măsura în care anulează minciuna;
- devine atotcuprinzătoare: toată lumea minte și minte în toate direcțiile [*ibidem*], relevând prin acestea noutățile pe care le aduce cu sine comunismul în economia minciunii publice.

Minciuna e acum, după cum menționează G. Liiceanu, miez într-un scenariu al răului și punct terminus²⁹.

Prin urmare, minciuna este parte a vieții noastre, a felului nostru de a fi, dar, precum nota Virgil Iordache, „situația mai poate fi salvată doar dacă cetățenii, poporul, națiunea, practică încă adevărul, măcar pe ici pe acolo, sau în unele regiuni, în unele comunități. Practicarea adevărului într-un stat slab, în care minciuna s-a instituționalizat, [pe bună dreptate] se poate face doar prin reguli nescrise, prin valorile tradiționale ale oamenilor” (Iordache).

Referințe bibliografice:

1. Avram, A., *Enciclopedia înțelepciunii*, București, Editura ALL Educațional, 2011.
2. Augustin, A., *Despre minciună*, ediție bilingvă, București, Editura Humanitas, 2016.
3. Cobeț, D., Manea, I., *Dicționarul general de sinonime al limbii române*, Chișinău, Editura Guinitas, 2013.
4. Cucuș, C., *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*, Iași, Editura Polirom, 1997.
5. Cuceu, I., *Dicționarul proverbelor românești*, București-Chișinău, Editura Litera Internațional, 2007.
6. *De la lume adunate. Proverbe românești*, Chișinău, Editura Hyperion, 1992.
7. *Dicționarul enciclopedic de psihologie*, coord. Șchiopu Ur., București, Editura Babel, 1997.
8. Doron, R., Parot, Fr., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Humanitas, 1999.
9. Iordache, V., *Despre minciună*, în <http://www.contributors.ro/cultura/despre-minciuna/>
10. Liiceanu, G., *Despre minciună: surse clasice ale moralei politice*, București, Editura Humanitas, 2006.
11. Popa, Gh., Sainenco, A., Prițcan, V., Popa, V., Lacusta, E., Trinca, L., Popa, L., *Dicționarul asociativ al limbii române*, vol. I, Iași, Editura Junimea, 2016.
12. Sillamy, N., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996.
13. Wierzbicki, P., *Structura minciunii*, trad. și notă asupra ediției de C. Geambașu, București, Editura Nemira, 1996.
14. Zanne, Iu., *Proverbele românilor din România*, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia, București, Editura Librăriei Socecu & Comp., 1900.

²⁸ O lucrare la fel de importantă privind minciuna din spațiul comunist este și cea a lui Piotr Wierzbicki, *Structura minciunii*, trad. și notă asupra ediției de C. Geambașu, București, Editura Nemira, 1996.

²⁹ Cf. [Cucuș 1997].

MODALITĂȚI DE INVESTIGARE A STILULUI DE COMUNICARE ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ JURIDICĂ

Inga BACIU, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *Communication style, as the unit is formed in the result, but also in the process of interaction and knowing participants in the act of communication. The purpose of this research is to highlight ways to investigate the style of communication in the legal professional activity and to analyze the specificity of the communication styles in several categories of jurists: lawyers, prosecutors, judges, other categories (judiciary assistants, consultants, lawyers, pedagogues, etc.) in the context of limited studies in this chapter, especially in the Republic of Moldova.*

Cuvinte-cheie: *activitate profesională juridică, categorii de juriști, juriști, stil de comunicare, stil de comunicare juridică etc.*

1. Introducere

Problema cercetării stilului de comunicare este complicată deoarece există o gamă largă de stiluri care și-au dobândit autonomia în domeniul psihologiei contemporane: stil de viață, stil de comunicare, stil cognitiv, stil emoțional, stil apreciativ ș.a. Astfel, în literatura de specialitate există numeroase abordări ce vizează stilul de comunicare și activitatea profesională: stilul individual de activitate, stilul de muncă, stilul de rezolvare a conflictelor interpersonale, stilul individual de conducere, stilul activității organizatorice, stilul de comunicare pedagogică, stilul de dirijare, stilul liderului, stilul de conducere, stilul de comunicare în afaceri. În ceea ce privește stilul de comunicare în cadrul activității profesionale juridice, din enumerarea de mai sus reiese că autorii nu au fost preocupați suficient de acest subiect. Totuși fiecare tip de activitate implică anumite caracteristici comunicării care variază în funcție de scopurile generale ale activității desfășurate. În acest context poate fi menționat și specificul comunicării profesionale juridice.

În literatura de specialitate, comunicarea profesională juridică se manifestă ca o varietate de interacțiuni umane special organizate, în conținutul cărora se reflectă cunoașterea, schimbul de informații și influența reciprocă a participanților comunicației, cu scopul de a rezolva sarcinile profesionale.

Încercând o sistematizare a bibliografiei în limba română și străină consultată se observă că, majoritatea cercetărilor abordează foarte vag, episodic, superficial problematica stilurilor de comunicare în cadrul activității profesionale juridice. Un număr mare de cercetări abordează diferite aspecte generale ale comunicării (competențele comunicative necesare, tactica ascultării în cadrul anchetei judiciare, norme deontologice privind comunicarea dintre avocat-client, pledoaria avocatului în sala de judecată etc.) și practic nu tratează problematica stilurilor în activitatea profesională juridică. De menționat că un șir de lucrări, analizate de autor, sunt consacrate comunicării juridice și sunt realizate din perspectiva lingvistică (preocuparea fiind studierea limbajelor specializate, în cazul dat – limbajul juridic).

Constatăm că studiile mai vechi analizează „stilul judiciar” [4] sau „limbajul dreptului” global, fără a distinge diversele subregistre. Cu mijloace de investigație aparținând lingvisticii tradiționale, autorii realizează abordări sincronice și diacronice, insistând asupra aspectelor specifice.

Intrucât „tehnicitatea” stilului de comunicare profesională în cadrul domeniului juridic se explică, în primul rând, prin natura referentului (obiectul juridic) și în al doilea rând prin statutul emițătorului perspectiva juridică trebuie conjugată cu cea lingvistică [7, p. 239].

Cercetarea la etapa actuală a stilului de comunicare în cadrul activității profesionale juridice pune în evidență influențele exercitate de limbajul specializat asupra acestuia. Fenomenul dat este un fapt deja cunoscut. Sintagma cu caracter generic stil/limbaj juridic-administrativ atestată la Todoran R. [10]; Gheție I. [5]; Chivu Gh. [3]; Saramandu M. [11];

Irimia Dm. [7] acoperă o varietate de tipuri discursiv-textuale, utilizate în domeniul relațiilor oficiale, având în comun un set de caracteristici lingvistice (îndeosebi lexico-semantică și sintactice) și stilistice. Limbajul/stilul juridic este tratat ca entitate distinctă la Dimiu R. [4], Giosu Ș/ [6], Berceanu B [2], Stoichițoiu A. [12], precum și la autorii care s-au ocupat de tehnica legislativă (Mrejeru I. [9], Zlătescu V. [13]) sau de logica normelor (Mihai Gh. [8]).

În încercarea de a caracteriza stilul de comunicare în cadrul activității profesionale juridice, ne reține atenția perspectiva pragmaticii juridice care „cercetează limbajul juridic sub aspectul producătorilor lui și se ocupă de influența limbajului juridic asupra comportamentului uman... Alegerea unui anumit tip discursiv depinde, în mod esențial, de protago-niștii actului comunicativ și de funcția acestuia” [8, p. 25].

2. Metodologie

Prin cercetarea dată am urmărit *scopul* de a evidenția modalitățile de investigare a stilului de comunicare în cadrul activității profesionale juridice precum și de a analiza specificul de manifestare a stilurilor de comunicare la mai multe categorii de juriști: avocați, procurori, judecători, alte categorii (asistenți judiciari, juriști consultanți, juriști pedagogi etc.) în contextul în care există studii limitate la acest capitol, în special în Republica Moldova.

În cadrul studiului de față au participat un lot de 252 juriști: 62 avocați, 63 judecători, 67 procurori, 60 alte categorii de juriști. Este necesar a preciza că în conformitate cu sarcinile și obiectivele investigaționale, inițial ne-am propus a investiga 240 de juriști, a câte 60 subiecți pentru fiecare din cele patru categorii nominalizate mai sus. În procesul de prelucrare a datelor s-a constatat că 12 chestionare nu au fost completate corespunzător (foi absentă, unele chestionare erau necompletate integral, unii itemi din chestionare erau completați selectiv etc.), fapt pentru care chestionarele date au fost anulate. În consecință a fost necesar de a suplimenta numărul de respondenți, astfel încât să saturăm cantitativ numărul de juriști preconizat din start pentru fiecare categorie de specializare. În continuare, în studiul realizat, se va opera cu numărul de 240 juriști făcându-se abstracție de cele 12 chestionare anulate, declarate nevalide.

Administrarea probelor a fost realizată în cadrul a numeroase întâlniri realizate cu juriștii. Din numărul total, cea mai mare parte din juriștii care au participat la studiu au fost identificați și chestionați în cadrul Institutului de Reforme Penale (o. Chișinău), Judecătoria Bălți, Baroul de Avocați „Nord”, Procuratura Bălți.

Chestionarele aplicate au fost selectate minuțios și cu multă rigoare din gama largă de instrumente existente în literatura de specialitate. Pentru a realiza sarcinile investigaționale au fost folosite următoarele metode:

1) *Chestionar Analiza Stilului de Comunicare după Stroe Marcus (1997)*. 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 însu-mează 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 asemă-nătoare, stilul manifest de comunicare este încă neconturat, dar sunt conturate la nivel sub-dominant, 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 Stilul Individual de Comunicare după Chirilă, Bostan și Constantin, 2011*. Scopul acestui chestionar este de a măsura stilul de comunicare al persoanei. Chesti-

onarul a fost construit după modelul comunicării lui DeVries et al. (2009) și testat empiric pe populația românească de autori în anul 2011 și descrie șase stiluri de comunicare: stilul amenințător, stilul amabil, stilul expresiv, stilul afectiv, stilul tolerant și stilul reflector. Conform concepției autorilor o persoană poate avea unul sau mai multe stiluri în funcție de punctajul acumulat. Scorul pentru fiecare stil se obține prin sumarea răspunsurilor la itemii dimensiunii corespunzătoare și împărțirea la numărul de itemi (media). Scorurile mari la o anumită dimensiune indică tendința persoanei de a utiliza frecvent acest stil de comunicare, în timp ce scorurile mici ale persoanei la una din aceste scale indică o preferință scăzută pentru utilizarea acestui stil de comunicare. Astfel, un scor mai mare de 4 pentru un anumit stil semnifică dominarea acestuia iar scorul între 3 și 4 vorbește despre un stil secundar neconturat deocamdată. Un scor între 1 și 2 indică absența manifestării stilului în cauză.

3) *Chestionar Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după A.V. Morozov (2000)*. 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. 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.

Astfel, în Tab. 1, precum și în Fig. 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	Categoriile juriști				Total
	avocați	procurori	judecători	alte categorii	
Non-assertiv	9	14	4	10	38
Agresiv	3	3	8	13	27
Manipulator	13	11	13	4	41
Assertiv	34	32	35	33	134

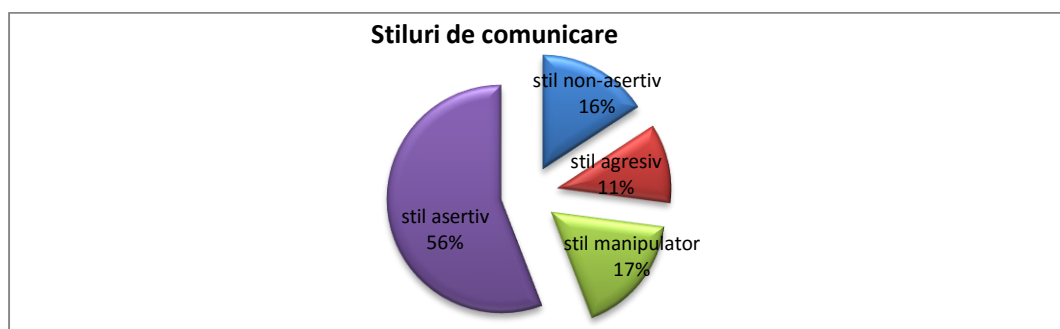


Figura 1. Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute la aplicarea *Chestionarului Analiza Stilului de Comunicare după S. Marcus*.

După cum putem observa, analizând Tab.1, Fig. 1, Stilul de comunicare Assertiv este practicat în cea mai mare măsură de respondenții investigați indiferent de categoria de specializare – 134 subiecți (55,8%).

Similar cu cele menționate mai sus, indiferent de categoria de specializare, Stilul agresiv este prezent în cea mai mică măsură – 27 subiecți (11,2%). Diferențe se constată la frecvența de manifestare. Astfel, a fost identificat în cea mai mică măsură la juriștii avocați și procurori – câte 3 subiecți (1,2%) chestionați, în timp ce la alte categorii de juriști a fost identificat în 13 cazuri (5,4%).

Stilul non-assertiv și manipulator este atestat la 38 subiecți (17%) și respectiv 41 subiecți (18%). Analizând rezultatele după categoriile de juriști putem observa că Stilul non-assertiv este prezent în cea mai mică măsură la judecători – 4 subiecți (1,7%), iar în cea mai mare măsură la procurori – 14 subiecți (5,8%). În același timp Stilul manipulator este atestat în cea mai mică măsură la juriștii din alte categorii – 4 subiecți (1,7%), iar în cea mai mare măsură la judecători și avocați – a câte 13 subiecți (5,4%)

Tabelul 2, Fig. 2 prezentate mai jos reflectă rezultatele obținute la aplicarea Chestionarului Stilul Individual de Comunicare după Chirilă, Bostan și Constantin (2011).

Tabelul 2. Rezultate obținute la aplicarea Chestionarului *Stilul Individual de Comunicare după Chirilă, Bostan și Constantin (2011).*

Stil de comunicare	Categoriile juriști				Total
	avocați	procurori	judecători	alte categorii	
Reflector	11	15	8	10	44
Amenințător	1	2	4	5	12
Emotiv	3	2	3	1	9
Tolerant	5	2	0	1	8
Exact	23	26	28	24	101
Amabil	17	13	17	19	66

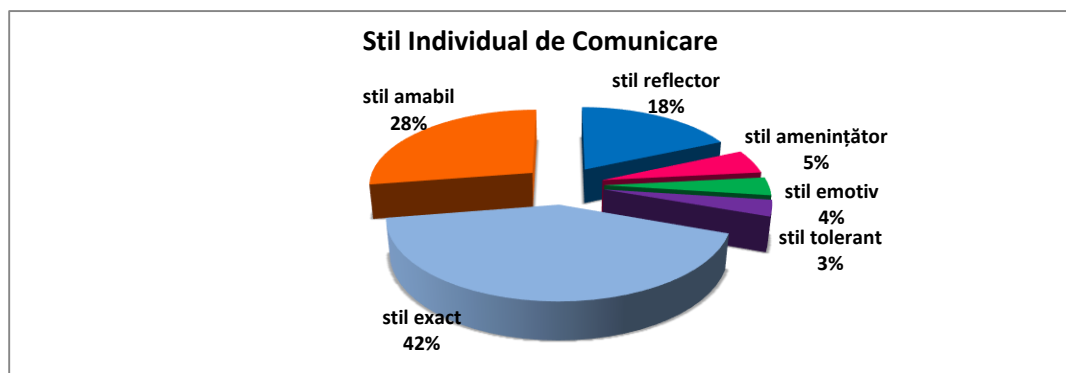


Figura 2. Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute la aplicarea Chestionarului *Stilul Individual de Comunicare după Chirilă, Bostan și Constantin (2011)*

După cum putem observa Stilul exact – 101 subiecți (42%) și Stilul amabil – 66 subiecți (28%) se află în topul stilurilor de comunicare practicate de juriștii investigați. La polul opus se află Stilul tolerant – 8 subiecți (3%), emotiv – 9 subiecți (4%) și amenințător – 12 subiecți (5%).

Conform rezultatelor obținute pe categorii de juriști, constatăm că specific pentru categoria de juriști avocați este Stilul exact – 23 subiecți (9,6%) și amabil – 17 subiecți (7,1%). În cea mai mică măsură la avocați este prezent Stilul amenințător – 1 subiect (0,4%) și Stilul emotiv – 3 subiecți (1,3%). Similar cu avocații, în categoria judecători constatăm în cea mai mare măsură prezența Stilului exact – 28 subiecți (11,7%) și amabil – 17 subiecți (7,0%), în timp ce în cea mai mica măsură este prezent Stilul amenințător – 4 subiecți (1,3%) și stilul emotiv – 3 subiecți (1,3%). Prezintă interes faptul că, Stilul tolerant nu a fost identificat la

nici un subiect investigat din această categorie. De asemenea, putem observa că pentru juriștii procurori este specific Stilul exact – 26 subiecți (10,8%) și reflector – 15 subiecți (6,3%). Stilul amenințător, emotiv și tolerant este identificat în foarte mica măsură, dar și în mod egal la această categorie de juriști – câte 2 subiecți (0,8%) pentru fiecare stil.

Analiza datelor la Chestionarul Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după după A.V. Morozov (2000) reflectate în Figura 3 prezentată mai jos, ne relevă că juriștii sunt orientați în procesul de comunicare spre proces – 99 respondenți (41,3%) și spre persoane – 84 respondenți (35,0%).

Orientarea spre acțiune a fost identificată în 44 cazuri (18,3), în timp ce orientarea spre perspectivă în doar 13 cazuri (5,4%).

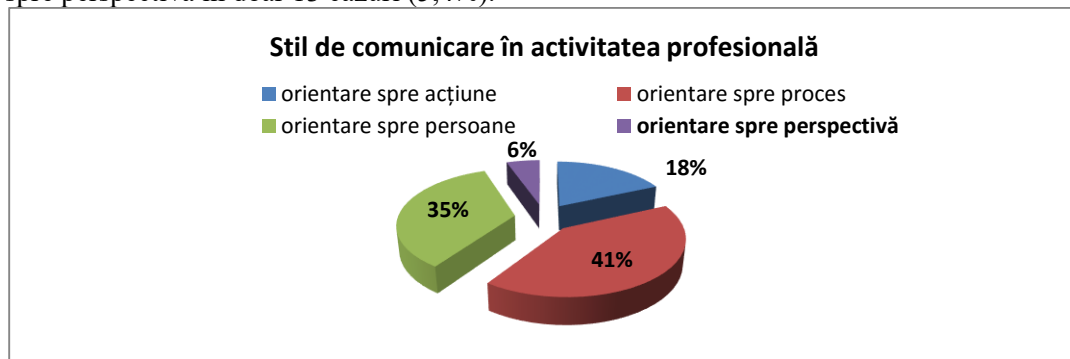


Figura 3. Reprezentarea procentuală a rezultatelor obținute la aplicarea Chestionarului Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după după A.V. Morozov (2000)

Tabelul 3. Rezultate obținute la aplicarea Chestionarului Stiluri de Comunicare în Activitatea Profesională după A.V. Morozov (2000)

Stil de comunicare	Categoriile juriști				Total
	avocați	procurori	judecători	alte categorii	
Orientat spre acțiune	25	5	9	5	44
Orientat spre proces	27	26	26	20	99
Orientat spre persoane	4	24	23	33	84
Orientat spre perspectivă	4	5	2	2	13

Analizând datele pe categorii de juriști (Tabelul 3), putem observa că marea majoritate de avocați sunt orientați spre proces (27 respondenți – 45%) și acțiune (25 respondenți – 41,7%), în timp ce orientați spre perspectivă sunt 4 avocați (6,7%) și orientați spre persoane – 4 avocați (6,7%).

Judecătorii ca și avocații sunt orientați în procesul de comunicare profesională în mod preferențial spre proces (26 respondenți – 43,3%) dar și persoane (23 respondenți – 38,3%). Orientarea spre acțiune este atestată în 9 cazuri (15%) și doar în 2 cazuri (3,33%) se constată orientarea spre perspectivă.

În ceea ce privește alte categorii de juriști, stilul orientat spre persoane deține întâietatea (33 respondenți – 55%), fiind urmat de stilul orientat spre proces (20 respondenți – 33,3%), iar la polul opus se află stilul orientat spre perspectivă (2 respondenți – 3,33%) și acțiune (5 respondenți – 8,33%).

4. Concluzii

Demersul diagnostic cu scopul de a evidenția modalitățile de investigare a stilului de comunicare în cadrul activității profesionale juridice precum și de a analiza specificul de manifestare a stilurilor de comunicare la mai multe categorii de juriști a scos în evidență următoarele:

- Investigarea stilului de comunicare în cadrul activității profesionale juridice necesită luarea în considerare că acesta este simultan act lingvistic și act juridic. Stilul de comunicare profesional juridic derivă din trăsăturile esențiale ale comunicării juridice, iar alegerea unui anumit tip discursiv după cum subliniază Mihai, Gh.[8] depinde, în mod esențial, de protagoniștii actului comunicativ și de funcția acestuia.
- Analizând frecvența stilurilor de comunicare la juriști care s-au conturat în cercetare, menționăm prezența Stilului Asertiv și Manipulator, Stilului Exact și Reflector, precum și Orientarea spre Proces și Persoane în comunicarea profesională juridică. În același timp, în funcție de categoria de specializare putem conchide că: *avocații* sunt cu precădere Asertivi și Manipulatori, practică Stilul Exact și Reflector de comunicare, sunt orientați spre Proces și Acțiune; *procurorii și judecătorii* sunt preponderent Asertivi, dar și Non-assertivi (în cazul procurorilor), Manipulatori (în cazul judecătorilor), practică Stilul Exact și Reflector de comunicare, sunt orientați spre Proces și Persoane. *Alte categorii de juriști* au dat întâietate Stilului Asertiv și Agresiv, Stilului Exact și Amabil, fiind orientați preponderent spre Persoane și Proces în comunicarea profesională juridică.

Bibliografie:

1. BARBORICĂ, ELENA. Aspecte ale vocabularului juridic din secolul al XVI-lea, în AUBLLR, XVIII, 1, 1969, p. 41-46.
2. BERCEANU, BARBU. Dreptul și limba. Știința dreptului și lingvistica. Succinte considerații teoretice și aplicative, în „Studii și cercetări juridice”, XXVI, 3, 1981, p. 247-266.
3. CHIVU, GH. Stilurile limbii române literare în perioada 1532-1640. II. Stilul textelor juridice și administrative, în LR, XXXV, 1, 1986, p. 20-31.
4. DIMIU, RADU. Stilul judiciar. București: „Vremea”, 1939.
5. GHEȚIE, ION. Istoria limbii române literare, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1978.
6. GIOSU, ȘTEFAN. Limba textelor juridice din secolul al XVII-lea, în AUI (serie nouă), secțiunea III, IX, 1963, p. 101-151.
7. IRIMIA, DUMITRU. Structura stilistică a limbii române contemporane, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986, 261 p.
8. MIHAI, GHEORGHE. Elemente constructive de argumentare juridică, București, Editura Academiei, 1982.
9. MREJERU, ILARIU. Tehnica legislativă, București, Editura Academiei, 1979.
10. TODORAN, ROMULUS. Contribuții la studiul terminologiei juridico-administrative românești din Transilvania de la începutul secolului al XIX-lea, în: Contribuții la istoria limbii române literare în secolul al XIX-lea, III, București, Editura Academiei, 1962, p. 103-136.
11. SARAMANDU, MANUELA. Terminologia juridic-administrativă românească în perioada 1780-1850, București, TUB, 1986.
12. STOICHIȚOIU, ADRIANA. Stilul juridic în româna contemporană. Rezumatul tezei de doctorat, București, TUB, 1990.
13. ZLĂTESCU, VICTOR, DAN. Introducere în logistica formală. Tehnica legislativă, București, Editura Oscar Print, 1996.

TESTING INCREASED FRIENDLINESS AS AN EXPLANATION OF THE EVOKING FREEDOM COMPLIANCE-GAINING TECHNIQUE

Luminița SECRIERU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova;
Christopher J. CARPENTER, PhD, Associate Professor,
Department of Communication, Western Illinois University

Abstract: *It was hypothesized that the enhanced compliance rate associated with the use of the “evoking freedom” technique of compliance-gaining may be explained by a causal model in which the use of the technique causes the target to perceive the requester as friendlier, which*

increases the target's likelihood of compliance. A research question explored the extent to which targets of the evoking freedom request had to recall hearing the key phrase for the effect to occur. These issues were examined using previously unreported measures from a larger data collection of a series of 6 studies. Averaging the effects across the studies (N = 720), weak fit was found for the three-variable model. Targets who recalled the phrase complied more than those who did not.

The list of traditional compliance-gaining techniques such as the foot-in-the-door, the door-in-the-face, and the legitimization of paltry favors has been lengthened to include evoking freedom. The technique is deployed by simply adding some variation of the phrase “you are free to refuse” to a compliance-gaining script (Guéguen & Pascual, 2000). It was originally referred to as the “but-you-are-free” technique due to the frequency with which that particular phrase was used in field tests. But more recent work implementing it with different variations on the phrase has motivated the selection of the more general term “evoking freedom” (Guéguen, Joule, Halimi-Falkowicz, Pascual, Fischer-Lokou, & Dufourcq-Brana, 2013).

Meta-analytic estimates show that the effect size associated with using the technique is similar to those found with the more traditional techniques and that it can be implemented with less difficulty (Carpenter, 2013). Furthermore, the Carpenter meta-analysis found that the technique was about equally effective for prosocial requests and self-interested requests. A recent and particularly imaginative study found that the technique was even effective for a request to hold a transparent box containing an enormous spider (Guéguen, Silone, & David, 2015).

This report will test a hypotheses designed to explain why the technique works. Specifically perceived friendliness will be tested as a mediator of the technique's increase in compliance. In addition, a research question will explore whether or not the target needs to be aware that the key phrase was present to increase compliance. These issues will be explored by a reanalysis of a previously published set of studies. The data analyzed here includes six studies that were originally collected as part of Samson-Secrieru, L. (2009) doctoral thesis. The effect of the technique on the compliance rates found in these studies was published previously (Samson-Secrieru, L., 2010) but that report did not include examine the measures of the proposed mediator or moderator that were also collected. Also, neither the journal article nor the thesis reported any mediation or causal modeling tests.

The following section will first elaborate on the evoking freedom technique. Then the “friendliness” explanation for the technique's effectiveness will be developed. That explanation will be used to derive a simple mediation model. Finally, a research question will be discussed concerning the need for the target to be aware of the presence of the request.

Evoking Freedom

Guéguen and Pascual (2000) presented the first evoking freedom study. Confederates walked up to strangers and asked them for some spare change to buy a bus ticket. Half of the requests were simple direct requests and the other half added the phrase “but you are free to accept or refuse.” With the addition of this key phrase, the targets were over eight times more likely to comply.

Friendliness as an Explanation

It is possible that stating that the target is free to refuse makes the requester seem friendlier. The requester is distancing herself or himself from the role of the high pressure requester by explicitly stating that the target does not have to say yes. To the naïve target, a pushy person who is only out to gain the compliance of the target would never tell the target they do not have to comply. Evoking the target's freedom may cause the target to feel that the requester is friendlier than a requester who merely makes the request.

A slight increase in perceived friendliness may be all that is required to increase compliance likelihood. Burger, Soroka, Gonzago, Murphy, and Somervell (2001) argued that creating “fleeting attraction” is enough to produce a feeling of liking for the requester in the mind of the target. That feeling of liking then translates to a greater likelihood of compliance (cf. Dolinski, Nawrat, & Rudak, 2001). Burger et al. showed that merely engaging in a brief interaction is enough to increase liking and subsequent compliance with a request. It may be that merely showing that one is being friendly rather than pushy may be enough to produce the same sense of fleeting attraction Burger et al. induced in the lab. Therefore, it was hypothesized that perceived friendliness would mediate the effect of the technique on compliance. If the data show a good fit to a basic path model with perceived friendliness serving as the mediating variable, it would be strong evidence consistent with the friendliness explanation of the technique.

Another unresolved issue is whether the inclusion of the key phrase is something that targets need to be aware of for the technique to work. Classic research on the placebo information technique suggests that sometimes compliance-gaining phrases increase compliance without the target necessarily being aware of the content of those phrases (Langer, Blank, & Chanowitz, 1978). Some compliance-gaining techniques may operate better when the target is not operating at a high level of awareness (Dolinski, Ciszek, Godlewski, & Zawadzki, 2002). It is unknown if the target has to be consciously aware of whether or not the requester added the evocation of freedom to the request for the phrase to be associated with a higher compliance-rate. It may be that the phrase passes unnoticed but manages to make the request seem friendlier without the target being aware of its presence. It is also possible that the target needs to notice the phrase to be moved to comply. Therefore this study will examine the research question of whether or not in the evoking freedom condition, compliance will be higher when targets of the request recall hearing the key phrase than when they do not.

Method

Six studies were conducted in 3 different countries (France, Romania, and Russia) using two different requests (giving change for a bus ticket and completing a ten-minute survey). The exact details of each of the studies can be found in the report of the effect of the evoking freedom induction on compliance reported in Samson-Secrieru, L. (2010) and in Samson-Secrieru, L. doctoral thesis (2009). Here an overview of the six studies will be reported along with the details of the measurement of the mediating variables used in the studies.

In each of the six studies, 120 participants were recruited by approaching strangers with a request in a field setting. In studies 1, 3, and 5 the participants were people in a bus station. In studies 2, 4, and 6, the participants were people walking around various public locations. In each location and within each cell of the design, there were an equal number of male and female participants.

Procedure

In studies 1, 3, and 5 participants were approached and informed that the requester had forgotten her or his money and only had half as much of the money needed for a bus ticket. In studies 2, 4, and 6 participants were approached and asked to immediately participate in a ten-minute survey. In all studies, half of the participants were asked with a direct request to perform the target behavior. For the other half, the phrase “But, of course, you are free to accept or refuse” was added to the end of the request script. Local languages were used for each country. Experimental conditions were assigned randomly with the constraint of equal numbers of each sex in each cell and equal cell sizes. Immediately after refusing or accepting, the target was informed that the request was part of a research study and they were asked to respond to five questions. One of these asked if the request

included the evoking freedom phrase and one of the others was the “friendliness” measure. Afterwards the participants were thanked.

Measures

Verbal compliance with the request was recorded, as was the sex of the participant. To determine if the targets recalled an evocation of freedom, they were asked by the requester, “Did I tell you that you were free to accept or refuse my request?” A response of no was coded 0 and yes was coded 1. The other measure related to the current investigation was the friendliness measure. Participants were asked to indicate how friendly the requester was by choosing a number from 0-10 with 0 indicating “absolutely not friendly” and 10 indicating “very friendly.” For all six studies, the distribution of friendliness scores were substantially negatively skewed. The descriptive statistics for each of the 6 studies are shown in Table 1.

Table 1: Means and Standard Deviations for Perceived Friendliness and Proportions for Agreeing that the Phrase was Present and for Agreeing to the Request

	Noticing Rate	Mean Friendliness	Compliance Rate
Study 1	50.83%	6.97 (1.07)	30.80%
Study 2	50%	8.02 (.97)	29.20%
Study 3	49.17%	7.93 (1.07)	28.30%
Study 4	50.83%	8.03 (1.17)	36.70%
Study 5	48.33%	6.62 (1.18)	21.70%
Study 6	50.83%	7.18 (1.03)	20.80%

Note: Standard deviations for friendliness are in parentheses

Results

The exact effects of evoking freedom on compliance from each study were reported in Samson-Secrieru, L. (2010). Here, the results from each study were all combined together for data analysis. Initially, the effect of using the evoking freedom technique relative to using the direct request on compliance will be examined. There was a tendency for evoking freedom to be associated with higher compliance than a direct request $r = .17$. This result is very similar to the meta-analytic estimate from 32 studies of $r = .18$ reported in Carpenter (2013) for studies in which the target responded immediately.

Two additional correlations are needed to test the mediation model, the correlation between the technique’s presence or absence and perceived friendliness and the correlation between perceived friendliness and compliance. The effect of the presence or absence of the technique on perceived friendliness was $r(718) = .44$ and the effect of perceived friendliness on compliance was $r(718) = .69$.

To test the mediation model, the basic algorithm of structural equation modeling was employed. Specifically, for variables x, y, and z, if y mediates the relationship between x and z then $r_{xz} = r_{xy} * r_{yz}$ (Hunter & Gerbing, 1982; Hamilton, 2017). Hamilton notes that if the predicted correlation falls within 0-.05 of the obtained correlation, it indicates good fit and within .05-.09 indicates adequate fit. For the proposed mediation model, the model predicts the correlation between the use of the technique and compliance is $r = .30$. The error of prediction is therefore $.30 - .17 = .13$, suggesting poor fit of the model.

Examination of the correlations in each study suggests that the two Russian samples found an unusually small effect for the technique on compliance. Given that the obtained correlation was smaller than the predicted, the mediation model was tested again without the Russian samples. The obtained correlation was $r = .21$ which still different from the correlation predicted by the model ($.46 * .69 = .32$). The difference showed that the error ($.32 - .21 = .11$) fell somewhat outside of the normal bounds of good fit.

The research question asked whether the targets in the evoking freedom condition would be more likely to have complied if they reported hearing the key evoking freedom phrase than if they did not. In the evoking freedom condition, 85% reported hearing the key phrase overall. In the evoking freedom condition, those who reported hearing the key phrase complied with the request at a higher rate (39%) than those who did not recall hearing it (7%). This difference was substantial and statistically significant, $\chi^2(1, N = 360) = 9.36, p = .002, r = .16, OR = 3.09$. The research question was answered in the affirmative.

Discussion

This study sought to test the hypothesis that the evoking freedom compliance-gaining technique is associated with an increase in compliance because the technique causes the target to perceive the requester as friendlier. A research question was also investigated concerning the extent to which the technique needed to be recalled by the target to cause the increase in perceived compliance. Combining the results of six studies showed that the results were not consistent with the proposed mediation model. When the aberrant Russian samples were removed, the model came close to adequate fit. The nature of the error indicated that the model failed to fit because the relationship between the technique and compliance was too small. Boster, Cruz, Manata, DeAngelis, and Zhuang (2016) argued that the effects of range restriction (Schmidt & Hunter, 2015) cause most compliance-gaining effectiveness estimates to be underestimates. Therefore, it may be possible that without the artifact of range restriction, the model would fit. Unfortunately, range restriction cannot be directly corrected for in this case so that possibility remains theoretical.

Additionally, examination of the results associated with the research question suggests that the evoking freedom technique is less likely to be one of those that operate outside of the awareness of the target. Although this finding does not point to a particular theoretical explanation, it does suggest that a successful theoretical explanation of the technique's effectiveness may need to include the target's awareness of the presence of the evoking freedom phrase.

Limitations

"Friendliness" was measured with a single-item measure of unknown validity and reliability. It is unclear how participants estimated the friendliness of the request. There may be considerable variation among participants in how this item is interpreted. Future research with validated measures that are more closely targeted at the theoretical constructs proposed to explain the technique is suggested. Research with a more validated measure may find stronger empirical support for the importance of this variable.

The experimental nature of the study allows stronger causal claims to be made about some of the paths in the proposed models, but not all of them. For example, the relationship between perceived friendliness and compliance may be bidirectional. Just as people are more likely to comply with people they perceive as friendly, they may also be more likely to perceive the requester as friendly because it would be consistent with their behavior towards the requester. Consistency is a powerful motivator in compliance-gaining situations (Freedman and Fraser, 1966). Additional research is needed to attempt to separate the two effects experimentally by simply varying the friendliness of the requester and assessing that induction's effect on compliance.

Conclusion

The evoking freedom technique has once again been demonstrated as a successful means of increasing compliance, consistent with dozens of other studies (Carpenter, 2013). Yet, this study has also helped move this research forward by exploring a potential mediating mechanism. If the theoretical underpinning of the technique can be understood, then

the technique may be improved and further boundary conditions may be identified. It may also be possible to combine this technique with others using similar mechanisms to even further improve the scientific understanding of compliance.

References:

1. Boster, F. J., Cruz, S., Manata, B., DeAngelis, B. N. & Zhuang, J. (2016). A meta-analytic review of the effect of guilt on compliance. *Social Influence*, 11, 54-67. doi: 10.1080/15534510.2016.1142892.
2. Burger, J. M., Soroka, S., Gonzago, K., Murphy, E., & Somerwell, E. (2001). The effect of fleeting attraction on compliance to requests. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1578-1586. doi: 10.1177/01461672012712002.
3. Carpenter, C. J. (2013). A meta-analysis of the effectiveness of the “but you are free” compliance-gaining technique. *Communication Studies*, 64, 6-17. doi: 10.1080/10510974.2012.727941.
4. Dolinski, D., Ciszek, M., Godlewski, K., & Zawadzki, M. (2002). Fear-then-relief, mindlessness, and cognitive deficits. *European Journal of Social Psychology*, 32, 435-447. doi: 10.1002/ejsp.100.
5. Dolinski, D., Nawrat, M., & Rudak, I. (2001). Dialogue involvement as a social influence technique. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1395-1406. doi: 10.1177/01461672012711001.
6. Freedman, J. L., & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of personality and social psychology*, 4, 195-202. doi: 10.1037/h0023552.
7. Guéguen, N., Joule, R. V., Halimi-Falkowicz, S., Pascual, A., Fischer-Lokou, J., & Dufourcq-Brana, M. (2013). I’m free but I’ll comply with your request: Generalization and multidimensional effects of the “evoking freedom” technique. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 116-137. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00986.x.
8. Guéguen, N., & Pascual, A. (2000). Evocation of freedom and compliance: The “but you are free of...” technique. *Current Research in Social Psychology*, 5, 264-270.
9. Guéguen, N., Silone, F., & David, M. (2015). The effect of the “evoking freedom” technique on an unusual and disturbing request. *Psychological Reports*, 116, 936-940. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00986.x.
10. Hamilton, M. (2017). Path analysis. In M. Allen (Ed.), *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (pp. 1194-1197). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781483381411.n414.
11. Hunter, J. E., & Gerbing, D. W. (1982). Unidimensional measurement, second order factor analysis, and causal models. *Research in Organizational Behavior*, 4, 267-320.
12. Langer, E. J., Blank, A., Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: the role of ‘placebic’ information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 635–642. doi: 10.1037/0022-3514.36.6.635.
13. Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2015). *Methods of meta-analysis: Correcting for error and bias in research findings (3rd Ed.)*. Los Angeles, CA: Sage.
15. Samson, L. (2010). Recherches expérimentales dans le paradigme de la soumission librement consentie. *Psihologia Socială*, 26, 73-84.

ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Людмила ЮРЧУК, заведующая кафедрой управления и администрирования, кандидат педагогических наук, доцент, Коммунальное высшее учебное заведение «Винницкая академия непрерывного образования» Украина,

Abstract: The article suggests a new approach to the system of reforming education, a person determines a set of specific programs that he can be aware of and which he can manage. As a result, one's own development becomes accessible to the person, and responsibility for one's own life arises.

Keywords: systems (self-education, regional education system).

Министерство образования и науки Украины, заявило, что в области реализации изменений в образовательной сфере перед нами стоит много вызовов, один из них о том, что школьники будут с 1 сентября 2018 года учиться «по-новому». Поэтому у нас остается всего один год, чтобы подготовить учебные планы на 2018 год, и научить всех учителей, как нужно будет обучать в новой украинской школе.

Учитывая то, что региональную систему образования выводит из зоны комфорта, процесс децентрализации системы управления всех отраслей, мы должны быть готовы к работе в условиях действенного социального партнерства и нового подхода к самой системе регионального образования.

Поскольку общество разъединено, важно изучить проявленные и потенциальные потребности всех граждан больших и маленьких территориальных громад на всех стадиях их жизни. Исходя из этого были сформированы требования к структуре системы (само)обучения. Следует пересмотреть требования к профессиональным курсам переподготовки для педагогов с большим стажем работы, программы для студентов профильных учебных заведений. В лаборатории неформального образования нашей Академии непрерывного образования были разработаны авторские материалы, которые создавались преимущественно самими разработчиками, из-за отсутствия аналогов, при этом учитывали все самое лучшие методы обучения (само), которые на данный момент проверены опытом и существуют в различных сферах мировой практики.

В результате разработчиками была сформирована Цель: предоставить каждому человеку вне зависимости от его национальности, места жительства, имущественного положения, социального статуса, пола и возраста возможности эволюционного развития в направлении гармоничного развития творческих способностей и достижения счастья в жизни.

Поскольку развитие происходит в сторону творчества, постольку (само) обучение предполагаем шесть следующих качественно различных уровней: духовное, морально-нравственное, интеллектуальное, чувственно-эмоциональное, физическое и социально-профессиональное совершенствование.

Для гармонического (сбалансированного) развития Система имеет две сферы, в которых человек работает с двумя энергиями соответственно: энергией Инь и энергией Ян. Энергия Инь предполагает развитие творческих способностей, интуиции, эмоций с ориентацией на позитивные эмоции и чувства. Работа с энергией Ян предполагает развитие аналитических способностей (интеллекта), развитие волевых качеств, умения ставить перед собой задачи и находить способ их решения. В процессе работы над этой сферой решается задача формирования качественно отличного и соответствующего сфере деятельности (наука, бизнес, творчество) мышления.

Поскольку потенциальным заказчиком образовательных услуг является территориальная громада, то финансирование на разработку нашей системы практически не выделяется. В разработке принимали добровольное участие специалисты из самых различных областей: финансисты, предприниматели, программисты, компьютерщики, психологи и психотерапевты, работники сетевых компаний, связанных со здоровьем, экологи и агрономы Винниччины, без привлечения педагогов. Педагоги, естественно, участия не принимали по причине того, что они знают (или считают, что знают) как нужно преподавать, Поэтому они разрабатывают учебные программы для нужд и возможностей существующей системы, игнорируя при этом запросы их главного потенциального клиента – гражданского общества, интересы которого ими не изучаются.

В связи с тем, что существуют огромные сложности разработки нового в рамках сложившейся системы, (о внедрении мы и не говорим) наша система была разрабо-

тана самостоятельно, совершенно не завися от каких бы то ни было, государственных институтов, она ничего не отстаивает, не защищает и не критикует – в этом нет необходимости. Все ее материалы не защищены авторскими правами и находятся в свободном доступе.

Наши методы кардинально отличны, структура совершенно иная, и нет ни одного учебного курса, который имел бы на сегодняшний день соответствие в существующей системе образования. Система изначально ориентирована на самообразование, а бесплатный доступ к ней имеют любые организации и лица. С дистанционным образованием наша система не имеет ничего общего.

«Проекция в будущее» закономерностей общественного развития с учетом их неизбежного развития и обогащения в ходе исторического процесса и означает научное предвидение будущего. Среди основных из отмеченных закономерностей, как считают исследователи, опирающиеся на материалистическую диалектику, – необратимость социального прогресса в масштабах всемирной истории, рост темпов поступательного развития общества

Наша система является полностью открытой и позволяет неограниченное развитие. Единственное требование к материалам и учебным курсам – это соответствие их указанной концепции эволюционного развития, отсутствие аналогов и самый высокий уровень разработок. Все материалы, предлагаемые нашей системой, принципиально отличаются от традиционных форм, таких, как книги, методические указания, учебники, программы. Систематизация и требования к ним приведены в соответствующем материале [1].

Разработки являются содержательными и поэтому обращение к другим материалам – это только выбор самого человека. Программ как таковые отсутствуют. Существует только поставленная, выбранная гражданином цель, способ ее достижения и процедуры, которые к этой цели приводят. Сроки достижения цели определяются самим человеком, как и глубина познания и трансформации.

Предметы, как таковые, отсутствуют, кроме нескольких учебных курсов по естественным наукам. Работа ведется в так называемых интегрированных средах, в которых интегрируется необходимый материал из нескольких традиционных дисциплин, который подается по мере необходимости. Это позволяет, с одной стороны избежать абсолютно ненужных подробностей конкретных дисциплин, а, с другой стороны позволяет не изучать эти дисциплины, а формировать необходимый для данного класса задач тип мышления. Для этого в интегрированную среду вводится соответствующий категориальный аппарат, позволяющий структурировать задачу, а также методы и подходы, применяемые для решения данного класса задач. В частности, для решения экономических, предпринимательских и обычных задач из реальной жизни человека. Все эти задачи классифицированы и имеют определенную структуру.

Мы не предполагаем создания каких бы то ни было учебных заведений, и вполне можно выразиться так, что она существует, не существуя. Система является перспективной разработкой, срок внедрения которой – ближайшие 20-30 лет.

В результате такого подхода в процессе «решения задач» не только находится способ решения данного класса задач на уровне региона, но и формируется необходимый тип мышления (гражданский, экономический, предпринимательский, компьютерный).

Задачи, в которых ищется ответ (как правило, вырожденные задачи) отсутствуют. Результатом (само)обучения является разработка программы действий, в том числе компьютерная программа, позволяющая решать данный класс задач. Исходя

из этого, ставится проблема и находится программа, в том числе компьютерная, для данного класса. Компьютерные средства являются неотъемлемой частью самого процесса обучения. Так например, для решения задач, связанных с компьютерными вычислениями, последовательно применяются проблемный и структурный анализ, объектно ориентированный подход и авторская разработка Шеремета Ю (Человек – Инструмент – Объект). В процессе работы категории этих подходов к реальности становятся неотъемлемой частью интеллекта. Неотъемлемой частью процесса нахождения решения является программирование, которое осуществляется на реальном языке [2].

С одной стороны компьютерные средства позволяют находить решения задач, с другой же стороны, их осмысленное применение позволяет анализировать устройство мышления человека и в дальнейшем использовать усвоенный категорийный аппарат и методы для анализа собственной психики и работы с ней. Таким образом изучение и работа с психикой базируется не на методах традиционной психологии, а на категориях, методах и понятиях, используемых в программировании, таких, например, как объект, класс, инкапсуляция, данные, процедуры, наследование и метаморфизм. Неосознанная психическая деятельность человека из категорий «сложного», «специфического» и просто непонятного переходит в достаточно хорошо структурированную сферу моделирования и управления психическими процессами.

Иными словами, после выполнения детального анализа стереотипов поведения и мышления, выполненного в сфере (само)обучения., человек должен понять, что его мышление и поведение определяется набором определенных программ, которые он может осознавать и которыми он может управлять. В результате собственное развитие становится человеку доступным, и возникает ответственность за собственную жизнь.

Если это выглядит сложно, то заметим, что вместо 400-600 задач необходимо детально разобрать всего лишь около 20 задач различных классов. И потраченное на это время стоит того, поскольку в результате вы сможете ставить перед собой цели и находить способы их решения в условиях недостатка ресурсов для большинства основных задач реальной жизни.

Вместо традиционной обучающей среды «класс – учитель – программа – оценка-учебник» формируется современная самообучающаяся среда, – в каждом случае своя, – работающая в которой человек достигает заявленных, конкретных и хорошо осмысленных целей обучения.

Основой (само)обучения является сам человек, который изучает и осваивает функции учителя и методиста. Научившись формировать такую обучающую среду самостоятельно, человек сможет в дальнейшем на протяжении всей жизни учиться совершенно самостоятельно. Используя, если посчитает необходимым, традиционное обучение.

На сегодняшний день разработки лаборатории насчитывают около 100 материалов самого различного характера, некоторые из них могут сравниваться с нетрадиционными учебными курсами (около 30) с которыми можно познакомиться на сайте лаборатории. [3]

Региональная система обучения, будучи следствием (а не простой суммой) всего предыдущего развития человечества, встречает глобальные проблемы как неизбежность современной эпохи (а не прошлых эпох), как следствие недопустимой неравномерности социального – экономического, политического, научно-технического, экологического и культурного развития в условиях качественно новой, своеобразной ситуации.

Все глобальные проблемы современности взаимосвязаны, взаимообусловлены, и изолированное их решение невозможно. Обеспечение дальнейшего экономического развития природными ресурсами необходимо предусматривает предотвращение растущего загрязнения окружающей среды, так как это ведет к экологической катастрофе. Поэтому эти проблемы и называются экологическими, и часто рассматриваются как две стороны одной экологической проблемы. Сокращение численности населения обостряют проблемы жизнедеятельности граждан, современные тенденции экономического, научно-технического и демографического роста, отказываясь учитывать, что накопление количественных изменений не может не сопровождаться прерыванием постепенности, прыжками, коренными качественными изменениями. Современные вызовы являются кумулятивным результатом, совокупностью многих объективных факторов – раскрепощение личности и увеличение степени его свободы, накопления научных знаний, рост технической мощи, интернализация социально-экономических связей, политических и культурных процессов.

Хорошо упорядоченное общество, строит свою жизнь на солидных основаниях, обеспечивает себе хорошее будущее. Однако дадим искренний ответ на вопрос: чего можно ожидать от будущих врачей, юристов, предпринимателей, ученых, по сути, представителей всех профессий, свои знания получили по старой системе образования.

Параллельно с этим, учитывая существующий беспорядок в политической жизни, смущающий будущее поколение граждан, все же мечтает жить в упорядоченном мире, оно станет основой нашей надежды на действительно лучшее будущее.

Используемые ресурсы:

1. Шеремета Ю, Юрчук Л., НД Лабораторія «High-Тechnології освіти» кафедри управління та адміністрування КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»: «Сучасна шкільна система освіти: аналіз стану, недоліки, рекомендації та шлях її розвитку. Школа-орієнтир (2050-2070 pp.)»
2. Материали Лаборатории неформального образования. – ЛАБОРАТОРІЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ. – АТМ "Науково-дослідна лабораторія фундаментальних досліджень High-Тechnології в освіті" Шеремет Ю. І. Електронний ресурс- http://metodokaf.blogspot.com/p/blog-page_66.html
3. Материали блога кафедри управління и администрирования коммунального высшего учебного заведения «Винницкая академия непрерывного образования» Електронний ресурс- <http://metodokaf.blogspot.com>

METODE DE INTERVENȚIE COMPORTAMENTALĂ PENTRU REDUCEREA ANXIETĂȚII COPIILOR CU AUTISM FAȚĂ DE INTERVENȚIILE STOMATOLOGICE

Magdalena IORGA, doctor, lector universitar, psiholog clinician,
Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România;

Diana MURARU, doctor, lector universitar, psiholog clinician,
Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România

Abstract: *Children with autism spectrum disorder display a vast array of characteristics that can have a negative impact on dental interventions. Considering the fact that the number of children with this diagnostic is increasing, a large amount of visits to dental offices are needed. As a result, dental professionals should be aware of the manifestations of ASD that have various effects on dental treatment/consultation. We provide a brief summary of characteristics of ASD children, several recommendation for behavioral approaches in order to increase compliance and decrease negative effects on children.*

Keywords: *autism, children, dentistry, behavioral therapy.*

Introducere

Sănătatea orală este un factor important pentru menținerea sănătății generale a copiilor. Comportamentele legate de igienă, învățate în copilăria mică, sunt destinate să ajute copilul să înțeleagă importanța îngrijirii corpului și beneficiile acesteia asupra sănătății generale.

Aceste comportamente sunt uneori mai dificil de învățat de către copiii cu diferite probleme mentale, cum ar fi cei cu tulburări din spectrul autist.

Tulburarea de spectru autist (TSA) este o afecțiune neurologică pervazivă și se diagnostichează, de regulă, în jurul vârstei de 3 ani (De Giacomo și Fombonne, 1998) sau chiar mai târziu (Shattuck et al., 2009; Ouellette-Kuntz et al., 2009). Unii autori susțin că diagnosticul se poate realiza în primul an de viață (Teitelbaum et al., 1998; Adrien et al., 1991; Baranek, 1999; Zwaigenbaum et al., 2005; Osterling și Dawson, 1994).

Conform DSM 5 (2013), diagnosticul de TSA se bazează pe două criterii majore: (a) deficite persistente în comunicarea socială și interacțiune și (b) pattern-uri restricționate și repetitive de comportamente, interese sau activități. Simptomele acestei tulburări se situează pe un continuum de la ușor la sever (de aici și denumirea de spectru).

Caracteristicile TSA sunt foarte eterogene, de aici rezultând o gamă foarte variată de manifestări comportamentale. Copiii cu TSA se caracterizează prin probleme în înțelegerea și utilizarea limbajului, dificultăți în inițierea și menținerea relațiilor sociale, rezistența în schimbarea unor rutine sau medii familiare, întârziere mintală, mișcări corporale/comportamente repetitive, jocul neobișnuit cu jucării sau diverse obiecte.

Intervenția stomatologică în cazul acestor copii presupune o mai mare atenție dată relației medic-pacient și a implicării membrilor familiei. Lipsa abilităților de comunicare și a deficitului de înțelegere necesită din partea medicului o mai mare atenție, abilități pedagogice și cunoștințe de psihologie. Stabilirea unei relații de colaborare necesită implicarea membrilor familiei, și se realizează într-o perioadă mai lungă de timp, decât în cazul copiilor normali.

Implicarea unui psiholog în echipa medicală este necesară, cu scopul de a evalua nivelul de cognitiv al copilului, dezvoltarea limbajului, comportamentele asociate, tabieturile alimentare cu efecte asupra sănătății dentiției etc. Identificarea cu acuratețe a medicamentelor administrate pe parcursul vieții este importantă, știindu-se faptul că, multe dintre medicamente, au efecte secundare asupra sănătății orale (de exemplu, medicamentele administrate pentru comportamente repetitive, agresive sau hiperactivitate pot determina stomatite, gingivite etc.). De asemenea, alte probleme asociate maladiei, precum bruxismul, identificat prin semne clinice în cazul a peste 40% dintre pacienții cu acest diagnostic (DeMattei et al, 2007), trebuie monitorizate și remediate (de exemplu, prin purtarea gutierei de silicon sau administrarea de medicamente) pentru a nu provoca și mai multe deteriorări ale dentiției. Stabilirea unui protocol de intervenție și focusarea inițială către desensibilizare sunt pași necesari.

Tulburările din spectrul autist și sănătate orală

Studiile întreprinse pentru a cerceta sănătatea orală a copiilor cu TSA indică rezultate divergente cu privire la prevalența cariilor (Loo, Graham și Hughes, 2008; Du et al., 2015; Fakroon, Arheiam și Omar, 2015; Jaber, 2011; Rai, Hegde și Jose, 2012; Vajawat și Deepika, 2012), dar majoritatea susțin existența unei igiene orale deficitare (Jaber, 2011; Luppapornlarp et al., 2010) și necesitatea mai multor intervenții periodentare (Fakroon, Arheiam și Omar, 2011; Vajawat și Deepika, 2012). Alte studii dovedesc faptul că, în comparație cu copiii sănătoși, nu există diferențe majore, de exemplu la nivelul cariilor dentare. Un nivel ridicat al aceste probleme dentare s-a identificat doar în cazul copiilor/adușilor cu aceasta tulburare, care sunt instituționalizați (Shapira et al., 1989).

Deși cercetările nu indică o manifestare orală specifică persoanelor cu TSA, problemele în tratamentele dentare pot apărea ca urmare a unor comportamente/caracteristici ti-

pice tulburării: percepția senzorială deficitară, lipsa capacității de menținere a atenției (Delli et al., 2013), limitările sociale și de limbaj, retardul mental, incapacitatea de a generaliza comportamente învățate, diagnosticale multiple (Marshall et al., 2007).

În plus, faptul că există o incompatibilitate între trăsăturile autismului și intervențiile dentare (datorată activităților stimulatoare, disconfortului și lipsei controlului provocate de un mediu nefamiliar) poate avea un efect negativ asupra rezultatelor tratamentului (Marshall et al., 2008).

În ceea ce privește tratamentul aplicat în cazul TSA, cele mai des întâlnite abordări sunt terapiile comportamentale. Totuși, uneori, pentru a trata anumite simptome asociate, sunt prescrise medicamente cu diverse efecte secundare ce se răsfrâng asupra sănătății orale (Nagendra și Jayachandra, 2012). Astfel, medicii dentiști trebuie să acorde o atenție deosebită acestui aspect, unele studii evidențiind un procent de 97% dintre cazuri având afecțiuni precum gingivita, asociate utilizării de medicamente.

Unul dintre factorii care afectează realizarea activităților zilnice în cazul persoanelor cu TSA îl reprezintă procesarea senzorială (considerată a fi atipică în 69-95% dintre cazuri: Baranek et al., 2006; Tomchek și Dunn, 2007; Ben-Sasson et al., 2009). Dificultățile în procesarea senzorială creează probleme și în domeniul îngrijirii dentare (Stein, Polido și Cermak, 2012, 2013; Stein et al., 2011).

Intervenția la nivel dentar prezintă multe provocări senzoriale pentru persoanele cu TSA, ele putând avea diverse reacții la atingere, mișcare, stimuli vizuali, mirosuri/gusturi și sunete (Kuhaneck și Chisholm, 2012). Prin urmare, dentiștilor le va fi greu să ofere servicii corespunzătoare acestei categorii de pacienți (Stein, Polido și Cermak, 2013).

De asemenea, pacienții cu TSA pot avea un prag ridicat al durerii, astfel încât cariile lor pot fi nedureroase (Green și Flanagan, 2008). Prin urmare, este necesară o consultație amănunțită, dublată de o radiografie, pentru a detecta cariile ascunse.

Una dintre problemele cele mai importante pe care le întâlnește echipa ce se ocupă de pacienții cu TSA o reprezintă capacitatea redusă a acestora de a comunica și relaționa cu alții (Udhya et al., 2014), astfel încât găsirea unei metode eficiente de comunicare reprezintă un pas important în tratarea acestei categorii de pacienți.

Îngrijirea de rutină a dinților este importantă mai ales în cazul în care copilului îi sunt administrate o serie de medicamente cu efecte asupra sănătății orale și ele trebuie realizate la intervale regulate de timp. Având în vedere complexitatea acestei tulburări, dentiștii ar trebui să aibă cunoștințe temeinice cu privire la simptomele și tratamentul TSA și ar trebui să fie foarte flexibili în ceea ce privește tratamentul dentar oferit pentru a crea un demers terapeutic individualizat (Delli et al., 2013). De asemenea, având în vedere rezultatele studiului lui Marshall et al. (2007), care arată că mersul la toaletă, periajul dinților, achizițiile academice și limbajul reprezintă predictorii ai nivelului de cooperare al copilului, dentiștii ar trebui să ia în considerare și aceste aspecte.

Rolul familiei în intervențiile dentare

Conform lui Crossley și Joshi (2002), prezența părinților are un rol foarte important în ceea ce privește consultația și tratamentul dentar. Deși majoritatea dentiștilor participanți la studiu au fost de acord că unii părinți cresc nivelul anxietății copilului în timpul tratamentului, prezența acestora a fost considerată un factor important în managementul comportamental al copiilor, asigurându-se, astfel, un tratament dentar mai plăcut și eficient.

Studiul lui Marshall et al. (2007) a arătat că majoritatea părinților asistă copiii cu TSA în periajul dentar, chiar și în perioada adolescenței (Orellana et al. (2012) au arătat că un procentaj mare de adulți sunt asistați de părinți/îngrijitori). Mai mult, autorii au arătat că în acele familii în care părinții ajută la periaj (în special în cazul în care părinții sunt cei care îl realizează), copiii sunt necooperanți în cabinetul stomatologic.

În plus, anxietatea dentară a părinților nu influențează acceptarea tratamentului dentar de către copilul cu TSA, el fiind mai puțin susceptibil de a-și imita părintele, comparativ cu frații neafecțați (Marshall et. al., 2008). Totuși, Gandhi și Klein (2014) consideră importante îngrijorările și preferințele părinților (de exemplu, utilizarea pastei de dinți fără fluor, a anumitor strategii de management comportamental etc.), deoarece ei sunt cei mai familiari cu idiosincraziile copiilor lor cu TSA, fiind capabili să ofere informații valoroase pentru succesul tratamentului. Având în vedere eterogenitatea simptomelor prezentate de fiecare copil cu TSA în parte, o strategie de succes implică un proces de încercare și eroare pentru stabilirea a ceea ce este eficient, implicarea familiei dovedindu-se de un real ajutor.

Modalități de intervenție specifice tulburărilor din spectrul autist

Intervențiile dentare în cazul copiilor cu TSA trebuie individualizate și adaptate nevoilor și caracteristicilor lor. În ceea ce privește copiii cu dizabilități, managementul intervențiilor dentare urmărește nu numai problemele legate de igiena orală, ci și descreșterea nivelului anxietății și a fricii (Iorga & Ciuhodaru, 2016). Prin urmare, intervențiile medicale trebuie împletite cu cele psihopedagogice (Muraru & Iorga, 2017).

Anestezia generală

În studiul lui Loo, Graham și Hughes (2009), 37% dintre participanți au avut nevoie de anestezie generală, iar doi dintre predictorii cei mai puternici pentru utilizarea acestei metode în cadrul intervențiilor dentare în cazul persoanelor cu autism îl reprezintă incidența crescută a cariilor și comportamentul necooperant. Având în vedere că majoritatea copiilor cu TSA sunt pacienți dificili, anestezia generală este necesară în 40% dintre cazuri, iar procedura se realizează în locuri în care sunt disponibili anesteziologi dentari (White et al., 2003). Această intervenție prezintă un risc ridicat de mortalitate și morbiditate, puțini părinți (10%) considerând-o o tehnică acceptabilă (Marshall et al., 2008). Green și Flanagan (2008) consideră că dentiștii ar trebui să realizeze o anamneză și consultație complexă înainte de a administra medicamente.

Mediu dentar adaptat senzorial

Stein, Polido și Cermak (2012) au arătat că, în opinia părinților, copiii cu TSA (comparativ cu cei tipic dezvoltați) prezintă probleme senzoriale legate de igiena orală, iar un mediu adaptat nevoilor lor ar putea îmbunătăți experiențele legate de intervențiile dentare. Mai mult, Cermak et al. (2015), pornind de la aceste concluzii, au demonstrat eficiența și fezabilitatea unui mediu dentar adaptat senzorial (având potențialul de a reduce comportamentele problematice ale copiilor cu TSA).

Tratamentul și educarea copiilor cu autism și probleme de comunicare (TEACCH)

Ideea centrală în cazul TEACCH este reprezentată de învățarea structurată și se bazează pe patru tipuri de structură (Mesibov & Shea, 2010):

- (a) structura fizică face referire la elementele din mediul înconjurător care pot fi folosite pentru structurarea activității sau pentru reducerea suprastimulării;
- (b) secvența de evenimente se referă la organizarea și înțelegerea programului zilnic;
- (c) activitățile individuale sunt organizate pentru client în jurul următoarelor informații: ce face, cât durează, cum înregistrează progresul, când termină și ce va face în continuare;
- (d) sistemul de lucru/activitate are rolul de a crește constant timpul pe care clientul îl petrece implicat în activități productive.

Utilizarea TEACCH poate crește complianța în timpul consultațiilor dentare (Orellana et al., 2014) și poate reduce anxietatea și comportamentele problematice pentru intervențiile dentare.

Analiza comportamentală aplicată (ABA)

Analiza comportamentală aplicată se axează pe analiza comportamentului uman și modificarea sa (Udhy et al., 2014), accentul plasându-se pe relația funcțională dintre com-

portament și mediu (Hernandez & Ikkanda, 2011). Terapia ABA se bazează pe faptul că schimbarea anumitor condiții de mediu va produce schimbarea comportamentului copiilor. Întărirea (pozitivă sau negativă) este un concept cheie în comportament, iar utilizarea sa poate fi eficientă în stabilirea unei relații bune cu pacientul cu TSA. De exemplu, un stomatolog care oferă copilului cu TSA acces la o gamă variată de stimuli de întărire (de exemplu, îi oferă jucăriile preferate) se poate transforma el însuși într-un astfel de stimul.

Un alt concept-cheie în terapia ABA este reprezentat de modelare. Prin intermediul acesteia, se produce învățarea unui anumit comportament până în punctul în care el va fi produs independent (Delli et al., 2013), un bun exemplu în acest sens fiind statul în scaunul din cabinetul dentistului, având în vedere că această achiziție este un prim pas necesar pentru ca alte abilități să poată fi dezvoltate (Hernandez și Ikkanda, 2011). Totuși, trebuie menționat că utilizarea ABA este consumatoare de timp și necesită specializare, fapt ce limitează profesioniștii din domeniul dentar.

Pedagogie vizuală

Pedagogia vizuală este o tehnică ce pregătește copilul cu TSA pentru consultația/tratamentul stomatologic prin intermediul unor imagini colorate, urmate de cereri simple și specifice (de exemplu, „deschide gura”) și poate fi realizată acasă. Studiul lui Nilchian, Shakibaei & Jarah (2017) a arătat o creștere a cooperării copiilor cu TSA prin repetarea separată a următoarelor secvențe ale vizitei la dentist: intrarea în cabinet și așezarea pe scaun, deschiderea gurii și dezvăluirea dinților, examinarea dinților cu oglinda dentară și terapia cu fluor.

Recomandări pentru profesioniștii din domeniul medicinei dentare

Pregătirea medicală și psihopedagogică a echipei medicale este absolut necesară atunci când îngrijește copiii cu probleme speciale. Specialiștii din practica medicală și cei implicați în echipe interdisciplinarite care furnizează servicii medicale, precum și liniile directoare ale diverselor asociații de pediatrie sau stomatologie, reunesc o serie de linii de recomandări pentru profesioniștii din domeniul medicinei dentare, cu scopul de a crește calitatea intervențiilor stomatologice în cazul copiilor cu autism:

- reamintiți-vă modalitățile de intervenție în cazul copiilor cu nevoi speciale;
- cereți ajutorul specialiștilor (psiholog, psihiatru, psihopedagog, logoped) pentru a vă pregăti intervenția și dezvolta relația medic – pacient;
- puneți accent pe măsurile de prevenție;
- descurajați consumul de alimente și băuturi cariogene;
- aduceți la cunoștință echipei informații cu privire la starea medicală și psihologică a copilului;
- stabiliți un protocol pentru cazul în care au loc traume la nivel dentar (de exemplu, apelarea imediată la profesioniști sau căutarea fragmentelor lipsă de dinți);
- având în vedere eterogenitatea deosebită a copiilor cu TSA, individualizați planul de tratament, pentru a răspunde nevoilor acestora;
- creați un mediu propice pentru persoanele cu TSA (de exemplu, ar fi util ca aceștia să fie primii pacienți de dimineață sau după-amiază, micșorați pe cât posibil durata consultației/intervenției);
- pregătiți copilul pentru programare (există cărți pe care părinții le pot utiliza pentru a pregăti copilul pentru consultația stomatologică);
- modificați mediul și procedurile pentru a reduce stimulii senzoriali;
- încurajați pacientul să încerce diverse paste de dinți sau produse de igienă orală cu diverse texturi/mirosuri/gusturi pentru a descoperi ceea ce poate tolera;
- explicați secvența de proceduri copilului, pe scurt, folosind propoziții simple;

- adaptați durata ședinței în funcție de capacitățile pacientului de a manifesta răbdare (10-15 minute sau mai puțin);
- oferiți familiei/îngrijitorilor către surse acreditate de informații și grupuri de suport;
- sugerați utilizarea de medicamente fără zahăr, dacă acestea sunt disponibile;
- identificați alte probleme care pot cauza probleme dentare (bruxism) pentru a preveni probleme dentare;
- instruiți membrii familiei cu privire la efectele asupra sănătății orale a tabieturile alimentare (consumul de dulciuri), necesitatea igienei orale și efectele medicației asupra sănătății dentare;
- poziționați scaunul pe verticală pentru ca pacientul să nu experimenteze mișcarea de coborâre și fiți atenți la comportamentele dvs. care îi determină să fie anxioși;
- aplicați/construiți rutina;
- aveți în vedere atât aspectul medical, cât și cel psihologic, pentru a diminua stresul fizic și psihic și pentru a preveni frica de intervenții dentare.

Nu trebuie ignorat faptul că fiecare pacient cu nevoi speciale este unic, iar modalitatea de intervenție este personalizată. Un program care a mers bine la un pacient, poate să nu dea rezultatele așteptate în alt caz. De exemplu, unele studii arată că unii pacienți cu autism se simt reconfortați dacă sunt atinși, dacă li se restrânge spațiul fizic, sau simt o presiune puternică. De asemenea, în cazul unor pacienți, prezența părinților ar înrăutăți comportamentul acestora pe parcursul ședinței la stomatolog.

Concluzii

Numărul în creștere al copiilor diagnosticați cu TSA (Matson și Kozlowski, 2011) indică faptul că dentiștii vor întâlni în practica lor din ce în ce mai multe persoane cu acest diagnostic. Deși pacienții cu TSA nu par să aibă nevoi stomatologice diferite de a altor pacienți, problemele lor comportamentale și reacțiile la mediul dentar pot îngreuna consultația și tratamentul. Ca urmare, dentiștii trebuie să fie conștienți de manifestările tipice tulburării și cum să le facă față. În plus, ar trebui să ia în considerare variabilitatea extraordinară în manifestarea comportamentală a acestei categorii de pacienți și să ofere demersuri personalizate, adaptate la nevoile fiecărui pacient. Astfel, crește cooperarea pacienților, având ca rezultat și creșterea calității serviciilor.

Nu în ultimul rând, deși stabilirea unor strategii potrivite pentru fiecare pacient poate necesita o abordare de tip încercare și eroare, implicarea familiei (sau a îngrijitorilor) în acest proces se poate dovedi a fi o resursă valoroasă. Îngrijirea acestor copii trebuie să aibă în vedere situația specială în care se află, pe tot parcursul vieții. De aceea intervențiile stomatologice trebuie realizate avându-se în vedere impactul acestora asupra psihicului copilului și evitarea/diminuarea efectelor negative. Întâlnirile mai dese și strategiile personalizate necesită o muncă de echipă în care medicul stomatolog este ajutat de către alți medici specialiști, precum și de psiholog, anestezist și de către membrii ai familiei.

Bibliografie:

1. Adrien JL, Perrot A, Hameury L, Martineau J, Roux S, Sauvage D. Family Home Movies: Identification of Early Autistic Signs in Infants Later Diagnosed as Autistics. *Brain Dysfunct* 1991; 4: 355-362.
2. American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.
3. Baranek GT, David FJ, Poe MD, Stone WL, Watson LR. Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *J Child Psychol Psychiatry*. 2006; 47 (6): 591-601.

4. Baranek GT. Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 1999; 29: 213-224.
5. Ben-Sasson A, Hen L, Fluss R, Cermak SA, Engel-Yeger B, Gal E. A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord.* 2009; 39 (1): 1-11.
6. Cermak SA, Stein Duker LI, Williams ME, Dawson ME, Lane CJ, Polido JC. Sensory Adapted Dental Environments to Enhance Oral Care for Children with Autism Spectrum Disorders: A Randomized Controlled Pilot Study. *J Autism Dev Disord.* 2015; 45(9): 2876-88.
7. Crossley ML, Joshi G. An investigation of paediatric dentists' attitudes towards parental accompaniment and behavioural management techniques in the UK. *British Dental Journal.* 2002; 192 (9): 517-21.
8. De Giacomo A, Fombonne E. Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Child and Adolescent Psychiatry* 1998; 7(3): 131-136.
9. Delli K, Reichart PA, Bornstein MM, Livas C. Management of children with autism spectrum disorder in the dental setting: Concerns, behavioural approaches and recommendations. *Medicina Oral, Patología Oral y Cirugía Bucal.* 2013; 18(6):e862-e868. doi:10.4317/medoral.19084.
10. DeMattei, R., Cuvo, A., & Maurizio, S. (2007). Oral assessment of children with an autism spectrum disorder. *American Dental Hygienists Association, 81*(3), 65-65.
11. Du RY, Yiu CK, King NM, Wong VC, McGrath CP. Oral health among preschool children with autism spectrum disorders: A case-control study. *Autism.* 2015; 19 (6): 746-51.
12. Fakroon S, Arheiam A, Omar S. Dental caries experience and periodontal treatment needs of children with autistic spectrum disorder. *Eur Arch Paediatr Dent.* 2015; 16 (2): 205-9.
13. Green D, Flanagan D. Understanding the autistic dental patient. *Gen Dent.* 2008; 56 (2): 167-71.
14. Hernandez P, Ikkanda Z. Applied behavior analysis. Behavior management of children with autism spectrum disorders in dental environments. *J Am Dent Assoc.* 2011;142(3):281-7.
15. Iorga M, Ciuhodaru T. On Psychological Distress and Fear of Dentistry. *International Journal of Medical Dentistry.* 2016; 6(1):7-11.
16. Jaber MA. Dental caries experience, oral health status and treatment needs of dental patients with autism. *J Appl Oral Sci.* 2011; 19 (3): 212-7.
17. Kuhaneck HM, Chisholm EC. Improving dental visits for individuals with autism spectrum disorders through an understanding of sensory processing. *Spec Care Dentist.* 2012; 32(6):229-33.
18. LaVesser P, Hilton CL. Self-care skills for children with an autism spectrum disorder. In: Kuhaneck HM, Watling R, Editors. *Autism: A comprehensive occupational therapy approach.* 3rd ed. Bethesda, MD: AOTA Press; 2010.
19. Loo CY, Graham RM, Hughes CV. Behaviour guidance in dental treatment of patients with autism spectrum disorder. *Int J Paediatr Dent.* 2009; 19:390-8.
20. Loo CY, Graham RM, Hughes CV. The Caries Experience and Behavior of Dental Patients With Autism Spectrum Disorder. *J Am Dent Assoc.* 2008; 139 (11): 1518-24.
21. Luppapanornlarp S, Leelataweewud P, Putongkam P, Ketanont S. Periodontal status and orthodontic treatment need of autistic children. *World Journal of Orthodontics.* 2010; 11 (3): 256-261.
22. Marshall J, Sheller B, Mancl L, Williams BJ. Parental Attitudes Regarding Behavior Guidance of Dental Patients with Autism. *Pediatric Dentistry.* 2008; 30 (5): 400-7.
23. Marshall J, Sheller B, Williams BJ, Mancl L. Cooperation Predictors for Dental Patients with Autism. *Pediatr Dent.* 2007; 29(5): 369-76.
24. Matson JL, Kozlowski AM. The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 2011; 5: 418-425.
25. Mesibov GB, Shea V. The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *J Autism Dev Disord.* 2010; 40(5): 570-9.
26. Morinushi T, Ueda Y, Tanaka C. Autistic children: experience and severity of dental caries between 1980 and 1995 in Kagoshima City, Japan. *J Clin Pediatr Dent.* 2001; 25: 323-28.
27. Muraru D, Ciuhodaru T, Iorga M. Providing dental care for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Medical Dentistry.* 2017, 7(2): 124-130.

28. Nagendra J, Jayachandra S. Autism disorders: dental treatment considerations. *J Int Dent Med Res.* 2012; 5 (2): 118-121.
29. Nilchian F, Shakibaei F, Jarah ZT. Evaluation of Visual Pedagogy in Dental Check-ups and Preventive Practices Among 6–12-Year-Old Children with Autism. *J Autism Dev Disord.* 2017; 47 (3): 858-64.
30. Orellana LM, Martínez-Sanchis S, Silvestre FJ. Training Adults and Children with an Autism Spectrum Disorder to be Compliant with a Clinical Dental Assessment Using a TEACCH-Based Approach. *J Autism Dev Disord.* 2014; 44:776-85.
31. Orellana LM, Silvestre FJ, Martínez-Sanchis S, Martínez-Mihi V, Bautista V. Oral manifestations in a group of adults with autism spectrum disorder. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal.* 2012; 17 (3): e415-9.
32. Osterling J, Dawson G. Early Recognition of Children with Autism: A Study of First Birthday Home Videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 1994; 24 (3): 247-257.
33. Ouellette-Kuntz HMJ, Coo H, Lam M, Yu CT, Breitenbach MM, Hennessey PE, Holden JJA, Brown HK, Noonan AL, Gauthier RB, Crews LR. Age at Diagnosis of Autism Spectrum Disorders in Four Regions of Canada. *Can J Public Health* 2009; 100(3): 268-73.
34. Rai K, Hegde AM, Jose N. Salivary antioxidants and oral health in children with autism. *Arch Oral Biol.* 2012; 57 (8): 1116-20.
35. Shapira, J., Mann, J., Tamari, I., Mester, R., Knobler, H., Yoeli, Y., & Newbrun, E. (1989). Oral health status and dental needs of an autistic population of children and young adults. *Special Care in Dentistry*, 9(2), 38-41.
36. Shattuck PT, Durkin M, Maenner M, Newschaffer C, Mandell DS, Wiggins L, Lee LC, Rice C, Giarelli E, Kirby R, Baio J, Pinto-Martin J, Cuniff C. Timing of identification among children with an autism spectrum disorder: findings from a population-based surveillance study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2009; 48(5):474-83.
37. Stein LI, Lane CI, Williams ME, Dawson ME, Polido JC, Cermak SA, Physiological and Behavioral Stress and Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders during Routine Oral Care. *BioMed Res Intern.* 2014; ID 694876, doi:10.1155/2014/694876.
38. Stein LI, Polido JC, Cermak SA. Brief Report – Oral care and sensory concerns in autism. *American Journal of Occupational Therapy.* 2012; 66: 73-76.
39. Stein LI, Polido JC, Mailloux Z, Coleman GG, Cermak SA. (2011). Oral care and sensory sensitivities in children with autism spectrum disorders. *Special Care in Dentistry.* 2011; 31: 102-10.
40. Stein LI, Polido JC, Cermak SA. Oral Care and Sensory Over-responsivity in Children with Autism Spectrum Disorders. *Pediatr Dent.* 2013; 35 (3): 230-5.
41. Stein, L. I., Polido, J. C., & Cermak, S.A. (2012). BriefReport – Oral care and sensory concerns in autism. *American Journal of Occupational Therapy*, 66, e73-e76. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2012.004085>
42. Teitelbaum P, Teitelbaum O, Nye J, Fryman J, Maurer RG. Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences: Psychology* 1998; 95:13982-13987.
43. Tomchek SD, Dunn W. Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy.* 2007; 61(2):190-200.
44. Udhya J, Varadharaja MM, Parthiban J, Srinivasan I. Autism Disorder (AD): An Updated Review for Paediatric Dentists. *Journal of Clinical and Diagnostic Research.* 2014; 8 (2): 275-9.
45. Vajawat M, Deepika P C. Comparative evaluation of oral hygiene practices and oral health status in autistic and normal individuals. *J Int Soc Prevent Communit Dent.* 2012; 2: 58-63.
46. White H, Lee JY, Vann Jr WF. Parental Evaluation of Quality of Life Measures Following Pediatric Dental Treatment Using General Anesthesia. *Anesth Prog.* 2003; 50 (3): 105-10.
47. Zwaigenbaum L, Bryson S, Rogers T, Roberts W, Brian J, Szatmari P. Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *Int J Dev Neurosci.* 2005; 23(2-3):143-152.

ASPECTE SOCIALE ALE PREVENIRII ȘI COMBATERII VIOLENȚEI ÎN FAMILIE

*Cristina CRUDU, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Moldova*

Abstract: *This article is dedicated to social approaches to preventing and combating domestic violence. The research presents the classification that has been elucidated in specialistic literature with reference to the three types of violence prevention: primary, secondary, and tertiary. Preventing and combating domestic violence is part of the national family protection and support policy and is an important public health issue. Thus, the prevention of domestic violence is a set of policies, measures and techniques that, outside the framework of criminal justice, aim at reducing the incidence of various types of aggressive behaviors that cause harm to the family and society, considered as illicit.*

Keywords: *social aspects of violence, abuse, violence, violence prevention, domestic violence.*

Prevenirea și combaterea violenței în familie fac parte din politica națională de ocrotire și sprijinire a familiei și reprezintă o importantă problemă de sănătate publică. Pentru consolidarea, ocrotirea și sprijinirea familiei, pentru asigurarea respectării principiilor fundamentale ale legislației referitor la familie, egalității de șanse între femei și bărbați în realizarea dreptului lor uman la viață fără violență.

Conform art. nr. 5 din **LEGEA** Nr. 45 din 01.03.2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie principiile de bază ale prevenirii și combaterii violenței în familie sunt:

- a) legalitatea;
- b) egalitatea;
- c) confidențialitatea;
- d) accesul la justiție;
- e) protecția și securitatea victimei;
- f) cooperarea autorităților administrației publice cu societatea civilă și cu organizațiile internaționale³⁰.

Legislația cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie constă din Constituția Republicii Moldova, din prezenta lege, din alte acte normative, din tratatele internaționale la care Republica Moldova este parte.

Autoritățile și instituțiile abilitate cu funcții de prevenire și de combatere a violenței în familie sunt:

- a) autoritățile administrației publice centrale de specialitate (Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Ministerul Educației, Ministerul Sănătății, Ministerul Afacerilor Interne, Ministerul Justiției);
- b) autoritățile administrației publice locale de specialitate:
 - secțiile/direcțiile de asistență socială și de protecție a familiei;
 - direcțiile generale de învățământ, tineret și sport;
 - organele ocrotirii sănătății;
 - organele afacerilor interne;
- c) comisiile pentru probleme sociale de pe lângă autoritățile administrației publice locale;
- d) centrele/serviciile de reabilitare a victimelor și agresorilor;
- e) alte organizații cu activități specializate în domeniu.

Autoritatea publică centrală abilitată cu funcții de elaborare și de promovare a politicilor de prevenire și de combatere a violenței în familie și de asistență socială a victimelor

³⁰ <http://lex.justice.md/md/>

și agresorilor este Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Pe lângă Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei se creează consiliul coordonator interministerial în domeniul prevenirii și combaterii violenței în familie, în componența căruia intră câte un reprezentant al autorităților centrale: reprezentanții societății civile și alte părți interesate.

Consiliul coordonator interministerial este responsabil de asigurarea coordonării și colaborării dintre ministere și alte autorități administrative centrale cu competențe în domeniul prevenirii și combaterii violenței în familie. Regulamentul Consiliului coordonator interministerial este aprobat prin hotărâre de Guvern.

Autoritatea publică locală abilitată cu funcții de implementare a politicilor de prevenire a violenței în familie și de asistență socială a victimelor și agresorilor este secția/direcția raională de asistență socială și protecție a familiei, în cadrul căreia se desemnează un specialist responsabil de domeniul prevenirii și combaterii violenței în familie³¹.

Orice intervenție pentru a fi eficientă trebuie să pornească de la o bază reală a fenomenului respectiv. Cele mai eficiente abordări a problematicei sunt cele care pun accentul pe securizarea și protecția victimei, responsabilizarea agresorului, reducerea toleranței la violență a comunităților.

Nimeni nu merită să fie tratat prin violență; oamenii au dreptul la securitate fizică și psihică; consecințele și responsabilitatea unui act aparțin celui care îl comite; nu sunt circumstanțe atenuante pentru violențele care se repetă sistematic cu intenția de control, cu costuri umane devastatoare; având toleranță Zero la violență.

Când ne referim la prevenire, în funcție de grupul căruia o adresăm, aceasta poate fi de trei tipuri: primară, secundară și terțiară.

Prevenirea primară se referă la acțiunile, programele, campaniile adresate unor populații mai mari (țară, județ, oraș), în vederea sensibilizării acestora și reducerea toleranței la violență. Spre exemplu, campaniile prin afișaje stradale, expuneri de materiale și imagini în mijloacele de transport în comun, campanii televizate sau audio, campanii în ziare, reviste în special în forma vizuală.

Prevenirea secundară se adresează grupurilor cu risc crescut de a manifesta un anumit comportament sau grupurilor cu risc de victimizare. Grupurile de risc selectate pot fi: copiii și adolescenții care trăiesc în familii cu violență, femeile fără loc de muncă sau venituri reduse și dependente de cineva, șomerii, copiii cu risc de abandon școlar, cu absentism din cauze familiale mamele singure etc.

Prevenirea terțiară se referă la acțiunile asupra grupurilor afectate deja de violența domestică. Aici intră: victimele femei, agresorii/abuzatorii familiali, copiii abuzați. Prevenirea terțiară nu este prevenirea unor comportamente care au riscul de a se produce pentru prima dată, ci prevenirea recidivelor, sancționarea și/sau recuperarea agresorilor, securitatea victimelor, recuperarea sau tratarea efectelor și consecințelor. Obiectivele prevenirii trebuie să țintească un *termen lung*.

Modalități de prevenire:

- informare, consiliere (psihologică, juridică, socială);
- suport social;
- crearea și menținerea unor surse de informare (la nivelul ONG-urilor, centrelor de informare a cetățenilor, materiale prin Internet, pliante, cărți și broșuri etc.);
- influențarea politicilor publice;
- conștientizarea populației prin campanii de informare și sensibilizare;
- referirile între instituții, cu adresare către serviciile locale existente;

³¹ **Legea** Nr. 45 din 01.03.2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie.

- întărirea colaborării comunitare pentru protejarea femeii victime de abuzuri ulterioare.³²

Prevenirea violenței în familie constituie o preocupare a statelor, organizațiilor guvernamentale și neguvernamentale și a unor instituții, ce elaborează politici, programe și strategii de tratament sau asistență a victimelor și întreprind o serie de acțiuni menite să asigure o mai bună protecție a victimelor și pedepsirea autorilor agresiunii.

Totodată, au fost introduse unele reforme la nivelul sistemului juridic și sistemului medical, precum și altor instituții cu atribuții în domeniul gestionării problemelor familiale. În acest sens, au fost luate o serie de măsuri privind semnalarea cazurilor de violență și evaluarea acestora și strategiile de intervenție. Astfel, a fost instalată linia telefonică „*Linia fierbinte 8008 8008*”, unde se pot semnală cazurile de violență în familie, de un membru al familiei, vecin, orice persoană ce e martor la un act de violență și în special specialiștii (medici, psihologi, cadre didactice, asistenți sociali etc.).

În acțiunea de evaluare a cazurilor de violență familială, serviciile sociale vor identifica victimele, vor culege și analiza toate informațiile legate de cauzele agresiunii și elaborarea unui plan de siguranță sau procedeează la închiderea cazului. Personalul acestor servicii pune o serie de întrebări, constituite într-un ghid de interviu, pentru a se vedea, dacă este vorba de un caz de violență domestică și stabili cauzele și consecințele acestuia. Genul de întrebări ce pot fi puse, se referă la comportamentul soțului (partenerului), în același timp, vizează și victima (de ex.: Este furios, nervos de la orice cauza banală? Devine foarte repede violent? Te terorizează verbal? Când bea sau folosește droguri își pierde controlul? sau crezi că: Dacă l-ai iubi mai mult, partenerul și-ar putea schimba conduita? Faci mai mult decât vrei tu, când cere ceva, numai pentru a-l calma?).

Din studiul situației violenței în familie, majoritatea infracțiunilor săvârșite între membrii familiei sunt: omor, tentativa de omor, loviri cauzatoare de moarte, pruncucidere, vătămare corporală gravă, vătămare corporală, viol, act sexual cu un minor, perversiune sexuală, corupție sexuală, incest, tâlhărie și abandon de familie. Pentru instrumentarea cazurilor de violență, cadrul legal existent prevede că persoanele desemnate de autoritățile publice să instrumenteze cazurile de violență în familie au următoarele atribuții principale:

- monitorizarea cazurilor de violență în familie, din unitatea teritorială deservită;
- culegerea informațiilor asupra acestora;
- întocmirea unei evidențe separate;
- la cererea organelor judiciare, asigurarea accesului la informații a părților sau reprezentanților acestora;
- informarea și sprijinirea lucrătorilor poliției, în cadrul activității lor specifice, când întâlnesc situații de violență în familie;
- identificarea situațiilor de risc pentru părțile implicate în conflict și îndrumarea acestora spre servicii de specialitate;
- colaborarea cu instituțiile locale de protecție a copilului și raportarea cazurilor, conform legislației în vigoare;
- îndrumarea părților aflate în conflict, în vederea medierii;
- solicitarea de informații cu privire la rezultatul medierii;
- instrumentarea cazului împreună cu asistentul familial.

În cazul comiterii actelor de violență în familie, poliția intervine la sesizarea victimei, a altui membru de familie, a unei autorități sau din oficiu.

Persoanele ce ajung victime ale violenței în familie, nu-și cunosc drepturile, de aceea trebuie făcut mai mult pentru cunoașterea legislației în materie, pentru a le determina, să

³² Ghid de bune practici în lucru cu victimele violenței în familie Editura Mesagerul ISBN 978-973-7843-44-9 coord.: Doina Ioana Monda Bistrița, Mesagerul, 2008.

apeleze cu încredere la instituțiile și persoanele ce le pot ajuta (poliție, centre de adăpost, avocat, medic, psiholog, familie, prieteni etc.), fără teamă și fără a-și ascunde suferința. Dar, pentru exercitarea acestui drept, victima întâmpină multe greutăți birocratice, prin efectuarea multor formalități:

- trebuie să meargă la *Institutul Medico-Legal* pentru obținerea unui certificat contra cost, pentru care plătește o taxă, care, de cele mai multe ori, nu poate fi suportată de victimă;
- trebuie depusă o plângere la poliție. Dacă au fost necesare mai puțin de 60 de zile de îngrijiri medicale, femeia se poate împăca cu soțul ei, înlăturând lui răspunderea penală. Împăcarea se face în prezența unor specialiști în medierea conflictelor.

Rapoartele elaborate în plan național cu privire la gradul de implementare a legislației cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie³³ relevă faptul că există totuși un șir de bariere inclusiv de ordin legislativ care împiedică realizarea de-facto a prevederilor legale în vederea asigurării siguranței victimei, atragerea la răspundere a agresorului și prevenirea cazurilor de violență în familie.

Nivel de acțiune multiplu:

- Planificarea programului de prevenție, implementarea și evaluarea ar trebui abordate individual, relațional, de comunitate și la nivelul societății.
- În cadrul populației comunităților este mai probabil ca programele de colaborare să aibă succesul scontat.
- Importanța dezvoltării unui parteneriat și activitatea de cooperare între diferitele părți interesate relevante: societatea civilă, personalul din domeniul sănătății, instituții de învățământ etc.

Metoda multiplă de predare:

- Strategiile de prevenție ar trebui să includă metode multiple de predare, incluzând câteva tipuri de componente active bazate pe îndemănare, astfel încât să se adreseze multiplelor procese de învățare

Expunerea suficientă:

- Programele eficiente de prevenție subliniază necesitatea unui contact / expunere mare cu participanții într-un cadru de timp concentrat. Cercetarea a arătat că o singură dată un program concentrat pe creșterea gradului de conștientizare, rar produce o schimbare comportamentală. Astfel, este importantă dezvoltarea strategiilor de prevenție care sunt concentrate și care pot fi susținute și extinse de-a lungul timpului.
- Programele de prevenție ar trebui să aibă loc într-o anumită perioadă astfel încât să aibă un impact maximal în viața participantului.

Programe adaptate:

- Dacă programele nu au un nivel suficient de competență culturală ar putea fi irelevante pentru beneficiarii vizați.
- Programele eficiente de prevenire ar trebui să își adapteze conținutul și abordarea pentru a fi cultural adecvate și relevante pentru participante. Ele ar trebui să demonstreze implicația diverselor credințe culturale, a practicilor și a normelor comunitare.
- Este esențial să cunoaștem modul în care violența împotriva femeii este înțeleasă precum și care sunt modalitățile culturale cele mai adecvate pentru a implica membrii comunității.

³³ Raport din perspectiva respectării drepturilor omului ”Implementarea legislației Republicii Moldova cu privire la violența în familie”, 2012, Avocații pentru drepturile omului Minneapolis, Centrul de Drept al Femeilor și Fundația Bulgară de Investigații în domeniul Gender; Raport „Evaluarea implementării prevederilor ce se referă la ordonanța de protecție din cadrul legii 45-XVI în Republica Moldova în perioada 2008-2011”, 2012, realizat de Promo-lex cu sprijinul Fundației Soros-Moldova și Oficiului Înaltului Comisar ONU pentru drepturile omului.

Evaluarea sistematică:

- Programele eficiente de prevenire ar trebui să includă o strategie de evaluare pentru a oferi un important feedback în progres, proceselor de planificare și implementare, pentru a le îmbunătăți continuu, ducând cel mai probabil la rezultate pozitive.
- Întreaga acțiune ar trebui structurată și cuantificată în rezultate concrete. În acest scop, este necesar să se stabilească o strategie de evaluare pe termen lung.

Instruirea personalului:

- Personalul ar trebui să fie sensibil, competent din punct de vedere cultural și ar trebui să aibă suficientă pregătire, sprijin și supraveghere, înainte și în timpul implementării programelor de prevenție.

Strategii integrate:

- Strategiile de prevenție trebuie să fie părți integrante a unei strategii mai ample de anti-discriminare, pentru a eradica violența împotriva femeii.
- În plus, activitățile de prevenție ar trebui dezvoltate în cadrul altor acțiuni de promovare a comunității.

Încurajarea utilizării serviciilor la scară largă:

- Prevenirea violenței împotriva femeii ar trebui să încurajeze utilizarea serviciilor la scară largă în rândul femeilor și a populației.
- Strategiile de prevenție ar trebui să încurajeze formarea legăturilor și a cooperării între comunitățile și serviciile la scară largă, precum serviciile de sănătate, serviciile educaționale etc.

Implicarea comunităților:

- Orice program de prevenție ar trebui planificat cu participarea și colaborarea membrilor comunităților.
- Este esențial ca acțiunile de prevenție să fie transversale, în toate domeniile și sectoarele comunitare.
- Strategia de prevenție ar trebui să aibă o abordare practică, cu rezultate concrete și măsurabile, pentru a putea implica comunitatea.³⁴

Rolul și funcțiile serviciilor de asistență socială în managementul cazurilor de VF

În conformitate cu Legea asistenței sociale nr. 547 din 25.12.2003, asistență socială se prezintă ca o 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 dificultate³⁵.

În conformitate cu Legea cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie³⁶, secțiunile/direcțiile de asistență socială și de protecție a familiei:

- a) conlucrează cu organele afacerilor interne în activitatea de identificare a persoanelor predispuse la comiterea actelor de violență în familie;
- b) actualizează baza de date, la nivel teritorial, ce vizează fenomenul violenței în familie;
- c) plasează, după caz, victima în centrul de reabilitare, oferindu-i asistența corespunzătoare;

³⁴ Surt. Fundació de dones. Fundació Privada – Pachet de instrumente de comunicare „Combaterea violenței domestice împotriva femeilor române: prevenire, depistare, recomandări de intervenție” februarie 2012 pag. 22.

³⁵ Legea asistenței sociale nr. 547 din 25.12.2003, art. 1 // <http://lex.justice.md>

³⁶ Legea cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie nr. 45 din 01.03.2007, Monitorul Oficial Nr. 55-56, 18.03.2008.

- d) desfășoară activitate de consiliere psihologică și psihosocială a victimelor, în vederea lichidării consecințelor actelor de violență în familie, prin mijloace proprii sau redirecționând cazul către specialiști din centrele de reabilitare;
- e) înlesnesc, la solicitarea organelor de drept, accesul agresorului la programele de reabilitare;
- f) apără drepturile și interesele legitime ale victimelor, inclusiv ale victimelor minore;
- g) realizează, în comun cu alte autorități abilitate și în colaborare cu organizațiile guvernamentale din domeniu, programe informaționale în vederea prevenirii violenței în familie;
- h) determină necesitatea creării de centre/servicii de reabilitare a victimelor și a agresorilor, asigură acestor centre/servicii sprijin metodologic și informațional;
- i) monitorizează și coordonează activitățile profesionale ale asistenților sociali din cadrul primăriilor de prevenire a violenței în familie, de sprijinire/ consiliere a victimelor și de resocializare a agresorilor;
- j) prezintă Ministerului Protecției Sociale, Familiei și Copilului rapoarte semestriale despre activitățile desfășurate în teritoriul de secții/direcții, asistenți sociali conform parteneriatelor stabilite;
- k) monitorizează victimele și le acordă asistență după ce au părăsit centrele de reabilitare.

Asistența socială a fenomenului violenței în familie include două componente esențiale: serviciile acordate victimei și programele de recuperare a agresorului. În primul caz este vorba de un ansamblu de instituții, programe, măsuri, activități profesionalizate de protejare și reabilitare a victimelor violenței în familie. În cadrul acestora numărăm:

- a) serviciile de reabilitare – instituții medicale, centre de reabilitare, servicii psihologice și psihoterapeutice, echipe multidisciplinare de intervenție etc., care vizează sănătatea fizică și mentală a persoanei supuse victimizării, sporirea capacității de adaptare a acesteia și a celorlalți membri ai familiei afectați de violență, asigurarea protecției lor;
- b) servicii de suport, care asigură sprijin pe termen lung victimei, asistând-o în procesul de reabilitare și asigurându-i menținerea capacității de autoprotejare;
- c) serviciile de prevenire a violenței repetate, ocupate de schimbarea mentalității, educație civică, formarea abilităților pentru o viață de familie armonioasă.

În acordarea acestor servicii asistența socială are un loc central, determinat de poziția în sistemul de realizare a politicilor sociale. În primul rând, în conformitate cu statutul și funcțiile sale asistența socială va determina forma de servicii acordate: prestații în bani (alocații, compensații, indemnizații etc.) sau prestații în natură; servicii sociale³⁷. În rândul al doilea, va realiza aceste servicii în colaborare cu autoritățile administrației publice locale și cu reprezentanții societății civile³⁸. În final, ținând cont de prevederile Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, asistența socială conlucrează cu toate celelalte structuri ale echipei multidisciplinare, realizând în multe privințe funcția de coordonare a activității de prevenire și combatere a violenței în familie.

Serviciile acordate agresorului prin intermediul asistenței sociale au menirea înlăturării pericolului violenței în familie.

Pot fi nominalizate și câteva particularități specifice de acordare a serviciilor de asistență socială categoriilor de victime în conformitate cu vârsta lor. Pentru victimele adulte, inclusiv vârstnice, se recomandă:

- 1) evaluarea situației socio-economice a victimei, a nevoilor și resurselor acesteia prin completarea fișei sociale;

³⁷ Legea asistenței sociale nr. 547 din 25.12.2003, art. 9 // <http://lex.justice.md>

³⁸ Idem, art. 13.

- 2) asigură furnizarea de informații și servicii adecvate în vederea refacerii și dezvoltării capacităților individuale și ale celor familiale necesare pentru a depăși cu forțe proprii situațiile de dificultate;
- 3) acordă victimei asistenței și sprijinului pentru exercitarea dreptului său la exprimarea liberă a opiniei;
- 4) asigurarea măsurilor necesare pentru protecția în regim de urgență a victimei, inclusiv prin organizarea și asigurarea funcționării în structura proprie a unor centre specializate;
- 5) realizarea activităților de reabilitare a victimei conform planului individualizat privind măsurile de asistență socială.

În cazul victimelor minore și în conformitate cu necesitatea de asigurare a protecției drepturilor copiilor se efectuează următoarele acțiuni:

- întocmirea raportului de evaluare inițială a copilului victimă a violenței în familie, și familiei acestuia;
- stabilirea programului de măsuri de protecție specială;
- monitorizarea activităților de aplicare a hotărârilor de instituire a măsurilor de protecție specială a copilului;
- contactarea autorităților tutelare în condiția unor probleme speciale în cadrul relației copilului cu părinții;
- reevaluarea periodică a împrejurărilor care au stat la baza stabilirii măsurilor de protecție specială și propunerea după caz a menținerii, modificării sau încetării acestora;
- prestarea serviciilor specializate pentru nevoile copiilor victime ale abuzului familial sau neglijării și ale familiilor acestora.

Reieșind din faptul că asistența socială acordă sau orientează spre servicii de reabilitare atât victima, cât și abuzatorului, se solicită clarificarea atitudinilor de care urmează să se dea dovadă în raport cu ambii subiecți ai cazului. Astfel, față de victimă se denotă atitudini de asigurare a confidențialității, manifestare a încrederii în capacitățile și resursele ei personale, de empatie, comprehensiune, susținere și respectare a deciziilor ei personale. În raport cu agresorul se ține cont de faptul că violența este un comportament intențional și instrumental, aplicat cu intenție și conștiință, care nu merită a fi tolerat, limitându-se și confidențialitatea, solicitându-se alte servicii.

Cu toate că conceptul cercetat e un fenomen atât de cunoscut, nu a fost ușor să ajungem la o definiție satisfăcătoare și în același timp consensuală. Unii evocă în mod spontan folosirea forței și se focalizează asupra vătămarilor fizice. Având în vedere variabile juridice sau socio-instituționale, alții pun accentul pe transgresarea sau violarea normelor și în special pe cele care se referă la legalitate. Violența în familie constituie un domeniu în care solidaritatea persoanelor care luptă împotriva abuzului și ale celor care suferă de abuz, unirea lor în rețele asigură succesul în combaterea acestui flagel prin formare, învățare și fortificare continuă. Iar pentru cei care lucrează în acest domeniu, cât și pentru victime este nevoie de a se forma, de a învăța unii de la ceilalți, de a coopera în permanență. Rețelele de socializare sunt un ajutor în acest sens, pentru că reprezintă o șansă pentru membrii săi – indiferent de vârstă sau experiență – de a-și dezvolta competențele, de a se dezvolta personal, de a deveni lider personal. Rețeaua de socializare este locul unde oamenii se cunosc mai bine, se ajută reciproc, organizează acțiuni/activități în comun, își împart experiența, caută soluții și neapărat le găsesc!

Un factor principal în prevenirea și combaterea violenței în familie, îl ocupă activitatea de sensibilizare și informare a publicului cu privire la violența bazată pe gen, atât la nivel național și local, în vederea eliminării tuturor formelor de violență împotriva femeilor, sensibilizarea opiniei publice cu privire la cadrul legal-normativ existent în prevenirea și

combaterea violenței în familie, asigurarea protecției victimelor, precum și mobilizarea autorităților central și locale, organizațiilor neguvernamentale și a comunității de a participa active la prevenirea și combaterea acestui flagel.

În general, pare de necrezut faptul că atenția publică și a specialiștilor pentru această maladie socială datează de puțin timp. Atât timp cât violența domestică e ignorată, lăsată să își continue existența secretă și devastatoare, nu putem vorbi de o reală politică socială, tinzând spre o bună calitate a vieții individului și a familiei. Cât nu ne-am strădui și cât nu am mai cerceta acest fenomen, în orice caz, nu am putea să-l combatem complet, ci doar să contribuim la micșorarea intensității sale, iar o modalitate productivă este corelația cauză – efect, deci cunoașterea factorilor provocatori ai violenței familiale este prima etapă spre atenuarea acestui fenomen.

Recomandări:

1. *Să se atragă mai multă atenție la informarea opiniei publice despre problema vizată pentru ca societatea să conștientizeze violența și să-și asume responsabilitatea confruntării cu acest fenomen;*
2. *Cadrul legislativ cu referire la prevenirea și combaterea violenței în familie să fie mai drastic și să-i permită victimei să obțină protecție de urgență în momentul de criză;*
3. *Să fie diversificate serviciile sociale menite să intervină în cazurile de abuz și maltratare a femeii în familie;*
4. *Să fie instruiți continui specialiștii din cadrul echipei multidisciplinare care au menirea să intervină și să ofere asistență și protecție victimelor violenței în familie.*
Minimalizarea fenomenului violenței în familie poate rezulta dacă se vor ține cont de următoarele recomandări:

- O recomandare referitoare la minimalizarea fenomenului violenței în familie ar fi desfășurarea unor campanii masive de sensibilizare a populației, care ar schimba atitudinea acestora față de problema dată și mai ales atitudinea factorilor de decizie.
- Trebuie să fie atrași cât mai mulți specialiști pentru realizarea și organizarea unor cercetări comune, ceea ce ar permite tratarea problemei în cauză mai profund și multilateral.
- Este un lucru binevenit realizarea seminarelor informative și a companiilor de sensibilizare în școli a tinerii generații privitor la cultivarea unui mediu de viață nonviolent.
- Un plus foarte mare vor avea și lansarea serviciilor pentru agresori, specializarea unor organizații / structuri care ar lucra cu agresorul în vederea prevenirii abuzului în familie (metode proactive, încurajatoare și nicidecum metode represive).
- Extinderea programelor de instruire (treninguri, seminare) privind prevenirea / combaterea violenței în familie și în rândurile judecătorilor, procurorilor, medicilor etc., campanii de sensibilizare asupra problemei și în rândurile acestor categorii profesionale reprezintă un lucru care trebuie activizat.

Nu trebuie să trecem cu vederea și instruirea unor echipe multidisciplinare care s-ar ocupa de cazurile de violență în familie, iar preluarea experiențelor pozitive, în acest sens, din alte țări în acest domeniu vor aduce doar schimbări în planul dat.

Bibliografie:

1. Fundació de dones. Fundació Privada – Pachet de instrumente de comunicare „Combaterea violentei domestice împotriva femeilor rome: prevenire, depistare, recomandări de intervenție” februarie 2012, pag. 22.
2. Ghid de bune practici în lucru cu victimele violenței în familie. Editura Mesagerul ISBN 978-973-7843-44-9 coord.: Doina Ioana Monda Bistrița, Mesagerul 2008.
3. Legea asistenței sociale, nr. 547 din 25.12.2003.
4. Legea cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, Nr. 45 din 01.03.2007.

5. Raport „Evaluarea implementării prevederilor ce se referă la ordonanța de protecție din cadrul legii 45-XVI în Republica Moldova în perioada 2008-2011”, 2012, realizat de Promo-lex cu sprijinul Fundației Soros-Moldova și Oficiului Înalțului Comisar ONU pentru drepturile omului.
6. Raport din perspectiva respectării drepturilor omului „Implementarea legislației Republicii Moldova cu privire la violența în familie”, 2012, Avocații pentru drepturile omului Minneapolis, Centrul de Drept al Femeilor și Fundația Bulgară de Investigații în domeniul Gender.

ПОКОЛЕННАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА

Галина СТЕПАНОВА, канд. психол. наук, доцент,
Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия,

Abstract: *The article reviews a problem of intergenerational adoption of value orientations as an essential prerequisite for maintenance and transfer of cultural and historical experience to the younger generation. The importance of the above problem for modern Russia is pointed out. The results of empiric research of adoption of value orientations by the younger, parent, and grandparent generations are given; the contradictions in the process of adoption of values of the older generations by the younger generation are noted.*

Keywords: *generation, adoption, value orientations, normative values, values-individual priorities.*

Среди важнейших процессов, свойственных массовому сознанию в ситуации трансформации общества, находятся изменения, происходящие в системе ценностей на поколенном уровне. Сфера взаимоотношений поколений в обществе является сложной и многогранной проблемой, как в отечественной, так и в западной психологии. Одни исследователи: Вдовина М.В., Иванова Е.И. Смирнова Е.А., Лоренц К., Мендель Ж., Мид М., Маркузе Г., Сатир В., Фойер Л. говорят о конфликте поколений. Другие исследователи: Зырянова Н.К., Ильинский И.М., Парсонс П. обостряют проблему конфликта поколений до необратимого разрыва. Бабосов Е.М., Гаврилюк В.В., Журавлева Н.А., Левада Ю., Трикоз Н.А., Плотникова Е.В. связывают проблемы взаимоотношения поколений в обществе с процессами трансформации, происходящими в политической, экономической и, как следствие, в духовной сферах российского общества.

Во все времена к проблеме взаимоотношений поколений обращались представители различных наук, в том числе педагогики и психологии.

Значимость проблематики заключается в том, что жизнестойкость культуры народа зависит от непрерывного процесса передачи ее фундаментальных, ценностных принципов из поколения в поколение и от их осознания представителями данной культуры. Предполагается, что если не произойдет идентификация ряда поколений друг с другом, или не реализуется «трансляция» культурно-исторического опыта, то не сложится и история как межпоколенная история социума. Смена поколений и одновременно сохранение культурно-исторического опыта видится одним из наиболее существенных факторов более широких и глубоких общественных трансформаций.

Понятие «поколение» – многозначный термин. Он имеет несколько отличных по значению определений, которые трактуются через разные характеристики:

- демографическое поколение – это сообщество сверстников, родившихся приблизительно в одно время и образующих возрастной слой населения;
- антропологическое поколение – совокупность людей, имеющих общих предков;
- историческое поколение – охватывает отрезок времени, равный интервалу между рождением родителей и рождением детей;

- хронологическое поколение, которое функционирует в определенный период времени;
- символическое поколение – общность современников, жизнь которых совпала с особым периодом истории, сделав их участниками определенных событий [1].

Поколение характеризуют типологические признаки: общность социальных условий формирования и жизненного опыта; общность решаемых задач, реализуемых социальных ролей и функций; общность доминирующих возрастных социально-психологических черт; общность поколенческого сознания, выраженного через общие ценности и ценностные ориентации; хронологический период, отрезок времени, в течение которого живет и действует данное поколение [5]. Таким образом, поколение – это возрастная группа людей, формирование характера которых происходит под влиянием определенных исторических событий, экономических и культурных условий, что определяет общность и сходство некоторых личностных характеристик в результате сходного для представителей данного поколения социального опыта [2].

Трансляция культурно-исторических ценностей из поколения в поколение и от одного индивида к другому осуществляется при помощи специфических механизмов социальной памяти. В российской психологии проблема трансляции культурно-исторических ценностей представлена в работах Болотина И.С., Буевой Л.П., Емельянова Ю.Н., Плотниковой Е.Н. [3; 4; 6; 7] и др. В частности, Буева Л.П. [4] прослеживает динамику форм хранения и передачи накопленного опыта по мере усложнения самих отношений преемственности. Складывается определенная последовательность преемственности культурно-исторических ценностей и трансляции культурного опыта: от передачи культурных ориентиров через пример – с помощью образца деятельности, к передаче посредством имени (слова), которое означает переход к вербальным способам трансляции культуры, далее – к передаче норм, и наконец – ценностных ориентаций. Емельянов Ю.Н. традиционный механизм передачи и усвоения ценностных ориентаций также подразделяет на этапы: через пример и образец деятельности; через табу, нормы и предписания; через идеалы и принципы.[6].

Межпоколенная преемственность ценностей на современном этапе развития общества включает в себя информационный поток не только от родителей к детям, но и обратно: молодежная интерпретация современной ситуации и культурно-исторического наследия оказывает влияние на старшее поколение. Сегодня, с развитием электронной коммуникативной сети, у молодого поколения появился новый опыт. Молодое поколение вырастает в мире, которого не знали старшие. Однако какие бы новшества не предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на базовых ценностях народа. Посредством базовых ценностей осуществляется закрепление и воспроизводство сложившихся форм, приемов, способов жизнедеятельности и общественных отношений. Они являются механизмом закрепления, воспроизведения, обогащения и передачи культурно-исторического опыта. Базовые ценности отражаются в сознании людей в виде идей, взглядов, символов, принципов, верований и убеждений [9].

Таким образом, в переходном российском обществе следует говорить не столько о традиционной передаче ценностей от старших поколений к младшим, сколько о разнонаправленном их участии в этом процессе. Сегодня наблюдается нетипичная для многовековой практики России картина взаимоотношения поколений. Для нее характерны следующие противоречия. С одной стороны, в транзитивном обществе перед старшим поколением стоит проблема трансляции ценностей младшему поко-

лению, с другой – для людей старшего поколения характерна деструктуризация внутренней информационно-смысловой сферы и переосмысление уже осмысленного. В результате у представителей старшего поколения постепенно разрушается устоявшаяся модель человека с определенными ценностями, расположенными в устойчивой иерархии и соответствующей социально-экономическим условиям. Кроме того, противоречие усматривается так же в том, что прошлое для младшего поколения утрачивает свою значимость, что непосредственно переносится на старшее поколение в виде отношения к нему и недоверия к его опыту. В результате чего у молодого поколения не формируются критерии для систематизации настоящего, что является причиной внутриличностного кризиса [10].

С целью исследования современных особенностей поколенной преемственности ценностных ориентаций нами было проведено эмпирическое исследование трех поколений. Общий объем выборки – 210 человек (студенты ВГПУ, как младшее поколение, их родители и прародители). Группы выравнены. Возраст младшего поколения – 17-25 лет, родительского или среднего – 36-55 лет, старшего или прародительского – 55 лет и старше. Для анализа особенностей межпоколенной преемственности ценностных ориентаций были проанализированы результаты, полученные по методике Ш. Шварца [9].

Содержательный анализ иерархии ценностных ориентаций показал, что наиболее значимыми ценностями для молодежи являются ценности «достижение», «безопасность» и «доброта». Приоритет ценности «достижение» может быть объяснен возрастными особенностями и связан со стремлением достичь личного успеха за счет компетентности в сфере профессиональной жизни. Кроме того, приоритет этой ценности у молодежи может быть связан с социокультурной ситуацией в обществе, которая ориентирует молодое поколение на успешность и достижения во всех сферах жизни. Относительно низкое ранговое значение в иерархии ценностей молодых людей на уровне нормативных идеалов занимают ценности «традиции», «универсализм» и «стимуляция».

В иерархии ценностей средней (родительской) поколенной группы ранговый приоритет имеют так же ценности «безопасность» и «доброта». Наряду с этими ценностями средняя поколенная группа отдает предпочтение ценности «стимуляция». Ценность «стимуляция» проявляется в стремлении к новому, к переменам в жизни, а также поиску новых впечатлений. Для представителей средней поколенной группы ценности «власть» и «гедонизм» а также «традиция» не представляют особой значимости.

Ведущие ранги в иерархии ценностей старшей поколенной группы на уровне нормативных идеалов представлены ценностями: «доброта», «безопасность» и «конформность». Ценность «доброта» имеет значимость для всех трех поколенных групп, но наиболее значимой она является для представителей старшей поколенной группы. Не значимыми ценностями для старшего поколения являются «стимуляция» и «власть». Таким образом, анализ содержания и иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов показал, что существуют ценности, общие для всех трех поколенных групп. В этот список вошли ценности «безопасность» и «доброта». Ценность «безопасность» можно рассматривать как глубинную, архетипическую ценность общества, история которого изобилует войнами и революциями.

Кроме содержательного и иерархического анализа степени преемственности ценностных ориентаций, показавшего, в принципе, благополучную картину, была исследована степень структурированности и действенности системы ценностей

поколений, что позволило сделать более детальный анализ феномена. Под структурированностью ценностного поля понимается взаимосвязь между ценностью как нормой и реализацией ее на уровне индивидуального поведения. Для выявления структурированности ценностной системы поколенных групп был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Проанализируем некоторые данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Значения корреляции между рангами значимости нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов по тесту (PVQ) Ш. Шварца

Поколенные группы	R	P
Взаимосвязь ценностей старшего поколения на уровне нормативных идеалов и структуры индивидуальных приоритетов среднего поколения	$r=0,82$	$p<0,01$
Взаимосвязь ценностей среднего поколения на уровне нормативных идеалов и структуры индивидуальных приоритетов младшего поколения	$r=0,07$	$P>0,05$
Взаимосвязь ценностей старшего поколения на уровне нормативных идеалов и структуры индивидуальных приоритетов младшего поколения	$r -0,55$	$p>0,05$

Корреляционный анализ ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в выделенных парах поколенных групп, свидетельствует о наличии статистически значимой связи между нормативными идеалами старшего поколения и индивидуальными приоритетами среднего поколения. Эти данные свидетельствуют о том, что ценности старшей поколенной группы на уровне нормативов взаимосвязаны с ценностями средней поколенной группы на уровне индивидуальных поведенческих реакций, т.е. они интериоризированы. При этом следует отметить очень слабую связь между нормативными идеалами среднего поколения и индивидуальными приоритетами младшего поколения и отрицательную связь ценностей старшего поколения на уровне нормативных идеалов и индивидуальными приоритетами младшего поколения. Это говорит о том, что декларируемые старшим поколением ценности как нормы поведения не присваиваются и не реализуются на поведенческом уровне младшим поколением. Этот факт свидетельствует о том, что процесс преемственности неизбежно включает в себя процессы противостояния ценностных представлений отдельных поколенных групп. Эти процессы противостояния могут интерпретироваться, с одной стороны, как незавершенный процесс преемственности ценностных ориентаций старших поколений младшим, как динамично протекающий процесс интериоризации. С другой стороны, как отражение содержательного конфликта ценностей младшего и старшего поколений. Налицо противоречие, которое требует своего разрешения, так как от непрерывного процесса трансляции стержневых принципов, базовых ценностных ориентаций из поколения в поколение зависит, в конечном счете, жизнестойкость культуры народа. Такое противоречие обычно разрешается традиционным в большинстве культур уважительным отношением к старшему, пожилому поколению, мнение которого не подвергается сомнению. В этом случае межпоколенная преемственность культурно-исторического опыта с необходимостью предполагает преемственность уровня взаимоотношений и «принятие» молодым поколением как ценностного опыта старшего поколения, так и самого поколения.

С целью проверки этого положения, было проведено сравнение результатов исследования отношения молодого поколения к старшему, полученных в 2009г. и в

2015 г. Оба периода характеризуются социально-политической и экономической кризисностью. Испытуемыми выступили студенты Воронежского государственного педагогического университета младших курсов (N = 190). Остановимся лишь на наиболее показательных результатах анкетирования, которое было направлено на выявление содержательных особенностей отношения. Некоторые вопросы для исследования были заимствованы из анкеты Никоновой Э.И. [9]. Обобщенные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2.

*Содержательные аспекты отношения молодого поколения к старшему поколению
(% ответивших)*

№	Содержание отношения	2009 г.	2015 г.	Значимость различий
1.	«Нейтральное»	58,0	58,5	-
2.	«Скорее положительное»	19,0	20,0	-
3.	«Скорее отрицательное»	9,6	7,0	-
4.	«Пожилые люди не влияют на развитие общества»	55,0	31,0	$\varphi^*_{эмп.} = 3.465$
5.	«Слышали негативные высказывания в адрес пожилых людей, в том числе родственников»	70,0	41,0	$\varphi^*_{эмп.} = 4.186$

Приведенные выше данные, несмотря на некоторую позитивную динамику роли пожилых людей в обществе и гуманного отношения к ним, показывают серьезную проблему недостаточности межпоколенных связей, что осложняет интериоризацию молодым поколением накопленного культурно-исторического опыта, и, в конечном счете, не просто затрудняет, а искажает процессы социализации.

Поиски причин таких результатов привели к выводу, что современные поколенческие отношения «отягощены» разрывом межпоколенных связей, истоки которого коренятся в истории. На основании наших исследований можно утверждать, что современной особенностью межпоколенной преемственности культурно-исторического опыта является недостаточное использование потенциала старшего (прародительского) поколения в силу его социокультурного статуса. Этот процесс обнаруживает себя как на уровне общества в целом, так и на уровне семьи как малой социальной группы.

Возникает вопрос, свойственны ли эти особенности взаимоотношения поколений культуре в целом, или это отражение лишь современной социокультурной ситуации? Известно, что уважительное отношение к пожилым людям на Руси было связано со структурой общества и наличием такой социальной единицы, как община. Община являлась структурой, воспроизводящей и передающей свой групповой опыт. При решении многих нравственных и общественных вопросов первостепенным было обращение к обычаям предков. Обычай был важнейшим инструментом социального контроля членов общины. Опыт и знания предшествующих поколений признавались опорой в жизни и считались изначальной точкой отсчета в шкале нравственных ценностей. Для крестьянина ссылка на действия и права его прадеда, деда или отца имела статус бесспорного доказательства.

Думается, что сохранение культуры, идентичности, преемственности ценностной сферы и, в целом, культурно-исторического опыта, с одной стороны, в значительной степени зависит от целенаправленного конструирования в сознании современного молодого поколения исторически позитивного образа старшего поколения, что может рассматриваться как инструмент воспитания. Но, кроме того, в российском обществе следует говорить не только о традиционной передаче социокультурного, ценностного опыта от старших поколений к младшим, но и о разном

правленном участии поколений в этом процессе. Современная культура ориентируется, главным образом, на изменения, поэтому не только молодое поколение учится у старших, но и старшее поколение вынуждено прислушиваться к молодежи.

Анализ исторических закономерностей подсказывает принципы конструирования продуктивных межпоколенных отношений, как условия преемственности культурно-исторического опыта, а именно – принципы традиции, «взаимного принятия» и социальной ответственности в выстраивании отношений.

Литература:

1. Бочаров В.В. Антропология возраста. – СПб., 2000. – 197 с.
2. Боброва Е.Ю. Основы исторической психологии. – СПб.: Изд. СПбГУ, 1997. – 273 с.
3. Болотин И.С. Духовные основы преемственности поколений: автореф. дисс.... докт.филос. наук. – М., 1993. – 47с.
4. Буева Л.П. Социо-культурный опыт и механизмы его освоения человеком //Культурный прогресс.Философские проблемы. – М., 1984. – 197 с.
5. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. – Н.Тагил, 1995. – 276 с.
6. Емельянов Ю.Н. Введение в культурантропологию. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 179 с.
7. Плотникова Е.В. Ценности в процессе передачи опыта поколений: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – М., 1993. – 25 с.
8. Карандышев В.Н. Методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб., 2004. – 70 с.
9. Никонова Э.И. Старшее поколение в современном российском обществе: стратегии адаптации: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03. – М., 2008.
10. Шнуренко Т.И., Степанова Г.С. Психология межпоколенной преемственности и трансформации ценностных ориентаций: монография /Т.И.Шнуренко, Г.С.Степанова – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2011. – 186 с.

ЦЕННОСТНОЕ ПРОТИВОСТОЯНИЕ В УКРАИНЕ: ВЗАИМНЫЕ ОЦЕНКИ, ЧУВСТВО ВИНЫ, СТРАТЕГИИ АДАПТАЦИИ

Вадим ВАСЮТИНСКИЙ, доктор психологических наук,
профессор, главный научный сотрудник,
Институт социальной и политической психологии, НАПН Украины

Abstract: *The article deals with the results of 3 empirical researches on value confrontations in modern Ukraine. The differences between the Eastern and Western Ukraine respondents' estimations have both separating and unifying contents. Four psychological models of Donbas residents' charges of the conflict are identified. The Ukrainians' collective adaptation strategies are manifested as the variants of self-determination in various spheres of common life activity.*

Оценка социально-психологического содержания военных событий на Донбассе стала мощным фактором общественно-политической жизни современной Украины. Отношение к соответствующим явлениям существенно характеризует ментальные и коммуникативные позиции участников общественных процессов.

Цель статьи состоит в обобщении результатов эмпирических исследований, проведенных в 2015-2016 гг., по поводу представлений граждан Украины о возможности ценностного взаимопонимания между представителями восточных и западных регионов страны, психологического содержания состояний массового сознания, препятствующих его достижению, социально-психологических стратегий коллективной адаптации украинцев к условиям и последствиям военно-политического конфликта.

Научное объяснение происходящих процессов значимым образом основывается на анализе *ценностных взаимодействий в обществе*. Люди принимают культуру и нормы безопасности, если они опираются на общее понимание ценностей [6], базо-

вые причины современных конфликтов являются не столько экономическими или политическими, сколько культурными [1], ценностное взаимопонимание – важнейшее средство единения культур в обществе [12, р. 19–20], оно достижимо на уровне многочисленных человеческих взаимодействий [8], особенно если выводит дискуссии за пределы политической поляризации [9]. Напротив, в основе дисфункциональных симптомов совместной деятельности лежит отсутствие ценностного понимания [5], масштабный общественный конфликт, как правило, обнаруживает пробелы в понимании ценностей [7].

Проблемам достижения ценностного взаимопонимания уделяют внимание современные украинские исследователи. В. Горбунова отмечает, что определение конфликтных ценностей, идентификация их носителей и поиск путей ценностного компромисса требуют развитой рефлексии, навыков анализа и самоанализа, глубоких профессиональных знаний [13, с. 309-311]. И. Кононов пишет о ценностном компромиссе и взаимной диффузии двух основных проектов – согражданства (на Донбассе) и этнонации (в Галиции). Однако нынешний политический кризис разрушил общественные договоры между различными общественными группами [15].

С целью определения содержания взаимных оценок и ценностных предпочтений жителей Востока и Запада Украины в 2016 г. были опрошены по 50 жителей Мариуполя (крупнейшего города в подконтрольной Украине части Донбасса) и Львова (крупнейшего города Западной Украины). В половой структуре выборочной совокупности имел место перекоп в сторону превышения доли женщин (62%) по сравнению с общей структурой населения крупных городов Украины. По возрасту структура была соблюдена.

В качестве основного метода было применено полустандартизированное интервью. Респондентам задавались три вопроса. В первом им предлагали сформулировать радиообращение к жителям оккупированной части Донбасса. Во втором – такое же обращение к жителям Западной Украины. Третий вопрос состоял в определении того, кто у кого и за что, по мнению респондентов, должен будет просить прощения после окончания войны на Донбассе. Полученные ответы были обработаны с помощью контент-анализа, кластерного и факторного анализа.

Выделились четыре социально-психологических параметра, наиболее отчетливо характеризующих позиции респондентов. Три первых являются общими для мариупольцев и львовян. Первый – стремление к компромиссу, согласию, примирению. Для него характерна гуманистическая направленность, связанная с сочувствием и желанием мира. Второй параметр ориентирует адресатов обращений на активность определенного типа – более практичную либо более ментальную. Третий – отражает проблему вины за происходящие события и поиск виновных: прослеживаются импунитивная и экстрапунитивная позиции по отношению к жителям Донбасса и экстрапунитивная по отношению к власти. Четвертый параметр подчеркивает политико-идеологические вопросы: в его рамках сосуществуют две проукраинские позиции – безапелляционно-патриотическая позиция львовян и умеренно патриотическая, в большей мере ориентированная на взаимопонимание, позиция мариупольцев.

Сделаны выводы о том, что различия между оценками респондентов из Мариуполя и Львова имеют как разобщающий, так и объединяющий смысл. Существенно разобщающей является лишь одна позиция, распространенная среди мариупольцев: требование к западным украинцам не вмешиваться в дела на Донбассе. Умеренно разъединяют респондентов дезориентировано-растерянные и эмоционально напряженные установки мариупольцев, их сосредоточение на материальных проблемах, с

одной стороны, и настаивание львовян на приоритете украинского патриотизма, упование на Божью помощь, призывы действовать, а не выжидать – с другой.

Различия, которые объединяют, это прежде всего взаимные положительные оценки и пожелания – мариупольцев в адрес западных украинцев и львовян – в адрес восточных.

Выявленные сходства можно разделить на две группы. Во-первых, речь идет о близких или одинаковых установках респондентов из обоих городов: сочувственное отношение к жителям Донбасса, отрицание сепаратизма, осуждение российской военной агрессии, критическое отношение к российской пропаганде.

Во-вторых, одинаково противоречивой в оценках мариупольцев и львовян оказалась атрибуция вины за войну. В одном случае обвинения в адрес жителей Донбасса противостоит импунитивная позиция «никто конкретно не виноват». Во втором – обвиняется украинская власть в противовес интрапунитивному обвинению «нас всех».

Ментально-идентификационное самоопределение жителей Донбасса в жестоких и драматических условиях военного конфликта актуализировало необходимость объяснения и осознания имеющихся способов психологической защиты, средств совладания с индивидуальной и коллективной травмой. Речь, в частности, идет о преодолении *чувства вины* и возложении вины на тех или иных участников происходящих событий.

Рассмотрение соответствующей проблематики имеет солидную социально-психологическую традицию, укрепившуюся под влиянием социальных конфликтов последних лет. Террористический акт 11 сентября 2001 в Нью-Йорке побудил группу американских исследователей изучить влияние осмысления негативных жизненных событий на убежденность людей в безопасности, облегчение эмоциональной адаптации [10]. Польский социолог П. Штомпка трактует коллективное чувство вины как элемент культурной травмы, проявление негативных последствий социальных изменений, угрожающих коллективной идентичности или нарушающих ее [18]. Украинский психолог П. Горностай выделил четыре группы факторов, определяющих тяжесть последствий коллективной травмы: масштаб и сила травматизации; уровень несправедливости; невозможность или неспособность противостоять травмирующей силе; невозможность или неспособность эмоционального отреагирования [14].

Особенности меняющегося самосознания жителей Донбасса изучались в ходе опроса 100 жителей пяти крупных городов Донбасса на подконтрольной Украине территории (по 20 человек в каждом городе) в 2015 г. Половозрастная структура выборки соответствовала демографическим показателям населения региона.

Применен метод полустандартизированного интервью с открытыми вопросами, среди которых был следующий: «Кто, по вашему мнению, больше всего виноват в том что происходит?». Высказывания респондентов обработаны с помощью контент-анализа и кластерного анализа. Ответы на вопрос о виновниках объединились в восемь кластеров.

Первый кластер содержит обвинения украинской власти в том, что она не предотвратила конфликт. Второй кластер отражает «политическое самообвинение»: виновными являются сами жители Донбасса, а также Россия и Путин. Индикаторы из третьего кластера касаются обвинения украинской власти в развязывании войны против Донбасса. Признаки, объединившиеся в четвертом кластере, названы «анонимной конспирологией»: речь о неявных, но мощных коварных силах, которым «это выгодно». В пятый кластер вошло политическое обвинение предыдущей власти, олигархов и мафии. Шестой кластер «антимайданный протест» имеет широкое анти-

украинское толкование: здесь обвинение и Майдана, и всех граждан Украины, и украинских властей, и поддерживающей их Америки. В седьмом кластере наблюдается своеобразная «маскировка сепаратизма»: доминирует ответ «не знаю», с которым коррелируют обвинения в адрес Януковича за то, что «не разогнал Майдан», украинской власти, которая «зарабатывает на войне». Восьмой кластер образовала некая «амбивалентная конспирология»: респонденты настаивают на том, что виновен «не народ», а украинская и российская власть, обе стороны конфликта, внешние силы, Россия и Америка.

Полученные данные обобщены в виде четырех моделей возложения вины за военный конфликт.

В рамках первой – «политической» – модели (второй и третий кластеры) такое возложение происходит в соответствии с политико-идеологическими предпочтениями граждан. Респонденты обвиняют своих политических оппонентов: для проукраинских лиц это представители и руководители российско-сепаратистских сил, а для жителей Донбасса с антиукраинскими установками объектом обвинений оказывается украинская власть.

Во второй – «маскировочно-проективной» – модели (первый и седьмой кластеры) неприязнь к украинским ценностям проявляется скрыто – посредством избегания прямых обвинений в адрес сепаратистов и попыток приписать украинской власти либо злой умысел, либо, по крайней мере, беспомощность.

В основе третьей – «изоляционно-негативистской» – модели (пятый и шестой кластеры) лежит стремление к снятию вины с самих себя путем психологического обособления, с одной стороны, от остальных граждан Украины, поддерживающих идеалы Майдана, а с другой – от бывшей «своей» государственной и местной власти.

Четвертая – «конспирологическая» – модель (четвертый и восьмой кластеры) также отражает желание переложить вину с себя – на некие четко не определенные или вовсе анонимные силы, злонамеренные козни которых и привели к общественной трагедии.

В сложившихся общественно-политических условиях естественно возникает вопрос об адаптации граждан к новым жизненным обстоятельствам и применяемых ими *коллективных стратегиях* такой адаптации.

Коллективные стратегии адаптации рассматриваются в весьма широких и разнообразных социальных контекстах: реакция этнолокальных сообществ на воздействие урбанистических факторов [16], адаптация в контексте психологической упругости [3], использование знаний для повышения потенциала социальных преобразований в кризисных условиях [2], диверсификация деятельности и опора на родственные связи [4], культурно-языковая интеграция как вариант адаптивных практик [11], адаптационные стратегии пенсионеров [17].

Чтобы определить содержание коллективных стратегий социально-психологической адаптации украинцев к общественной напряженности в условиях общественного противостояния и военно-политического конфликта в 2016 г. были опрошены 360 жителей Киева. Выборка составлена согласно общей половозрастной структуре взрослого городского населения Украины.

Примененная в опросе анкета содержала вопросы об изменениях в жизни респондентов, возможно произошедших за последние три года. Связь с военными событиями на Донбассе в инструкции не подчеркивалась, респондент сам решал, повлияла ли война на его жизнь. Ответы давались по 5-балльной шкале, построенной по принципу семантического дифференциала. Респонденты отмечали наличие

или отсутствие определенного изменения, оценивали, насколько оно повлияло на их жизнь, отмечали, хорошим или плохим было это влияние.

В результате факторного анализа выделились восемь двухполюсных факторов.

Первый фактор «материально-статусное самоопределение» включил признаки, показывающие изменения в личном и социальном благополучии, социальном статусе и карьере. Во втором факторе «самоопределение относительно конфликтного взаимодействия» объединились характеристики поведения во время конфликтного общения. В третьем факторе «профессиональное самоопределение» отражены изменения в профессиональной жизни и трудовой занятости респондентов. Содержание четвертого фактора «информационное самоопределение» оказалось связанным с потреблением информации. Пятый фактор «мировоззренческое самоопределение» отразил изменение взглядов и убеждений. Шестой фактор «самоопределение в общественной сфере» касался проявлений общественной активности и ответственности. В содержании седьмого фактора «самоопределение по отношению к образу жизни» отразились изменения в отношении к здоровью и общению с близкими людьми. Восьмой фактор «самоопределение относительно войны на Донбассе» объединил отношение к военно-политическому конфликту на востоке страны и связанным с ним жизненным проблемам.

Определяя произошедшие в их жизни изменения, респонденты выражали значимое отношение к общему социальному контексту жизнедеятельности. В заданных вопросах и полученных на них ответах были зафиксированы способы поведения, отражающие направления адаптации, к которой прибегают граждане в условиях настоящего времени. Исходя из этого, мы сочли возможным трактовать выделившиеся варианты самоопределения в различных сферах индивидуальной и коллективной жизнедеятельности как коллективные (прото)стратегии адаптации. Речь идет о составляющем их социально-психологическую основу самоопределении – материально-статусном, профессиональном, информационном, мировоззренческом, в общественной сфере, по поводу конфликтных взаимодействий, образа жизни, войны на Донбассе.

В целом проведенное исследование показало наличие весомых социально-психологических оснований для постепенного преодоления ценностного противостояния и достижения взаимопонимания большинства жителей Украины как основы будущего гражданского мира. Наиболее содействующими этому являются стремление к миру, желание прекратить конфликт, надежды на лучшее. Благоприятна патриотическая позиция граждан, несмотря на различия в ее толковании. Полезными, но пока менее эффективными представляются намерения и призывы действовать в нужном направлении. Фактором, сомнительным с точки зрения эффективности в актуальных условиях, но могущим объединять, хотя бы эмоционально, Восток и Запад, является активное недовольство по отношению к государственной власти.

Безусловно вредят единению взаимные обвинения, без которых, однако, вряд ли удастся обойтись в процессе взаимного выяснения позиций. Проблема атрибуции объективной и субъективной вины, адекватного совладания с собственным чувством вины и поиска объектов компенсаторного обвинения является психологически острой и социально актуальной.

Учет полученных данных в контексте развития общества на данном этапе может составить основу для выработки наиболее эффективных стратегий коллективной адаптации украинцев к современным условиям в различных сферах совместной жизнедеятельности.

Литература:

1. Albala-Bertrand, L. For a sociogenetic constructivist didactics of citizenship. In: *Prospects*. 1996, vol. XXVI, iss. 4, pp. 705-746.
2. Anderson, C. R., McLachlan, S. M. Transformative research as knowledge mobilization: transmedia, bridges and layers. In: *Action Research*. 2016, vol. 14, iss. 3, pp. 295-317.
3. Bartelt, D. W. On Resilience: Questions on Validity. In.: *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Ed. by Margaret C. Wang and Edmund W. Gordon. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994, pp. 97-108.
4. Bort, J. R., James, S. S. Grassroots Development Strategies in the Azuero Peninsula of Panama. In: *Communities and Capital Local Struggles against Corporate Power and Privatization*. Ed. By Thomas W. Collins and John D. Wingard. Athens: University of Georgia Press, 2000, pp. 52-68.
5. Kashen, D. How to Define Your Company's Values. 2011. URL: <http://awesomeculture.com/2011/06/06/how-to-define-your-companys-values/>.
6. Kuusisto, T., Kuusisto, R. Cyber World as a Social System. In: *Cyber Security: Analytics, Technology and Automation, Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering*. M. Lehto and P. Neittaanmäki (eds.). Springer International Publishing Switzerland, 2015, pp. 31-43.
7. Lam, K.-M. *Understanding Citizenship from Dialogues: The Umbrella Movement from the Liberal Studies Curriculum Perspectives in Hong Kong*. (Thesis). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR, 2015. URL: <http://hdl.handle.net/10722/219938>.
8. Mattila, M. Understandable and functional organizational values: true or false? In: *Social Responsibility Journal*. 2008, vol. 4, iss. 4, pp. 527-537.
9. Pearson, H. Northern Philanthropy: The Effectiveness of Community. 2014. URL: <http://effectivephilanthropy.org/northern-philanthropy-the-effectiveness-of-community/>.
10. Updegraff, J. A., Silver, R. C., Holman, E. A. Searching for and Finding Meaning in Collective Trauma: Results From a National Longitudinal Study of the 9/11 Terrorist Attacks. In: *J. of Personality and Social Psychology*. 2008, nr. 95 (3), pp. 709-722.
11. Vihalemm, T. To learn or not to learn? Dilemmas of linguistic integration of Russians in Estonia. In: *Ethnicity*, 2010, nr. 3, pp. 73-97.
12. Wilkinson, T. *Capitalism and Human Values*. Andrews UK Limited, 2015. 220 p.
13. Горбунова, В. В. *Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
14. Горностай, П. П. Колективна травма та групова ідентичність. У: *Психологічні перспективи*. Київ, 2012, спец. вип., т. 2, с. 89-95.
15. Кононов, І. Ф. Регіональні авто- та гетеростереотипи Донбасу і Галичини: їх значення в проєктах націєбудівництва в Україні. У: *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: Зб. наук. праць. Харків, 2014, вип. 20, с. 133-142.
16. Нечипоренко, О. В. Интеграция малого этноса в индустриальное общество: стратегии адаптации. В: *Вестник НГУ. Серия: Философия*. 2009, т. 7, вып. 1, с. 107-112.
17. Соколова, Ю. Д., Зборовский, Г. Е. Адаптационные стратегии социальной общности пенсионеров: управленческий поход. В: *Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий*: материалы II Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18-20 апреля 2016 г.: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016, т. 2, с. 312-316.
18. Штомпка, П. Социальное изменение как травма (статья первая). В: *СОЦИС*, 2001, № 1, С. 6-16.