

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



UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



UNIVERSITATEA LIBERĂ
INTERNĂȚIONALĂ DIN
MOLDOVA



UNIVERSITATEA „PETRE ANDREI”
DIN IAȘI

SILVIA BRICEAG

(coordonator)

*Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și
perspective
Psychological assistance in the contemporary stage: realities
and perspectives
Ediția II*

Materialele Conferinței Științifice Internaționale

22 Octombrie 2021 / 22 October 2021

Bălți, 2021

CZU 37:159.9(082)=135.1=111=161.1
A 86

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 „**Asistența psihologică la etapa**

contemporană: realități și perspective”, ediția II. Conferința a antrenat savanți, psihologi, doctori, cadre didactice, asistenți sociali..

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

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

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

Conferința este inclusă în Registrul național al manifestărilor științifice pentru anul 2021.

Materialele reflectă punctul de vedere al autorilor.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective”, conferință științifică internațională (2 ; 2021 ; Bălți). Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective = Psychological assistance in the contemporary stage: realities and perspectives : Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 2-a, 22 octombrie 2021 / coordonator: Silvia Briceag ; comitetul științific: Silvia Briceag (președinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Luminița Secieru (președinte) [et al.]. – Bălți : [Centrul editorial universitar], 2021. – 275 p. : fig., tab. – Cerințe de sistem: PDF Reader. – ISBN 978-9975-50-269-6 (PDF).

Antetit.: Min. Educației și Cercetării al Rep. Moldova, Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Univ. Liberă Intern. din Moldova, Univ. „Petre Andrei” din Iași. – Tit. paral.: lb. rom., engl. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

37:159.9(082)=135.1=111=161.1

ISBN978-9975-50-269-6 (PDF)

Comitetul științific / Scientific Committee

Președinte / Chair:

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

Membri / Members:

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

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

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

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat, Academia de administrare publică, Moldova.

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

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

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

Наталья СТАСИЛОВИЧ, кандидат психологических наук, УО Мозырский Государственный Педагогический Университет им. И. П. Шамякина, Мозырь, Беларусь.

Виталий Николаевич ДВОРАК, доцент кафедры Психологии, Гомельского Государственного Университета имени Франциска Скорины.

Comitetul organizatoric / Organizational Committee

Președinte / Chair:

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

Membri / Members:

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

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

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

Magda TUFEANU, lector universitar, doctor, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi”, Iași, România.

Наталья КОПСАК, старший преподаватель кафедры социальногуманитарных дисциплин Института повышения квалификации и переподготовки УО Гомельского Государственного Университета имени Франциска Скорины, Гомель, Беларусь.

Beatrice-Maria STANDAVID, profesor gradul I, doctor, Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu Mureș, România.



SUMAR

Comunicări în plen	6
Cristina-Maria STOICA, Gabriela MARINESCU. Importanța înțelegerii diferențelor culturale în organizația Secolului XXI.....	6
Mihail ȘLEAHTIȚCHI. O reinterpretare a trinomului didactogenie-incorectitudine profesională - eșec școlar.	12
Secțiunea I	21
Igor RACU. Inteligența emoțională și stima de sine la vârsta adolescentă.....	21
Silvia BRICEAG, Alexandra HRITCU. Relații deficitare în diada părinte-adolescent: intervenții psihologice	27
Svetlana RUSNAC, Aliona GUȚU. Design-ul metodei de cercetare a inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică	38
Oxana PALADI, Tatiana LUNGU. Particularități ale voinței la școlarul mic.....	44
Maria PLEȘCA. Mecanisme de apărare și strategii de coping la adolescenți	50
Iulia RACU, Valeria CRASOV. Anxietatea și fricile preșcolarilor.....	56
Iulia RACU, Rodica BALAN. Particularitățile autoevaluării imaginii personale la adolescente	60
Gabriel BULBOACĂ, Silvia BRICEAG, Viorel ROBU. Reprezentarea socială a homosexualității în rândul studenților români: o abordare structurală.	65
Andreea Cristina PLESEA. Provocările etapei contemporane și nevoia imperativă de dezvoltare a inteligenței emoționale la adolescenți.....	77
Rodica POPA, Valoarea diagnostică a metodei aprecierii obiective în identificarea cazurilor de bullying la elevii adolescenți.....	81
Natalia PRISĂCARU. Оказание индивидуальной психологической помощи ученикам с ООП с высоким уровнем тревожности.	90
Anca (MORARU) DRANGA. Motivații, beneficii și limite ale asistenței psihologice online .	94
Виктория ВАСИЛЬКОВА, Виталий Николаевич ДВОРАК. Актуальное состояние проблемы предстартовых эмоциональных состояний спортсменов.....	101
Ангелина КОРМИЛКИНА, Виталий Николаевич ДВОРАК. Актуальное состояние проблемы применяемыхкопинг-стратегий спортсменами, переживающими кризис окончания спортивной карьеры	105
Secțiunea II	108
Petru JELESCU. Dacă tinerețea ar ști și bătrînețea ar putea sau despre consultanța psihologică a tinerilor și bătrînilor (Studiu de caz/Din povestea de viață și activitate a subsemnatului)....	108
Gabriela MARINESCU, Cristina-Maria STOICA. Comportamente pro-natură și sănătate....	111
Iulia RACU, Liliana NIȚĂ, Voința și trăsăturile de personalitate la preadolescenți.....	117
Maria PERETEATCU. Asistența psihopedagogică a elevilor cu dificultăți de învățare	121
Anișoara SANDOVICI, Cristina Maria STOICA, Viorel ROBU. Competențele sociale și emoționale în rândul copiilor de ciclu primar: diferențe în funcție de vârstă și gen.....	127
Luminița SECRIERU, Alina GRIER. Inteligența emoțională și stilul de leadership	135
Maria POPESCU. Studiul reprezentărilor sociale în era globalizării	140
Tatiana ROȘCA. Considerațiuni teoretice cu referință la rezistența psihologică în psihoterapie	146
Violeta LUNGU. Metode și tehnici de optimizare a comportamentului prosocial la adultul emergent.....	152
Анна ЯРОШЕВИЧ. Педагог-психолог учреждения образования: страшилка для «поднадзорных» или реальная помощь тем, кому это необходимо?	158
Татьяна КОЗМАН. Психологическое благополучие и стиль жизни современных старшекласников	160

Наталья СТАСИЛОВИЧ. The influence of inter-generational education on children's character	165
Viorica ȚÎLEA. Dezvoltarea competențelor creative ale elevilor în cadrul procesului instructiv educativ	168
Elena ANDREEVA. Влияние пандемии на психоэмоциональное состояние педагогов	174
Secțiunea III	179
Jana RACU Особенности мотивации и самооценки у современных подростков	179
Lilia PAVLENKO Cercetarea arderii profesionale la asistenții sociali	182
Victoria MAXIMCIUC. Particularitățile dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilități vizuale	186
Iuliana FORNEA. Măsurile de consolidare a suportului psihologic studenților mediciști în perioada crizei pandemice COVID-19	190
Наталья КОПСАК. Подготовка будущих специалистов-консультантов	197
Magda TUFEANU, Viorel ROBU, Narcisa Gianina CARANFIL. Percepția cadrelor didactice din învățământul primar cu privire la competențele necesare unui director de școală eficient.	201
Tatiana VASIAN. Strategii de creare a mediului educațional incluziv în grădiniță	210
Beatrice-Maria STANDAVID. Alegerea carierei - o provocare în orele de consiliere și orientare	213
Maria CORCEVOI. Managementul emoțiilor din perspectiva psihologi	217
Adrian Gheorghe STANDAVID. Copiii cu părinți plecați în străinătate - o provocare pentru profesorul consilier școlar	221
Larisa CHIREV. Locus controlul și stima de sine la adolescenți	224
Mariana ȘTEFAN. Imaginea corporală la adolescenți	229
Lorena MAXIM. Ipostaze relevante ale dezvoltării inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă	234
Ludmila BEJENARI. Acordarea asistenței psihologice elevilor cu CES	239
Emil Sorin BLOJ. „Viitorul absolvent - între siguranță și incertitudine” - program educațional de consiliere parentală	244
Cristina CRUDU. Problemele sociale ale femeilor victime violenței în familie	247
Александра ШИХАЛОВИЧ, Наталья Николаевна ДУДАЛЬ. Особенности жизнестойкости и тревожности у старшеклассников	251
Diana GHERMAN. Comunicarea eficientă în mediul online pentru adolescenți - aspecte practice	256
Aurelia GLAVAN, Gabriela ARSENOV. Stiluri de învățare și dimensiuni ale psihoigienei mintale	259
Lilia NACAI. Stiluri de comunicare pedagogică - repere teoretico-aplicative	263
Vasile GARBUZ. Particularitățile sferei motivaționale a cadrelor didactice din instituții preuniversitare	269

IMPORTANȚA ÎNȚELEGERII DIFERENȚELOR CULTURALE ÎN ORGANIZAȚIA SECOLULUI XXI

Gabriela MARINESCU, profesor univ., dr.
Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România
Cristina-Maria STOICA, profesor univ., dr.
Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România

Motto,
"Cunoașterea culturilor umane este un izvor de experiențe
remarcabile și de învățare continuă care nu poate fi epuizată niciodată"
Erin Meyer

Abstract: *Like it or not, cultural awareness across nations is becoming a must for all, individuals, managers and employees alike. Understanding cultural differences between countries and organizations seem to become a very difficult process with many concepts that are increasingly relevant today. There are good frameworks and models for national and organization culture by Meyer, Trompenaars & Hampden-Turner, Edgar Schein, Denison, Hofstede and others. Anyone today, could try to understand cultural differences even if you do not ever move to another country. More than military, political or economic power, culture has had the greatest impact on the world. The globalization of culture, allows people to communicate more with each other and learn to see and understand other cultures and behaviors. Migration plays an important role in spreading the phenomenon. Although migration, a growing phenomenon, has as a possible effect the loss of cultural identity for newcomers, globalization can also allow the convergence of cultures, not just divergence. Convergence is most easily achieved through art, film, sports and even work in multicultural environments. The integration of the cultures of the countries of the world into the world system leads to the development of modern means of transport, infrastructures, economic and social relations. Culture touches almost every aspect of human life on earth. Cultural implications are critical for succeeding in an international context. Lack of intercultural sensitivity can offend, alienate, and perturb people from different countries. It has a negative effect on any activity. Understanding cultural differences and intercultural communication allows individuals to adapt their skill set to meet the intercultural collaboration needs that global businesses value. Understanding cultural differences teaches us to know when to listen, when to ask for help, and when to speak. Better understanding other cultures improve our ability to communicate with others in many ways that lead to positive outcomes. Research on cross-cultural communication often focuses on understanding how individual differences influence our ability to communicate with others. Since most individuals grow up within a single culture having to interact with others from a different culture or background represent a challenge. We invite you to this!*

Keywords: *cultural differences, communication, connection, globalization*

Introducere

Termenului cultură i se atribuie nenumărate sensuri, sintetizate, printre alții și de specialiștii Matsumoto și Juang (2017, pp. 9-14), astfel: - accețiunea descriptivă: vede, descrie și explică activități, comportamente, evenimente, structuri; - descrierea poate viza un grup sau o organizație; - sensul istoric: patrimoniul și tradițiile, ceremoniile asociate unui anumit grup de oameni/organizație dintr-o anumită perioadă; - sensul descriptiv-normativ: reguli, norme, modalități de rezolvare a problemelor, învățare; - sensul psihologic: învățare, comportamente;



- sensul structural: gen, vârstă, nivelul de pregătire, statut ocupațional; - sensul genetic, raportat la originea sau originile unei culturi, precum: culturi naționale, subculturi naționale, culturi organizaționale.

Cultura înseamnă și stil de viață, sănătate, religie, știință, haine, alimente, viață sexuală, ciclul vieții, tehnologie, transport, economie. Termenul este folosit în mai toate aspectele vieții, iar sensurile în care este folosit diferă de la o cultură la alta. Originile oricărei culturi umane, sunt după aceeași autori: viața de grup: diviziunea muncii, eficiența, speranța de viață; mediul înconjurător: climă, densitatea populației, suprafața de teren arabil, boli, culturi anterioare, contact cu alte culturi; resursele disponibile: alimente, apă, bani.

Banii influențează orice cultură, ei înșiși fiind un produs cultural dominant în majoritatea țărilor lumii. În funcție de suma de bani deținută, oamenii pot cultiva culturi individualiste (cei cu mulți bani nu au nevoie de semenii pentru a trăi și supraviețui, sunt mai egoiști, mai puțin empatici; unii își cumpără insule sau își construiesc buncăre pentru situații extreme) sau colectivistă (oamenii fără bani au nevoie de cei din jurul lor, solidaritatea este ridicată, grupul contează pentru supraviețuire, se cooperează mai mult decât în culturile individualiste).

1. Evoluția individului: satisfacerea nevoilor de bază și a celor psihologice, modalități de adaptare la mediu și resurse pentru a trăi și supraviețui.

Cultura devine oriunde un adevărat ghid al stilului de viață, de gândire, simțire, acțiune, reacție. Normele care rezistă se transmit generații după generații, nimeni nu trebuie să reinventeze roata (Matsumoto, pp.13-14). Gestionarea confruntării dintre culturi diferite începe cu înțelegerea dimensiunilor relevante ale fiecăreia. Deciziile sunt luate prin consens sau șeful decide? Ierarhiile sunt cele mai importante sau flexibilitatea? Cultura este individualistă sau colectivă? Încrederea în organizație este cognitivă sau afectivă? Comunicarea este directă sau cu subtilități și sensuri diferite? O analiză combinată a cel puțin 3-4 dimensiuni culturale importante permite fluidizarea comunicării dintre persoane din țări diferite. De exemplu, germanii, care se așteaptă să primească un răspuns sincer și direct de la colegii lor americani, sunt nelămuriți cu privire la mesaj, datorită reticenței americanilor de a oferi feed-back dur, deși americanii sunt renumiți pentru comunicarea directă și clară. Americanii expați sunt adesea surprinși de criticile directe ale colegilor francezi.

Cercetarea a avut drept scop prezentarea câtorva dimensiuni culturale ale căror influență nu mai poate fi ignorată în mediile internaționale. Comunicarea ocupă un loc central în orice activitate, astfel încât analiza diferențelor culturale la membrii unei echipe multiculturale este una dintre condițiile reușitei.

Materiale și metode

O strategie de cercetare calitativă a fost abordată, aceasta constând în analiza comparativă a unor modele, scheme culturale preluate din literatura de specialitate. Aceste metode sunt potrivite din cauza complexității problematicii diferențelor culturale și a comunicării. Prin utilizarea acestor metode, cercetătorii au reușit să stabilească factorii de bază care sunt relevanți pentru înțelegerea efectelor culturii asupra comunicării atunci când două grupuri diferite interacționează unul cu celălalt. Pentru cercetare au fost utilizate și articole și cărți de specialitate. În cercetare s-a utilizat instrumentul de cartografiere al țărilor (Country Mapping Tool, Erin Meyer, 2018), dar și alte modele (Hofstede, Schein).

Rezultate și discuții

Lumea organizațiilor de astăzi este plasată pe o scenă globală. Tehnologia este doar un factor care face lumea mai mică și oferă entităților de toate dimensiunile și tipurile libertatea de a recruta cei mai buni oameni, oriunde s-ar afla. Din perspectiva organizațiilor, diversitatea la locul de muncă sau nivelul de instruire include: rasa, etnia, vârsta, abilități, limba, naționalitatea, gen, religie. Sintagma diversitate culturală încurajează un mediu de incluziune cu reprezentanți dintr-o gamă variată de medii care se reunesc pentru a lucra/învăța/coopera în echipe. Diversitatea culturală poate fi analizată în multe modalități. De exemplu, se poate compara diversitatea culturală dintr-o țară sau o organizație sau se pot compara culturile dintre entități diferite. În interiorul unei organizații olandeze se regăsesc angajați care sunt români, englezi,

francezi, moldoveni, ruși. Acești indivizi provin din medii culturale diferite, cu cadre de referință specifice, tradiții, ritualuri, convingeri diferite. Comparația se poate face și între două sau mai multe organizații de același fel, care acționează în țări diferite. Există mai multe moduri de a distinge diferențele culturale întâlnite în mediile organizaționale.

În cercetare s-au realizat comparații între România și câteva țări, combinându-se mai multe dimensiuni culturale. Din analize a rezultat că există explicații pertinente referitoare la faptul că cei mai mulți dintre românii emigranți lucrează în Italia, Marea Britanie, Spania și Germania (4 milioane). Înclinația românilor de a munci sau învăța în țări cu tipare culturale apropiate este evidentă. În cercetare s-au făcut comparații între România și Olanda, Italia, Marea Britanie, Spania și Germania, SUA, Japonia, Emiratele Arabe Unite.

Dimensiunile culturale din organizațiile unor țări au fost studiate cu ajutorul unui model cu mai multe scale. Scalele utilizate au fost: Comunicarea, Evitarea incertitudinii, Distanța față de Putere, Evaluarea, Conducerea, Adoptarea deciziilor, Încrederea, Dezacordurile (conflictele) și Planificarea temporală (modelele Hofstede, Meyer). Hărțile culturale oferă o nouă cale de urmat, cu perspective importante pentru a comunica bine și lucra/învăța eficient pe noua piață globală.

Comunicarea bună este precisă, simplă și clară în culturile cu context scăzut. Mesajele sunt exprimate și înțelese la valoarea nominală. Repetarea mesajului este apreciată dacă ajută la clarificarea comunicării. În context ridicat, comunicarea este sofisticată, nuanțată și stratificată. Mesajele sunt atât rostite, cât și citite între rânduri, fiind adesea implicite, dar nefiind clar exprimate.

1. Comunicarea

Baza tuturor formelor de interacțiune o reprezintă comunicarea. Înțelegând cum diferă comunicarea între culturi, scala de comunicare ajută la înțelegerea valorilor, temperamentelor și simțului umorului. Scala de comunicare variază de la culturi cu context comunicațional scăzut, la cele cu context înalt. Diferențele dintre cele două pot fi atribuite istoriei țării. Această dimensiune se regăsește cu mult înainte de Meyer în lucrările lui Edward T. Hall (1959, 1966, 1976, 1983) care prezintă diferențele de comunicare dintre oamenii care trăiesc în culturi cu context înalt (HC) și cu context scăzut (LC). Contextul este definit de Hall (1990, p.6) ca fiind atmosfera, informația care înconjoară un eveniment și semnificația lui pentru organizație. Problemele culturale de comunicare sunt create de factori importanți, ca statut, istorie, religie și tradițiile țării.

Culturile cu context și cu stiluri precise și clare de comunicare se regăsesc în țări precum Olanda, Marea Britanie, Germania, SUA. Acestea au adoptat un context comunicațional scăzut, cu influențe asupra imigranților, care au nevoie de o comunicare precisă pentru a fi înțeleasă. Culturile cu context înalt în care este nevoie să vezi și să înțelegi dincolo de cuvinte se întâlnesc în România, Italia, Spania, Japonia, Franța, Emiratele Arabe Unite. Aspectele nonverbale ale comunicării sunt mai importante decât comunicarea verbală. O cauză a comunicării subtile este omogenitatea populației și istoria veche. În aceste țări, comunicarea are nuanțe multiple și pot exista interpretări foarte diferite ale mesajelor, uneori ambiguu, imprecise. De exemplu, „a citi în aer” sau a înțelege subtextul nerostit al unei conversații, reprezintă practici curente în comunicarea japoneză.

Nici o țară nu poate fi complet caracterizată ca având un context comunicațional scăzut sau cu context ridicat. De exemplu, România este cu un „context înalt” în comparație cu Germania, dar context scăzut în comparație cu Japonia. Astfel, românii, francezii, spaniolii, italienii țin la stereotipii, comunicarea este indirectă, chiar dacă în evaluare folosesc feed-back negativ direct. Americanii au și ei multe stereotipii, sunt printre cei mai direcți din lume, dar atunci când oferă feed-back negativ, sunt mai puțin direcți decât multe țări europene. Ei folosesc cuvinte de încurajare, de obicei întărirea pozitivă în locul unei dezaprobări a unei activități făcută

necorespunzător. Și la români apare o comunicare indirectă atunci când subalternul vorbește cu șefii și o comunicare directă când managerii nu se sfîiesc să comunice ordine sau reproșuri, sancțiuni subalternilor. De obicei, se caută vinovați, iar răspunderea colectivă și nu individuală transformă uneori comunicarea publică într-o mare de cuvinte pe un vid de idei.

2. Scala de evaluare

Scala de evaluare este o măsură a modului în care cineva transmite și primește feed-back. Feed-back-ul în lumea organizațiilor și în mediul online este deosebit de important și este foarte nuanțat când este vorba de culturi diferite. Culturile după feed-back pot fi directe sau indirecte.

Culturile de feed-back direct utilizează un limbaj direct și folosesc descrieri absolute pentru a sublinia punctul de vedere a celui care transmite. Cuvinte precum „total”, „puternic” etc. sunt folosite pentru a oferi feed-back în culturile directe. Stilurile de feed-back direct nu se abțin să critice direct în fața unui grup. În cercetare, țări ca România, Germania, Olanda, Italia, Spania, Franța, sunt exemple de culturi cu feed-back direct. La mijlocul scalei se află Marea Britanie și SUA. Evaluarea directă sau indirectă este diferită însă și după comunicare. Într-un context comunicațional scăzut, germanii oferă un feed-back negativ direct, critic, fără ambiguități, ceea ce nu se întâmplă la români. La români mai apare, așa cum s-a subliniat deja, o nuanță dată de ierarhia organizațională și distanța față de putere (Hofstede).

Culturile cu feed-back indirect, pe de altă parte, sunt mai subtile, folosesc cuvinte blânde, motivante și maschează feed-back-ul negativ cu cuvinte pozitive sau neutre. Culturile cu feed-back indirect sunt mai sofisticate, ambigue, unele mesaje ascunzând critici neobservabile de un receptor dintr-o cultură cu un puternic feed-back direct. În cercetare, folosirea feed-back-ului indirect domină în Japonia și țările arabe. Evaluarea și feed-back-ul în organizații au legătură directă și cu dimensiunile Distanța față de putere și Evitarea Incertitudinii din modelul Hofstede. România, Japonia, Emiratele Arabe, Germania, sunt țări cu index ridicat pentru acestea două din urmă. Comunicarea este și mai dificilă datorită respectului formal impus față de ierarhie și înclinației de a se feri de eșecuri, riscuri, incertitudine, adică de a fi rigizi.

Combinând scala de comunicare cu cea de evaluare, din cercetare au rezultat următoarele situații:

Feed-back direct	Olanda, Germania		România, Italia, Spania, Franța
	UK, SUA		Japonia
Feed-back indirect	Context scăzut		Context ridicat

Fig. nr.1.1 Culturi după feed-back și context

3. Scala privind arta convingerii: principii versus practica

Cei din culturi în care predomină convingerea/educarea/instruire cu explicații principale (raționament deductiv) încep cu teorii, concepte și ajung, sau nu, la aplicarea lor în practică. Românii, germanii, francezii, spaniolii și italienii se încadrează în scara principiilor, a teoriei înaintea practicii. Comunicarea este centrată pe ce și de ce?

Persoanele din țări pragmatice, conving cu raționament inductiv: arată, folosesc observații empirice, comunicarea este concentrată pe „cum” pentru o sarcină dată (Marea Britanie, Olanda, SUA - în cercetarea realizată). Foarte multe persoane din organizații practică ambele

principii și se pot adapta ușor la comportamente în care prevalează teoria sau practica. De ex. școlile din sistemele anglo-saxone folosesc dominant aplicațiile practice pentru învățare. Ai o formulă, o folosești și apoi înțelegi principiul. 80% din timp se folosește efectiv pentru exersare și doar 20 % pentru teorie. În contrast, școlile din România, Germania, Franța, Italia, Spania ca primă metodă de convingere și transmitere de informații, învățarea teoriei, a principiului (80% din timp) și apoi vine practica (doar 20% din timp). Ce se întâmplă când nici teoria nu se prea mai învață, iar practica este foarte deficitară? Exemplul României este semnificativ: analfabetismul funcțional este în creștere, lipsa de profesionalism se răspândește pretutindeni. În organizații se întâmplă ca la școală: cei cu background teoretic se întreabă de ce vrea șeful să fac eu treaba asta? ceilalți, învățați cu aplicațiile, își pun întrebarea cum să fac treaba aceasta?

4. Scala privind stilul de conducere: egalitarist sau ierarhic

Scala privind poziția față de șefi deosebește o cultură egalitară de una strict ierarhică (Distanța față de Putere în Modelul lui Hofstede). Stilurile egale de conducere, regăsite în mediul online internațional în Olanda, SUA, Marea Britanie se remarcă prin structuri organizatorice plate. Cu un decalaj mic între angajați și manageri, relația de muncă este egalitară. În culturile egalitare, managerii și subordonații comunică adresând prenumele. Structurile ierarhice precum România, Franța, Japonia, Germania, Spania, Italia, Emiratele Arabe Unite, au decalaje între nivelurile ierarhice, clar vizibile, strict reglementate. În astfel de stiluri culturale, comunicarea, precum și luarea deciziilor, urmează o structură ierarhică. Structurile organizatorice sunt înalte și obediența față de putere este uneori foarte ridicată. În aceste culturi, angajații sunt invitați să își spună opinia, dar nu se ține neapărat cont de ea (cel puțin în țările Est europene). Relativitatea este din nou evidentă: Marea Britanie comparată cu SUA apare ca principială, în timp ce față de multe țări europene, ca fiind aplicativă.

5. Scala decizională: consens versus de sus în jos

Culturile cu scale de decizie consensuale apelează la toți cei implicați într-o activitate în procesul decizional. Decizia se adoptă după ce toți cei interesați ajung la consens. Acest tip de scală ajută la luarea mai rapidă a deciziilor. Țări precum Olanda, Marea Britanie, SUA sunt exemple culturi cu decizie consensuală. Scala de sus în jos – pentru adoptarea deciziei, urmează o structură ierarhică în care cei din partea de sus a scalei - conducerea, iau decizii în cea mai mare parte. Țări precum România, Japonia (cu o particularitate care face ca ideile de la baza piramidei să fie apreciate), Franța, Spania, Germania, Italia, Emiratele Arabe urmează o astfel de procedură. Specialiștii recomandă folosirea unui singur mod de adoptare a deciziilor, fix sau flexibil, pentru a nu crea confuzii.

6. Scala privind Încrederea

Încrederea este un factor central pentru toate negocierile de afaceri pentru a avea succes și credibilitate. Încrederea poate fi împărțită în cognitivă și încredere afectivă, unde prima se referă la încrederea care este construită prin lucrul cu cineva pentru o lungă perioadă de timp și stabilirea fiabilității, iar încrederea afectivă decurge din emoții. O astfel de încredere este adesea atribuită relațiilor strânse, cum ar fi prietenii și familia. Scală înaltă bazată pe sarcini: în țări precum SUA, Marea Britanie și Olanda, factorul de încredere este dat de realizările în relațiile de afaceri și profituri. O astfel de încredere poate fi falsificată, precum și dizolvată cu ușurință. Scală înaltă bazată pe relații, regăsește la celelalte țări din analiză; încrederea are la bază relații personale. Parteneriatul de încredere are nevoie de timp și efort pentru a fi consolidat.

7. Scala Dezacordurilor

Dezacordurile sunt naturale și inevitabile între membrii unei organizații. Diferitele culturi percep contradicțiile în moduri diferite. Pe baza culturilor, dezacordurile pot fi acceptate sau respinse. În culturi care acceptă confruntarea (Franța, Germania, Olanda, SUA) se separă persoana de ideea față de care există dezacord. Această perspectivă nu afectează negativ relațiile. Evitarea confruntărilor se întâlnește în culturi în care se crede că dezacordul față în față, perturbă armonia unui grup, sau nu este permisă din cauza ierarhiei. În aceste culturi, ideea nu este separată de persoană, prin urmare, dezacordul cu ideea este considerat egal cu dezacordul cu

persoana respectivă. Asertivitatea nu se aplică și apar confuzii și interpretări.

8. Scala de planificare a sarcinilor în timp

Abordarea temporală și stabilirea programului de muncă diferă de la cultură la cultură și poate varia de la fix, strict până la total la flexibil.

- Programări liniare - Stilurile liniare se concentrează pe o sarcină, înainte de a trece la următoarea și preferă să respecte termenele limită. Mai mult, astfel de culturi consideră că este nepoliticos și neproductiv să se schimbe atenția de la o sarcină la alta, fără a o termina pe prima (Olanda, Japonia, UK, Germania, SUA).

- Programări flexibile – Culturile din România, Italia, Spania, Franța Emirate, sunt flexibile în ceea ce privește termenele și cred în multitasking. Subiecte diferite pot fi abordate în același timp, iar adaptabilitatea este o valoare care deține o pondere mai mare.

Concluzii

Acceptarea relativității culturale în orice analiză este esențială. Oamenii nu pot fi încadrați în șabloane. Înțelegerea naturii umane și a personalității angajaților, deosebindu-se de aspectele care țin de personalitate sau de diferențe culturale (Merin, 2014, p.252) devine un aspect esențial al lumii globale. Și chiar dacă în mediile fizice expații se adaptează culturii colective dominante, aceasta nu exclude înțelegerea nuanțelor, care neglijate, afectează psihicul, productivitatea, atmosfera la locul de muncă. Fiecare dintre noi poate accepta provocarea de a înțelege diferențele culturale. De multe ori, lucrurile mici fac diferența.

Bibliografie:

- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015), *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. Routledge.
- Ashkanasy, N.; *Emotions and Work*, Editor(s): Wright, D., (2015), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, Elsevier, pp. 507-512.
- Backmann, J., Kanitz, R., Tian, A. W., Hoffmann, P., & Hoegl, M. (2020), *Cultural gap bridging in multinational team*, *Journal of International Business Studies*, 51(8): 1283–1311.
- Banks, J., A., 2005, *Cultural Diversity And Education: Foundations, Curriculum, And* , Pearson, 5th Edition
- Benade, Leon, (2017), *Being A Teacher in the 21st Century. A Critical New Zealand Research Study*, Springer
- Colovic, A; Williams, C; (2020); *Group culture, gender diversity and organizational innovativeness: Evidence from Serbia*, *Journal of Business Research*, 110, pp. 282-291
- Guiso, L., Sapienza, P., & Zingales, L. (2015), *The value of corporate culture*. *Journal of Financial Economics*, 117(1), 60-76.
- Hartnell, C. A., Kinicki, A. J., Lambert, L. S., Fugate, M., & Doyle, P. (2016). *Do similarities or differences between CEO leadership and organizational culture have a more positive effect on firm performance? A test of competing predictions*. *Journal of Applied Psychology*, 101(6), 846.
- Haslam, S.A., Platow, M. J., (2001), *The Link between Leadership and Followership: How Affirming Social Identity Translates Vision into Action*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27: 1469-79.
- Hastings, R., Meyer, E., (2020), *No Rules Rules: Netflix and the Culture of Reinvention*, Penguin Press Publishing
- Hofstede, G., (2001), *Culture's Consequences*, 2d ed. Beverly Hills, CA: SAGE
- Hofstede, G., (2001), *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M., (2010), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd Edition, USA, McGraw-Hill.
- Huhtala, M., Tolvanen, A., Mauno, S., & Feldt, T. (2015). *The associations between ethical organizational culture, burnout, and engagement: A multilevel study*. *Journal of Business and Psychology*, 30(2), 399-414.

Liu, G., Tsui, E., Kianto, A., (2021), Knowledge-friendly organizational culture and performance: A meta-analysis, Journal of Business Research, Volume 134, September 2021, Pages 738-753.

Lowell C. Matthews and Bharat Thakkar (August 17th 2012). The Impact of Globalization on Cross-Cultural Communication, Globalization - Education and Management Agendas, Hector Cuadra-Montiel, IntechOpen, DOI: 10.5772/45816. Available from: <https://www.intechopen.com/chapters/38267>

Matsumoto, D.; Juang, L., (2017), Culture and psychology (6 th ed), CENGAGE Learning, New York

McSweeney, B; (2020), Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith-a failure of analysis.

Meyer, E., (2015), Getting to Si, Ja, Oui, Hai, and Da, Harvard Business Review

Meyer, E., (2014), The Culture Map, PublicAffairs, New York

Minkov, M.,(2018), A revision of Hofstede's model of national culture: old evidence and new data from 56 countries, Cross Cultural & Strategic Management, Vol. 25 Issue: 2, pp.231-256, <https://doi.org/10.1108/CCSM-03-2017-0033>

Minkov,M; Bond,M; H; Dutt,P; Schachner,M, Morales,); Sanchez,C; Mudd, B;(2018), A reconsideration of Hofstede's fifth dimension: New flexibility versus monumentalism data from 54 countries, Cross-cultural Research, 52 (3) (2018), pp. 309-333

Schein, E., H., (1985), Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass

Schein, E., H., (1990), Organizational Culture." American Psychologist 45.2 (1990): 109–119, DOI: 10.1037/0003-066X.45.2.109.

Stahl,G., Maznevski, M., (2021), Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A retrospective of research on multicultural work groups and an agenda for future research Journal of International Business Studies (2021) 52, 4–22. <https://doi.org/10.1057/s41267-020-00389-9>

Trompenaars, F. (1993), Riding the waves of culture. London: Brealey.

Trompenaars, F., (1985), The organisation of meaning and the meaning of organisation: A comparative study on the conceptions of organisational structure in different cultures, Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch., (2021); Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business 3/E 4rd Edition, Mc Graw Hill, USA

<https://erinmeyer.com/tools/>

Harvard Business Review, 2015-2021

Forbes, (2020, 2021)

CZU 371.124

**O REINTERPRETARE A TRINOMULUI
DIDACTOGENIE – INCORECTITUDINE PROFESIONALĂ - EȘEC ȘCOLAR**

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, doctor habilitat în psihologie,
doctor în pedagogie, conf. univ.,
Academia de Administrare Publică din Chișinău

Abstract: *Didactogenies, as they appear daily - as states that exert unwanted effects on students (psychologically, medically and / or pedagogically) - are directly related to those fundamental moral qualities of the teacher that form its inadequacy. It has been found that teachers who have conservative beliefs, anti-democratic ideas and feelings, are rigid and resistant to change or have a tendency to avoid dialogue, are less concerned with understanding how students perceive the learning situation and solve in an appropriate manner various school problems. Such a teacher can only be disliked and rejected in his attempt to collaborate with students. We can say, therefore, that the educational process can be productive only if the*

teacher applies in practice character traits compatible with the basic requirements of this process. School success cannot be registered where the teacher shows egocentrism, cowardice, hypocrisy, indifference, unjustified pride, emotional instability, insufficient self-control, injustice in appreciation and / or hatred towards work. Such a teacher has chosen the wrong job and must leave it voluntarily or be determined to do so.

Keywords: *didactogeny, teacher, inappropriate teacher behavior*

Didactogenia, așa cum am menționat cu ceva timp în urmă, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K. K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F. A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko^{*}, apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative supra elevilor.

Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popovici¹ – este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și elevi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „Explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „Etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniu² ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *caracterul inadecvat, stilul educațional respingător, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a*

^{*} Vezi, în acest sens, M.Șleahțișchi. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1 – 6 [ISSN 1857 - 0224] sau/și M.Șleahțișchi. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L.Pogolșa, N.Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități : Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități ”(Chișinău, 5 – 7 noiembrie 2015)/Colegiul de redacție: A.Bolboceanu, N. Nicol, V.Andrițchi, N.Petrovski et al. Chișinău : *Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli)*, 2015, pp. 35– 39.

¹ POPOVICI, D. Didactogenii posibile. În: D. POPOVICI. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2000, p. 104.

² Vezi, în acest sens, POENARU, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: *Revista de pedagogie*, 1980, nr. 9, pp. 51-53; CUKIER, J. Patologia de la didactogenia. În: *Revista de psicoanalisis*, 1990, no. 47(1), pp. 140-152; CUKIER, J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala ensehanza). În: *Revista de Psicologia de la PUCP*, 1996, no. 14(2), pp. 225-244; POENARU, R., SAVA, F. *Didactogenia în școala. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura Danubius, 1998; POPOVICI, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-110; SAVA, F. A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. BONCU, C. CEOBANU (coord). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. CUCOȘ. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221; PĂTRĂUȚĂ, T. Subjective dimension of school failure. În: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2018, no. 13, pp. 32-36; ХОХЛОВ, Л. К., ХОХЛОВ, А. Л., ШИПОВ, А. А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. În: *Ярославский педагогический вестник*, 1998, № 2, с. 98-102; ХУДИК, В. А., ТЕЛЬНЮК, И. В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условии образовательной среды. În: *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина*, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53; ДЖАФАРОВ, Г. Объективные факторы дидактогении. În: *Азербайджанская школа*, 2014, № 3, с. 46-50 sau/și МОРНОВ, К. А., ПОДЛИННЯЕВ, О. Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. În: *Проблемы социально-экономического развития Сибири*, 2016, № 3, с. 198-203.

autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional.

Având la îndemână un astfel de „arbore cauzal”, nu ne rămâne decât să stabilim cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

Să vedem, mai întâi de toate, ce reprezintă cel dintâi element, adică factorul care se rezumă la *caracterul inadecvat al cadrului didactic*, și cum se face că el poate să determine efecte nedorite asupra elevilor, inducând în mediul acestora traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?

Caracterul, după cum s-a spus și s-a scris nu o singură dată³, semnifică ansamblul însușirilor morale fundamentale ale unei persoane, găsindu-și expresie în ideile, poziționările și acțiunile acesteia. Prin felul în care se manifestă, el vizează suprastructura socio-morală a individului, calitatea lui de ființă socială. De câte ori vorbim despre caracter, prefera să spună G. Allport⁴, mai mult ca sigur implicăm un standard comportamental și emitem o judecată de valoare. *Stricto sensu*, construcția psihomentală avută în vedere reprezintă *nucleul* personalității umane, întrucât caracterizează, expresia lui P. Popescu-Neveanu⁵, „atât partea profund individuală, cât și valoarea morală personală”. Nu vom uita, de asemenea, că în ea se distinge *formă și conținut*⁶, forma constând din voință, deprinderi și obișnuințe, iar conținutul – din motive, viziuni asupra vieții, convingeri și, în mod special, din atitudini⁷. De fapt, unitatea

³ Vezi, spre exemplu, WALLON, H. Les origines du caractère chez l'enfant. Paris: P.U.F., 1947; POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, pp. 99-103; GOLU, M. Caracter. În: A. MANOLACHE, D. MUSTER, Iu. NICA, G. VĂIDEANU (coord.). Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, pp. 58-60; ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981; SILLAMY, N. Caracter. În: N. SILLAMY. Dicționar de psihologie. Traducere, avandprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. GAVRILIU. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, pp. 55-56; ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura Babel, 1997, pp. 141-142; DORON, R., JALLEY, E. Caracter. În: R. DORON, F. PAROT (coord.). Dicționar de psihologie. București: Editura Humanitas, 1999, pp. 122-123; SCHAUB, H. Caracter. În: H. SCHAUB, K. G. ZENKE. Dicționar de pedagogie. Traducere de R. NECULAU, consultant științific – C. CUCOȘ. Iași: Editura Polirom, 2001, p. 33; BLOCH, H., REUCHLIN, M. Caracter. În: H. BLOCH, R. CHEMAMA, É. DEPRET, A. GALLO, P. LECONTE, J.-F. LE NY, J. POSTEL, M. REUCHLIN (coord.). Marele dicționar al psihologiei. Traducere din limba franceză: A. ARDELEANU, S. DORNEANU, N. BALȚĂ, A. BORȘ ș.a. București: Editura Trei, 2006, p. 172; МИХАЙЛОВ, А. В. Из истории характера. În: А. Я. ГУРЕВИЧ (ред.). Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры. Москва: Издательство Наука, 1990, с. 43-72; ДУКАРЕВИЧ, М. З. Лекции по характерологии. Москва: Издательство ЧеРо, 2006 sau/și МОРОЗЮК, С. Н. Психология личности. Психология характера. Москва: Издательство Юрайт, 2018.

⁴ ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 44.

⁵ POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, p. 99.

⁶ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, p. 99; КОВАЛЕВ, А. Г. Воспитание характера. Минск: Издательство Народная асвета, 1976; БУРНО, М. Е. О характерах людей. Москва: Издательство ПРНОР, 1996 sau/și РЕЙНВАЛЬД, Н.И. Личность и характер. Москва: Российский Университет дружбы народов, 1991.

⁷ Caracterul, afirmă specialiștii, este acea structură care exprimă atât ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu aceste motive. În principal, având la bază o ierarhie motivațională și o „voință moralicește organizată”, caracterul se caracterizează prin prezența unui ansamblu de atitudini. A unui ansamblu care, precum e lesne de înțeles, acoperă nu atât manifestări atitudinale circumstanțiale, variabile și impredecibile, cât atitudini stabile și generalizare, definatorii pentru o anumită persoană, și care se întemeiază pe convingeri puternice. Ținând cont de acest fapt, țin să menționeze, de regulă, că în conținutul caracterului se disting trei construcții atitudinale fundamentale: atitudinea față de sine însuși (modestie, orgoliu, demnitate, dar și stări de inferioritate, culpabilitate etc.), atitudinea față de ceilalți (altruism, umanism, patriotism etc.) și atitudinea față de muncă. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, MOISIN, A. Caracterul la elevi. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996; DAFINOIU, I. Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul. În: A. COSMOVICI, L. IACOB (coord.). Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 53-70 sau/și DAFINOIU, I., BALAN, B. Caracterul. În: C. CUCOȘ (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 81-84.

construcției care se numește caracter rezultă, expresia aceluiași P. Popescu-Neveanu⁸, „din interpenetrația formei și conținutului și din coarticularea în sistem ierarhic a comportamentelor”. Și încă un raționament, extrem de important din perspectiva pătrunderii în esența fenomenului: în funcție de cum se înscrie în valorile și normele stabilite de societate, caracterul poate fi *adecvat* sau *inadecvat*. Ansamblul însușirilor care definesc primul tip de caracter se rezumă la facultățile prin care ființa umană dă dovadă de „virtuți înalte și intenții bune”: raționalitate, stăpânire de sine, altruism, bunătate, împlinirea promisiunilor, responsabilitate, loialitate, perseverență, moderație, onestitate, sinceritate, dezinteresare etc. În ceea ce privește cel de-al doilea tip de caracter, acesta se axează pe un ansamblu de însușiri morale care nu alcătuiesc – sub nicio formă – „natura adevăratei frumuseți a personajului unei persoane” și care – în mod evident – intră în contradicție cu sistemul de îndatoriri care reglementează relațiile dintre indivizi sau grupurile de indivizi: lipsa de voință, iredponsabilitate, impulsivitate, răutate, falsitate, ipocrizie, ură, egocentrism, intoleranță etc.

Bineînțeles, și de această dată, prin asemănare cu alte tipologii, lucrurile nu trebuie văzute într-o stare încrămențată, paralizată, imuabilă. Ele, neîndoielnic, se pot schimba, într-un mod sau altul, obținând noi forme și înțelesuri. Or, purtând însemnele unui ansamblu de însușiri morale fundamentale, caracterul redă, mai întâi de toate, un *portret psihologic individual*⁹ care denotă dinamicitate și care, drept urmare, urmează să fie abordat de o manieră dialectică¹⁰.

Acestea fiind spuse, să vedem cum se manifestă cele două tipuri de caracter în cazul celor care, deținând statutul de cadru didactic, își asumă întreaga responsabilitate pentru (i) „realizarea calitativă a procesului de predare-învățare”, (ii) „luarea deciziilor privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ”, (iii) „declanșarea și întreținerea interesului elevilor pentru activitatea de învățare”, (iiii) „îndrumarea persuasivă și consilierea tinerilor studioși” și (iiiii) „supravegherea întregii activități din clasă, asigurând consensul cu celelalte cadre didactice, cu părinții, cu ceilalți factori”¹¹.

Caracterul adecvat ar reflecta, fără doar și poate, personalitatea și calitățile unui pedagog exemplar, a unui pedagog care se realizează în totalitate legităților procesului de învățământ. Într-un asemenea context, competența didactică redă o construcție care presupune, cu necesitate, atât existența unui spectru larg de priceperi de specialitate, cât și existența unor capacități cu un pronunțat caracter psihosocial (în mod special, a celor care vizează empatia, adică însușirea de a pătrunde în viața interioară a elevului și a clasei din care el face parte). Acum, se observă cum cel căruia îi revine misiunea de a crea situații de învățare favorabile atingerii obiectivelor pedagogice majore face dovada faptului că este, în fapt, un model cultural, o persoană care știe că are vocație, o misiune, un rost. Pentru el, ca urmare a rafinamentului cultural pe care îl posedă, nu este o problemă să se identifice cu idealul educațional și să se ralieze cu plenitudine

⁸ POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, p. 99.

⁹ Sintagma „portret psihologic individual” este preluată de la U. Șchiopu. Pentru confirmare, vezi ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura Babel, 1997, p. 141.

¹⁰ „Dacă vom concepe dinamica caracterului într-un sens dialectic – arată, în context, P. Popescu-Neveanu – , va trebui să admitem că ființei umane, ce se constituie ca personalitate prin asimilarea totalității relațiilor sociale și umane, nu-i poate fi cu totul străin – așa cum afirma Terentius – nimic din ceea ce este uman. Luarea în stăpânire a propriei individualități și autoreglajul în problemele majore ale existenței, ceea ce este în esență caracterul, nu sunt posibile fără contracararea unor tendințe opuse, fără lupta internă și depășire progresivă a unor tendințe ce apar stabil sau tranzitoriu ca nonvalori. În fapt, atitudinile pozitive nu se pot forma și dezvolta decât în legătură și împotriva celor evaluate ca negative. Virtutea se opune senzualității, raționalitatea și stăpânirea de sine - impulsivității, altruismul – egocentrismului etc. Deci, ontologic, coexistența în termeni de contradicție a atitudinilor opuse nu numai că este posibilă, dar este și logică. (...) În ansamblul său, caracterul funcționează în baza unor contradicții dialectice, constând din discordanța și confruntarea continuă a aspirațiilor și posibilităților, a autoaprecierii și aprecierilor celorlalți, a autoexigențelor și exigențelor adresate subiectului ș.a.”. Pentru confirmare, vezi POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, p. 102.

¹¹ Expresiile îi aparțin lui I. Nicola și vizează rolul cadrului didactic în școală și societate. Pentru confirmare, vezi NICOLA, I. Profesorul. În: I. NICOLA. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 474-475.

valorilor acestuia. Or, pentru el, Binele și Frumosul, Libertatea și Solidaritatea chiar există cu adevărat¹².

În literatura de specialitate, dăm de numeroase descrieri ale modului în care trebuie să se facă cunoscut caracterul adecvat al cadrului didactic sau – altfel spus – ale modului în care trebuie să se arate însușirile morale fundamentale ale unui cadru didactic care se identifică cu idealul educațional și care promovează, de zi cu zi, valorile acestuia. Iată doar câteva exemple:

- **C. Hăvârneanu – C. Duță:** „Profesia de cadru didactic presupune exigențe morale superioare. Dascălul are posibilitatea să modeleze o singură dată materialul cu care lucrează, elevii nefiind asemeni unor piese remodelabile. Personalitatea este una singură, iar calea de formare este unică. Pe lângă rezultatele intelectuale, cadrul didactic trebuie să țină cont și de profilul afectiv-moral al elevului care este dificil de format, dar și de măsurat; astfel de rezultate se observă în timp și după multă trudă. Pregătirea profesională e lesne de realizat în comparație cu tactul și harul pedagogic. Atitudinea profesorului față de munca sa și față de elevi este mai grăitoare decât orice pregătire profesională, căci uneori nu contează atât de mult ce spune profesorului, ci cum, spune. Atitudinea profesorului își pune amprenta asupra relațiilor pe care le stabilește cu mediul intern al discipolilor, prin umanismul și dragostea pentru copii, prin sensibilitate, atașament și respect. Dragostea de copii este prima condiție pentru a deveni un bun cadru didactic, un bun educator”¹³.
- **I. Bontaș:** „Profesorul nu este numai un instructor profesional. El este modelator uman, etic și cetățenesc al tineretului studios. Munca lui implică, în mod obiectiv, o înaltă pregătire morală, calități morale, un profil moral demn, o conștiință și conduită morală demne, civilizate. Profesorul trebuie să cunoască principiile și regulile morale corespunzătoare statului de drept și democratic, ale societății civile libere și să formeze deprinderi de comportare în concordanță cu teoria morală corespunzătoare societății în care trăiește. (...) Autocontrolul asupra atitudinilor și modului de comportare în orice situație - în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. – trebuie să însoțească în permanență viața profesorului. Profesorul va căuta să fie model etic pentru elevi, dinamizând spiritul critic, spiritul de independență și creativitate la elevi, pentru ca treptat atitudinile și comportamentul lor să capete amprenta personală, să devină propriul lor modelator etic. Atitudinile și deprinderile etice ale profesorului vor spori competența și eficiența măiestriei și tactului psihopedagogice, vor determina creșterea prestigiului său educativ în școală și în afara ei”¹⁴.
- **G. Albu:** „Care este sau care poate fi atitudinea profesorului, dacă el dorește, urmărește și își alege ca reper al concepției și acțiunii sale libertatea discipolului, aspirația și puterea lui de a crește? Pentru aceasta, lui nu-i pot lipsi o serie de dimensiuni spirituale. Între acestea reținem:
 - a) *să accepte excepțiile:* copii, situații, evenimente, idei, soluții, preocupări (profesorul are nevoie să-și însușească, să dezvolte și să practice o pedagogie a excepțiilor, a situațiilor care sunt și pot fi mereu altfel, altfel de cum au fost sau de cum s-ar aștepta să fie). Această *pedagogie a diversității și diferențelor* va fi, mai întâi, una a acceptării, pozitivă, permisivă, și apoi una a neacceptării, a respingerii, negativă;

¹² Emițând un asemenea punct de vedere, ne-am condus nu doar de propriile convingeri, ci și de opiniile unor specialiști consacrați din domeniul pedagogiei [cum ar fi, bunăoară, opiniile lui L. Antonesei cu referire la portretul model al educatorului (sursa: ANTONESEI, L. Paideia. Iași: Editura Polirom, 1996, p. 62)].

¹³ HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. AVÂRNEANU (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Editura Institutul European, 2001, p. 56.

¹⁴ BONTAȘ, I. Personalitatea profesorului. În: I. BONTAȘ. Pedagogie. București: Editura ALL, 1994, pp. 262-263.

- b) *să-și afirme și exploateze, ori de câte ori are ocazia, calitățile creatoare și originale;*
- c) *să aibă un psihic bogat de preocupări, căutări și frământări culturale* (profesorul îi atrage pe elevi, expresia lui S. Roller, în măsura în care urmărește crearea propriei persoane; profesorul există creându-se, dominându-se, cultivându-se pe sine);
- d) *să evite îmbătrânirea psihologică* (să se elibereze de orice infantilism, egocentrism, lașitate, teamă exagerată de risc; să fie mărinimos, generos, dovedindu-se o ființă eliberată, puternică și plină de bucurie);
- e) *să iubească copiii* (dragostea pentru copii este un indiciu hotărâtor că profesorul este liber și că-i poate oferi copilului libertatea, dorința și puterea de a crește; dacă profesorul reunește în inima sa dragostea de profesiune și dragostea de elevi, atunci putem spune, în acord cu L. Tolstoi, că este un pedagog desăvârșit; dragostea pentru copii se referă la preocuparea sistemică pentru ei, la interacțiunea și dialogul cu ei, la corectitudinea față de ei, ea cuprinde dorința de a sta și de a lucra cu ei, de a nu fi plictisit sau de a-i plictisi);
- f) *să nu fie nici un intervenționist, dar nici un om pasiv* (profesorul va urmări mereu să elibereze ceea ce este superior în spiritul copilului, va fi atent să nu-l mutilizeze și să-i creeze, totodată, mobilul interior de a crește);
- g) *să ofere copiilor un mediu de experiență (cât mai) bogat*, care să înlesnească, firesc și simplu, contactele umane, comunicarea socială, colaborarea, știut fiind că ele sunt condiții favorabile exprimării libertății persoanei;
- h) *să caute ca efortul său să fie, pe cât posibil, în continuarea activității pe care copilul o preferă și o desfășoară din proprie inițiativă* (fără ca aceasta să presupună eliminarea inițiativelor profesorului);
- i) *să dezvolte la copil aptitudinea pentru înnoire și reînnoire, dorința de perfecționare și de noutate* (departe de a sfătui copilul să se comporte ca ceilalți, invocând mereu exemplul și argumentul majorității, profesorul se va bucura de orice tendință a copilului de a crea, de a găsi și formula altceva (decât ceea ce este, îndeobște, găsit și formulat));
- j) *să-și descopere interiorul, dezvoltându-și și recunoscându-și scăderile, să caute în el însuși și să-și elimine defectele, păcatele* (cu deosebire acele „calități” care stau în calea înțelegerii copilului)¹⁵.
- **I. Nicola:** „Personalitatea profesorului presupune o serie întregă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Printre ele se enumeră:
 - a) *umanismul, în general, și dragostea de copii, în special* (aflându-se în fața unor ființe umane, adulte sau în devenire, profesorul trebuie să dea dovadă de multă sensibilitate, atașament și respect față de ele, transformându-se în cele din urmă într-un coparticipant la propriile lor confruntări);
 - b) *calități atitudinale de natură caracterial-morală* (din această categorie face parte spiritul de obiectivitate și dreptate, principialitatea, cinstea, curajul, demnitatea, corectitudinea, modestia, fermitatea, răbdarea, optimismul, stăpânirea de sine etc.);
 - c) *conștiința responsabilității și a misiunii sale* (a fi conștient de această misiune și a te dăruii total și dezinteresat pentru înfăptuirea ei înseamnă implicit a fi un adevărat patriot);

¹⁵ ALBU, G. Educatorul și pedagogia libertății. În: G. ALBU. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 159-171.

- d) *aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul celui supus acțiunii educative* (este vorba de capacitatea intuitivă, de pătrundere și sesizare rapidă a particularităților psihice individuale);
- e) *aptitudinea empatică* (care îi oferă profesorului posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celor cărora li se adresează și de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și rezultatele posibile ce ar putea fi atinse; la polul opus se află egocentrismul, care constă în incapacitatea de a se transpune în situația celui alt, de a accepta punctul de vedere al acestuia);
- f) *tactul pedagogic* (pe care V. Pavelcu îl definește ca fiind „un simț al măsurii” specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului)¹⁶.

Așadar, fiind pe potriva principiilor și normelor procesului de predare-învățare, caracterul adecvat al cadrului didactic vine să înfățișeze unul din cei mai importanți factori ai eficacității și eficienței activităților de sorginte școlară. Prin natura sa, tipul de caracter avut în vedere pune în evidență profilul autentic al specialistului ancorat în procesul prin care, expresia lui J. Simon, „un spirit formează alt spirit, și o inimă formează o altă inimă”. Un profil despre care se poate spune că înglobează cel puțin zece elemente definitorii: dragoste pentru oameni, în general, și tinerii studioși, în particular; empatie (adică sensibilitate în raport cu dificultățile pe care le întâmpină elevii); asertivitate (ceea ce înseamnă să poți să-ți susții propriul punct de vedere cu fermitate și curaj, dar fără a leza interesele și demnitatea celor ce-ți sunt discipoli); capacitatea de a pune preț pe crearea și menținerea, în condițiile sălilor de studii, a unei ambianțe de susținere și cooperare; răbdare (care se rezumă la însușirea de a fi calm pe întreg parcursul procesului de predare-învățare); spirit echitabil (care indică la capacitatea cadrului didactic de a se menține pe dimensiunea standardelor impuse elevilor săi); adaptabilitate (adică puterea de a face schimbări de natură comportamentală pe fondul unor situații care nu au fost prevăzute în prealabil); capacitatea de a demonstra preocupare pentru personalitatea și interesele fiecărui elev; deschidere pentru lucrul în echipă, pentru o colaborare eficientă cu ceilalți profesori, cu părinții, administratorii școlii și cu alte părți implicate, direct sau indirect, în instruirea și educarea elevilor.

Întrucât caracterul adecvat al cadrului didactic reprezintă, după cum am remarcat deja, una din cele mai importante condiții ale eficacității și eficienței activităților de sorginte școlară, este de la sine înțeles că acesta nu are nimic în comun cu problema pe care am enunțat-o și pe care încercăm s-o rezolvăm. Didactogeniile, așa cum apar de zi cu zi – ca stări care exercită efecte nedorite asupra elevilor (în plan psihologic, medical sau/și pedagogic) –, sunt în legătură directă cu acele însușiri morale fundamentale ale cadrului didactic care formează în mod evident caracterul inadecvat al acestuia.

Caracterul – arată, în context, D. Popovici¹⁷ – se referă la maniera în care un om reacționează față de exterior, față de lucruri, persoane, evenimente. Caracterul cadrului didactic se manifestă și în relația de autoritate cu elevii. Atunci când îi sunt proprii aspecte negative, în contradicție cu cele benefice pentru realizarea cu succes a procesului de învățare, caracterul cadrului didactic se răsfrânge negativ asupra relației cu elevii, împiedicând desfășurarea normală, pozitivă a procesului. Este indiscutabil că nu poate forma oameni echilibrați un cadru didactic neechilibrat psihic. Profesorul își pune amprenta asupra elevului, pozitivă sau negativă, prin felul său de a fi și de a face.

S-a constatat¹⁸ că profesorii care au convingeri conservatoare, idei și sentimente antidemocratice, dau dovadă de rezistență la schimbare sau prezintă tendința de a evita dialogul.

¹⁶ NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 476-479.

¹⁷ POPOVICI, D. *Caracterul profesorului*. În: D. POPOVICI. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2000, p. 95.

¹⁸ Vezi, spre exemplu, HĂVĂRNEANU, C., DUȚĂ, C. *Agresivitatea în relația profesor-elev*. În: L. ȘOITU, C. HĂVĂRNEANU (coord.). *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura Institutul European, 2001, p. 58; DUMITRIU, Gh.

Mai mult, ei sunt puțin preocupați să înțeleagă modul în care elevii percep situația de învățare și, respectiv, să rezolve de o manieră corespunzătoare diverse probleme de ordin școlar. Un astfel de profesor, spun specialiștii¹⁹, nu poate fi decât antipatizat și refuzat în încercarea sa de a colabora cu elevii.

Cu câțiva ani în urmă, un studiu experimental realizat pe elevii din ciclul liceal²⁰ a scos în relief cele mai frecvente forme de agresivitate a profesorilor față de elevi. În ordine descrescătoare, acestea s-au prezentat în felul următor: folosirea tonului ridicat, evaluarea neobiectivă, intimidarea elevilor, adresarea de injurii, amenințarea, excluderea de la ore, folosirea gesturilor amenințătoare, a cuvintelor obscene, ignoranța, nervozitatea permanentă, adresarea de acuzații nefondate, manifestările autoritare de desconsiderare a elevilor, ironia, absența răspunsului la solicitări. Elevii care au participat la studiul respectiv au explicat aceste conduite inadecvate ale profesorilor prin însușirile lor de personalitate, cel mai des presupunând existența unui substrat psihopatologic în structura personalității profesorului. Recunoscând că profilul caracterial defectuos al profesorilor le-a înrăutățit semnificativ condițiile psihologică, fiziologică și morală, ei, totodată, au menționat că lucrurile puteau lua o cu totul altă turnură dacă aceiași profesori ar fi manifestat, din plin și în mod constant, receptivitate, empatie, deschidere pentru comunicare, toleranță sau/și respect.

Potrivit opiniilor de specialitate²¹, caracterele inadecvate la care „unele trăsături sunt mult prea accentuate sau rigide, inadapabile situațiilor, cauzând, astfel, suferințe proprii persoane sau celui alt (sau amândurora)” au ca specific faptul că acționează după propriile reguli prestabilite, și nu după cele care, în mod cert, favorizează procesul de învățământ.

Concluzionând, putem afirma că procesul de învățământ poate fi productiv doar dacă cadrul didactic aplică în practică trăsături de caracter compatibile cu cerințele de bază ale acestui proces. Succesul școlar nu poate fi înregistrat acolo unde cadrul didactic dă dovadă de egocentrism, lașitate, ipocrizie, indiferență, orgoliu nejustificat, instabilitate emoțională, autocontrol insuficient, nedreptate în aprecieri sau/și lehamite față de muncă. Un astfel de cadru didactic, expresia lui D. Popovici²², a ales greșit meseria și trebuie să o părăsească de bună voie sau să fie determinat să o facă.

Referințe bibliografice:

1. ALBU, G. Educatorul și pedagogia libertății. În: G. ALBU. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 159-171.
2. ALLPORT, G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 44.
3. ANTONESCU, L. Paideia. Iași: Editura Polirom, 1996, p. 62
4. BONTAȘ, I. Personalitatea profesorului. În: I. BONTAȘ. Pedagogie. București: Editura ALL, 1994, pp. 262-263.
5. CUKIER, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de psicoanalisis, 1990, no. 47(1), pp. 140-152;
6. CUKIER, J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). În: Revista de Psicología de la PUCP, 1996, no. 14(2), pp. 225-244

Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, pp. 86-87 sau/și NEAMȚU, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Editura Polirom, 2003, p. 232.

¹⁹ Vezi, în acest sens, NEAMȚU, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Editura Polirom, 2003, p. 232.

²⁰ Vezi HĂVĂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. HĂVĂRNEANU (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Editura Institutul European, 2001, pp. 72-81.

²¹ Vezi, în acest sens, LELARD, F., ANDRE, C. Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile. București: Editura Trei, 1998, p. 314 sau/și POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 95.

²² POPOVICI, D. Observații asupra surselor didactogeniilor. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 109.

7. DAFINOIU, I. Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul. În: A. COSMOVICI, L. IACOB (coord.). Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 53-70
8. DAFINOIU, I., BALAN, B. Caracterul. În: C. CUCOȘ (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 81-84.
9. HĂVÂRNEANU, C., DUȚĂ, C. Agresivitatea în relația profesor-elev. În: L. ȘOITU, C. ĂVÂRNEANU (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Editura Institutul European, 2001, p. 56.
10. LELARD, F., ANDRE, C. Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile. București: Editura Trei, 1998, p. 314
11. MOISIN, A. Caracterul la elevi. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996;
12. NEAMȚU, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Editura Polirom, 2003, p. 232.
13. NICOLA, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 476-479.
14. NICOLA, I. Profesorul. În: I. NICOLA. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 474-475
15. POPESCU-NEVEANU, P. Caracter. În: P. POPESCU-NEVEANU. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978, p. 99.
16. POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 95.
17. PĂTRĂUȚĂ, T. Subjective dimension of school failure. În: Journal of Romanian Literary Studies, 2018, no. 13, pp. 32-36
18. POENARU, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53;
19. POENARU, R., SAVA, F. Didactogenia în școala. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998
20. POPOVICI, D. Caracterul profesorului. În: D. POPOVICI. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 95.
21. POPOVICI, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-110
22. SAVA, F. A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. BONCU, C. CEOBANU (coord.). Psihosociologie școlară. Prefață de C. CUCOȘ. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221
23. ȘCHIOPU, U. Caracter. În: U. ȘCHIOPU (coord.). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura Babel, 1997, p. 141
24. ȘLEAHTIȚCHI, M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1 – 6 [ISSN 1857 - 0224]
25. ȘLEAHTIȚCHI, M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L. Pogolșa, N. Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități : Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități ”(Chișinău, 5 – 7 noiembrie 2015)/Colegiul de redacție: A. Bolboceanu, N. Vicol, V. Andrițchi, N. Petrovski et al. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli), 2015, pp. 35– 39
26. КОВАЛЕВ, А. Г. Воспитание характера. Минск: Издательство Народная асвета, 1976.
27. БУРНО, М. Е. О характерах людей. Москва: Издательство ПРНОР, 1996
28. ДЖАФАРОВ, Г. Объективные факторы дидактогении. În: Азербайджанская школа, 2014, № 3, с. 46-50

29. ХОХЛОВ, Л. К., ХОХЛОВ, А. Л., ШИПОВ, А. А. Школьные дидактогенные невроты и другие психические реакции. În: Ярославский педагогический вестник, 1998, № 2, с. 98-102
30. ХУДИК, В. А., ТЕЛЬНЮК, И. В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условии образовательной среды. În: Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53
31. МОРНОВ, К. А., ПОДЛИНЯЕВ, О. Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. În: Проблемы социально-экономического развития Сибири, 2016, № 3, с. 198-203
32. РЕЙНВАЛЬД, Н.И. Личность и характер. Москва: Российский Университет дружбы народов, 1991.

Secțiunea I

CZU 159.922.7

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI STIMA DE SINE LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ

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

Abstract: *The article presents the result of an experimental research of emotional intelligence and self-esteem in preadolescence. The study included 100 preadolescents: 54 girls and 46 boys. The following tests were administered: R. Bar-on and D. Goleman test for emotional intelligence (adapted by M. Roco), Friedman emotional maturity scale and Rosenberg self-esteem level test.*

Keywords: *preadolescent age, emotional intelligence, self-esteem, development.*

Noțiunea de „*inteligență emoțională*” a fost propusă pentru prima dată în lucrarea din anul 1964 a lui Michael Beldoch dar și în lucrarea din anul 1966 a lui B. Leuner intitulată „*Inteligență emoțională și emancipare*”[6, 7, 11].

În anul 1983, în *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Howard Gardner introduce ideea inteligențelor multiple, interpersonale și intrapersonale [12].

Termenul „coeficient emoțional - EQ” (Emotional Quotient) a fost propus într-un articol a lui Keith Beasley în anul 1987 în revista britanică *Mensa*. Cu doi ani mai târziu în 1989, Stanley Greenspan a prezentat modelul de descriere a inteligenței emoționale. Peter Salovey și John Mayer au propus în anul 1990 propriul model privind inteligența emoțională[6, 7, 8, 10].

Însă termenul de inteligență emoțională devine cunoscut în rândul cercetătorilor datorită lucrărilor lui [Daniel Goleman](#) [3].

Abia la sfârșitul sec. XX (anul 1996) a fost propusă pentru prima dată procedura de măsurare a inteligenței emoționale de către Reuven Bar-On, care a elaborat și propus un instrument standardizat, un test care evalua 5 arii: intrapersonală, interpersonală, adaptabilitate, managementul stresului și dispoziție generală[1].

Conform opiniei lui Daniel Goleman (1995) construcțiile care compun inteligența emoțională sunt:

1. Conștiința de sine – încrederea de sine;
2. Autocontrolul – dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea;
3. Empatia – ai înțelege pe alții, diversitatea, capacitatea politică;
4. Motivația – dorința de a cuceri, dăruirea, inițiativa, optimismul;



5. Aptitudinile sociale – comunicarea, colaborarea, stabilirea de relații, capacitatea de a lucra în echipă [3].

Jeane Seagal (1999) evidențiază patru componente ale inteligenței emoționale:

1. Conștiința emoțională – adică trăirea în mod autentic a tuturor emoțiilor care ne încercăm lăsând deoparte deprinderile intelectuale prin intermediul cărora avem tendința să gândim emoțiile;
2. Acceptarea – care presupune acceptarea emoțiilor conștientizate, adică asumarea responsabilității propriilor trăiri afective;
3. Conștientizarea emoțională activă – înseamnă să trăiești experiența prezentă și nu cea ce ai simțit în trecut;
4. Empatia – abilitatea de a ne raporta la sentimentele și la nevoile celorlalți, fără a renunța la propria experiență emoțională [7].

Stima de sine reprezintă componenta evaluativă a sinelui și se referă la trăirea afectivă, emoțiile pe care le încercăm persoana atunci când se referă la propria persoană.

Rosenberg (1979) face distincția dintre stima de sine ridicată (pozitivă) și stima de sine scăzută (negativă). Lutaneen și Crocker, în 1992, vorbesc de stima de sine personală și stima de sine colectivă. Pornind de la scala stimei de sine a lui Rosenberg, Heaherton și Polivy construiesc în 1991, un instrument pentru a măsura stima de sine [4, 9].

Stima de sine este un termen utilizat pentru evaluarea globală a persoanei privitor la propria sa valoare. Stima de sine cuprinde credințe (de tipul , sunt s-au nu sunt competent) și emoții (de genul triumf , disperare, ,mândrie ,rușine). Stima de sine se poate aplica la o anumită situație particulară (de exemplu ,referitor la profesie), s-au are extindere globală (sunt o persoană bună, s-au nu sunt bun de nimic). Stima de sine este o caracteristică personală stabilă, cu mici variații în decursul timpului [4, 9].

Scopul cercetării empirice realizate a fost: studierea inteligenței emoționale și a stimei de sine la vârsta preadolescentă.

Ipotezele cercetării:

1. Există diferențe în manifestarea inteligenței emoționale la preadolescenți în funcție de variabila gen
2. Există diferență în manifestarea stimei de sine în funcție de variabila gen.
3. Presupunem existența corelației între inteligența emoțională și stima de sine la vârsta preadolescentă.

Instrumente de cercetare:

- Testul pentru inteligență emoțională după R. Bar-on și Goleman (adaptat de M.Roco).
- Scala de maturitate emoțională Friedman.
- Testul de examinare a nivelului stimei de sine Rosenberg

Testul pentru inteligență emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco -a fost administrat în scopul determinării nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale la subiecții de vârstă preadolescentă. Cotarea răspunsurilor a fost realizată în conformitate cu procedura propusă de autori:

- Până la 50 de puncte: nivel redus al inteligenței emoționale;
- De la 50 până la 100 de puncte: nivel mediu al inteligenței emoționale;
- De la 100 până la 150 de puncte: nivel ridicat al inteligenței emoționale;
- De la 150 până la 200 de puncte: nivel excepțional al inteligenței emoționale.

Scala de maturitate emoțională Friedman - permite diagnosticul gradului maturității emoționale. Testul cuprinde 25 de itemi (întrebări) la care se răspunde prin Da sau Nu, fiecare răspuns are asociat un număr anumit de puncte. Scorul final:

- Peste 25 de puncte: perfect maturizat emoțional;
- 22- 24 de puncte: maturizare bună;
- 20- 21 de puncte: nivel corespunzător de maturizare;
- 18-20 de puncte: nivel mediu de maturizare;
- 16-18 puncte: situație spre limită;

- 14-15 puncte: ușoară imaturitate emoțională;
- 12-14 puncte: reacții emoționale imature;
- 10-12 puncte: reacții infantile, puerile;
- 0-10 puncte: infantilism emoțional.

Testul pentru evaluarea stimei de sine Rosenberg evaluează nivelul stimei de sine; proba conține 10 itemi, fiecare item fiind evaluat de subiect pe o scală de la 1 la 4 (1 – absolut de acord, 4 – dezacord total). Punctajul care se acordă pentru fiecare item variază între 1 și 4 puncte. Scor final:

- un scor cuprins între 10-16 puncte – indică o stimă de sine scăzută;
- un scor cuprins între 17-33 puncte – indică stimă de sine medie;
- un scor cuprins între 34-40 puncte – indică o stimă de sine înaltă.

Eșantion: în cercetarea experimentală au participat 100 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 11 și 15 ani, inclusiv fete – 54, băieți – 46.

În scopul studierii nivelului inteligenței emoționale la preadolescenți am administrat testul pentru inteligență emoțională după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco). Rezultatele obținute în diagnoza inteligenței emoționale sunt prezentate în figura 1.



Fig.1. Inteligența emoțională pe niveluri (%)

Un singur elev (1%) din numărul total de preadolescenți a acumulat un punctaj care ne vorbește despre nivelul excepțional de inteligență emoțională. Acest preadolescent își exprimă clar, direct și adecvat sentimentele și preocupările, se adaptează ușor la stres, este sociabil și echilibrat din punct de vedere social, este empatic și încrezut în forțele proprii.

16 subiecți (16 %) au nivel ridicat al inteligenței emoționale. Acești preadolescenți sunt caracterizați pozitiv, au un nivel înalt de informare emoțională, au capacitatea de a dirija cu propriile emoții, sunt empatici și pot influența starea emoțională a altor persoane.

61 elevi (61 %) manifestă un nivel mediu al inteligenței emoționale. Acești preadolescenți sunt caracterizați prin flexibilitate și gândire pozitivă, sunt empatici, au un vocabular emoțional bogat, deschiși către schimbare, sunt interesați de emoțiile și trăirile celorlalți.

22 de subiecți (22 %) au un nivel redus al inteligenței emoționale și pot fi caracterizați prin incapacitatea de ași recunoaște și controla propriile emoții, lipsa controlului impulsurilor momentane, deseori manifestă agresivitate, sunt frustrați, nesociabili, detașați emoțional.

În figura 2 prezentăm rezultatele cantitative privind inteligența emoțională la preadolescenți în funcție de variabila gen.

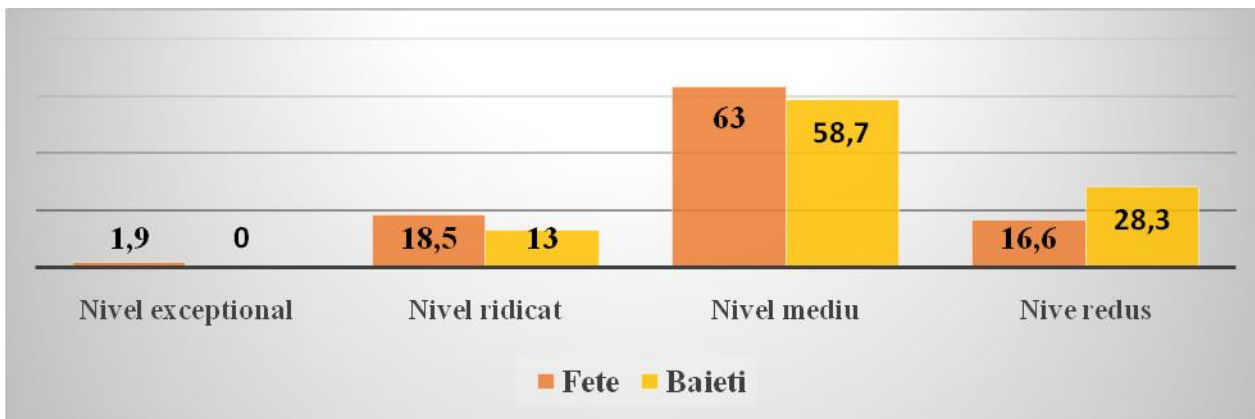


Fig. 2. Inteligența emoțională în funcție de variabila gen (%)

Din eșantionul cercetat au nivel ridicat de inteligență emoțională doar 18,5% din fete (10fete), cu nivel excepțional 1,9% (1 fată). Din numărul total de băieți 13% (6 băieți) au manifestat nivel ridicat al inteligenței emoționale și nici unul nu a fost diagnosticat cu nivel excepțional. Acești preadolescenți manifestă nivel înalt de informare emoțională, cunosc bine spectrul de emoții, au o capacitate înaltă și sunt capabili să-și recunoască propriile emoții, sunt capabili de a dirija propriile emoții, nivelul automotivării este înalt și ei sunt empatici, rezolvă într-o manieră inteligentă problemele emoționale și situațiile conflictuale apărute.

La 63% fete (34) și 58,7% (27) de băieți am constatat nivel mediu al inteligenței emoționale. Acestor preadolescenți sunt caracterizați prin capacitatea de recunoaștere mai bună a propriilor stări emoționale, ei mai ușor recunosc emoțiile altor persoane, sunt empatici față de colegi, folosesc inteligența emoțională în rezolvarea situațiilor conflictuale s-au a conflictelor apărute în grup.

Cu nivel redus al inteligenței emoționale au fost diagnosticați 28,3 % (13) băieți și 16,6% (9) fete. Pentru acești preadolescenți este caracteristic faptul că ei manifestă nivel redus de informare emoțională, nu sunt capabili să-și recunoască propriile emoții și să dirijeze cu ele, nivelul automotivării este scăzut, se descurcă greu în recunoașterea emoțiilor altor persoane, sunt puțin empatici.

Prin prelucrarea statistică a rezultatelor am stabilit că nu există diferențe statistice semnificative la inteligența emoțională în funcție de variabila gen ($T = 1,53197$, $p = 0,064376$).

În figura 3 prezentăm rezultatele obținute de subiecții studiați la maturitatea emoțională

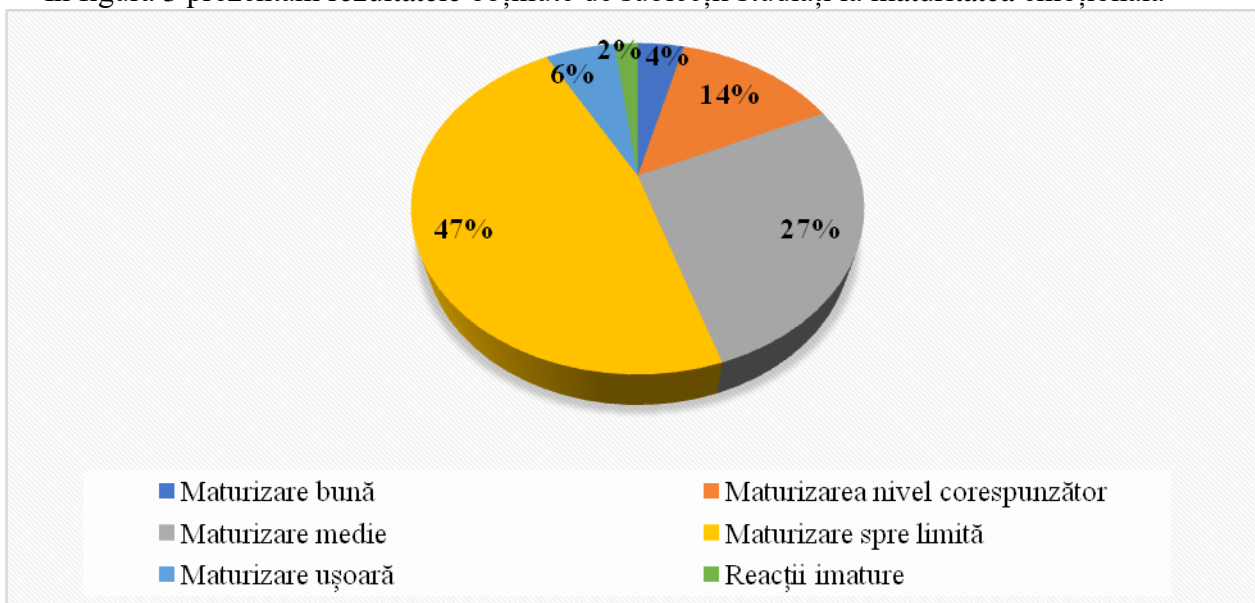


Fig. 3. Rezultatele privind maturitatea emoțională a preadolescenților.

Vorbind despre inteligență emoțională, de fapt vorbim despre conștientizarea emoțiilor, despre gestionarea emoțiilor de către preadolescenți. Pe măsură ce copii se dezvoltă, trecând prin diferite experiențe de viață ei învață și se maturizează emoțional.

4 subiecți (4%) au nivel de maturizare emoțională bună; 14 preadolescenți (14%) au nivel de maturizare emoțională corespunzător. Acești preadolescenți au dezvoltată capacitatea de a recunoaște și dirija cu propriile emoții, sunt empatici, calitatea relațiilor sociale și a comunicării cu ceilalți este bună, ușor se adaptează la situații noi, trec cu ușurință peste provocări și situații stresante, sunt fericiți și pot influența starea emoțională a altor persoane.

27 de subiecți (27%) au manifestat nivel mediu de maturizare emoțională. Acești preadolescenți sunt caracterizați prin flexibilitate și gândire, sunt deschiși către schimbare, sunt empatici, sunt interesați de emoțiile și trăirile celorlalți.

47 de subiecți (47%) au manifestat situație de maturizare emoțională spre limită, iar 6 subiecți (6%) manifestă o ușoară maturizare emoțională.

2 subiecți (2%) au manifestat reacții imature (ei sunt incapabili de ași recunoaște și controla propriile emoții, uneori sunt agresivi din cauză că nu își pot controla impulsurile, sunt frustrați, nesociabili).

În figura 4 prezentăm rezultatele maturității emoționale în funcție de variabila gen.

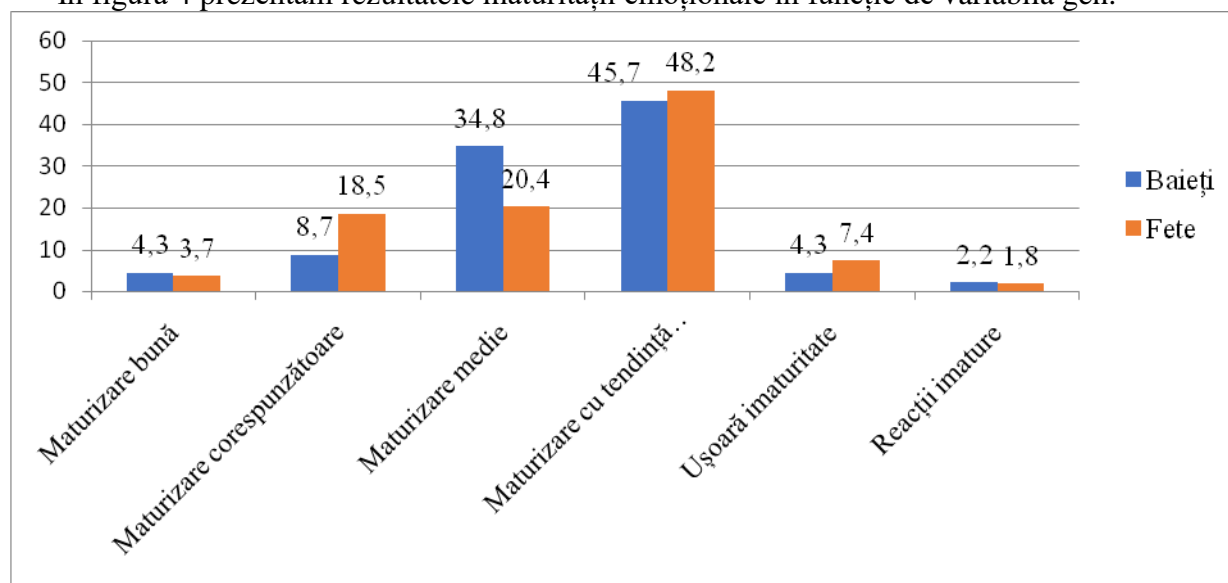


Fig. 4. Rezultatele privind maturitatea emoțională în funcție de variabila gen.

Rezultatele prezentate denotă că:

2 fete (3,7%) și 2 băieți(4,3%) au manifestat maturizare bună; cu nivel corespunzător de maturizare emoțională sunt 10 fete (18,5%) și doar 4 băieți (8,7%). Acești preadolescenți manifestă nivel înalt de informare emoțională, cunosc bine spectrul de emoții, sunt empatici, au nivel înalt de automotivare și sunt capabili să rezolve într-o manieră inteligentă din punct de vedere emoțional problemele apărute; un nivel mediu de maturizare a fost constatat la 11fete (20,4%) și 16 băieți (34,8%). Pentru ei este caracteristică capacitatea de a-și recunoaște mai bine propria stare emoțională, ei sunt empatici față de colegi; cu tendință spre dezechilibru s-au situație spre limită sunt 26 fete (48,2%) și 21 băieți (45,7%); 4fete (7,4%) și 2 băieți (4,3%) manifestă ușoară imaturitate emoțională; reacții imature au fost constatate la 1 fată (1,8%) și un băiat (2,2%).

În următoarea figură prezentăm rezultatele obținute prin intermediul testului Rosenberg pentru evaluarea stimei de sine la preadolescenți.

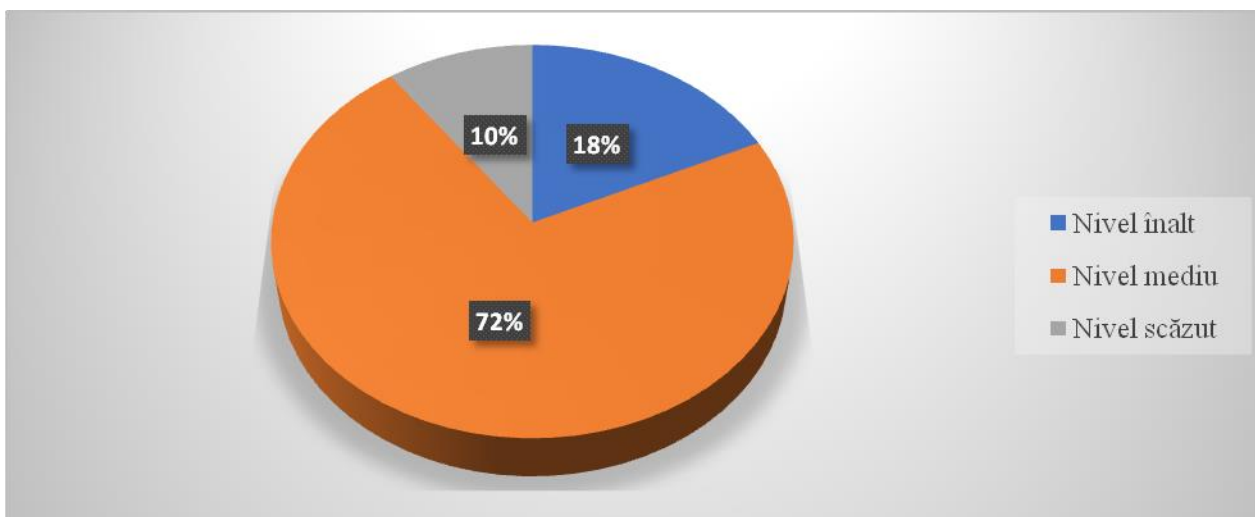


Fig. 5. Rezultatele privind stima de sine la preadolescenți

18 (18%) din preadolescenții studiați au manifestat nivel înalt al stimei de sine. Pentru acești preadolescenți este caracteristică autocritica, ei sunt perseverenți, au o încredere în sine bună, un statut social și personal înalt, nivel de performanță înalt, au un domeniu mare de interese, știu să comunice corect, reacționează adecvat la critică, găsesc cu ușurință căile de ieșire din situațiile de conflict.

72 (72%) preadolescenți sunt cu nivel mediu al stimei de sine. Pentru acești preadolescenți este caracteristică o bună adaptare la mediul social, ei își formează cu ușurință o imagine pozitivă despre sine, sunt predispuși să se autoaprecieze, știu să-și exprime emoțiile, știu să-și controleze impulsurile, ușor depășesc situațiile dificile.

10 (10%) preadolescenți sunt cu nivel scăzut al stimei de sine. Acești preadolescenți sunt caracterizați ca subiecți ce cu greu pot să-și stăpânească impulsurile, au o imagine de sine scăzută, nu au încredere în forțele proprii, deseori se compară cu alții, uneori sunt agresivi, cu anxietate crescută, sensibili la critici, cu greu se încadrează în colectivele de elevi.

În următoarea figură prezentăm rezultatele obținute de subiecții studiați la stima de sine în funcție de variabila gen.

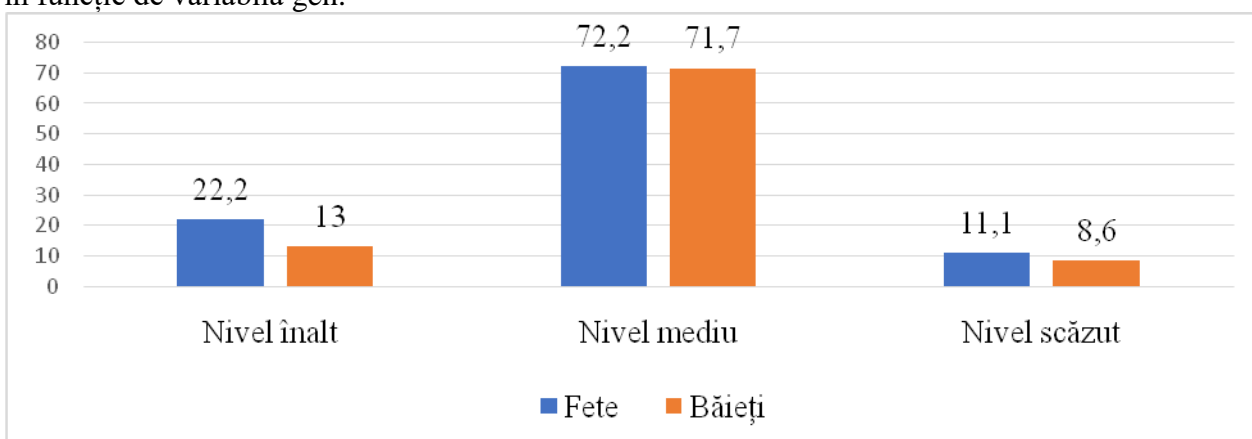


Fig. 6. Rezultatele la stima de sine în funcție de variabila gen

Din eșantionul cercetat un nivel înalt al stimei de sine îl au 18 preadolescenți (18%), dintre care fete 12 (22,2%) iar băieți doar 6 (13%). Acești elevi sunt caracterizați ca fiind încrezuți în sine, au o imagine adecvată despre sine, se iubesc așa cum sunt, se acceptă pe sine, își cunosc limitele, sunt capabili să se afirme, știu a spune Nu, fără a fi agresivi, sunt capabili să răspundă calm la critică.

Cu nivel mediu al stimei de sine au fost diagnosticați 70 de elevi (70%), inclusiv fete 36 (66,7%), iar băieți 34 (74%). Acești preadolescenți manifestă capacitatea de apreciere a

propriilor valori, au performanțe bune școlare, sunt încadrați în activități extrașcolare, sunt încadrați în grupuri sociale.

12 elevi (12%) din numărul total sunt cu nivel scăzut al stimei de sine, inclusiv 6 fete (11,1%) și 6 băieți (13%). Preadolescenții cu nivel scăzut al stimei de sine sunt caracterizați ca timizi, frustrați, de multe ori agresivi, greu se încadrează în colectivele de elevi.

Prelucrarea statistică a rezultatelor realizată prin intermediul T-test Student nu a stabilit diferențe statistic semnificative la stima de sine în funcție de variabila gen ($T = 1,116$, $p = 0,133$).

Ultimul obiectiv pe care l am urmărit în cercetare a fost stabilirea relației dintre inteligența emoțională și stima de sine la vârsta preadolescență. În acest scop am realizat un studiu de corelație prin intermediul coeficientului Pearson: $r = 0,751$, $p \leq 0,01$. Deci, pentru preadolescenții studiați a fost stabilită o corelație pozitivă puternică între inteligența emoțională și stima de sine.

Bibliografie:

1. BAR-ON, R., PARKER, J. Manual de inteligență emoțională: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă. București, 2011.
2. CARUZO, D. R. Inteligența emoțională. București, 2004.
3. Goleman, D. Inteligența emoțională. București, 2008.
4. RAS, P. Stima de sine. Iubește-te pe tine pentru a trăi mai bine. Larousse. București, 2015.
5. RACU, Ig., RACU, Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2017.
6. SALOVEI, P., MAIER, J. Dezvoltarea emoțională și inteligența emoțională. Implicații educaționale, București, 1997.
7. SEGAL, J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București, 1999.
8. GREAVES, J., BRADBERCY, T. Inteligența emoțională. București, 2016.
9. PURCARU, I.D. Stima de sine a adolescenților. Bacău, 2010.
10. DAVITZ, JOEL R., BELDOCH, MICHAEL The Communication of Emotional Meaning [by] Joel R. Davitz, with Michael Beldoch [et Al.] McGraw-Hill, 1964.
11. LEUNER, B. „Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women”. Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie. 15 (6): 196–203, 1966.
12. GARDNER, HOWARD Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

CZU 159.922.8+37.018.1

RELAȚII DEFICITARE ÎN DIADA PĂRINTE - ADOLESCENT: INTERVENȚII PSIHOLOGICE

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Alexandra HRITCU, master în științe sociale, psiholog,
Direcția Generală Asistență Socială și Protecția Familiei din Bălți

Abstract: *It is well known that the parent-child relationship can be considered the most important of the relationships that can generally be formed between people. In addition to being a definitive and indestructible bond, it should also be the closest and strongest possible bond between people. Nothing in this world compares to a successful relationship full of understanding, respect, and love, as is the relationship between parents and their children.*

Keywords: *relations, parents, teenager, conflicts, psychologist.*

Este bine știut faptul că **relația părinți-copii** poate fi considerată cea mai importantă dintre relațiile care se pot forma, în general între oameni. Pe lângă faptul că este o legătură definitivă și indestructibilă ea ar trebui să fie și cea mai strânsă și puternică legătură posibilă

între oameni. Nimic pe lumea aceasta nu se compară cu o relație reușită și plină de înțelegere, respect și iubire, așa cum este relația dintre părinți și copiii lor.

Dar pentru ca această relație să fie reușită, este nevoie de mult efort și răbdare depuse de **copii** și de **părinții** lor. Este foarte important ca fiecare dintre ei să conștientizeze și de asemenea, să înțeleagă poziția în care se află, care sunt condițiile ce trebuie îndeplinite dar și limitele ce nu trebuie depășite.

Considerăm că este esențial să identificăm care sunt relațiile adolescenți-părinți și care este aportul psihologului în scopul de a crea și menține aceste relații pozitive.

Prima relație de tip social pe care orice copil o stabilește imediat după venirea sa pe lume este cea cu părinții săi. Această relație este baza pentru dezvoltarea copilului și apoi a adultului, este o piatră de temelie și un model pentru viața lui socială, începând cu cea preșcolară, școlară și de mai târziu, până la maturitate. De ce este atât de importantă această relație părinți-copii? Pentru că aceasta determină dezvoltarea copilului și împlinirea adecvată a nevoilor sale.[14]

Relația primordială în care ființa umană este integrată prin însuși procesul genezei sale este aceea de filiație, de rudenie. Pe lângă dimensiunea fizică, relația de filiație are și o dimensiune funcțională ce constă în *satisfacerea de către părinți a trebuințelor primare ale copilului*. De asemenea, importanța în dezvoltarea generală a personalității copilului este și *interacțiunea și comunicarea cu proprii părinți*. Astfel, "în funcție de felul în care mama și tatăl își înțeleg și își joacă rolul în primii ani de viață ai copilului, dezvoltarea psihică al acestuia poate fi stimulată, accelerată sau dimpotrivă, întârziată, fiind desfășurată în maniera echilibrată, armonioasă ori cu producerea unor dezechilibre și dizarmonii ce-i vor periclita mai târziu modul de relaționare cu cei din jur și integrarea normală în viața socială și profesională".[4]

Nu toate familiile își înțeleg rolul în același fel. De aceea, diversitatea de „formule” familiale nu depinde numai de activitatea părinților, ci rezultă, de asemenea și din structura mediului. Toate preocupările, framântările, ambițiile părinților - uneori flancate de bunici, unchi și mătuși - converg spre copil, îl copleșesc, îl strivesc. „Când prea multă lume se amestecă să-și dea cu părerea asupra felului cum trebuie crescut un copil, rezultatul este și mai rău decât dacă nimeni nu s-ar îngriji de el, chiar dacă printre aceste numeroase păreri, sunt și unele întru totul raționale". În același timp, mediul familial nu acționează numai prin compoziția sa numerică. În interiorul unei familii se conturează curenții afectivi cărora fiecare dintre membrii care o compun le suportă efectele. Ceea ce primează și ceea ce imprimă mediului familial trasătura sa specifică este *calitatea legăturii dintre părinți*. Întreaga structură familială depinde în mare măsură de atitudinea pe care o au soțul și soția unul față de celalalt. Astfel, un mediu familial închegat se constituie, în mod clasic din tata, mama și copii.[3]

În funcție de caracteristicile și trăsăturile climatului familial[7], se pot diferenția:

- *familii stabile*, bazate pe o anumită constanță a vieții de familie, pe respectarea fermă a unor principii și norme de viață, de activitate;
- *familii instabile*, caracterizate prin schimbări permanente ale modului de viață.

Constatăm astfel că de o importanță deosebită, în relația filială, este componenta afectivă, respectiv "căldura" sau "răceala emoțională", "răutatea" sau "bunătatea", "duritatea" sau "gingășia" care îmbracă și colorează activitatea de îngrijire, comunicarea verbală și jocul cu copilul, raportul dintre toleranță, înțelegere, blândețe și intoleranță, corecție și severitate în procesul cotidian de educație al copilului, precum și raportul dintre permisivitate și interdicție în reglarea tendințelor, trebuințelor și dorințelor copilului. [4]

Tipuri de relații în cadrul familiei. Asupra tipurilor comunicaționale definitorii pentru diferite familii D.D. Jackson (1986) întreprinde o serie de cercetări. El descrie patru tipuri de relații de comunicare familială: a) *stabilă-satisfăcătoare*, b) *instabilă satisfăcătoare*, c) *instabilă nesatisfăcătoare*, d) *stabilă nesatisfăcătoare*. [7]

În cazul primei relații, modul de comunicare definitoriu este înțelegerea, ca urmare a unei competențe de rol a fiecărui membru al familiei, precum și a faptului că toți sunt de acord în ceea ce privește persoana care controlează relația. Autorul apreciază că persoana care controlează relația este cea care inițiază o acțiune, decide ce acțiune va fi inițiată sau stabilește ce

poziții, în cadrul relației, trebuie controlate de o altă persoană. În cadrul acestor familii, viața se desfășoară echilibrat, armonic. [Ibidem]

Relația familială instabilă satisfăcătoare este afectată parțial de evenimentele și schimbările inerente cărora grupul familial, prin unii din membrii săi nu este pregătit să le facă față, să le integreze armonic în dinamica existenței sale. Așa de pildă, modificările de rol ce survin odată cu schimbarea vârstei la copiii nu sunt totdeauna concordante cu tiparele de rol al părinților. Astfel, o fiică-adolescentă, care încearcă să se comporte cu mama sa de la egal la egal, se izbește de rigiditatea acesteia, care preferă să se conserve relația mamă-copil, fie pentru că nu vrea să fie criticată de prieteni (pentru eventuala liberalizare a conduitei sale materne), fie din motive inconștiente de potențială rivalitate. Aceste situații pot beneficia de o terapie de familie mai mult decât cele specifice relațiilor de comunicare instabile nesatisfăcătoare. În cazul acestor metode de comunicare familială plutește un sentiment de continuă nesiguranță și confuzie, neexistând un acord în privința persoanei care trebuie să controleze relația, membrii familiei fiind forțați să-și redefiniească mereu rolurile, comportând frustrații care uneori se convertesc în simptome psihosomatice. Concesivitatea reciprocă pe care o manifestă de obicei soții, disimulând de cele mai multe ori o lipsă de implicare emoțională sau chiar indiferență, întreține instabilitatea relației de insatisfacțiile ambilor soți. [Ibidem]

Relația instabilă nesatisfăcătoare definește un model comunicațional în care nu există un consens ceea ce privește cine să conducă și cum să se comporte. Din acest motiv toate investigațiile emoționale sunt limitate. Comunicarea de bază rămâne tăcerea și ignorarea. Relația rămâne stabilă pentru că toți membrii familiei ignoră sau nu recunosc zonele sau cauzele potențiale de insatisfacție. În aceste familii sentimentele, preocupările personale și nefericirea generală nu constituie subiecte adorabile, dimpotrivă ele nu sunt nici măcar formulate. Celor din afară, relațiile acestor familii li se pot părea ideale, perfecte, celor din interior ele le sunt de fapt indiferente, ei funcționând în virtutea inerției. Aceste relații sunt considerate de Jackson ca fiind rigide, bazate pe constrângere. Membrii acestor familii respectă foarte mult legile, ordinea, autoritatea, obiceiurile organizate, pentru că toți acești factori externi reușesc să îi sustragă din problematica propriilor lor relații intrafamiliale profund afectate. Aceste familii care nu au conștiința disfuncției lor de esență, de cele mai multe ori manifestă reacții de rezistență în terapie, fiind practic imposibil să produci fisuri de aerisire în spațiu deschis, dar gol, al propriei lor existențe. [Ibidem]

Relația instabilă nesatisfăcătoare în cazul acestor modele de comunicare familială plutește un sentiment de continuă nesiguranță și confuzie, neexistând un acord în privința persoanei care trebuie să controleze relația, membrii familiei fiind forțați să-și redefiniească mereu rolurile, comportând frustrații. Concesivitatea reciprocă pe care o manifestă de obicei, disimulând de cele mai multe ori o lipsă de implicare emoțională sau chiar indiferență întreține instabilitatea relației și insatisfacțiile părinți-copii.

Adolescența-perioada marilor schimbări. Mulți dintre psihologii ce au studiat adolescența și-au pus de multe ori întrebarea dacă adolescența este doar o etapă din viața fiecăruia? Răspunsul la întrebarea aceasta fost desigur, nu. Multe studii vin să aducă importanța mare la eliminarea problemelor ridicate din această etapa din viața fiecăruia.

În dezvoltarea psihică a copilului de după 10 ani, se pot diferenția 3 stadii bine definite:

1. stadiul preadolescenței (10-14 ani), dominat de puse de creștere, de apariția și accentuarea caracterelor sexuale secundare și de dezvoltare mare a sociabilității.
2. stadiul adolescenței propriu-zise (14-18,20 ani), dominat de adaptarea la starea adultă, de procesul de câștigare a identității și de intelectualizarea pregnantă a conduitei.
3. stadiul adolescenței prelungite (18,20 ani – 24,25 ani) dominat de integrarea psihologică primară la cerințele unei profesii, la condiția de independență față de familie și de opțiune maritală. [2]

„Pubertatea și adolescența – sunt specifice pentru a doua decadă a vieții omului – se caracterizează prin trecerea spre maturizare și integrarea în societatea adultă, cu solicitările ei

sociale, politice, familiale, profesionale etc. Acest parcurs este cu atât mai simplu cu cât viața omului socială este mai complicată. [5]

Desigur că adolescența este acea perioadă a contrărilor, acea vârstă a argumentelor „pro” și celor „contra”, un moment în viață în care lucrurile nu sunt a fi clar definite, o perioadă, unde ierarhia valorilor suferă unele transformări majore, acea etapă în care modelele și idoli sunt analizați și anume criticați sever.

Tipurile de relații se complică progresiv în perioada pubertății copilul și apoi tânărul integrându-se tot mai mult în generația sa (grupul social mai larg) prin exprimarea identității proprii și prin exprimarea identității față de adulți. [Ibidem]

În ceea ce privește mișcarea interioară dialectică a formării personalității în perioadele pubertății și adolescenței - acesta se dimensionează relativ seismic și dramatic în opoziția dintre comportamentele impregnate de atitudini copilărești, cerințele de protecție, anxietatea vârstelor mici în fața situațiilor mai complexe și solicitante și atitudini și conduite noi formate sub impulsul cerințelor interne de autonomie sau impuse de societatea vârstei. Încep să se contureze mai clar distanțele între ceea ce cere societatea de la tânăr și ceea ce poate el și ceea ce cere el de la societate și viața și ceea ce ei pot oferi. Pe aceste distanțe de cerințe și posibilități are loc dezvoltarea personalității care este tot așa de impetuoasă și complicată în pubertate ca și creșterea și maturizarea biologică.

La moment, nu este o mirare faptul că tinerii devin apatici, descurajați, plictisiți, pesimiști, nu se pot adapta la viața socială. În aceste momente, adolescenții trebuie sprijiniți, fie de un prieten, fie de o persoană dispusă să-i ajute.

Ceea ce este pentru a doua decadă a vieții fiecăruia, sunt profunde transformări biologice, psihosociale dar și psihologice, trecerea înspre maturizare și integrare în societatea adultă, cu toate solicitările ei sociale, profesionale, politice, familiale.

Perioada adolescenței este perioada în care tutela familială și școlară (relativ pregnantă la începutul vieții copilului) se modifică treptat, modificarea fiind integrată din punct de vedere social în prevederi legale ale unor responsabilități ale tinerilor începând cu 14 ani și a obținerii majoratului civil la 18 ani, ca și a exercitării acestuia în continuare. Nota dominantă a întregii etape constă în intensa dezvoltare a personalității, contemporanizarea ei.

O mențiune deosebită despre trăsăturile generale a adolescenței apare, pe parcursul Evului Mediu atunci când adolescența era considerată doar ca fiind vârsta de 21 sau 25 ani, apoi după părerea altor persoane, poate să continue până la vârsta de 30 ani dar și chiar 35 ani. Această perioadă fiind numită adolescență deoarece se considera că persoana era matură să dea naștere unor copii.

Adolescența este acea perioadă importantă în dezvoltarea umană, acea perioadă a numeroaselor și profundelor schimbări biologice, psihice, fizice dar și morale, acea perioadă a dezvoltării umane, unde dispar trăsăturile copilăriei astfel cedând locul acelor particularități complexe și bogate, unor manifestări psihice individuale specifice fiecăruia.

Adolescența este o perioadă a învățării. M. Debesse spune că: “Situația de școlar sau licean rămâne comună tuturor adolescenților” [3]

Adolescența este cuprinsă între 14 și 20 de ani urmată de postadolescență până la 25 de ani, se caracterizează prin foarte multe schimbări și transformări și de aceea a fost considerată a doua naștere [8], sau un moment esențial în dezvoltarea psihică umană. [9]

Adolescentul apare ca reprezentare abia în secolul al XVIII-lea, atunci când cu imaginea pictată a heruvimilor (îngerilor), ce exprimă ambiguitatea pubertății și dimensiunea băieților adolescenți. Din această poziție de vedere socială, adolescența prinde un contur, totodată în secolul al XVIII-lea, cu ajutorul recrutărilor în armată, unde erau căutați tineri anume cu corpuri fine și armonioase. Primul băiat adolescent al timpurilor moderne a fost Șiegfriends lui Wagner. Pentru prima oară, cu ajutorul muzicii lui Wagner trebuia să fie exprimată acea combinație de puritate, de forță fizică, de spontaneitate și nu în ultimul rând de bucurie de a trăi, care trebuiau să facă din adolescent să fie eroul secolului al XX-lea ce va deveni secolul adolescenței.

Din factorii ce au făcut posibilă ca adolescența să fie recunoscută ca vârstă specifică putem menționa dezvoltarea învățământului ce avea caracter obligatoriu, prelungirea funcției socializatorii de către școală, prelungirea perioadei de școlarizare fiind până la vârsta de (18 și chiar 25 ani) considerate ca fiind altădată apartenența maturității, pentru prima oară tânărului i se cere să rămână obligatoriu în școală și să desăvârșească pregătirea teoretică cât și practică, fără a avea posibilitatea, în absența acestei pregătiri, să-și asume unele roluri de adult. Pentru acest motiv, adolescența a fost considerată o perioadă de „moratoriu psiho-social”, de amânare, deci, a responsabilităților asociate rolurilor adultului, situație de a determina o „criză de identitate” și o „confuzie de roluri”. [8]

Adolescenții și relația cu părinții – „nebuniile” vârstei și nevoia de sprijin. Nu trebuie să vedem adolescența copiilor noștri doar ca pe o tranziție încărcată de teamă, ca pe o „nebulie” pe care ne este frică să o confruntăm. Adolescența vine „la pachet” și cu multe schimbări pozitive, care merită toată atenția noastră. Adolescenții au o dorință arzătoare, unică și profundă, pentru adevăr și dreptate, o gândire care caută însetată ceea ce este corect. Părinții sunt datori să-i ajute pe copiii lor în această grea și hotărâtoare perioadă a vieții lor. [13]

Când copiii înaintează în vârstă și intră în perioada adolescenței, problemele pe care le au de înfruntat părinții sunt mai mari și mai grele. Trecerea de la perioada copilăriei la cea a tinereții nu este inofensivă, nici pentru cei care o trăiesc, nici pentru mediul lor înconjurător. [Ibidem]

Copiii care intră în perioada adolescenței trec printr-o schimbare năvalnică în trup și în suflet. Corpul se dezvoltă dintr-odată, începe să prezinte evident caracteristicile de gen, lumea psihică se îmbogățește, se ascute puterea de înțelegere, se maturizează și se aprofundează rațiunea, simțirea devine din ce în ce mai puternică, egoul iese în evidență. În această etapă a vieții, tinerii trăiesc o adevărată explozie interioară și își descoperă un alt sine. Sunt și mulți tineri care își pierd controlul în această perioadă. [Ibidem]

Sunt impresionante comparațiile pe care le folosește [Sfântul Ioan Gură de Aur](#) pentru a reda tulburarea prin care trec tinerii la vârsta adolescenței. Compară tinerețea cu focul, cu marea agitată pe care o tulbură vântul care ridică valuri înspăimântătoare. Un cal pe care nu poate nimeni să-l călărească, un animal sălbatic neîmblânzit – aceasta este tinerețea! [Ibidem]

Părinții care cresc copii și îi văd cum intră în anii grei ai adolescenței cu siguranță sunt de acord cu Sfântul Ioan Gură de Aur. Tinerețea este o perioadă dificilă și uneori înspăimântătoare, pentru că tinerii pot cu ușurință să se abată de la drumul cel bun, să fie înșelați, să alunece înspre rău. [Ibidem]

Dacă toate acestea au fost valabile dintotdeauna, ce ar trebui să spunem despre tinerii care cresc astăzi, în această lume a zilelor noastre, care merge parcă din rău în mai rău? Ce ar fi spus astăzi Sfântul Ioan Gură de Aur, despre situația dramatică din ziua de azi? Ce cuvinte ar fi folosit pentru a descrie o lume care se găsește într-o profundă confuzie? Ar trebui ca atunci când vorbim despre problemele care predomină în tineretul din ziua de azi vocea noastră să devină hohot de plâns, iar când scriem, condeiul să se înmoaie în lacrima sufletului nostru.

De aceea este nevoie de multă strădanie din partea părinților, care sunt datori să-i ajute pe copiii lor în această grea și hotărâtoare perioadă a vieții lor. Copiii noștri, în greutățile lor tinerești, în „nebuniile” adolescenței, nu își doresc [părinți-adversari](#), ci părinți-asistenți, care să-i îndrume în toate. Nu au nevoie de ofițeri de poliție, ci de părinți afectuoși, plini de înțelegere și iubire. Sfaturile nu-i ajută prea mult, ci au nevoie să fie sprijiniți și să simtă ajutorul care vine din rugăciunile părintești.

Nu trebuie să vedem adolescența copiilor noștri doar ca pe o tranziție încărcată de teamă, ca pe o „nebulie” pe care ne este frică să o confruntăm. Adolescența vine „la pachet” și cu multe schimbări pozitive, care merită toată atenția noastră. Adolescenții au o dorință arzătoare, unică și profundă, pentru adevăr și dreptate, o gândire care caută însetată ceea ce este corect. [Ibidem]

Comunicarea și relațiile părinți –adolescenți Rapaport R., Rappaport M. (1977), Strelitz, Z. & Kews, Pilling, D. & Pringle (1978), Argyle M. & Henderson M. (1985) finisează câțiva itemi pentru o posibilă comunicare în perioada adolescenței, din ambele sensuri: de la părinți către

adolescenți și de la adolescenți spre părinți, itemi cuprinși în câteva reguli generale. O serie de studii audizează abilitățile parentale de conduită, regulile ca și drepturile părinților în speranța decelării efectelor asupra educației, asupra creșterii și statuării unor stiluri, moduri de comportament. În fond, mulți autori scriu despre binomul „acceptare - respingere” ca fiind cel mai important în interrelația părinți-copii (inclusiv adolescenți). [11]

Tabelul nr.1. Reguli generale pentru părinți și adolescenți în scopul menținerii unor relații pozitive. [11]

Reguli pentru părinți	Reguli pentru adolescenți
Respectați intimitatea adolescentului.	Respectați intimitatea părinților
Oferiți nu doar sfaturi ci și exemple de comportament.	Consultați-vă cu părinții în problemele personale (intime)
Încurajați ideile (căutările) adolescentului.	Luați în considerare drepturile părinților.
Demonstrați afecțiune și suport emoțional constat față de adolescent.	Fiți politicoși cu părinții, mai ales când sunteți în public, în grup.
Păstrați secretele încredințate.	Păstrați confidențele, secretele împărtășite de părinți.
Nu fiți exagerat de posesiv	Invitați prietenii în casă.
Încercați să tratați adolescentul ca pe un tânăr adult responsabil.	Nu vă criticați părinții în public.
Uitați-vă în ochii lui în timpul conversației.	Priviți-vă părinții în ochi în timpul conversației.
Vorbiți cu adolescentul despre probleme sexuale și despre moarte.	Discutați cu părinții despre aceste probleme.
Oferiți adolescentului cadouri și felicitări de ziua lui de naștere.	Oferiți cadouri și felicitări părinților de ziua lor de naștere.
Sprijiți adolescentul atunci când nu este prezent (în absența)	Respectați dorințele lor, chiar și atunci când sunt absenți.
Abordați cu adolescentul probleme legate de politică și religie.	Discutați cu părinții despre politică și religie.
Considerați-vă responsabil pentru comportamentul adolescentului	Acceptați supravegherea generală (și grija) părinților.
Nu criticați aspru alegerile și prietenii adolescentului.	Respectați aprecierile și evaluările părinților chiar dacă sunt demodate.

Aceste drepturi parentale circumscriu instituției „conduitei părintești”, comunicării între 2 segmente diferite ca vârstă, statut și rol social, nivel de informare și cultură se referă generic la:

- Dreptul de a decide unde și cu cine să locuiască minorul;
- Dreptul de a hotărâ în legătură cu educația și obligația, îndatorirea de a se ocupa de educația minorului;
- Dreptul de a pedepsi în limite rezonabile;
- Dreptul și obligația de a proteja și apăra minorul;
- Dreptul de a administra proprietatea minorului;
- Dreptul de a consimți sau refuza consimțământul pentru tratamente medicale ale minorului;
- Dreptul de a consimți sau refuza în legătură cu adopția;
- Dreptul de a consimți sau refuza consimțământul la căsătoria unui minor între 16 și 18 ani;
- Dreptul de a se comporta într-un litigiu ca apărător al intereselor copilului;
- Dreptul de moștenire a proprietății după deces. (apud M.Argyle&M.Henderson, 1985). [10]

Cercetările lui Glueck și E.T.Glueck (1950), H.G.Elder (1962), T.Smith (1983), Riskin J. & E.Faunce (1976), F.F.Schachter (1983), Blok J. & Morrison A. (1981), Freedman, J. (1978), capătă contur în zone diferite de pe glob, în culturi și grupuri socio-economice variat structurate. Se degajă câteva idei principale pentru stilul în comunicare părinți/copii, pentru înțelegerea profundă a perioadei adolescenței: [12]

- Pentru adolescent este apreciată ca benefică „supravegherea democratică”. Este de preferat o abordare permisivă, egalitară a adolescentului față de una autoritară, de respingere, în alte condiții minorii nu ezită să spună că „părinții uită că au fost și ei tineri” și „nu își cunosc limitele”. [12]
- Comportamentul părinților caracterizat prin căldură afectivă, răsplata acordată pentru merite. Aceasta are consecințe favorabile în achiziționarea de către adolescent a unor itemi structurali ai personalității lui, a independenței de a avea o identitate, auto-evaluării etc. [12]
- În familiile cu dezvoltare normală adolescenții sunt mult mai cooperanți, sunt veseli, învață să spună glume, să râdă și să se bucure. S-a constatat că acești adolescenți învață cu mai multă ușurință să stocheze și să distribuie informația, față de adolescenții cu tulburări de comportament la al căror viraj părinții și grupul asistă de multe ori fără să știe cum și de ce să intervină. [1]

În cadrul cercetării ne-am propus să demonstrăm un model de intervenție psihologică în situații de criză pe fonul relațiilor deficitare (tensionate) tată- fiică. Am identificat că adolescența întâmpină dificultăți în ceea ce privește procesul de relaționare, creare și menținerea relațiilor pozitive cu părinții. În scopul dezvoltării și menținerii relațiilor pozitive dintre părinți și adolescentă a fost realizat studiu de caz cu ședințe de consiliere individuală și de grup.

Studiu de caz privind gestionarea unei situații de criză

(Relații tensionate tată-fiică)

Nota: Numele sunt schimbate

SUBIECTUL: IONESCU MARIA

Data și locul nașterii. 20.01.xxxx Bălți

Școala/clasa: Liceul Teoretic X clasa a 9-a

Tatăl: IONESCU TEODOR, 36 ani

Ocupația : muncitor, SC XXX SRL

Mama: IONESCU OLGA, 35 ani

Ocupația: plecată la muncă în străinătate

Frați și surori (nume, vârsta, ocupația): este singură la părinți

Structura și componența familiei: tipul familiei – NORMALĂ

Alte persoane care locuiesc împreună cu familia minorei: la adresa de domiciliu al minorei locuiește doar ultima și tatăl acesteia

Relații dintre părinți : relațiile din cadrul familiei sunt tensionate, conflicte puternice, frecvente

Condiții de viață și de muncă ale minorei: condiții acceptabile, are propria cameră, dotată cu toate cele necesare în scopul creșterii și educării conform potențialului.

Dezvoltarea fizică și starea sănătății: este un copil bolnăvicios, cu afecțiuni ORL.

Antecedente: în perioada preșcolară a fost diagnosticat cu astm bronșic, a urmat tratament și urmează și în prezent.

Particularități ale debutului ciclului școlar: a debutat cu medii foarte bune în clasa I, a avut rezultate bune și pe perioada studierii în ciclul primar, atunci când a început ciclul gimnazial la fel rezultatele au fost bune și se păstrează și până la moment.

Prezentarea cazului

- Minora a fost supusă violenței în familie din partea tatălui biologic, astfel a avut loc preluare copilului din familia biologică și plasamentul de urgență în familia extinsă (bunica de pe linia maternă) și emiterea Ordinului de Restricție pe un termen de 10 zile față de minoră.
- Relațiile dintre tată-fiică sunt tensionate pe motivul existenței conflictelor frecvente între aceștia, minora prezentând lipsa de respect față de tată, minora fiind influențată de bunica de pe linia maternă în ceea ce privește relațiile cu tatăl acesteia.
- Părinții minorei sunt în conflict și aceste relații dintre ei se răsfrâng asupra percepției relației dintre minoră și tatăl biologic (orice discuție care este promovată între părinți este efectuat screen-shot și remis minorei de către mamă, fapt care minora consideră că nu este corect ca să cunoască aceste discuții, încercând să discute cu mama, mama i-a reproșat faptul că minora a

luat partea tatălui și din aceste considerente mama nu dorește ca să comunice cu minora și nu o consideră ca fiică.

- Pe perioada aflării minorei la bunica de pe linia maternă, bunica făcea abuz de băuturi alcoolice, nu îi permitea ca minora să facă igiena personală, mereu striga la aceasta și avea un comportament foarte agresiv față de copilă, din spusele minorei, a fost nevoie să fie apelat serviciul de urgență 112 din motiv că minorei îi era rău și bunica nu dorea ca să o ajute fiind în stare de ebrietate alcoolică, astfel a avut loc preluarea copilului din familia bunicii de pe linia maternă și plasarea acesteia în familia bunicii de pe linia paternă, de când se află la bunica de pe linia paternă minora a menționat că se simte mai bine din toate punctele de vedere și că bunica este cea mai bună prietenă al ei, se observă forma de atașament securizant dintre minoră și bunica de pe linia paternă.

Istoricul evoluției problemei

Mama a plecat la muncă peste hotare în Cehia un an de zile și revenind acasă a luat mai multe credite și a fost nevoită să plece la muncă în Italia, unde se află de mai bine de 1 an.

La fel minora ne-a relatat că orice conflict care avea loc între mamă și tată era nemijlocit prezentă minorei, fapt care ultima consideră că nu este corect și că trebuie ca părinții să decidă toate problemele care le au între ei să nu fie implicată și copila.

Totodată tatăl a afirmat că conflictele dintre el și minoră se mai iscau din motiv că ultimul îi interzicea ceva minorei, dar minora o telefona pe mama biologică și mama îi permitea ceea ce îi era interzis de către tatăl acesteia.

Cauzele generatoare

- influență din partea mamei și bunicii de pe linia maternă în ceea ce privește relațiile cu tatăl acesteia.
- nedorința minorei de a se conforma la regulilor care sunt înaintate de către tatăl acesteia.
- părinții nu se consultă referitor la metodele ce le folosesc în procesul de creștere și de educare a minorei, fapt care duce la instaurarea unui comportament indiferent la aceasta, deasemenea metodele ce sunt aplicate de către o parte (tată) în procesul de creștere și de educare sunt criticate de cealaltă parte (mamă).
- minora se gândește în alb și negru considerând că mama acesteia este în întregime bună, în timp ce, tatăl acesteia la moment și anterior este în întregime rău.

Comportamentul:

- ducerea în eroare a organelor de drept privind abuzul fizic asupra acesteia pentru a emite Ordin de Restricție asupra tatălui pe un termen de 10 zile.
- nu se conformează la regulile care sunt înaintate de către tatăl acesteia.
- atunci când ceva îi este interzis de către tată, apelează mama prin intermediul rețelelor de socializare și mama îi permite să facă ce îi era interzis de tată.

Dialog cu minora:

- minora a menționat că cazul de abuz fizic asupra acesteia a avut loc în luna aprilie 2021, la acel moment nu se adresase la poliție, acum a avut loc un conflict între minoră și tată, unde tatăl i-a luat telefonul și nu dorea ca să îl reîntoarcă, la acel moment bunica de pe linia maternă împreună cu copila au mers și au scris o cerere la organele de drept în urma căreia a fost emis Ordin de Restricție pe un termen de 10 zile, minora afirmând că nu a înțeles ce s-a întâmplat la acel moment.
- pe parcursul evaluării psihologice s-a identificat că mama minorei orice discuție care este promovată cu tatăl este efectuat screen-shot și remis minorei, fapt care aceasta consideră că la fel nu este corect ca să cunoască aceste discuții, încercând să discute cu mama, mama i-a reproșat faptul că minora a luat partea tatălui și din aceste considerente mama nu dorește ca să comunice cu minora și nu o consideră ca fiică.

Dialog cu tata:

- tatăl ne-a relatat că în urma unui conflict cu fiica acestuia a dorit ca aceasta să se afle fără telefon în semn de pedeapsă și i-a luat smartfonul, la care minora a început să facă isterie și s-a iscat pe fonul acestor evenimente conflict între aceștia.

- tatăl ne-a comunicat că soția acestuia aflându-se peste hotare a decis ca să pună capăt relației și să înainteze o cerere privind desfacerea căsătoriei, care la nemulțumit pe acesta, ultimul dorind din toate puterile să păstreze căsnicia, pe fondul la acestea discuțiile prin intermediul rețelelor de socializare erau foarte aprinse între soți și mama minorei a făcut screen-shot la toate discuțiile și le-a remis minorei pentru ca ultima să vadă ce discută părinții, fapt care tatăl consideră că nu este corect și că minora nu ar trebui să cunoască toate aceste amănunte.

Analiza datelor și stabilirea ipotezelor

- relațiile tensionate dintre părinți stă la baza conflictului dintre tată-fiică.
- dacă părinții ar ajunge la un numitor comun în ceea ce privește relațiile dintre aceștia și nu ar implica copilul în conflict, relațiile dintre tată-fiică vor reveni la normalitate.
- dacă mama va conștientiza faptul că influința care o impune asupra ficei în ceea ce privește relația cu tatăl nu este bine venită, va avea posibilitatea de a menține și ea relații pozitive cu minora dar totodată aceasta ar putea preveni ca minora să cadă pradă unui cerc de prieteni vicios.

Elaborarea unui program de schimbare:

Fixarea obiectivelor

Obiective pe termen lung

1. Familia va frecventa regulat toate ședințele de consiliere psihologică.
2. Părinții vor merge la schimbarea propriu zisă pentru a menține relații pozitive cu copila.
3. Membrii familiei vor depune tot efortul necesar în ceea ce privește schimbarea situației.

Obiective pe termen scurt

1. Membrii familie vor fi implicați în a-și spune părerea la toate discuțiile în cadrul ședințelor.
2. Familia va primi sarcini fiind implicată în diverse acțiuni, pentru a fi responsabilizați.

Metode și strategii

- Concepera și punerea în practică a unor metode coerente de lucru cu familia.
- Strângă legătură cu familia, astfel încât prezența la ședințele de consiliere să fie de 100%.
- Acordarea suportului necesar familiei de a depăși situația dificilă în care se află la moment și de a evita repetarea situațiilor similare.
- Minorei i se va da ocazia să-și mărească încrederea în sine și să-și îmbunătățească aptitudinile în situațiile în care interacționează cu părinții acesteia.
- Se vor promova mai multe teste de evaluare psihologică pentru a identifica starea psiho-emoțională a membrilor familie.
- Se va încerca de a lua legătura cu mama biologică prin intermediul rețelelor de socializare pentru a discuta și a încerca de a implica și mama în programul stabilit pentru familie.

Aplicarea programului de schimbare

În timpul unei ședințe de consiliere la care au participat tatăl și copilul minor, minora a acceptat să încerce să atingă obiectivele pe termen scurt.

Responsabilități

- Efectuarea pașilor mici în ceea ce privește restabilirea comunicării cu tatăl biologic.
- Neimplicarea minorei în ceea ce privește conflictele dintre mături.
- Părinții să evite remiterea discuțiilor care au loc între aceștia copilei.
- Crearea și menținerea unei atitudini de stimă și de respect între membrii familiei ca minora să aibă posibilitatea de a prelua acest comportament pozitiv.
- Asigurarea unui climat securizant și liniștit în familie pentru dezvoltarea armonioasă a minorei și formarea unei personalități puternice.
- Mediul familial să fie un centru al afectivității și al confortului emoțional pentru copilă, unde aceasta ar avea posibilitatea de a se retrage și simți în siguranță alături de persoane care ar avea posibilitatea de a o susține.

Participarea acasă

Rudele să fie foarte atente la evoluția comportamentului acesteia în continuare pentru evitarea repetării situațiilor similare.

Mama să nu vină cu învinuiri nejustificate în adresa minorei, ceea ce duce la crearea conflictelor în cadrul familiei și să conștientizeze necesitatea acordării suportului psihologic. Tonalitatea vocii, cele comunicate și comportamentul mamei/bunicii de pe linia maternă să nu fie atât de tăioase precum au fost pe perioada evaluării psihologice față de minoră.

Teme scrise:

- Se va reduce numărul notițelor de care trebuie să țină cont atât minora cât și familia acesteia.
- Se vor promova diferite teste de evaluare psihologică a relațiilor intra-familiale până la promovarea ședințelor de consiliere cât și după ședințele de consiliere.

Aptitudini sociale

- În timpul activităților de grup, minora va avea ca sarcină să dirijeze sau să coordoneze planul de acțiune după o consultare cu tatăl acesteia pentru a identifica soluție la probleme care sunt prezente.

Ședințe de consiliere

- O dată pe săptămână vor avea loc ședințe de consiliere în cabinetul de asistență psihologică.
- Se vor efectua ședințe de consiliere atât individuale cât și de grup.

Evaluarea programului de schimbare

- La interval de o săptămâni, apoi la o lună de la prima întâlnire au avut loc ședințe cu minora și tatăl acesteia.
- Obiectivele pe termen scurt au fost realizate și se observă progrese rapide în relațiile spontane și convenabile ale minorei cu tatăl acesteia.
- În urma asistenței acordate putem conchide: relațiile dintre tată-fiică sunt stabile, conflictele care erau prezente odinioară între aceștia nu sunt prezente, la moment sunt prezente parțial conflicte dintre minoră și mama biologică.
- La încercările psihologului de a lua legătura cu mama biologică pentru a stabili ședințe de consiliere, ultima a refuzat menționând faptul că nu necesită acordarea serviciilor psihologice.

Rezolvarea problemei

1. Minora a conștientizat că comportamentul acesteia care a fost prezent anterior nu este conform normelor și s-a obligat ca astfel de situații să nu se mai repete ulterior, la fel și tatăl acesteia a conștientizat că cele comise anterior nu sunt conform normelor și s-a obligat ca să nu aibă loc repetarea situațiilor similare în viitor.
2. În urma evaluării și asistenței acordate s-a identificat că minora pe fundalul la toate cele ce s-au întâmplat pe o perioadă îndelungată a fost afectată din punct de vedere psihologic, această stare a fost depășită la moment parțial, pe motivul existenței neînțelegerilor dintre tatăl biologic și mamă și implicarea minorei în aceste conflicte, ea fiind dispusă de a merge la contact cu cei apropiați, totuși urmează să fie foarte atenți membrii familiei la evoluția comportamentului minorei în continuare.
3. Minora a fost informată despre riscurile unui comportament neglijent cât și asumarea responsabilității în cazul apariției urmărilor nedorite.

Concluzii

- Mama nu realizează cât de importante sunt de fapt relațiile între aceasta și minoră, cât de mult vor influența pe copilă aceste relații pe întreaga durată a vieții sale.
- Minora se află într-o perioadă de instabilitate emoțională crescută. Aceasta depășește un ciclu de trecere la altă vârstă, astfel încât persistă nevoia permanentă de susținere și valorizare. Perturbările la care este expusă datorită conflictelor dintre părinți influențează imaginea de sine al acesteia.
- În urma evaluării și asistenței acordate s-a identificat că minora este afectată de faptul că mama încearcă prin diferite metode de a o izola de tată și de a crea situații de conflict între ultimii.

- În urma asistenței acordate putem conchide: relațiile dintre tată-fiică sunt stabile, conflictele care erau prezente odinioară între aceștia nu sunt prezente, la moment sunt prezente parțial conflicte dintre minoră și mama biologică.
- Mama nu conștientizează necesitatea acordării serviciilor de asistență psihologică familiei acesteia, astfel ultima nu dorește careva schimbări.

CONCLUZII FINALE

Pentru dezvoltarea armonioasă a personalității copilului și pentru dezvoltarea unei relații adecvate și a unei comunicări eficiente între părinte și copil, pe lângă satisfacerea nevoilor de bază ale copilului, foarte importante sunt și nevoile emoționale ale acestuia și anume: *respectul*, chiar dacă este doar un copil, *sinceritatea*, *acceptarea* deoarece copilul are nevoie să fie acceptat și valorizat de părinții săi, indiferent de succesul sau insuccesul acțiunilor sale, copilul are nevoie de dragostea părinților săi tot timpul adică atât în momentele fericite cât și în cele triste, *răbdarea*, *timpul oferit copilului*, *corectitudinea* și *înțelegerea*.

Relațiile, în general, se bazează pe înțelegere astfel că, și copilul, are nevoie să fie ascultat și înțeles de părinții săi. Intervențiile psihologice sunt binevenite acolo unde relația parinte-adolescent devine deficitară. Este foarte important ca părinții să conștientizeze valoarea comunicării cu adolescentul pentru depășirea unor situații dificile.

Bibliografie:

1. ALEXANDRESCU, I. *Persoană, personalitate, personaj*. Iași : Junimea, 1998.
2. ARGYLE, M., Monica HENDERSON. *The Anatomy of Relationship*. London : Penguin & Books, Cox & Wymay Ltd., 1985.
3. BRICEAG, Silvia. *Psihologia Vârștelor* : Curs Universitar, 2014. 291 p.
4. DEBESSE, Maurice. *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. București : Ed. Didactică și Pedagogică, 1970.
5. ERIKSON, E.H. *Enfance et societe*. Trad. de l'anglais par A. Cardinet. Neuchâtel; Paris : Delachaux & Niestlé, 1982. 285 p. ISBN 2-603-00457-3.
6. GOLU, Mihai. *Dinamica personalității*. București : Ed. Geneze, 1993. 237 p. ISBN 973-9099-16-5.
7. LEHALLE, N. *Psychologie des adolescents*. Paris : Editura PUF, 1988.
8. MITROFAN, Iolanda, MITROFAN, Nicolae. *Elemente de psihologie a cuplului*. București : Casa de Ed. și Presă „Șansa”, 1994. 190 p. ISBN 973-9167-18-7.
9. RĂȘCANU, Ruxandra. *Comunicarea interumană: note de curs* [online]. Universitatea din București, 2004. Disponibil: <https://pdfcookie.com/documents/carte-019-ruxandra-rascanu-psihologie-si-comunicare-4k2pkd7y4wl9>
10. ROUSSELET, Joelle. *Adolescentul, acest necunoscut*. București : Casa Scînteii, 1969. 276 p.
11. ȘCHIOPU, Ursula. *Psihologia modernă*. București : Ed. România Press, 2008. 330 p. ISBN 973-8236-91-2.
12. *Adolescenții și relația cu părinții – „nebuniile” vârștei și nevoia de sprijin* [online][accesat 13.09.2021]. Disponibil: <https://doxologia.ro/cresterea-copiilor/adolescentii-relatia-cu-parintii-nebuniile-varstei-nevoia-de-sprijin>
13. *Comunicarea și relațiile parinti – adolescenti* [online][accesat 13.09.2021]. Disponibil: <https://mama.md/news/otnosheniya-i-semya/comunicarea-si-relatiile-parinti-adolescenti-r14180/>
14. *Psihoterapia copilului. Relatia parinte – copil* [online][accesat 13.09.2021]. Disponibil: <https://www.psihosolutii.ro/content/index.php/psihoterapia-copilului/50-relatia-parinte-copil.html>

DESIGN-UL METODEI DE CERCETARE A INTELIGENȚEI SOCIALE LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Svetlana RUSNAC, dr., conf. univ.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova
Aliona GUȚU, profesoară,
IPLT Spiru Haret, Chișinău

Abstract: *The article presents the description of a measuring tool of social intelligence – The Inventory of cognitive and behavioral performances of Social Intelligence in small pupils (ICBPSI-SP), adjusted to the socio-cultural context of the Republic of Moldova. The inventory may be used for the assessment of cognitive and behavioral components of social intelligence in children aged 6/7 – 10-11. In the process of elaborating the method, the authors have tried to exclude factors that could affect the results: the items that could be influenced by the immaturity of intuition, by the subjective self-evaluation or insufficient linguistic skills of the child, the verbal material being completed by pictures. The inventory is attractive, contains colorful and vivid pictures and texts that present in a captivating way certain situations, increasing in children focus and motivation in tasks realization.*

Keywords: *social intelligence, cognitive component, behavioral component, verbal tasks, non-verbal tasks, small pupils.*

Introducere

Noțiunea de inteligență socială (IS) a fost propusă în 1920 de Thorndike E. L. [19] împreună cu inteligența abstractă și mecanică pentru a desemna capacitatea de a înțelege și de a gestiona relațiile umane. Thorndike nu a reușit să stabilească dovezi empirice suficiente pentru a o consolida în circuitul științific, noțiunea fiind uitată pentru o perioadă de timp. Interesul pentru acest concept sporește în ultimele 2-3 decenii, cercetătorii susținând că există o contingență înaltă între inteligența generală (academică) și cea socială [16], sau că IS reprezintă un domeniu separat important al inteligenței [17].

Deși IS a devenit subiect al multor cercetări, nu s-a ajuns la un consens în definiția acesteia, propunerile principale concentrându-se pe modalitățile de procesare cognitivă (de înțelegere a celor din jur) sau comportamentală (de a gestiona relațiile cu aceștia), implicând în structura IS: 1) capacitatea de a înțelege diverșistimuli sociali, 2) conștientizarea socială și 3) abilitățile și performanța socială [5].

Procesarea informațiilor sociale prezintă „abilitatea de a percepe, memora, înțelege și interpreta cu succes contextele, semnificațiile și informațiile sociale” [7, p. 23]. Conform opiniei unui grup de cercetători [20], pentru măsurarea IS prezintă importanță: percepția socială (abilitatea de a decodifica comportamentele verbale și nonverbale ale altor persoane), *insight*-ul social (înțelegerea și interpretarea corectă a comportamentelor altor persoane într-un context social) și cunoștințele sociale (cunoașterea regulilor de etichetă). Wong și colab. [20] au remarcat că percepția socială și *insight*-ul social se manifestă contingent, dar constructul percepției sociale – *insight*-ul social se deosebește de cunoașterea socială. Cercetătorii IS au fost mai puțin interesați de conștientizarea socială, care este de obicei definită în termeni de sensibilitate la stimulii sociali, direcționarea atenției către aspectele sociale ale situațiilor, decentrarea interpersonală și adoptarea unei perspective emoționale [5]. Aceste abilități prezintă elemente semnificative ale procesării informațiilor și pot fi incluse în domeniul cognitiv al IS.

După cum s-a menționat anterior, definițiile IS cuprind și aspectul comportamental, în cadrul căruia IS denotă capacitatea de a face față situațiilor sociale și de a manifesta un comportament eficient în scopul atingerii obiectivelor dorite [5, 7]. Trebuie remarcat faptul că distincția dintre componentele cognitive și comportamentale ale IS a fost reflectată. Unii

cercetători au definit componenta comportamentală cu noțiunile de „competență socială” sau „abilități sociale” [7] susținând că acestea ar fi diferite de IS, deși depind de nivelul acesteia. Indiferent dacă competența socială face parte din IS sau este un construct separat, pentru a se comporta adecvat și eficient în situațiile de viață persoana trebuie să proceseze eficient informațiile sociale, să perceapă și să interpreteze cu acuratețe stimulii sociali, să înțeleagă așteptările, scopurile, nevoile și intențiile altor persoane în cadrul relaționării și comunicării, și să folosească aceste cunoștințe pentru a răspunde cu comportamente adecvate [5]. Prin urmare, procesarea eficientă a informațiilor sociale, care corespunde componentei cognitive a IS, este o condiție a comportamentului social eficient [7]. Barnes și Sternberg [1] au stabilit experimental că aspectele cognitive și comportamentale ale IS corelează pozitiv semnificativ. Pe de altă parte, capacitatea de a procesa informațiile sociale nu garantează eficacitatea socială, care este determinată și de factorii non-cognitivi ai IS [8]: abilitățile sociale precum inițierea și menținerea relațiilor, ascultarea celorlalți, respectarea regulilor, ajutarea altora sau solicitarea de ajutor, cooperarea cu colegii, controlul manifestărilor în situații de conflict etc. [7].

În instrumentul elaborat pentru măsurarea IS la copiii de vârstă școlară mică am folosit itemi care au vizat atât perspectiva cognitivă cât și comportamentală. Definirea IS în termeni cognitivi este în concordanță cu înțelegerea tradițională a calității instrumentale a inteligenței - de procesare a informațiilor sociale, componenta comportamentală a IS la copii prezentând nivelul dezvoltării abilităților sociale.

Metode de măsurare a IS la școlari mici

Deși, după cum am menționat, conceptul de IS are o istorie relativ lungă, acest construct mai prezintă dificultăți considerabile în ceea ce privește operaționalizarea și măsurarea IS, în special la copiii.

Analiza literaturii disponibile arată că până în prezent IS a fost evaluat predominant folosind instrumente de auto-raportare și de informare concentrate mai mult pe componenta comportamentală [4, 5, 9, 12, 17]. Cercetările mai recente specifică: autocunoașterea și perspicacitatea copiilor sunt prin definiție imature, opiniile lor cu privire la funcționarea socială nu sunt bine întemeiate sau stabile și, prin urmare, minorii sunt adesea incapabili să-și evalueze cu acuratețe abilitățile [13]. Scorurile căpătate prin auto-raportare pot fi afectate și de alți factori: de motivația de a răspunde „corect”, de dorința de a selecta răspunsuri acceptabile din punct de vedere social și de a manifesta acord / dezacord în conformitate cu opinia adulților semnificativi [3, 13, 18]. O dificultate suplimentară de a răspunde la materialul verbal al unui chestionar este legată de nivelul dezvoltării limbajului și de alfabetizare al copiilor. Similar cu inteligența tradițională, componenta cognitivă a IE poate fi evaluată mai bine prin instrumente bazate pe performanță [6], măsurându-se capacitatea de a rezolva sarcini intelectuale pe baza materialului social. În așa sens sunt construite mai multe instrumente. De exemplu, Cognitive Test of Social Intelligence for Children (PCIS-6/11) [5] prezintă participanților situații-problemă de relaționare interpersonală în desene, solicitându-le să perceapă și să le descrie, alegând cele mai potrivite soluții și justificând alegerea. Scorarea se face prin utilizarea scalei Licert de la 1 la 5.

Potrivit unor cercetători, în calitate de instrumente care măsoară performanța în IS pot fi utilizate subtestele Comprehensiune și Completarea de imaginid din Scala de Inteligență Wechsler pentru Copii – WISC-IV [15], deși în alte investigații s-a raportat absența corelațiilor între aceste subteste și indicatorii funcționării sociale [2]. Un instrument popular în evaluarea IS bazat pe măsurarea performanței este Six Factors Test of Social Intelligence [14], care a fost dezvoltat cu mai mult de o jumătate de secol în urmă în conformitate cu modelul Guilford al inteligenței [10]. Prezintă o baterie de teste de performanță, în care cantitatea de material verbal este redusă în favoarea celui non-verbal, cum ar fi fotografiile ale chipurilor și corpurilor umane, desene animate și sunete înregistrate pe bandă. Subiectul trebuie să efectueze o varietate de operații cu acest material: să aleagă unul dintre cele patru desene alternative fie a unei expresii faciale, fie a unui gest al mâinii, fie a unei posturi corporale care are aceeași semnificație comportamentală ca un desen dat; una dintre cele patru expresii faciale desenate care se potrivesc cu inflexiunea vocii

într-o frază înregistrată pe bandă; o secvență de desene animate în care protagonistul acționează diferit într-o imagine decât în celelalte două etc.

Cu toate acestea, abordarea bazată pe performanță pare să fi fost în mare parte marginalizată de puținele instrumente descrise în literatură.

În absența unor instrumente adaptate la contextul socio-cultural din RM și mai ușor de administrat pentru evaluarea componentei cognitive și comportamentale a IS la copii, această publicație descrie metoda de măsurare a IS la elevii mici. S-a încercat prin această metodă să fie eliminați cât mai mulți factori care pot afecta rezultatele: înlăturarea itemilor care pot fi influențați de imaturitatea intuiției, de autoevaluarea subiectivă sau de abilitățile lingvistice ale copilului, materialul verbal fiind completat cu ilustrații picturale. Metoda poate fi ușor administrată și interpretată de către psiholog. De asemenea, este scurtă, deoarece copiii pot să obosească și să se plictisească repede. În cele din urmă, aspectul metodei este atractiv pentru participanți, conținând desene viu colorate și texte care prezintă captivant anumite situații, sporindu-le copiilor concentrarea și motivația de a realiza sarcinile.

Inventarul performanțelor cognitive și comportamentale ale IS la școlari mici (IPCCIS-ȘM)

Inventarul este conceput pentru a măsura componenta cognitivă și comportamentală a IS la școlari mici. Îndeplinirea cu succes a sarcinilor necesită abilitatea de a decodifica informațiile sociale și de a înțelege și interpreta în mod adecvat comportamentul uman în situațiile reale legate de interacțiunile interumane, precum și cunoștințe despre normele sociale.

Subtestul 1. Este construit după modelului Guilford-O'Sullivan în formă de benzi desenate, conținând 8 planșe care prezintă câte o imagine care descrie o situație socială și patru – care oferă rezolvări. Se solicită aprecierea celor mai potrivite și nepotrivite comportamente. Situațiile sociale oferite pentru judecată decurg la școală (3), în familie (3), în contextul social mai larg – stradă, transport public (2). Subtestul măsoară componenta cognitivă a IS – înțelegerea și interpretarea situației, interpretarea în termeni de potrivit-nepotrivit, dezirabil-indezirabil a comportamentului personajelor. Prezentăm câteva din planșele utilizate cu indicarea sarcinilor (Fig. 1-2).

Planșa 1



1



2



3



4



Planșa 2



1



2



3



4



Privește atent la planșa 1. În desenul din partea de sus este reprezentată o clasă de elevi. A sunat la recreație. Alege din cele patru desene din partea de jos pe cele care reprezintă:

- cel mai potrivit comportament al copiilor în timpul recreației ____ (notează numărul desenului ales),
- cel mai nepotrivit comportament al copiilor în timpul recreației ____ (notează numărul desenului ales).

Fig. 1. Exemple de planșe din subtestul 1 (situații sociale cu subiecte de interacțiune în grupul școlar)



În planșa 3 este reprezentată pregătirea familiei de ziua de naștere a copilului: mama cu sărbătoritul aranjează masa, tatăl împodobește camera, fratele mai mic pregătește cadoul. Alege din cele patru desene pe cel care îl apreciezi în modul următor:

- desenul care reprezintă cea mai dorită de tine situație la ziua de naștere ____ (notează numărul desenului ales),
- cea mai nepotrivită, mai neplăcută situație, pe care nu ți-o dorești la ziua ta de naștere ____ (notează numărul desenului ales).

Privește acum la planșa 2. În desenul mare vedem elevii în curtea școlii. Un copil a lunecat și a căzut. Alege din cele patru desene din partea de jos pe cele care reprezintă:

- cel mai potrivit comportament al copiilor în acest caz ____ (notează numărul desenului ales),
- cel mai nepotrivit comportament al copiilor față de cel care a căzut ____ (notează numărul desenului ales).



În planșa 7 familia, într-o zi de odihnă, ia dejunul. După dejun membrii familiei aleg cu ce să se ocupe. Alege din cele patru desene pe cel care:

- reprezintă acțiunile ulterioare corecte ale membrilor familiei ____ (notează numărul desenului ales).
- reprezintă comportamentele cele mai incorecte ale membrilor familiei după dejun ____ (notează numărul desenului ales).

Fig. 2. Exemple de planșe din subtestul 1 (situații sociale cu subiecte de interacțiune în familie)

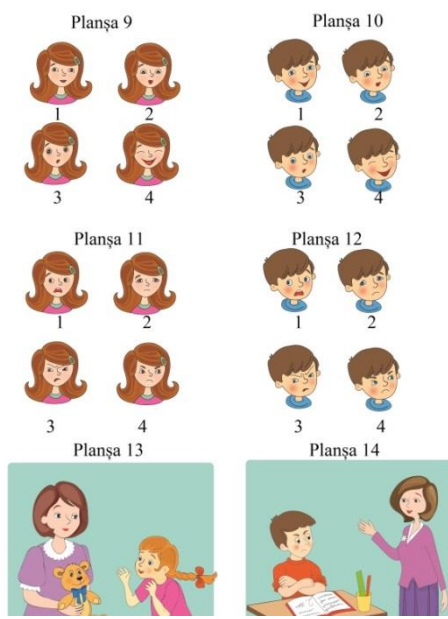


Fig. 3. Planșele din subtestul 2

Subtestul 2. Prezintă 6 planșe care vizează recunoașterea emoțiilor de către copii după expresiile faciale, gestuale și posturale. Copilului i se prezintă desenele și instrucțiunea de a identifica emoția pentru fiecare față din desene (16 itemi), sau pentru personajul-copil implicat într-o interacțiune cu adultul (2 itemi). Prezintă planșele (Fig. 3).

Subtestul 3. Conține itemi verbali și prezintă sarcina de a alege cea mai potrivită rezolvare pentru o situație socială dificilă. Sunt prezentate descrierile scurte a 8 situații cu variante de comportament-rezolvare. Vizează evaluarea componentei comportamentale a IS. Prezintă câteva

exemple de itemi din cadrul subtestului 3 (Tabelul 1).

Tabelul 1. Exemple de itemi din subtestul 3

1. Bifează pentru situațiile descrise mai jos soluțiile cele mai potrivite, utilizând semnul „+”, și mai nepotrivite cu semnul „-”.

Ionel a greșit alegerea rutei transportului urban. El:

- discută cu taxatorul, îi cere ajutorul;
- roagă un pasager să-i dea un telefon;
- întreabă pasagerii să-i explice cum să ajungă la școală;
- este de acord ca o persoană necunoscută să-l conducă până la școală.

Andrei merge pentru prima dată la un spectacol cu un grup de prieteni fără părinți. El:

- acasă întreabă de părinți cum e mai bine să te porți la teatru;
- discută cu colegii ce vor face la teatru;
- se va comporta cum o făcea când mergea cu părinții;
- nu-și face nici o grijă.

Subtestul 4. Prezintă 4 situații de dialog, fiind prezentat mesajul care solicită un răspuns verbal. Alegerea prezintă atât abilitățile de comunicare eficientă ale copilului (componenta comportamentală a IS), cât și dezvoltarea conștiinței morale prin capacitatea de a judeca asupra conținutului normativ al relațiilor interpersonale (aspectul cognitiv al IS). Prezintă exemple de itemi din subtestul 4 (Tabelul 2).

Tabelul 2. Exemple de itemi din subtestul 4

Apreciază reacțiile persoanelor din situațiile de mai jos, punând 1 punct pentru cel mai nepotrivit răspuns, 2 – un răspuns nu chiar bun, 3 – în linii mari potrivit, 4 – cel mai bun răspuns.		
	Copilul:	Bal
Mama:	”Astăzi nu vreau lapte”	
”Iar ai uitat să mergi la magazin, nu	”Îmi pare foarte rău, dar nu am reușit”	

<i>mai avem lapte!"</i>	<i>"Îmi cer scuze, chiar acum plec"</i>	
	<i>"Du-te tu la magazin!"</i>	
Un coleg de clasă îi spune lui Vasilică: <i>"Ești murdar pe umăr de cretă"</i>	Vasilică îi răspunde.	
	<i>"Nu cumva tu m-ai murdărit?"</i>	
	<i>"Faci glume pe contul meu?"</i>	
	<i>"Îți mulțumesc. Merg la baie să-mi curăț haina"</i>	
	<i>"Nu-i treaba ta!"</i>	

Subtestul 5. Evaluează conștiința morală a copiilor. Se propun 4 fraze neterminale, solicitându-se completarea lor cu ce mai potrivite enunțuri din șirul propus. Prezentăm exemple din subtestul 5.

1. Alege din variantele propuse câte patru afirmații prin care ai putea continua frazele, indicând cifra.

Prietenul adevărat....

Elevul bun....

Fiul (fiica) bun/ă....

Cetățeanul devotat...

1. ...la nevoie se cunoaște.
2. ...te înțelege din jumătate de cuvânt.
3. ...are mulți prieteni.
4. ...nu te deranjează la fiecare oră.
5. ...se laudă cu rezultatele sale.
6. ...este disciplinat.
7. ...sare în ajutor când ai dificultăți.
8. ...ajută părinții la treburile casnice.
9. ...își prezintă prietenii părinților.
10. ...păstrează bine manualele etc.

Concluzii

În dezvoltarea sarcinilor, autoarele s-au bazat pe experiența de lucru cu copiii și conversațiile cu aceștia despre o varietate de situații interpersonale. Itemii au fost evaluați într-un studiu pilot care a cuprins 50 de copii pentru a elimina sau redacta pe cei care au prezentat situații, formulări sau cuvinte neînțelese de copii, sau cu un conținut discriminatoriu insuficient.

Imaginile utilizate în Inventar sunt simple și schematice, iar poveștile sunt cât mai scurte posibil pentru a ajuta copilul să se concentreze mai mult pe situația socială decât pe aspecte irelevante. Sarcinile vizează activități și relații tipice grupei de vârstă pentru care este conceput instrumentul și implică situații interpersonale pe care copiii le pot întâlni la școală, acasă, la locul de joacă sau în alt spațiu public cunoscut de ei.

Subiectul alege dintre patru opțiuni, care sunt date atât sub formă non-verbală (prezentată în imagine), cât și în formă verbală (menționată în povestiri). Fiindu-i furnizate toate informațiile relevante, subiectul poate lua o decizie informată cu privire la aspectul mai important al situației. În plus, utilizarea concomitentă a mijloacelor verbale și non-verbale a minimizat diferențele de performanță rezultate din limitările de dezvoltare a limbajului care nu au legătură cu aspectele cognitive și comportamentale ale IS.

Opțiunile de răspuns urmează același tipar: un răspuns se referă întotdeauna la consecințele negative sau pozitive ale comportamentului protagonistului pentru persoana/persoanele cu care interacționează (această opțiune este considerată corectă și punctată), altul se referă la convențiile sociale sau regulile de etichetă, al treilea descrie

consecințele negative ale acțiunilor protagonistului pentru sine (această opțiune reprezintă ceea ce ar putea fi numit percepția și evaluarea „egocentrică” a situațiilor sociale), iar al patrulea este legat de elementele situației irelevante din perspectivă socială. .

Obiectivul principal al acestui studiu a fost de a determina fiabilitatea și validitatea rezultatelor IPCCIS-ȘM asupra cărora se lucrează în prezent.

Bibliografie:

1. Barnes, M. L., Sternberg, R. J. Social intelligence and decoding of nonverbal cues. In: *Intelligence*, 1989, nr. 13, pp. 263–287. ISSN: 0160-2896
2. Beebe, D. W., Pfiffner, L. J., McBurnett, K. Evaluation of the validity of the Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition Comprehension and Picture Arrangement Subtests as measures of social intelligence. In: *Psychological Assessment*, 2000, nr. 12, pp. 97–101. ISSN: 1040-3590.
3. Bolt, M. D., Johnson, T. R. Addressing score bias and differential item functioning due to individual differences in response style. In: *Applied Psychological Measurement*, 2009, nr. 33, pp. 335–352. ISSN: 0146-6216
4. Candeias, A. A., Franco, G., Pires, H. Et al. (2008). Assessment of social and emotional intelligence – A study with Portuguese gifted children. In: Subhi-Yamin, T. (Ed.). *Excellence in Education: Future Minds and Creativity. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (ICIE)*. Paris, France: ICIE. ISBN: 978-9957-476-03-8.
https://www.academia.edu/5344513/A_study_of_discriminant_validity_with_Portuguese_children
5. Carreras, M. R., Braza, P., Munoz, J. M. et al. Aggression and prosocial behaviors in social conflicts mediating the influence of cold social intelligence and affective empathy on children's social preference. In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 2014, nr. 55, pp. 371–379. ISSN: 14679450, 00365564
6. Carroll, J. B. *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press, 1994. 819 p. ISBN: 0521387124
7. Dowswell, E., Chessor, D. Socially skilled successful students: Improving children's social intelligence through social education programs. In: *e-Journal of Social & Behavioural Research in Business*, 2014, nr. 5, pp. 23–60. ISSN: 1838-8485
8. Ford, M. E., Tisak, M. S. A further search for social intelligence. In: *Behavioural Research in Business*, 1983, nr. 75, pp. 196–206. ISSN: 1941-5508
9. Gresham, F. M., Elliott, S. N. *Social Skills Improvement System: Rating Scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments, 2008. ISBN: 978-1-4419-1698-3
10. Guilford, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p. ISBN: 0070251355
11. Guțul, A. Development of social intelligence in young school children: concept and measurement. In: *EcoSoEn*. 2020, nr. 3-4, pp. 247-251. ISSN 2587-344X.

CZU 159.947.3:373.3

PARTICULARITĂȚI ALE VOINȚEI LA ȘCOLARUL MIC

Oxana PALADI, dr, conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației;

Tatiana LUNGU, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova, cercetător științific stagiar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Despite its theoretical and practical significance, the concept of will regarding students has not yet found its proper scientific justification in our socio-cultural space, which indicates the need of studying the relationship between will and other psychic phenomena (psychic processes, psychic activity, internal conditions and psychic features) at different stages of life. In this scientific approach, I've addressed the particularities of the elementary student's will, mainly the cognitive, affective, motivational and behavioral sphere, approaches that founded the importance of will towards educational achievements. Thus, known as a superior form of self-regulation, will indicate a way of a functional arrangement of the entire system of personalities and is formed throughout life through activities and permanent exercise of voluntary intensity efforts, contouring certain qualities which are manifested in personality traits.*

Keywords: *will, the characteristics of will, school adaptation, the elementary student.*

Importanța studierii conceptului de voință a atras atenția cercetătorilor din diferite domenii ale cunoașterii, oferindu-i un rol esențial în activitatea de învățare, și în consecință, în formarea și autoreglarea personalității copilului. Punctele de vedere exprimate diferă unele de altele și de multe ori se situează chiar la poli opuși, existând multiple confruntări privind locul voinței în dezvoltarea personalității. Conform concepției lui C. Platonov, structura integrală a personalității include: *elementul psihofiziologic* (Tipul S.N., temperamentul); *activitatea cognitivă* (proces cognitive: memoria, gândirea, imaginația); *activitatea afectiv-volitivă* (emoțiile și voința) și *activitatea afectiv-axiologică* (orientarea personalității care este o atitudine selectivă față de realitate și include diferite însușiri, un sistem de trebuințe și interese, motive și convingeri, idealuri și aspirații). Unii psihologi au remarcat că premisele psihologice pentru formarea personalității includ dezvoltarea capacității de a-și stăpâni propriul comportament, autoreglarea, depășirea dificultăților în diferite tipuri de activitate, adică reglarea volitivă.

În literatura de specialitate, mulți autori indică că voința reprezintă unul dintre nivelurile cele mai înalte ale reglajului psihic, cel mai sintetic și mai complex, dar și cel mai fragil. În accepțiunea lui P. Popescu Neveanu, voința este „*capacitatea și procesul psihic de conducere a activității sub toate aspectele ei*” [6; 9; 11]. În opinia lui Л. Выготский, voința poate fi apreciată în corelație cu stadiul de dezvoltare a individului [16]. Potrivit lui W. James și K. Lewin, specificul psihologic al voinței îl reprezintă efortul voluntar, care este finalitatea subiectiv comportamentală a voinței [3; 8]. Respectiv, componenta volitivă este constituită din efortul volitiv, capacitatea de-a lua decizii, autocontrolul, locul controlului (intern, extern), autoreglarea și comportamentul normativ. Rezumând aceste paradigme conceptuale putem menționa că, în general, voința este un proces psihic complex, determinat de un scop, gândit și trecut prin filtrul rațiunii și constă în acțiunea de mobilizare a energiei psihonervoase, cu rolul de a transforma proiectele aflate în stadiu de intenție, în acțiuni posibile. În contextul celor enunțate, se constată că voința rezidă în înlăturarea obstacolelor interne și externe, lupta motivelor, luarea deciziei, controlul conduitei, acțiunilor și/sau abținerea de la realizarea unor activități mai mult sau mai puțin plăcute.

Debutul vieții școlare este o etapă foarte importantă pentru fiecare copil, iar interacțiunea cu mediul educațional și influențele învățării sistematice produce schimbări în sfera cognitivă, afectivă, motivațională, volitivă și personalitatea copilului. Intrarea copilului în școală este asociată cu problema maturității școlare, studiată de mulți cercetători care au evidențiat câțiva parametri esențiali, printre care: *nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive* (percepția, memoria, gândirea, atenția, limbajul); *nivelul de dezvoltare a voluntarității* (capacitatea copilului către subordonarea și ierarhizarea acțiunilor sale); *nivelul de dezvoltare a motivelor de învățare* (subordonarea și ierarhia motivelor, dominante devin modelele de învățare); *nivelul dezvoltării motricității, deprinderilor grafic-spațiale*; *pregătirea personalității* (dezvoltarea conștiinței de sine, asumarea statutului de elev, orientarea în particularitățile semenilor) [12].

Una dintre cele mai recunoscute teorii este reflectată în *Schema maturității școlare*, propusă de M.E. Bernard [2], care afirmă că „copilul este personalitatea matură pentru școală” și cuprinde câteva caracteristici cheie prezentate schematic în Figura 1.

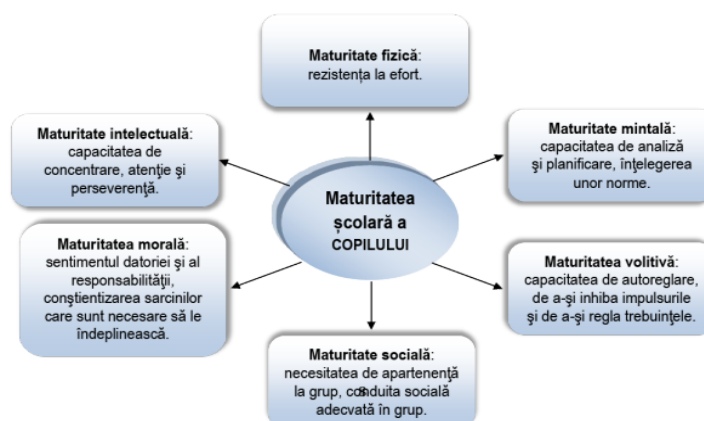


Figura 1. Schema maturității școlare, adaptă după M.E. Bernard

Analizând componenta maturității volitive autorii au evidențiat următoarele caracteristici:

- capacitatea de a se conforma situațiilor, de a se subordona propriilor dorințe interne și de a dirija cu comportamentul său în general;
- capacitatea de autoreglare, autocontrolul propriilor emoții, acțiuni, fapte;
- capacitatea de a transpune în plan secundar dorințele personale și de a accepta dorințele justificate ale altora;
- deprinderi de a menține un aspect îngrijit;
- abilitatea de a executa o activitate neinteresantă timp îndelungat;
- prezența motivației școlare, dorința de a învăța la școală;
- capacitatea de a-și inhiba impulsurile și tendințele; prevalarea impulsului „Eu trebuie” asupra „Eu vreau” [12].

Un element important al maturității școlare este adaptarea școlară a elevului din clasa întâi, de care depinde în mare parte activismul și reușita școlară, succesul interacțiunilor sociale și bunăstarea emoțională a copilului. În acest sens, adaptarea în clasa întâi rezidă nu doar în dezvoltarea corespunzătoare a proceselor psihice cognitive, a celor mai importante operații (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea, clasificarea), calități ale gândirii (corectitudine, promptitudine, independență, flexibilitate), a unor însușiri intelectuale (spirit de observație, stabilitate, distribuția, atenția), a formării unor deprinderi de muncă intelectuală (de a observa, de a asculta cerințele adultului, și a acționa corect pe baza acestora, de a răspunde la întrebări și de a le formula, de a aprecia, completa răspunsurile colegilor), ci și intervenția particularităților afectiv-motivaționale și volitive. Astfel, adaptarea la activitățile școlare constă, în special, în mobilizarea proceselor și însușirilor psihice solicitate de această nouă formă de activitate. Este vorba de menținerea voluntară a atenției, de calitatea percepțiilor, de efortul de memorare și gândire, de reglaj voluntar susținut pentru depășirea obstacolelor, pentru finalizarea activităților. În acest fel, se dezvoltă caracterul voluntar și conștient al tuturor manifestărilor psiho-comportamentale, se depune efort pentru consolidarea statutului de elev și obținerea unui prestigiu apreciat în colectivul de elevi.

Deși inteligența deține un rol important în procesul de adaptare la școlaritate, se pune un accent deosebit asupra particularităților non-intelectuale, precum rezistența la efort fizic și intelectual, aptitudini speciale, particularități afectiv-volitive, perseverența în activitatea școlară, motivația pentru învățare, atitudinea față de școală, interese cognitive, deprinderi și priceperi, ca suport subiectiv al adaptării la școlaritate. Studiind comportamentul copiilor de la 6-7 ani, T. B. Дорожовец a constatat trei stiluri de inadaptare, printre care menționăm cel de acomodare, asimilare și cel infantil, iar fiecare dintre acestea conduce la inadaptarea școlară [4; 12]. Prin urmare, elevii cu stilul infantil de inadaptare, sunt incapabili să-și coordoneze conduita în

corespondere cu regulile și normele vieții școlare, adesea fiind condiționată de insuficienta dezvoltare a voinței copilului. Totodată, tulburările procesului de adaptare în școală se pot manifesta sub formă de: *lipsa deprinderilor de învățare sau neformarea elementelor activității de învățare, orientarea spre activități neșcolare sau neformarea motivației de învățare, incapacitatea reglării volitive a atenției, conduitei și activității de învățare, incapacitatea de a se adapta la tempoul vieții școlare, anxietatea școlară și de a soluționa contradicția dintre „noi” familie și școală, dificultăți de învățare, stări astenice* [12]. Cercetătorii au arătat că una din cauzele inadaptării școlare în clasa întâi este dezvoltarea slabă a voinței, care rezidă în faptul că, pe de o parte, comportamentul volitiv se consideră o neoformațiune a vârstei școlare mici și se dezvoltă în procesul activității dominante de învățare, iar pe de altă parte, aceasta devine obstacol la începutul învățării la școală. Spre exemplu, la vârsta de 6 ani la copil se constată un fel de tensionare și agitație generală de contactul inițial cu școala și de efortul de adaptare la noul mediu. La vârsta de 7 ani elevii trec prin criza protomaturității (criza mică), legată de necesitatea de adaptare la mediul școlar și începutul de diferențiere a laturii interioare de cea exterioară a personalității copilului. Dezechilibrul este unul din simptomele crizei și se descrie prin dereglarea echilibrului psihologic, instabilitatea dispoziției și a voinței. După vârsta de 7 ani, dacă a fost depășită faza anterioară se intră într-o perioadă de relativ calm, de adaptare satisfăcătoare și de trăire mai degrabă interioară a tuturor evenimentelor cotidiene. Treptat, asemenea dificultăți se reduc și ca efect al dezvoltării organismului în ansamblu, și anume ca urmare a exercițiului, a antrenamentului și a capacității de control voluntar al conduitei proiectate și exercitate. Către vârsta de 8 ani, se inițiază o expansiune caracteristică în relațiile cu mediul, manifestate ca largă, dar calmă curiozitate [5].

Sub influența cerințelor formulate de părinți și de cadre didactice, copilul dezvoltă o serie de tensiuni interioare ce duc la activarea și pregătirea psihică pentru realizarea unor activități voluntare. Astfel, stimulul care declanșează impulsul poate fi intern sau extern, dar prin conștientizarea lui se produce o raportare corectă la situație și se formulează scopul finalității acțiunii ce se întreprinde. Copilul devine tot mai conștient de efortul pentru învățare pe baza orientării acestuia prin formulări de tipul „trebuie să învăț”, „vreau să știu mai mult”, o trăire psihologică a „stării de vrere” [4; 9]. În acest context nu trebuie neglijată nici motivația, care dă consistență activității de învățare. La vârsta școlarului mic, interesele de cunoaștere nu sunt încă diferențiate; cititul, scrisul, socotitul fiind pentru cei mai mulți dintre ei la fel de atrăgătoare. În clasa întâi, copilul învață sub influența adulților, pentru a răspunde statutului de școlar. Mai apoi, învățarea este impulsivă și de elementele de rezonanță din relaționarea copilului cu colegii, percepute ca ambiție, cooperare și competiție. În baza acestora se dezvoltă interesele cognitive, ce vor da contur unor forme ale învățării preferențiale. Prin urmare, apar motive ce impulsionează învățarea în genere și motive ce întrețin învățarea preferențială; acestea stimulează interesele copilului și dezvoltarea unor trăsături de voință, de perseverență, hărnicie, dorința de confort. La vârsta de 9 ani apar capacități noi de autoconducere și autonomie și astfel copilul devine mai ordonat și mai perseverent și chiar simte nevoia organizării timpului său. După 9 ani copilul își fixează scopuri, își organizează activitatea în vederea atingerii lor și este capabil să se mobilizeze voluntar fără alte stimulări externe [3; 4]. Astfel, copilul își poate face un program de învățare și stabili prioritățile, poate acționa perseverent și tenace și trăiește satisfacția împlinirii acestor acțiuni. La vârsta de 10 ani se atinge un apogeu al copilăriei, manifestat printr-o anumită siguranță față de sarcinile școlare prin inteligență în situație, calm, echilibrul reacțiilor și o capacitate de stăpânire de sine.

A. Gesell, demonstrează că spre vârsta de 10 ani copiii dispun deja de o experiență a confruntărilor directe cu situații diferite, și au interiorizat unele repere și exigențe care le permit să facă alegeri și să decidă [4; 13; 14]. Prin urmare, în școlaritate voința copilului se dezvoltă mult, lăsându-și amprenta și asupra proceselor cognitive. Percepția treptat devine mai intenționată, sistematică și susținută prin efort voluntar, transformându-se în observație. Sub influența școlii, crește caracterul intenționat și voluntar al activității perceptive; crește viteza de explorare a lucrurilor, se stabilizează schemele perceptive; conținuturile de învățare școlară și

sarcinile realizate de copii îi pun în contact cu mai multe aspecte ale realului și îmbogățesc semnificativ experiența perceptivă a copiilor. Sub influența acestor schimbări, se formează, de asemenea, memoria și atenția voluntară și se dezvoltă capacitatea de concentrare mintală voluntară de durată mai mare la rezolvarea unor probleme de gândire. Toate activitățile instructiv-educative consolidează și amplifică mecanismele de reglaj voluntar în apariția și menținerea atenției și în modularea ei în concordanță cu cerințele impuse în fața copilului. Atenția și capacitatea de mobilizare se exersează prin realizarea mai multor activități simultan (de ex.: copilul ascultă explicațiile învățătoarei și ia notițe, ascultă ce spun colegii și își urmărește ideile proprii) și prin necesitatea de a trece relativ repede de la o activitate la alta. În ceea ce privește relația dintre atenția involuntară și cea voluntară, se constată că, dacă la intrarea în școală domină cea involuntară, pe măsura parcurgerii următoarelor clase, cea voluntară este mai frecvent prezentă și mai eficientă. Memoria voluntară se dobândește treptat pe măsură ce copilul înțelege relația dintre rezultatele sale în clasă și efortul lui de a învăța. Trecerea de la memoria involuntară la cea voluntară include două etape de bază. La prima etapă se formează motivarea necesară, adică dorința de a memora sau a-și aminti ceva, iar la etapa a doua se dezvoltă și se perfecționează acțiunile de operații mnemice necesare [4; 5; 18].

A.A Smirnov a cercetat dezvoltarea memoriei la copiii de vârstă preșcolară mică și medie și a ajuns la concluzia, că de la 6 până la 14 ani, o dată cu vârsta a priorității de memorizare conștientă a materialului, există un raport invers: cu cât e mai mare vârsta, cu atât mai mică e prioritatea memorizării materialului conștientizat [17; 19]. Dacă copiii vor fi învățați în mod special procesele mnemice, aceasta ar putea mări considerabil productivitatea memoriei lor. Anume necunoașterea acestor procedee, imposibilitatea de a le folosi în practică este cauza principală a memoriei voluntare slabe la copii. De asemenea, însușirile acțiunilor mnemice trebuie să treacă prin două etape: *la prima etapă* trebuie să fie însușite operațiile mintale necesare pentru memorizare și reproducere, iar *la a doua etapă* să se învețe a le folosi ca mijloace de memorizare în diferite situații. În clasele primare, limba devine obiect de studiu (P. Golu, 2002); ea se însușește conștient și voluntar sub conducerea competentă a învățătoarei și contribuie la progresul tuturor capacităților cognitive ale copilului [5; 19]. Funcțiile cele mai importante a limbajului sunt: de comunicare, cognitivă, reglatoare, emoțional-expresivă și imperativ-persuasivă [12].

Conform autorilor A. Leroy-Boussion și R. Ligeti, pe lângă condițiile de bază ale citirii, precum auzul fonematic, capacitatea de analiză și sinteză a sunetelor verbale, discriminarea vizuală a formelor, sinteza silabică, memoria vizuală și auditivă, se mai completează și particularitățile afectivității, motivației și voinței. Scrierea presupune la rândul său, antrenarea mai multor capacități senzorial-perceptive și motrice, dar și alte procese mentale [3; 5].

J. Ajuriaguerra și alți cercetători care s-au ocupat de copiii care prezintă dificultăți de scriere au evidențiat influența unor factori noncognitivi precum: motivația, voința, dezvoltarea emoțională și psihosocială [1]. În acest context, implicarea voinței în procesele cognitive sporește semnificativ reușita elevului și activitatea în general a acestuia. Copilul este capabil de un efort susținut dozat și previzibil, în care se impune tot mai extins voința sa. Astfel, voința începe să joace un rol important în efortul depus și în organizarea timpului pentru învățare, în așa fel încât copilul constată că acțiunile voluntare îi asigură achiziționarea unor strategii de acțiune ce se concretizează în deprinderi și priceperi apreciate de cei din jur, de o valorificare mai ridicată a sa în raport cu ceilalți, ceea ce îi provoacă satisfacțiile competiției. Efortul voluntar îl face pe copil să fie mai atent la comportamentele sale și ale altora, să se autoevalueze corect în raport cu alții, să devină mai independent în comportamentele sale. Deși încă fragile, reglajele voluntare ale conduitelor încep tot mai des să se bazeze pe anticiparea mentală, pe nevoia de a gândi înainte de a acționa și de a anticipa efectele acțiunilor sale. Experiențele pe care le are copilul din perioadele anterioare și, în special, din cea a preșcolarității, îl pot ajuta să depășească unele impedimente și să adopte rapid unele soluții în finalizarea eficientă a acțiunilor de rezolvare de probleme. Se dezvoltă, astfel, calități importante ale atenției, precum: suplețea,

mobilitatea, volumul, flexibilitatea și cele legate de voință, intenționalitate, punctualitate și conștiinciozitate în realizarea sarcinilor etc.

Școala oferă cunoștințe pe care copilul nu ar putea să le dobândească singur, deoarece interesele, trebuințele și curiozitățile lui nu sunt atât de intense încât să-și mobilizeze toate resursele într-un efort concentrat, organizat și direcționat spre aspectele majore ale cunoașterii. Prin urmare, viața școlară îi provoacă copilului o serie de frustrări și anxietăți, în care este implicată afectivitatea prin perceperea importanței sociale a activității școlare, dar pe care le depășește și prin conduitele ludice ce îi aduc satisfacții, succese și probarea controlului voluntar al comportamentelor și relaționării cu cei din jur. Afectivitatea este și ea implicată profund în activitatea de învățare, ca și în reglarea conduitei generale a copilului. A. Munteanu (2009) afirmă că încă de la începutul școlarizării copilul dobândește înțelegerea că aprecierea sa este legată de rezultatele obținute prin învățare și de integrarea în viața socială. Școlaritatea mică oferă teren fertil și pentru dezvoltarea „sentimentelor morale, intelectuale, estetice” [11; 15].

J. Piaget susține că abia în școlaritatea mică se poate vorbi cu adevărat de voință, deoarece copilul își poate urmări scopurile, respectă regulile chiar dacă își sacrifică unele dintre plăcerile sale. Acest nou nivel al reglajului voluntar este susținut de dezvoltarea capacităților cognitive și a abilităților motrice [3; 10]. Spre exemplu, la educația fizică activismul motric sporește activismul intelectual, iar executarea precisă a mișcărilor, curajul, abilitatea, iscusința sporesc sentimentul încrederii în sine și ajută la găsirea propriului loc în colectiv. De asemenea, jocul cu reguli devine la fel o metodă de maximă eficiență, formează trăsăturile volitive și morale, dezvoltă vitejia, cinstea, curajul [4]. În acest sens, Chateau (1967) face referiri la categoria de „jocuri sociale”, care debutează la începutul școlarizării copilului și care pun în evidență un stadiu mai avansat în dezvoltarea psihică și socială, ceea ce semnifică o creștere a capacităților de control voluntar al acțiunilor, o implicare mai evidentă în respectarea regulilor, o atenție mai mare acordată partenerilor de joc, cu un accentuat spirit de competitivitate [7; 12].

În concluzie, menționăm că dezvoltarea voinței și a particularităților acesteia sunt componente de bază pentru reușita școlară, dar și pentru creșterea autonomiei, independenței în realizarea activităților din viața cotidiană a copilului de vârstă școlară mică, condiție de bază în gradul personal de pregătire pentru societate. De altfel, întregul proces al dezvoltării voinței depinde de situațiile externe, de natura și caracterul sarcinilor cărora trebuie să le facă față copilul și de particularitățile individuale. În acest sens, școala este pilonul principal în educarea și formarea personalității elevului, capabil de a se adapta, de a manifesta voință pentru a putea răspunde, în orice circumstanță, cu promptitudine și eficiență cerințelor sociale.

Bibliografie:

1. AJURIAGUERRA, J. D.; AUZIAS M. *Scrisul Copilului*, vol. I și II, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
2. BUCUN, N.; CLICHICI, V., et.al. Pregătirea copiilor pentru debutul școlar în instituția de educație timpurie. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2019. ISBN 978-9975-48-167-0.
3. COSMOVICI, A.; IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom. 1999. 304 p. ISBN 973-683-048-9.
4. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
5. GOLU, P. et al. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 224 p. ISBN 973-30-3771-0.
6. LUNGU, T. *Caracteristica conceptului de voință*. În: Materialele Conferinței științifice naționale a doctoranzilor *Metodologii contemporane de cercetare și evaluare*, 22-23 aprilie Chișinău: Editura USM, 2021.
7. MORAND DE JOUFREY, P. *Psihologia copilului*. București: Editura Teora, 1998. 120 p. ISBN 978-973-601-984-5.
8. PALADI, O.; LUNGU, T. *Rolul voinței în dirijarea comportamentelor și activității de învățare la elevi*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2020, nr. 11. pp.63 - 68. ISBN 1857-2103.

9. PALADI, O.; LUNGU, T. *Formarea calităților volitive la elevi – condiție pentru asigurarea succesului școlar*. În: *Materialele Conferinței Științifice Naționale Cercetarea în Psihologie și Științe ale Educației: Provocări și Perspective*, În Memoriam prof. Nicolae Bucun, 16 septembrie, IȘE, 2021.
10. PIAGET, I., INHELDER, B. *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier, 2011. 159 p. ISBN 978-9975-79-719-1.
11. POPESCU-NEVEANU, P. et al. *Psihologie*. București: Editura Didactica și Pedagogie, 1995. 222 p.
12. ȘTEFĂNEȚ, D. et al. *Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale. Ghid metodologic*. Chișinău: Tipografia Sirius, 2013. 260 p. ISBN 978-9975-57-104-3.
13. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor: ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 247 p. ISBN 973-30-5798-3.
14. VERZA, E., VERZA, F.E. *Psihologia copilului*. Iași: Editura Trei, 2017. 560 p. ISBN 978-606-40-0237-2.
15. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a 4-a. Iași: Editura Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.
16. ВЫСОЦКИЙ, А.И. *Волевая активность школьников и методы её изучения*. Челябинск: Изд-во Чел. Пед. ин-та, 1979. 68 с.
17. ИЛЫН, Е.П. *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с. ISBN 978-5-388-00269-3.
18. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Воля*. Вестник Московского университета. Серия 14. „Психология”, 1993. № 2. с. 3-14. ISBN 2309-9852.
19. НЕМОВ, Р.С. *Психология*. Книга 2. Москва: Просвещение Владос, 1995, 496 с. ISBN 5-09-007335-X.

*Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului **Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane***. Cifrul: 20.80009.1606.10.

CZU 159.922.8:159.942.2

MECANISME DE APĂRARE ȘI STRATEGII DE COPING LA ADOLESCENȚI

Maria PLEȘCA, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The article interprets the problem of the relationship between psychological defense mechanisms and coping strategies (coping behavior) in adolescents, which are considered the most important forms of adaptation for individuals in stressful situations. Psychological protection is an unconscious psychic mechanism, meant to minimize a person's negative experiences, to regulate their behavior, to increase their adaptability, and to balance the psychic. The practical study proved the relationship between psychological defense mechanisms and coping strategies used by adolescents in difficult situations: constructive psychological defense mechanisms led to the choice of constructive coping strategies and vice versa, destructive defense mechanisms determined destructive coping strategies.*

Keywords: *adolescence, psychological defense mechanism, coping strategy, control, stress, adaptation, behavior.*

Astăzi, pentru instituțiile de învățământ, sarcina de a forma o personalitate matură independentă, capabilă să-și cunoască propriile abilități, cu valori spirituale și morale înalt dezvoltate, pregătite psihologic pentru vârsta adultă, devine deosebit de actuală. Formarea

acestor trăsături de personalitate este posibilă numai atunci când elevii sunt capabili să facă față oricărei situații, menținându-și în același timp o stare spirituală și emoțională favorabilă [2, pp. 88-89]. Protecția psihologică este un mecanism psihic inconștient, menit să minimalizeze experiențele negative ale unei persoane, să-i reglementeze comportamentul, să-i crească adaptabilitatea și să-i echilibreze psihicul. Totodată, el acționează adesea ca o barieră pentru dezvoltarea personală [1, pp. 26-28].

Majoritatea mecanismelor de protecție sunt formate în copilăria timpurie, fapt ce-i permite copilului să se închisteze, să se ascundă de dificultățile și pericolele externe [4, p. 121]. Relevanța și semnificația studiului problemei formării mecanismelor de apărare psihologică și a strategiilor de coping sunt asociate și cu schimbările socio-economice, culturale, politice în curs de desfășurare în societate, care afectează procesul dezvoltării personalității și socializarea acesteia. Această influență este deosebit de importantă în perioada de adolescență. Schimbările sociale ale statului și familiei duc la creșterea disconfortului emoțional și a tensiunii interne la adolescenții care se confruntă atât cu propriile dificultăți, cât și cu dificultățile adulților apropiați [3, p. 104]. În această privință, există un interes din ce în ce mai mare în studierea formării mecanismelor de apărare psihologică care contribuie la menținerea stabilității și a acceptării emoționale de sine de către adolescenții și de mediul lor.

Mecanismele psihologice de apărare și strategiile de coping (comportamentul de coping) sunt considerate cele mai importante forme de adaptare pentru indivizi în situații stresante. Slăbirea disconfortului mental se realizează ca parte a activității inconștiente a psihicului folosind mecanismul apărării psihologice. Comportamentul coping este utilizat ca strategie de acțiune a individului în eliminarea unei situații de amenințare psihologică [4, p. 161].

Studiul s-a axat pe cercetarea mecanismelor psihologice de apărare și strategiilor de coping la adolescenți. Ipoteza: există relație între mecanismele psihologice de apărare și strategiile de coping utilizate de adolescenți în situații dificile: mecanismele psihologice de apărare constructive vor determina și alegerea unor strategii de coping constructiv și invers, mecanismele de apărare distructive vor determina strategii de coping distructive.

Pentru realizarea obiectivelor trasate, am recurs la o serie de instrumente de cercetare, ceea ce ne-a permis să examinăm autentic variabilele supuse cercetării: chestionarul Indexul stilului de viață (Life Style Index, LSI); testul Controlul stării de stres; coping testul (Lazarus și Folkman). Cercetarea empirică a cuprins un eșantion format din 120 de respondenți cu vârsta cuprinsă între 16 - 18 ani

Testul de control al stresului a fost utilizat cu scopul determinării felului cum adolescenții își controlează acțiunile în situații stresante.

Din perspectiva cercetării psihologice, controlul stresului nu este doar un concept de stringență actualitate, ci și unul provocator, având în vedere caracterul său multidimensional și dinamic. Capacitatea de a depăși de o manieră pozitivă situațiile de risc, adversitate și stres a fost prezentată inițial, în literatura de specialitate, drept o trăsătură excepțională, proprie doar anumitor indivizi „speciali” [3, p. 121].

În realitate, așa cum au demonstrat ulterior o serie de cercetări empirice, unele devenite de referință pentru înțelegerea rezilienței psihologice, cea mai mare parte a subiecților aflați în situație de adversitate și risc ridicat au depășit cu succes provocările existențiale, chiar și cele mai dramatice.

Datele obținute dovedesc nivel scăzut al controlului la 26,67% (32 adolescenți), nivel mediu de control al stresului la 51,67% (62 adolescenți), nivel înalt la 21,66% (26 adolescenți). Deci, putem ușor identifica că predomină nivelul mediu de control al stresului, iar nivelul înalt a înregistrat cele mai joase frecvențe. Probabil acest fapt poate fi explicat prin particularitățile de vârstă: are loc consolidarea personalității, afirmarea și determinarea identității personale, de aceea adolescentul nu este capabil să facă față situațiilor stresante, nu posedă mecanisme sigure de gestionare a stresului.

Controlul înalt al stresului va fi posibil la o etapă ulterioară, după afirmarea personală a adolescentului. Nu ar trebui să neglijăm și particularitățile ce țin de mobilitatea nervoasă, chiar și

tipul activității nervoase superioare; anumiți factori sociali și, nu în ultimul rând, cei familiali. Modelele familiale cu care se confruntă copilul zi de zi îi formează o atitudine evolutivă față de comportamentele de coping în situațiile stresante. Datele descrise sunt prezentate în figura 1.

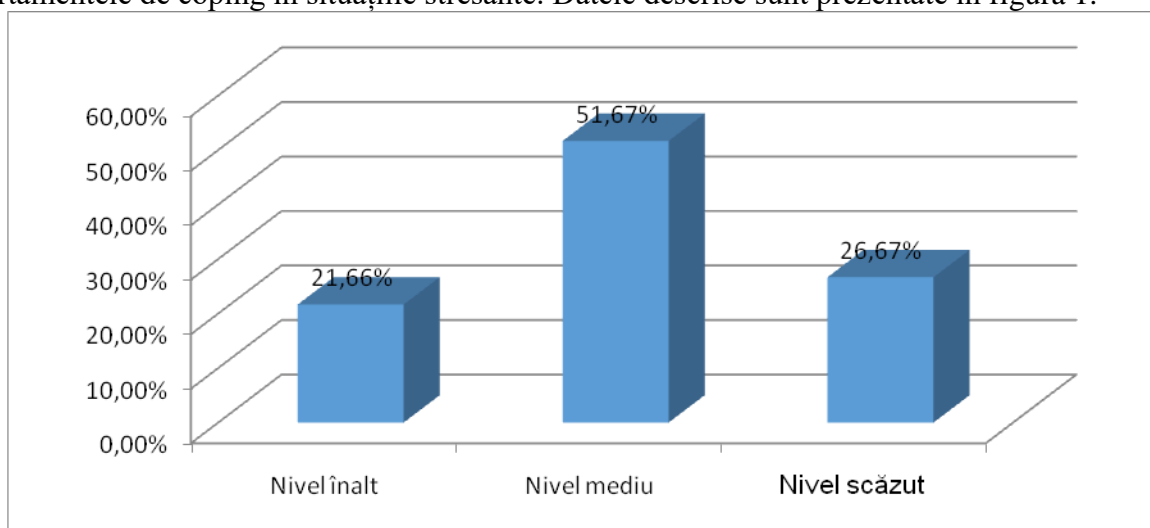


Figura 1. Frecvențele obținute la nivelul de control al stresului la adolescenți (N=120)

Adolescenții răspund cognitiv, comportamental și afectiv diferit la stres. Solicitățile interne și cele externe pot fi tolerate și controlate prin diferite strategii de coping.

Pentru a depista mecanismele de apărare la adolescenții am aplicat chestionarul *Indexul stilului de viață*. Indicii obținuți ne permit să constatăm că din 120 de adolescenți utilizează mecanismele de apărare în următoarele proporții: *negarea* – nivel înalt 55,83% (67 subiecți), nivel moderat – 44,17% (53 subiecți), *represia* - nivel înalt 42,5% (51 subiecți), nivel moderat – 57,5% (69 subiecți), *regresia* nivel înalt 62,5% (75 subiecți), nivel moderat – 37,5% (45 subiecți), *compensarea* - nivel înalt 54,16% (65 subiecți), nivel moderat – 45,84% (55 subiecți), *proiecția* - nivel înalt 43,33% (52 subiecți), nivel moderat – 56,67% (68 subiecți), *substituția* - nivel înalt 56,67 (68 subiecți), nivel moderat – 43,33% (52 subiecți), *intelectualizarea* - nivel înalt 52,5% (63 subiecți), nivel moderat – 47,5% (57 subiecți), *hipercompensarea* - nivel înalt 61,67% (74 subiecți), nivel moderat – 38,33% (46 subiecți).

Datele obținute ne dovedesc că la adolescenți mecanismele de apărare psihică sunt dezvoltate peste mediu. Regresia, hipercompensarea, substituția și negarea au frecvențele cele mai înalte. Regresia denotă că adolescenții, ciocnindu-se cu probleme existențiale își doresc să revină la etapele anterioare, pentru a primi emoții pozitive fără consum psihic. Negarea, de asemenea indică refuzul adolescentului de a accepta realitatea. Substituția reflectă capacitatea adolescentului de a se gândi și a avea alte emoții decât cele reale. Frecvențele de manifestare a mecanismelor de apărare sunt reflectate în figura 2.

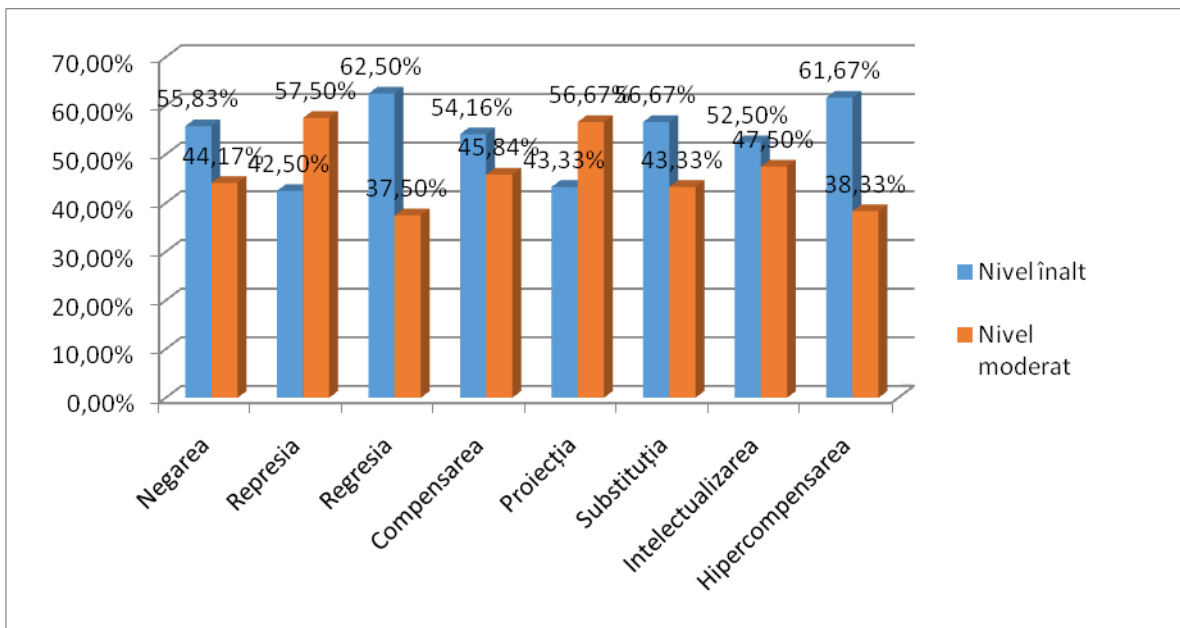


Figura 2. Frecvențele obținute la mecanismele de apărare pentru adolescenți (N=120)

În continuare, vom prezenta rezultatele relației de corelație dintre controlul stresului și mecanismele de apărare. Rezultatele obținute de adolescenți la *Testul controlul stresului* și cele 8 mecanisme de apărare, identificate cu ajutorul instrumentului de diagnosticare a *Indexului stilului de viață*, corelează pozitiv o variabilă cu cealaltă (corelația Pearson): controlul stresului cu compensarea ($r=0,549$, $p=0,01$), controlul stresului cu intelectualizarea ($r=0,540$, $p=0,01$), controlul stresului cu negarea ($r=0,675$, $p=0,01$), controlul stresului cu substituția ($r=0,755$, $p=0,01$) controlul stresului cu regresia ($r=0,417$, $p=0,01$) și controlul stresului cu hipercompensarea ($r=0,671$, $p=0,01$). Corelații negative au fost depistate între următoarele variabile: controlul stresului cu proiecția ($r=-0,648$, $p=0,01$) controlul stresului cu represia ($r=-0,540$, $p=0,01$).

Astfel, constatăm că între controlul stresului și mecanismele de apărare constructive și cele relativ constructive există o legătură direct proporțională, ceea ce semnifică că un adolescent cu un nivel mediu sau înalt al controlului stresului va aplica mecanismul de apărare adecvat situației stresante, va dirija propriile emoții, va fi automotivat, empatic și va recunoaște emoțiile proprii. Corelațiile negative indică că mecanismele de proiecție și represie nu corelează pozitiv cu nivelul mediu sau înalt al controlului stresului, adică se declanșează când controlul stresului se realizează la nivel scăzut.

Pentru a determina strategiile de coping ale adolescenților în situații de stres am utilizat *Coping-test* (Lazarus și Folkman). Rezultatele obținute folosind chestionarul Strategii de coping (R. Lazarus și S. Folkman), conceput pentru a determina mecanismele de coping, modalitățile de a depăși dificultățile în diverse domenii ale activității mentale, sunt prezentate în figura 3.

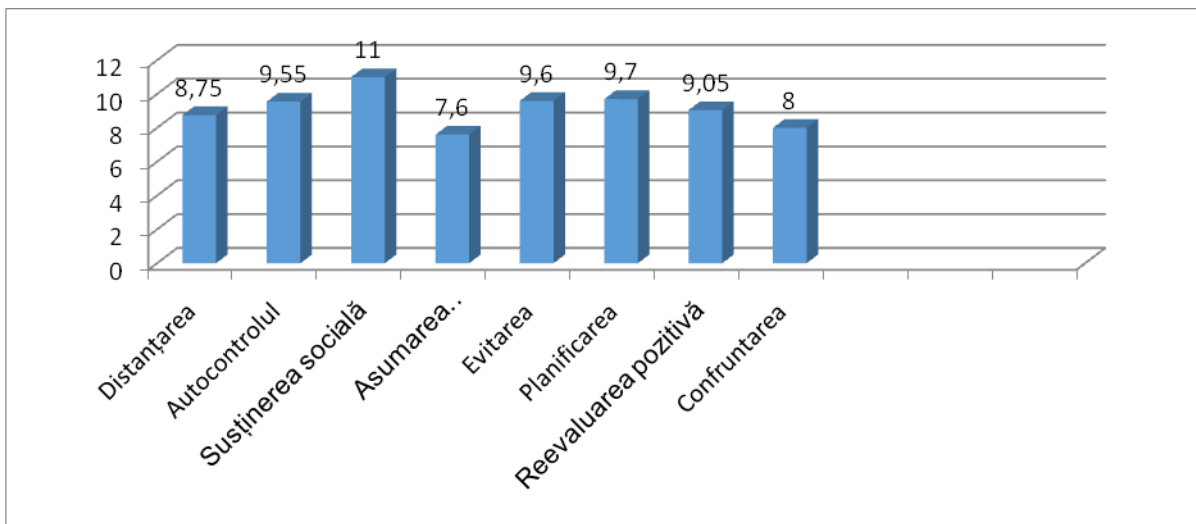


Figura 3. Valorile medii obținute la Coping-test (Lazarus și Folkman)

Putem observa că la subiecții din întregul eșantion strategia *susținerea socială* a înregistrat cotele cele mai mari – $Md=11$. Adolescenții recurg la această strategie pentru a identifica mai ușor factorii stresanți. Ei, probabil, au un nivel înalt de dezvoltarea a comunicării asertive, sunt în conectare emoțională permanentă cu familia și prietenii. De fapt, aceasta este favorizată și de o particularitate a vârstei – comunicarea intimă a adolescentului.

Strategia *planificarea* a acumulat $Md=9,7$. Adolescentul are abilități de a-și planifica eficient timpul. Evident, etapa de vârstă pe care o traversează îi prezintă zilnic o multitudine de sarcini academice, sociale, personale. Dacă adolescentul poate da prioritate priorităților, știe cum să-și dozeze timpul și efortul psihic și fizic, el dispune de un bun self-management iar drept consecință v-a evita situațiile stresante, sau le va diminua efectul asupra propriei personalități.

Strategiile de *evitare* și de *autocontrol* au acumulat cote aproape similare. Ele ne indică că adolescentul conștientizează propriile resurse interioare, are o stimă de sine înaltă, își cunoaște punctele forte și cele slabe, poate să-și înainteze obiective și să le realizeze cu succes.

Conform rezultatelor relației de corelație dintre controlul stresului și strategiile de coping putem stabili unele corelații semnificative pozitive și corelații semnificative negative după cum urmează: între controlul stresului și strategia de coping *autocontrolul* ($r=0,469$, $p\leq 0,01$), între controlul stresului și strategia de coping *susținerea socială* ($r=0,658$, $p\leq 0,01$), între controlul stresului și strategia de coping *asumarea responsabilității* ($r=0,371$, $p\leq 0,01$), între controlul stresului și strategia de coping *planificarea* ($r=0,529$, $p\leq 0,01$), între controlul stresului și strategia de coping *reevaluarea pozitivă* ($r=0,437$, $p\leq 0,01$), între controlul stresului și strategia de coping *confruntarea* ($r=0,529$, $p\leq 0,01$). Corelațiile negative le obținem între controlul stresului și strategia de coping *distanțarea* ($r=-0,524$, $p\leq 0,01$) și între controlul stresului și strategia de coping *evitarea* ($r=-0,428$, $p\leq 0,01$).

Analiza statistică a datelor obținute, ne-a permis să stabilim relația dintre coping și mecanismele de apărare ale adolescenților. S-a constatat că, deși strategiile active de rezolvare a problemelor sunt puțin utilizate, nivelul de tensiune al apărărilor psihologice este mai pronunțat. Ca urmare a analizei ulterioare, au fost relevate combinații stabile între un anumit tip de apărare psihologică și coping, ceea ce sugerează existența unui stil de personalitate care protejează.

Astfel, mecanismele de protecție *negarea* și *compensarea* corelează statistic semnificativ cu strategia de coping *planificarea* ($r = 0,37$ și $r = 0,31$; $p < 0,05$). *Negarea* este lansată imediat după perceperea evenimentului și are ca scop ignorarea informațiilor inacceptabile persoanei sau reducerea semnificației acesteia. Datorită negării stimulilor care provoacă anxietate, acest mecanism de protecție asigură independența relativă a subiectului față de schimbările din situație, rezistența la efecte stresante. *Compensarea* de protecție ajută să facă față stresului intern prin dezvoltarea unui comportament personal acceptabil social, al cărui scop inconștient este de a nivela sentimentul subiectiv de inferioritate. Ca urmare a acțiunii acestor două mecanisme de

apărare, se formează o viziune mai echilibrată asupra unui eveniment stresant, care ajută adolescentul să se concentreze pe găsirea soluțiilor dintr-o situație dificilă.

Mecanismele de protecție *regresia* și *substituția* corelează semnificativ pozitiv cu mecanismele de coping *evitarea și confruntarea* (respectiv: $r = 0,41$; $r = 0,30$ și $r = 0,31$; $r = 0,30$; $p < 0,05$) și corelează semnificativ negativ cu strategiile de coping – *planificarea, reevaluarea pozitivă și autocontrolul* ($r = -0,29$; $r = -0,28$ și $r = -0,40$; $r = -0,30$; $p < 0,05$). Cu alte cuvinte, prevalența acestor mecanisme de protecție în structura personalității nu contribuie la o analiză echilibrată, la o evaluare obiectivă a situației și la căutarea unor căi de ieșire din ea, ci duce la pierderea autocontrolului, la actualizarea, în primul rând, a modelelor de comportament emoțional, imatur și stereotip.

Concluzii. Studiul a arătat că la majoritatea adolescenților, structura comportamentului de coping este dominată de strategii active, constructive de coping care se concentrează pe probleme. În situații dificile ei apelează la strategii concentrate emoțional pentru a face față situațiilor stresante, care sunt exprimate în reevaluări pozitive și control crescut asupra reacțiilor emoționale.

Strategiile de coping sunt formate și fixate în procesul vieții (sociogeneza). În funcție de caracteristicile dezvoltării personale și obiectivele vieții relevante la diferite etape de vârstă, predomină diverse strategii comportamentale. S-a constatat că, odată cu vârsta, se intensifică tendința de economisire a energiei și se dezvoltă modalități preventive de a depăși stresul: distanța emoțională și evitarea problemelor.

Au fost observate combinații durabile între un anumit tip de apărare psihologică și strategie de coping, ceea ce ne permite să vorbim despre o construcție durabilă stil comportamental de protecție. Mai mult, apărarea psihologică, ca o structură mai timpurie și mai stabilă, stabilește direcția și determină alegerea comportamentului coexistent corespunzător structurii sale. Principalele stiluri de comportament de protecție care se confruntă în situații de viață dificile ale oamenilor sunt: stilul pasiv-defensiv și copleșitor, orientat mai mult spre personalitate; stilurile active concentrate pe probleme și evitare activă - sunt caracterizate mai mult de condiționarea situațională.

Mecanismele de apărare psihologică asigură sistemul de reglementare a stabilizării personalității, vizat, în primul rând, pentru a reduce anxietatea apărută inevitabil din recunoașterea conflictului sau ca un obstacol în calea realizării de sine. În manifestările sale, este o formă de activitate mentală inconștientă, formată în ontogeneza, bazată pe interacțiunea tipologică a proprietăților de personalitate cu experiență istorică individuală și concretă a dezvoltării personalității într-un anumit mediu social și cultural. Mecanismele de protecție psihologică încearcă să mențină un sistem de relații într-o poziție stabilă, scad conflictul emoțional și stabilizează conceptul pozitiv de sine la adolescenți.

Bibliografie:

1. IONESCU, Ș., JACQUET, M.-M., LHOTE, C. Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice. Iași: Polirom, 2002, pp. 26-28.
2. FABER, A. Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală. București: Curtea veche, 2019, pp. 88-89.
3. GAFITA, M. Adolescenții scăpați de sub control. București: Humanitas, 2020. pp. 102-108.
4. НАЛЧАДЖЯН А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

ANXIETATEA ȘI FRICILE PREȘCOLARILOR

Iulia RACU, dr.hab., conf.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Valeria CRASOV, asistent universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *The article presents the results of an experimental research of anxiety and fears at preschoolers. In order to investigate the anxiety and fears we applied Anxiety test for children by R. Temml, V. Amen și M. Dorca and Unfinished sentences test by A. И Захаров. As results we established that 61,95% of preschoolers have a high level of anxiety. Besides anxiety preschoolers experience different fears: fear of punishment / verbal violence, fear of terrible scenes from movies, fear of punishment / physical violence, and fear of the dark.*

Key-words: *anxiety, fears, preschoolers, gender difference*

Particularitățile și caracteristicile societății în care trăim, nesiguranța resimțită permanent determină că din ce în ce mai mulți oameni să se confrunte cu anxietatea. Anxietatea debutează în copilărie și se întâlnește pe parcursul întregii vieți. Copiii mici resimt și trăiesc anxietatea diferit comparativ cu adulții [2, 3].

În prezent, numărul preșcolarii care manifestă anxietate și frici se află în continuă creștere. Un nivel crescut de anxietate poate fi cauza multiplelor dificultăți psihologice care se declanșează la copii cum ar fi: dificultățile în comunicare, educație / instruire, scăderea productivității în activități, reducerea nivelului încrederii în sine, etc. Anxietatea accentuată poate să dezechilibreze și structurile personalității. Este foarte important să investigăm anxietatea și fricile de care dau dovadă preșcolarii pentru a putea organiza și desfășura în timp util activități de formare a unui comportament adecvat și adaptiv ce ar favoriza diminuarea anxietății [1, 2, 3, 4].

În acest context am proiectat și întreprins un studiu constatativ al anxietății și fricilor la preșcolari. Pentru a realiza studiul anxietății și fricilor am selectat un eșantion de 92 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 4 și 6 ani, dintr-o rețea de grădinițe private din municipiul Chișinău dintre care 45 băieți și 47 fete.

Am investigat anxietatea și fricile preșcolarii aplicând următoarele teste: *Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca și Testul Propoziții neterminate (A. И Захаров).*

Cercetarea anxietății la preșcolari a fost inițiată cu administrarea *Testului de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca.* În continuare în figura 1 sunt ilustrate nivelurile anxietății la preșcolari.

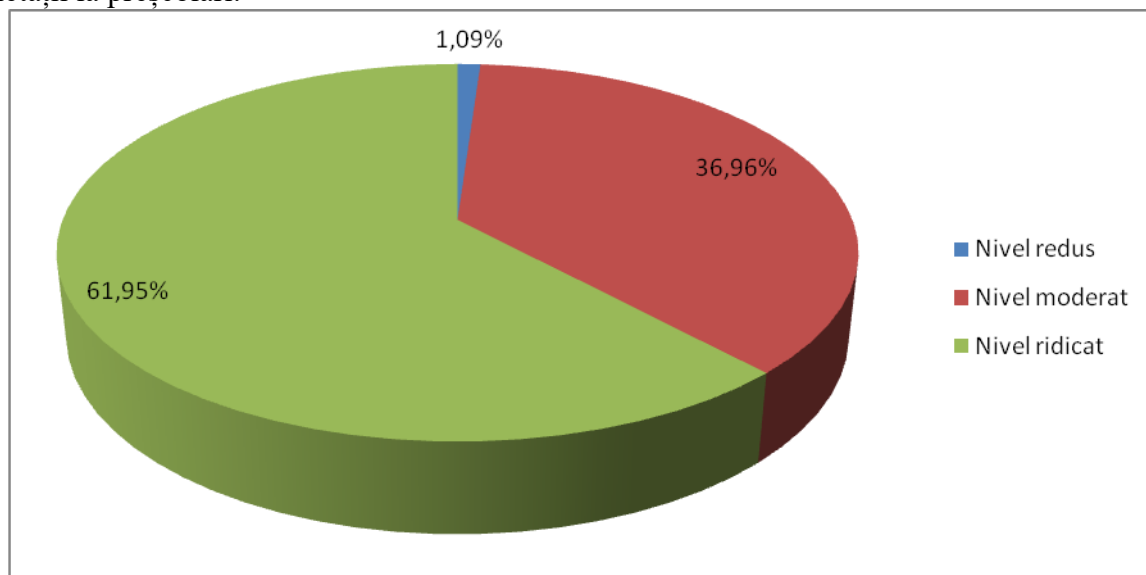


Fig. 1. Nivelurile anxietății la preșcolari

Rezultatele ilustrate în figura 1 arată prezența celor trei niveluri de manifestare ale anxietății la preșcolari: 1,09% din preșcolari au nivel redus de anxietate. Acești preșcolari se caracterizează prin manifestarea normală, optimală a anxietății, necesară pentru o adaptare eficientă la realitate (anxietate adaptativă).

Urmează frecvențele preșcolariilor care au manifestat nivel moderat de anxietate (36,96%). Pentru preșcolarii care au înregistrat frecvențele acestui nivel, este specific confuzia, nesiguranța, îngrijorarea, manifestarea fricilor și a temerilor.

Un aspect îngrijorător este faptul că mai mult de jumătate din preșcolarii investigați prezintă nivel ridicat de anxietate (61,95%). Preșcolarii cu nivel ridicat al anxietății demonstrează stări depresive, confuzie, copiii aproape că nu zâmbesc sau o fac îngrijorător, capul și umerii sunt coborâți, expresia de pe față este tristă sau indiferentă. În astfel de cazuri, apar probleme în comunicare și stabilirea contactului cu alți preșcolari. Copilul cu anxietate adesea plânge, se supără, se simte jignit, uneori fără un motiv aparent. De asemenea vom menționa că acești copii petrec mult timp singuri, interesele acestora fiind limitate.

Cercetarea experimentală a anxietății la preșcolari a continuat cu evidențierea nivelurilor anxietății la preșcolari în dependență de gen. Frecvențele nivelurilor anxietății la băieți și fete urmează în figura 2.

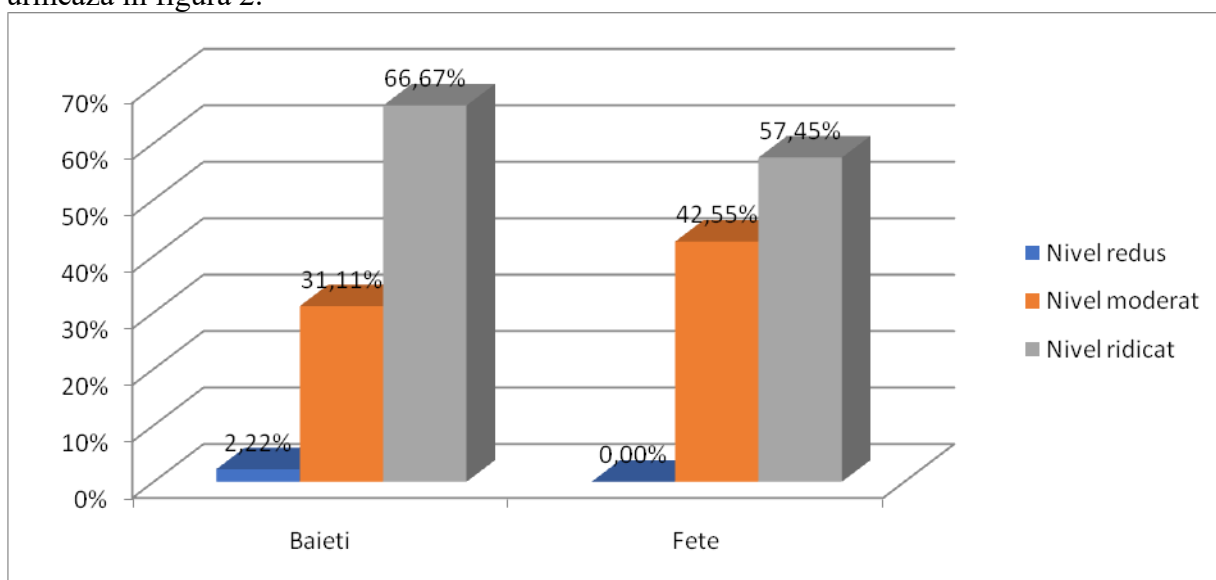


Fig. 2. Nivelurile anxietății la băieți și fete

În figura 2 observăm frecvențe distincte pentru nivelurile anxietății la băieți și la fete. Pentru băieți frecvențele pentru nivelurile anxietății se repartizează după cum urmează: 2,22% din băieți sunt cu nivel redus de anxietate, 31,11% din băieți prezintă nivel moderat de anxietate și un număr deosebit de mare de băieți (66,67%) au nivel ridicat de anxietate.

În cazul fetelor, se înregistrează frecvențe nule pentru nivelul redus al anxietății, urmate de nivelul moderat, prezent la 42,55% din fete și nivelul ridicat, cu o frecvență de 57,45%.

Realizând investigarea comparativă a anxietății la băieți și fete vom menționa că nivelul redus de anxietate este întâlnit doar la băieți (2,22%). Nivelul moderat de anxietate este mult mai frecvent în rândul fetelor (42,55%) comparativ cu băieții (31,11%). Pentru nivelul ridicat de anxietate înregistrăm o tendință opusă, aici frecvențele ridicate sunt caracteristice băieților (66,67%) în raport cu fetele (57,45%).

Conform testului statistic T-student atestăm diferențe semnificative pentru anxietate între rezultatele băieților ($M= 50,09$) și rezultatele fetelor ($M= 59,98$) ($T=2,7$, $p\leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru fete. Vom menționa că fetele prezintă anxietate mai ridicată comparativ cu băieții. Predominanța anxietății accentuate la fetele preșcolare are o explicație biologică (o anumită influență a sistemului nervos) cât și o explicație psihologică (o mai mare sensibilitate a fetelor în

fața comunicării cu părinții, educatoarea, alți preșcolari precum și starea psihologică a părinților, în special cea a mamei) [1, 2, 4].

Cercetarea mai detaliată a anxietății la preșcolari a fost realizată prin administrarea *Testului Propoziții neterminate (A. II Заданов. Testli Propoziții neterminate (A. II Заданов))* pune în lumină anxietățile, neliniștile și fricile care se pot întâlni la preșcolari. Anxietățile, neliniștile și fricile de care dau dovadă preșcolarii sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Anxietățile, neliniștile și fricile preșcolarilor

Anxietate, neliniște și frici	Frecvența
Frica de pedeapsă / violență verbală	72,83%
Frica de filme cu scene groaznice	50,00%
Frica de pedeapsă / violență fizică	43,48%
Frica de întuneric	38,04%
Frica de a rămâne singur	34,78%
Frica de animale (lupi, vulpi, câini)	19,57%
Frica de monștri / zombi	17,39%
Frica de ignorare	15,22%
Frica de insecte / păduchi / păianjeni	14,13%
Frica de separare	13,04%
Frica de vise rele	8,70%
Frica de fantome / vampiri	6,52%
Frica de leziuni corporale	5,43%
Frica de dinozaur	4,35%
Frica de hoți	3,26%
Frica de moarte	2,17%
Frica de a fi părăsit / frica de abandon	1,09%
Frica de pădure	1,09%
Frica de fenomenele naturii	1,09%

Conform tabelului 1 vom menționa că cei mai mulți preșcolari (72,83%) simt frică de pedeapsă / violență verbală, jumătate din preșcolari (50%) manifestă frica de filme cu scene groaznice, 43,48% din preșcolari prezintă frică de pedeapsă / violență fizică, frica de întuneric se întâlnește la 38,04% din preșcolari, frica de a rămâne singur este caracteristică pentru 34,78% din preșcolari.

La un număr mai mic de preșcolari evidențiem următoarele frici: frica de animale (lupi, vulpi, câini) – 19,57%, frica de monștri / zombi – 17,39%, frica de ignorare – 15,22%, frica de insecte / păduchi / păianjeni – 14,13%, frica de separare – 13,04%, frica de vise rele - 13,04%, frica de vise rele – 8,70%, frica de fantome / vampiri – 6,52%, frica de leziuni corporale – 5,43%, frica de dinozaur – 4,35%, frica de hoți – 3,26% și frica de moarte – 2,17%.

Același număr de preșcolari (1,09%) demonstrează frica de a fi părăsit / frica de abandon, frica de pădure și frica de fenomenele naturii.

Rezultatele pentru anxietăți, neliniști și frici la preșcolari în dependență de gen sunt ilustrate în tabelul 2.

Tabelul 2. Anxietățile, neliniștile și fricile preșcolarilor în dependență de gen

Anxietate, neliniște și frici	Băieți	Fete
Frica de pedeapsă / violență verbală	66,67%	78,72%
Frica de filme cu scene groaznice	42,22%	48,94%
Frica de pedeapsă / violență fizică	42,22%	46,81%

Frica de întuneric	40%	38,30%
Frica de a rămânea singur	33,33%	38,30%
Frica de animale (lupi, vulpi, câini)	13,33%	23,40%
Frica de monștri / zombi	15,56%	17,02%
Frica de insecte / păduchi / păianjeni	15,56%	12,77%
Frica de ignorare	20%	10,64%
Frica de separare	11,11%	10,64%
Frica de vise rele	8,89%	8,51%
Frica de fantome / vampiri	11,11%	6,38%
Frica de dinozaur	2,22%	4,26%
Frica de leziuni corporale	6,67%	4,26%
Frica de moarte	2,22%	2,13%
Frica de pădure	2,22%	2,13%
Frica de fenomenele naturii	0%	2,13%
Frica de hoți	4,44%	2,13%
Frica de a fi părăsit / frica de abandon	2,22%	0%

Potrivit tabelului 2 atestăm faptul că băieții prezintă mai intens următoarele anxietăți, neliniști și frici: frica de întuneric (40%), frica de ignorare (20%), frica de insecte / păduchi / păianjeni (15,56%), frica de separare (11,11%), frica de fantome / vampiri (11,11%), frica de vise rele (8,89%), frica de leziuni corporale (6,67%), frica de hoți (4,44%), frica de moarte (2,22%) și frica de pădure (2,22%). Doar în rândul băieților întâlnim frica de a fi părăsit / frica de abandon (2,22%).

Pentru fete sunt mai caracteristice următoarele anxietăți, neliniști și frici: frica de pedeapsă / violență verbală (78,72%), frica de filme cu scene groaznice (48,94%), frica de pedeapsă / violența fizică (46,81%), frica de a rămâne singură (38,30%), frica de animale (lupi, vulpi, câini) (23,40%), frica de monștri / zombi (17,03%), frica de dinozaur (4,26%). Doar în rândul fetelor semnalăm frica de fenomenele naturii (2,13%).

În concordanță cu cele expuse vom formula următoarele concluzii: anxietatea este frecvent întâlnită la preșcolarii studiați. Identificăm un număr mare de preșcolari cu anxietatea ridicată (61,95%). Anxietatea este preponderent mai accentuată în rândul fetelor comparativ cu băieții.

Pe lângă anxietate preșcolarii se mai caracterizează și prin anumite temeri și frici. Cele mai intens manifestate în preșcolăritate sunt: frica de pedeapsă / violență verbală, frica de filme cu scene groaznice, frica de pedeapsă / violența fizică și frica de întuneric. Băieții și fetele dau dovadă de frici distincte în preșcolăritate. Pentru băieți mai specifice sunt: frica de întuneric (40%), frica de ignorare (20%), frica de insecte / păduchi / păianjeni (15,56%) și frica de separare (11,11%), în timp ce la fete se evidențiază mai intens frica de pedeapsă / violență verbală (78,72%), frica de filme cu scene groaznice (48,94%), frica de pedeapsă / violența fizică (46,81%) și frica de a rămâne singur (38,30%).

Bibliografie:

1. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2
2. RACU I.U. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți: Monografie*. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig., – Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
3. КОЧУБЕЙ, Б., НОВИКОВА, Е. *Детские тревоги в школе и дома*. В: *Семья и школа*. 1988. №7. с. 15 – 16.
4. ПРИХОЖАН, А. *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер. 2007. 192 с. ISBN 978-5-469-01499-7.

PARTICULARITĂȚILE AUTOEVALUĂRII IMAGINII PERSONALE LA ADOLESCENTE

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

Rodica BALAN, asistent universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *The article presents an experimental research of personality of adolescent women with eating problems. The research included 150 female teenagers aged 14, 15, 16, 17, 18 and 19 years. The EAT-26 questionnaire allowed us to highlight the attitude of adolescent women towards their own weight. Applying the test "How strong is the self-image?" of Mitrofan we have identified the degrees of contouring of the self-image. With the help of the "Self-assessment questionnaire" we determined how important self-assessment of body image in adolescents is. In order to establish how much importance teenage girls give to their physical appearance, we used the "Questionnaire on the importance of appearance".*

Keywords: *adolescents, self-image, body image, self-assessment, importance of appearance.*

Adolescența este o fază a maturizării: o perioadă de tranziție a dezvoltării umane fizice și psihologice între copilărie și maturitate, al cărei scop cultural implică pregătirea pentru asumarea rolurilor de adult. Analizând literatura de psihologie, concluzionăm că adolescența are ca limite de vârstă 10/13 și 19/21 ani. Schimbările fizice și psihologice care au loc în adolescență încep adesea mai devreme, în anii preadolescenței și pot sfârși mai târziu [1].

Adolescența este marcată de debutul pubertății și de încetarea creșterii fizice, cu modificări ale caracteristicilor fizice, cum ar fi organe genitale, înălțime, greutate și masă musculară, precum și un timp pentru schimbări majore în creșterea și maturizarea creierului. De asemenea, adolescența se caracterizează prin îmbunătățirea gândirii abstracte, a cunoașterii și a raționamentului logic. Adolescența este și o perioadă de pregătire pentru roluri adulte sociale adecvate din punct de vedere cultural, cum ar fi munca sau partenerul romantic. Este o etapă a vieții de schimbare atât de dramatică, încât expresiile pentru a descrie această perioadă includ „criza de identitate”, „norma de a fi anormal”, „psihoza normativă”, dezorientare etc. [1, 4, 7, 8].

Adolescența este și o perioadă de dezvoltare și conturare a identității de sine. Literatura de psihologie prezintă că formarea identității este mai dificilă pentru adolescente decât pentru adolescenți, ele încercând să creeze o identitate ce vizează scopuri contradictorii. Plus la aceasta, adolescentele sunt supuse unei așa numite crize de identitate cauzată de tendința lor de a îmbina sfera intrapersonală cu sferile interpersonale, fiind mereu în căutare de valori, convingeri și obiective care ar satisface așteptările celor din jur [2].

De remarcat este faptul că la adolescente este extrem de răspândită nemulțumirea față de imaginea propriului corp, majoritatea dorind să slăbească, chiar dacă nu au kilograme în plus. Femeile prezintă o discrepanță mai mare între mărimea corpului perceput și dimensiunea corpului ideal în comparație cu bărbății [7]. Mai mult, îngrijorarea asupra imaginii corpului este mai frecventă la adolescente decât la celelalte grupe de vârstă, ele având tendința de a se identifica mai supraponderale decât bărbății. Un număr bun de studii au arătat că adolescentele sunt mai puțin satisfăcute de imaginea corpului și au rate mai mari de insatisfacție corporală față de greutate decât adolescenții [6]. Uneori societatea exercită presiuni asupra femeilor pentru a se conforma idealului cultural pentru mărime și formă. Acest ideal cultural s-a schimbat prin

intermediul mass-media spre a deveni din ce în ce mai subțire în rândul femeilor. Multe studii au arătat că adolescentele mai tinere sunt semnificativ mai puțin susceptibile să se angajeze într-un comportament alimentar dezordonat decât cele mai în vârstă [5].

Reclamele de televiziune, telenovelele reprezintă în general eroina ca fiind subțire, tânără și frumoasă. Fetele adolescente sunt foarte influențate de vizionarea acestor reclame la televizor și, mai ales, încearcă să-și mențină corpul subțire. Revistele de modă au devenit din ce în ce mai populare printre majoritatea fetelor adolescente [5]. Unii cercetători au arătat o asocieră semnificativă între nemulțumirea corpului în rândul fetelor adolescente și expunerea lor la modele subțiri în mass-media. De exemplu, adolescentele care citesc reviste de modă s-au comparat adesea cu modelele din reclamele de televiziune și din articolele din reviste, rezultând sentimente mai negative cu privire la propria formă a corpului [9, 10].

A. Field și colaboratorii au descoperit în studiul lor că 69% dintre adolescentele din SUA au raportat că imaginile publicate în reviste influențează ideea lor de formă perfectă a corpului și 47% au raportat că au pierdut în greutate din cauza acestor imagini [9, 10]. Studiul a arătat, de asemenea, că femeile fac exerciții fizice și se alimentează mai mult ca răspuns la imaginile revistelor de modă. D. Borzekowski și colaboratorii săi au raportat că există mai multe articole disponibile în peste 100 de site-uri web proanorexie, care nu numai că încurajează alimentația dezordonată, ci oferă sfaturi specifice privind epurarea, restricția severă a aportului de calorii și exercițiile fizice excesive. Mass-media (atât cea tipărită, cât și cea electronică) joacă un rol semnificativ în comportamentul alimentar și în preocuparea imaginii corporale a fetelor adolescente și poate contribui la dezvoltarea tulburărilor alimentare în rândul acestora [2].

În contextul celor expuse mai sus, ne-am propus să realizăm un demers experimental al imaginii personale la adolescente. Pentru demersul nostru investigațional am selectat 150 de adolescente cu vârsta de 14, 15, 16, 17, 18 și 19 ani. Cercetarea empirică a fost efectuată într-un Centru de excelență și o Universitate din municipiul Chișinău, precum și într-un Liceu din raionul Ialoveni, în perioada noiembrie 2020 – februarie 2021.

Pe întregul lot experimental în scopul evaluării imaginii personale am aplicat următoarele teste și chestionare: *Chestionarul EAT-26 (Eating attitudes test/ Testul de atitudine alimentare) de D. Garner, Testul „Cât de puternică este imaginea de sine?” de N. Mitrofan, Chestionarul de evaluare a propriei imagini corporale și Chestionarul privind importanța înfățișării de Th. Cash.*

Chestionarului EAT-26 ne-a permis să punem în evidență atitudinea adolescentelor față de propria greutate. În figura 1 avem prezentate rezultatele pentru atitudinea față de propria greutate la adolescente.

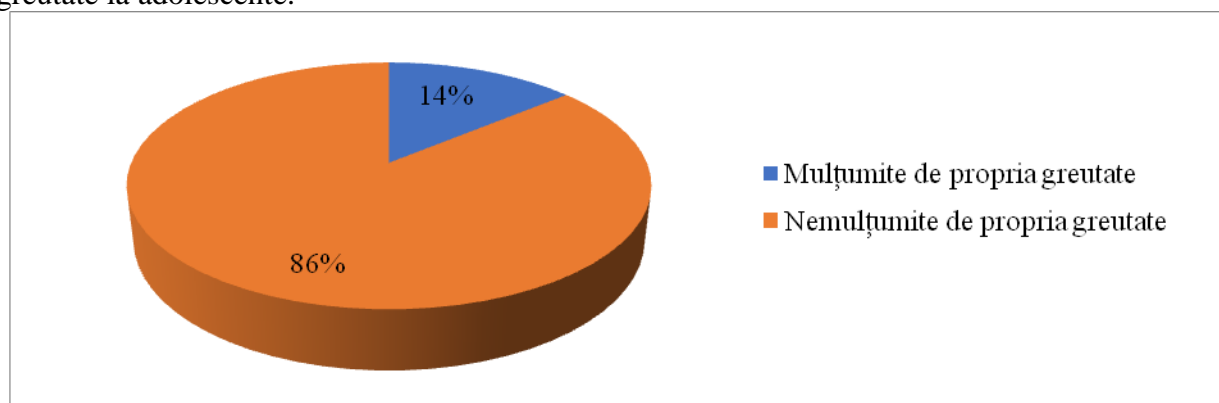


Figura 1. Rezultatele pentru atitudinea față de propria greutate la adolescente

Acestea s-au repartizat în felul următor: 14% dintre adolescente sunt mulțumite de propria greutate, ceea ce înseamnă că se simt confortabil în propriul corp, îl acceptă așa cum este și nu depun eforturi considerabile pentru a-și menține sau schimba greutatea; iar 86% dintre adolescente manifestă nemulțumire față de propria greutate (fie își doresc să scadă în greutate, fie își doresc să adauge și își alcătuiesc diverse strategii pentru a atinge rezultatul dorit).

Figura 2 ne pune la dispoziție rezultatele pentru atitudinea față de propria greutate la adolescente în dependență de vârstă.

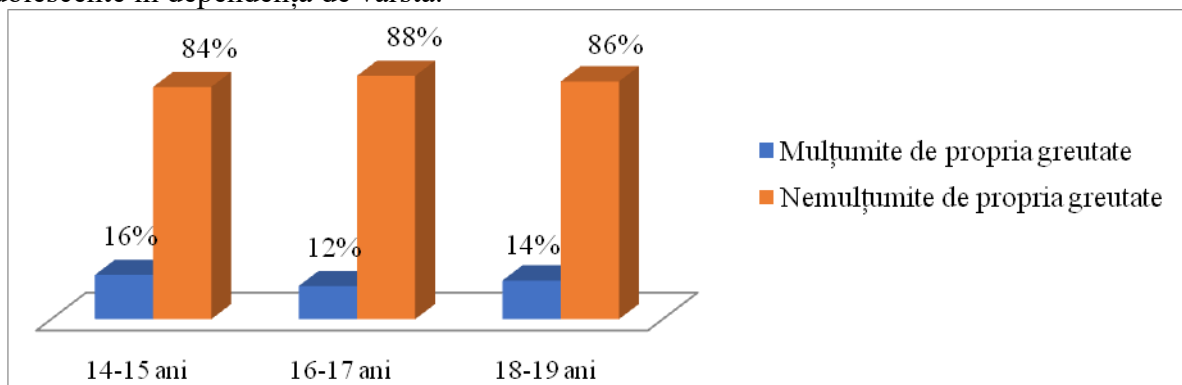


Figura 2. Rezultatele pentru atitudinea față de propria greutate la adolescente în dependență de vârstă

Analizând figura 2, stabilim că dintre adolescentele de 14 – 15 ani 16% sunt mulțumite de greutatea lor, iar 84% nu sunt mulțumite. Pentru 12% dintre adolescentele de 16 – 17 ani este caracteristică mulțumirea de propria greutate, în timp ce pentru 88% caracteristică este nemulțumirea de propria greutate. La adolescentele de 18 – 19 ani rezultatele sunt următoarele: 14% prezintă mulțumire legată de propria greutate, iar 86% manifestă nemulțumire de propria greutate.

Studiind comparativ frecvențele pentru atitudinea față de propria greutate, observăm o repartizare aproape uniformă. Astfel, mulțumite de propria greutate s-au dovedit a fi 16% dintre adolescentele de 14 – 15 ani, 14% dintre adolescentele de 18 – 19 ani și 12% dintre adolescentele de 16 – 17 ani. Nemulțumite de propria greutate sunt 88% dintre adolescentele de 16 – 17 ani, 86% dintre adolescentele de 18 – 19 ani și 84% dintre adolescentele de 14 – 15 ani. Constatăm că majoritatea adolescentelor cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani manifestă nemulțumire față de propria lor greutate.

Pentru a identifica dacă adolescentele prezintă diferențe statistic semnificative pentru atitudinea față de propria greutate în dependență de vârstă, am aplicat testul T-Student. Am obținut diferențe statistic semnificative între rezultatele pentru atitudinea față de propria greutate la adolescentele de 14 – 15 ani ($m=141,5$) și adolescentele de 18 – 19 ani ($m=286$), ($t=2,4$, la $p \leq 0,05$) cu rezultate mai mari pentru adolescentele de 18 – 19 ani, asta însemnând că adolescentele de 18 – 19 ani se dovedesc a fi, per general, mai nemulțumite de greutatea lor.

În figura 3 prezentăm gradele de conturare a imaginii de sine la adolescente (Testul „Cât de puternică este imaginea de sine?”, de N. Mitrofan), în funcție de atitudinea pe care o au față de propria greutate.

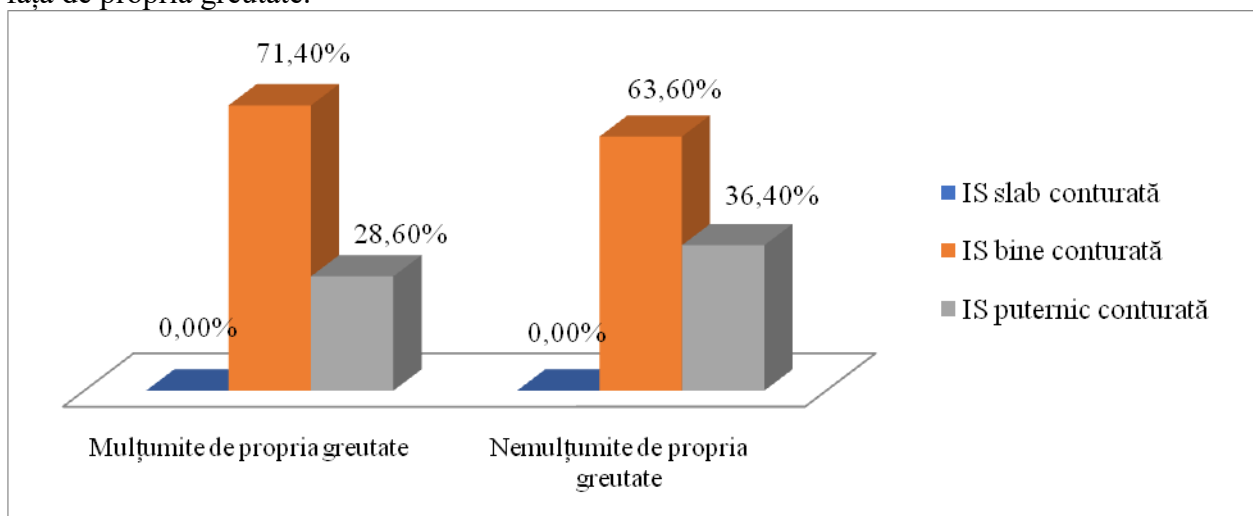


Figura 3. Rezultatele pentru imaginea de sine la adolescente în dependență de atitudinea față de propria greutate

Astfel, rezultatele pentru adolescentele mulțumite de propria greutate sunt următoarele: 71,40% au imaginea de sine bine conturată, iar 28,60% au imaginea de sine puternic conturată. Dintre adolescentele nemulțumite de propria greutate, 63,60% au o imagine de sine bine conturată, iar 36,40% prezintă o imagine de sine puternic conturată.

Studiul comparativ al rezultatelor prezentate în figura 3 ne permite să concluzionăm că o imagine de sine slab conturată nu este caracteristică pentru niciuna dintre adolescente. De o imagine de sine bine conturată dau dovadă 71,40% dintre adolescentele mulțumite de propria greutate și 63,60% dintre adolescentele nemulțumite de greutatea lor. O imagine de sine puternic conturată întâlnim mai des la adolescentele care sunt nemulțumite de greutatea pe care o au (36,40%), decât la adolescentele care se dovedesc a fi mulțumite de cât cântăresc (28,60%).

Am decis să analizăm cât de importantă se dovedește a fi autoevaluarea imaginii corporale la adolescentele (*Chestionarul de evaluare a propriei imagini corporale*) în dependență de atitudinea față de propria greutate.

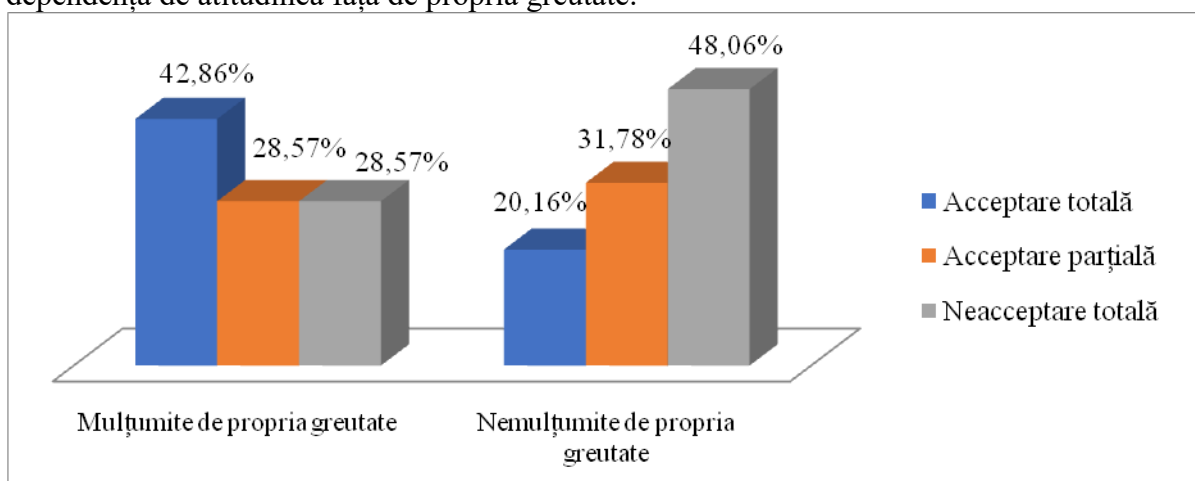


Figura 4. Rezultatele pentru autoevaluarea imaginii corporale la adolescente în dependență de atitudinea față de propria greutate

Am stabilit că, dintre adolescentele mulțumite de propria greutate, 42,86% dau dovadă de o acceptare totală a propriei imagini corporale, 28,57% manifestă acceptare parțială și tot 28,57% prezintă neacceptare totală. Din rândul adolescentelor nemulțumite de propria greutate 48,06% nu se acceptă deloc, 31,78% se acceptă parțial, iar 20,16% se acceptă în totalitate.

Analizând comparativ frecvențele înregistrate de adolescente, observăm că rezultatele sunt diferite pentru acceptarea totală, de aceasta dând dovadă 42,86% dintre adolescentele mulțumite de propria greutate și 20,16% dintre cele nemulțumite de propria greutate. Acceptarea parțială, de asemenea este proprie în mai mare parte adolescentelor nemulțumite de propria greutate (31,78%), comparativ cu adolescentele mulțumite de propria greutate (28,57%). Neacceptarea totală a propriei imagini corporale este caracteristică în mai mare parte pentru adolescentele nemulțumite de propria greutate (48,06%), decât celor mulțumite de greutatea lor (28,57%).

Dorința de a realiza un studiu de calitate am fost motivați să analizăm și importanța înfățișării la adolescente (*Chestionarul privind importanța înfățișării de Th. Cash*) în dependență de atitudinea față de propria greutate. Rezultatele le prezentăm în figura 5.

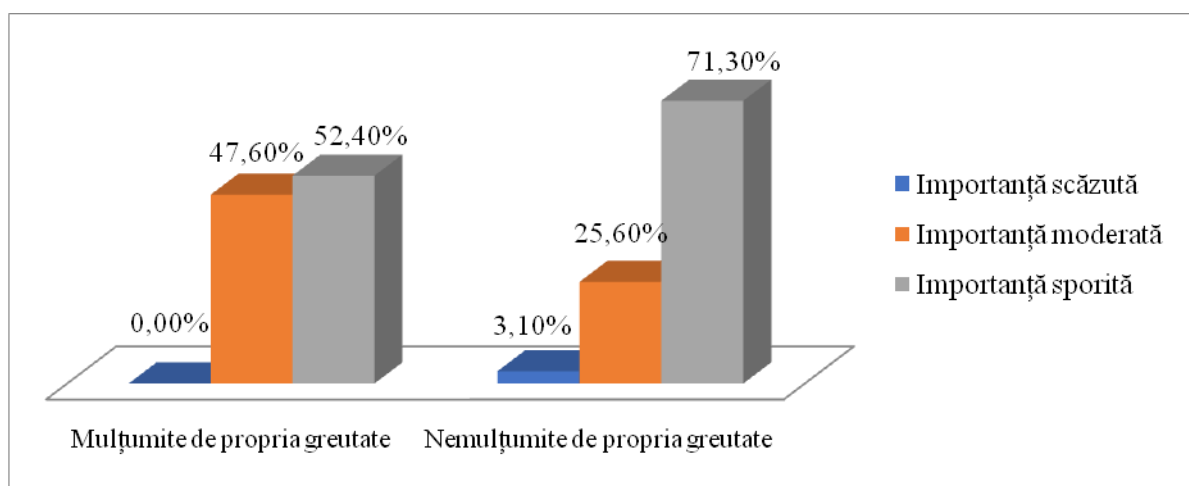


Figura 5. Rezultatele pentru importanța înfățișării la adolescente în dependență de atitudinea față de propria greutate

Adolescentele mulțumite de greutatea pe care o au înregistrează următoarele rezultate: 47,60% îi dau importanță moderată propriei înfățișări, în timp ce 52,40% acordă înfățișării o importanță sporită. Dintre adolescentele nemulțumite de propria greutate, pentru 3,10% înfățișarea este puțin importantă, pentru 25,60% înfățișarea are o importanță moderată, iar pentru majoritatea adolescentelor (71,30%) înfățișarea este foarte importantă.

Comparând frecvențele înregistrate, stabilim că o importanță scăzută înfățișării acordă doar 3,10% dintre adolescentele nemulțumite de propria greutate. Acordarea unei importanțe moderate înfățișării este caracteristică pentru 47,60% dintre adolescentele mulțumite de cât cântăresc și pentru 25,60% dintre adolescentele nemulțumite de greutatea pe care o au. Importanță sporită înfățișării acordă în special adolescentele nemulțumite de greutatea lor (71,30%), urmate fiind de adolescentele mulțumite de greutatea pe care o au (52,40%).

Pentru expuse și descrise în demersul nostru experimental vom formula următoarele concluzii: 86% dintre adolescente manifestă nemulțumire față de propria greutate (fie își doresc să scadă în greutate, fie își doresc să adauge) și își alcătuiesc diverse strategii pentru a atinge rezultatul dorit. În ceea ce privește vârsta, mai nemulțumite de greutatea lor sunt adolescentele de 18 – 19 ani.

Am identificat că imaginea de sine bine conturată, neacceptarea totală a propriei imagini corporale și acordarea unei importanțe sporite înfățișării sunt caracteristice preponderent pentru adolescentele ce prezintă nemulțumire față de propria greutate.

Bibliografie:

1. ADAMS, G. R.; BERZONSKY, M. D. *Psihologia Adolescenței. Manualul Blackwell*. Iași: Polirom, 2009. 701 p. ISBN 973-46-1303-8.
2. BAUMEISTER, R. F. *Identity: cultural change and the struggle for self*. New York: Oxford University Press, 1986. p. 292. ISBN 0195037154.
3. BORZEKOWSKI D, L. G.; SCHENK, S.; WILSON, J. L. et al. *E-Ana and e-Mia: a content analysis of pro-eating disorder web sites*. In: *The American Journal of Public Health*, vol. 100, no. 8. 2010. pp. 1526–1534. ISSN 0090-0036.
4. ENEA, V.; DAFINOIU, I. *Anorexia nervoasă. Teorie, evaluare și tratament*. Iași: Polirom, 2012. 272 p. ISBN 978-973-46-3281-7.
5. FIELD, A. E.; AUSTIN, S. B.; CAMARGO, C. A. Jr. et al. *Exposure to the mass media, body shape concerns, and use of supplements to improve weight and shape among male and female adolescents*. In: *Pediatrics*, vol. 116, no. 2. 2005. pp. 214–220. ISSN 0031-4005.
6. FIELD, A. E.; CAMARGO, C. A. JR.; TAYLOR, C. B. et al. *Relation of peer and media influences to the development of purging behaviors among preadolescent and adolescent girls*. In: *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 153, no. 11. 1999. pp. 1184–1189. ISSN 1072-4710.

7. HARRISON, K. *Ourselves, our bodies: thin-ideal media, self-discrepancies, and eating disorder symptomatology in adolescents*. In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 20, no. 3. 2001. pp. 289–323. ISSN 0736-7236.
8. JONES, J. M.; BENNETT, S.; OLMSTED, M. P. et al. *Disordered eating attitudes and behaviours in teenaged girls: a school-based study*. In: *Canadian Medical Association Journal*, vol. 165, no. 5. 2001. pp. 547–552. ISSN 0820-3946.
9. MONDREA, M. *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență*. Studii teoretice și experimentale. Focșani: Aliter, 2006. 223 p. ISBN 973-97931-6-9.
10. MUNTEANU, A. *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta, 1998. 398 p. ISBN 973-9353-21-5.

CZU 316.346.32:613.885

REPREZENTAREA SOCIALĂ A HOMOSEXUALITĂȚII ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR ROMÂNI: O ABORDARE STRUCTURALĂ

Gabriel BULBOACĂ, drd.,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Viorel ROBU, dr., lector univ.,

Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Abstract: *No social issue has attracted as much attention as homosexuality did. In Romania, scientific research on attitudes towards gay men and lesbian women is still poor. This paper summarizes the main findings of an exploratory study that aimed to determine the social representation of homosexuality among 375 Romanian university students. The participants completed a standardized task based on free association technique. The responses were analyzed lexically and semantically to differentiate the associations from a qualitative perspective. The structural approach was based on prototypical analysis. The results highlighted four dimensions of the social representation Romanian students have about homosexuality: a) a common representation (e.g., a different sexual orientation, boys/men, attraction between two persons of the same sex); b) a dimension related to desirable values of human existence (e.g., love); c) a pathological dimension (e.g., mental illness, abnormality/deviation); d) a religious dimension (e.g., sin).*

Keywords: *homosexuality, social representation, Romanian university students, structural approach, prototypical analysis*

Actualitatea problematicii studiate. Homosexualitatea reprezintă o problemă delicată a societății umane contemporane, care suscită numeroase controverse de ordin social, juridic, moral, religios, cultural și politic. Fiind un fenomen social cu implicații politice și culturale, respectiv un stil de viață asumat de către o parte dintre persoanele care își declară public orientarea și luptă pentru identitatea și drepturile lor, homosexualitatea privește atât o latură umană individuală, cât și o dimensiune societală.

În ultimele decenii, investigarea homosexualității a început să se extindă în diverse contexte socio-culturale, în primul rând ca urmare a schimbării consensului cercetătorilor și al practicienilor din domeniul consilierii psihologice și al psihoterapiei cu privire la natura acestui fenomen. Astfel, spre sfârșitul secolului al XIX-lea și în prima parte a secolului al XX-lea, homosexualitatea a provocat agitație în discursul științific, politic și public, deoarece era privită ca o boală psihică și persecutată nu numai în societățile dominate de regimuri politico-ideologice autoritare, ci și în cele caracterizate prin regimuri democratice, precum SUA. În această

țară, ideologii comunistău clamat faptul că homosexualitatea în rândul tinerilor contribuie la decadența societății americane [15].

Începând din a doua parte a secolului al XX-lea, homosexualitatea a început să fie privită într-o viziune mult mai largă, fiind înțeleasă prin manifestarea comportamentului sexual și a atracției față de o persoană de același sex, însoțită sau nu de un atașament afectiv și de anumite modalități de (auto)identificare [14, 16, 24]. Treptat, multe țări au legalizat relațiile dintre două persoane de același sex, deși puține state au legislație care să permită căsătoriile între două persoane cu orientare homosexuală. În anul 1974, Asociația Americană de Psihologie a recunoscut homosexualitatea ca un „model de comportament sexual”, excluzând-o din categoria perversiunilor sexuale. De asemenea, ediția a X-a a Clasificării Internaționale a Tulburărilor Mintale (publicată în anul 1992 de către Organizația Mondială a Sănătății) a exclus homosexualitatea din categoria maladiilor psihice.

Odată cu proliferarea curentului umanist în știință și în funcționarea societății, multe studii din domeniul sociologiei, din cel al științelor comportamentale și din cel al politicilor publice și-au concentrat atenția pe identificarea mecanismelor și a modalităților pentru contracararea stigmatizării, marginalizării și a excluderii sociale a persoanelor din comunitatea LGBT (în general), precum și pe demontarea miturilor negative despre homosexualitate și persoanele cu alte orientări decât cea heterosexuale [13].

În România, chestiunea homosexualității face parte din agenda publică, prin prezența acesteia în mass-media, discursul politic sau în dezbaterile prilejuite de proiectul de introducere a parteneriatului civil (lansat în anul 2016) și, mai recent, în dezbaterile care au avut loc în anii 2017-2018 pe tema modificării Constituției în vederea redefinirii familiei, dezbateri care polarizat puternic opinia publică. În ciuda unor progrese realizate până în prezent în ceea ce privește accesul membrilor comunității LGBT la drepturi și șanse de dezvoltare egale, persoanele cu alte orientări sexuale decât cea heterosexuale sunt încă excluse, marginalizate, considerate anormale sau inferioare [18]. Mass-media a jucat un rol crucial în crearea unei astfel de imagini reduționiste care se limitează să alimenteze, mai ales prin știri de senzație, stereotipuri și prejudecăți bine înrădăcinate în mentalul românilor.

Cercetarea științifică a homosexualității în contextul social, cultural și politic românesc înregistrează încă un avans timid. Semnalăm, de exemplu, apariția a două monografii care și-au concentrat atenția pe această problematică, și anume *Homosexualitatea. Normal sau patologic* [18], respectiv *Fața nevăzută a homosexualității* [12]. Cele două referințe abordează homosexualitatea din două perspective diametral opuse, evidențind diversitatea orientărilor ideologice și a punctelor de vedere cu privire la problematica pusă în discuție, care caracterizează comunitatea științifică, organizațiile de lobby, mediul politic și opinia publică din România.

În anul 2000, *Barometrul Opiniei Publice/BOP* [8] releva faptul că, pentru 86 % dintre românii chestionați, bărbații gay și femeile lesbiene intrau în categoria persoanelor indezirabile ca vecini, alături de persoanele care ispășiseră pedepse privative de libertate (88 %), alcoolici (90 %), persoanele infectate cu HIV/bolnavă de SIDA (75 %) și persoanele de etnie romă (73 %). Datele sondajului efectuat cinci ani mai târziu [9] indică o scădere cu 20 % a procentului de români care nu tolerau ca vecini persoane cu orientare homosexuală. În anul 2006, procentul a scăzut la 61 % [cf. 10], iar un an mai târziu, la 60 % [cf. 11]. Cu toate acestea, constatările mai multor sondaje de opinie publică efectuate în perioada 2000-2018 pe eșantioane reprezentative pentru populația de tineri și adulți evidențiază faptul că românii încă se situează deasupra mediei țărilor din UE în ceea ce privește intoleranța față de persoanele cu orientare homosexuală [5]. Studiile realizate în România mai arată că vârsta, mediul de rezidență și nivelul educației, religiozitatea, reprezentările pe care românii le au despre rolurile bărbaților și ale femeilor, credințele despre instituția căsătoriei și valoarea familiei tradiționale etc. se numără printre factorii care diferențiază reprezentările despre homosexualitate în rândul românilor.

Într-un studiu prin care a urmărit evidențierea percepției și a atitudinii despre homosexualitate în rândul diferitelor generații ale populației din Rusia, A. M. Rikel [17] a

utilizat analiza structurală (P. Vergès) pentru a identifica conținutul și organizarea reprezentării sociale pe care 170 de adolescenți (cu vârste cuprinse între 16 și 22 ani), 181 de tineri (cu vârste cuprinse între 25 și 34 ani), respectiv 93 de adulți (cu vârste cuprinse între 37 și 63 de ani) o aveau despre homosexualitate. Participanții au primit sarcina de a indica trei cuvinte care le veneau în minte atunci când auzeau cuvântul *homosexualitate*. Este vorba despre metoda asociațiilor libere. Analiza lexicală și structurală a asociațiilor evocate a evidențiat faptul că, în comparație cu adulții, adolescenții și tinerii asociaseră într-o mai mică măsură homosexualitatea cu deviarea mintală sau promiscuitatea [cf. 17]. Aceștia legaseră mai frecvent homosexualitatea de conceptul referitor la LGBT și de unele caracteristici pozitive (de exemplu, homosexualitatea a fost văzută ca fiind rezultatul alegerii independente pe care o persoană o poate face). Pentru adolescenți și tineri, termenii *gay*, *bărbat*, *iubire*, *norme* și *orientare* au făcut parte din nucleul central al reprezentării despre homosexualitate, în timp ce, pentru generația adulților, termenii care au intrat în conținutul nucleului central au fost *gay*, *bărbat* și *perversiune*. Studiul la care ne referim a mai evidențiat o relație inversă între vârsta participanților și atitudinea față de homosexualitate. Astfel, adolescenții și tinerii au exprimat o atitudine mai tolerantă față de persoanele cu orientare homosexuală [17]. Acest rezultat confirmă constatările unui alt studiu efectuat recent în SUA, potrivit căruia toleranța față de persoanele *gay*/lesbiene este mai ridicată în rândul publicului mai tânăr, probabil pentru că acesta este mai expus culturii moderne și mass-mediei care, uneori, asociază homosexualitatea cu anumite modele și idealuri [3].

Scopul studiului. Studiul exploratoriu pe care l-am realizat utilizând un eșantion de studenți români și-a propus delimitarea conținutului și a structurii reprezentării sociale a homosexualității în contextul social, cultural și politic autohton. Am optat pentru categoria populațională reprezentată de tineri (studenți), deoarece caracteristicile mediului social din România, particularitățile generației actuale de tineri, varietatea experiențelor interpersonale și culturale de care tinerii au parte, respectiv capacitatea de explorare informațională în rândul acestora reprezintă factori care pot contribui la nuanțarea hărții cu privire la percepția, reprezentările și atitudinile pe care românii le au față de homosexualitate. În plus, studenții reprezintă o categorie a populației destul de omogenă, cel puțin în ceea ce privește vârsta, nivelul educației și stilul de viață, acest aspect fiind important atât din punct de vedere conceptual, cât și în plan metodologic.

Participanți și procedură. Universul reprezentării sociale a homosexualității a fost investigat prin administrarea unui chestionar standardizat unui număr de 375 de studenți. Aceștia au fost recrutați utilizându-se eșantionarea de conveniență realizată în următoarele instituții de învățământ superior: Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău (N = 155), Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați (N = 62), Universitatea din Oradea (N = 158). Eșantionul a inclus 104 participanți de sex masculin și 271 de sex feminin, cu vârste cuprinse între 18 și 47 ani ($m = 23.05$; mediana = 21; $s = 5.82$). Aproximativ 78 % dintre participanți practicau cultul religios ortodox, 8.3 % – cultul catolic, iar restul s-au împărțit în alte culte religioase, precum baptist, pentecostal, neoprotestant sau romano-catolic. În ceea ce privește nivelul educației (ultimele studii pe care participanții le absolviseră), situația s-a prezentat astfel: liceu – 66.9 %, școală postliceală – 2.1 %, studii universitare de licență – 26.9 %, masterat – 4 %. Programele de studii pe care studenții le urmau în momentul în care au fost chestionați au inclus: pedagogia învățământului primar și preșcolar – 33.1 %, inginerie – 20 %, psihologie/pedagogie – 18.9 %, arhitectură – 6.7 %, medicină generală – 5.6 %, comunicare și relații publice – 5.3 %, programe din domeniile filologie – 4 % sau științe economice – 3.5 %, altele – 2.4 %. Aproximativ 29 % din totalul participanților intraseră în contact cu o persoană despre care știau că era *gay*/lesbiană. De asemenea, 13.8 % au declarat că aveau o relație de amiciție/prietenie cu o persoană care își declarase orientarea homosexuală.

Metodologie. Pentru identificarea conținutului și a structurii reprezentării unui „obiect social”, pot fi utilizate mai multe metode și tehnici atât în etapa culegerii datelor din teren, cât și în cea a prelucrării și interpretării din punct de vedere cantitativ și calitativ a indicatorilor

sintetici. Acestea includ metoda asociațiilor libere, harta asociativă, rețeaua de asociații, metoda inducției prin utilizarea scenariilor ambigue, metoda schemelor cognitive de bază etc. [6, 19, 22].

În vederea culegerii datelor în teren cu privire la reprezentarea socială pe care studenții români o au despre homosexualitate și prelucrările de profunzime, au fost utilizate metoda asociațiilor libere, analiza lexico-semantică, respectiv analiza categoriilor prototipice (structurală). Metoda asociațiilor libere permite evidențierea dimensiunilor latente care structurează conținutul specific al reprezentării unui „obiect social”. Aceasta se bazează pe un principiu de lucru simplu și este foarte răspândită în studiile care se preocupă de reprezentările pe care anumite grupuri de indivizi/categorii populaționale le au despre diferite realități sociale. Metoda permite obținerea a trei indicatori [6]: frecvența apariției unei asociații în eșantionul anchetat, rangul mediu al importanței pentru fiecare asociație în parte, respectiv indicele polarității pentru ansamblul elementelor care alcătuiesc conținutul semantic al reprezentării. Întregul ansamblu de date calitative (asociații), precum și indicatorii sintetici la care ne-am referit stau la baza analizelor calitative și cantitative care pot fi efectuate în vederea determinării nucleului central și al elementelor periferice ale reprezentării „obiectului social” aflat în atenția unui cercetător.

În prezentul studiu, sarcinile solicitate fiecăruia dintre studenții chestionați, în vederea delimitării conținutului și a structurii reprezentării sociale a homosexualității, au inclus: a) evocarea a cinci cuvinte care îi veneau în minte atunci când auzea termenul *homosexualitate*; studenții au fost rugați să aibă grijă ca niciunul dintre cuvintele pe care urmau să le evoce să nu fi reprezentat o formă semantică, morfologică sau gramaticală a unui alt cuvânt, ca de exemplu *sex* (relație intimă dintre două persoane) – *relație sexuală*; b) ierarhizarea asociațiilor pe care le studentul le evocase pornind de la termenul-stimul *homosexualitate* (1 – cea mai importantă; 5 – cea mai puțin importantă); c) stabilirea unei conotații (pozitivă, neutră sau negativă) pentru fiecare dintre asociațiile evocate.

Procedura de prelucrare cantitativă a evocărilor pe care studenții le-au realizat prin metoda asociațiilor libere a urmărit sugestiile lui P. Vergès [21] cu privire la analiza categoriilor prototipice, respectiv modalitățile în care această analiză poate fi aplicată în practică pentru delimitarea nucleului central al reprezentării unui „obiect social”. Mai întâi, analiza categoriilor prototipice presupune evaluarea și diferențierea din punct de vedere lexico-semantic a asociațiilor evocate pornindu-se de la un termen-inductor. Într-o a doua etapă, se procedează la cuantificarea frecvenței apariției diversilor termeni în universul reprezentării „obiectului social” pe care îl avem în vedere, respectiv a importanței pe care acești termeni o au în producția evocărilor. Abordarea termenilor asociați prin luarea în considerare simultan a celor doi indicatori cantitativi permite o mai bună evidențiere a conținutului și structurii reprezentării pe care un „obiect social” o are în mentalul colectiv [21, 23]. Luarea în considerare doar a frecvenței apariției unei asociații este un criteriu necesar, dar nu și suficient pentru determinarea centralității aceleiași asociații. O asociație poate avea o frecvență mare de apariție, dar poate să nu fie evocată pe primele poziții și nici evaluată ca fiind importantă. Cu alte cuvinte, asociația poate să nu fie relevantă pentru conținutul nucleului central al reprezentării „obiectului social” de care un cercetător este interesat. Pe de altă parte, o asociație poate să fie relevantă în ceea ce privește importanța pentru subiecții chestionați, dar nu și în ceea ce privește frecvența apariției în tabloul evocărilor [20].

În vederea omogenizării din punct de vedere lexico-semantic și a diferențierii asociațiilor care fuseseră evocate mai frecvent de către studenți, a fost realizată o minuțioasă analiză de conținut a răspunsurilor pe care aceștia le-au oferit la sarcina prin care li s-a solicitat evocarea liberă de asociații pornind de la cuvântul-stimul *homosexualitate*. Acest demers a furnizat 295 de asociații diferite pe care participanții le-au realizat. S-a constatat o mare varietate a construcțiilor mentale în jurul cărora se poate cristaliza universul reprezentării sociale pe care studenții români o au despre homosexualitate. În continuare, au fost reținute pentru prelucrările de profunzime doar asociațiile care au înregistrat o frecvență a evocărilor $\geq 5\%$ din totalul studenților care au participat la studiu (adică $f_a \geq 19$). De asemenea, frecvența minimă de apariție a asociațiilor

eligibile pentru a fi incluse în nucleul central al reprezentării homosexualității a fost fixată la 15 % ($f_a \geq 56$) din mărimea eșantionului de studenți chestionați. În analiza de profunzime (cantitativă), s-a ținut cont și de importanța pe care studenții au atribuit-o fiecăreia dintre asociațiile pe care le-au evocat. Drept limită de departajare pentru rangul mediu al importanței acordată asociațiilor, a fost stabilită valoarea egală cu 3 pe scala de notare a rangurilor (de la 1 la 5), această valoare ocupând poziția mediană.

În funcție de frecvența apariției în protocoalele cu răspunsurile studenților, precum și de rangul mediu al importanței, asociațiile evocate pornindu-se de la cuvântul-stimul *homosexualitate* au fost repartizate într-un tabel cu dublă intrare. În acest tabel, compartimentul din stânga-sus a inclus asociațiile care au făcut parte din conținutul nucleului central. Acestor elemente le-a corespuns o $f_a \geq 56$ și un rang mediu al importanței < 3 . Celelalte compartimente au reunit asociații care au reprezentatelemente intermediare, după cum urmează: a) prima zonă periferică (compartimentul II) – $f_a \geq 56$ și rangul mediu al importanței ≥ 3 ; b) zona contrastantă (compartimentul III) – $19 \leq f_a < 56$ și rangul mediu al importanței < 3 ; c) a doua zonă periferică (compartimentul IV) – $19 \leq f_a < 56$ și rangul mediu al importanței ≥ 3 .

Pentru evaluarea polarității globale a reprezentării sociale a homosexualității în rândul studenților, a fost utilizat indicatorul propus de către A. S. de Rosa [7]. Acesta exprimă într-o manieră sintetică atitudinea (care poate fi pozitivă sau nefavorabilă) pe care membrii unui grup o au față de obiectul reprezentării sociale. Indicatorul polarității este util pentru analiza calitativă a asociațiilor evocate pornindu-se de la o anumită temă, deoarece este rezultatul evaluărilor realizate direct de către subiecți și nu rezultatul aprecierilor realizate *post-hoc* de către cercetător, care pot implica subiectivitatea. Indicatorul polarității poate lua valori între -1 și $+1$. De Rosa propune următoarele repere pentru interpretare: $[-1; -0.04]$ – polaritate negativă (majoritatea asociațiilor sunt conotate negativ); $[-0.04; +0.04]$ – polaritate neutră (asociațiile sunt conotate, în egală măsură, pozitiv sau negativ); $[+0.04; +1]$ – polaritate pozitivă (majoritatea asociațiilor sunt conotate pozitiv).

Rezultate. Numărul teoretic al asociațiilor pe care studenții chestionați le puteau produce este egal cu 1875 (adică $375 \text{ studenți} \times 5 \text{ asociații/per student}$). Numărul efectiv al asociațiilor pe care studenții le-au evocat a fost egal cu 1849, deoarece unii dintre participanți au generat doar patru sau trei asociații. Numărul asociațiilor conotate pozitiv a fost egal cu 514 (27.8 % din numărul total), iar cel al asociațiilor conotate negativ cu 889 (48.08 % din total). Valoarea indicatorului polarității a fost egală cu -0.20 , rezultat care reflectă tendința studenților investigați de a exprima o atitudine negativă față de homosexualitate (de notat că aproape jumătate dintre asociații au fost conotate negativ, iar 24.1 % au primit o valență neutră).

Omogenizarea celor 1849 de asociații din punct de vedere lexico-semantic a condus la decelarea a 295 de asociații pe care studenții care au participat la cercetare le-au generat pornind de la cuvântul-stimul *homosexualitate*. Unele dintre asociații (de exemplu: *anormalitate/deviere, atracție/relație intimă între două persoane de același sex, băieți/bărbați, boală psihică/nebunie, dragoste/iubire, drepturi/egalitate/legi, femei/fete, ființe/oameni/persoane, gândire deschisă/independență/libertate, păcat, persoane diferite/ieșite din comun, orientare sexuală ș.a.*) s-au remarcat atât prin frecvențe ale apariției ridicate sau destul de ridicate, cât și prin importanțamare (valori medii ale rangului < 3). Altele (de exemplu: *afirmare/exprimare de sine, asumare, copilărie nefericităsaulipsă de afecțiune/traume, dorințe, familii/persoane fără copii, gesturi specifice, instabilitate emoțională, normalitate, persoane nonconformiste, schimbare ș.a.*) s-au remarcat prin importanța mare, însă prin frecvențe scăzute sau foarte scăzute ale apariției în universul evocărilor pe care studenții le-au realizat pornind de la termenul-inductor *homosexualitate*. O a treia categorie a inclus asociații (de exemplu: *bărbați gay/lesbiene, curcubeu, defavorizare/discriminare/marginalizare, fenomen antipatizat/respins, fenomen atipic/ciudat/nefiresc, fenomen dezagreabil/dezgustător/disgrațios/scârbos ș.a.*) care s-au evidențiat prin frecvențe ale apariției ridicate sau destul de ridicate, însă printr-o importanță scăzută (valori medii ale rangului ≥ 3). Din ultima categorie, au făcut parte asociații (de exemplu: *anturaj/comunitate/grup, anxietate/neliniște/teamă, Biserică/religie, complexe/lipsă de*

încredere în sine/nemulțumire de sine, cupluri, festivaluri/manifestații/paradă gay, lucru groaznic/malefic, prejudecăți/stereotipuri, timiditate, travestiți ș.a.) care au înregistrat atât frecvențe ale apariției scăzute sau foarte scăzute, cât și o importanță redusă. Așadar, în eșantionul de studenți chestionați, se poate constata o diversitate a ancorelor cognitive pe care le-a generat termenul-inductor referitor la homosexualitate.

Tabelul nr. 1 include doar 32 din totalul asociațiilor diferite pe care studenții le-au evocat pornind de la cuvântul-stimul *homosexualitate*. Aceste asociații au depășit pragul minim (egal cu 5 % din totalul studenților) pentru includerea în universul reprezentării sociale a homosexualității. Se poate constata că termenii asociați frecvent cuvântului *homosexualitate* au fost: *persoane diferite/ieșite din comun* (28.2 %), *boală psihică/nebunie* (26.6 %), *băieți/bărbați* (23.2 %), *fenomen dezagreabil/dezgustător/disgrațios/scârbos* (22.9 %), *atracție/relație intimă între două persoane de același sex* (22.1 %), *bărbați gay/lesbiene* (22.1 %), *defavorizare/discriminare/excludere/marginalizare* (20 %), *anormalitate/deviere* (19.2 %), *fenomen atipic/ciudat/nefiresc* (18.6 %), *fenomen antipatizat/respins* (18.1 %), *dragoste/iubire* (16.5 %), *păcat* (15.2 %). În ceea ce privește frecvența apariției în evocările studenților, toate asociațiile pe care le-am enumerat au fost eligibile pentru a participa la selecția în vederea includerii în conținutul nucleului central al reprezentării sociale a homosexualității.

Tabelul nr. 1. Asociațiile reținute pentru prelucrările de profunzime

Nr. crt.	Asociații	f _a	Rang mediu importanță	Conotație		
				-	neutră	+
1.	Persoane diferite/ieșite din comun	106	2.50	20	45	41
2.	Boală psihică/nebunie	100	2.77	79	21	-
3.	Băieți/bărbați	87	2.58	12	26	49
4.	Fenomen dezagreabil/dezgustător/disgrațios/scârbos	86	3.19	82	4	-
5.	Atracție/relație intimă între două persoane de același sex	83	2.60	19	20	44
6.	Bărbați gay/lesbiene	83	3.02	32	43	8
7.	Defavorizare/discriminare/excludere/marginalizare	75	3.16	60	8	7
8.	Anormalitate/deviere	72	2.81	60	12	-
9.	Fenomen atipic/ciudat/nefiresc	70	3.27	49	17	4
10.	Fenomen antipatizat/respins	68	3.36	57	11	-
11.	Dragoste/iubire	62	2.38	4	5	53
12.	Păcat	57	2.35	46	11	-
13.	Acceptare/înțelegere/toleranță	52	2.34	1	-	51
14.	Gândire deschisă/independență/ libertate	47	1.72	1	7	39
15.	Relații sexuale	46	2.97	14	21	11
16.	Curcubeu	39	3.61	4	15	20
17.	Orientare sexuală	33	2.45	5	21	7
18.	Intoleranță/lipsă de înțelegere/respect față de persoanele gay sau lesbiene	32	2.65	24	4	4
19.	Insecuritate/nesiguranță	29	3.44	12	17	-
20.	Drepturi/egalitate/legi	28	2.21	-	4	24
21.	Afecțiuni	27	2.66	2	1	24
22.	Fenomen inacceptabil/indezirabil/insuportabil/mizerie	26	3.46	22	4	-
23.	Atitudini specifice/delicatețe/stil (vestimentar) caracteristic (de exemplu, haine mulate sau pantaloni <i>skinny</i>)	26	3.53	13	5	8
24.	Alegere/opțiune/preferință personală	23	3.00	-	8	15
25.	Femei/fete	23	2.04	-	13	10
26.	LGBT (Q+)	23	2.91	5	9	9
27.	Ființe/oameni/persoane	23	2.30	-	6	17
28.	Bulversare/confuzie/incertitudine/indecizie	21	2.90	15	6	-

29.	Fenomen ascuns/privat/secret	19	3.15	15	3	1
30.	Orientare greșită	19	2.52	16	3	-
31.	Complexe/lipsă de încredere în sine/ nemulțumire față de sine	19	3.78	19	-	-
32.	Normalitate	19	2.47	-	6	13

Notă: f_a – frecvență apariție asociații. Cuvintele situate deasupra liniei colorate cu gri au fost considerate în grupa candidatelor pentru nucleul central al reprezentării sociale a homosexualității.

Totuși, atunci când, în analiza cantitativă, pe lângă criteriul referitor la frecvența apariției în evocări, s-a ținut cont de valoarea medie a rangului importanței pe care studenții au atribuit-o fiecăruia dintre termenii evocați, numărul asociațiilor candidate pentru a face parte din nucleul central al reprezentării sociale a homosexualității s-a restrâns de la 12 la șapte. În urma acestui demers, s-a constatat că asociațiile *anormalitate/deviere, atracție/relație intimă între două persoane de același sex, băieți/bărbați, boală psihică/nebunie, dragoste/iubire, păcat*, respectiv *persoane diferite/ieșite din comun* aveau atât o frecvență ridicată a apariției în evocările realizate de către studenți, cât și o importanță mare. Dintre aceste asociații, cele referitoare la *dragoste/iubire* și *păcat* s-au evidențiat prin cea mai mare importanță pe care studenții le-au atribuit-o. Prima dintre cele două asociații a fost conotată pozitiv de peste 85 % dintre studenții care au evocat-o, iar a doua a fost conotată negativ de peste 80 % dintre studenții care au conectat-o cu homosexualitatea (restul conotând-o printr-o valență neutră). Restul asociațiilor (*bărbați gay/lesbiene, defavorizare/discriminare/marginalizare, fenomen antipatizat/respins, fenomen atipic/ciudat/nefiresc, fenomen dezagreabil/dezgustător/disgrațios/scârbos*) s-au evidențiat prin importanța scăzută, deși frecvența apariției în evocările studenților a fost ≥ 15 %. De notat o altă asociație (și anume *gândire deschisă/independență/libertate*) care a înregistrat o frecvență a apariției mai scăzută (12.5 % din totalul studenților investigați), însă cea mai mare importanță (valoarea medie a rangului = 1.72). Majoritatea studenților (82.9 %) a conotat pozitiv această asociație, rezultat care sugerează asocierea dintre orientarea homosexuală și gândirea deschisă, respectiv independența și asumarea libertății în exprimarea de sine a persoanelor care aleg acest stil de viață. O importanță mare (rang mediu = 2.04), însă o frecvență a apariției modestă (6.1 %) au fost constatate și pentru asociația *femei/fete*. La polul opus, sunt de reținut două asociații (și anume *fenomen dezagreabil/dezgustător/disgrațios*, respectiv *bărbați gay/lesbiene*) care au fost evocate de peste 22 % dintre studenții chestionați, însă au înregistrat o importanță mai scăzută. Prima dintre cele două asociații (care exprimă atitudinea intolerantă față de homosexualitate) a fost conotată negativ de majoritatea studenților (95.3 %), în timp ce a doua (care vizează reprezentarea comună despre persoanele cu orientare homosexuală ca fiind bărbați gay sau femei lesbiene) s-a evidențiat printr-o conotație care a variat între polul negativ (38.5 %) și neutralitate (51.8 %).

Tabelul nr. 2 prezintă rezultatele categorizării asociațiilor listate în Tabelul nr. 1. Această operație a fost parte componentă a analizei structurale aplicată asociațiilor pe care studenții le-au evocat pornind de la cuvântul-stimul *homosexualitate*. Compartimentul din stânga-sus (I) include elementele care fac parte din conținutul nucleului central al reprezentării sociale a homosexualității în rândul studenților chestionați. Elementele evidențiate în nucleul central pot fi sistematizate în patru dimensiuni interconectate, și anume: a) reprezentarea comună, nu neapărat negativă, pe care publicul larg o are despre comunitatea persoanelor cu orientare homosexuală; această dimensiune este sugerată de asociațiile *persoane diferite/ieșite din comun, băieți/bărbați* și *atracție/relație intimă între două persoane de același sex*; b) o dimensiune referitoare la valori dezirabile (universale) ale existenței umane, reprezentată de asociațiile *dragoste/iubire*; c) o dimensiune patologică (atât la nivel individual, cât și la nivel societal) care include asociațiile *anormalitate/deviere*, respectiv *boală psihică/nebunie*; d) o dimensiune religioasă (*păcat*). La rândul lor, cele patru dimensiuni ale reprezentării sociale a homosexualității în rândul studenților investigați pot fi grupate în trei fațete mai largi, și anume: a) o fațetă neutră în raport cu axa intoleranță-toleranță față de homosexualitate (prima dimensiune); b) o fațetă pozitivă (a doua dimensiune); c) o fațetă negativă (ultimele două dimensiuni).

Un alt rezultat care merită notat este faptul că asociația *băieți/bărbați* apare în conținutul nucleului central, fiind indicată de aproximativ un sfert dintre studenții chestionați și având o importanță ridicată, în timp ce asociația *femei/fetenu* este inclusă în nucleul central, deoarece s-a evidențiat printr-o importanță ridicată, însă a fost evocată de un număr de studenți mult mai scăzut (6.1%). Această diferență sugerează că, în rândul studenților români, homosexualitatea tinde încă să fie asociată cu o practică prezentă mai mult în lumea bărbaților, probabil datorită stereotipului adânc înrădăcinat în mentalul colectiv (nu doar al românilor), potrivit căruia, încă din Antichitate, orientarea homosexuală a pătruns în peisajul societății umane ca o experiență, un rol social sau ca un stil de viață pe care bărbații le-au învățat și le-au cultivat

Tabelul nr. 2. Conținutul și structura reprezentării sociale a homosexualității în rândul studenților chestionați (analiza structurală)

Frecvență apariție	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor			
	<i>importanță mare (rang mediu < 3)</i>		<i>importanță scăzută (rang mediu ≥ 3)</i>	
$f_a \geq 56$	CADRANUL I – nucleul central		CADRANUL II – prima zonă periferică	
	Persoane diferite/ieșite din comun	102 2.50	Fenomen dezagreabil/dezgustător/	86 3.19
	Boală psihică/nebunie	100 2.77	disgrațios/scârbos	
	Băieți/bărbați	87 2.58	Bărbați gay/lesbiene	83 3.02
	Atracție/relație intimă între două persoane de același sex	83 2.60	Defavorizare/discriminare/excludere/	75 3.16
	Anormalitate/deviere		marginalizare	
	Dragoste/iubire	72 2.81	Fenomen atipic/ciudat/nefiresc	70 3.27
Păcat	62 2.38	Fenomen antipatizat/respins	68 3.36	
		57 2.35		
$19 \leq f_a < 56$	CADRANUL III – elemente periferice contrastante		CADRANUL IV – a doua zonă periferică	
	Gândire deschisă/independență/libertate	47 1.72	Curcubeu	39 3.61
	Relații sexuale	46 2.97	Bulversare/confuzie/incertitudine/ indecizie	30 3.05
	Orientare sexuală	33 2.45	Insecuritate/nesiguranță	
	Intoleranță/lipsă de înțelegere/respect față de persoanele gay sau lesbiene	32 2.65	Fenomen inacceptabil/indezirabil/	29 3.44
			insuportabil/mizerie	26 3.46
	Drepturi/egalitate/legi	28 2.21	Atitudini specifice/delicatețe, stil	
	Afecțiune	27 2.66	(vestimentar) caracteristic	26 3.53
	Femei/fete	23 2.04	Alegere/opțiune/preferință personală	
	LGBT (Q+)	23 2.91	Fenomen ascuns/privat/secret	23 3.00
	Fiiște/oameni/persoane	23 2.30	Complexe/lipsă de încredere în sine/	19 3.15
	Orientare greșită	19 2.52	nemulțumire față de sine	19 3.78
Normalitate	19 2.47			

Notă: f_a – frecvență apariție asociații

De asemenea, diferența la care ne-am referit poate fi explicată prin influența foarte puternică pe care prejudecățile și stereotipurile mai ales despre bărbații *gay* (de exemplu: efeminarea, labilitatea emoțională, instabilitatea într-o relație romantică, agresivitatea și tendința spre atacul sexual, pedofilia, adicția de alcool și/sau droguri etc.) o au în procesul ancorării judecăților pe care, deseori, publicul larg tinde să le emită atunci când evaluează chestiuni legate de problematica homosexualității în particular și, mai general, de cea a comunității LGBT. Alături de credința puternică în normele și rolurile de gen tradiționale (care este modelată de diferențele dintre țările Vestice și cele non-Vestice în ceea ce privește practicile sociale și influențele culturale), stereotipurile foarte negative despre bărbații *gay* justifică, probabil, și de ce atât bărbații, cât și femeile cu orientare heterosexuală manifestă o atitudine negativă mai puternică față de bărbații *gay*, comparativ cu femeile lesbiene [4].

Compartimentul situat în dreapta-jos (IV) include elementele din a doua zonă periferică, a căroră frecvența apariției a fost scăzută și care au fost evaluate ca având o importanță mai mică. Aceste elemente de conținut fac parte din ceea ce J.-Cl. Abric[2] numește zona asociațiilor puțin evocate de către subiecți și lipsite de importanță în contextul procesului de reprezentare. În configurația structurală a unui spațiu reprezentational, a doua zonă periferică reunește percepții, credințe sau orientări ideologice și valorice care se regăsesc doar accidental (deci, sunt mai puțin saliente) într-un anumit grup social și/sau cultural. Prin urmare, această zonă este mai puțin relevantă pentru demersul de configurație a nucleului central al reprezentării unui „obiect social”. În studiul pe care l-am realizat, unii dintre studenți au asociat homosexualitatea cu anumite caracteristici care fac parte din stereotipurile despre persoanele cu această orientare sexuală (de exemplu: stilul vestimentar, delicatețea gesturilor, nemulțumirea față de sine/complexele de inferioritate etc.), indezirabilitatea fenomenului sau pericolul social pe care îl poate produce, însă importanța atribuită termenilor evocați a fost scăzută.

Compartimentele din Tabelul nr. 2 situate în dreapta-sus (II), respectiv stânga-jos (III) reunesc asociații care fac parte din prima zonă periferică, respectiv din zona elementelor contrastante. Este vorba despre asociații care apar frecvent, dar cu o importanță scăzută, respectiv asociații mai puțin frecvente, dar cu o importanță ridicată. În aceste două compartimente, se regăsesc elementele de bază ale sistemului periferic al reprezentării unui „obiect social”, însă acestea au un statut ambiguu și secundar, deoarece nu întrunesc cele două criterii de bază pe care le utilizează analiza structurală [2]. În compartimentul II, sunt de remarcat trei asociații negative, pe care o parte dintre studenți le-au evocat pornind de la cuvântul-stimul *homosexualitate*, și anume: *fenomen atipic/ciudat/nefiresc*, *fenomen dezagreabil/dezgustător/disgrațios/scârbos*, respectiv *fenomen antipatizat/respins*. Prima dintre asociațiile pe care le-am enumerat a fost conotată negativ de peste 95 % dintre studenții chestionați, a doua de 70 %, iar a treia de aproximativ 84 %. Asociația referitoare la *defavorizare/discriminare/excludere/marginalizare* a fost conotată negativ de 80 % dintre participanții la studiu. Acest rezultat sugerează că studenții români privesc discriminarea, excluderea și marginalizarea unei persoane pe motiv de orientare sexuală ca pe aspecte sociale negative care trebuie combătute. Asociațiile incluse în compartimentul III formează ceea ce se numește zona de contrast [1, 23]. Aceasta include elemente ale câmpului reprezentational care au o frecvență a apariției scăzută, însă o importanță ridicată. Practica investigării empirice a reprezentării unui „obiect social” arată că avem de-a face cu răspunsuri minoritare care pot indica două posibilități: a) ne aflăm în fața unui ansamblu de elemente de conținut care sunt complementare primei zone periferice sau b) ar putea fi vorba despre un subgrup de subiecți care își reprezintă „obiectul social” supus investigației printr-o serie de elemente distincte de cele evocate de majoritatea subiecților; acest subansamblu de elemente (susceptibile de schimbare prin intervenția educației și a modelării mentalităților și a practicilor prin noi influențe socio-culturale) poate constitui chiar un alt nucleu central care merită atenția

cercetătorului [1]. În studiul pe care l-am realizat pe eșantionul format din studenți români, se poate constata prezența în compartimentul elementelor periferice contrastante a șase asociații pe care le-am grupat într-o dimensiune referitoare la atitudinea orientată spre deschiderea și toleranța față de persoanele cu orientare homosexuală (și, mai general, față de persoanele din comunitatea LGBT), respectiv spre evaluarea acestora din toate unghiurile de vedere și fără a lăsa propriile noastre judecăți să fie influențate de lipsa informațiilor, manipularea informațională, prejudecăți și stereotipuri. Ne referim la următoarele asociații: *afecțiune, drepturi/egalitate/legi, ființe/oameni/persoane, gândire deschisă/independență/libertate, intoleranță/lipsă de înțelegere/respect față de persoanele gay sau lesbiene, normalitate*. Aceste asociații au fost conotate pozitiv de 68.4 % – 88.8 % dintre studenții chestionați. La rândul ei, asociația referitoare la intoleranță și lipsa de înțelegere sau respect față de persoanele gay sau lesbiene a fost conotată negativ de 75 % dintre participanții la studiu. Trebuie să mai remarcăm faptul că, în zona elementelor periferice contrastante, s-a evidențiat un singur aspect negativ cu privire la homosexualitate, și anume asociația *orientare greșită*, însă aceasta a fost evocată de către doar 5.06 % dintre studenții chestionați. Restul asociațiilor, și anume *femei/fete, LGBT (Q+), orientare sexuală și relații sexuale*, se referă mai degrabă la dimensiunea comună a reprezentării sociale a homosexualității.

Concluzii. Prin implicațiile pe care le are pentru existența individuală a persoanelor cu orientare homosexuală, sistemul relațiilor familiale și sociale ale acestora, integrarea și adaptarea lor în comunitățile din care fac parte, precum și prin dimensiunile socială, culturală, moral-religioasă, juridică și politică, homosexualitatea a început să ocupe un loc important în agenda cercetătorilor științifici, a consilierilor și psihoterapeuților, a specialiștilor în politicile publice din sectoarele sănătății și ale asistenței sociale și juridice, a reprezentanților Bisericii, precum și a politicienilor. Chiar dacă există numeroase controverse cu privire la natura homosexualității și dezbateri aprinse pe marginea drepturilor ce ar trebui să fie acordate persoanelor care își declară apartenența la comunitatea LGBT, această latură a existenței umane nu poate fi negată și nici transformată în instrument mediatic, mijloc propagandistic sau pentru manipularea ideologică ori pârghie pentru reglarea raporturilor de putere în lumea politică.

Abordarea corectă, echidistantă și completă a homosexualității (și, în general, a persoanelor din comunitatea LGBT), cu efecte benefice asupra tuturor actorilor sociali implicați, presupune raportarea la toate fațetele pe care le implică sexualitatea umană, și anume: individuală/umanistă, medicală, socială, juridică, morală, etică și deontologică, religioasă etc. Pornind de la acest deziderat, afirmăm necesitatea cooperării dintre cercetătorii științifici, organizațiile non-guvernamentale, lucrătorii din diverse sectoare care oferă asistență specializată, profesioniștii din domeniul juridic, instituțiile comunitare, respectiv reprezentanții legali ai tuturor grupurilor vulnerabile în raport cu fenomenul discriminării, excluderii și al marginalizării, în vederea creării unui cadru în care o legislație adecvată, bune practici și servicii funcționale să permită accesul tuturor persoanelor (indiferent de *background*-ul socio-economic, religios, cultural, etnic, rasial, identitatea și/sau orientarea sexuală etc.) la șanse egale de dezvoltare și integrare în viața comunităților și a societăților din care fac parte. În această rețea a cooperării, rolul cercetătorilor este să ofere un răspuns cât mai puțin contestabil la întrebările care, în ultimele două secole, au suscitat aprigi dispute pe marginea homosexualității în toate mediile societății umane.

În această lucrare, au fost prezentate eșafodajul metodologic și principalele rezultate ale unui demers investigativ prin care s-a urmărit explorarea conținutului și a structurii reprezentării sociale a homosexualității în rândul studenților români. Teoria reprezentărilor sociale fixează cadrul conceptual și metodologic care ne ajută să înțelegem mai bine cum anume indivizii umanice percep realitatea din jurul lor și, prin aceasta, elaborează răspunsuri comportamentale adecvate scopurilor pe care și le propun, dar și valorilor, normelor și

obligățiilor pe care comunitățile/societățile în care se nasc, se dezvoltă și trăiesc le impun. Deoarece reprezintă o problemă sensibilă, cu numeroase implicații la nivel micro-individual, dar și la nivel societal, considerăm că investigarea imaginii pe care populația generală sau diverse segmente ale acesteia o au despre homosexualitate poate oferi un suport informațional valoros pentru cercetătorii și specialiștii în politici publice, care lucrează în vederea redimensionării cadrului normativ și procedural destinat controlului discriminării și marginalizării persoanelor din comunitatea LGBT, cărora li se poate îngădi accesul în diverse sectoare ale societății.

Premisa studiului exploratoriu pe care l-am realizat a fost că modul în care studenții percep și își reprezintă problema homosexualității le influențează atitudinea și comportamentele pe care le manifestă în relație cu persoanele care își declară orientarea homosexuală și, în general, cu membrii comunității LGBT. De asemenea, am considerat că investigarea conținutului și a structurii reprezentării sociale pe care studenții români o au despre homosexualitate este un demers necesar, prin baza pe care o poate oferi pentru: a) o mai bună înțelegere a factorilor care explică atitudinile românilor față de persoanele cu alte orientări sexuale decât cea predominantă; b) regândirea politicilor și a strategiilor care pot fi implementate în vederea reducerii discriminării și a marginalizării anumitor persoane pe motive de identitate și/sau orientare sexuală.

Bibliografie:

1. ABRIC J.-CL. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. În: ABRIC J.-CL. (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003, p. 59-80.
2. ABRIC J.-CL. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: MOSCOVICI S., BUSCHINI F. (Coord.), *Metodologia științelor socio-umane* (trad.). Iași: Editura Polirom, 2007, p. 450-471.
3. AYOUB P. M., GARRETSON J. Getting the message out: Media context and global changes in attitudes toward homosexuality. În: *Comparative Political Studies*, 2017, vol. 50, nr. 8, p. 1055-1085.
4. BETTINSOLI M. L., SUPPES A., NAPIER J. L. Predictors of attitudes toward gay men and lesbian women in 23 countries. În: *Social Psychological and Personality Science*, 2020, vol. 11, nr. 5, p. 697-708.
5. BULBOACĂ G. Percepția și atitudinea românilor față de homosexualitate: dovezi empirice. În: RUSNAC S., ROBU E. (Editori), *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția a XI-a. Chișinău, 3-4 decembrie 2020*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2021, p. 76-96.
6. CURELARU M. (Coord.). *Reprezentările sociale. Teorie și metodă*. Iași: Editura Erola, 2001.
7. DE ROSA A. S. “The associative network”: A technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. În: *European Review of Applied Psychology*, 2002, vol. 52, nr. 3-4, p. 181-200.
8. FUNDAȚIA PENTRU O SOCIETATE DESCHISĂ. *Barometrul de Opinie Publică 2000*. <http://www.fundatia.ro/baze-de-date> (vizitat 25.09.2021).
9. FUNDAȚIA PENTRU O SOCIETATE DESCHISĂ. *Barometrul de Opinie Publică 2005*. <http://www.fundatia.ro/baze-de-date> (vizitat 25.09.2021).
10. FUNDAȚIA PENTRU O SOCIETATE DESCHISĂ. *Barometrul de Opinie Publică 2006*. <http://www.fundatia.ro/baze-de-date> (vizitat 25.09.2021).
11. FUNDAȚIA PENTRU O SOCIETATE DESCHISĂ. *Barometrul de Opinie Publică 2007*. <http://www.fundatia.ro/baze-de-date> (vizitat 25.09.2021).

12. GHEORGHE V., DÎRLĂU A. *Fața nevăzută a homosexualității*. București: Editura Christiana, 2014, 280 p.
13. HEREK G. M. Sexual orientation differences as deficits: Science and stigma in the history of American Psychology. În: *Perspectives on Psychological Science*, 2010, vol. 5, nr. 6, p. 693-699.
14. JAIN S., SILVA S. The development of a Sexual Orientation Scale for males. În: *The Professional Counselor: Research and Practice*, 2011, vol. 1, nr. 3, p. 208-221.
15. KING M., BARTLETT A. British psychiatry and homosexuality. În: *The British Journal of Psychiatry*, 1999, vol. 175, nr. 2, p. 106-113.
16. KNIGHT D. A. The homosexual male. În: HEIDELBAUGH J. J. (Ed.), *Clinical Men's Health. Evidence in Practice*. Philadelphia, PA: Elsevier (Saunders), 2008, 624 p.
17. RIKEL A. M. The influence of the environment on a person's sexual orientation: Intergenerational analysis in Russia. În: *E3S Web of Conferences*, 2021, vol. 273, article ID 10043. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310043> (vizitat 22.09.2021).
18. SPINEANU-DOBROTĂ S. *Homosexualitatea. Normal sau patologic*. București: Editura Tritonic, 2005, 224 p.
19. ȘLEAHTIȚCHI M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații. În: *Psihologie. Pedagogie Socială. Asistență Socială*, 2013, nr. 2 (31), p. 14-25.
20. ȘLEAHTIȚCHI M. Prototipicalitate și categorialitate în studiul reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2018, nr. 1-2 (32), p. 30-39.
21. VERGÈS P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. În: *Bulletin de Psychologie*, 1992, vol. 45, nr. 405, p. 203-209.
22. VLĂDUȚ M. Reprezentările sociale. Metodologia cercetării nodului central. În: *Revista Română de Sociologie*, 2000, vol. 11, nr. 3-4, p. 349-360.
23. WACHELKE J., WOLTER R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. În: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2011, vol. 27, nr. 4, p. 521-526.
24. WICKHAM R. E., GUTIERREZ R., GIORDANO B. L., ROSTOSKY S. S., RIGGLE E. D. B. Gender and generational differences in the Internalized Homophobia Questionnaire: An alignment IRT analysis. În: *Assessment*, 2019, vol. 28, nr. 4, p. 1159-1172.

CZU 159.922.8:159.942

PROVOCĂRILE ETAPEI CONTEMPORANE ȘI NEVOIA IMPERATIVĂ DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI

Andreea Cristina PLEȘEA, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *This article reviews the literature on the skills of emotional intelligence to reduce stress, anxiety, fear, as well as the synthesis of scientific studies that have highlighted the mental pressure and challenges that adolescents go through during the coronavirus pandemic, as well as emphasizing the importance given to the support and emotional psychoeducation of adolescents to maintain mental health.*

The phenomenon of emotional intelligence is known worldwide and studied by many researchers. The data show that emotional education leads to academic performance, preventing problems, improving behavior or social relationships.

Keywords: *Adolescence, emotional intelligence, pandemic, mental health, school and family environment*

Perioada adolescență prin natura sa este o etapă încărcată de foarte multe conflicte și trăiri interioare, iar în lipsa unei inteligențe emoționale crescute, adolescenții nu dețin capacitatea necesară de a gestiona emoțiile, de a stabili relații sau de a rezolva probleme.

Jean Segal afirmă că “emoțiile ne dau conștiința de sine și nevoia autoconservării, ajutându-ne să ne cunoaștem pe noi înșine și pe ceilalți, să comunicăm cu natura și Universul.” [15, p.7]

Factorul predispozant pentru stările psihice pe care un individ le experimentează și pentru apariția anxietății și depresiei sunt reprezentate de emoțiile nerezolvate.

Modul de reacționare la stimulii din exterior sau interpretarea comportamentelor altor persoane au legătură cu exprimarea și înțelegerea emoțiilor. În momentul în care emoțiile nu sunt înțelese sau gestionate, pot declanșa stări negative de spirit sau deopotrivă pot reprezenta cauza ascunsă a anumitor boli fizice și psihice. [11]

Conștientizarea pattern-urilor emoționale reprezintă o cale către un echilibru psihic, către dobândirea unei atitudini bune de sine, precum și stabilirea de relații sociale de calitate, în măsura în care acestea sunt identificate și confruntate. [16]

Pandemia de coronavirus a produs numeroase schimbări în viața adolescenților cu precădere în sfera relațională și emoțională.

Organizația Mondială a Sănătății afirmă că pandemia de COVID-19 va avea un impact "pe termen lung și de anvergură" asupra sănătății mintale a populației, fiind necesar ca aceștia să beneficieze de serviciile de sănătate mintală, atât în școli, la locul de muncă, cât și în sistemul medical. [7]

Bariera socială impusă în această perioadă provoacă efecte majore în dezvoltarea psihosocială și emoțională a adolescentului. Lipsa socializării și a contactului direct cu semenii determină probleme emoționale și de comportament. Adolescenții nu reușesc să gestioneze cumulul de emoții și trăiri, iar în lipsa unei educații emoționale, a susținerii din partea apropiaților sau a unor persoane competente, aceștia reprimă emoțiile, fapt ce declanșează dezechilibre emoționale și somatizări.

În această perioadă tumultoasă în care au fost impuse reguli de distanțare și transpunere a activității școlare preponderent în mediul online, determină creșterea riscului de dependență digitală datorate expunerii prelungite la tehnologie și în același timp poate produce efecte asupra sferei sociale. Într-un studiu din ianuarie, 2021, Reii Semma și colab. specifică faptul că adolescenții petrec din ce în ce mai mult timp în mediul online, fapt datorat și de schimbările produse de pandemia de coronavirus, mai exact învățarea la distanță, prin metode digitale. [13]

În urma unui comunicat de presă din 30 august 2021 realizat de OMS și UNICEF, Philippe Cori, Director Regional Adjunct în cadrul Biroului Regional al UNICEF pentru Europa și Asia Centrală, a afirmat: “Copiii sunt victimele tăcute ale pandemiei, iar copiii cei mai marginalizați sunt printre cei mai afectați. Înainte de COVID-19, copiii cei mai vulnerabili din Regiune fie abandonaseră deja școala, fie mergeau la școală, dar nu învățau în același ritm cu colegii lor.”

Milena Maric profesoară de matematică la un liceu din Belgrad, Serbia, a declarat că din cauza pandemiei de coronavirus “elevilor le-a lipsit continuitatea, socializarea, lucrul în echipă, împărtășirea ideilor în timp real, comunicarea fără tehnologie.” [8]

Din nefericire capacitatea de adaptare și reglarea emoțiilor riscă să fie afectată în deosebi la persoanele vulnerabile. Conform unui studiu, realizat de Reiss F și colab., în anul 2019, copiii și adolescenții care dispun de un statut socio economic scăzut sau care provin din familii în care nu există susținere și educație emoțională prezintă un risc mai mare de a dezvolta probleme de sănătate mintală. [12]. În aceeași măsură un alt studiu realizat în anul 2020 de Amerio A. și colab., concluzionează faptul că mediul în care trăiește adolescentul reprezintă un

Un aspect important în păstrarea sănătății mintale. Se presupune faptul că adolescenții care trăiesc în locuințe mici și cărora le este restricționat accesul din cauză a pandemiei pot experimenta o accentuare a stărilor psihice. [1]

Exprimarea emoțiilor, a sentimentelor sau a nevoilor în cadrul familiei creează o securitate emoțională, o creștere a sănătății mintale și poate contribui în timp la modul de raportare a copilului la problemele întâmpinate. Atunci când părinții exprimă cu generozitate afecțiune și susținere față de copil, este stabilită o legătură emoțională, în urma căreia acesta învață să recunoască și să verbalizeze emoțiile.

Modul în care adolescenții reușesc să gestioneze emoțiile și trăirile, depinde atât de investirea familiei cât și a mediului școlar în ceea ce privește cultivarea empatiei, a conștiinței de sine, a autocontrolului și modului de gestionare a conflictelor. [5]

În această perioadă s-au făcut numeroase studii științifice cu privire la consecințele psihologice asupra sănătății mintale a adolescenților. Caryn Zhong și colab., 2020, în China au constatat că cele mai răspândite afecțiuni psihologice determinate de pandemie au fost tulburările post traumatice, tulburările depresive, anxioase și creșterea nivelului de frică și stres. De asemenea potrivit aceluiași studiu adolescenții fiind cei mai vulnerabili la efectele produse de stres și frică. [3]

Interiorizarea emoțiilor, a trăirilor pot determina o exacerbare a stărilor de stres, teamă sau frică atât pe termen lung cât și imediat. Harold, Fincham, Osborne și Conger, 1997, afirmă că efectele stresului la adolescenți pot apărea imediat, prin afectarea gândirii sau pe termen lung prin probleme de comportament. [6]

Studiile au demonstrat faptul că persoanele cu o inteligență emoțională crescută se adaptează cu mai multă ușurință la situațiile de stres, acestea percep real și echilibrat problemele cu care se confruntă și sunt constante în atitudine în momentele dificile, fără a fi anxioase sau tensionate, în schimb o carență a inteligenței emoționale, crește șansele de apariție a diverselor tulburări emoționale, a depresiei sau anxietății. [2]

Potrivit lui Daniel Goleman o persoană inteligentă emoțional este conștientă de emoțiile pe care le trăiește, are aptitudini sociale, este flexibilă la schimbare, empatică și motivată să îndeplinească scopurile interioare. [14]

De asemenea studiul realizat de Berrocal și colab. 2006, a reliefat faptul că persoanele echilibrate emoțional se adaptează psihologic mult mai ușor la provocările vieții, au o sănătate mintală mai bună și o stimă de sine crescută. [4]

Specialiștii din domeniul sănătății mintale au indicat numeroase recomandări potențial eficiente cu privire la păstrarea sănătății mintale a adolescenților printre care enumerăm următoarele:

- Implementarea unor planuri de intervenție privind dezvoltarea inteligenței emoționale în programa școlară care să asigure o psihoeucație emoțională. Potrivit concluziilor studiului publicat de Irfan Fahriza din luna iunie, 2020, strategiile de coping sunt eficiente privind prevenirea problemelor la adolescenți, adaptarea la situația actuală și îmbunătățirea inteligenței emoționale care determină evitarea stresului și reacții sănătoase la impactul pandemiei de coronavirus. [9]

- Suportul psihologic și social consolidează echilibrul psihic al adolescentului, de aceea este important ca adolescenții să primească susținerea necesară din partea specialiștilor și a persoanelor apropiate, să fie motivați să își exprime emoțiile, gândurile, deoarece interiorizarea emoțiilor poate declanșa dezechilibre în sănătatea fizică sau mentală. Adolescenții care primesc susținere de la persoanele din jur trec cu mai multă ușurință prin provocările acestei etape, aceștia înțeleg că îngrijorările și nevoile lor sunt normale;

- Susținerea adolescenților în adoptarea unei atitudini pozitive asupra situației actuale, prin restabilirea echilibrului emoțional, astfel încât simptomele de stres, anxietatea să fie diminuate;

- Protejarea adolescenților vulnerabili și marginalizați;
 - Antrenarea adolescenților în activități plăcute;
- Un alt aspect important constă în necesitatea suținerii psihologice și dezvoltării inteligenței emoționale în cazul profesorilor și părinților, care de asemenea trec printr-un cumul de emoții, stres și frică raportate la situația actuală privind pandemia și care deseori se află în incapacitatea de a susține emoțional copiii. Părinții care au la rândul lor un coeficient scăzut al inteligenței emoționale nu denotă capacitatea necesară de a educa emoțional proprii copii, de aceea aceștia ajung să prezinte o lipsă a empatiei, toleranță scăzută la frustrare, o lipsă de înțelegere a sentimentelor proprii și a celorlalți. În ceea ce privește situația profesorilor, într-o analiză a literaturii, Mérida-López & Extremera (2017) a concluzionat că există o legătură între epuizarea profesorilor, modul de gestionare a stresului și inteligența emoțională. [10]

Concluzii

Pandemia de coronavirus a provocat schimbări și consecințe majore în viața adolescenților, fiind absolut necesar modul în care aceștia sunt afectați să fie cunoscut atât de părinți, cât și de profesori, pentru a li se acorda mai multă atenție, deoarece aceștia sunt nevoiți să gestioneze atât provocările etapei de vârstă din care fac parte, cât și schimbările survenite în perioada pandemică și este imperativ ca aceștia să beneficieze de sprijinul necesar pentru păstrarea echilibrului emoțional.

Accesul la programe și intervenții privind dezvoltarea inteligenței emoționale contribuie la îmbunătățirea modului de raportare a adolescentului la situațiile de stres și criză întâmpinate de-a lungul timpului.

Bibliografie:

1. Amerio A, Brambilla A, Morganti A, Aguglia A, Bianchi D, Santi F, Costantini L, Odone A, Costanza A, Signorelli C, Serafini G, Amore M, Capolongo S, COVID-19 lockdown: Housing built environment's effects on mental health. *Int J Environ Res Public Health*, Italia, 2020, 17:16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165973>;
2. Athanasios Drigas, Chara Papoutsis, The Need for Emotional Intelligence Training Education in Critical and Stressful Situations: The Case of Covid-19, *International Journal of Recent Contributions from Engineering Science & IT (iJES)*, Grecia, September 2020, 8(3):20 https://www.researchgate.net/publication/344433218_The_Need_for_Emotional_Intelligence_Training_Education_in_Critical_and_Stressful_Situations_The_Case_of_Covid-19;
3. Caiyun Zhang și colab., The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China, 2020, [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(20\)30509-7/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(20)30509-7/fulltext);
4. Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 2005. 18(1), 91-107. https://www.researchgate.net/publication/230886969_Cultural_influences_on_the_relation_between_perceived_emotional_intelligence_and_depression;
5. Goleman Daniel, *Inteligența emoțională*, traducere de Irina Margareta Nistor, București, Editura Curtea Veche, 2001, 424 p., ISBN 973-8120-67-5;
6. Harold, G. T., Fincham, F. D., Osborne, L. N., & Conger, R. D. (1997). Mom and Dad are at it Again: Adolescent Perceptions of Marital Conflict and Adolescent Psychological Distress. *Developmental Psychology*, SUA, 1997 33(2), 333–350. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.333>;
7. <https://www.agerpres.ro/mondorama/2021/07/22/pandemia-de-covid-19-va-avea-un-impact-pe-termen-lung-asupra-sanatatii-mintale-oms--751833>;

8. <https://www.unicef.org/romania/ro/comunicate-de-pres%C4%83/oms-%C8%99i-unicef-toate-%C8%99colile-din-europa-%C8%99i-din-asia-central%C4%83-ar-trebuies%C4%83-r%C4%83m%C3%A2n%C4%83>;
9. Irfan Fahriza*), Syari Fitrah Rayaginansih, Eko Rismara Agustina, Universitas Ma'soem, Universitas Islam As-Syafiiyah, Ranselin Private Research for Education, Iunie 2020 <https://journal.unindra.ac.id/index.php/terapeutik/article/view/280>;
10. Mérida-López, S., & Extremera, N., Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, Department of Social Psychology, University of Málaga, Spain, 2017, 121-130. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035517304214>;
11. Nelson, B. *Codulemoțiilor*, tr. Hanu C., Brașov: AdevărulDivin, 2012, 374 p. ISBN 978-606-80-2;
12. Reiss F, Meyrose AK, Otto C, Lampert T, Klasen F, Ravens-Sieberer U, Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PLoS ONE*, 2019, 14(3):e0213700. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6415852>;
13. RiinSeemaşicolab., Development and validation of the Digital Addiction Scale for Teenagers (DAST) Tallin, Estonia, 2021, DOI:10.31124/advance.13503156.v1, https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Development_and_validation_of_the_Digital_Addiction_Scale_for_Teenagers_DAST_/13503156?file=25933955;
14. Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Editura Polirom, 2001; 248 p. ISBN 973-683-654-1;
15. Segal Jeanne- *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, București, Editura Teora, 1999, 186 p., ISBN 973-20-0228-x;
16. Tara Bennett – Goleman „Alchimia emoțională”, București, Editura Curtea Veche, 2002, 398 p., ISBN 973-8356-71-7.

CZU 159.922.8:371.7

VALOAREA DIAGNOSTICĂ A METODEI APRECIERII OBIECTIVE ÎN IDENTIFICAREA CAZURILOR DE BULLYING LA ELEVII ADOLESCENȚI

Rodica POPA, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
consilier școlar-psiholog,
Colegiul Național „Gh. M. Murgoci”, Brăila, România

Abstract: *In the present study we aim to present the results obtained by using the method of objective appreciation, proposed by the Romanian psychologist Gheorghe Zapan (1957) in researching bullying behaviors in a class of students. The method proved to be a tool able to identify both aggressor (harassing) and victim students, producing results comparable to those obtained by the APRI BT questionnaire, developed by Australian researcher H. Parada (2000) and adapted to the Romanian school population by Cluj researchers. In the second part of the study we verified the method of objective assessment through the classic personality tests: EPQ and self-esteem scale (Rosenberg).*

Keywords: *The method of objective appreciation, bullying, harassment, victim, self-esteem.*

1. Introducere

Propusă de psihologul român, Gheorghe Zapan, într-un studiu din 1957, metoda aprecierii obiective permite cunoașterea cât mai obiectivă a unor caracteristici de personalitate ale membrilor unei colectivități prin intermediul aprecierilor membrilor grupului (colegilor). Așa cum avertizează Gh. Zapan, orice apreciere este o judecată de valoare și are un caracter subiectiv[6, p.297]. Cum e posibil atunci să vorbim de o „apreciere obiectivă”? Psihologul român mizează, propunând această tehnică, nu doar pe valoarea cognitivă a acestei metode, cât și pe valoarea ei formativă. Elevii care participă la experimentul aprecierii obiective își dezvoltă capacitatea de a formula aprecieri din ce în ce mai apropiate de realitate.

În cercetarea de față, am utilizat metoda lui Gh. Zapan pentru a depista principalii actori ai relației de tip bullying într-un colectiv de liceeni. Astfel am cerut elevilor să-și exprime opinia și să aleagă dintre colegi pe cel mai conștiincios, pe cel mai amabil cu colegii, pe cel care obișnuiește cel mai mult să ironizeze colegii, pe cel care este cel mai prietenos, pe cel mai priceput în lansarea zvonurilor, bârfelor, poreclilor, pe cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle, pe cel ce se amuză cel mai mult când un coleg este ironizat, defăimat, pe cel mai bun negociator în rezolvarea problemelor și, în fine, pe cel mai retras, mai interiorizat.

Gândită astfel, tehnica propusă de psihologul citat are meritul că permite dirigintelui interesat de problematica bullying-ului să obțină rapid informații despre agresori și victime din clasa pe care o conduce.

Am aplicat chestionarul de exprimare a aprecierilor proprii cu privire la atitudinile menționate la aceeași clasă a XI a, anul școlar 2020-2021, la care s-a aplicat și testul sociometric. Forma de aplicare a fost de tip autoadministrat, ca și în cazul testului sociometric, elevii primind pe rețele online formularul de chestionar, l-au completat acasă și l-au expediat beneficiarului prin poșta electronică.

2. Utilizarea metodei aprecierii obiective în identificarea celor implicați în relația de bullying

Am ales o clasă care-mi permite un contact frecvent cu elevii, deoarece predau o disciplină din sfera științelor socio-umane. Pe baza observației realizate în activitățile de predare am constatat prezența fenomenului bullying, existența unor cazuri de elevi cu rol activ (hărțuitori), dar și pasiv (victime). Este o clasă cu profil uman, formată, preponderent din fete (27 fete și 4 băieți). A fost selectată și în eșantionul mare, pentru completarea chestionarelor necesare experimentului constatativ într-o cercetare mai amplă pe problema bullying-ului. Pentru aprofundarea cunoașterii acestui colectiv de elevi am aplicat instrumente de investigație psiho-socială de profunzime și anume metoda aprecierii obiective și tehnica sociometrică. Aceste două instrumente au fost utilizate în cursul anului școlar 2020-2021 (luna ianuarie), într-o perioadă în care procesul de învățământ s-a desfășurat online. Având acces la platformele de comunicare online utilizate în școli am trimis elevilor sarcinile și modalitățile de completare, răspunsurile primindu-le pe adresa personală de e-mail, garantându-li-se astfel confidențialitatea. La ambele teste, curiozitatea celor care completează este maximă. Fiecare ar vrea să știe în ce fel este văzut de ceilalți, în special de apropiați. Completarea formularelor în intimitatea propriului domiciliu, în varianta online la care ne-a obligat pandemia, elimină acest tip de curiozitate.

Elevii au primit un tabel cu indicatorii comportamentali semnificativi pentru fenomenul bullying și 9 rânduri pentru introducerea numelor de colegi ce corespundea în opinia personală acelor indicatori.

Iată lista indicatorilor:

- I. Cel mai conștiincios
- II. Cel mai amabil cu colegii
- III. Obișnuiește cel mai mult să ironizeze colegii
- IV. Cel mai prietenos

V. Priceput cel mai mult în lansarea zvonurilor, bârfelor, poreclelor

VI. Cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle

VII. Se amuză cel mai mult când un coleg este ironizat, defăimat

VIII. Cel mai bun negociator în rezolvarea problemelor

IX. Cel mai retras, interiorizat

Indicatorii semnificativi pentru intimidare-hărțuire (bullying activ) sunt: III, V, VII. Pentru bullying-ul pasiv (victime) indicatorii semnificativi sunt: VI și IX. Ceilalți indicatori au fost gândiți ca indicatori de mascare a intențiilor anchetei, dar ei pot fi folosiți ulterior, în experimentul formativ, ca surse de informare pentru identificare acelor persoane ce pot contribui la ameliorarea fenomenelor generate de comportamentul de tip bullying (aliați ai profesorului sau psihologului).

Rezultatele obținute sunt condensate în următorul tabel:

Tabelul 1. Rezultatele obținute cu ajutorul metodei aprecierii obiective

Nr. crt	Gen	Indicatori								
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	F	1	1	1	1	-	-	1	5	-
2	F	-	-	2	-	2	-	1	1	-
3	M	1	4	-	-	-	1	-	-	2
4	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	F	-	2	1	2	1	2	2	-	-
6	F	1	-	17	-	5	-	6	-	-
7	F	14	5	-	2	-	1	-	-	23
8	F	2	3	-	2	-	-	-	1	-
9	F	0	1	1	2	-	-	-	5	-
10	F	4	1	-	1	1	-	-	3	-
11	F	1	1	3	-	4	-	8	1	-
12	F	-	-	-	1	-	-	-	-	-
13	F	-	1	-	-	8	2	1	-	-
14	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	F	2	8	-	5	-	-	1	4	-
17	F	5	-	-	1	-	11	-	1	-
18	F	-	2	-	2	-	-	1	5	-
19	F	1	-	-	3	-	1	-	-	-
20	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	F	-	-	-	1	-	1	-	-	-
22	M	-	-	1	1	-	-	2	-	-
23	M	2	3	-	2	-	-	-	5	-
24	F	-	-	-	4	-	5	-	-	-
25	F	-	1	-	-	-	1	-	1	-
26	M	-	-	4	2	1	-	-	3	-
27	F	-	-	2	2	1	-	-	-	-
28	F	-	2	-	-	-	-	-	-	-
29	F	-	-	-	-	1	-	-	-	-
30	F	1	2	-	-	-	3	-	-	1
31	F	-	-	-	1	1	-	-	-	-

Din datele obținute, putem realiza o evidență a elevilor grupați din perspectiva fenomenului de bullying în:

- Hărțuitori (III, V, VII)
- Victime (VI, IX)
- Aliați ai școlii (I, II, IV, VIII)
- Neutri (ignorați)

Subiecții cu comportament hărțuitor se arată, în ordine, următorii (Vezi Tabelul 2):

Tabelul 2. Elevii cu comportament hărțuitor

Nr. crt	Indicatori			Total
	III. Obişnuieşte cel mai mult să ironizeze colegii	V. Priceput cel mai mult în lansarea zvonurilor, bârfelor, poreclelor	VII. Se amuză cel mai mult când un coleg este ironizat, defăimat	
6	17	5	6	28
11	3	4	8	15
13	0	8	1	9
2	2	2	1	5
26	4	1	0	5

Din tabel rezultă că subiecții 6 și 11 sunt principalele surse ale agresiunii de tip bullying și de aceea ne vom focaliza atenția asupra lor.

Subiecții cu comportament de victime sunt prezentați prin Tabelul 3

Tabelul 3. Elevii cu comportament de victime ale hărțuirii (bullying-ului)

Nr. crt	Indicatori		Total
	VI. Cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle	IX. Cel mai retras, interiorizat	
7	1	23	24
17	11	0	11
24	5	0	5
30	3	1	4
3	1	2	3
5	2	0	2
13	2	0	2

Atenția va fi focalizată pe subiecții cu numerele 7 și 17 la care postura de victimă este evidentă.

3. Status-ul sociometric al elevilor identificați ca hărțuitori și victime prin metoda aprecierii obiective

La aceeași clasă și în aceeași săptămână am aplicat și testul sociometric, adresând elevilor următoarele întrebări:

- A. Indicați în ordinea preferințelor trei colegi/colege cu care ați dori să călătoriți în vacanță;
- B. Indicați în ordine descrescătoare trei colegi/colege cu care NU ați dori să călătoriți în vacanță.

Am calculat indicele de statut preferențial [2, p.178] pentru fiecare elev al clasei studiate, pe baza căruia am grupat elevii în următoarele categorii:

- Foarte populari (liderul informal) – $I_{pp}=+3$, unde „ I_{pp} ” reprezintă indicele de putere preferențială;

- Populari – $I_{pp}=+2$;
- Acceptați – $I_{pp}=+1$;
- Indiferenți $I_{pp}=0$;
- Respinsi $I_{pp}= - 1$;

Rezultatele sunt înregistrate în tabelul 4. Indicele de statut preferențial se calculează după formula: $(Nr. \text{alegeri} - Nr. \text{respingeri}) / n-1$, unde „n” reprezintă numărul elevilor din grup (clasă).

Decizia cu privire la clasificarea după criteriul indicelui de putere preferențială am luat-o pornind de la valorile înregistrate de fiecare la indicele de statut preferențial (Vezi tabelul 4), pe baza cărora obținem următoarea clasificare

Tabelul 4. Clasificarea elevilor după indicele de statut preferențial

Statutul sociometric	Indicele de statut preferențial (I_{sp})	Număr cazuri	Indicele de putere preferențială (I_{pp})
Lider informal	0,16	1	+3
Populari	0,13	4	+2
Acceptați	0,1	5	+1
	0,06	4	
	0,03	5	
Indiferenți	0	3	0
Respinsi	-0,03	1	-1
	-0,1	1	
	0,3	3	
	0,16	2	
	0,3	1	
	0,4	1	
	Total		

Tabelul 5. Indicele de statut preferențial al elevilor clasei studiate

Nr. crt.	Nr. alegeri	Nr. respingeri	Indicele de statut preferențial (I_{sp})	Indicele de putere preferențială (I_{pp})
1	3	0	0,1	+1=acceptat
2	3	4	-0,03	-1=respins
3	2	7	-0,16	-1=respins
4	2	2	0	0=indiferent
5	2	1	0,03	+1=acceptat
6	2	14	-0,4	-1=respins
7	1	1	0	0=indiferent
8	3	0	0,1	+1=acceptat
9	5	1	0,13	+2= popular
10	6	5	0,03	+1=acceptat
11	2	11	-0,3	-1=respins
12	2	0	0,06	+1=acceptat
13	2	7	-0,16	-1=respins
14	1	0	0.03	+1=acceptat

15	4	0	0,13	+2= popular
16	4	0	0,13	+2= popular
17	6	10	-0,13	-1=respins
18	3	0	0,1	+1=acceptat
19	3	0	0,1	+1=acceptat
20	1	0	0,03	+1=acceptat
21	5	0	0,16	+3 = lider informal
22	2	0	0,06	+1=acceptat
23	2	0	0,06	+1=acceptat
24	3	7	-0,13	-1=respins
25	4	0	0,13	+2= popular
26	2	0	0,06	+1=acceptat
27	3	2	0,03	+1=acceptat
28	1	5	-0,13	-1=respins
29	5	2	0,1	+1=acceptat
30	4	7	-0,1	-1=respins
31	4	4	0	0=indiferent

Procedul utilizat în prelucrarea datelor testului sociometric prezintă anumite limite. Prima ce se arată a fi evidentă se referă la lotul celor respinși care, la rândul lor, ar putea fi clasificați în mai multe categorii. Există o diferență vizibilă între respinsul cu numărul 6 ($I_{sp} = -0,4$), pentru care s-au exprimat 2 alegeri și 14 respingeri și respinsul cu numărul 2, ales de 3 colegi și respins de 4 ($I_{sp} = -0,03$). De asemenea, gruparea celor cu $I_{sp} = 0$ în categoria celor indiferenți nu se arată întotdeauna potrivită. Subiectul cu numărul 31, ales de 4 colegi și respins de alți 4 cu greu poate fi încadrat în categoria celor care-i lasă indiferenți pe colegi, în aceeași clasă cu subiectul cu numărul 7, cu o singură alegere și o singură respingere. Dar, dincolo de aceste rezerve, rezultatele obținute sunt valoroase, oferind multe informații.

Dar, în acest paragraf, ne preocupăm stabilirea status-ului sociometric al subiecților identificați ca hărțuitori și victime prin metoda aprecierii obiective.

Subiecții 6 și 11, identificați ca principalele surse ale agresiunii de tip bullying, sunt cotați, în urma aplicării testului sociometric, ca fiind respinși cu intensitate maximă: $I_{sp} = -0,4$ și $I_{sp} = -0,3$. Subiectul 13, pe care 8 dintre colegi îl consideră cel mai priceput în lansarea zvonurilor, bârfelor, poreclelor, se dovedește și el respins în cadrul colectivului de elevi, cu $I_{sp} = -0,16$. Cei trei subiecții 6, 11 și 13 au fost identificați ca hărțuitori și prin chestionarul APRI-BT, ceea ce confirmă valoarea diagnostică a metodei aprecierii obiective pentru identificarea surselor tulburărilor de tip bullying într-un colectiv de elevi adolescenți.

Subiecții 7 și 17, identificați de colegi, prin metoda aprecierii obiective, ca fiind cele mai evidente victime ale bullying-ului, au fost cotați la testul sociometric ca fiind indiferent ($I_{sp} = 0$, primul) și respins ($I_{sp} = -0,13$, al doilea). Subiectul 7 a primit o singură alegere și o singură respingere. Subiectul 17 a fost preferat de 6 colegi și respins de 10. Subiectul 7 este mai puțin afectat de bârfe zvonuri și porecle (o singură alegere), dar este perceput ca fiind cel mai retras și mai interiorizat (23 alegeri). Faptul că și chestionarul APRI-BT a identificat ca victimă și pe subiectul 7 este un argument că metoda aprecierii obiective, cu indicatorii propuși de noi, identifică posibilele victime în grupul de adolescenți. E posibil ca atitudinea subiectului 7 de a sta retras, de a-i ignora pe ceilalți, să fie un mecanism de apărare contra agresivității de tip bullying a celor cu astfel de atitudini, dar și un factor de incitare a agresivității, ca reacție la comportamentul sfidător și de dispreț promovat de victimă.

Subiectul-victimă cu numărul 17, văzut de 11 colegi ca cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle are și un coeficient ridicat de respingeri (10), deși este și preferat de 6 colegi. Este posibil ca anumite trăsături de personalitate să stimuleze agresivitatea de tip bullying a

unor colegi. Întrucât metoda aprecierii obiective a identificat la respectivul subiect absența retragerii în sine, a izolării, poate să fie un caz tipic de „victimă provocatoare”, ce stimulează prin propriile reacții și atitudini agresivitatea celorlalți. [3, p.104]

4. Corelație cu rezultatele obținute prin metodele standard de cercetare a personalității

Am folosit ca instrument principal de identificare a cazurilor de bullying activ (hărțuitori) și bullying pasiv (victime) chestionarul APRI-BT (Adolescent Peer Relations Instrument–Bully/Target) (Bălan & colab) [1]. Acest instrument a fost elaborat de cercetătorul australian R.H. Parada și gândit pentru studierea bullying-ului la adolescenți. A fost adaptat pe populația școlară din România de cercetători din Cluj-Napoca de la Universitatea Babeș-Bolyai și de la Universitatea de Medicină și farmacie „Iuliu Hațieganu”. Preferința cercetătorilor clujeni pentru acest chestionar se explică și prin faptul că permite diferențierea între trei specii de hărțuire / intimidare, respectiv tipuri de victime: verbale, sociale și fizice.

Deoarece în cercetarea noastră suntem interesați de fenomenul de bullying la adolescenți, am folosit acest instrument și rezultatele obținute confirmă utilitatea lui.

APRI-BT, ne anunță autorii, este un chestionar cu 36 de itemi (Parada, 2000), dezvoltat pentru măsurarea săvârșirii agresiunii și victimizării în rândul tinerilor, fiecare dintre acestea în relație cu trei subdomenii - fizic, verbal și social” [1, p.6]. Pentru surprinderea comportamentului de intimidare / hărțuire sunt formulate 18 întrebări și tot atâtea pentru surprinderea posturii de victimă. Întrebările sunt integrate într-un tabel pe prima coloană, iar pe următoarele șase sunt numere de la 1 la 6, în care numerele semnifică: 1. Niciodată; 2. Uneori; 3. O dată sau de 2 ori pe lună; 4. O dată pe săptămână; 5. De mai multe ori pe săptămână; 6. În fiecare zi.

Este evident că răspunsurile mai apropiate de 1 indică o implicare nesemnificativă în acte de hărțuire, implicit în recunoașterea condiției de victimă, în timp ce răspunsurile mai apropiate de 6 indică situații frecvente de implicare în acte de hărțuire, respectiv în perceperea posturii de victimă.

Autorii studiului recunosc faptul că instrumentul „nu măsoară în mod direct și explicit tipul sau cantitatea de dezechilibru energetic al agresiunii”, dar mizează pe corectitudinea presupunerii că cei cu răspunsuri apropiate de 6 la secțiunea „A” a chestionarului dispun de un status de putere ridicat, comparativ cu victimele și respectiv cei cu răspunsuri mai apropiate de 6 la secțiunea „B”, ce dispun de un status de putere mai scăzut și de aceea sunt incapabili să respingă ofensele agresorilor.

Autorii mai recunosc încă o limită a instrumentului și anume aceea că este adecvat pentru o cercetare transversală și de aceea nu oferă informații despre posibilitatea de a face inferențe cu privire la evoluția comportamentului în timp.

Instrumentul APRI BT a identificat ca victime și pe subiecții 3, 4 și 24. Subiecții 3 și 24 apar și pe lista generată de metoda aprecierii obiective. Subiectul 24 are 5 alegeri la indicatorul VI (Cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle), dar fără nicio alegere la indicatorul IX (Cel mai retras, interiorizat). Subiectul 3 (unul dintre cei patru băieți din clasă) are o singură alegere la indicatorul VI, dar are 2 alegeri la indicatorul IX. Este văzut însă ca cel mai conștiincios de unul dintre colegi, ca cel mai amabil cu ceilalți de 4 colegi, ca cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle de unul dintre colegi și ca cel mai retras, interiorizat de doi dintre colegi. Statusul său sociometric este totuși cel de respins ($I_{sp} = -0,16$). Subiectul 4, care este identificat ca victimă numai la chestionarul APRI-BT, la metoda aprecierii obiective are un punctaj 0, deoarece nimeni nu se referă la el la niciunul dintre indicatori. Statusul său sociometric este de indiferent, deși are totuși două alegeri și două respingeri. Presupunem că perceperea condiției de victimă, sesizată prin chestionarul APRI-BT, are un caracter prin excelență subiectiv, caracteristica aceasta nefiind evidentă pentru colegi.

Am mai utilizat în cercetarea noastră Testul EPQ (Eysenck Personality Questionnaire), varianta experimentată de Gheorghe Perțea și anume versiunea *EPQ – juniori* cu 90 de itemi. Acest test conține 5 scale: *extraversiune*, *neuroticism*, *psihotism*, *devianță comportamentală* și *disimulare* (minciună). Scoruri ridicate la *devianța comportamentală* obțin persoanele cu un comportament înclinat spre devianță și comportament antisocial. Scoruri ridicate la *disimulare* indică tendința subiecților spre dezirabilitate socială.

De asemenea, am mai utilizat și Scala stimei de sine (Rosenberg, versiunea pentru adolescenți în limba română) [4, p.13]. Instrumentul acesta s-a impus atât pentru simplitatea lui (timp de lucru circa 5 minute) cât și pentru consistența lui internă și pentru corelațiile semnificative și previzibile cu alte dimensiuni ale vieții psihice, precum introversiunea – extraversiunea, depresia, neuroticismul. Rosenberg a descoperit corelații interesante între nivelul stimei de sine și nivelul depresiei. Stima de sine înaltă corelează cu nivel redus de depresie și invers. Alți cercetători (D. P. Schmitt și J. Allik)[4, p.6] au observat că scorul la scală corelează pozitiv ($r=0,41$) cu extraversiunea, ceea ce înseamnă că un punctaj înalt indică o fire extravertită, dar și o stimă de sine ridicată, iar un punctaj redus indică o stimă de sine scăzută, dar și o fire introvertită. Tot autorii de mai înainte au calculat corelații statistice negative cu nevrotismul ($r= - 0,42$), ceea ce înseamnă că incidența nevrotismului este legată de o stimă de sine redusă și absența acestei trăsături, echivalând cu echilibrul nervos, este legată de o stimă de sine ridicată.

O corelare a datelor oferite de metoda aprecierii obiective, chestionarul APRI-BT, testul EPQ și scala stimei de sine se poate găsi în tabelele următoare:

Tabelul 6. Particularitățile de personalitate ale agresorilor de tip bullying(hărțuitori) din clasa studiată

Nr. Crt. Sub.	Punctaj la metoda aprecierii obiective*	Intensitatea					
		Comp. agresiv	victimi - zării	Psihotismului	neuroticismului	extraversiunii	stimei de sine
2	5	Medie	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Ridicată
6	28	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Medie	Ridicată
11	15	Medie	Scăzută	Medie spre ridicată	Medie	Medie	Ridicată
13	9	Ridicată	Scăzută	Scăzută	Ridicată	Medie	Ridicată
26	5	Ridicată	Scăzută	Medie spre ridicată	Medie	Ridicată	Medie

Tabelul 7. Particularitățile de personalitate ale victimelor comportamentelor de tip bullying din clasa studiată

Nr. Crt. Sub.	Punctaj la metoda aprecierii obiective*	Intensitatea					
		comportamentului agresiv	victimizării	psihotismului	neuroticismului	extraversiunii	stimei de sine
3	3	Scăzută	Medie	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Scăzută
4	0	Scăzută	Medie	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Medie

5	2	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Scăzută
7	24	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Ridicată	Scăzută	Scăzută
17	11	Scăzută	Ridicată	Mediu	Ridicată	Medie	Scăzută
24	5	Scăzută	Ridicată	Mediu	Mediu	Scăzută	Medie
30	4	Scăzută	Ridicată	Scăzut	Mediu	Scăzută	Scăzută

*Suma nominalizărilor la indicatorii semnificativi

5. Concluzii

Se poate constata din tabelele 6 și 7 că există o bună potrivire între valorile obținute prin metoda aprecierii obiective și cele obținute prin APRI BT și testele psihologice de personalitate EPQ și Rosenberg. Foarte bine se confirmă corelația inversă între perceperea statutului de victimă și nivelul stimei de sine. O corelație bună se profilează și între nivelul stimei de sine și impulsul spre hărțuirea colegilor. Din 5 elevi selectați ca hărțuitori, 4 au stimă de sine înaltă și doar unul – stimă de sine medie. Psihotismul este, de asemenea, ridicat sau mediu spre ridicat, iar neuroticismul – scăzut și mediu, cu o singură excepție, subiectul 13, cu psihotism scăzut și neuroticism ridicat. Semnificative se arată și valorile la extraversiune, care se dovedesc previzibile. Elevii hărțuitori se arată a fi predominant cu extraversiune medie și ridicată, în timp ce victimele se caracterizează prin nivel redus de extraversiune. Pe ansamblul eșantionului, astfel de corelații nu se dovedesc semnificative din punct de vedere statistic.

Bibliografie:

1. Bălan & colab [2020]: Bălan, Raluca; Dobrean, Anca; Balazsi, Robert;. Parada, Roberto H și Predescu, Elena (2020). „The Adolescent Peer Relations Instrument Bully/Target: Measurement Invariance Across Gender, Age, and Clinical Status”, în „Journal of Interpersonal Violence 0(0) 1–30 / 2020. Article reuse guidelines: sagepub.com/journalsPermissions DOI: 10.1177/0886260520922350 journals.sagepub.com/home/jiv.
2. Bucur [2007]: Bucur, Viorela, Popa, Valentin, *Elemente de sociologie*, Editura Independența economică, Pitești, 2007, ISBN : 978-p73-7732-52-1., 232 p.
3. Olweus [1993]: Olweus, Dan, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell Publishing, ISBN 0-631-19241-7.
4. Robu [2013]: Robu, V., *Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg*, în revista „Psihologie. Revistă științifico-practică”, nr. 2/2013, ISSN: 1857-2502 / ISSN 2537-6276, Chișinău, 96 p., (pp. 3-13).
5. Schmitt [2005]: Schmitt, D. P.; Allik, J. *Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem*. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, vol. 89, nr. 4, pp. 623-642
6. Zapan [1984]: Zapan, Gheorghe, *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, fără ISBN, 528 p.

ОКАЗАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УЧЕНИКАМ С ООП С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Наталья ПРИСЭКАРУ,
школьный психолог, I- ая дидактическая категория,
Теоретический лицей им. В. Маяковского,

Abstract: *One of the most important problems is individual psychological assistance for students with special educational needs, who have a high level of anxiety. Teens with Special Educational Needs have problems in all spheres of their life. In this article, I propose some methods of working with teens to help them.*

Keywords: *students with special educational needs, anxiety*

*«Кто счастлив сам,
другим зла не желает.»
Л. Толстой*

Все люди хотят жить в гармонии с собой и природой, Как всем известно, люди склонны к переживаниям, испытывают страх перед каким-то важным мероприятием, событием в их жизни, это нормальное явление, но когда человек постоянно чего-то боится, переживает без особых причин, такой человек часто может чувствовать головную боль, головокружение, затруднённое дыхание, повышенный пульс, ощущение сдавленности в груди, дрожь, боль в сердце, общая слабость, повышенное потоотделение, тошнота, боли в желудке, онемение конечностей, нарушение терморегуляции – все эти физиологические признаки повышенной тревожности, такому человеку требуется помощь психолога, особенно, если это ребенок. Ученики с повышенным уровнем тревожности не достигают успеха.

Учеников с высоким уровнем тревожности можно разделить на две группы, но при этом помощь нужна и детям первой группы и второй, в таблице показаны действия детей обеих групп.

ученики первой группы	ученики второй группы
всегда выполняют домашние задания	редко выполняют домашние задания
выполняют все требования учителей	очень часто не выполняют все требования учителей, грубят
не нарушают дисциплину	систематически нарушают дисциплину
их называют одноклассники «чесноками» или «ботаниками»	их боятся одноклассники, сторонятся, стараются с ними не общаться
учителя их хвалят за старательность, за то, что сидят тихо, не срывают уроки	учителя их называют «трудными учениками», их характеризуют как «невнимательные», «невоспитанные», «неуправляемые», «наглые» и т.д.

Подростки из второй группы часто попадают в категорию детей с *Особо Образовательными Потребностями*, в разряд «педагогически запущенные», так как со временем у них все больше и больше пробелов в знаниях, они начинают пропускать учебные занятия, грубят и т.д.

Одна из актуальных проблем, с которой сталкиваюсь в своей работе – это оказание индивидуальной психологической помощи ученикам с *ООП* с высоким

уровнем тревожности. Из-за высокого уровня тревожности у детей ООП появляются проблемы во всех сферах жизнедеятельности:

- в общении (в школе и за пределами учебного заведения);
- в учебе;
- со здоровьем (соматические заболевания);
- на общем уровне психологического благополучия;
- отрицательно влияет и на адаптацию детей.

Для этих учеников необходим индивидуальный подход, для каждого отдельно надо составлять индивидуальную программу в зависимости от результатов тестирования.

Чтобы ученик был успешным, спокойно общался, учился в меру своих возможностей, необходимы, по меньшей мере, следующие важные условия:

- отсутствие существенных недостатков умственного развития;
- ребенок должен чувствовать себя в безопасности (защищенным), так как это одно из базовых потребностей человека, согласно пирамиде Маслоу;
- материальные возможности удовлетворения важнейших потребностей ребенка, если в семье нет денег на нормальное питание, подростки часто стесняются об этом говорить, это тоже является одно из базовых потребностей человека, согласно пирамиде Маслоу;
- достаточный культурный уровень семьи или хотя бы стремление к достижению такого уровня;
- материальные возможности удовлетворения важнейших духовных потребностей человека;
- мастерство учителей, работающих с учеником в школе.

Признаки тревожности у подростков, исходя из методики Р. Сирса следующие:

1. Часто напряжен, скован.
2. Легко пугается.
3. Сверхчувствителен.
4. Плаксив.
5. Часто грызет ногти.
6. Сосет палец.
7. Часто агрессивен.
8. Обидчив.
9. Нетерпелив, не может ждать.
10. Легко краснеет, бледнеет.
11. Имеет трудности в сосредоточении, особенно в экстремальной ситуации.
12. Суевлив, много лишних жестов.
13. Потеют руки.
14. При непосредственном общении с трудом включается в работу
15. Чрезмерно громко или чрезмерно тихо отвечает на вопросы.

Кроме наблюдения необходимо и тестирование. Для тестирования предлагаю использовать 2-3 методики из следующих методик:

- *Опросник для родителей и педагогов (Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.) или Методика Р. Сирса*
- *Проективная методика «Несуществующее животное» + Опросник наличия страхов у детей (Захаров А.И.)*
- *Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (при необходимости)*
- *Тест по выявлению уровня общительности (модифицированная методика Т.Я.Сафоновой).*

- *Проективная методика «Роза» или «Розовый куст»*
- *Проективная методика Человек (Карта чувств)*
- *Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса*
- *Опросник наличия страхов у детей Захарова А.И.*
- *Метод незаконченных предложений Петренко В.Ф.*

В своей практике я столкнулась с таким явлением у подростков как отрицание наличия страхов, они даже «бравировали своим бесстрашием», тогда, работая с методикой *Несуществующее животное* стала задавать вопросы:

Чего боится твое ... (название животного)?

Оно боится, когда остается одно?

Ему страшно нападения?

Оно боится заболеть, заразиться?

Оно боится умереть? и т. д.

Подростки, рисуя, стали отвечать на вопросы *Опросника наличия страхов у детей Захарова А.И.*, когда они на прямые вопросы отрицают наличие страхов, то во время выполнения проективной методики *Несуществующее животное* они выдают информацию. Эта информация важна при составлении индивидуальной программы, цель которой *снижение уровня тревожности у подростков, повышая самооценку и уверенность в себе* за 10 занятий.

Задачи программы для детей с высоким уровнем тревожности:

- Снизить уровень тревожности, повышая самооценку учеников
- Помочь ученикам различать собственные чувства, переживания, определяя их.
- Способствовать улучшению самочувствия учеников, повышая их настроение и развивая положительное мышление

Необходимо соблюдать время одного занятия: 40-45 минут. Занятия надо проводить 1- 2 раза в неделю.

Предлагаю следующую тематику для занятий в рамках работы со страхами. Тематика занятий выбирается в зависимости от страхов подростка:

- *Чудовище*
- *Философская сказка про обиду*
- *Легенда о напыщенном мандарине*
- *Два воробышка (Страх высоты, как изменить видение мира)*
- *«Гуси-лебеди» (Страх наказания, родителей, каких-то людей, сказочных персонажей (Бабы-Яги и т.д.))*
- *Маленький принц и Роза* (отрывок из *«Маленький принц»* Антуана де Сент-Экзюпери) (страх одиночества, как побороть свой страх)
- *Маленький принц и Лис* (отрывок из *«Маленький принц»* Антуана де Сент-Экзюпери) (страх волка, медведя, собак, змей и т.п., как приручить кого-то)
- *«Доктор Айболит»* (Страх врачей, уколов и т.п.)
- *«У страха глаза велики» или «Страус»* (работа с чувствами)
- *Коряга* » (что в тебе хорошего + планы на будущее)
- *Гадкий утенок Ханса Кристиана Андерсена* (повышение самооценки)
- *Легенда о двух линиях*

Как известно, тренинг — это сложное занятие, которое формируют несколько элементов:

- рефлексия;
- разогревающие упражнения;
- основная часть (сказкотерапия)
- творческий элемент;

- релаксация.

В занятиях предлагаю использовать притчи (сказкотерапия) и приемы арт-терапии и упражнения из Гештальп – терапии.

Занятия необходимо проводить по составленному плану. Отклонения могут быть в зависимости от страхов ученика. Во время тренинга строго соблюдать правила этикета, недопускать, чтоб подростки переходили на фамильярную, грубовато - нахальную манеру разговора. На тренингах по снижению уровня тревожности, необходимо формировать и правильную речь, и усвоение этикета общения (так как часто в семьях не соблюдается этикет, многие родители мало общаются с детьми, мотивируя, что заняты «зарабатыванием» денег), поэтому правила общения должны соблюдаться как учениками, так и взрослыми.

Полученные количественные и качественные результаты

Результаты применения индивидуальной программы, которую я применила в работе с учениками:

Контрольный срез уровня тревожности:

Уровень тревожности	Высокий	Повышенный	Нормальный
До начала занятий	4	4	0
После проведения занятий	0	2	6

Контрольный срез самооценки учеников:

Уровень самооценки	Высокая	Нормальная	Заниженная
До начала занятий	0	2	6
После проведения занятий	1	7	0

Результаты применения индивидуальной программы, которую я применила в работе: ученики стали ходить регулярно в школу, учились в меру своих возможностей, перестали конфликтовать с окружающими благодаря снижению уровня тревожности, научились решать свои проблемы.

Количество учеников с высоким уровнем тревожности растет.

Как известно, у учеников с высоким уровнем тревожности могут возникнуть неадекватные реакции на неуспех, такие как:

- эмоциональная отчуждённость,
- депрессия,
- некоммуникабельность,
- повышенная обидчивость,
- упрямство,
- негативизм,
- зазнайство,
- лицемерие,
- презрение,
- зависть,
- агрессия,
- попытки суицида

поэтому считаю, что работа в данном направлении одна из самых актуальных и необходимо продолжать работу по снижению уровня тревожности.

Крайние формы состояния неадекватного реагирования, депривации, тревожности могут приводить к формированию устойчивых форм отклоняющегося поведения. Расторможенный или аффективный тип поведения, агрессивность, отрицательное отношение к общепринятым нормам и т. п. составляет своеобразный комплекс симптомов, который обозначают психологи как «преддевиантный синдром».

Считаю, что работа с такими подростками одна из самых важных направлений.

Библиография:

1. Долгоа А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция.- М: Генезис, 2009.-216с.- (Психологическая работа с детьми) ISBN 978-5-98563-183-8
2. Дыгун М.А., Бендега Т.Н., Дегтярев В.А. Психология в притчах с комментариями. Содействие, 2006. -116с. ISBN 985- 6792- 29-0
3. Иванов А.Н. Притчи и истории для тренера и консультанта. СПб.: Речь, 2007. - 192с. ISBN 5-9268- 0647-Х
4. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. –М.: Изд-во Института психотерапииб 2000- 112с. ISBN 5-89939-016-6
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. Изд-во «Речь» Санкт-Петербург, 2000. - 310с. ISBN 5-9268-0022-6
6. Матюгин И.Ю. Как развивать внимание и память вашего ребенка. Книга для детей и их родителей. М.: РИПОЛ классик, 2010. -112с. ISBN 978-5-386-02204-4
7. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, Минск, 2006. – 120 с. ISBN 985-6517-31-1
8. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. - Издательство: Сфера. 2002.-80с. ISBN: 5-89144-214-0
9. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. - СПб.: Речь,; М. Сфера, 2008. -118с. ISBN 5-9268- 0723-9
10. О. Е. Хухлаева Лабиринт души. Терапевтические сказки. Академический проект, 2018, 207с. ISBN: 978-5-8291-2148-8.
11. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1996. -32. ISBN: 5-9524-1164-9
12. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. Изд-во Пирожкова, Санкт-Петербург, 2002. - 256с. ISBN 5-94322-001-1

CZU 159.9:004.7

MOTIVAȚII, BENEFICIU ȘI LIMITE ALE ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ONLINE

Anca MORARU (DRANGA), ,drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Clinical psychologists and therapists look with amazement at the challenges brought by the technologies brought by the internet and more recently, by the pandemic, and examine with caution but also with professional curiosity the new approaches of the psychotherapist-beneficiary (client) relationship. Human interaction in psychotherapy takes place both face to face and at a distance for various reasons. Support and content in the client-psychologist relationship are key concepts in psychotherapy. For this reason it is natural to ask whether these are possible in distance therapy, considered by some authors to be an impersonal therapy. The present study wishes to receive an answer to this question as well as to the clients' motivations, advantages and disadvantages of online psychotherapy in the opinion of the beneficiaries of this form of human interaction and proposing suggestions for improving online psychotherapy.*

Keywords: *psihoterapie, online, e-terapie, psiholog, client, beneficiari, motivație.*

I. INTRODUCERE

Evoluția tehnologiilor a atras după sine creșterea exponențială a vitezei de circulație a informației, aspect care ne-a schimbat fundamental viața și modul nostru de a trăi. Este vorba de o extindere aproape incredibilă a psihoterapiei, care datorită dezvoltării aplicațiilor informatice, poate acum să fie practică la distanță. Astfel, psihoterapia a parcurs un drum sinuos de la “divanul” lui Freud la “calculatorul” lui Turing. Apariția calculatorului și mai nou, pandemia, au produs și vor genera foarte multe schimbări în lume, unele firești și ușor de intuit, altele mai puțin obișnuite și destul de greu de conceput și mai ales, de gestionat.

Psihoterapia online are o istorie scurtă și profesia aceasta abundă în dezbateri pro și contra cu darul de a scutura lumea psihoterapiei. Posibilitatea de a folosi internetul pentru activitatea de psihoterapie aduce o dilemă în rândul psihoterapeuților. Pe de o parte, internetul devine o posibilitate pentru cei care nu aveau acces la psihoterapie din variate motive, pe de altă parte, internetul este privit ca o amenințare la adresa convingerii conform căreia doar contactul uman autentic poate contribui la crearea relației autentice psiholog-client, relație care aduce succesul. Unii autori consideră terapia online ca fiind o terapie impersonală, de aceea este firesc să ne punem întrebările: Oare sunt psihologii pregătiți pentru adoptarea noilor tehnologii în activitatea profesională? Este mai importantă relația sau tehnica terapeutică? Care sunt motivațiile clienților atunci când apelează la psihoterapia online? Cum privesc beneficiarii psihoterapiei online, noua abordare care modifică forma de interacțiune psiholog-client în cadrul relației care se creează în spațiul virtual?

II. OPERAȚIONALIZAREA CONCEPTELOR: PSIHOTERAPIE ȘI PSIHOTERAPIE ONLINE (E-TERAPIE)

Psihoterapia este o formă de tratament psihologic structurată în tehnici și metode, aplicată în mod deliberat, în grup sau individualizat, de către un terapeut specializat: omului sănătos aflând în dificultate, căruia îi conferă confort moral și o mai bună sănătate; celui cu dificultăți de relaționare, pe care îl ajută spre o mai bună integrare; celui suferind somatic, pe care îl conduce spre alinare; celui alienat, căruia îi dezvoltă capacitatea de orientare în viață și de resocializare,, (3, 1995, p.211). T. J. Paolino, Jr, 1981, p 13, definește psihoterapia ca fiind o relație de îngrijire profund umană și de încredere reciprocă între două persoane, pacientul care suferă de o tulburare psihică și terapeutul, care posedă pregătirea, aptitudinile, ambii motivați de a diminua această suferință prin interacțiuni conștiente verbale și nonverbale (3, p.210).

E-terapia a devenit termenul oficial pentru interacțiunile online continue dintre un terapeut și client (5, Bloom, 1998, E-terapie; Ainsworth, 2000 în Manhal-Baugus, 2001). În cadrul acestei terapii, clientul și psihologul se află în locații separate sau îndepărtate și utilizează mijloace electronice pentru a comunica între ei. Terapia electronică este definită prin aceea că un profesionist autorizat în domeniul sănătății mintale furnizează servicii de sănătate mintală prin e-mail, conferințe video, tehnologie de realitate virtuală, tehnologie de chat sau orice combinație a acestora. Telepsihologia sau teleterapia sunt alți termeni care sunt adesea folosiți în mod interschimbabil cu e-terapia. Spre deosebire de terapia față în față, clientul și terapeutul folosesc chatul, Whatsapp, video, e-mailul, tehnologia VR sau o combinație a acestor medii pentru a comunica și a ajuta clientul să depășească provocările și dificultățile. Prin urmare, e-terapia este concepută pentru a ajuta un client să facă față unor provocări specifice, bine definite, cu sprijinul unui profesionist certificat în domeniul sănătății mintale, în primul rând prin moduri de comunicare digitală (Manhal-Baugus, 2001, idem). Exemple de astfel de provocări sunt tulburările legate de stres, anxietate, depresie, tulburarea de stres post-traumatic, disfuncții în cuplul conjugal, care pot fi tratate folosind intervenții similare celor utilizate într-un context față în față. E-terapia utilizează puterea și comoditatea internetului pentru a permite comunicarea simultană (sincronă) și întârziată (asincronă) între un individ și un profesionist.

Extinderea accesului la tratamentul medical și psihologic prin video este o posibilitate de a revoluționa domeniul sănătății și al psihoterapiei(1, conform cu Gily Agur, p.140).

Dimensiunile etice ale practicii profesionale ca psihoterapeut sunt aceleași indiferent dacă o astfel de practică este în persoană sau la distanță, fie prin Internet sau prin alte mijloace nedirecte (4, p.1). Aceasta înseamnă că aceleași principii etice ca cele specificate în codul de etică se aplică e-terapiei. Implementarea acestor principii și aderarea la standarde necesită o reflecție din partea practicianului, cu privire la mijloacele de furnizare a serviciilor.

III. METODOLOGIE

1. OBIECTIVUL GENERAL

Obiectivul general al acestui studiu, realizat pe baza anchetei psihosociologice (chestionar de opinie), îl reprezintă evaluarea percepției clienților asupra psihoterapiei online și asupra rezultatelor acesteia, în comparație cu terapia față în față.

2. OBIECTIVE SPECIFICE

Obiectivul specific nr. 1. Identificarea persoanelor care apelează la terapia online

Obiectivul specific nr. 2. Identificarea suferințelor care au determinat clienții să apeleze la psihoterapia online.

Obiectivul specific nr. 3. Evaluarea percepției clienților cu privire la relația psiholog-client care se construiește în mediul online în cadrul terapiei.

Obiectivul specific nr. 4. Evaluarea încrederii clienților în terapia online.

Obiectivul specific nr.5. Identificarea avantajelor/dezavantajelor terapiei online în comparație cu terapia tradițională în percepția respondenților.

3. PARTICIPANȚII LA STUDIU

În cadrul studiului, am implicat un număr de 38 de subiecți, cu vârste cuprinse între 16 ani și 48 ani, care au apelat la servicii de psihoterapie. Selecția participanților este de tip nonprobabilistic.

4. METODELE ȘI INSTRUMENTELE CERCETĂRII

Interviul psihologic structurat și ancheta psihosocială pe bază de chestionar. Chestionarul de sondare a opiniilor cuprinde 11 itemi și este un chestionar de construcție proprie.

5. PROCEDURA DE LUCRU

Metoda de culegere a datelor a fost online, chestionarul a fost aplicat pe Google Forms, iar culegerea datelor a fost cuprinsă în perioada august- octombrie 2021. Analiza datelor s-a realizat prin procedee specifice statisticii descriptive sau inferențiale, a fiecărui item din cadrul chestionarului (2, p.217).

6. TIPUL STUDIULUI

Studiul este de tip exploratoriu, cantitativ/calitativă.

7. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

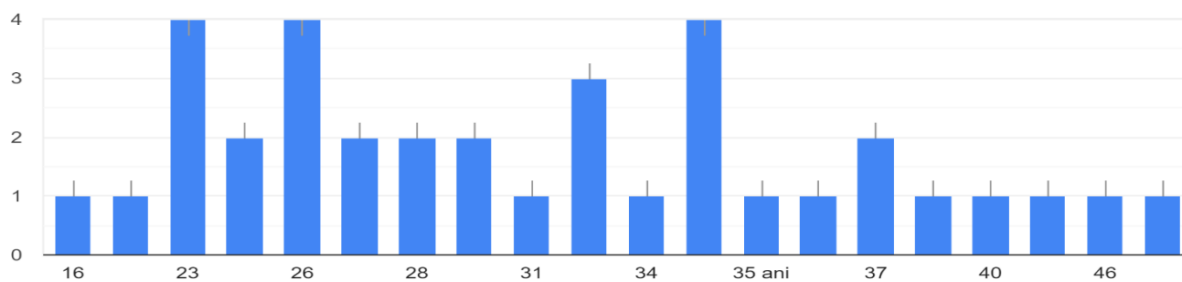
Obiectivul specific nr.1. Identificarea persoanelor care apelează la terapia online

În cadrul lotului studiat, 84,4% dintre respondenți sunt tineri cu vârste cuprinse între 23 și 37 ani.

77,8% respondenți sunt femei și 22,2% sunt bărbați, 91,7% au studii superioare și/ postuniversitare și 8,3% au studii liceale.

Vârsta

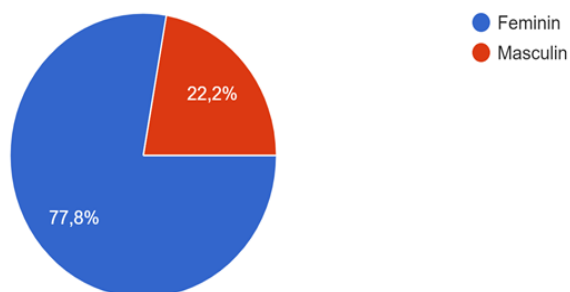
36 de răspunsuri



Grafic nr. 7.1. Vârsta subiecților

Sex

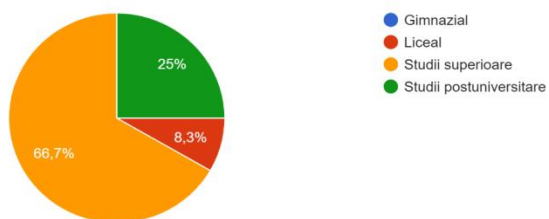
36 de răspunsuri



Grafic nr. 7.2. Sexul subiecților

Nivel de educație

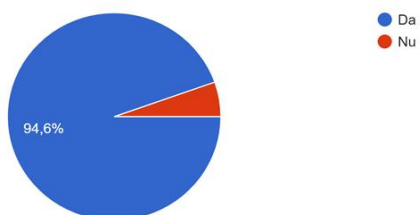
36 de răspunsuri



Grafic nr. 7.3. Nivelul de educație al subiecților

1. Ați apelat la psihoterapia online ?

37 de răspunsuri



Grafic nr. 7.4.

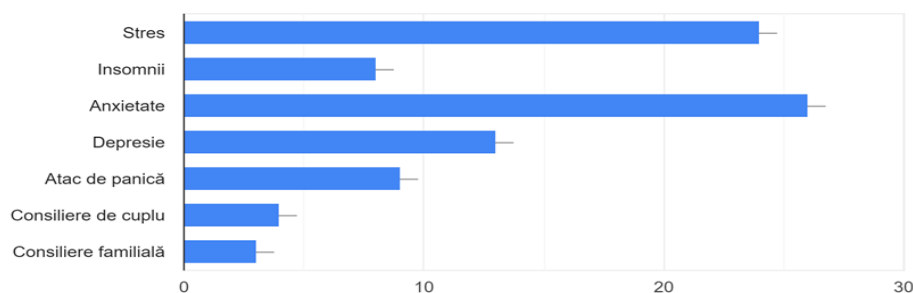
Un procent de 94,6% dintre respondenți au apelat la psihoterapia online (grafic nr.7.4), ceea ce denotă că tendința de a apela la psihoterapia online este în creștere și corelează puternic cu nivelul de educație (91,7% au studii superioare și/ post universitare- grafic nr.7.3).

De asemenea, ponderea femeilor care apelează la psihoterapia online este mult mai mare (77.8% conform graficului nr.7.2) decât a bărbaților.

Obiectivul specific nr. 2. Identificarea suferințelor care au determinat clienții să apeleze la psihoterapia online.

2. Dacă Da, care au fost motivele?

34 de răspunsuri



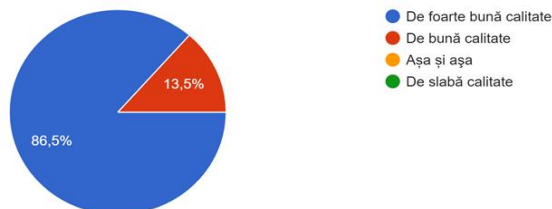
Grafic nr. 7.5.

Motivele principale pentru subiecții au apelat la terapia online au fost determinate de: anxietate-76,5%, stres-70,6%, depresie-38,2%, atac de panică-26,5% (grafic nr.7.5).

Obiectivul specific nr. 3. Evaluarea percepției clienților cu privire la relația psiholog-client care se construiește în mediul online în cadrul terapiei.

3. Cum apreciați relația cu psihologul?

37 de răspunsuri



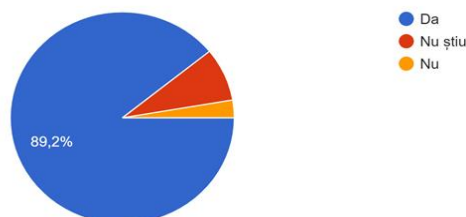
Grafic nr. 7.6.

86,5% dintre respondenți apreciază relația cu psihologul ca fiind de foarte bună calitate, 13,5% apreciază relația psiholog client ca fiind de bună calitate. Aceasta denotă faptul că toți respondenții acestei cercetări apreciază pozitiv psihoterapia online.

Obiectivul specific nr. 4. Evaluarea încrederii clienților în terapia online.

4. Aveți încredere în psihoterapia online?

37 de răspunsuri

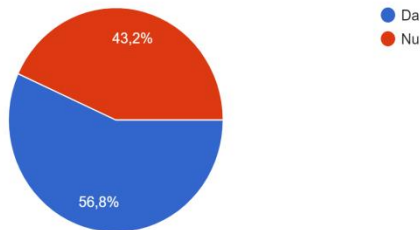


Grafic nr. 7.7.

Un procent de 89,2% dintre respondenți au încredere în psihoterapia online, în timp ce un procent de 8,1% sunt indeciși (grafic nr. 7.7).

Obiectivul specific nr.5. Identificarea avantajelor/dezavantajelor terapiei online în comparație cu terapia tradițională în percepția respondenților.

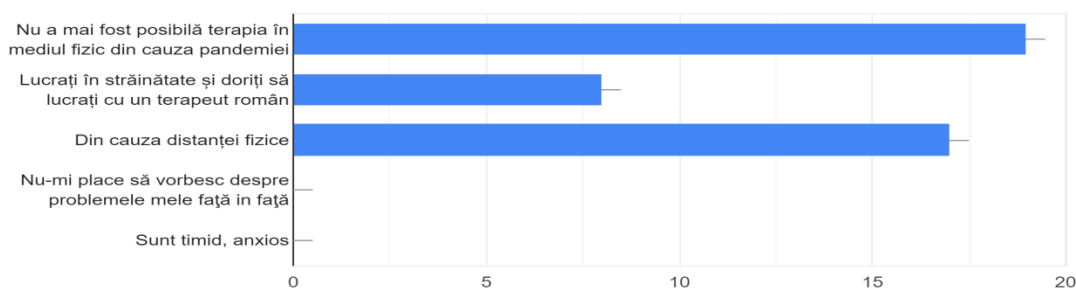
5. Înainte de pandemie ați beneficiat de terapia față în față?
37 de răspunsuri



Grafic nr. 7.8.

Înainte de pandemie, 56,8% dintre respondenți apelaseră la terapia tradițională față în față, iar 43,2% dintre respondenți nu apelaseră la terapia tradițională (grafic nr. 7.8).

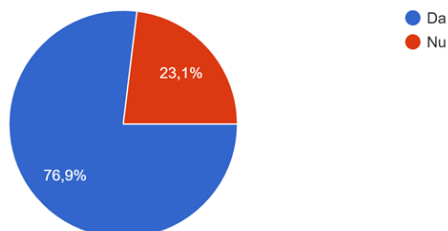
6. Terapia online ați ales-o deoarece:
36 de răspunsuri



Grafic nr. 7.9.

Motivul pentru care respondenții s-au decis să aleagă terapia online sunt următoarele: 52,8% au răspuns că nu a mai fost posibilă terapia în mediul fizic, deși aceștia simțeau nevoia de a apela la un terapeut. Alți respondenți, 47,2% au declarat că distanța fizică față de terapeutul preferat i-a împiedicat să continue să o practice, o parte dintre ei lucrând în străinătate - doresc să efectueze terapia online cu terapeutul în limba maternă (grafic nr.7.9).

7. Dacă ați beneficiat atât de terapia față în față cât și de psihoterapia online, considerați că ați obținut aceleași rezultate în ambele cazuri?
26 de răspunsuri



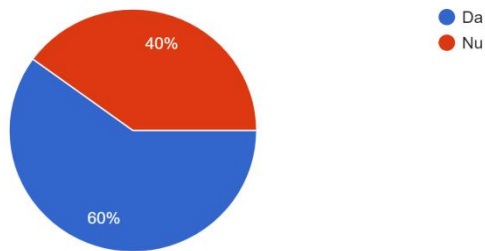
Grafic nr. 7.10.

76,9% respondenți au declarat că au beneficiat de ambele forme de terapie și au obținut aceleași rezultate în ambele variante de terapie practicate și doar 23,1% au declarat că

rezultatele au fost diferite, în sensul că terapia față în față le-a adus rezultate mai bune (grafic nr.7.10).

La întrebarea nr.8, “În măsura în care ați observat deosebiri între cele două forme de psihoterapie, care sunt acestea”? - respondenții s-au împărțit în trei clase:proterapie față în față (40%),cei care apreciază ambele forme de terapie în aceeași măsură (13,3%) și cei care preferă terapia online (46,7%).

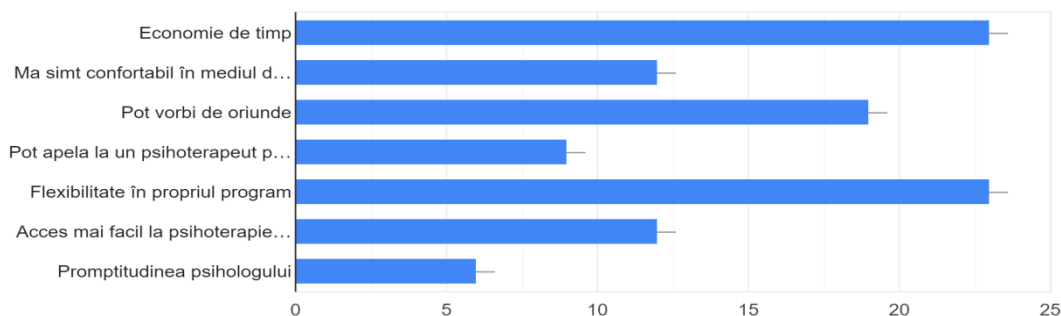
9. Considerați că psihoterapia online este avantajoasă în raport cu terapia față în față?
35 de răspunsuri



Grafic nr. 7.11.

60% dintre respondenți consideră că psihoterapia online este mai avantajoasă în raport cu terapia față în față (grafic nr.7.11). Având în vedere că terapia online este de dată recentă, ea este apreciată pozitiv de către beneficiarii săi.

10. Dacă Da, care credeți că sunt avantajele psihoterapiei online?
26 de răspunsuri



Grafic nr. 7.12.

88,5% dintre respondenți au notat că terapia online le aduce economie de timp și flexibilitate în program, 73,1% pot comunica de oriunde, 46,2% se simt confortabil în mediul lor, au acces facil la psihoterapie și au parte de promptitudinea psihologului (grafic nr.7.12).

Itemul nr. 11. “Propuneți idei de îmbunătățire a terapiei online”!

Sugestiile oferite de respondenți include: utilizarea unor platforme de socializare eficiente cu video cu conexiune foarte bună la internet și un plan terapeutic scris.

Concluzii

Psihoterapia online (E-terapy), deși este întrebuințată recent în comparație cu psihoterapia tradițională, se bucură de succes în rândul persoanelor care traversează crize existențiale datorate problemelor de viață, distanței fizice și de pandemie.

Un procent semnificativ de 94,6% din respondenții la acest studiu au apelat la psihoterapia online, ceea ce ne determină să afirmăm că aceasta formă de psihoterapie se bucură de succes. Pandemia a adus stres și dezechilibre pe fond afectiv și/ a accentuat stările de dispoziție existente, de aceea românii din țară și/ aflați la distanță de terapeutul lor din cauza serviciului sau a studiilor și românii care muncesc în străinătate apelează la e-terapie. Relația cu

psihologul este apreciată ca fiind bună și foarte bună, ceea ce ne conduce spre ideea că și în spațiul virtual se poate construi o relație de calitate psiholog-client. Terapia online este percepută ca fiind avantajoasă prin confortul oferit clientului introvertit, celui care nu se simte bine în preajma psihologului atunci când este analizat, celui care se concentrează pe conținut și nu pe limbajul nonverbal, celui care nu este în proximitate fizică cu psihologul său, celui care economisește timp, celui care nu trebuie să meargă cu mijloacele de transport, se poate adresa și celui care este în altă țară sau celui imobilizat.

Psihoterapiei online i se reproșează lipsa de căldură umană, empatia, absența limbajului nonverbal și a conexiunii strânse.

De notat este și faptul că acest gen de terapie, în acord cu cercetările actuale din literatura de specialitate, implică în desfășurarea ei mai multe probleme etice legate de confidențialitate, consimțământ informat și scurgere de date, deși se fac progrese pentru a fi depășite. E-terapia a fost apreciată de respondenți ca având mai multe avantaje decât limite, ei afirmând că psihoterapia se întâmplă deja la cel mai bun nivel, se simt conectați în relația cu psihologul și distanța fizică nu-i împiedică să-și atingă obiectivele terapiei - "Oceanul separă teritorii, nu suflete" poetul Munia Khan, (1, p.9).

Deși acest studiu are ca limită numărul mic de subiecți, el reprezintă un punct de plecare, care poate fi continuat și îmbunătățit prin mărirea eșantionului pentru a fi reprezentativ.

Îmi propun ca în viitorul apropiat să îl continui și să îl perfecționez prin măsurarea efectelor psihoterapiei online, utilizând instrumentele psihodiagnostice înainte de terapia online și după încheierea acesteia.

Bibliografie:

1. Weinberg, H, Rolnik, A. (2020). *Psihoterapia online*. București: Editura Trei, 501p.
2. Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării psihosociologice: Metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică, 694p.
3. Ionescu, G. (1995). *Tratat de psihologie medicală și psihoterapie*. București: Ed. Asklepios, 503p.
4. Kato, Joann (2019). *Suport de curs, E therapy Ethycal principles*. București: Asociația Română de Psihoterapie Integrativă ARPI București, 3 p.
5. *What is E- Therapy?* <https://positivepsychology.com>

CZU 159.942:796

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДСТАРТОВЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СПОРТСМЕНОВ

В.А. ВАСИЛЬКОВА, студент,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
В.Н. ДВОРАК, доцент кафедры психологии,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Abstract: *This article presents the results of individual characteristics of pre-start emotional states of athletes. An empirical study was conducted using two methods. The level of anxiety and general condition at the pre-start moment in athletes was studied, a qualitative and quantitative analysis of the results was carried out.*

Keywords: *pre-start emotional states, athletes, anxiety, research, competitions.*

В настоящее время эмоциональное состояние спортсменов, в том числе

предстартовое, вызывает все больший интерес.

Понятие «предстартовое состояние» последние года широко применяются в области спортивной психологии и педагогике. Одного конкретного и точного понятия в современной литературе нет и это препятствует теоретическим и практическим исследованиям феномена «предстартовое состояние».

По определению Вайнера Э.Н., предстартовое состояние – это психофизиологическое состояние спортсмена перед выступлением на соревнованиях, в основе которого лежит условно-рефлекторный механизм [1, с. 96].

Для того чтобы успешно выступить на соревнованиях спортсмену необходимо знать характер предстартовых состояний

На основании проведенного теоретического анализа по проблеме изучения темы предстартовых эмоциональных состояний у спортсменов было спроектировано психологическое исследование, целью которого является изучение степень выраженности тревожности и общего состояния в предстартовый момент у спортсменов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучить уровень тревожности и общего состояния в предстартовый момент у спортсменов;

- проведение качественного и количественного анализа результатов.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 спортсменов.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

- методика «Соревновательная личностная тревожность» (Ханин Ю.Л.);

- методика «Самочувствие. Активность. Настроение» (Доскин В.А., Лаврентьева А., Шарай В.Б., Мирошников М.П.).

Методика «Соревновательная личностная тревожность» разработана Мартенсом Р, а на русский язык адаптирована Ханиным Ю.Л. Она предназначена для выявления тревожности у спортсменов. Состоит из 15 вопросов, 10 из которых являются «работающими», а 5 – буферные, на которые испытуемым следует дать один из ответов: А – никогда, Б – иногда, В – часто [2, с. 87].

Методика «Самочувствие. Активность. Настроение» Даная методика была разработана в 1973г. авторским коллективом, в который входили Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Методика применяется для оперативной оценки самочувствия, активности и настроения. Шкала состоит из индексов и расположена между тридцатью парами слов противоположного значения, отражающих активность, самооценку и настроение, испытуемому предлагается выбрать одно из слов, оценить степень выраженности и указать свой ответ в бланке[3, с. 7].

Результаты исследования

На первом этапе нашего исследования важно было выявить выраженность тревожности у спортсменов в предсоревновательный период.

Для этого была использована методика «Соревновательная личностная тревожность» разработана Ханиным Ю.Л.

Таблица 1 - результаты исследования по методике «Соревновательная личностная тревожность» (Ханин Ю.Л.) у спортсменов, условно разделенных на 3 группы.

Кол-во испытуемых:	Уровень тревожности		
	Низкий	Средний	Высокий
50	10	17	23

	20%	34%	46%
--	-----	-----	-----

Для наглядности полученные результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования уровня тревожности у спортсменов

Сравнительный анализ полученных результатов, которые представлены в Таблице 1, показал, что наибольшую по численности группу (46%) составляют испытуемые с высоким уровнем тревожности, на втором месте группа испытуемых со средним уровнем тревожности (34%) и наименьшее количество испытуемых с низким уровнем тревожности (20%) в предсоревновательный период.

Таким образом, было установлено, что у спортсменов в предсоревновательный период, проявляются разные уровни тревожности. Но преобладающим является высокий уровень тревожности.

Для изучения общего состояния в предстартовый момент у спортсменов, была использована методика «Самочувствие. Активность. Настроение» разработана авторским коллективом, в который входили Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б.

Таблица 2 - результаты исследования влияния тревожности на общее состояние спортсменов в предстартовый момент

	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Общее состояние	48,01%	66,97%	79,29%

Примечание – Группа 1 – спортсмены с высоким уровнем тревожности, группа 2 – спортсмены со средним уровнем тревожности, группа 3 – спортсмены с низким уровнем тревожности

Проведя сравнительный анализ данных, представленных в таблице 4, можно сделать вывод о том, что, чем выше уровень тревожности у спортсмена в предстартовый период, тем ниже его общее состояние.

Для наглядности полученные результаты представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

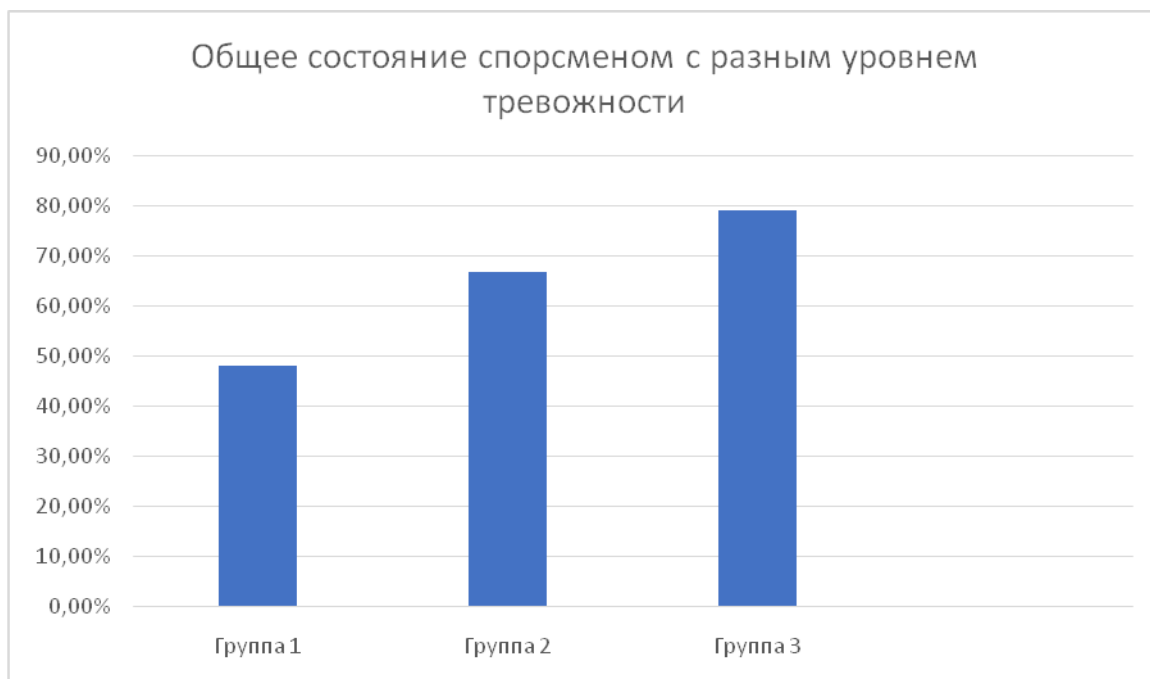


Рисунок 2 – Результаты исследования влияния тревожности на общее состояние спортсменов в предстартовый момент

Таким образом, анализ всей выборки испытуемых показал, что:

- спортсмены с высоким уровнем тревожности (1 группа) имеют низкие показатели по общему состоянию (48,01%);
- спортсмены со средним уровнем тревожности (2 группа) – средние показатели (66,97%);
- спортсмены с низким уровнем тревожности (3 группа) – высокие (79,29%).

По результатам проведенного исследования мы можем говорить о том, что у спортсменов, которые имеют высокий уровень тревожности они же имеют низкие показатели по общему состоянию,

Далее нами была выявлена группа испытуемых, которая имеет высокую тревожностью и низкие показатели по общему состоянию.

С данной группой испытуемых в последствии нужно будет проводить коррекционную работу на коррекцию неблагоприятных предстартовых эмоциональных состояний.

Библиография:

1. Вайнер, Э.Н. Краткий энциклопедический словарь: Адаптивная физическая культура / Э.Н. Вайнер, С.А. Касюнин. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2012. – 96 с.
2. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты /Д.Я. Райгородский. – Учебное пособие. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 87 с.

3. Баркванова, О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / О.В. Баркванова. – Красноярск : Литера-принт, 2009. – 7 с.

CZU 159.944:796

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЯЕМЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СПОРТСМЕНАМИ, ПЕРЕЖИВАЮЩИМИ КРИЗИС ОКОНЧАНИЯ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ

А.А. КОРМИЛКИНА, студент
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
В.Н. ДВОРАК, доцент кафедры психологии,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Abstract: *This article an empirical study was carried out using two methods. Self-attitude and coping strategies have been studied among athletes experiencing a crisis of ending their sports career. Presents the results of a study of self-attitudes and coping strategies among athletes experiencing a crisis of ending their sports career.*

Key words: *self-attitude, coping strategies, crisis, constructive ways of behavior, non-constructive ways of behavior, the end of a sports career.*

С относительно недавнего времени кризис окончания спортивной карьеры является одной из ведущих проблем психологии спорта. Изучению психологического состояния спортсменов после завершения спортивной карьеры отводится определенное место в современных научных исследованиях. Высокие достижения и самореализация в спорте дают возможность человеку получить достаточно высокий статус в жизни. В связи с этим, завершение спортивной карьеры тесно связано с преодолением определенных трудностей, таких как переход в другой социальный статус. Большая часть спортсменов не готова к уходу из профессионального спорта. Это так называемый «переходный период» от спортивной карьеры к жизнедеятельности после ее завершения. Данный период можно охарактеризовать как кризис, связанный с появлением в жизни экс-спортсмена нестандартных для него сложностей и эмоциональных волнений.

Характеристика спортивной карьеры согласуется с определением кризисных периодов. Понятие «кризис» трактуется, в первую очередь, как решающий момент в становлении и развитии личности, характеризующейся определенной опасностью или сложной ситуацией.

Мильштейн О.А. в своих исследованиях пришел к выводу о том, что суть проблемы завершения спортивной карьеры состоит в противоречии между реальной практикой и спортом и отсутствием универсальной, научно-обоснованной системы социальной адаптации спортсмена после завершения спортивной карьеры [1, с. 39].

Актуальное состояние проблемы применяемых копинг-стратегий спортсменами, переживающими кризис окончания спортивной карьеры.

Нами было спроектировано психологическое исследование, целью которого является изучение самоотношения и копинг-стратегий, применяемых спортсменами, переживающими кризис завершения спортивной карьеры.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучить самоотношение и копинг-стратегии спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры;
- проведение качественного и количественного анализа результатов;

В эмпирическом исследовании приняли участие 30 спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

- методика исследования самооотношения (Пантелеев С.Р.);
- опросник копинг-стратегий (Лазарус Р.).

Методика исследования самооотношения разработана Пантелеевым С.Р. и предназначена для выявления структуры самооотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения. Тест состоит из 110 утверждений. В бланке ответов нужно указать согласие или несогласие с этими утверждениями [2, с. 147].

Для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий использовался опросник копинг-стратегий, разработанный Лазарусом Р. Методика включает 50 вопросов, на которые предложено 4 варианта ответа, из которых необходимо выбрать один: «никогда», «редко», «иногда», «часто» [3, с. 93].

На первом этапе данного исследования нам важно было выявить самооотношение спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры.

Для этого была использована методика исследования самооотношения, разработанная Пантелеевым С.Р.

Результаты диагностики всей выборки исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты исследования по методике исследования самооотношения (Пантелеев С.Р.) у спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры.

Уровень самооотношения	Количество испытуемых	
	Абс.	%
Низкий	14	46,66%
Средний	11	36,66%
Высокий	5	16,66%

Сравнительный анализ полученных результатов, представленных в таблице 1, показал, что наибольшую по численности группу (46,66%) составляют респонденты, обладающие низким уровнем самооотношения.

На втором месте по численности оказалась группа испытуемых, обладающих средним уровнем самооотношения (36,66%). Соответственно, при завершении спортивной деятельности спортсменам данной группы более свойственно избирательное отношение к себе, неуверенность в себе и недооценка собственных успехов при появлении трудностей, в новых ситуациях – подчинение средовым воздействиям.

Кроме того, выделилась группа испытуемых (16,66%), обладающих высоким уровнем самооотношения. Спортсмены, относящиеся к этой группе, обладают выраженным защитным поведением, самоуверенностью. Они считают себя регулятором своих достижений, воспринимают себя принятыми окружающими людьми, ощущают свою ценность, принимают себя во всей полноте поведенческий проявлений.

Итак, было установлено, что у спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры, проявляются разные уровни самооотношения. Тем не менее,

преобладающим является низкий уровень самооотношения.

Таким образом, по результатам данной методики вся выборка была условно разделена на 3 группы в зависимости от уровня самооотношения спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры.

В первую группу были отнесены испытуемые с низким уровнем самооотношения, во вторую группу – со средним уровнем самооотношения, в третью группу вошли респонденты, обладающие высоким уровнем самооотношения.

Далее для изучения специфики совладающего поведения у спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры, был применен опросник копинг-стратегий, разработанный Лазарусом Р. Результаты по каждой группе были объединены в сводные таблицы и подсчитаны средние арифметические значения. При это учитывалось, что показатели от 0 до 6 свидетельствуют о низком уровне напряженности и адаптивном варианте копинга, от 7 до 12 – о среднем уровне напряженности и адаптационном потенциале личности в пограничном состоянии и показатели от 13 до 18 указывают на высокую напряженность копинга и выраженную дезадаптацию. Полученные результаты по опроснику копинг-стратегий, разработанному Лазарусом Р. приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты исследования применяемых копинг-стратегий спортсменами, переживающими кризис окончания спортивной карьеры

Шкалы	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Конфронтация	28,57%	54,55%	20%
Дистанцирование	50%	63,64%	40%
Самоконтроль	7,14%	45,45%	40%
Поиск социальной поддержки	71,43%	27,27%	20%
Принятие ответственности	14,29%	18,18%	80%
Бегство-избегание	92,86%	45,45%	0%
Планирование решения проблемы	28,57%	36,36%	80%
Положительная переоценка	21,43%	27,27%	60%

Примечание – группа 1 – спортсмены с низким уровнем самооотношения, группа 2 – спортсмены со средним уровнем самооотношения, группа 3 – спортсмены с высоким уровнем самооотношения.

Мы выявили, что для испытуемых с низким уровнем самооотношения (1 группа) наиболее характерной является стратегия «бегство-избегание» – 92,86%. Данным испытуемым характерно преодоление негативных переживаний за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.д. При предпочтении этой стратегии могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях.

Анализ второй группы показал, что спортсмены со средним уровнем самооотношения склонны применять стратегию «дистанцирование» – 63,64%. Высокие показатели по данной стратегии предполагают преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п.

Для респондентов с высоким уровнем самооотношения (3 группа) характерна такая стратегия поведения, как «планирование решения проблем» – 80%. Данная

стратегия выражается в преодолении проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Таким образом, у спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры, можно наблюдать разные уровни самоотношения, в связи с которыми применяются различные копинг-стратегии. Спортсменам с низким уровнем самоотношения характерны неэффективные стратегии совладающего поведения, приводящие к задержке или уходу от разрешения проблем и возникновению отрицательных эмоций такие, как «бегство-избегание» и «поиск социальной поддержки». Для испытуемых со средним уровнем самоотношения характерны стратегии «дистанцирование» и «конфронтация». А также для спортсменов, переживающих кризис окончания спортивной карьеры, с высоким уровнем самоотношения характерны копинг-стратегии: «планирование решения проблем», «принятие ответственности» и «положительная переоценка».

Библиография:

1. Мильштейн, О.А. Жизненная история и спортивная карьера олимпийца: основные положения международного исследовательского проекта и результаты пилотажного исследования в Сиднее / О.А. Мильштейн // Теория и практика физической культуры. – 2001. – №7. – С. 39-40.
2. Посохова, С.Т. Настольная книга практического психолога / С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – СПб. : Сова, 2008. – 147 с.
3. Крюкова, Т.Л. Опросник способов совладания / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык / Журнал практического психолога. – 2007. – № 3 – С. 93-112.

Secțiunea II

CZU 159.9:616.348-089

DACĂ TINEREȚEA AR ȘTI ȘI BĂTRÂNEȚEA AR PUTEA SAU DESPRE CONSULTANȚA PSIHOLAGICĂ A TINERILOR ȘI BĂTRÂNILOR (Studiu de caz/Din povestea de viați și activitate a subsemnatului)

Petru JELESCU, dr.hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Summary. *The article reflects the case study of the undersigned regarding life and activity at the age of seventy-two, when he tested positive for colon cancer, following radiotherapeutic treatments (44 Gy), surgical with the installation of the stoma and chemotherapeutic with the administration of Capecitabin pills -BP 500 mg, attesting to a normal physical, physiological and psychological state, thus continuing life and professional activity as usual and being a good example for both older people and young generations.*

Keywords: *colon cancer, radiotherapy, stoma, chemotherapy, physical, physiological and psychological condition, life and professional activity.*

În curând se va împlini un an de când, în urma examenului medical anual profilactic la medicul de familie a subsemnatului la vârsta de șaptezeci și doi de ani, a apărut bănuiala la afectarea



tractului gastrointestinal inferior. Am urmat investigațiile de rigoare: irigoscopie, colonoscopie și rezonanță magnetică, fiind depistat pozitiv la colono-cancer. A fost un șoc pentru mine? Nu. Iatrogenie? Nu. Depresie? Nu. Anxietate? Nu. Fiind preponderent flegmatic, dar și ceva sangvinic, mi-am căutat de treabă. Am acceptat sfaturile medicilor, ale familiei, rudelor, prietenilor, colegilor etc., fiind deschis către toți. Datorită acestui fapt, deja îmi era mai bine și mai ușor pe suflet. În modul cel mai calm, dar și cu ceva glume, zâmbet pe buze am mers la terapia indicată.

La prima etapă am urmat un curs de *radioterapie* timp de 22 de zile a câte 2 Gy în fiecare zi/ședință, după care am avut o pauză și apoi o investigație repetată la rezonanța magnetică cu apreciere a procesului postradioterapie de 44 Gy. În toată această perioadă am continuat în mod obișnuit și activitatea pedagogică, științifică, familială etc.

A urmat etapa a doua, de pregătire pentru operație/preoperatorie, apoi și chirurgia/*operația propriu-zisă*, după care, timp de 24 de ore, am fost sub anestezie totală în salonul de reanimație și terapie intensivă a Spitalului Oncologic din Chișinău. Slavă Domnului, dar și Omului, am scăpat cu viață și am fost externat ca *vindecat*, cu starea *satisfăcătoare*, dar și cu *stomă*. Aceasta de la urmă, stoma, desigur, a fost ceva nou, neașteptat și neobișnuit pentru organism. Mi s-a recomandat: un regim de muncă *fără efort fizic intens, dietetic*, vizită la medicul de familie și medicul oncolog, control repetat la CCD (Institutul Oncologic) după primirea rezultatului examenului histopatologic definitiv/biopsiei pentru stabilirea tacticii ulterioare de tratament.

Într-adevăr, stoma a fost ceva neașteptat și neobișnuit pentru organism. Dar nu și pentru mine ca persoană. M-am mobilizat, m-am concentrat, m-am organizat, am urmat toate prescripțiile, procedurile și, treptat, m-am acomodat. Am simțit efectul și că deja e bine. Chiar mai bine decât în timpul de până la tratament. Astfel, m-am obișnuit și moral, și psihologic și comportamental cu stoma.

Dar cel mai mult m-a întărit în această perioadă Luca, nepoțelul nostru drag de la feciorul Dumitru și nora Irina, care, nepoțel, s-a născut la 05.05.2021 de Ziua Sf. Apostol și Evanghelist Luca, la o săptămână după ce am fost externat din Spitalul Oncologic. De fericire, îmi venea să zbor și, împreună cu soția, imediat am redat în versuri „*Luca nostru, puișor*”, după care, ulterior, au urmat și alte poezii, publicate pe pagina de Facebook a subsemnatului <https://www.facebook.com/profile.php?id=100010997622220> (v. postările din 28 iul. 2021, 7 aug.2021, 29 aug. 2021 ș.a.):

Luca nostru, puișor

Luca nostru, puișor,	și s-l porți cu demnitate
noi te-am așteptat cu dor:	pentru Neamul nostru-frate!
și mămica, și tăticu,	Ca Luca Evanghelistul,
și bunelul și bunica!	ziua în care te-ai născut,
Fii binevenit pe lume	să fii autor de bune fapte
ca moștenitor al unui Nume	și cu visul împlinit!

/Bunelul și Bunica/

05.05.2021

Moștenitorul

Luca nostru, puișor,	Parcă conștient ai fi, nu alta!
Ai o lună, Băiețel!	Iar la finele privirii,
Îi privești pe mama, tata,	Lași un zâmbet de iubire

Lui tăticu și mămica,
Lui bunelul și bunica!
Deși ești atât de mic,

Dar crești mare și voinic,
Ca un Făt-Frumos curat
Pentru Neamul nostru drag!

/Bunelul și Bunica/
05.06.2021

Vesелul LUCA

Luca nostru este mare:
două luni băiatul are!
A crescut în mușchi, picioare
Și e mândru ca o floare!
Luca nostru ne cunoaște:
ne privește-n ochi atent,

dă din mâini, apoi zâmbește
și cu sunete ne copleșește.
Asta e deja comunicare:
pentru noi și fiecare,
pentru mama și tăticu,
pentru bunu și bunica.

/Bunu și Bunica/
05.07.2021

Încreștinarea lui Luca

Moștenitorule nostru drag,
tu azi ai fost încreștinat,
spălându-ți marele păcat
de Eva și Adam lăsat.
În numele Tatălui, a Fiului și a Duhului Sfânt
tu ai primit botezul cult:
ca îngeraș neprihănit
cu numele Luca ești consfințit.
De Ziua mare a Independenței
și a Credinței noastre ortodoxe
ai devenit un simplu muritor,
dar și un scump moștenitor.
Al unui Nume Mare, Sfânt, Luca,
Apostol și Evanghelist,
ce Dumnezeu ni l-a trimis
Lucoarea să pogoare a Domnului Isus.
Să porți cu cinste acest Nume
prin viața ta frumoasă-n lume,
și să-l respecti cu demnitate
pentru al nostru Neam și Frate!

Ce-ți mai dorim noi ție,
dulce–al nostru Puișor?
Să crești mare, sănătos,
iar la trecutul deloc mare,
un Mare viitor!

/Bunelul și Bunica/ 27 August 2021. La 30 de ani de Independență a RM.

CZU 159.9:614

COMPORTAMENTE PRO-NATURĂ ȘI SĂNĂTATE

Gabriela MARINESCU, Profesor univ. dr.,
Universitatea de Medicină și Farmacie „Grigore T. Popa”, Iași, România
Maria-Cristina STOICA, Profesor univ. dr.,
Universitatea „Petre Andrei”, Iași, România

Motto,
Dacă lumea are nevoie de schimbare,
Trebuie să începi cu organizația; adică cu oamenii!

Summary: *Focusing on reciprocity between nature and humans can be the key to invigorating planetary health. The crisis triggered by the COVID-19 virus has shown a disoriented world, forced to suddenly accept uncertainty and risk. At the moment, everyone needs better information from governments, medical staff and social networks. Better information is needed to guide decisions, behaviors and actions and to monitor their impact. News and decisions are often contradictory, alarming and sometimes incoherent. Excessive statistics and information about the evolution of the virus create confusion, panic and some of the most contradictory behaviors. Many stand in line for vaccination, others completely reject the idea. Silent or vehement!*

The pandemic has brought worldwide solidarity, the awakening of altruism, the revival of pro-humanity feelings, sacrifices to save lives, a different attitude towards nature devastated by human actions. But the pandemic has also highlighted selfishness, discrimination, violence, indifference, xenophobia, racism. Violence and crime are on the rise, people are regressing morally. Health is already precarious and life is in danger. Nature is devastated, pollution is excessive, famines, droughts, fires, wars, attacks, diseases are more and more numerous, and some people do not seem to care.

Materiality, consumerism and social networks have conquered. People imitate models and continue to use excess plastic, deforest forests, buy cars, clothes and much more as is the fashion. The global movement triggered by the virus has brought to the fore the truly serious problems of humanity: the health of humans and nature. The role of the cultural context for behaviors for human and planetary health is underlined, first of all, by the O.M.S, which in the agenda for 2030 emphasizes the need to consider cultural values as a key factor for health policies and systems. Cultural behaviors influence many phenomena, but for health, common beliefs, practices and conventional values have a profound impact through: nutrition, behaviors towards quality of life, environment and migration. Improving healthy policies and

systems must take into account cultural contexts (WHO, 2020, Culture matters, p.9). The systematic neglect of culture in human and natural health is the biggest obstacle to advancing to a high standard of health worldwide (Napier, 2014).

The idea of this paper is to invite everyone to reflect on the actions and behaviors that converge to save the planet and life; step by step, day by day. Without saying: I don't care! These are behaviors for the health of humans and the planet. Each of us can contribute to the real improvement of life on earth.

The paper presents the results of a descriptive research, based on studies, research, official reports, which aimed at a brief presentation of the role of cultural behaviors on human health and nature.

Keywords: *pro- health and nature behaviors, COVID-19 virus, behavior, health,*

Introducere

Secolul XXI a înregistrat o creștere a preocupărilor în domenii principale de cercetare: sănătate, psihologie, neuroștiințe, social și mediu, viață și Pământ. Cercetările includ discipline emergente precum Sănătatea mediului, Psihologia mediului, Neuroștiințe și Ecopsihologie (Berman și colab., 2015; Gómez-Robles și colab., 2015; van den Berg și colab., 2015; Mattingly și colab., 2016; Carrus și colab., 2017; Scopellitiși colab., 2018; Dadvand și colab., 2019).

Elementul comun îl reprezintă perspectiva centrată pe **omul responsabil** care consideră și tratează mediul ca pe un factor esențial al sănătății și bunăstării umane.

Statisticile și realitatea demonstrează faptul că oamenii și planeta sunt din ce în ce mai bolnavi. Neglijarea conexiunilor puternice dintre sănătate, comportamente culturale și natură constituie preocupări în creștere la nivel global.

Comportamentele culturale sunt cele mai importante în cercetări de acest gen, pentru că ele demonstrează acțiunile diferite față de sănătate și natură. OMS propune mai multe etape, ca opțiuni de politici care sprijină colectarea de date echilibrate și integrate specifice fiecărei culturi, cu scopul de a intensifica acțiunile de ameliorare a sănătății: oamenilor și planetei.

Acești pași sunt progresivi, iterativi și interdependenți (Culture matters, 2020, pp.19-21):

- ✓ Promovarea unei clare abordări a relației dintre cultură, comportamente și sănătate.
- ✓ Decidenții politici ar trebui să se informeze și să exploreze propriile lor convenții culturale și modul în care acestea influențează percepția și adoptarea deciziilor.
- ✓ Crearea unei baze de dovezi, care să includă cercetări din științe umaniste și sociale, cu accent pe metodele mixte de evaluare a factorilor sociali și culturali asupra sănătății, stării de bine și naturii.
- ✓ Combinarea informațiilor cantitative cu cele calitative, subiective care să reflecte cât mai multe experiențe și măsurători de la grupuri diferite.
- ✓ Identificarea dilemelor etice care pot apărea atunci când valorile de la baza sistemelor de sănătate și îngrijirea sănătății diferă.
- ✓ Dezvoltarea instrumentelor care folosesc valorile culturale în politici pentru sănătate. Evaluarea corectă a competențelor culturale a celor care lucrează în servicii și politici pentru sănătate.
- ✓ Creșterea activităților intersectoriale, introducând cultura ca element central al abordării sănătății în toate politicile.
- ✓ Împărtășirea bunelor practici.

Contextele culturale conduc la comportamente care influențează pozitiv și negativ sănătatea și politicile aferente următoarelor domenii:

- Nutriție: alegerile alimentare conduc la rezultate mai bune sau mai rele, iar practicile alimentare pot să consolideze sau să destabilizeze sănătatea și bunăstarea, încrederea socială și reziliența comunității.

- Mediu: elaborarea eficientă a politicilor în domeniul mediului înseamnă investigarea modului în care relațiile cu mediul înconjurător sunt mediate cultural, modul în care acest lucru afectează sănătatea și cum se asigură accesul echitabil la promovarea sănătății în spații naturale.
- Migrație: examinarea modului în care cultura mediază primirea de îngrijiri în contexte interculturale și multiculturală și abordarea nevoii urgente de evaluări sensibile din punct de vedere cultural necesare pentru livrarea asistenței medicale.

Sănătatea globală, sărăcirea populației, dezastrele naturale, deficiențele multor sisteme de sănătate sunt probleme evidențiate și mai mult de pandemie. Rapoartele, evaluările, statisticile naționale și internaționale descriu scenariu mai mult sumbru decât optimiste.

Rezultate și discuții

Conexiunea dintre oameni și natură a fost subliniată de-a lungul timpului de numeroși specialiști. Vom înțelege că sănătatea noastră depinde de cea a planetei, pe care o vom respecta, atunci când vom forma o comunitate cu natura și ne vom comporta cu blândețe față de ea. Abuzăm terenurile pentru că le considerăm o marfă cu care putem face orice (Leopold, 1949, p.VIII).

Istoricul britanic Arnold Toynbee spunea că omenirea are puterea, dar nu și voința de a schimba lucrurile în bine: „perspectivele de supraviețuire ale rasei umane au fost considerabil mai bune atunci când eram lipsiți de apărare împotriva tigrilor decât sunt astăzi când am devenit lipsiți de apărare împotriva noastră”(Toynbee, 1948, p.59).

Pregătirea pentru sănătate este împiedicată de lipsa voinței politice la toate nivelurile. Deși liderii naționali răspund la crizele de sănătate atunci când frica și panica cresc suficient de mult, majoritatea țărilor nu dedică energie și resurse consistente pentru a împiedica devastarea naturii. Deși s-au realizat progrese în multe țări cu venituri mari, țările cu venituri mici și medii se luptă cu finanțarea, inclusiv a vaccinului anti COVID-19.

Marea majoritate a sistemelor naționale de sănătate nu ar gestiona un aflus mare de pacienți. Deși s-au luat angajamente față de sănătate și mediu, rezultatele lipsesc. Potrivit Băncii Mondiale, s-a vorbit mult, dar nu s-a făcut aproape nimic (<https://www.weforum.org/agenda/2021>).

În plus, omenirea este în fața mai multor pericole privind sănătatea:

- Pandemia COVID-19 a împins multe sisteme de sănătate până la punctul de rupere.
- Bolile netransmisibile și creșterea speranței de viață
- Incapacitatea sistemelor de asistență medicală primară.
- Dezastrele naturale vor amplifica criza alimentară și răspândirea bolilor.

Comportamentul cultural colectiv joacă un rol important în modul în care oamenii reacționează la crize; ale naturii și sănătății. Cultura este unul dintre cele mai fundamentale moduri care reflectă trecerea fiecărei generații prin lume. Oamenii adoptă decizii bazate pe propriile nevoi, priorități, care sunt influențate de venituri, starea economiei, nivel de dezvoltare al educației și culturii.

Există preferințe culturale specifice, iar stilul de interacțiune, de gândire, comportamentul și stima de sine pot constitui puncte de plecare în analizele de acest gen.

- *Stilul de interacțiune* prezintă modul în care oamenii comunică și interacționează cu ceilalți. În unele culturi domină preferința pentru a fi, în altele pentru a face, ceea ce demonstrează puncte de vedere foarte diferite.
- *Stilul de gândire* explică modalitățile prin care oamenii procesează informațiile.

- *Stima de sine* exprimă modul în care oamenii tind să privească identitatea și motivația. O preferință cuantificabilă este cea de control / constrângere/consimțământ și înclinația spre stil individualist /colectivist.

Comportamentul oamenilor față sănătatea lor și față de natură, demonstrează ignoranță, neputință, precaritatea sau inaccesibilitatea sistemelor de sănătate, iar pe de altă parte, inconștiența celor care în mod arbitrar au forțat industria alimentară, a modei, auto, mediul înconjurător până la limită, încadrându-le în scheme comercială dăunătoare, amenințătoare. Oamenii sunt obezi/flămânzi și bolnavi, ecosistemele se prăbușesc, biodiversitatea dispare, oceanele se acidifică, planeta se încălzește periculos de mult.

Echilibrul natural a fost deteriorat la maximum de cantitatea de dioxid de carbon pe care industriile poluante le-a evacuat, reducând capacitatea planetei de a absorbi excesul de CO₂.Factorii antropici au acționat simultan și au condus la deteriorarea naturii până la limita amenințării vieții. Viața sălbatică se confruntă din ce în ce mai mult cu dispariția. Tehnologiile digitale folosite pentru profit și nu pentru protejarea planetei au permis „braconajul cibernetic” (Cooke și colab., 2017; Lewis, 2017). Locația animalelor sălbatice este depistată de software, iar acestea sunt ucise sau capturate în scopuri comerciale (Seaspiracy, documentar Netflix).

Cu o perspectivă excesiv de materialistă, ființele umane au tendința de a îmbrățișa un stil de viață care este ostil mediului natural și sănătății. Colapsul ar putea apărea din șocuri, cum ar fi criza financiară severă sau impactul crizei climatice, distrugerea naturii, o pandemie chiar mai gravă decât Covid-19 sau o combinație a acestora. Pentru a stabili ce națiuni ar rezista cel mai bine la un astfel de colaps, țările au fost listate în funcție de abilitatea de a produce alimente pentru propria populație, de a-și proteja granițele în fața unei migrații masive și de a-și menține o rețea electrică și unele capacități de manufactură. Insulele din regiunile temperate și, în general, cu o densitate scăzută a populației se află în top. Noua Zeelandă, Islanda, Marea Britanie, Tasmania și Irlanda sunt considerate locurile cele mai potrivite pentru a supraviețui unui colaps global al civilizației, potrivit unui studiu. (The Guardian, 28 iulie 2021).

Amânarea acțiunilor pentru sănătate, protejarea mediului înconjurător afectează viața fiecăruia și a tuturor. Schimbarea comportamentelor reprezintă șansa continuării vieții pe această planetă. Un exemplu care poate fi diseminat, este propus de Norton și colab. (2015) care au formulat un *model al culturii pro- sănătate/mediu*, extinzând definiția lui Schein (1990). Cultura trebuie să înglobeze practica de a lucra în orice activitate pornind de la premisa de conservare și protecție a sănătății și mediului.

Un alt model poate fi gândit oriunde, pornind de la teorii referitoare la persoană-mediul (Lewin, 1951), teorii motivaționale (Deci și Ryan, 1985), teorii privind sănătatea publică. Factorii individuali sunt interpersonal (tranzacții, comportament) și intrapersonali (motivație, intenții, scopuri). Comportamentele colective față de sănătate sunt date de contextul spațial, starea economiei, cultură, sisteme de sănătate, educație. Starea motivațională apare în două ipostaze: controlată (trebuie să...) și autonomă (vreau să...).

Comportamentele pro- sănătate și natură conduc la rezultate pozitive pe termen lung. Rezultatele cercetătorilor au evidențiat fără dubiu că normele sociale și culturale pozitive, preventive față de sănătate și non-agresive față de natură conduc la ameliorări considerabile. Factori pe diferite niveluri concură la formarea unei culturi pro-sănătate și mediu: calitatea guvernării, venituri, acces la educație și sănătate, legi, presiuni cognitiv-culturale, comportamente instituționale.

Relațiile de schimb social se caracterizează prin niveluri ridicate de încredere, investiții în viitorul oamenilor și naturii, concentrarea pe termen lung și accent pe conexiunile socio-emoționale, în timp ce conexiunile politico-economice au niveluri scăzute de încredere,

concentrare pe rezultate financiare pe termen scurt, accent pe profit și lipsă de respect față de oameni și natură. Acțiunile liderilor pentru sănătate și mediu influențează comportamentul individual și colectiv. Prin imitație și observarea efectelor. Cultura integrează într-un model dinamic valori, norme privind sănătatea, poluarea, clima, risipa de resurse, managementul deșeurilor, utilizarea plasticului.

Emoțiile joacă un rol critic în determinarea comportamentului pro-sănătate și mediu. Dintr-o perspectivă a conectivității cu natura și grija față de sănătate cu cât mai mulți oameni se identifică cu un grup, cu atât mai mult adoptă valorile și normele grupului. Identificarea cu natura se corelează cu activismul de mediu, iar identitatea culturală poate încuraja/descuraja risipa, poluarea, prevenția în sănătate, acțiunile individuale pro-mediu. Grija față de sănătate și natură trebuie să apară alături de schimbările sociale la scară largă. Schimbările sociale nu pot veni doar de la cei care ne guvernează, deoarece dorința politică și corporativă de a schimba politicile sociale lipsește din motive economice.

Cultura colectivă, în multe locuri, este materialistă: mult, mare, exces, distrugere pentru turism, modă. Oamenii vor cât mai multe proprietăți, cât mai multe mașini, câți mai mulți bani. Programele de educație pentru sănătate preventivă și mediu introduse în sistemele de învățământ cresc conectivitatea cu sănătatea și natura.

Lucrarea este o invitație la această acțiune care poate pregăti altfel de cetățeni: responsabili, cu o stare bună a calității vieții. În același timp, lucrarea semnalează creșterea importanței științei interacțiunii sănătate umană-mediu (Spano și alții, 2020)

Bibliografie:

- Baumeister, R. F., (2010), *The Cultural Animal: Human Nature, Meaning, and Social Life*, Oxford Scholarship Online
- Brugger, A., Kaiser, F. G., & Roczen, N. (2011). *One for all? Connectedness to Nature, Inclusion of Nature, Environmental Identity, and Implicit Association with Nature*. *European Psychologist*, 16(4), 324–333.
- Buchbinder, S. B., Shanks, N. H., (2012), *Introduction to Health Care Management*, Jones & Bartlett Learning; 2 edition
- Cheng, J. C., & Monroe, M. C. (2012). *Connection to nature: Children's affective attitude toward nature*. *Environment and Behavior*, 44, 31–49.
- Davis, J. L., Le, B., & Coy, A. E. (2011). *Building a model of commitment to the natural environment to predict ecological behavior and willingness to sacrifice*. *Journal of Environmental Psychology*, 31, 257–265
- Fasano, Ph., (2013), *Transforming health care: The Financial Impact of Technology, Electronic Tools and Data Mining*, 1 edition, Wiley
- Ferguson, N., (2008), *The Ascent of Money*, New York, The Penguin Press
- French, J. R. P., Raven, B., (1959), *The bases of social power*. In D. Cartwright and A. Zander. *Group dynamics*. New York: Harper & Row
- Giarini, O., Stahel, W. R., (1996), *Limitele certitudinii*, București, Edimpres- Camro
- Giurgiu, V., (2010), *Considerații asupra stării pădurilor României — partea I: declinul suprafeței pădurilor și marginalizarea împăduririlor*, *Revista Pădurilor*, nr. 2/2010
- Gordon, H., Frantz, C. M., & Mayer, F. S. (2012). *The relationship between ego- and ecomotivation, environmental attitudes, and environmentally responsible behavior*. Poster Presented at the Annual Meeting of Society for Personality and Social Psychology.
- Gosling, E., & Williams, K. J. H. (2010). *Connectedness to nature, place attachment and conservation behavior: Testing connectedness theory among farmers*. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 298–304.
- Kyriacou, Andreas P., (2016). *Individualism–collectivism, governance and economic development*, *European Journal of Political Economy*, Elsevier, vol. 42(C), pages 91-104.

Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac: With essays on conservation from Round River*. New York: Ballantine Books.

Lieflander, A. K., Frohlich, G., Bogner, F. X., & Schultz, P. W. (2012). *Promoting connectedness with nature through environmental education*. *Environmental Education Research*, 1–15.

Liu, G., Tsui, E., Kianto, A., (2021), *Knowledge-friendly organizational culture and performance: A meta-analysis*, *Journal of Business Research*, Volume 134, September 2021, Pages 738-753

Mackay M, L; Cristoffanini, F; Wright, J, D; Neufeld, D; Ogawa, H; Schmitt, M, T (2021); *Connection to nature and environmental activism: Politicized environmental identity mediates a relationship between identification with nature and observed environmental activist behavior*, *Current Research in Ecological and Social Psychology*, Volume 2

Malinowski, B. (1931)., *Culture*. In E.R.A. Seligman (ed.), *Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 4 (pp. 621–646). New York: Macmillan.

Norton, Th., Parker, St., Zacher, H., Ashkanasy, N., (2015), *Employee Green Behavior: A Theoretical Framework, Multilevel Review, and Future Research Agenda*, *Organization & Environment*, Vol. 28(1) 103–125, SAGE Publications

Robertson, J; Barlin, J; (2015), *The Psychology of Green Organizations Oxford Scholarship Online*, Organizational Change.

Rüegg, S, R; Häslar, B., Zinsstag J., editors (2018), *Integrated Approaches to Health—A Handbook for the Evaluation of OH.*, Wageningen: Academic Publishers

Spano, G., Giannico, V., Elia, M., Bosco, A., Laforteza, R., Sanesi, G., (2020), *Human Health–Environment Interaction Science: An emerging research paradigm*, *Science of The Total Environment*, Volume 704, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019>

Tilly, Ch., (2016), *Identities, Boundaries and Social Ties*, New York, USA, Routledge

Toynbee, A, J., (1997), *Studiu asupra istoriei*, București, Editura Humanitas

Toynbee, A., (1948), *Civilization on Trial*, New York: Oxford University Press

Health 2020: the European policy for health and well-being, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2015 (<http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-policy/health-2020-the-european-policy-for-health-and-well-being>, accesat 13 Februarie 2021)

<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

<https://recorder.ro/>

<https://www.mobicip.com/blog/negative-effects-of-technology>

<https://www.weforum.org/agenda/2021>

<https://www.weforum.org/agenda/2021>

MIT - Massachusetts Institute of Technology <https://www.mit.edu>

OIE (World Organisation for Animal Health)., “*The PVS Pathway*, ” www.oie.int/solidarity/pvs-evaluations, Performance of Veterinary Services Gap Analysis. www.oie.int/solidarity/pvs-gap-analysis.

OIE (World Organisation for Animal Health)., “*The PVS Pathway*.” www.oie.int/solidarity/pvs-evaluations. Performance of Veterinary Services Gap Analysis. www.oie.int/solidarity/pvs-gap-analysis.

WHO (World Health Organization), *Antimicrobial Resistance: Library of National Action Plans*, www.who.int/antimicrobial-resistance/national-action-plans/library.

WHO (World Health Organization), *Atlas of eHealth Country Profiles 2015: The Use of eHealth in Support of Universal Health Coverage*. Geneva: World Health Organization, 2016. www.who.int/goe/publications/atlas_2015.

WHO (World Health Organization), *Disease Outbreak News (DONs)*

WHO (World Health Organization), *Joint External Evaluation (JEE) mission reports*

WHO (World Health Organization),(2005), Strategic Partnership for International Health Regulations and Health Security (SPH). extranet.who.int/sph.

WHO Regional Office for Europe; 2016-2021

WHO, <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/covid-19>

World Bank, 2021, *Walking the Talk: Reimagining Primary Health Care after COVID-19*.

World Bank, Washington, DC, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35842>

CZU 159.922.7

VOINȚA ȘI TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE LA PREADOLESCENȚI

Iulia RACU, dr. hab., conf.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Liliana NIȚĂ, drd,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract. *Article presents the results of an experimental research of volition, perseverance in preadolescents, and the interrelation between volition / perseverance and personality traits. As results we established that preadolescents with high level of volition are characterized by courtesy, conscientiousness and emotional stability. The preadolescent with high scores for perseverance besides conscientiousness and emotional stability presents autonomy.*

Key words: *volition, perseverance preadolescents, personality traits*

Preadolescența este perioada cu cele mai profunde modificări din punct de vedere biologic și social. Ea începe cu schimbări subtile în plan neuropsihologic, hormonal, fizic și culminează cu maturizarea funcțiilor sexuale. Pe lângă complicatele și profunde schimbări biologice preadolescența este și o etapă importantă de dezvoltare a capacităților cognitive, precum și o maturizare afectivă, morală și de personalitate, o dezvoltare socială și de sine [2, 3, 4, 5].

O entitate semnificativă ce se dezvoltă în preadolescență este voința. Voința poate fi definită ca proces psihic complex de reglaj superior, ce se realizează prin mijloace verbale și ce include acțiuni de mobilizare și concentrare a energiei psihonervoase în vederea depășirii obstacolelor și atingerii scopurilor conștiente [1, 6].

Un preadolescent cu o voință dezvoltată, va fi o personalitate integră, responsabilă, stăpână pe sine, perseverentă și capabilă să-și îndeplinească scopurile lansate [2, 3, 4, 5].

În conformitate cu cele expuse ne-am propus să cunoaștem nivelurile de dezvoltare ale voinței și a interrelațiilor dintre acest proces psihic și trăsăturile de personalitate la preadolescenții contemporani, și în acest sens, am demarat un demers experimental.

Drept urmare, demersul experimental al voinței, perseverenței și a trăsăturilor de personalitate a fost realizat prin administrarea Chestionarului de Autoapreciere a voinței după E. Руденский, Scala perseverenței (după A. L. Duckworth) și Chestionarul CP5F (Big Five).

Demersul experimental a cuprins un lot de 239 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani.

Demarăm prezentarea rezultatelor cu frecvențele pentru autoaprecierea voinței (conform Chestionarului de Autoapreciere a voinței după E. Руденский) și perseverență (conform Scalei perseverenței (după A. L. Duckworth). Rezultatele obținute privind autoaprecierea voinței și perseverența la preadolescenții din lotul experimental sunt ilustrate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele privind nivelul autoaprecierii voinței și perseverenței la preadolescenții din lotul experimental

Variabilele cercetării	Nivelurile		
	Scăzut	Mediu	Înalt
Autoaprecierea voinței	8,79%	68,20%	23,01%
Perseverența	1,26%	53,97%	44,77%

Frecvențele prezentate în tabelul 1 ne permit să menționăm că cei mai mulți dintre preadolescenți demonstrează nivel mediu al autoaprecierii voinței (68,20%) și perseverență (53,97%). Un număr mic de preadolescenți dau dovadă de nivel scăzut al autoaprecierii voinței (8,79%) și perseverență (1,26%). 23,01% din preadolescenți se caracterizează prin nivel înalt al autoaprecierii voinței, în timp ce 44,77% din ei manifestă nivel înalt de dezvoltare a perseverenței.

În continuare ne-am propus să investigăm profilul de personalitate la preadolescenții cu diferite niveluri a autoaprecierii voinței. Mediile preadolescenților cu diferite niveluri a autoaprecierii pentru trăsăturile de personalitate (extraversiune, amabilitate, conștiinciozitate, stabilitate emoțională și autonomie) sunt ilustrate în figura 1.

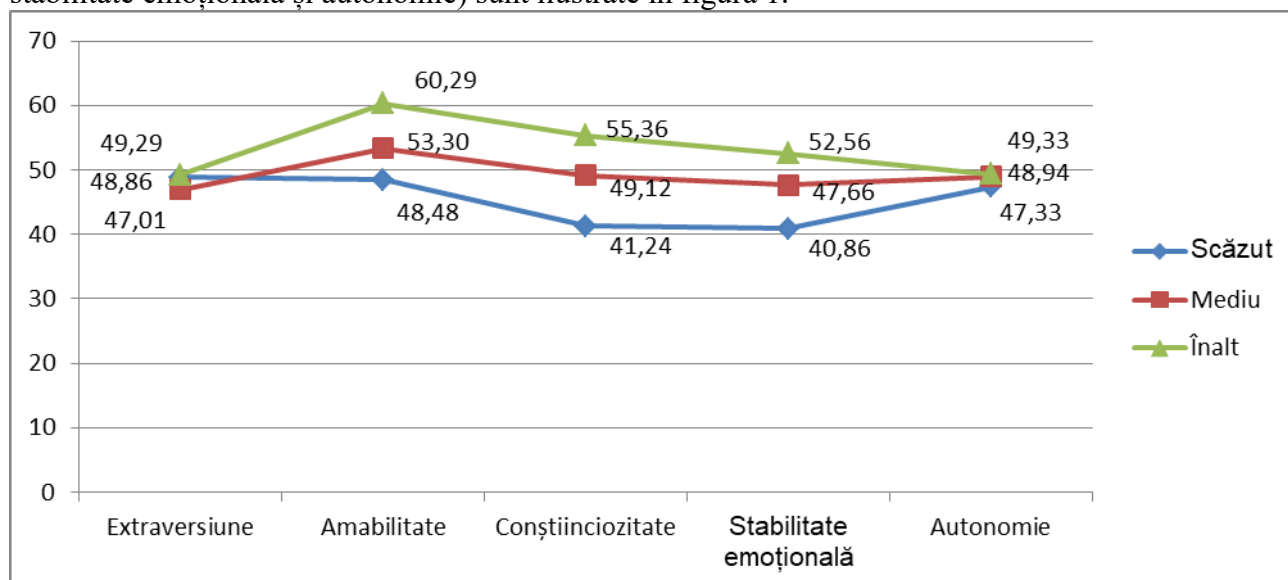


Fig. 1. Profilul personalității la preadolescenți în funcție de nivelul de autoapreciere al voinței

Vizualizând mediile din figura 1 evidențiem că preadolescenții cu diferite niveluri de autoapreciere a voinței demonstrează medii distincte pentru cele cinci dimensiuni ale personalității.

Pentru extraversiune cea mai mare medie se regăsește la preadolescenții cu nivel înalt de autoapreciere a voinței (49,29 u.m.), o medie apropiată este cea a preadolescenților cu nivel scăzut de autoapreciere a voinței (48,86 u.m.). O medie mai mică se înregistrează la preadolescenții cu nivel mediu de autoapreciere a voinței (47,01 u.m.).

Medii distincte observăm la amabilitate. Astfel cea mai mare medie (60,29 u.m.) o atestăm la preadolescenții cu nivel înalt de autoapreciere a voinței. La preadolescenții cu nivel scăzut și mediu de autoapreciere a voinței mediile sunt: 48,48 (u.m.) și 53,30 (u.m.)

În cazul conștiinciozității preadolescenții prezintă următoarele medii: 41,24 (u.m.): preadolescenții cu nivel scăzut de autoapreciere a voinței; 49,12 (u.m.) la preadolescenții cu nivel mediu de autoapreciere a voinței; și 55,36 (u.m.) la preadolescenții cu nivel înalt de autoapreciere a voinței.

Și pentru stabilitatea emoțională se păstrează aceeași tendință: mediile cele mai mari se regăsesc la preadolescenții cu nivel înalt și mediu de autoapreciere a voinței (52,55 u.m. și

47,46 u.m.), în timp ce preadolescenții cu nivel scăzut de autoapreciere a voinței se caracterizează prin media: 40,86 u.m.

Pentru autonomie mediile preadolescenților cu nivel înalt și mediu de autoapreciere a voinței sunt apropiate și constituie 49,33 (u.m.) și 48,94 (u.m.). La preadolescenții cu nivel scăzut de autoapreciere a voinței atestăm media de 47,33 (u.m.).

Pentru a stabili existența interrelațiilor între autoaprecierea voinței și trăsăturile de personalitate (amabilitate, conștiinciozitate și stabilitate emoțională) am calculat coeficientul de corelație Pearson. Coeficienții de corelație și pragurile de semnificație sunt prezentați în tabelul 2.

Tabelul 2. Interrelațiile între autoaprecierea voinței și trăsăturile de personalitate la preadolescenți după Pearson

<i>Variabilele cercetării</i>	<i>Coeficientul de corelație</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Autoaprecierea voinței / Amabilitate	0,4297	$p \leq 0,01$
Autoaprecierea voinței / Conștiinciozitate	0,4636	$p \leq 0,01$
Autoaprecierea voinței / Stabilitate emoțională	0,3209	$p \leq 0,01$

Conform tabelului de mai sus atestăm trei coeficienți de corelație între autoaprecierea voinței și amabilitate ($r=0,4297$, $p \leq 0,01$), autoaprecierea voinței și conștiinciozitate ($r=0,4636$, $p \leq 0,01$) și autoaprecierea voinței și stabilitate emoțională ($r=0,3209$, $p \leq 0,01$). Coeficienții de corelație ne permit să menționăm că preadolescenții cu nivel înalt al autoaprecierii voinței se caracterizează prin nivel ridicat de amabilitate, conștiinciozitate și stabilitate emoțională.

În continuare vom prezenta mediile pentru trăsăturile de personalitate (extraversiune, amabilitate, conștiinciozitate, stabilitate emoțională și autonomie) la preadolescenții cu diferite niveluri de dezvoltare a perseverenței.

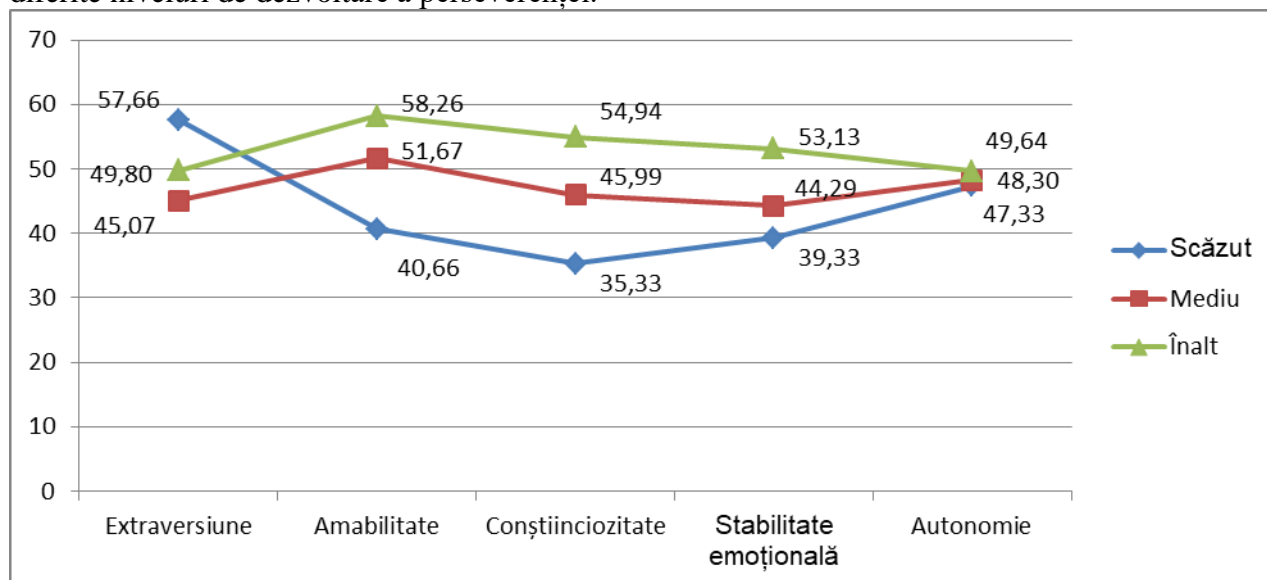


Fig. 2. Profilul personalității la preadolescenți în funcție de nivelul perseverenței

Datele din figura 2 ne oferă posibilitatea de a observa faptul că preadolescenții cu diferite niveluri de dezvoltare a perseverenței înregistrează medii diferite pentru cele cinci trăsături ale personalității.

În ceea ce privește extraversiunea cea mai mare medie se poate vizualiza la preadolescenții cu nivel scăzut de dezvoltare a perseverenței (57,66 u.m.), o medie mai

scăzută este cea întâlnită la preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare a perseverenței (49,80 u.m.), iar o medie și mai mică se observă la preadolescenții cu nivel mediu de dezvoltare a perseverenței (45,07 u.m.).

La amabilitate se pot observa medii la fel de distincte. Media cea mai mare (58,26 u.m.) o remarcăm la preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare a perseverenței. La preadolescenții cu un nivel mediu de dezvoltare a perseverenței – 45,99 (u.m.) și la cei cu un nivel scăzut de dezvoltare a perseverenței – 35,33 (u.m.)

Raportându-ne la conștiinciozitate preadolescenții înregistrează următoare medii: 54,94 (u.m.) la preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare a perseverenței, la preadolescenții cu nivel mediu de dezvoltare a perseverenței – 45,99(u.m.), iar 35,33(u.m.) la preadolescenții cu nivel scăzut de dezvoltare a perseverenței.

Și în cazul stabilității emoționale se menține aceeași tendință: media cea mai mare se întâlnește la preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare a perseverenței și anume 53,13 (u.m.); la cei cu un nivel mediu de dezvoltare a perseverenței – 44,29 (u.m.), iar la preadolescenții cu nivel scăzut de dezvoltare a perseverenței se observă media de 39,33 (u.m.).

Medii destul de apropiate se evidențiază și pentru autonomie: la preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare a perseverenței – 49,64 (u.m.), la cei cu nivel mediu de dezvoltare a perseverenței 48,30 (u.m.) și 47,33 (u.m.) pentru cei cu nivel scăzut de dezvoltare a perseverenței.

Pentru a evidenția interrelațiile între perseverență și trăsăturile de personalitate (conștiinciozitate, stabilitate emoțională și autonomie) am efectuat calculul coeficientului de corelație Pearson. Coeficienții de corelație și pragurile de semnificație sunt prezentați în tabelul 3.

Tabelul 3. Interrelațiile între perseverență și trăsăturile de personalitate la preadolescenți după Pearson

<i>Variabilele cercetării</i>	<i>Coeficientul de corelație</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Perseverența/ Conștiinciozitate	0,6068	$p \leq 0,01$
Perseverența/ Stabilitate emoțională	0,4493	$p \leq 0,01$
Perseverența/ Autonomie	0,3637	$p \leq 0,01$

Potrivit datelor din acest tabel remarcăm următorii coeficienți de corelație: între perseverență și conștiinciozitate ($r=0,6068$, $p \leq 0,01$), perseverență și stabilitate emoțională ($r=0,4493$, $p \leq 0,01$) și perseverență și autonomie ($r=0,3637$, $p \leq 0,01$). Conform acestor coeficienți de corelație rezultă că preadolescenții cu nivel înalt de dezvoltare a perseverenței demonstrează nivel crescut de conștiinciozitate, stabilitate emoțională și autonomie.

Analizând și sintetizând rezultatele investigațiilor conchidem următoarele direcții definitorii legate de autoaprecierea voinței și trăsăturile de personalitate ale preadolescenților: 23,01% dintre preadolescenți prezintă nivel înalt de dezvoltare al autoaprecierii voinței, în timp ce 44,77% din ei se caracterizează prin nivel înalt al perseverenței.

Am identificat interrelații între autoaprecierea voinței și următoarele trăsături de personalitate la preadolescenți: amabilitatea, conștiinciozitatea și stabilitatea emoțională, și interrelații între perseverența și: conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și autonomie.

Bibliografie:

1. CREȚU, T. *Psihologia vârștelor*. Iași: Polirom. 2009. 329 p. ISBN 973-681-424-6.
2. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.

3. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. Dezvoltarea umană. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
4. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU, D., MITROFAN, I. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
5. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros. 1978. 387 p.
6. VERZA, E., VERZA, F. Psihologia copilului. București: TREI. 2017. 556 p. ISBN 978-606-40-0237-

CZU 37.015.3:376.36

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Maria PERETEATCU, dr, conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,

Annotation: *The article addresses the subject of learning to read and write, with an emphasis on writing, although writing cannot be learned outside of reading. Various classifications of dyslexia-dysgraphia made by several authors are also revealed. The methods in teaching reading and writing are described, graphic errors made by primary school students and the psycho-pedagogical assistance program for recovering dysgraphia.*

Keywords: *learning difficulties, dysgraphia, dyslexia-dysgraphia, psycho-pedagogical assistance, speech therapy tests.*

Printre dificultățile cele mai frecvente întâlnite la vârsta școlară mică se pot aminti: dificultăți în realizarea grafică a literelor; dificultăți în corelarea complexului sonor cu simbolul grafic; omisiuni de litere, elemente grafice, silabe, finale de cuvânt, diftongi și chiar cuvinte; substituiri de litere, silabe, cuvinte; adăugiri de litere, silabe, cuvinte; inversiuni de litere, silabe, cuvinte; contopiri și comprimări de cuvinte; nerespectarea regulilor gramaticale. Abordând învățarea scris-cititului, cu accent pe scriere, putem evidenția capacitățile de o mare finețe, de ordin instrumental, care intervin în adaptarea individuală. Se pot oferi astfel, nu numai soluții practice de evaluare, intervenție timpurie și eficientă, dar și o deschidere către înțelegerea mecanismelor de implicare a capacităților de învățare generală și specifică, în vederea unei integrări optime școlare, a unei categorii cât mai largi de copii. Cititul și scrisul sunt instrumente intelectuale de care omul se folosește toată viața[1]. Pentru ciclul primar familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rând cu cititul și scrisul, constituie conținutul esențial al întregii sale activități, funcția sa de bază.

Analizând complexitatea tulburărilor limbajului scris cercetătorii români E. Verza și C. Păunescu [4,5] subliniază că semnul grafic care transpune elementul sonor al limbii este fonemul. Recunoașterea semnelor grafice și atribuirea unui sens, prin înțelegerea conținutului se realizează prin citire. Nu se poate trasa o linie de demarcație între scriere și citire deoarece în procesul instructiv ele se învață împreună, scrierea nu se poate însuși în afara citirii. Disgrafia constă în dificultăți de învățare a scrierii independent de nivelul mintal și de școlaritatea anterioară a subiectului. Ea se manifestă prin incapacitatea copilului de a scrie după dictare literele pe care le poate reproduce și pe care le poate citi sau se caracterizează printr-un scris ilizibil din cauza neîndemânării de a scrie cuvintele pe care, de fapt, copilul și le reprezintă corect[2].

Dislexo-disgrafia, în viziunea lui P. Popescu-Neveanu, este o perturbare a învățării citirii și a scrierii, manifestată prin:

- confuzii, inversiuni, adăugiri și substituiri de litere, cuvinte și chiar sintagme,
- neregularizarea desenului literelor și dispunerea lor anarhică în pagină,
- neînțelegerea completă a celor citite sau scrise,
- lipsa de coerență logică a ideilor în scris[3].

Clasificarea completă a manifestărilor dislexo-disgrafice o realizează Emil Verza: dislexo-disgrafia propriu-zisă, dislexo-disgrafia de evoluție, dislexo-disgrafia spațială, dislexo-disgrafia pură, dislexo-disgrafia motrică, dislexo-disgrafia lineară[5].

J. Ajuriaguerra după criteriul manifestărilor temperamental-performaționale descrie cinci grupe de dislexico-disgrafici: grupa I- grupa rigizilor: scris îngust, colțuros, chinuit; grupa II- grupa astenicilor: grafism lent, neglijent, lăbărțat; grupa III- grupa impulsivilor: traseu rapid, precipitat, lipsit de organizare și fermitate; grupa IV- grupa neîndemânaticilor: calitate slabă, ezitantă a traseului, multe retușuri, hipermetrie; grupa V- grupa lenților: scriere înaltă, trăsături tremurate, ezitante [1].

Cauzele acestor tulburări pot fi: moștenire genetică; deficiențe de ordin senzorial; gradul dezvoltării intelectuale; slaba dezvoltare psihomotorie; starea generală a sănătății; reacțiile nevrotice; motivația scăzută; instabilitatea emoțională; insuccesul școlar; naștere grea cu travaliu soldat cu leziuni pe creier; nivelul socio-cultural scăzut al familiei; slabul interes manifestat față de pregătirea copilului; slaba integrare în colectiv a copilului; metode și procedee necorespunzătoare pentru învățarea citit-scrisului (impuse în familie), insuficiențe funcționale ale creierului; meningită, encefalită și sechelele acestora; tulburări de orientare; lateralitatea inversată, încrucișată și nefixată; dezorganizarea regimului zilnic al copilului; absenteismul, neintegrarea în colectivitatea școlară; nestimularea la lecții, frecventarea de anturaje nefaste; etichetarea prematură ca fiind slab la învățătură, situații stresante, stări de șoc; bilingvismul sau polingvismul etc. [2].

Se consideră că mecanismul complex al învățării scrierii la școlarul mic este corespondența dintre organizarea mentală, organizarea structurală, cea afectiv-motivațională, întreținute de un efort voluntar specific și continuu. Tulburările mecanismului de învățare a scrierii sunt totale (alexie-agrafie), parțiale (disgrafie-dislexie) sau disgrafii-dislexii de evoluție, discaligrafii, disfonografii, disortografii, (cele mai dese în școala de masă). Ele trebuie cunoscute la timp pentru a se interveni optim dezvoltarea proceselor de învățare specifică dar și generală, și pentru ca limbajul scris să devină instrument de lucru pentru copil[7].

Prezentarea tuturor acestor tulburări ale scrisului la școlarul mic este punctul de plecare a două idei:

- 1) Abordarea scrisului trebuie făcută într-o manieră genetic-constructivă, pornind de la procesele psihice implicate - ca punct de plecare al programelor de educare/remediere pe care le vom propune.
- 2) La învățarea limbajului scris, o largă categorie de copii necesită o educație specială, care adoptată la timp va evita nu numai tulburări ale limbajului scris, ci chiar tulburări generale de învățare.

În literatura de specialitate întâlnim mai multe metode propuse spre a fi utilizate în predarea citit-scrisului: metoda fonetică, analitico-sintetică, metoda globală, metoda semi-globală, metoda gestuală, metoda funcțională, metoda Montessori, metoda lingvistică integrală, metoda naturală (Freinet), metoda Decroly.

Am evaluat nivelul limbajului scris-citit la 2 elevi mici precum și a modului în care aceste tulburări se reflectă asupra activității intelectuale la elevii cu disgrafie.

Vom prezenta extras din raportul de evaluarea psihopedagogică a subiecților 1 și 2. În cele ce urmează vom reflecta datele obținute în raport, cu cei 2 elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris. Analiza datelor obținute prin probe logopedice a scos în evidență

nivelul dezvoltării scrierii, tipologia și ponderea erorilor grafice comise de elevi. Ne vom opri la următoarele caracteristici:

- Aspectul general al scrisului.
- Deformări ale grafemului
- Omisiunea grafemelor
- Omisiunea unui cuvânt sau a unei părți din cuvânt:
- Substituirea grafemelor.
- Adăugarea unor grafeme
- Substituirii/confuzii ale unor grupe de litere
- Erori în scrierea unor diftongi și a unor triftongi.
- Erori în scrierea ortogramelor.
- Lipsa semnelor de punctuație.
- Lipsa majusculei la început de propoziție sau în nume proprii.

Aspectul general al scrisului. Această caracteristică face referire, la rândul ei, la alte trei subcaracteristici, și anume: organizarea paginii, rânduri/cuvinte coborâtoare sau suitoare, îngheșuiri de litere. Fiecare dintre aceste subcaracteristici a fost cotate în funcție de gravitatea manifestării, de la 1 până la 3 puncte, unde 1 indică un nivel ușor, 2 – un nivel mediu, iar 3 – un nivel grav al afectării unei subcaracteristici. Analiza textelor scrise de 2 elevi am constatat că subiectul 1 a fost plasat la nivel mediu, iar subiectul 2 nivel grav. La ambii elevi se observă distorsiuni ca: la organizarea paginii, la prezența rândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare și la îngheșuiri de litere.

Deformări ale grafemului, cel de-al doilea aspect caracteristic al dificultăților de învățare a limbajului scris, elucidează, la rândul său, patru tipuri de tulburări: tulburări ale formei grafemelor, tulburări ale mărimii grafemelor, tulburarea distanței dintre grafeme, contopiri de grafeme. Fiecărei dintre cele patru tipuri de tulburări, în funcție de gravitatea manifestării, i se poate atribui de la 1 până la 3 puncte, unde 1 indică un nivel ușor, 2 – un nivel mediu, iar 3 – un nivel grav al manifestării unei tulburări. La această caracteristică ambii elevi au fost plasați la nivel grav.

Omisiunea grafemelor. Omisiunea vocalelor prezintă o valoare medie mai ridicată la subiectul 2, iar omisiunea consoanelor atinge o valoare mai ridicată a mediei la subiectul 1.

Omisiunea unui cuvânt sau a unei părți din cuvânt: la subiectul 1 se constată mai des în timpul scrierii textelor omisiunea unui cuvânt, iar la subiectul 2 omisiunea unei părți din cuvânt. **Substituirea grafemelor.** Substituirile de vocale înregistrează o medie mai ridicată la subiectul 1, substituirile de consoane, ca și tipurile de erori mai sus expuse, prezintă o medie mai ridicată la subiectul 2.

Adăugarea unor grafeme. Deși adăugarea unor vocale înregistrează medii mai mici decât alte erori, în componența sau la sfârșitul cuvintelor, totuși rămâne valabilă ponderea mai mare a mediei la ambii subiecți. Adăugarea unor consoane, în structura sau la sfârșitul cuvintelor, prezintă cazuri mai des întâlnite la subiectul 2.

Substituirii/confuzii ale unor grupe de litere. Principalele grupe de litere cercetate au fost: „ce”, „ci”; „che”, „chi”; „ge”, „gi”; „ghe”, „ghi”. Media totală a substituirilor/confuziilor, în poziția inițială, mediană sau finală a structurii cuvântului, prezintă valori mai ridicate la subiectul 2. La subiectul 1 mai des se observă substituirea lui „chi”, „che”, „ghe”.

Erori în scrierea unor diftongi și a unor triftongi. Valorile medii ale erorilor în scrierea diftongilor reprezintă pentru ambii subiecți un nivel mediu. Mai multe dificultăți întâlnesc ambii subiecți la scrierea triftongilor. Din 10 cuvinte propuse la 7-8 elevii au comis greșeli.

Erori în scrierea ortogramelor. Valorile medii ale acestor tipuri de dificultăți reprezintă aproximativ la ambii elevi coraportul de 1:2, adică la fiecare al doilea cuvânt scris comit greșeli.

Lipsa semnelor de punctuație. Erorile constând în omiterea semnelor de punctuație, atestă mai des lipsa atenției decât necunoașterea semnelor de punctuație.

Lipsa majusculei la început de propoziție sau în nume proprii prezintă o valori mai mici decât medii la ambii subiecți.

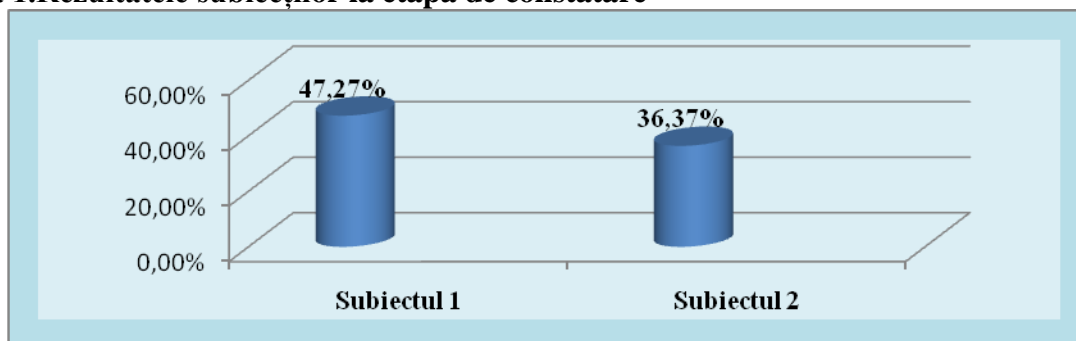
Analiza produselor scriptice a celor doi subiecți sub aspectul ponderii și consistenței dificultăților manifestate în însușirea scrisului, a permis realizarea unei ierarhii cu primele 5 cele mai frecvente tipuri de dificultăți/erori. Din totalitatea dificultăților de scriere ale elevilor evaluați, s-au impus prin cele mai înalte valori ale mediei următoarele: substituirii de consoane, omisiuni de consoane, tulburarea aspectului general al scrisului, omisiuni de vocale, substituirii de vocale. În concluzie: datele prezentei cercetări ne evidențiază faptul că scrierea elevilor este dominată de dificultăți ce se referă cu precădere la organizarea textului în pagină, la forma, mărimea și distanța dintre litere. Prin urmare, dificultățile învățării limbajului scris prezintă o structură și un grad diferit de exprimare la cei doi subiecți, ceea ce ne vorbește despre gravitatea și complexitatea dificultăților cu care se confruntă subiecții cu dificultăți de învățare a limbajului scris și despre necesitatea activităților de recuperare.

Evaluarea acestor doi subiecți s-a realizat și prin următorul test cu 8 itemi:

1. Alege forma corectă a cuvintelor care denumesc imaginile. (4 imagini, fiecare cu trei variante de răspuns)
2. Stabiliți ordinea corectă a cuvintelor în propoziții. Transcrieți mai jos propoziția. (trei propoziții cu ordinea haotică a cuvintelor)
3. Descoperă cuvintele și salvează-le din calea rechinului. Fiecare cuvânt descoperit scrie-l în dreptunghiul de mai jos.(trebuie de descoperit 10 cuvinte)
4. În pălăria magicianului au fost aruncate mai multe propoziții însă trei din ele și-au pierdut sensul. Ajută-l pe magician să restabilească sensul logic al propozițiilor. (trebuie de restabilit 3 propoziții)
5. Ajutați-l pe omul de turtă dulce să găsească drumul spre căsuța lui cea dragă, completând propozițiile cu cuvintele opuse care lipsesc: (trebuie de completat cu 7 antonime)
6. Completează cu silaba corespunzătoare care lipsește, din cuvintele de mai jos (liscsc trei silabe, toate de la mijlocul cuvântului)
7. Diferențiere fonematică S-Ș. Grupați și transcrieți în două coloane cuvintele propuse mai jos(Se dau 10 cuvinte)
8. Taie cuvântul scris greșit: (8 perechi de cuvinte)

Scor total 55 puncte. Subiectul 1 a acumulat 47,27% din numărul total de puncte, iar subiectul 2 a acumulat 36,37% din numărul total de puncte.

Figura 1. Rezultatele subiecților la etapa de constatare



Rezultatele analizei datelor experimentale ne permit să conchidem că cel mai dificil de citit au fost structurile silabice consonantice și grupurile de litere făcând confuzii în ceea ce privește: ce-che; ge-ghe; ci-ghi; gi-ghi; la transcriere rezultatele sunt mai slabe: confuzii de litere, adăugiri de litere, deformări de litere, lipsa semnelor de punctuație, a majusculei.

Asistența psihopedagogică s-a realizat prin următorul program pentru recuperarea disgrafiei:

Etapa inițierii în actul lexic și grafic

1. Cunoașterea literelor

- Exerciții pentru familiarizarea cu „suprafața plană” și cu „linia”;
- Exerciții pentru folosirea unor spații grafice (plan grafic) cât mai variate (perete, tablă, masă, caiet, etc.) orizontal, vertical sau oblic. Planul vertical (tablă, perete) indică unele avantaje în raport cu cel orizontal (caietul, foaia) căci în primul se pot efectua gesturi mari, ample care înlătură crisparea degetelor pe instrumentul de scris (frecventă la dizabilități intelectuale) și asigură o corectă execuție a gesturilor;
- Exerciții de progresie stânga-dreapta (și pentru disgrafie și pentru dislexie) în descifrarea grafismelor, cuvintelor, propozițiilor;
- Exerciții de orientare sus-jos pe pagină, explicarea noțiunii de rând;

2. Exerciții de analiză și sinteză a elementelor grafice cunoscute.

Pentru inițierea în grafism, la acest nivel se folosesc sisteme de exerciții evoluând de la mâzgălitură la linia verticală, orizontală, oblică, curbă. Se pleacă de la gesturile grafice mari, ample (cu deosebire la dizabilități intelectuale,) desfășurate pe spații grafice mari și se ajunge la spații tot mai reduse. Gesturile rectilinii, mari sau mici, se execută în toate variantele de direcție: sus-jos, jos-sus, stânga-dreapta, dreapta-stânga. Inițierea în grafism ține seama de caracteristicile ce decurg din direcția elementelor grafice.

3. Reproducerea și însușirea literelor

Complexul de intervenție denumit „Scrierea motrică” a literelor, care cuprinde tehnicile următoare:

- conturarea literelor cu degetul în lada cu nisip;
- conturarea literelor cu degetul înmuiat în apă sau vopsea, pe suprafața unei mese sau cu degetul pe o suprafață pe care s-a presărat praf de cretă;
- conturarea literelor cu degetul în aer;
- conturarea cu degetul a literelor decupate;
- conturarea literelor după modelul pus sub o sticlă;
- reproducere motrică (desenul cu degetul aliterelor prin suprapunere, sub model sau lângă model);
- mersul pe litere executat în dimensiuni mari și verbalizarea acțiunii;
- decuparea literelor din ce în ce mai mici;
- colorarea literelor respectând direcția și primordialitatea în execuția elementelor grafice componente ale literei respective;
- executarea unei litere din sârmă maleabilă sau plastilină;
- executarea literelor cu pensula, creta, creioane, carioca groase etc.

4. Identificarea specificului învățării grafice a vocalelor

Tehnici pentru exersarea lexiei și grafiei vocalelor, precum și înlăturarea confuziilor între acestea, după cum urmează:

- „a” - vocală nerotunjită deschisă, medială;
- „o”, „и” - vocale rotunjite labiale;
- „e”, „i”, „a”, „i” - vocale nerotunjite, nelabiale.
- Exerciții de copiere după litera scrisă de mână, de tipar;
- Exerciții de dictare de vocale în ordinea învățată și apoi în mod aleatoriu.

5. Identificarea specificului învățării grafo-lexice a consoanelor

Tehnici pentru exersarea consoanelor.

Ordinea în care se realizează intervenția logopedică pentru consoane în plan grafo-lexic este următoarea:

- sonante ocluzive nazale: „ m ", „ n ";
- sonante lichide „/” (laterale) și „r” (viorante);
- nesonantele;
- nesonante constrictive (fricative) „f, „v”, „s”, „z” <s” f” h”-
- nesonantele ocluzive „/?” „b”, „t”, „d”, „k”, „g”,
- nesonantele semiocluzive „c” (ce, ci) „g” (ge, gi)r
- litere a căror valoare fonetică variază foarte frecvent: „c”, „g”, „s”, „x”, „p”.

6. Identificarea și operarea cu particularitățile literelor în funcție de specificul limbii române

Litere care sunt redată în forme diferite:

- Litera „ n ” poate avea două valori: velara „ n ” (bun) și semivocala „ n ” (nou)
- Litera „ c ” poate reda vocala „ k ” (casă) și consoana prepalatală „c” (cer, cicoare).
- Litera „g” poate reda velara „g” (gară) și consoana prepalatală „g” (ger, girafa).
- Litera „x” și grupul „cs” redau același grup de foneme (axioma, îmbâcsit).
- Litera „x” poate reda grupul de foneme „cs” (box) sau grupul de foneme „gz” (examene).

7. Perfecționarea însușirii grafo-fonetice a literei

- Exerciții de scriere a literei pe caiet între liniile și spațiile marcate, cu respectarea regulilor de caligrafie;
- Exerciții de citire a literelor pe rândul din caiet;
- Exerciții de copiere a literelor de tipar mari, mici, apoi literele cursive;
- Procedul scrierii vocalelor și consoanelor în culori diferite (S. Borel-Maisonny);
- Exerciții cu perechile de consoane surde și sonore scrise pe coloană în culori diferite ;
- Exerciții de copiere a literelor cursive cu indicarea direcției de scriere cu ajutorul săgeților;
- Exerciții de dictare a literelor care formează un anumit cuvânt etc.

Programul de asistență psihopedagogică mai sus prezentat a fost implementat pe parcursul a 2 ani, copiii frecventând cabinetul logopedic de 2 ori/săptămână.

Progresele realizate sunt evidente:

- Manifestă interesul de a se angaja în sarcinile școlare, mai ales cele de scris-citit, de a finaliza sarcinile primite (chiar dacă timpul afectat sarcinii s-a scurs).
- Rezistența la efort intelectual și fizic a crescut.
- Este mai sociabil, mai activ și interesat de cei din jur, a legat prietenii cu câțiva colegi de clasă.
- Este atent și activ la ore. Reușește să urmărească pe carte sau pe caiet atunci când citesc alții sau când citește el, scrie mult mai mult din ceea ce se lucrează în clasă pe caietul de clasă.
- Este conștiincios și nu vine cu teme neefectuate la școală. A căutat și citit, din proprie inițiativă, un roman pentru copii.
- Vocabularul activ este mai bogat. Înțelege sensul cuvintelor, în context și formulează propoziții cu acestea, găsește sinonime/antonime potrivite. Redă elemente esențiale și de detaliu dintr-un text citit. Ordonează planul logic de idei al unui text analizat. Recunoaște substantivele, verbele și adjectivele dintr-un text, realizează corect acordul dintre ele, poate conjuga un verb la timpurile și persoanele învățate.

Bibliografie:

1. AJURIAGUERRA, de J. și colab., *Scrisul copilului*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1980.

2. BURLEA, G., *Tulburările limbajului scris-citit*, Polirom, 2007, 264 p. ISBN: 978-973-46-0453-1
3. NEVEANU- POPESCU, P., *Dictionar de psihologie*, Ed. Albatros, București, 1978.
4. PĂUNESCU, C., și alții, *Tulburările limbajului scris*, București, 1967.
5. VERZA, E., *Disgrafia și terapiaei*, Ed. DidacticașiPedagogica, București, 1983.
6. VERZA, E., *Tratat de logopedie*, Editura Fundației Humanitas, București, 2003, pp.92-116. ISBN vol II.: 978-973-624-818-4.
7. VRĂSMAȘ, E., *Învățarea scrisului*, București, 2011, 216 p. ISBN: 9786069277836

CZU 373.3.035:159.942

COMPETENȚELE SOCIALE ȘI EMOȚIONALE ÎN RÂNDUL COPIILOR DE CICLU PRIMAR: DIFERENȚE ÎN FUNCȚIE DE VÂRSTĂ ȘI GEN

Anișoara SANDOVICI, dr., conf. univ.,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău
Cristina Maria STOICA, dr., prof. univ.,
Universitatea „Petre Andrei” din Iași
Viorel ROBU, dr., lector univ.,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Abstract: *Among children, the acquisition and development of social competencies is closely linked to emotional development. Social and emotional competencies influence how children interact with others (e.g., parents, peers or teachers), how they deal with their emotions, and how they react to the events that happen around them. A growing body of empirical evidence is revealing the value of children’s social and emotional competencies for positive social behaviors, quality of interactions with peers, adjustment of stressful demands, school achievements, psychological well-being, and mental health. Therefore, investigating children’s social and emotional competencies becomes of practical importance to educators, school counselors, and parents. The current study aimed to identify the level of development of social and emotional competencies according to the age and gender of young school-age children. Based on the answers given by the parents at two screening scales, we obtained profiles of social and emotional competencies for 100 children (52 girls and 48 boys) aged between 6 and 8 years. Comparative data revealed significant differences depending on the children’s age, but not on their gender. We discuss these findings based on the characteristics of social and emotional development at an early age.*

Keywords: social and emotional competencies; young school-age children; age and gender differences; comparative study.

Actualitatea problematicii studiate. Perioada școlarității mici (6/7 ani-10/11 ani) este însoțită de modificări substanțiale ale regimului de viață al copilului. Această etapă este marcată de intrarea în școală, al cărei mediu este complet diferit (creat pentru activități instructiv-educative organizate și mai puțin pentru a oferi satisfacții afective) de mediul familial și de cel al grădiniței. Specialiștii în domeniul psihologiei dezvoltării vorbesc despre „șocul școlarizării” pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau al debutului pubertății. Adaptarea la sarcinile școlarității presupune un anumit nivel al maturității copilului. Această dimensiune se manifestată prin capacitatea copilului de a se priva un anumit timp de afectivitatea familială și satisfacțiile pe care le aduc jocurile, precum și prin abilitatea de a

pătrunde într-un nou univers de relații sociale, cu tot ceea ce presupune acesta: cooperare, respectarea regulilor, întrajutorare, acceptarea opiniilor altora, subordonarea intereselor și a dorințelor personale celor ale grupului (clasei de elevi). Fiind interpus între familie și grădiniță, procesul socializării realizat în perioada preșcolară contribuie la atenuarea șocului intrării în școlaritatea mică[2].

În timp ce, în perioada de dezvoltare anterioară (preșcolară), predomină relațiile sociale pe verticală (copil-adulți), în etapa școlarității mici, autonomia pe care o câștigă îi permite copilului integrarea în grupul clasei de elevi din care face parte, prin stabilirea relațiilor sociale distribuite pe orizontală (copil-copil). De obicei, copiii de vârstă școlară mică stabilesc relații pentru că locuiesc în același bloc sau cartier, pentru că au fost colegi de grădiniță, pentru că parcurg drumul spre casă sau școală împreună sau pentru că fac parte din aceeași clasă. Cu timpul, criteriile după care copiii stabilesc și dezvoltă relații interpersonale se schimbă, iar alegerile în ceea ce privește prietenii de joacă devin mai selective. La vârsta pe care o avem în vedere, apare tendința copiilor de a se grupa ca urmare a dezvoltării conștiinței cu privire la apartenența de gen (grupuri de fete sau băieți). Gruparea socială la care ne referim poate fi privită ca un preambul pentru rolurile sociale pe care copiii le vor adopta atunci când vor ajunge adulți[5]. În copilărie, relațiile cu ceilalți covârșnici încep să ocupe un loc prevalent și să reprezinte una dintre cele mai importante surse pentru suportul reciproc, explorare și învățare [4]. Grupurile de covârșnici (colegi de clasă, prieteni) la care un copil aderă reprezintă o sursă pentru satisfacerea nevoii de afecțiune și simpatie reciprocă, un loc al experimentării ideilor, emoțiilor și a sentimentelor, un mediu suportiv care facilitează achiziționarea independenței și a autonomiei de părinți. În acest context de analiză a dezvoltării copilului de vârstă școlară mică, reiese în mod clar importanța competențelor sociale și emoționale. Rezultatele studiilor sugerează că deficitul în ceea ce privește competențele sociale și emoționale în rândul copiilor tinde să se asocieze cu respingerea de către covârșnici și cu izolarea socială [8].

Cercetătorii și practicienii au identificat competențele care reprezintă resurse esențiale pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor și a adolescenților și pentru adaptarea cu succes la tranziția spre vârsta adultă. Acestea includ [8]: 1) capacitatea unui copil/adolescent de a reflecta asupra propriului eu și de a se cunoaște pe sine; 2) capacitatea de a stabili relații cu adulții bazate pe încredere, susținere reciprocă și exprimarea afecțiunii într-un mod deschis; 3) capacitatea de interacțiune cu alți covârșnici și de experimentare a sentimentului apartenenței la grupurile de covârșnici; 4) capacitatea copilului/adolescentului de a-și forma și dezvolta o rețea de suport social în familie, școală și comunitate; 5) competențele sociale și emoționale care le permit copiilor și adolescenților să își dezvolte sentimentul valorii de sine, să adopte decizii responsabile și să-și planifice acțiunile, proiectele de viitor și relațiile interpersonale; 6) conduita orientată spre participarea activă la viața familiei (ca întreținător), precum și a comunității și societății (ca angajat într-un anumit domeniu profesional și ca cetățean); 7) abilitatea de integrare a conflictelor de valori și cea necesară pentru formarea propriului sistem valoric; 8) capacitatea de a trăi bucuria vieții, precum și încrederea în viitor și în oportunitățile pentru succesul propriei vieți. Prin urmare, investigarea dinamicii procesului achiziționării și al dezvoltării competențelor sociale și emoționale de către copiii care provin din diferite medii sociale și culturale și care prezintă anumite particularități psihosociale și educative dobândește atât o importanță teoretică, cât și una practică.

Scopul și ipotezele studiului. Studiul cantitativ pe care l-am realizat a urmărit *identificarea nivelului dezvoltării competențelor sociale și emoționale în diferite etape ale vârstei școlare mici (6, 7, respectiv 8 ani), precum și a diferențelor în funcție de sexul copiilor.*

Demersul investigativ pe care l-am întreprins a pornit de la următoarele două ipoteze de lucru: 1) Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între scorurile pe care

copiii care au vârste egale cu 6, 7 sau 8 ani le obțin pentru competențele sociale și emoționale. 2) Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între scorurile pe care fetele și băieții le obțin pentru competențele sociale și emoționale. Comparativ cu băieții, fetele evidențiază niveluri mai ridicate ale competențelor sociale și emoționale.

Operaționalizarea conceptelor și variabilele studiului. Într-o accepțiune foarte generală, competența socială desemnează *pattern*-uri de comportament pe care indivizii umani le manifestă și care îi ajută să producă efectele pe care și le doresc asupra altor persoane [1]. La rândul lor, competențele emoționale se referă la abilitățile unei persoane de a identifica, înțelege, exprima și controla propriile sale emoții și pe cele ale celorlalți [3].

Modelele conceptuale și empirice (focalizate pe măsurare) care au încercat să explice interacțiunea dintre laturile cognitivă, emoțională și comportamentală ale competenței interpersonale au conturat un tablou complex al caracteristicilor funcționării individului uman, care îl ajută să obțină eficiența în relațiile sociale pe care le dezvoltă în diverse contexte [8]. Integrând această observație, K. Topping, W. Bremner și E. A. Holmes [7] au extins definiția conceptului referitor la competența socială prin includerea laturii emoționale. Autorii pe care i-am menționat arată că o persoană este competentă din punct de vedere social atunci când posedă și utilizează capacitatea de a integra gândirea, emoțiile și comportamentul într-un tot unitar și de a obține rezultate sociale care sunt valorizate în comunitatea, societatea și cultura în care trăiește. În prezentul studiu, competențele sociale la vârsta copilăriei au fost definite ca un set de abilități cognitive, afective și sociale de care un copil are nevoie, precum și comportamente pe care trebuie să le manifeste pentru a se adapta la sarcinile dezvoltării în domeniul relațiilor sociale [9].

Domaniul competențelor sociale pe care l-am urmărit în demersul nostru a inclus trei indicatori, și anume complianța copilului la regulile impuse de către adulți, abilitatea de relaționare socială cu alți copii și cu adulții, respectiv comportamentele prosociale. Indicatorii competențelor emoționale au fost înțelegerea, exprimarea și reglarea emoțiilor. Pentru fiecare dintre cele două domenii de competențe, indicatorii au fost operaționalizați utilizându-se câte trei scale standardizate. Acestea au fost completate de către părinții copiilor care au participat la studiu. Variabilele de interes pentru prezentul studiu au fost: 1) *variabile independente* – vârsta (cu trei modalități, și anume 6, 7, respectiv 8 ani) și sexul copiilor; 2) *variabile dependente* – scorurile pe care copiii le-au obținut la scalele pentru *screening*-ul competențelor sociale, respectiv scorurile la scalele pentru măsurarea competențelor emoționale.

Participanți și procedură. Scalele pentru *screening*-ul competențelor sociale și emoționale au fost aplicate pe un eșantion de elevi în clasele 0-II din patru școli, dintre care două sunt situate în mediul rural (comunele limitrofe Municipiului Bacău) și celelalte două în mediul urban (Municipiul Bacău). În total, au fost obținute profiluri cantitative ale dezvoltării competențelor sociale și emoționale pentru un număr de 100 de copii care aveau vârste egale cu 6 ani (N = 32), 7 ani (N = 35), respectiv 8 ani (N = 33). Eșantionul a inclus 48 băieți (dintre care 14 cu vârsta de 6 ani, 11 cu vârsta de 7 ani și 23 cu vârsta de 8 ani) și 52 fete (dintre care 19 cu vârsta de 6 ani, 15 cu vârsta de 7 ani și 18 cu vârsta de 8 ani).

Instrumentele pentru evaluarea competențelor sociale și emoționale au fost administrate individual (în formatul creion-hârtie) părinților copiilor de vârstă școlară mică. Administrarea a fost realizată cu garantarea confidențialității în ceea ce privește informațiile furnizate. Răspunsurile pe care părinții le-au oferit la chestionare au fost anonime, pentru a se încuraja sinceritatea. Elevii au provenit din cinci clase primare selectate din instituțiile de învățământ care au constituit bazinul de recrutare a copiilor care au participat la studiu. Colectarea datelor a fost realizată prin următoarea strategie: 1) fiecare dintre cei cinci învățători/profesori pentru învățământul primar a fost rugat să ofere suport pentru realizarea studiului după ce, în prealabil, a fost solicitat acordul din partea directorilor unităților școlare; cadrele didactice care și-au oferit sprijinul au primit câte un set de chestionare egal cu numărul copiilor pe care

ii aveau în clasă; 2) cu ocazia primei ședințe cu părinții, cadrele didactice au distribuit chestionarele solicitându-le părinților să le completeze acasă; 3) părinții copiilor au completat chestionarele și le-au returnat învățătorilor. Inițial, cadrele didactice au distribuit părinților 114 chestionare, dintre care au fost returnate 108. În etapa validării răspunsurilor pe care părinții le-au furnizat la chestionare, au fost eliminate opt protocoale deoarece conțineau numeroase omisiuni sau profiluri atipice ale răspunsurilor (de exemplu, tendința părintelui de a alege aceeași variantă de răspuns pentru majoritatea itemilor uneia sau altele dintre scalele administrate).

Metodologie. Studiul s-a bazat pe un *design* cantitativ transversal, cu două variabile independente și opt variabile dependente. Metoda pentru colectarea datelor a fost ancheta pe bază de chestionare care au fost completate de către părinții elevilor de vârstă școlară mică incluși în studiu. Competențele sociale și emoționale ale copiilor au fost evaluate prin aplicarea a două instrumente pentru *screening*, care fac parte din *Platforma de Evaluare a Dezvoltării la vârsta preșcolară și școlară mică* (PED) elaborată și comercializată de S.C. COGNITROM S.R.L. (Cluj-Napoca) începând cu anul 2006.

Screening-ul Competențelor Sociale (varianta pentru părinți, SCS-P) cuprinde itemi (10 pentru copiii cu vârsta de 6 ani, 12 pentru cei în vârstă de 7 ani, respectiv 22 pentru copiii cu vârsta de 8 ani) care descriu diferite comportamente observabile și măsurabile ca standarde ale dezvoltării, pe care un copil ar trebui să le atingă într-un anumit interval de vârstă. Itemii sunt distribuiți pe trei dimensiuni, și anume complianța la reguli, relaționarea socială și comportamentul prosocial. *Screening-ul Competențelor Emoționale* (varianta pentru părinți, SCE-P) cuprinde itemi (11 pentru copiii cu vârsta de 6 ani, 14 pentru cei în vârstă de 7 ani și 16 pentru copiii cu vârsta de 8 ani) care descriu diferite comportamente observabile ce pot face dovada nivelului dezvoltării abilităților emoționale ale unui copil. Itemii sunt distribuiți pe trei dimensiuni, și anume înțelegerea și exprimarea emoțiilor, respectiv autoreglarea emoțională. Prin evaluarea comportamentului copilului din mai multe perspective și prin coroborarea tuturor surselor (educatori, învățători, părinți) care pot furniza informații cu valoare diagnostică, se poate determina cu mai multă acuratețe nivelul dezvoltării din punct de vedere emoțional.

În prezentul studiu, părinții copiilor au răspuns la fiecare dintre itemii celor două instrumente utilizând o scală cu cinci ancore verbale distribuite gradual, după cum urmează: 1 – *aproape niciodată*, 2 – *foarte rar*, 3 – *uneori*, 4 – *foarte des*, 5 – *aproape întotdeauna*. Răspunsurile au fost date în funcție de frecvența apariției comportamentelor unui copil în contextul vieții de familie obișnuite. Pentru un item, scorul putea să se situeze între 1 și 5, în funcție de varianta de răspuns pe care un părinte o selectase. Pentru *Screening-ul Competențelor Sociale*, domeniile posibile pentru variația scorurilor totale sunt: 10-50 (copii cu vârsta de 6 ani), 12-60 (copii cu vârsta de 7 ani), respectiv 22-110 (copii cu vârsta de 8 ani). Pentru *Screening-ul Competențelor Emoționale*, scorurile totale pot să varieze între 11 și 55 (pentru copii cu vârsta de 6 ani), 14 și 70 (pentru copii cu vârsta de 7 ani), respectiv 16 și 80 (pentru copii cu vârsta de 8 ani).

Rezultate și discuții. Tabelul nr. 1 prezintă mediile (*m*) și abaterile standard (*s*) pentru distribuțiile scorurilor pe care copiii de vârstă școlară mică le-au obținut la indicatorii competențelor sociale. Acestea au fost diferențiate în funcție de vârsta copiilor care au participat la studiu.

Tabelul nr. 1. Valorile caracteristice pentru distribuțiile indicatorilor competențelor sociale

Indicatori competențe sociale	6 ani		7 ani		8 ani	
	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>
Complianța la reguli	10.71	2.38	19.45	8.72	25.88	5.13

Relaționarea socială	15.35	3.21	16.45	2.50	28.91	3.74
Comportamentul prosocial	11.16	2.16	11.41	2.15	26.51	4.46
<i>Scor total competențe sociale</i>	37.00	6.41	47.32	9.00	81.47	10.05

Analiza globală în ceea ce privește nivelul dezvoltării competențelor sociale în funcție de vârsta copiilor care au participat la studiu a evidențiat diferențe semnificative pentru toți indicatori, după cum urmează: complianța la reguli – $F_{ANOVA} = 104.23$ și $p < 0.001$, relaționarea socială – $F_{ANOVA} = 98.35$ și $p < 0.001$, comportamentul prosocial – $F_{ANOVA} = 88.31$ și $p < 0.001$, scorul total pentru competențele sociale – $F_{ANOVA} = 111.68$ și $p < 0.001$. Pentru relaționarea socială și comportamentul prosocial, nu s-au înregistrat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între copiii cu vârsta de 6 ani și cei cu vârsta de 7 ani. Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că, la vârsta de 6-7 ani, înțelegerea relației dintre propriile comportamente și consecințele acestora este o dimensiune aflată încă în procesul dezvoltării. Odată cu înaintarea în vârstă, copiii devin mai complianți la regulile pe care trebuie să le respecte atât în familie, cât și la școală. De asemenea, abilitățile de relaționare socială pot fi stimulate prin activitățile instructiv-formative realizate în climatul social și afectiv al clasei de elevi unde un copil de vârstă școlară mică își petrece o mare parte din timp. De asemenea, activitățile educative realizate la disciplinele de studiu aferente ariei curriculare *Om și societate*, precum și la disciplina *Limbă și comunicare* pot contribui la achiziționarea și extinderea atitudinilor și a comportamentelor prosociale.

Dacă analizăm cu atenție datele prezentate în Tabelul nr. 1, constatăm diferențe semnificative între copiii de 6 sau 7 ani, respectiv cei cu vârsta de 8 ani în ceea ce privește complianța la reguli, relaționarea socială și comportamentul prosocial. Aceste rezultate pot fi explicate prin achizițiile în domeniul înțelegerii limbajului și a comunicării, precum și prin asimilarea asocierii dintre comportamente și consecințe (faptul că nerespectarea unei reguli poate avea consecințe negative sau, invers, respectarea regulilor este recompensată). Odată cu intrarea în mediul social specific școlii și clasei de elevi din care face parte, un copil se confruntă cu cerințe din ce în ce mai complexe din partea cadrelor didactice și cu presiunea adaptării la colectivul școlar. Pentru a face față solicitărilor, copilul de vârstă școlară mică are nevoie de deprinderi și abilități sociale bine dezvoltate. Acest proces se realizează progresiv, pe măsură ce copiii sunt expuși la contexte sociale din ce în ce mai variate și complexe.

Tabelul nr. 2 prezintă mediile și abaterile standard pentru distribuțiile scorurilor pe care copiii le-au obținut la indicatorii competențelor emoționale. Distribuțiile au fost diferențiate în funcție de vârsta copiilor.

Tabelul nr. 2. Valorile statistice descriptive pentru distribuțiile indicatorilor competențelor emoționale

Indicatori competențe emoționale	6 ani		7 ani		8 ani	
	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>
Înțelegerea emoțiilor	11.81	2.26	11.78	2.10	18.82	4.40
Exprimarea emoțiilor	17.16	2.98	22.46	1.87	17.11	2.67
Reglarea emoțiilor	14.90	3.08	21.58	3.94	25.17	4.76
<i>Scor total competențe emoționale</i>	43.83	6.99	56.13	5.80	61.11	10.50

Analiza globală a nivelului dezvoltării competențelor emoționale în funcție de vârsta copiilor a evidențiat diferențe semnificative pentru toți indicatorii urmăriți în studiu, după cum urmează: înțelegerea emoțiilor – $F_{ANOVA} = 56.21$ și $p < 0.001$, exprimarea emoțiilor – $F_{ANOVA} = 44.44$ și $p < 0.001$, reglarea emoțiilor – $F_{ANOVA} = 54.43$ și $p < 0.001$, scorul total pentru competențele emoționale – $F_{ANOVA} = 38.09$ și $p < 0.001$.

Așa cum reiese din Tabelul 2, competențele emoționale ale copiilor de vârstă școlară mică cunosc o dezvoltare progresivă de la 6 la 8 ani. În ceea ce privește scorurile pentru

subscale (prin care au fost operaționalizați indicatorii competențelor emoționale), rezultatele au fost mai nuanțate. Astfel, înțelegerea emoțiilor nu a prezentat o diferență semnificativă de la 6 la 7 ani, însă diferențele dintre copiii cu vârsta de 8 ani și cei cu vârstele de 6, respectiv 7 ani au fost semnificative din punct de vedere statistic, probabil odată cu maturizarea structurilor limbajului. Faptul că nu s-au evidențiat diferențe între copii de 6 ani și cei de 7 ani în ceea ce privește înțelegerea emoțiilor sugerează că această dimensiune a dezvoltării nu evoluează spontan odată cu creșterea în vârstă a copilului, ci are nevoie să fie exersată cât mai frecvent în cadrul interacțiunilor zilnice (de exemplu, prin modele adecvate oferite de către părinți și învățători, discuții despre emoții sau prin încurajarea exprimării acestora într-un mod liber). Pe de altă parte, datele au evidențiat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între copiii cu vârsta de 6 sau 7 ani, respectiv cei de 8 ani în ceea ce privește exprimarea emoțiilor.

Alte studii au arătat că dezvoltarea competențelor emoționale începe odată cu exprimarea emoțiilor primare și continuă cu diversificarea unor emoții mai complexe, pe măsură ce copilul crește în vârstă și se maturizează din punct de vedere afectiv. Dezvoltarea competențelor emoționale pare să fie dependentă de maturarea creierului, însă poate fi determinată și de alte influențe. Astfel: 1) în jurul vârstei de 6 ani, copiii încep să înțeleagă ajutați de un adult că anumite emoții sunt legate de anumite situații, evenimente sau persoane; 2) înțelegerea propriilor emoții și pe cele ale celorlalți îi ajută pe copii să-și regleze comportamentele, aspect care este esențial pentru manifestarea empatiei și a prosocialității; 3) capacitatea de identificare a emoțiilor pe baza indicatorilor non-verbali se dezvoltă aproximativ în următoarea ordine: bucurie, furie, tristețe, teamă, surpriză, dezgust [6]; 4) în jurul vârstei de 6 ani, majoritatea copiilor au capacitatea de a recunoaște trei dintre emoțiile de bază (bucuria, furia și tristețea) și de a diferenția între emoțiile pozitive și cele negative; 5) începând cu vârsta de 7 ani, copiii manifestă mai multă independență din punct de vedere afectiv; de asemenea, reușesc să conștientizeze și să exprime anumite emoții care au un impact social (de exemplu, rușinea sau surprinderea), precum și emoții complexe (de exemplu, dezgustul sau mândria); 6) tot în jurul vârstei de 7 ani, copiii încep să observe emoțiile celorlalte persoane și să-și regleze comportamentele în funcție de acestea; de asemenea, majoritatea copiilor înțeleg atunci când se glumește cu ei; începând cu aceeași vârstă, copilul manifestă din ce în ce mai mult verbalizarea empatiei, ca o consecință a dezvoltării limbajului; începând cu vârsta de 7 ani, strategiile implicate în reglarea emoțională pot fi observate mai ușor, deoarece copiii reușesc să utilizeze voluntar (fără intervenția unui adult) strategii precum minimalizarea importanței unei situații sau reinterpretarea pozitivă a evenimentelor.

În concluzie, datele comparative obținute pentru ambele domenii de competențe au confirmat prima dintre ipotezele de lucru care ne-au orientat demersul investigativ. Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale se realizează progresiv, pe măsură ce copiii cresc. Se impune să facem precizarea că, în absența unor răspunsuri adecvate din partea adulților care trăiesc în mediul de zi cu zi al copilului (ne referim, în primul rând, la părinți), nu se poate realiza o educație emoțională și socială adecvată. Maturarea în plan biologic și maturizarea din punct de vedere cognitiv oferă copiilor terenul propice pe care se pot dezvolta deprinderi și abilități socio-emoționale din ce în ce mai complexe. Pentru ca abilitățile sociale și emoționale să se dezvolte, este necesar să oferim școlărilor contexte adecvate de învățare și exersare a lor, să creăm modele adecvate de exprimare a propriilor emoții (pozitive și negative) și de depășire a dificultăților. În concluzie, deși putem porni de la premisa că abilitățile sociale și emoționale se dezvoltă progresiv pe măsură ce copilul înaintează în vârstă, acest proces este fundamental influențat de situațiile sociale complexe pe care un copil le întâlnește și de modul în care adulții răspund nevoilor psihoeducative ale acestuia.

Pentru niciunul dintre indicatorii competențelor sociale nu a fost obținută o diferență

semnificativă din punct de vedere statistic în funcție de sexul elevilor de vârstă școlară mică care au participat la prezentul studiu, motiv pentru care nu prezentăm date tabelare. Tabelul nr. 3 prezintă mediile și abaterile standard pentru distribuțiile scorurilor pe care copiii (diferențiați în funcție de sex) le-au obținut la indicatorii competențelor emoționale.

**Tabelul nr. 3. Comparații în funcție de sexul copiilor
(variabile dependente = indicatorii competențelor emoționale)**

Indicatori competențe emoționale	Fete		Băieți	
	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>m</i>	<i>s</i>
Înțelegerea emoțiilor	14.74	4.70	13.79	4.48
Exprimarea emoțiilor	19.14	2.93	18.43	4.12
Reglarea emoțiilor	22.04	5.46	19.26	6.04
<i>Scor total competențe emoționale</i>	56.06	9.44	51.62	12.09

Pentru înțelegerea emoțiilor ($t = 1.26$; $p = 0.383$) și exprimarea emoțiilor ($t = 0.98$; $p = 0.625$), diferențele dintre fete și băieți nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. În schimb, pentru indicatorul referitor la reglarea emoțiilor, diferența în funcție de sexul copiilor a fost semnificativă ($t = 2.34$; $p = 0.021$), însă mărimea acesteia a fost modestă. De asemenea, în funcție de sexul copiilor, scorul global pentru competențele emoționale a evidențiat o diferență situată la limita semnificativității statistice ($t = 2.00$; $p = 0.048$). Așadar, indiferent de sex, părinții și-au perceput proprii copii ca fiind la fel de competenți din punct de vedere social și emoțional. Datele comparative nu au oferit suport pentru a doua dintre ipotezele de lucru. O posibilă explicație pentru aceste rezultate este subiectivitatea pe care majoritatea părinților o activează atunci când sunt puși în situația de a evalua calitățile, potențialul și comportamentele propriilor lor copii, având în vedere natura foarte puternică din punct de vedere emoțional a relației de atașament dintre un părinte și copilul lui. Din acest motiv, considerăm că, în evaluarea potențialului emoțional și social al unui copil de vârstă școlară mică, precum și în aprecierea calității conduitei pe care acesta o manifestă în mediul familial, școlar și în comunitate, perspectiva învățătorului ar putea completa imaginea pe care părinții o oferă.

Concluzii. În societatea contemporană, competențele sociale și emoționale sunt considerate indicatori ai modului în care o persoană se adaptează mediului, face față schimbărilor și, în cele din urmă, obține succesul în viață. În determinarea succesului profesional și social, dimensiuni precum conștientizarea sinelui, stabilitatea emoțională, echilibrul personal, deschiderea spre o varietate de oportunități de creștere și dezvoltare etc. pot fi la fel de importante sau poate chiar mai importante decât inteligența cognitivă. În ciuda importanței care este acordată dezvoltării personale a copiilor, este o provocare pentru educatori, învățători și profesori să găsească modalitățile cele mai eficiente de a evalua, forma și dezvolta abilitățile sociale și emoționale ale preșcolarilor și elevilor de diferite vârste.

Studiul comparativ pe care l-am realizat a pus în evidență diferențe semnificative din punct de vedere statistic între școlarii cu vârstele de 6 ani, 7 ani și 8 ani atât în ceea ce privește nivelul dezvoltării competențelor sociale, cât și în ceea ce privește achiziția abilităților emoționale. Constatările studiului nostru pot fi explicate prin salturile progresive care se datorează maturării structurilor cerebrale, precum și practicilor în ceea ce privește socializarea în mediul educativ specific școlii și în cel familial. Analiza detaliată a rezultatelor a evidențiat faptul că procesele reglării emoționale se formează mai târziu (în jurul vârstei de 8 ani), între 6 și 7 ani neexistând diferențe semnificative. Aceste rezultate pot fi explicate prin intervenția în procesul reglării emoțiilor mai degrabă a unor caracteristici temperamentale (de exemplu, capacitatea de inhibiție comportamentală sau nivelul reactivității emoționale) decât a unor mecanisme explicite care necesită un anumit nivel al dezvoltării limbajului verbal și

nonverbal. Constatările studiului pe care l-am realizat sunt convergente cu rezultatele altor investigații, care arată că dezvoltarea competențelor emoționale începe odată cu exprimarea și manifestarea emoțiilor primare (de exemplu: bucuria, tristețea, furia, anxietatea etc.) și, pe măsură ce un copil crește, continuă cu diversificarea unor emoții mai complexe (de exemplu: dezgustul, mândria, rușinea etc.).

Competențele emoționale joacă un rol cheie în jocurile bazate pe cooperare, formarea și menținerea relațiilor interpersonale, modelarea comportamentelor prosociale, rezolvarea problemelor într-un mod constructiv, precum și în succesul comunicării cu alți copii. Perioada școlarității mici (caracterizată prin expansiunea limbajului și a capacității de comunicare) se remarcă prin faptul că mulți dintre copii sunt din ce în ce mai abili să discute, să explice, să reflecteze și să învețe atât din propriile lor experiențe emoționale, cât și din cele pe care le trăiesc alții. În jurul vârstei de 6-7 ani, copiii încep să înțeleagă situațiile sau evenimentele care determină anumite emoții. Mai mult, copiii sunt capabili să conștientizeze intențiile comportamentale și stările afective ale altora, precum și felul în care acestea pot influența propriile lor stări emoționale. În evoluția achizițiilor în domeniul competențelor emoționale, un rol important îl joacă discuțiile dintre părinți și copii, care prilejuiesc împărtășirea emoțiilor trăite în trecut, a celor din prezent și pregătirea unor strategii în vederea unei mai bune adaptări în situațiile din viitor.

Bibliografie:

1. ARGYLE M. Competențele sociale. În: MOSCOVICI S. (Coord.), *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt* (trad.). Iași: Editura Polirom, 1998, p. 74-98.
2. GOLU P., ZLATE M., VERZA E. *Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a (școli normale)*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998, 221 p.
3. KOTSOU I., NELIS D., GRÉGOIRE J., MIKOLAJCZAK M. Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. În: *The Journal of Applied Psychology*, 2011, vol. 96, nr. 4, p. 827-839.
4. PAPALIA D. E., WENDKOS OLDS S., DUSKIN FELDMAN R. D. *Dezvoltarea umană* (ediția a XI-a, trad.). București: Editura Trei, 2010, 832 p.
5. SION G. *Psihologia vârstelor* (ediția a IV-a). București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007, 256 p.
6. ȘTEFAN C. A., KÁLLAY E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, 310 p.
7. TOPPING K., BREMNER W., HOLMES E. A. Competența socială. Construcția socială a conceptului. În: BAR-ON R., PARKER J. D. A. (Coord.), *Manual de inteligență emoțională. Teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă* (trad.). București: Editura Curtea Veche, 2011, p. 39-49.
8. TUFEANU M. *Subrealizarea școlară. Incursiune teoretică și aplicativă*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2018, 155 p.
9. WELSH J. A., BIERMAN K. L. Social competence. În: STRICKLAND B. R. (Executive Editor), *The Gale Encyclopedia of Psychology* (2nd ed.). Farmington Hills, MI: Gale Group, 2001, p. 597-604.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI STILUL DE LEADERSHIP

Luminița SECRIERU, dr.,lect.univ.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Alina GRIER, psiholog,
Centrul de dezvoltare pentru copii cu autism „ALEGOR”, Chișinău

Résumé: *Dans cette étude, nous avons cherché à déterminer s'il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de leadership. Dans la recherche ont participé 60 personnes, âgées de 19 à 36 ans, qui ont une expérience dans une organisation professionnelle. Les résultats obtenus ont montré que plus le coefficient d'intelligence émotionnelle est élevé, plus les sujets tendent vers le style relationnel. Et plus le coefficient d'intelligence émotionnelle est bas, plus les sujets sont enclinés au style axé sur les tâches.*

Mots-clés: *émotions, intelligence émotionnelle, leadership*

Emoțiile au o importanță crescută în ceea ce privește influența pe care o au asupra calității vieții noastre. Emoțiile apar din mai multe motive, dar fiecare emoție este o parte dintr-o secvență de la intensitate redusă la intensitate foarte ridicată. Dacă evenimentul sau gândul care a provocat emoția se perpetuează sau se accentuează, foarte probabil că și intensitatea emoției va crește. Emoțiile nu sunt evenimente ce apar la întâmplare, fiecare emoție având rolul și poziția sa, ca piesele șah. De aceea, pentru a reduce episoadele în care emoțiile au efecte distructive și pentru a le întări pe cele constructive, sunt necesare cunoștințe referitoare la factori specifici de declanșare a fiecărei emoții. Familiarizându-ne cu acești factori (cf. Ekman, 2011) și cu senzațiile corporale specifice fiecărei emoții, emoțiile pot fi gestionate eficient [2, p.59]

Un concept care ne-a interesat în acest studiu a fost stilul de leadership. El este definit ca „pattern-ul comportamental specific unui individ ce încearcă să-i influențeze pe alții” [8, p.57]. Autorii Fiedler și Chemers analizează *teoria contingenței* ce apare în întâmpinarea nevoii unui explicații a leadershipului care include și componenta situațională. Autorii evidențiază trei tipuri de situații: favorabile, nefavorabile, intermediare.

Situații favorabile apar atunci când „liderul este simpatizat, sarcina este structurată, poziția ierarhică a liderului este înaltă, deci puterea lui este mare”. Situații nefavorabile apar când „liderul are relații sărăcicioase cu membrii grupului, sarcina este nestructurată, poziția ierarhică este slabă”. Situații intermediare reprezintă acele contexte în care „cele trei dimensiuni sunt variat reprezentate într-un grup” [9, p. 143] Fred Fiedler a construit și un chestionar (*least preferred co-worker scale – LPC*) în acest sens pentru a-și aplica teoria. Cercetările realizate în literatură au arătat că liderii cu LPC scăzut obțin performanțe în situații favorabile și nefavorabile, în timp ce liderii cu LPC ridicat obțin performanțe și în situații intermediare.

Integrând în stilul de muncă strategii ce țin de rezolvarea problemelor cu caracter emoțional, emoțiile pot deveni un aliat puternic în gestionarea situațiilor ce apar în procesul leadershipului.

Cercetările realizate de Mihaela Rocco au arătat că managerii cu un nivel crecu de inteligență emoțională obțin performanțe ridicate. Un alt rezultat a fost acela că managerul general a obținut un scor mai mare comparativ cu șefii de departamente și de echipe. [6]

În acest studiu ne-am presupus să investigăm relația dintre inteligența emoțională și stilul de leadership.

Metodologia cercetării

Eșantionul studiului: La cercetare au participat 60 de persoane, cu vârsta cuprinsă între 19 și 36 ani, ce dețin experiență într-o organizație profesională, dintre care 32 fete și 28 băieți. Toți participanții sunt studenți, 23 studenți de la Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți; 22 studenți de la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău, și 15 studenți de la Colegiu. Domeniul de activitate al respondenților fiind: pedagogie, psihologie, asistență socială, chelner, frezer, casier, vânșător consultant, electrician, financiar bancar, IT, industria turismului.

Instrumente utilizate: Inteligența emoțională a fost măsurată folosind testul *Inteligența Emoțională* adaptat de Mihaela Rocco (2004), după Bar-On și Goleman iar pentru determinarea stilului de leadership a fost utilizată scala *Least Preferred Co-Worker*, instrument conceput de Fred Fiedler (tradus de Mielu Zlate, 2004)

Rezultatele obținute

Unul din obiectivele stabilite în această cercetare a fost investigarea stilului de leadership la subiecții cercetării. Acest obiectiv a fost realizat prin analiza statistică a răspunsurilor pe care le-au oferit subiecții respectivi la scala ce măsoară *stilul de leadership*. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura nr. 1.

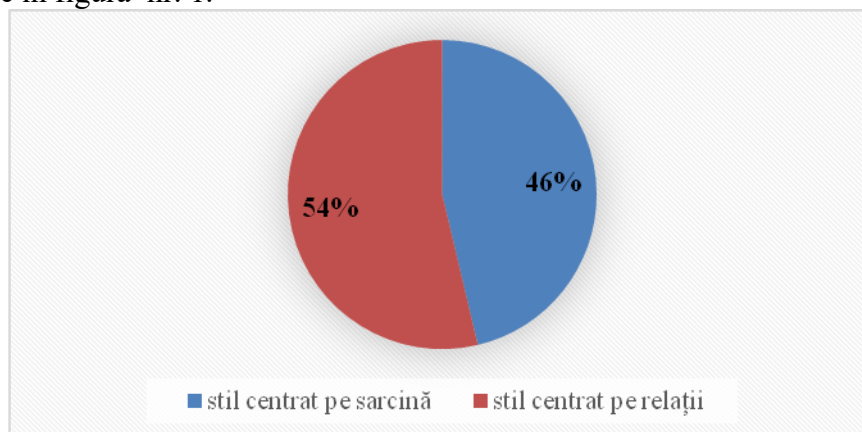


Figura nr. 1 Rezultatele obținute la testul pentru măsurarea stilului de leadership

Rezultatele obținute la această scală au arătat că 54% dintre subiecții care au participat la cercetare au obținut scoruri ridicate, ceea ce indică adoptarea *stilului orientat spre relațiile umane*. Și doar 46% au obținut scoruri mici, ceea ce indică *stilul orientat spre sarcină*. Astfel, am observat din analiza datelor că subiecții care posedă un *stil orientat spre relațiile umane*, demonstrează o apropiere socială, motivație relațională/psihosocială și o complexitate cognitivă a liderului. Iar subiecții care posedă un *stil orientat spre sarcină*, denotă prezența unei motivații profesionale, și mai curând o distanțare socială mai accentuată a liderilor față de subordonații lor, absența complexității cognitive a liderului.

În continuare am analizat rezultatele în funcție de variabila gen. Din cei 32 de subiecți de gen feminin participanți la cercetare, 62,5% (20 din 32) optează pentru un *stil de leadership orientat spre relații*, și doar 37,5% (12 din 32) optează pentru un *stil de leadership orientat spre sarcină*. Din cei 28 de subiecți de gen masculin participanți la cercetare, 53,5% (15 din 28) optează pentru un *stil orientat spre sarcină*, și 46,5% (13 din 28) optează pentru *stilul de leadership orientat spre relații*. Aceste date sunt sintetizate în figura nr. 2.

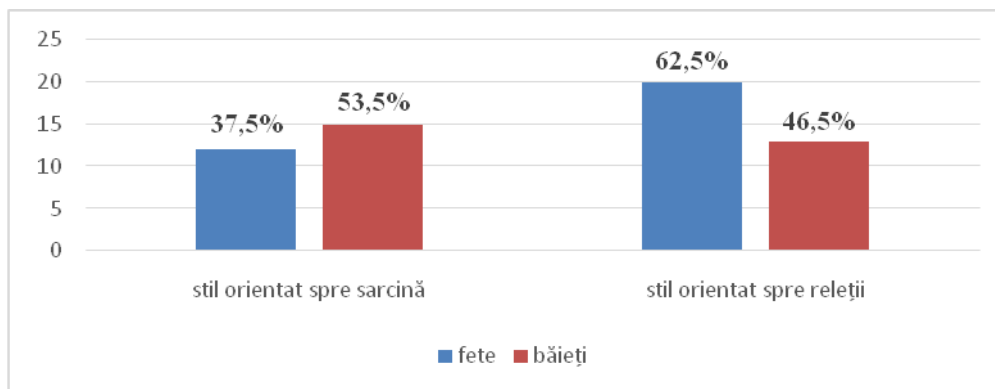


Figura nr. 2. Stilul de leadership în funcție de gen

Așadar, putem remarca că subiecții de gen feminin sunt mai mult predispuși să adopte un *stil orientat spre relații*, bazându-se pe relațiile interpersonale și pe relațiile cu cei din jur. Pe când subiecții de gen masculin sunt orientați mai mult pe *stilul orientat spre sarcină*.

Un alt obiectiv stabilit în această cercetare a fost investigarea inteligenței emoționale la subiecții participanți la cercetare. Acest obiectiv a fost realizat prin analiza statistică a răspunsurilor pe care le-au oferit subiecții respectivi la testul pentru *Inteligență Emoțională*. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura nr. 3.

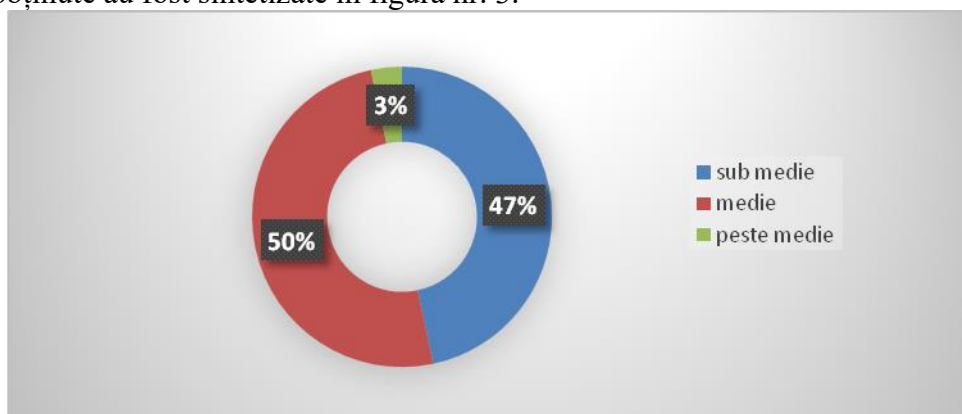


Figura nr. 3. Rezultatele obținute la testul pentru *Inteligență Emoțională*

Astfel, evedențiam că 47% din subiecți au o *intelligență emoțională sub medie*, 50% au o *intelligență emoțională medie*, și doar 3% au o *intelligență emoțională peste medie*. Putem remarca că persoanele cu o *intelligență emoțională sub medie* întâmpină dificultăți în gestionarea propriilor emoții și în stabilirea relațiilor cu colectivul de muncă. Cei cu o *intelligență emoțională medie și peste medie* canalizează emoțiile celor pe care îi îndrumă în direcția bună, fiind receptivi față de semnalele transmise de cei din jur, demonstrând o mare capacitate de conștientizare și control a propriilor emoții și o adaptare cât mai eficientă față de mediul social reprezentat de locul de munca.

În continuare am analizat rezultatele la această variabilă în funcție de gen. Din cei 28 de subiecți de gen masculin participanți la cercetare, 60,7% (17 din 28) au un nivel de *intelligență emoțională sub medie*, și doar 39,3% (11 din 28) au un nivel de *intelligență emoțională medie*. Pe când, din cei 32 de subiecți de gen feminin participanți la cercetare 37,5% (12 din 32) au un nivel de *intelligență emoțională sub medie*, și 62,5% (20 din 32) au demonstrat un nivel *mediu-superior* de *intelligență emoțională*. Aceste rezultate sunt evidențiate și în figura nr. 4.

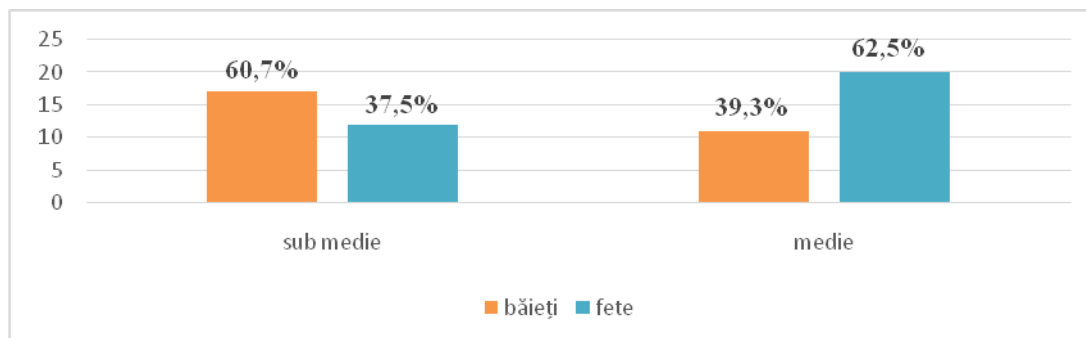


Figura nr. 4. Coeficientul IE în funcție de gen.

În continuare am corelat rezultatele obținute la testul pentru *Inteligență Emoțională* după Bar-On și Goleman, adaptat de M. Roco (2004) și rezultatele obținute la testul pentru măsurarea stilului de leadership (*Least Preferred Co-Worker*, construit de Fiedler și tradus de M. Zlate (2004)). În tabelul numărul 1 sunt prezentate rezultatele obținute la testul statistic de *corelație lineara Pearson*.

Tabelul nr. 1. Corelația dintre IE și stilul de leadership

		IE	Stilul de leadership
IE	Pearson Correlation	1	,501**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	60	60
Stilul de leadership	Pearson Correlation	,501**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	60	60

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

Conform datelor din tabel, se constată o corelație pozitivă, semnificativă din punct de vedere statistic ($r = 0.50$; $p < 0.001$) între cele două variabile. Aceste rezultate confirmă ipoteza.

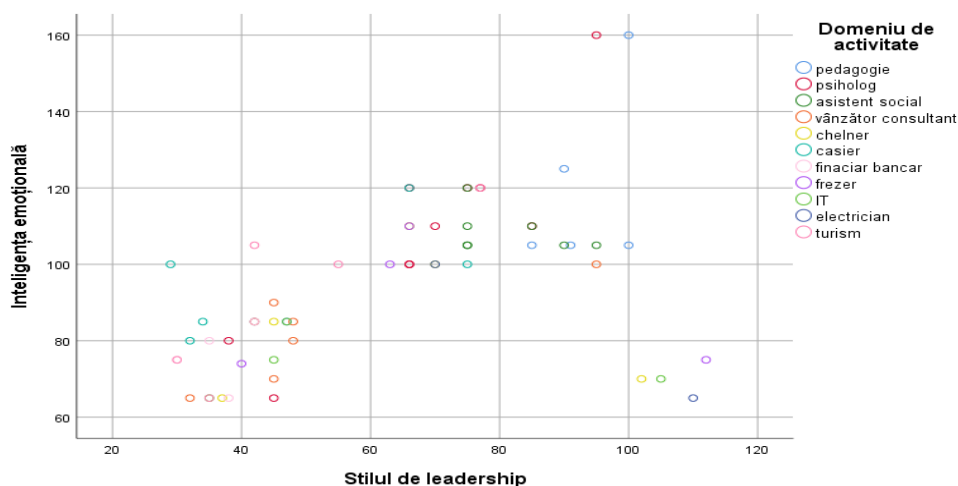


Figura nr. 5 Reprezentarea grafică a corelației

În continuare, din numărul total de subiecți supuși testării au fost selectați doar cei cu un nivel mediu-superior de inteligență emoțională și cu un stil orientat spre relațiile umane. În tabelul numărul 2 sunt prezentate rezultatele obținute la testul statistic de *corelație lineara Pearson*.

Tabelul nr. 2 Corelația dintre nivelul mediu și superior al IE și stilul orientat spre relații

		IE	Stilul orientat spre relații
IE	Pearson Correlation	1	,372*
	Sig. (2-tailed)		,047
	N	29	29
Stilul de leadership orientat spre relații	Pearson Correlation	,372*	1
	Sig. (2-tailed)	,047	
	N	29	29

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

Din rezultatele obținute observăm o corelație pozitivă, semnificativă din punct de vedere statistic ($r= 0.61$; $p<0.05$) între cele doua variabile. Aceste rezultate arată că nivelul mediu-superior al coeficientului de inteligență emoțională corelează semnificativ din punct de vedere statistic cu stilul orientat spre relații.

În continuare, noi am selectat din numărul total de subiecți supuși testării, doar pe cei cu un nivel inferior de inteligență emoțională și cu un stil orientat spre sarcină. În tabelul numărul 3 sunt prezentate rezultatele obținute la testul statistic de corelație lineara Pearson.

Tabelul nr. 3 Corelația dintre nivelul inferior al IE și stilul orientat spre sarcină.

		IE	Stilul orientat spre sarcină
IE	Pearson Correlation	1	,405*
	Sig. (2-tailed)		,049
	N	24	24
Stilul orientat spre sarcină	Pearson Correlation	,405*	1
	Sig. (2-tailed)	,049	
	N	24	24

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

Conform datelor din tabelul numărul 3, se constată o corelație pozitivă, semnificativă din punct de vedere statistic ($r= 0.40$; $p<0.05$) între cele doua variabile nivel inferior al coeficientului de inteligență emoțională și stilul de leadership orientat spre sarcină.

În baza rezultatelor obținute în studiu am constatat că coeficientul de inteligență emoțională corelează semnificativ cu stilul de leadership. Astfel, cu cât coeficientul de inteligență emoțională este mai mare, cu atât mai mult subiecții tind spre stilul orientat spre relații. Și cu cât coeficientul de inteligență emoțională este mai mic, cu atât subiecții sunt inclinați spre stilul orientat spre sarcină.

Liderul orientat spre relații este descris ca fiind sensibil în ceea ce privește interacțiunea cu subalternii și ca având relații pozitive cu aceștea. Astfel, în cazul unui scor mediu sau ridicat al inteligenței emoționale, persoana manifestă empatie, responsabilitate socială și fiind interesată de relații interpersonale, este ușor de identificat relația acestui tip de comportament cu cele incluse în stilul orientat spre relații.

Inteligența emoțională poate fi dezvoltată, conform concepției lui Goleman (2009), influențarea acestei caracteristici psihice poate avea efecte asupra comportamentelor manifestate în procesul leadershipului. [4]

Bibliografie

1. BAR-ON, Reuven; PARKER, James D.A. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2011, p.507, ISBN 978-973-669-974-0
2. EKMAN, PAUL. Emoții date pe față – cum să citim sentimentele de pe chipul uman, București, Editura Trei, 2011, p. 352, ISBN: 978-606-400-676-9
3. FODOR, Iulia Daniela. Inteligența emoțională și stilurile de conducere. Iași: Lumen, 2009, 152 p., ISBN 978-973-166-147-6
4. GOLEMAN, Daniel. Inteligența emoțională, cheia succesului în viață. București: Editura ALLFA, 2009, 384 p., ISBN: 973-845-762-9
5. GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea Veche publishing, 2018, ed. a III-a, 387 p., ISBN 978-606-44-0165-6
6. ROCO, Mihaela. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001, 248 p., ISBN 973-683-654-1
7. YEUNG, Rob. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București: Meteor Press, 2012, 143 p., ISBN 978-973-728-495-2
8. ZLATE, Mielu. Leadership și management. Iași: Polirom, 2004, 240 p., ISBN 973-681-616-8
9. Zlate, Mielu. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2007, 568, p., ISBN: 973-681-681-8

CZU 316.6

STUDIUL REPREZENTĂRILOR SOCIALE ÎN ERA GLOBALIZĂRII

Maria POPESCU, dr., lector
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The interest in finding the genesis of psychosocial phenomena is manifested by various specialists to understand the phenomena involved in the behavior and culture of social groups. Permanent individual-society cohabitation, the permanent flow of information, negotiations, conflicts, tensions or processes of accommodation and cooperation between the individual and society form the specific field of interest of social representations. The effects of globalization and the development of media technology are also felt in the evolution of social psychology. Facilitating personal and institutional contacts, linguistic uniformity through communication in English, the tendency to align with professional training and evaluation according to similar criteria have significantly reduced the geographical differences in the present of our existence. In this context, it could happen that the representations of different social objects studied during sixty years are unique. People reconstruct the social object, re-evaluate it and, thus, the object exists only through the meaning offered by individuals.*

Key-words: *social representation, globalization, object of study, social practices, attitudes.*

Părintele reprezentărilor sociale Serge Moscovici, și, mai târziu, prietenul său și băștinașul nostru, Adrian Neculau au explicată indivizii reconstruiesc obiectul social, îl reevaluează și, astfel, obiectul există doar prin semnificația oferită de indivizi. Astfel, reprezentarea este socială pentru că indivizii, intrând în contact cu realitatea, o reconstituie, o

reevaluează și o integrează sistemului său de valori, organizării sale cognitive și contextului ideologic din care fac parte. Astfel, mai scrie reputatul psiholog ieșean, grație reprezentării elaborate, oamenii își ajustează conduita la contextul social, ceea ce-i asigură adaptarea lor efectivă la mediu. Prin urmare, subiectul nu procesează doar propria experiență, ci și reprezentarea socială furnizată de grupul de apartenență [6].

Serge Moscovici a accentuat acest aspect și orice studiu empiric din domeniu precizează, de regulă, categoria populațională sau grupul generator al reprezentării. Pe de altă parte, reprezentarea se elaborează în raport cu alte instanțe sociale aflate în interacțiune cu grupul respectiv printr-un contract real sau imaginar. Cu alte cuvinte, reprezentarea socială este reprezentare a ceva produs de către cineva, iar această producere se face în raport cu altcineva. Din aceste considerente, Pierre Moliner a propus cinci întrebări pentru definirea obiectului de reprezentare: ce obiecte pot fi reprezentate social, pentru ce grupuri, cu ce scopuri, în raport cu cine și reprezentare sau ideologie? [7, 8]

Interesul de a studia fenomenele psihosociale e manifestat de către diverși specialiști din psihologie, sociologie, antropologie ș.a., cu scopul de a înțelege aceste fenomene reflectate în comportamentul și cultura grupurilor sociale mari: mulțimi, colectivități, popoare, umanitate. Actualmente suntem cu toții supuși permanent unui flux de informații, de negocieri, de conflicte, tensiune sau procese de acomodare și cooperare dintre individ și colectivitate, dintre individ și societate, ceea ce formează câmpul specific de interes al reprezentărilor sociale. Efectele globalizării virtuale și dezvoltării tehnologiei media se resimt și în evoluția psihologiei sociale. Ușurarea contactelor personale și instituționale, instruirea online, uniformizarea lingvistică prin comunicarea în limba engleză, tendința de aliniere la pregătirea și evaluarea profesională după criterii similare au redus sensibil diferențele geografice în prezentul existenței noastre. Astfel apar multe obiecte sociale "sensibile" noi care prezintă interes și care pot explica adaptarea la mediu a indivizilor în era globalizării.

Merită, însă, să fie analizate și acele studii ale reprezentărilor sociale efectuate timp de șaizeci de ani care pot fi reluate în cercetarea empirică cu scopul de a vedea dacă s-au produs schimbări în percepția socială a realității și care sunt acestea. În multe din ele s-a demonstrat că reprezentările sociale determină relațiile între grupuri, determină reacțiile la condițiile de lucru, determină practicile sociale față de maladiile mentale, determină atitudinile față de munca prestată etc.

Multe cercetări ar prezenta interes în etapa globalizării și era internetului cu toate repercusiunile sale asupra indivizilor, grupurilor, societății și a umanității în general. O serie de cercetări experimentale au urmărit scopul de a verifica ipoteza conform căreia comportamentele indivizilor / grupurilor nu erau determinate de către componentele obiective ale situației dar de către reprezentarea acestei situații. Aceste cercetări realizate în trei domenii diferite: interacțiunea conflictuală, relațiile între grupuri și munca în grup au fost toate caracterizate de o practică și anume de utilizarea reprezentărilor sociale ca variabile independente, și de a studia cum această variabilă determină niște comportamente specifice. Atunci s-a constatat faptul că reprezentarea unei situații determină comportamentul cooperativ sau competitiv: indivizii fiind plasați în aceeași situație de interacțiune conflictuală (un joc experimental), cu aceleași indicații și același context - în situații obiective, identice - au adoptat niște comportamente cooperative sau competitive în funcție de componentele situației induse de către experimentator [5].

Iată careva studii de rezonanță realizate pe parcursul erei reprezentărilor sociale: Faucheux și Moscovici (1968) au relevat că o reprezentare de sine devalorizată produce un comportament mai explozant decât o reprezentare de sine pozitivă; Apfelbaum (1969) a constatat că reprezentarea unui partener ce nu reacționează (non-reactiv) generează niște comportamente de tip defensiv și, din contra, cooperarea este favorizată atunci când în reprezentarea altuia este prezentă dimensiunea reactivității; Abric și Kahan (1972) au

identificat că reprezentarea partenerului determină interpretarea de către subiect a comportamentului său. Un comportament identic (reactiv) este interpretat sau ca manifestând o voință de interacționare (reprezentarea partenerului Om), sau ca fiind o rigiditate comportamentală (reprezentarea Mașină); Abric și Vacherot au consemnat că dacă în situația experimentală, sarcina e reprezentată în termeni de joc, aceasta contribuie la dezvoltarea comportamentelor mult mai competitivă doar dacă aceeași sarcină e reprezentată ca o problemă[2, 5, 6, 7].

Alt studiu a identificat că reprezentările sociale determină și relațiile între grupuri. W. Doise a arătat în special în ce manieră determinarea comportamentelor între grupuri de către reprezentările sociale e de aceeași natură ca și cele ce rezultă din procesele de clasificare socială. Cel mai interesant rezultat pentru problema care ne preocupă e acela ce arată că înaintea interacțiunii (jocului de competiție) fiecare grup atribuie unui alt grup niștemotivații mai competitive ca cele pe care le posedă. Elaborarea reprezentării celuilalt grup permite în primul rând grupului de a-și conferi o identitate, ea îi permite să adopte un comportament competitiv care e justificat de către reprezentare, și acest lucru este realizat fără a ține cont de comportamentul real al celuilalt grup. Comportamentul unui grup în situația rezolvării problemelor nu este determinat de tipul sarcinii efectuate, dar de reprezentarea pe care și-o fac în raport cu această sarcină. Același grup ce utilizează două reprezentări diferite a unei singure sarcini adoptă niște comportamente diferite, deci independente de realitatea obiectivă. Acest fapt a fost demonstrat într-o cercetare (Abric, 1971) sau aceeași sarcină fiind asociată atât la o reprezentare privind rezolvarea problemei, cât și în termeni de creativitate. Rezultatele obținute demonstrează că toate procesele și comportamentele grupului sunt determinate de reprezentare. Natura relațiilor pe care grupul le dezvoltă și structura comunicării pe care el o adoptă sunt determinate de: reprezentarea sarcinii; tipul producției grupului și performanța sa; tipul gândirii utilizate care rezultă din reprezentarea sarcinii. În aceeași perspectivă, Codol (1972) verifică și completează aceste rezultate demonstrând în ce maniera nu doar reprezentarea sarcinii dar și reprezentarea pe care grupul o are despre sine determină comportamentele acestuia[1, 7].

O serie de experimente realizate de către Snyder și Swann (1978) și citate de către Moscovici (1986) au scos în evidență în ce maniera căutarea informațiilor ce vizează o cunoaștere mai bună a unui alt subiect e totalmente indusă, predeterminată de reprezentarea inițială. Dacă inducem două reprezentări sociale inițiale diferite a partenerului (într-un caz, îl prezentăm ca fiind extrovertit, în celălalt ca fiind introvertit), constatăm atunci că toate întrebările puse de către subiecți urmăresc scopul de a obține informații care confirmă reprezentarea deja existentă. Această reprezentare generează o anumită "impermeabilitate către informație", care îi permite să se mențină, chiar de a se consolida independent de noile informații emise în alte situații. Intervievarea care este una dintre activitățile esențiale, acest impact al reprezentărilor asupra practicii lor, pune în evidență un proces deosebit de important, subliniind rolul esențial pe care îl poate avea un practician în necunoașterea sau cunoașterea subiecților sau grupelor pe care le studiază sau interoghează. Cercetările prezentate au arătat că comportamentele pot fi în mod direct determinate de reprezentări[2, 5, 6].

Unul din studiile realizate în întreprindere (Morin, 1989) a investigat două întreprinderi de natură diferită: un hipermarket și o uzină agro-alimentară. Scopul acestei lucrări a constat în evaluarea impactului asupra muncitorilor în urma expunerii acestora la niște zgomote, dintre care unele depășeau valoarea maximă tolerabilă după normele în vigoare. Unul din rezultatele lui Morin, arată că evaluarea obiectivă a zgomotului (bazată pe niște măsuri de intensitate) nu corespund evaluărilor subiective formulate de către cei angajați. Reacțiile la zgomotul în cadrul muncii, care pot fi traduse printr-un absentism, utilizarea concediului medical, sau cererile în ceea ce privește orarul sau amenajarea postului de lucru nu rezultă

doar și în mod direct de nivelul zgomotului efectiv. Ce contează, nu este atât existența zgomotului, sau unui aspect al mediului înconjurător, dar a manierei în care aceasta prezență este percepută (Aubree și Raspaud, 1986) [5]. Această abordare nu este una inovativă. Morin, care a mers și mai departe în acest experiment interesându-se de sistemul de reprezentări prin intermediul căruia zgomotele au fost reținute, percepute de către operatori. Referindu-se la teoria nucleului central, el a cercetat și a descoperit principiile organizatoare a reprezentărilor, care i-a permis să definească ceea ce el numește: "tipurile angajamentelor de situație". El a evidențiat trei tipuri de reprezentări ce corespund la treimodalități diferite de angajamente de situație - organizate în jurul unor elemente centrale diferite. Ceea ce este important în cadrul relațiilor dintre reprezentări și practicile sociale, e de a constata că acestea sunt niște diferențe în reprezentări ce determină reacțiile operatorilor. Când munca ocupă poziția centrală în prezentarea situației, dezavantajele fizice care îi sunt asociate (zgomotul în special) sunt sau minimalizate în totalitate (participare pasivă), sau din contra maximizate (participare critică). Atunci când din contra munca nu ocupă poziția centrală în reprezentarea situației și dacă aceasta se organizează în jurul unei referințe centrale la familie, zgomotele sunt acceptate ca un rău necesar pentru bunăstarea familială. Interesul și importanța zgomotului sunt deplasate de la situația de muncă, la cea a mediului și căminului familial. Și acest zgomot tolerat la postul de muncă e într-un mod particular resimțit în cazul în care acesta apare în mediul vieții familiale: în grupul familial căută protecția împotriva zgomotului exterior. Dacă reprezentarea situației se organizează în jurul elementelor centrale asociate cu propria imagine, zgomotele devin problematice dacă ele pun în pericol aceasta imagine: abrutizare, dificultate de a vorbi și a comunica despre munca sa, oboseală fizică etc. Aceste rezultate evidențiază faptul că mediul material este departe de a fi cauza directă a reacțiilor indivizilor într-o situație concretă de lucru. Este mai degrabă perceperea situației de către subiect, semnificația centrală pe care i-o atribuie acesta, sistemul sau de reprezentări sociale ce conduc operatorul să accepte sau să refuze dezavantajele fizice în cadrul lucrului său [2, 5, 6, 7].

Levy-Leboyer și echipa sa au ajuns la aceeași concluzie, când studiind maniera în care cadrele se situează în raport cu munca lor aceștia declară că este important de luat în considerare reprezentările ce țin de totalitatea activităților în cazul în care se dorește să se profite de acest fapt (Rousselet, 1987) [5]. Am putea propune o nouă abordare a acestei probleme și anume să vedem dacă nu cumva obținem alte rezultate în timpurile informatizării și globalizării, a desfășurării muncii "la distanță".

Consider că ar prezenta interes și reprezentarea socială a noilor profesii apărute în ultimii ani. Acum piața muncii se schimbă în mod galopant. Au apărut noi profesii și job-uri cum ar fi: vlogger sau you tuber, valvolog – cel care sfătuiește un mod de viață sănătos; fundreser – cel care caută resurse pentru implementarea proiectelor; neonchik – specialist tehnic care asigură crearea de publicitate în aer liber și multe multe altele. Care ar fi reprezentarea lor socială, cum sunt percepute aceste profesii noi în funcție de cultură, vârstă, ocupație, interese etc.

Guimelli în studiul realizat despre reprezentarea socială a profesiei de infermieră, a ilustrat rolul crucial al reprezentărilor sociale într-un context dat, în alegerea profesiei. Guimelli a evidențiat pentru început natura reprezentărilor funcției de infermieră. El a descoperit că aceste reprezentări se diferențiază în raport cu locul central ocupat de așa-numitul rol propriu. Sau analiza motivelor alegerii profesionale efectuate de către infirmieri stagiați care a arătat că alegerea s-a efectuat în concordanță cu rolul propriu, adică în concordanță cu nucleul reprezentării. Nu condițiile de munca, relațiile de ierarhie, remunerarea propusă de către spital etc. - cele ce determină alegerea profesională, dar maniera în care sunt percepute condițiile de exercitare a propriului rol. Dacă ceea ce e central în reprezentarea funcției, adică rolul propriu, este perceput ca fiind realizabil, stagiarul infirmier rămâne la spital. În caz contrar, aceștia părăsesc spitalul și se angajau în alt sector []. .

Denis Jodelet (1989) a identificat reprezentările sociale care ocupă un rol determinant a practicilor în cazul bolilor mentale. Opera lui Jodelet despre modul în care funcționează comunitatea terapeutică din Ainay-le-Chateau, constituie până în prezent cel mai bun exemplu de studiu complet al relațiilor între reprezentările și practicile sociale. Aceasta a condus la înțelegerea rolului, funcțiilor și determinatelor fenomenelor reprezentative din viața grupurilor. Analiza extrem de complexă a reprezentărilor efectuată de către Jodelet a condus la un rezultat primar ce pare a fi esențial. Gândirea comunității, sistemul său de reprezentare a bolii mentale se organizează în jurul unui nucleu figurativ, în "nodul reprezentativ", autoarea a demonstrat că acesta parcurge și generează toate discursurile și practicile actorilor sociali. Acest nucleu format din 3 elemente: "creier, nervi, carne și oase", funcționează ca o structură elementară a imaginii omului. Elementele acestui nucleu central – "nodul reprezentativ" - funcționează ca niște scheme, adică prescriu niște comportamente și practici. Dânsa a constatat diferența între reprezentarea bolnavilor "de creier" și bolnavilor "de nervi" care a devenit esențială și a permis de a distinge bolnavii "buni" (traumatisme cerebrale) de cei "răi" (traumatisme nervoase) și respectiv niște comportamente diferite în funcție de categoria activată în reprezentare. Jodelet a concluzionat că practicile dezvoltate își au originea în reprezentarea pe care ne-o facem de "omul nebun". Reprezentările sociale sunt aici niște ghizi de acțiune. "Regimul privilegiat" care a condus, de exemplu spre acceptarea la masă sau în căminul propriu bolnavul, a fost rezervat unei singure categorii de bolnavi - cei de "creier". Relațiile strânse au fost din contra excluse în cazul bolnavului "de nervi". În opera lui Jodelet observăm că unele practici permit descoperirea aspectelor reprezentării care nu este niciodată verbalizată, deci inaccesibile de către tehnicile de colectare a reprezentărilor sociale. Este așa în cazul unei dimensiuni a reprezentării nebunii niciodată verbalizată de către membrii comunității: nebunia poate fi contagioasă. Sau, observarea anumitor practici care era exprimată în acte de conduită: evitau vederea ticurilor sau crizelor pentru a evita contagierea, nu vorbesc despre boală pentru a evita întoarcerea acesteia, spălarea în mod separat a rufelor bolnavilor, curățarea ustensilelor pe care le-au utilizat "bolnavii" separat de celelalte etc. Fie ca aceste idei reies din credințe magice (rolul privirii în transmiterea bolii, de exemplu) sau rușinoase pentru că ar fi iraționale (contaminarea unei boli mentale prin haine/lenjerie) aceste elemente nu au apărut în discursul indivizilor, ci au fost înfăptuite fără a fi gândite. Jodelet a formulat o ipoteză interesantă precum că în concepția a ceea ce este natura nebuniei ar intra niște elemente de credință care, din cauza vechimii lor sau caracterului neliniștitor, care provoacă anxietate, nu ar avea o traducere posibilă și autorizată și în acest caz practicile revelează un aspect fundamental al reprezentării care o înlocuiește și o explică în contextul său primordial - a fricii. Observăm importanța teoretică și consecințele metodologice a acestei ipoteze. Anumite aspecte a reprezentărilor au fost vehiculate direct în discursuri. D. Jodelet susține că toate studiile reprezentărilor trebuie să ia în considerare aceste două forme majore de actualizare - discursurile și actele. Ar fi extrem de interesant de a relua acest studiu pentru a vedea dacă nu cumva s-au produs deja schimbări în reprezentarea socială a bolilor mentale și pentru a cerceta, de fapt, reprezentarea socială a incluziunii educaționale a persoanelor cu cerințe educaționale speciale [2].

În ultimii trei ani a apărut un nou obiect social "sensibil" și anume reprezentarea socială a pandemiei. Organizația Mondială a Sănătății a declarat infecția covid 19 - pandemie, clasificând-o drept urgență la nivel internațional în domeniul sănătății publice, fiind etichetată drept criză a sistemului de sănătate și criză socio-economică: suspendarea activității întreprinderilor, a instituțiilor și organizațiilor, concedierea salariilor etc. În ce măsură actorii sociali dau dovadă de responsabilitate, solidaritate și eficiență în fața stării de urgență? Cum se manifestă comportamentul oamenilor în diferite culturi, popoare, etnii în timpul acestei pandemii? Dar cum este percepută infecția covid 19 de societate? Care este reprezentarea socială a covid-ului?

Această pandemie reprezintă un obiect social "sensibil" și el generează „reprezentări sociale polemice”, dat fiind controversele medicale, sociale și religioase, fluxul mare de informații și dezinformații pe net și rețelele de socializare. Un mare interes prezintă percepția socială a problemelor legate de situația pandemică. Este oare acesta un experiment social fără precedent ? Care este reprezentarea socială a autoizolării, a vaccinării, a purtării măștilor, a QR codului etc. ?

Acest interes se datorează faptului că, mai mult decât altele, reprezentarea socială a covid-19, îndeplinește toate criteriile necesare pentru ca un obiect să devină obiect de reprezentare socială: volumul de informații este mare, imprecis sau chiar confuz, neexistând o poziție universal valabilă; obiectul prezintă o miză ridicată atât pentru studenți sau practicieni cât și pentru publicul larg; nu există o structură, o instanță care să dicteze o poziție oficială [4].

Un alt "obiect social sensibil", în ultimii ani este reprezentarea socială a migrației. Migrația a fost prezentă de la începuturile existenței omenirii, însă fenomenul dat capătă forme noi și înregistrează schimbări globale. Procesele migratorii se desfășoară simultan și sunt în creștere în diferite părți ale lumii. Apar societăți multiculturale, multietnice, tinzând spre noi concepte ale cetățeniei sau statutului național. În prezent, societatea noastră globalizată este rezultatul a nenumărate migrații.

La fel, prezintă interes un alt "obiect sensibil" rețelele sociale și serviciile-internet care generează fluxuri mari de date, în timp real, oferă multe informații dar, totodată, și dezinformații în exces. În prezent, cele mai multe rețele sociale conectează persoane sau grupuri cu caracteristici similare. Analiza fluxurilor mari de date provenite de la rețelele sociale online poate conduce la construirea de modele și bune practici. Creșterea uimitoare și diversitatea de date interconectate continuă să afecteze profund modul în care oamenii percep aceste date. Rețele sociale online, cum ar fi Twitter, Facebook, LinkedIn, YouTube, Wikipedia nu doar conectează foarte mulți utilizatori, dar, în același timp, colectează cantități imense de informații asociate cu interacțiunile lor de zi cu zi. Conținutul creat de utilizator poate fi utilizat pentru diferite analize și predicții în multe domenii: educație, marketing, cinematografie, diseminare, alegeri, economie la nivel regional, național sau global.

În concluzie aș menționa importanța studiului percepției sociale, a reprezentărilor sociale și a practicilor sociale în era globalizării. Globalizarea virtuală deja s-a produs, comunicarea între oameni din diferite "colțuri" ale lumii este facilitată de internet, limba engleză, migrația etc. Obiectele sociale care au fost alese de-a lungul timpului ca obiecte reprezentate pun în evidență utilitatea teoriei reprezentărilor sociale pentru înțelegerea comportamentelor umane raportate la diferite domenii ale societății contemporane.

Bibliografie:

1. ABRIC, J.-C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. 204 p.
2. BOTOȘINEANU, F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. Iași: ALFA, 2011. 180 p.
3. BOZA, M. Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Polirom, 2010. 212 p.
4. COJOCARU, N. Practici sociale și implicații ale reprezentării „celuilalt”, în construcția reprezentării sociale a pandemiei covid 19
<http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4079/9.-p.-50-58.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
5. CURELARU, M. Reprezentări sociale. Iași: Polirom, 2006. 235 p
6. NECULAU, A. și al. Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. 243 p.
7. POPESCU, M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar: teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2016. 268 p.

8. ȘLEAHTIȚCHI, M. Problema obiectului reprezentării sociale: preocupări și soluții. În: Psihologie. 2017, Nr. 3-4, p. 62-67.

CZU 159.9:615.851

CONSIDERAȚIUNI TEORETICE CU REFERINȚĂ LA REZISTENȚA PSIHOLÓGICĂ ÎN PSIHOTERAPIE

Tatiana ROȘCA, drd.,

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract. *The concept of psychological resistance refers to an extremely complex phenomenon through the multitude of facets, which different authors have described in different terms, such as: resistance to treatment (more common in psychodynamic approaches), non-compliance (predominantly in cognitive-behavioral), non-adherence (commonly used in medicine), stalemate (widely used in models who prefer an interpersonal approach to the phenomenon). Thus, the relevance of resistance to change in the therapeutic relationship is of particular interest to several authors who say that coping with resistance is essential to better understand therapeutic change and to reduce its abandonment or failure.*

Keywords: *perspective, resistance, client, therapist, fear, change, therapeutic relationship;*

Să vorbești despre rezistența la schimbare și însăși schimbarea în psihoterapie, semnifică să vorbești despre psihoterapie, întrucât obiectivul acesteia este de aghida clientul în procesul de transformare a gândurilor, a trăirilor, a comportamentelor și atitudinilor, pentru a reduce simptomatologia dureroasă, pentru a substitui conduitele disfuncționale cu altele funcționale, a promova resursele și a dezvolta potențialul tăcut al clientului în vederea realizării unei vieți mai frumoase.

Dicționarul de Psihologie [12, p. 74] definește rezistența ca „termen psihanalitic, ce se referă la opoziția inconștientă din partea subiectului, supus analizei, de a accede la propriile sale dinamici profunde”, pe când Dicționarul Enciclopedic de Sănătate și Medicină [27, pp. 145-149] o descrie în felul următor: „în diferitele modele psihopatologice și psihoterapeutice, noțiunea de rezistență este bogată în semnificații și metafore și este în general atribuită unui subiect care caută tratament pentru suferința sa psihică și / sau psihosomatică, ce stabilește o relație de ajutor cu terapeutul. În sens restrâns, rezistențele din psihoterapie pot fi considerate ca un fel de opoziție, reticență a pacientului de a abandona stilurile defensive vechi, stabilizate în timp, care-i conferă cumva o pseudo-securitate. În sens mai larg, rezistențele fac parte din toate relațiile psihoterapeutice, ele sunt inerente intervențiilor asupra psihicului, fiind variații anormale, probleme psihologice, corelate cu medicina somatică [...]. Rezistența, ca apărare directă împotriva schimbării este și împotriva procesului terapeutic în sine, exprimată prin atitudini de autoprotecție care reprezintă o variantă specifică a unui fenomen omniprezent”.

Potrivit lui G. Rovera [27, pp. 146-147], elementul comun „al teoriilor și practicilor psihoterapeutice, sunt caracterizate de tranziția de la o “arheologie a psihicului”, la o “arhitectură a peisajului cultural”, astfel încât rezistențele din timpul intervențiilor terapeutice să fie explorate în spațiile intrapsihice, psihosomatice, interpersonale și culturale ale clientului. O astfel de bază comună a condus la definirea unui *model relațional în care există trei niveluri de interacțiune*: al *relației transferențiale*, în care pacientul repetă evenimentele sale contradictorii și conflictuale; al *alianței terapeutice*, unde clientul cooperează cu terapeutul pentru a atinge obiectivele terapeutice; al *relației cu realitatea*, unde sunt introduse aspecte legate de realitate, cum ar fi administrarea de medicamente, clientul fiind compliant cu referire la respectarea tuturor prescripțiilor.

Prin urmare, G. Rovera [27, pp.145-249], observă că, aderând la această perspectivă, rezistențele întotdeauna îi vor apăra boala clientului. Aceeași simptomatologie este văzută ca expresie a unui conflict pe care clientul nu este în măsură să-l rezolve, pe de o parte și pe de altă parte, aceasta este considerată o rezistență defensivă prin care clientul își menține un echilibru, care, deși e instabil, este liniștitor și într-o oarecare măsură securizant.

În mod similar, F. Rovetto [28, p. 65] afirmă că: „patologiile care caracterizează majoritatea pacienților, „îi strangulează”, ca o capcană, care se strânge din ce în ce mai mult. [...] Și majoritatea acestora sunt doar situații de echilibru. Merge vorba de acele echilibre precare și dureroase, care seamănă cu niște strategii ineficiente, ce vizează evitarea necazurilor mai grave, care, oricumfac supraviețuirea dificilă. Încrezători în patologia lor, mulți dintre clienți cer să fie tratați, dar în adâncul lor se tem să se vindece. Uneori, ei își propun niște obiective excesive, doar ca să eșueze și să rămână în starea lor patologică liniștitoare”.

Conform autorilor: J. Prochaska, J. Norcross și C. DiClemente [26, p. 71] această atitudine este tipică fazei de contemplare, în care dorința de schimbare este prezentă, dar coexistă cu rezistența care poate deveni paralizantă din cauza fricii de eșec și a anxietății cauzate de nevoia de a abandona un stil de viață prea familial. Chiar dacă și parafrazate, constatările psihologilor existențialiști J. Bugental și E. Bugental [5, pp.543-549] susțin că teama de schimbare este „o soartă mai rea decât moartea”, că schimbarea ne amenință adevărata identitate și ne cere să abandonăm felul nostru de a fi [...], ne amenință securitatea și, uneori, securitatea, chiar dacă e și autodistructivă, pare a fi mai bună decât nimic”.

Fiind de acord cu această perspectivă, N. Cummings [7, pp. 129-143], susține că clienții au dreptul la rezistențele lor și că terapeuții au misiunea de ale înțelege frica lor de schimbare: „rezistența este considerată ca determinarea clientului de a avea un comportament nereușit, plin de durere și nefericire, din cauza fricii, ca nu cumva, ceea ce-l va înlocui să fie mai rău. Pentru majoritatea clienților, această frică este similară cu teroarea necunoscutului”.

Pentru a descrie acest fenomen, autorul propune o analogie sugestivă: să ne imaginăm un excursionist, care stă agățat de o margine a unei stânci, unde a căzut din imprudență și care atârna de-asupra unei prăpastii profunde. Salvatorii îi zic să se agațe de frânghia coborâtă din elicopter și să se agațe de cealaltă margine, pentru a-l salva. Dar drumetul este nesigur de abilitatea sa de a sări și vede doar probabilitatea că o să cadă în prăpastie: este speriat de a fi suspendat, dar, în același timp, este speriat și de ideea că ar trebui să sară. Cu această imagine, N. Cummings [7, pp. 129-143] descrie ce se întâmplă cu clientul în terapie, sugerând că terapeutul nu poate să-i ceară să facă ceva care i se pare terifiant, până când nu a câștigat încrederea că săritura, adică schimbarea, este sigură și că merită să o facă.

Având o părere similară, J. Prochaska [26, p. 71] evidențiază că, din moment ce ideea de a părăsi ceea ce este familiar, pentru a întâlni un viitor incert poate avea un caracter înspăimântător și de dezorientare, este important să ai curajul să lași trecutul și să adopți noi obiceiuri sănătoase, menținând un focus constant pe beneficiile schimbării, pe condiția care va preceda schimbarea și noua imagine de sine: „renunță la trecut și privește spre viitor, deși să lași poate fi dificil să vezi un viitor mai bun. Imită un acrobat care stă pe un balansoar, având încredere în partenerul care e de cealaltă parte. Poate fi înfricoșător să renunți la vechile tipare de comportament, dar noul Eu al tău va fi acolo pentru a te saluta”.

Un interes deosebit îl reprezintă comparația cu trapezistul, J. Prochaska [26, p. 71] recunoscând în partener un salvator, noul Sine al clientului însuși. Această viziune atribuie o mare putere clientului care, atunci când se adresează unui profesionist, este recunoscut ca adevărat aliat al său, posesor al resurselor necesare pentru a face față provocării schimbării.

Această perspectivă, diferită de cea care vede rezistența ca pe un dușman, cu care trebuie să lupti și să-l elimini, prevalent apare astăzi, într-un mod transversal, în mai multe abordări.

În acest context, S. Messer [21, pp. 157-163], propunând o perspectivă psihodinamică asupra rezistenței, distinge cinci forme diferite ale acesteia: rezistența la recunoașterea sentimentelor, fanteziilor și motivațiilor; rezistența pentru a dezvălui sentimentele terapeutului; rezistență ca un mod de a demonstra autonomie; rezistența ca reticență a clienților, de a-și schimba comportamentele lor în afara cadrului terapeutic; rezistență din cauza lipsei de empatie a terapeutului. Prin acestea, autorul pune accentul pe inevitabilitatea și omniprezența rezistenței și susține că „ar trebui să fie văzută ca un prieten al terapeutului și nu ca un inamic [...], ca un mod în care clienții se prezintă pe ei înșiși în general și în ochii terapeutului în particular”.

Analogic acestei abordări, C. Newman [23, pp. 165-174] a propus o perspectivă cognitivă asupra rezistenței, subliniind necesitatea terapeutului de a realiza o înțelegere plină de acuratețe și empatică a dificultăților de a se schimba a clientului, de a conștientiza tendința acestuia de a reacționa și de a opune rezistență, de a menține o atitudine profesională și de încredere pentru identificarea strategiilor utile, de a pune în aplicare intervenții care recunosc nevoia de autonomie a clientului în definirea procesului terapeutic și, în același timp, promovarea conștientizării și a capacității de adaptabilitate.

Din perspectiva interpersonală, C. Mitchell [22, pp. 18-23] evidențiază necesitatea terapeutului de a înțelege rolul lui în determinarea sau consolidarea rezistenței, subliniind nevoia înțelegerii motivelor de bază a rezistenței. Rezistența, conform autorului, este mult mai mult decât o simplă încăpățănare din partea clientului, care poate depinde de: teama de eșec, teama de risc pe care-l comportă schimbarea, necesitatea de a menține controlul, prin manipularea terapeutului, dar și de modul în care clientul reacționează la sentimentele sale de rușine sau furie, implementând un comportament pasiv-agresiv, nefiind pregătit să implementeze soluții și acțiuni funcționale.

Potrivit lui B. Bara [1, p. 204] teama legată de schimbare, care menține statutul „*quo*”, face ca barierele în schimbare să fie inevitabile: „pentru unii oameni, schimbarea în sine este nedorită: oricât de neplăcută ar fi situația lui, clientul o știe, e obișnuit cu ea, simte că are controlul asupra acesteia. Chiar și o durere cunoscută îl sperie mai puțin decât una necunoscută. Omul se agață de prezent și orice schimbare este percepută ca fiind periculoasă, care poate agrava situația lui și mai mult, de aceea pentru el e important să poată prevedea ce se întâmplă, în orice moment din viața lui,„.

Chiar dacă această atitudine pare a fi negativă și defensivă față de schimbare, B. Bara [1, p. 204] susține că tranzitorialitatea rezistenței la schimbare poate fi depășită dacă terapeutul și clientul vor fi capabili să înțeleagă motivația ce stă la baza acestei atitudini.

Cele mai recente definiții ale rezistenței, ce împărtășesc această perspectivă, subliniază complexitatea fenomenului și modul în care acesta este pe departe de a fi pe deplin înțeles.

E. Knowles și J. Linn [11, pp. 39-63], afirmă în acest context că rezistența psihologică reprezintă un termen larg, cu o istorie lungă și variată, referindu-se la mai multe evenimente specifice, astfel, termenii folosiți pentru a o descrie fiind: ne-compliance [23, pp. 165-174] și dorința clientului de a se opune celor care încearcă să-i limiteze libertatea [2, p. 4], reticența de a înțelege adevărata natură a gândurilor sau sentimentelor lui [21, pp. 157-163], cât și evitarea sentimentelor neplăcute [25, p. 32]

În aceeași ordine de idei, R. Leahy [18, p. 9] afirmă că, dacă, pe de o parte, este posibil să se identifice unele comportamente care sunt în general considerate a fi rezistențe sau ne-compliance, indiferent de tipul de conduită (neprezentarea la întâlniri, întârzierea, neachitarea ședințelor, devalorizarea terapeutului sau al terapiei), pe de altă parte, rezistența poate fi considerată ca un construct de context, întrucât se referă la clientul care nu se adaptează la normele specifice definite de către terapeut. În această perspectivă, dacă clientul opune rezistență la terapie, e important mai întâi de toate să înțelegem ce se așteaptă de la el,

deoarece ceea ce este considerat rezistență în terapie, ar putea fi considerat un comportament adecvat în altă conjunctură.

Pe lângă diferitele formulări privind definiția rezistenței, sursele acesteia conturează și ele o imagine eterogenă. În acest sens, în timp ce unii autori susțin că rezistența ar fi o caracteristică și o calitate a persoanei [4, pp. 83-104], conform altora, cauza rezistenței ar fi într-o sursă externă. Unul dintre cele mai cunoscute concepte dezvoltate de a doua perspectivă îl reprezintă cel *al reactanței* propus, de S. Brehm [3, p. 63], conform căruia rezistența este o reacție cauzată de o amenințare externă la adresa libertății de alegere sau de acțiune, care stârnește sentimente și comportamente opoziționale și necesitatea de a restabili libertatea amenințată. În acest sens, rezistența este considerată a fi reactivă, deoarece, fără amenințarea externă, nu ar exista o reacție rezistentă [17, p. 3]. Legătura dintre rezistență și reactanță a fost subliniată și în unele formulări recente ale matricei psihodinamice, confirmată în felul următor: „rezistența se referă la un proces inconștient, care împiedică dezvoltarea procesului terapeutic. De aceea pacientul, din motive ce sunt determinate de preocupări interne, nu vrea să se schimbe sau nu urmează cu ușurință instrucțiunile. Acest proces de rezistență este similar cu conceptul de reactanță din psihologia socială. Astfel, pacientul reactant, apreciindu-și autonomia, va rezista oricărei încercări de a interfera cu aceasta” [30, pp. 13-38].

Așadar, în legătură cu reactanța clientului, apar considerații importante, precum cele ale lui L. Hall și M. Duval [15, p. 54] potrivit cărora, atunci când schimbarea este impusă din exterior, inevitabil generează rezistență. Acest mod, potrivit autorilor, ar altera relația terapeutului cu procesul de schimbare al clientului, terapeutul nefiind doar facilitatorul schimbării. De aceea, schimbarea este temută [13, p. 53], nu este acceptată, considerată o amenințare, o comandă care sporește rezistența și atitudinea defensivă a clientului. Prin urmare, pentru a nu genera rezistență, profesionistul trebuie să se asigure că schimbarea este acceptată și aleasă de către client, prin negocierea cu acesta, care ar trebui să aibă o înțelegere profundă a propriei atitudini față de schimbare, dezvoltându-și propria competență în facilitarea acesteia.

Chiar și R. Leiper [19, p. 70] remarcă faptul că fenomenul rezistenței, subiect al numeroaselor studii teoretice, continuă să fie puțin înțeles. De asemenea, afirmă că, deși unele modele propun să nu folosească rezistența ca termen cu conotație dinamică, sugerând utilizarea unor termeni alternativi, cum ar fi non-colaborarea sau non-compliance, aceștia din urmă nu ar fi de preferat, pentru că redau o viziune limitată a unui fenomen mult mai extins și cu multe fațete. În același timp, autorul subliniază că conceptul de rezistență are adesea o conotație negativă, atribuind clientului o atitudine opozițională de depășit și de combătut, în timp ce ar fi mai potrivit să se recunoască natura sa protectivă, întrucât prin ea clientul încearcă să-și mențină un anumit grad de control și de stabilitate internă și externă. Și din moment ce toate mecanismele care vizează menținerea unui anumit grad de coerență și de control, care în terapie, pot lua forma de rezistență la schimbare, soluția ar fi să se facă distincția dintre strategiile de coping puse în aplicare de către client, dacă sunt pozitive și dacă sunt aplicate flexibil, sau dacă sunt negative și utilizate în mod rigid, compulsiv, disfuncțional și dezadaptativ.

E. Knowles și J. Linn [11, 39-63], R. Leiper [19, p. 70], împreună cu D. Engle și H. Arkowitz [8, p. 8] raportând o mare fragmentare conceptuală a rezistenței și susținând că „este una dintre cele mai importante construcții, dar cel mai puțin înțelese în domeniul psihoterapiei”, justifică această eterogenitate prin faptul că majoritatea studiilor pe această temă se bazează pe observații clinice și sunt în mare parte strâns legate de o teorie specifică, care e marcată de absența unui dialog între studiile din domeniul psihoterapiei, psihologia sănătății și medicina comportamentală, unde se vorbește în general despre neconformare sau neaderență, fiind interpretate ca eșecuri de autocontrol sau autoreglare.

Prin urmare, termenul „rezistență” ar fi atât de plin de semnificații diferite, încât să fie imposibilizat un răspuns definitoriu, fără a specifica contextul teoretic de referință [8, p. 8], explicând rezistența ca „acele comportamente care interferează cu progresul către schimbările dorite” și care pot apărea în contextul relației terapeutice, în relația cu alți profesioniști din domeniul sănătății sau în încercările de schimbare autodirecționată. Totodată autorii sugerează că ar fi mai bine să ne întrebăm de ce oamenii nu se schimbă decât care sunt cauzele rezistențelor, aceste răspunsuri facilitând explicațiile transversale ale diferitor abordări.

Așadar, pentru a răspunde la această întrebare, D. Engle și H. Arkowitz [8, p. 8] propun conceptul de *ambivalență rezistentă*, care definește un „subsistem al rezistenței, unde există în același timp acțiuni spre schimbare și acțiuni care te îndepărtează de la schimbare”. Prin urmare, argumentele pro și contra ale schimbării sunt percepute ca fiind echivalente, mișcarea spre schimbare, fiind însoțită sau urmată de mișcarea îndirecția opusă, spre *statutul quo*.

Ambivalența ar explica recidivele frecvente și continue, identificate în procesul de schimbare [20, p. 4] unde „schimbarea personală are loc într-o modalitate oscilantă mai degrabă, decât într-o progresie regulată”, determinând o alternanță de progrese și regresii.

O abordare diferită este propusă de F. Hanna [16], potrivit căruia rezistența pe lângă sentimentele de nesiguranță și de amenințare, așa cum s-a menționat anterior, este asociată și sistemului de credințe fundamentale ale omului, definit ca *schemă ontologică centrală* [24, pp. 312-324] Această schemă, care conține opiniile persoanei despre natura realității și aspectele fundamentale ale vieții, se formează la nivelul preverbal în primii ani de viață și, datorită acestor caracteristici, este dificil de accesat și de modificat, acest lucru explicând de ce schimbarea este foarte dificil de realizat.

Mai mult, postulând existența și posibilitatea de a explora prezența precursorilor schimbării, care sunt condițiile necesare pentru ca aceasta să aibă loc, F. Hanna [16] definește rezistența ca „o condiție în care există prea puțini precursori și prea puțină operativitate”. Urmărind evoluțiile teoretice în acest domeniu, autorul remarcă faptul că în mod tradițional rezistența este văzută ca o dinamică internă care ghidează oamenii să reprime în inconștient oricât de dureros [10, p. 75] și este asociată cu frica de schimbare [6, p. 98] menționând că practic toți clienții demonstrează o formă de rezistență. Pe când conform Modelului Precursorilor, ar fi mai corect să vorbim despre un client dificil, mai degrabă decât rezistent, considerându-l „un client pentru care schimbarea nu este iminentă, în ciuda eforturilor depuse de cei implicați în terapie” [9, pp. 175-183] Prin urmare, potrivit lui J. Gold [14, pp. 1-2], dificultățile clientului din punct de vedere al precursorilor ar permite depășirea conotațiilor negative asociate cu rezistența, care atribuie lipsei de schimbare: rebeliunea, agresivitatea activă sau pasivă, definind clienții rezistenți „provocatori, nedisciplinați, încăpățânați, ce compromit munca terapeutică, ambivalenți, apatici sau înșelători în încercările lor de a evita schimbarea”. În acest model obstacolele în calea schimbării nu sunt atribuite unei presupuse rezistențe a clientului, ci mai degrabă unui fel de *deficit de schimbare*, prin care clientul pur și simplu nu este conștient de beneficiile sale, simțind că nu merită rezultatele, din motiv că nu este învățat cum să caute și să accepte ajutor de la alții, sau să aibă o atitudine opozițională din cauza greșelilor comise de terapeut.

Un interes deosebit în acest sens o reprezintă contribuția lui P. Wachtel [29, pp. 103-117], care afirmă că rezistența este singurul factor sau ansamblul de factori, cei mai importanți în determinarea succesului sau eșecului terapiei și că, în același timp, „este unul dintre cele mai problematice și contraproductive concepte din tot domeniul psihoterapiei”. În definiția rezistenței, autorul subliniază valoarea potențial pozitivă sau negativă în atingerea obiectivelor terapeutice, care nu poate fi atribuită exclusiv doar clientului. Aceasta depinde și de tehnicile utilizate, precum și de terapeut, cu mar fi: rigiditatea sa excesivă în aplicarea modelului de referință, conflictele sale inconștiente sau de *controtransferul* său, de aceea „rezistența reprezintă un produs al diadei, decât doar al clientului”.

În concluzie, conform acestor perspective, după cum subliniază autorii citați, rezistența este considerată inevitabilă și necesară, pentru care toți terapeuții ar trebui să o includă în propriul model clinic fără a o ignora sau a o considera un obstacol în calea procesului schimbării, fără a-l acuza pe client pentru atitudinea sa aparent necooperantă sau ostilă. Rezistența, ar trebui luată ca o ocazie pentru a înțelege mai bine clientul și dificultățile acestuia, precum și o oportunitate pentru terapeut de a-și spori competența și creativitatea. Prin urmare, rezistența nu conduce în mod inevitabil la impasul terapeutic, acesta apărând doar atunci când există o stagnare al procesului terapeutic, prin ignorarea rezistenței, ca act neînțeles sau nerecunoscut în intervenția terapeutică.

Bibliografie:

1. BARA, B. G. *Dinamica del cambiamento e del non cambiamento*. Torino: Boringhieri, 2007, p. 204.
2. BREHM, J. W. *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press, 1966, p.4.
3. BREHM, S. S., BREHM J. W. *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. New York: Academic Press, 1981, p.63.
4. BRINOL, P., TORMALA, Z. L., PETTY, R. E. Individual Differences in Resistance to Persuasion: The Role of Beliefs and Meta-Beliefs. In: KNOWLES, E. S., LINN, J. A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004, pp. 83-104.
5. BUGENTAL, J. F.T., BUGENTAL, E. K. A fate worse than death: The fear of change. In: *Psychotherapy*, nr. 21, 1984, pp. 543-549.
6. BUGENTAL, J. F.T. *The search for authenticity*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1965, p. 98.
7. CUMMINGS, N. A. Resistance as an Ally in Psychotherapy. In: O'DONOHUE, W., CUMMINGS, N., CUMMINGS, J. L. *Clinical Strategies for Becoming a Master Psychotherapist*. New York: Academic Press, 2006, pp. 129-143.
8. ENGLE, D. E., ARKOWITZ, H. Ambivalence in Psychotherapy. Facilitating Readiness to Change. New York: Guilford Press, 2006, p. 8.
9. ENGLE, D. E., HOLIMAN, M. A Gestalt-experiential perspective on resistance. In: *Journal of Clinical Psychology*, nr. 58 (2), 2002, pp. 175-183.
10. FREUD, S. Inhibitions, symptoms and anxiety. Standard Edition, nr. 20, 1926, pp. 75.
11. FUEGEN, K., BREHM, J. W. The Intensity of Affect and Resistance to Social Influence. In: KNOWLES, E. S., LINN, J. A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004, pp. 39-63.
12. GALIMBERTI, U. *Dizionario di Psicologia*. Torino: UTET, 2006, p.74.
13. GARDNER, H. *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli, 2008, p. 53.
14. GOLD, J. The "Circle Game": Introduction to the Special Issue. In: *Journal of Psychotherapy Integration*, 9 (1), 1999, pp. 1-2.
15. HALL, L. M., DUVAL, M. Meta-Coaching. *Coaching Change. For Higher Levels of Success and Transformation*. Clifton, USA: Neuro-Semantic Publications, 2004, p. 54.
16. HANNA, F. J. *Therapy With Difficult Clients: Using the Precursors Model to Awaken Change*. Washington, DC, APA, 2002.
17. HILLMAN, J. *Cli stili del potere*. Milano: RCS Libri, 2009, p. 3.
18. LEAHY, R. L. *Overcoming Resistance in Cognitive Therapy*. New York: Guilford Press, 2001, p. 9.
19. LEIPER, R. *Working Through Setbacks in Psychotherapy: Crisis, Impasse and Relapse*. London: Sage, 2001, p. 70.
20. MAHONEY, M. J. *Human change processes: The scientific study of psychotherapy*. New

- York: Basic Books, 1991, p. 4.
21. MESSER, S. B. A Psychodynamic Perspective on Resistance in Psychotherapy: Vive la Resistance. In: *Journal of Clinical Psychology*, nr. 58 (2), 2002, pp. 157-163.
 22. MITCHELL, C. W. Is Resistance Dead? In: *Psychotherapy Networker*, nr. 37 (3), 2013, pp. 18-23.
 23. NEWMAN, C. A. A cognitive perspective on resistance in psychotherapy. In: *Journal of Clinical Psychology*, nr. 58 (2), 2002, pp. 165-174.
 24. OTTENS, A. J., HANNA, F. J. Cognitive and existential therapies: Toward an integration. In: *Psychotherapy*, nr. 35, 1998, pp. 312-324.
 25. PERIS, F., HEFFERLINE, R., GOODMAN, P. Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. New York: Julian, 1951, p. 32.
 26. PROCHASKA, J. O., NORCROSS, J. C., DICLEMENTE, C. C. Changing for Good. A Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward. New York: Avon Books, 1994, p. 71.
 27. ROVERA, G. C. La resistenza in psicoterapia. In: *Dizionario Enciclopedico della Salute e della Medicina*. Milano: Biblioteca Treccani – Mondadori, 2006, pp.145-149.
 28. ROVETTO, F. Presentazione. In: BALDINI, F. *Homework: un'antologia di prescrizioni terapeutiche*. Milano: Me GrawHill, 2004, p. 65.
 29. WACHTEL, P. L. Resistance as a Problem for Practice and Theory. In: *Journal of Psychotherapy Integration*, nr. 9 (1), 1999, pp. 103-117.
 30. WEGENER, D. T., PETTY, R., FABRIGAR, L. R. Multiple Routes to Resisting Attitude Change. In: KNOWLES, E. S., LINN, J. A. *Resistance and Persuasion*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004, pp. 13-38.

CZU 316.627

METODE ȘI TEHNICI DE OPTIMIZARE A COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ADULTUL EMERGENT

Violeta LUNGU, psiholog clinician, drd,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The article reviews theoretical aspects of prosociality and perspectives in its development. Also, the results of a psychological intervention aimed at developing prosocial behavior in young people are presented. The research involved 48 young adults, aged between 21 and 26 years. The tools for assessing prosociality and its constructs were The Prosocialness Scale [4] and The prosocial tendencies measure [6]. Following the measurements made before and after the intervention to increase prosocial behavior, from one test to another we found that the intervention produced significant differences for the experimental group and a size of the medium-high intensity effect.*

Keywords: *prosocial behavior, emerging adult, methods and techniques for developing prosociality*

Introducere

Având în vedere contextul de criză actual, cu perspective de prelungire, care poate genera procese de excludere socială și conflictualitate, la care se adaugă tendințele de accentuare a multiculturalității, devine tot mai importantă necesitatea acelor comportamente care pot favoriza coeziunea socială, pe de o parte, și creșterea sentimentului de bunăstare psihologică personală pe de alta. Termenul comportament prosocial a fost inventat în 1972 ca

antonim la comportamentul antisocial. Comportamentele prosociale vizează acțiuni voluntare dezirabile, în beneficiul celorlalți, cum sunt ajutorarea, sprijinirea, consolarea, compasiunea, împărtășirea, protejarea fără ca persoana să aștepte o recompensă exterioară, acțiunea fiind realizată exclusiv în beneficiul altora [12]. Comportamentul prosocial este intenționat, liber și urmărește consecințele pozitive pentru alte persoane. Unii autori consideră că prosocialitatea comportamentelor prezice bunăstarea mentală a indivizilor, adaptarea personală și dezvoltarea cu succes a tinerilor [18]. Alți autori consideră că acest comportament protejează tinerii de experiențele care pot provoca depresie și probleme de conduită, ceea ce explică modul în care acest comportament ar fi legat de performanța școlară [3]. Cercetările longitudinale care urmăresc persoane din copilărie până la vârsta adultă susțin existența personalității altruiste sau prosociale [11]. Astăzi, cercetătorii converg în a considera comportamentul prosocial ca fiind afectat indirect de diferențele individuale în experiențele lor biologice, sociocognitive și temperamentale, experiențe de socializare diferențiate - adică, în familie, școală și comunitate [2; 12] și caracteristicile specifice unei situații date, de exemplu, cine este destinatarul acțiunii prosociale. Toate aceste „ingrediente” par să aibă un efect asupra modului în care oamenii percep și interpretează nevoile sau contingentele specifice ale altora și asupra modului în care își reglează răspunsul și decid să acționeze atunci când au oportunități de a se angaja în acțiuni prosociale.

Perspective în dezvoltarea comportamentului prosocial

Comportamentele prosociale devin tot mai evidente pe măsură ce individul se maturizează și ingerințele sociale cresc în intensitate. De ce și cum se dezvoltă prosocialitatea nu este pe deplin înțeles, dar teoriile și dovezile indică un proces multifactorial, care implică atitudini modelatoare din partea agenților de socializare, moștenirea genetică și moștenirea emoțională și socială, dezvoltarea cognitivă [16]. Având în vedere factorii multipli care influențează prosocialitatea, este de așteptat ca acest tip de comportament să fie supus atât schimbărilor de dezvoltare, cât și diferențelor individuale. Comportamentele prosociale sunt evidente încă din copilărie. Începând din copilăria timpurie, copiii tind să manifeste o creștere a frecvenței comportamentelor prosociale [9]. Până la mijlocul copilăriei, constatările sunt mixte, unele studii sugerând stabilitate, iar altele constatând scăderi modeste [13]. În timpul adolescenței, unele dovezi indică o scădere treptată a comportamentelor prosociale, dar cu o posibilă revenire la sfârșitul adolescenței/la vârsta adultă emergentă [17]. În toate aceste etape, imaginea de ansamblu este apreciată prin considerații care includ beneficiarii comportamentului, variabilele normative/situaționale și diferențele individuale, cu diferite grupuri de indivizi manifestând traiectorii diferite. Cercetările cu privire la traiectoriile de dezvoltare au relevat o consistență semnificativă, deși modestă, a comportamentelor prosociale de-a lungul timpului și în contexte diverse, de la anii preșcolari până la vârsta adultă emergentă [10].

Studiile longitudinale ale dezvoltării de la adolescență până la vârsta adultă sunt rare. Din cele existente au fost identificate trei traiectorii de dezvoltare: prosocială (și în creștere de la adolescență 16/17 ani până la vârsta adultă tânără 22/23 ani), prosocială moderată și prosocială scăzută - ultimele două grupuri având traiectorii stabile de la adolescență până la vârsta adultă emergentă [17]. Descoperirile sugerează că indivizii pot prezenta unele fluctuații în dezvoltarea prosocială de la copilărie la vârsta adultă tânără, deși schimbările radicale nu sunt frecvente.

Diferențele de gen au fost observate în mod constant. În general, fetele au un scor mai mare decât băieții la măsurile de prosocialitate, iar băieții e mai puțin probabil să urmeze o traiectorie de prosocialitate ridicată [17].

Din punctul de vedere al dezvoltării, bebelușii până la 12 luni vor oferi ajutor instrumental, cum ar fi ridicarea unui obiect sau vor informa/alerta adulții în legătură cu un eveniment pe care aceștia (par că) nu îl observă. Către vârsta de trei ani, copiii mici sunt

capabili să consoleze persoanele aflate în dificultate, de exemplu, îmbrățișând pe cineva care este rănit și împărțind resurse cu cei care își exprimă nevoia de mâncare sau de o jucărie. Până la vârsta de 4 ani, copiii devin mai sofisticăți în a se gândi la acțiunile lor și ale altora [5]. În timp ce sugarii se așteaptă la egalitate în împărțirea bunurilor, pe măsură ce copiii dobândesc o înțelegere socială mai complexă, împărțirea resurselor poate deveni inegală, deoarece iau în considerare factori precum efortul, nevoia, apartenența la grup, costul și experiențele anterioare.

Adolescența și maturitatea emergentă, caracterizate de atitudinile voluntare și identitate, amprentează decisiv dezvoltarea comportamentelor prosociale. Comportamentul prosocial tinde să scadă la începutul adolescenței, parțial în legătură cu evenimentele hormonale și alte evenimente fiziologice ale pubertății, dar apoi are tendința de revenire [14]. O nouă formă de prosocialitate, angajament civic și voluntariat, apare pe măsură ce adolescenții devin mai independenți social. Participarea la grupuri diverse, practicarea sporturilor și implicarea în cluburi școlare, care necesită menținerea activității prosociale în timp, contribuie la un sentiment de agentivitate, la sentimentul că actele cuiva pot face diferența în viața celorlalți și dezvoltarea identitară [19]. Voluntariatul în adolescență este legat de implicarea civică ulterioară [15]

Metode și tehnici de dezvoltare a prosocialității

Întrebarea care se pune este dacă prosocialitatea poate fi dezvoltată la adulții tineri care nu au beneficiat de practici educaționale și modele parentale favorabile. Eficiența unei intervenții de dezvoltare a prosocialității a fost testată într-un experiment cu 48 adolescenți și adulți tineri, cu vârste cuprinse între 21 și 26 de ani. Această intervenție face parte dintr-un program mai amplu de optimizare comportamentală pentru adulții tineri.

Instrumente de evaluare

Scala de prosocialitate (PSA-R) [4] are 16 itemi apreciați pe o scală Likert de la 1 (aproape mereu neadevărat) la 5 (aproape mereu adevărat). Evaluează comportamentul social într-o singură dimensiune (ex. item *Sunt mulțumit când îmi ajut colegii/prietenii în activitățile lor*).

Scala de Tendințe Prosociale (The Prosocial Tendencies Measure - PTM) [6] are 23 de itemi și distinge între șase tipuri diferite de tendințe prosociale – altruist (5 itemi, ex. *Cred că ajutorarea celorlalți mă fac să fiu o persoană mai bună*), anonim (5 itemi, ex. *Tind să-i ajut pe alții în nevoie cel mai mult atunci când nu știu cine i-a ajutat*), public (4 itemi, ex. *Pot să-i ajut pe alții cel mai bine atunci când oamenii mă urmăresc*), emoțional (4 itemi, ex. *Tind să-i ajut pe ceilalți în special atunci când sunt stresați emoțional*), urgent (3 itemi, ex. *Am tendința să îi ajut pe oameni atunci când sunt răniți grav*), conformist (2 itemi, ex. *Când oamenii îmi cer să-i ajut, nu ezit*).

Descrierea intervenției. În prima etapă participanților li s-a cerut să completeze chestionarele de evaluare a comportamentului prosocial. După ce au evaluat fiecare item li s-a cerut să justifice, în scris, cu exemple concrete măsura pentru fiecare afirmație. Fiecare afirmație a fost discutată în grup și cei care au dorit să expună propriile percepții și experiențe au fost invitați să o facă. La final, participanților li s-a cerut să vină cu afirmații suplimentare ce pot descrie comportamente prosociale. Această tehnică se înscrie în aria celor care fac din instrumentele psihologice nu doar mijloace de evaluare a unor constructe psihologice, ci sunt, la rândul lor, instrumente de intervenție și suport de reflecție pentru participanți.

Etapă a doua a presupus împărțirea grupului pe echipe, fiecare echipă având sarcina de a realiza câte un videoclip, după un scenariu propriu, care să exemplifice un comportament prosocial. Apoi fiecare echipă a prezentat modul în care a lucrat: cum a ales comportamentul ilustrat, cum s-a scris scenariul, cum s-au împărțit rolurile, care au fost dificultățile de relaționare, tehnice etc. Vizionarea videoclipurilor a prilejuit aprofundarea inductivă-deductivă a conceptului de comportament prosocial.

După ce conceptul de prosocialitate a fost aprofundat, în etapa a treia, fiecare participant a avut sarcina ca timp de 15 zile să efectueze zilnic un comportament prosocial și să țină un jurnal al faptelor, emoțiilor și gândurilor experimentate. Această etapă a avut ca obiectiv cristalizarea unui obicei, creșterea motivației de a oferi ajutor și încurajarea reflecției asupra afectelor comportamentului prosocial pentru sineși pentru ceilalți.

După cele 15 zile participanții la experiment s-au reîntâlnit și au fost invitați să împărtășească grupului felul în care au acționat (de exemplu, cum au ales persoanele cărora le-au oferit sprijin/ajutor/consolare, în ce măsură cred ei că vor continua să aibă un comportament prosocial, dacă au constatat și beneficii proprii în urma acestui comportament, care au fost modalitățile prin care au reușit să acționeze fără a avea beneficii personale etc.)

Rezultate

Participanții au completat chestionarele de evaluare înainte și după finalizarea intervenției. În comparație cu un grup de control, participanții care au finalizat intervenția prosocială au prezentat rate mai mari de comportament prosocial și sub-constructe asociate. Când li s-a cerut să descrie aceste schimbări, participanții au raportat că finalizarea intervenției i-a determinat să acorde mai multă atenție nevoilor altora și i-a făcut să realizeze că a-i ajuta pe alții tinde să fie mai ușor decât se așteptau. Mai mult, creșterea percepției proprii capacități de a-i ajuta pe alții a crescut încrederea că se pot ajuta și pe sine mai eficient, de asemenea a încurajat comportamentul de solicitare a sprijinului din partea altora. Aceste constatări arată că obiceiurile prosociale pot fi create și modificate într-un interval de timp relativ scurt, în cazul de față 21 de zile. Rezultatele sugerează, de asemenea, că prosocialitatea se auto-întărește în mare măsură. Mulți participanți au raportat că implicarea în intervenția prosocială i-a inspirat să continue să se comporte prosocial în viața lor de zi cu zi. Astfel, cheia cultivării obiceiurilor prosociale este probabil să ofere un stimul pentru a-i determina pe oameni să înceapă să se comporte astfel.

Rezultatele demonstrează un rezultat îmbunătățit al participanților din grupul de intervenție psihologică. De la o testare la alta, Grupul experimental a înregistrat diferențe semnificative în sensul în care tinerii participanți la intervenția psihologică au raportat rezultate mai ridicate la scalele de evaluare ale comportamentului prosocial și constructelor acestuia. Mărimile efectului pentru cele două serii de date – GE și GC (test și post-test) sunt de intensități medii [7].

Tabel 1: Comparații între rezultatele Grupului experimental și Grupului de control

Variabila	Grup experimental (N=24)				Control Group (N=24)				Mărimea efectului Cohen d
	Media (AS) pretest	Media (AS) post-test	t	p	Media (AS) pretest	Media (AS) post-test	t	p	
Prosocialitate	22.1 (4.7)	28.5 (6.1)	-4.77 2	.00 1	23.2 (5.2)	23.3 (6.9)	-.104	.69 2	d=.799
T.S. Publică	7.5 (3.2)	6.1 (3.8)	-2.14 2	.00 4	6.3 (2.9)	6.5 (2.9)	-.149	.65 8	d=.513
T.S. Emoțională	6.4 (3.1)	7.3 (3.4)	-1.67 1	.00 3	6.7 (2.8)	6.8 (3.1)	-1.321	.46 5	d=.605
T.S. Altruistă	16.5	18.6	-	.00	17.1	17.8	-.925	.66	d=.663

	(6.2)	(6.1)	4.98 3	5	(7.3)	(7.4)		8	
T.S. de Urgență	8.6 (3.3)	11.9 (3.6)	- 3.99 8	.00 3	8.5 (3.4)	8.4 (3.8)	.732	.80 5	d=.792
T.S. Conformistă	5.2 (2.1)	7.8 (2.4)	- 2.58 6	.00 3	5.4 (2.6)	6.2 (2.8)	1.037	.83 1	d=.625
T.S. Anonimă	14.3 (5.3)	18.6 (6.1)	- 5.10 8	.00 1	15.2 (5.9)	14.1 (6.5)	.293	.72 3	d=.685
Sursa: Autor									

Rezumând, tinerii participanți la intervenția psihologică a redus nevoia participanților de a cunoaște opiniile persoanelor semnificative/importante în legătură cu acțiunile lor (*tendința prosocială publică*). După intervenție, participanții au raportat o creștere a abilității de a se orienta spre acordarea ajutorului persoanelor care se află în contexte/situații emoționale delicate/tensionate (*tendința prosocială anonimă*). *Tendința altruistă* a înregistrat, de asemenea, o tendință crescătoare semnificativă, la fel și tendința prosocială în cazuri de urgență/exceptionale. *Tendința prosocială conformă* a înregistrat o creștere semnificativă, reflectând adecvarea atitudinii de ajutorare la solicitare. *Tendința prosocială anonimă* a înregistrat o creștere semnificativă și denotă nivelul dezvoltării morale proprii, o nevoie diminuată de recunoaștere și apreciere, acțiunea prosocială fiind realizată ca reflectare a valorilor morale ale persoanei.

La *Scala de Prosocialitate*, de asemenea, grupul participant a înregistrat o creștere semnificativă a rezultatelor.

Discuție și concluzii

Cercetările demonstrează că abilitățile sociale, cum ar fi recunoașterea emoțiilor, empatia, generozitatea, a ajuta și a împărtăși cu ceilalți, sunt competențe critice care permit unui individ să construiască și să mențină relații pozitive și să evite interacțiunile negative cu ceilalți. Aceste abilități sunt din ce în ce mai mult recunoscute ca o bază esențială pentru pregătirea școlară și succesul academic, precum și pentru succesul în muncă și în viață pe termen lung. Rezultatele cercetării de față sugerează că abilitățile ce stau la baza comportamentului prosocial pot fi dezvoltate și în timpul adolescenței/maturității emergente prin programe de intervenție educaționale dedicate. Astfel, profesorii, managerii, diferitele organizații au potențialul de a promova dezvoltarea comportamentului prosocial la tineri.

În contextul actual, pandemic, conceptul de educație prosocială capătă noi valențe. Am văzut cu toții că prosocialitatea este strâns legată de supraviețuire în contextele sociale actuale de sănătate publică. Așadar, *educației prosociale* i se subsumează programele și practicile concepute pentru a promova comportamentul prosocial, inclusiv raționamentul moral, abilitățile sociale, angajamentul civic, învățarea socio-emoțională și caracterul/personalitatea.

Având în vedere beneficiile pe scară largă ale comportamentului prosocial, mulți oameni sunt interesați să-l promoveze. Cercetătorii au identificat mai multe strategii pentru promovarea comportamentului prosocial, dar cele mai multe beneficii ale comportamentului prosocial provin nu dintr-o acțiune unică, ci mai degrabă din modele de comportament. Astfel, o întrebare critică este *cum să cultivăm obiceiuri prosociale*. R. Baumsteiger este de părere că o astfel de intervenție este învățarea *prin serviciu* [1]. *Învățarea prin serviciu* implică solicitarea studenților să se ofere voluntari pentru o anumită formă de muncă în cadrul comunității lor. Acest serviciu este integrat cu obiectivele de învățare ale unui curs. Deși s-a

dovedit că învățarea prin serviciu încurajează comportamentul de ajutor, este limitată deoarece necesită timp și resurse semnificative pentru implementare. Mai mult, vizează doar o dimensiune specifică a comportamentului prosocial: ajutorarea într-o manieră planificată și continuă în contexte formale de voluntariat. În consecință, intervențiile educaționale pentru dezvoltarea comportamentului prosocial reprezintă o provocare pentru profesori, psihologi, traineri, părinți, manageri, societate.

În concluzie, abilitățile prosociale și fundamentele lor psihologice sunt critice nu numai pentru contextul individual, ci și pentru contextul social global. Prin urmare, este nevoie de programe concepute special pentru a promova comportamentul prosocial al tinerilor pentru dezvoltarea unor competențe care sunt esențiale pentru viitorul lor. Educația prosocială este intrinsec valoroasă deoarece creează un mediu pozitiv de învățare și de viață și promovează dezvoltarea sănătoasă a tinerilor. În același timp, așa cum demonstrează cercetările, educația prosocială este valoroasă din punct de vedere instrumental, prin maximizarea efectelor eforturilor de creștere a performanței și atitudinii responsabile în mediile academice și profesionale, în societate în ansamblu.

Bibliografie:

1. Baumsteiger, R. What the world needs now: An intervention for promoting prosocial behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 2019, vol. 41, pp. 215-229. doi:10.1080/01973533.2019.1639507 Weblink: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01973533.2019.1639507>. ISSN 1532-4834 (web);
2. Bergin, C. (2014) Handbook of prosocial education, *Journal of Moral Education*, 2014, vol. 43(1), pp. 126-129, DOI: 10.1080/03057240.2014.883708. ISSN: 1465-3877;
3. Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., Pastorelli, C. Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *J. Youth Adolesc.*, 2015, vol. 44, pp. 2211–2229. doi: 10.1007/s10964-015-0293-1. ISSN: 1573-6601;
4. Caprara, G., Steca, P., Zelli, A., Capanna, C. A New Scale for Measuring Adults' Prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 2005, vol. 21, pp. 77-89. DOI:10.1027/1015-5759.21.2.77. ISSN Online: 2151-2426;
5. Carlo G. The development and correlates of prosocial moral behaviors. In: Killen M, Smetana JG, eds. *Handbook of moral development*, 2nd Ed. New York: Psychology Press; 2014, pp. 208-234;
6. Carlo, G., Randall, B. A. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2002, vol. 31(1), pp. 31–44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>. ISSN: 1573-6601 (web);
7. Cohen, J. A power primer. *Psychological Bulletin*, 1992, vol. 112, pp. 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155. ISSN: 0033-2909;
8. Eisenberg N., Fabes R.A. Prosocial development. In: *Handbook of child psychology*, Damon W., Eisenberg N., editors. Vol. 3. Wiley; New York: 1998, pp. 701–778;
9. Eisenberg N., Guthrie I.K., Cumberland A., Murphy B.C., Shepard S.A., Zhou Q., Carlo G. Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82(6), pp. 993–1006. ISSN: 0022-3514;
10. Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., Liew, J. The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: concurrent and longitudinal correlates. *Dev. Psychol.*, 2014, vol. 50, pp. 58–70. DOI: 10.1037/a0032990. ISSN: 0012-1649;
11. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., and Knafo-Noam, A. Prosocial development, in *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality*

- Development*. 7th Edn. , Vol. 3. eds. M. E. Lamb, C. Garcia Coll, and R. M. Lerner (Series Ed.), 2015, New York: Wiley, pp. 610–656. ISBN-13: 978-0471272908;
12. Flynn, E., Ehrenreich, S.E., Beron, K.J., Underwood, M.K. Prosocial behavior: Long-term trajectories and psychosocial outcomes. *Social Development*, 2015, vol. 24(3), pp. 462–482. ISSN: 1467-9507 (web);
 13. Hammond, S.I., Brownell, S.A. Prosocial Development Across the Lifespan. In: Tremblay, R.E., Boivin, M, Peters. R.De.V, eds. *Knafo-Noam A, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. www.child-encyclopedia.com/prosocial-behaviour/according-experts/prosocial-development-across-lifespan. Published: November 2015. Accessed 23 November 2021;
 14. Hart, D., Atkins, R., Donnelly, T.M. Community service and moral development. In: Killen M, Smetana JG, eds. *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2006, pp. 633-656. ISBN-13: 978-0415818445;
 15. Jensen, K., Vaish, A., Schmidt M.F.H. The emergence of human prosociality: aligning with others through feelings, concerns, and norms. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5, p. 822. ISSN 1664-1078;
 16. Kanacri, B.P.L., Pastorelli, C., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., Caprara, G.V. Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 2014, vol. 37(8), pp.1529–1539. ISSN: 0140-1971;
 17. Lerner, R. M., Almerigi, J., Theokas, C., and Lerner, J. V. Positive youth development: a view of the issues. *J. Early Adolesc.*, 2005, vol. 25, pp. 10–16. DOI: 10.1177/0272431604273211. ISSN: 1552-5449 (web);
 18. Sokol, B.W., Hammond, S.I., Kuebli, J., Sweetman. L. The development of agency. In: Overton WF, Molenaar PCM, eds. *Handbook of child psychology and developmental science*. 7th ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2015, pp. 284-322. ISBN: 978-1-118-13685-0.

CZU 159.9:37.015.3

**ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СТРАШИЛКА ДЛЯ
«ПОДНАДЗОРНЫХ» ИЛИ РЕАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ТЕМ, КОМУ ЭТО
НЕОБХОДИМО?**

АННА ЯРОШЕВИЧ

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, Беларусь

Abstract: *A teacher-psychologist in an educational institution performs a variety of functions: education, prevention, counseling and correctional and developmental work. However, sometimes in the process of work, specialists are faced with prejudice from both colleagues and pupils (schoolchildren or students).*

Key words: *psychologist, educational institution, psychological support, psychological counseling.*

Предвзятое отношение к психологу, как к специалисту помогающей профессии чаще всего вызвано «пережитками» исторического прошлого психологии, которую часто путали с психиатрией (а эта отрасль медицинской науки еще 30 лет назад была строго карательной). Такое смешение понятий приводит к тому, что потенциальные

клиенты боятся откровенничать со специалистом, предполагают, что их поставят на учет и что тема консультации станет известна как минимум родителям, а как максимум – педагогам и одноклассникам / одноклассникам / одноклассникам.

Для того чтобы в таких условиях сформировать авторитет психолога, нужна кропотливая работа, в ходе которой специалист может проводить разного рода просветительские мероприятия (лекции, дискуссии, Недели психологии, обучающую психодиагностику и др.). Кроме того, важную роль играет личность специалиста: доброжелательность, тактичность, умение выходить из конфликтных ситуаций – все эти качества формируют определенный образ психолога, который располагает к себе и выглядит «достойным доверия».

Если у психолога получается завоевать доверие обучающихся в процессе групповых занятий (тренингов на знакомство и сплочение, дискуссий по различным вопросам и т.д.), то в дальнейшей работе, если возникает необходимость поговорить с глазу на глаз (например, обсудить результаты диагностики), это не вызывает у клиента отторжения и опасений.

Однако помимо пережитков прошлого, есть еще один аспект, который продолжает ассоциировать психолога со специалистом, работающим с «трудными» учениками: это работа с «группой риска» – с обучающимися, которые находятся на различных формах профилактического учета. Работая в тандеме с социальным педагогом, психолог проводит психологическую диагностику, а также профилактическую работу с лицами данной категории.

В результате такой работы образ психолога прочно связывается в глазах окружающих с профилактикой не только асоциального поведения, но и трудностей в обучении.

Достаточно часто в практике педагога-психолога встречается ситуация, когда к нему обращаются коллеги-педагоги с просьбой поговорить с учеником, который плохо учится. При этом проблема позиционируется не как то, что у потенциального клиента есть психологические трудности в освоении материала или личного характера, с которыми может помочь справиться психолог. Скорее ставится задача «вылечить» ученика, который плохо усваивает материал, мешает вести занятия или просто демонстрирует отсутствие интереса.

Естественно, что в ситуации, когда школьник или студент приходят к психологу не для решения проблем психологического плана, а с настроением на то, что его сейчас будут воспитывать и «лечить», о полноценной консультативной работе говорить сложно. В редких случаях удается вывести такого клиента на откровенность, в результате, как правило, можно узнать, что ему не интересно учиться: школу / университет выбрали родители, хорошие отметки нужны им же, сами предметы интереса не вызывают, а педагоги и не стараются его разжечь.

Может ли в этой ситуации помочь психолог: замотивировать, зажечь в глазах огонь интереса к учебе, сформировать ценностное отношение к образованию? Если говорить о длительной кропотливой работе в контакте с семьей и педагогами – возможно. В рамках одной (не всегда добровольной) консультации? Очевидно, что нет. Но это не мешает педагогам снова и снова формулировать запрос именно так.

Какой выход может быть из сложившейся ситуации? С одной стороны, великолепным выходом был бы предварительный профессиональный отбор педагогов (как учителей-предметников, так и педагогов-психологов). Высоко мотивированные педагоги, с любовью к людям выполняющие свою работу сами по себе являются отличным стимулом для познавательной мотивации учащихся и примером эффективной самореализации.

С другой стороны, необходим комплексный подход и работа в команде учреждения образования и семьи: очень часто установки родителей в отношении того, что «школа ничего не дает», «высшее образование нужно просто для корочки», а «психологи ставят на учет» воспринимаются детьми на уровне непреложных истин. И в этой ситуации любой, даже профессиональный и эффективный педагог и психолог будут бессильны против установок и предубеждений, взращиваемых годами. Хотя и могут (при должном усердии) заронить зёрна сомнений в душу формирующейся личности.

Конечно, никто не отменяет воспитательного компонента работы педагога-психолога: просветительские и профилактические мероприятия – часть работы, позволяющая, в том числе, выявить клиентов, требующих повышенного внимания: лиц с девиантным поведением, жертв буллинга или домашнего насилия, просто тех, у кого есть психологические проблемы или трудности. Но нельзя сводить работу психолога только к работе с «трудными» учащимися и группой риска, формируя таким образом определённый образ специалиста.

CZU 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И СТИЛЬ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Татьяна КОЗМАН, магистр психологии, докторант,
Государственный Педагогический Университет им. Ион Крянгэ, Кишинэу

Abstract: *The article presents the main results of the experimental study on relationship between the components of psychological well-being and types of lifestyle of the modern high school students. It also contains a description of the relationship between prosperous and pathological types of lifestyle with the level of manifestation of components of psychological well-being.*

Keywords: *well-being, components of well-being, lifestyle, effective and pathological types of lifestyle, high school students.*

Психологические задачи обучения юноши в лицейском звене состоят в проявлении самостоятельности и ответственности, навыков целеполагания и достижения поставленных целей, в овладении различными стратегиями решения жизненных задач, управлении и регуляции разнообразными проявлениями эмоциональной сферы, в раскрытии личностного потенциала, в профессиональном самоопределении и т.д. Реализация перечисленных задач во многом зависит от уровня субъективного переживания психологического благополучия и сформированности (или целенаправленного формирования) определенного стиля жизни старшеклассников, т.к. они обеспечивают базу для академических, коммуникативных, творческих и других успехов. Пандемическая ситуация требует от старшеклассников и их родителей эмоциональной мобилизации и контроля над перечисленными параметрами, т.к. в случае снижения и/или проявления патологических признаков возникает риск ухудшения психологической составляющей жизни юношей. Важно определить, как взаимосвязаны стиль жизни и психологического благополучия, чтобы выстроить стратегию помощи старшеклассников в случае возникновения сложностей.

В истории изучения психологического благополучия можно отметить 2 подхода: изучение благополучия как гедонизма (N. Bradburn, E. Diener, R. Larsen и др.) [4] и эвдемонизма (Аристотель, J. Bugental, M. Jahoda, C. D. Ryff, П. П. Фесенко,

Т.Д.Шевеленкова,М.Seligman,С.А.Водяхаи др.). [4]Так, гедонистическое и эвдемонистическое благополучие имеют свои различия: первый вид благополучия сосредоточен на получении положительных эмоций и позитивного реагирования на жизненные события, а второй вид – на смысле и высших целях жизни. Оба вида благополучия не исключают друг друга, а являются составляющими частями личностного благополучия и их наличие является необходимым для позитивного функционирования личности.

Рабочим *понятием* психологического благополучия было выбрано определениеС.Д.Ryff: *это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью. Это базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека.*[15]

Структуру психологического благополучия С.Д.Ryffпредложила рассмотреть с точки зрения таких составляющих, как: позитивные отношения с другими (positiverelationswithothers),автономия (autonomy),управление средой (environmentalmastery),личностный рост (personalgrowth), цели в жизни (purposeinlife), самопринятие (self-acceptance), и интегральный показатель психологического благополучия.[15]

На сегодняшний день, психологии удалось накопить значительный объем научных знаний о таком психологическом образовании, как стиль жизни.Категория «стиль жизни» в психологии остается востребованной, т.к. стилевое разнообразие жизни человека с каждым годом растет и определяет индивидуальные условия его существования (А. Adler, G. Allport, R. Stagner, V. Shtern, Е.А. Климов, М.Я. Виленский, И.П. Шкуратова, Е. Омельченко, В.А. Руженков, В.В. Руженкова и др.). Наиболее полным определением *понятия* стиля жизни, на наш взгляд, является следующее: *это системообразующая совокупность уникальных способов и приемов взаимодействия личности с окружающим миром в различных сферах жизни – общения, деятельности, самоактуализации.*

Существует большое количество типологий стилей жизни, из которых была выбрана одна из наиболее детально описанной: типология В.А. Руженкова и В.В. Руженковой, которые выделили и описали 10 вариантов благоприятных стилей жизни и 4 – патологических. Благоприятными стилями жизни являются:*Конформизм, Альтруизм, Экстрим/экстремалы, Гедонизм, Прагматизм, Карьеризм, Гламур, Вецизм, Интеллектуалы, Богема.*В качестве патологических стилей жизни авторы выделили: *Невротический, Выученная беспомощность, Психическая несостоятельность, Маргинальность.*[11]

Целью исследования стало выявление взаимосвязи между психологическим благополучием и стилем жизни старшеклассников.

Задачами выступали: 1) определение частот проявления уровней психологического благополучия;2) выявление частот распределения степени предпочтения того или иного стиля жизни; 3) установление силы связи психологического благополучия и стилей жизни старшеклассников.

Гипотезой исследования стало предположение о существовании связи между психологическим благополучием и типами стиля жизни.

Методами и методиками исследования стали: Шкала психологического благополучия С.Ryff, адаптированная Н.Н. Лепешинским[6]; Методика верификации

стиля жизни у обучающейся молодежи (В.А. Руженков, В.В. Руженкова)[11]; метод корреляционного анализа Спирмена (r_s).

Выборкой исследования стали 195 учащихся 10-12 классов трёх лицеев и одного колледжа мун. Кишинэу, средний возраст которых составил 17,4 лет. Период проведения исследования: 2019 год.

Результаты исследования:

Частоты проявления уровня психологического благополучия.

Анализ данных, полученных посредством методики С.Рyфф указывают на сформированность компонентов психологического благополучия у наибольшего процента старшеклассников на среднем уровне. Наиболее высоким уровнем (в сравнении с другими шкалами) характеризуется проявление *автономии* (32,3%). Среди низких значений были отмечены 2 шкалы, которые проявляются ярче других: *цели жизни* (23,1%) и *управление средой* (23,1%). Данные показатели могут свидетельствовать о стремлении некоторых юношей к самостоятельности и независимости в сочетании с неспособностью контролировать внешние процессы и отсутствием ясных жизненных целей.

Частоты распределения степени предпочтения того или иного стиля жизни.

Стили жизни: *прагматики*(40,5%), *карьеристы*(29,7%) и *интеллектуалы*(26,7%) получили высокий процент явного предпочтения среди старшеклассников. Приверженность отмечается к таким стилям жизни, как: *альтруисты*(52,3%), *прагматики*» (46,7%), *гедонисты* (42,6%), *карьеристы* (41%), *интеллектуалы* (39,5%). Наблюдаются стили жизни, которые получили процент отвержения выше среднего или близкий к этому уровню: *конформисты* (73,3%), *вещисты*(70,8%), *невротики* (60,5%), *экстремалы* (55,9%), *богема* (49,7%). Старшеклассниками отвергаются следующие стили жизни: *маргиналы* (100%), *выученная беспомощность* (88,7%), *психическая несостоятельность* (85,6%), *гламур* (83,6%).

Интерпретация полученных результатов позволяет сделать вывод, что современные старшеклассники предпочитают выбирать такое поведение, которое приведет в конкретной ситуации к наилучшему благу как для действующего лица, так и для окружающих людей, склонны концептуально рассматривать решение жизненных задач; предпочитают интеллектуально развиваться и использовать знания в жизни, им интересно творчество; выбирают карьерный рост как дальнейшую жизненную стратегию, стремятся совершенствоваться в профессиональной сфере, которую выберут для будущего. Отвергают ситуации, когда необходимо соглашаться с чужим мнением через давление окружающих. Не склонны прибегать к необдуманным действиям, сопряженных с риском для собственного здоровья и жизни.

Корреляция психологического благополучия и стиля жизни.

Статистический метод (корреляционный анализ Спирмена (r) был использован с целью проверки гипотезы исследования.

Результаты статистического анализа указывают на наличие значимой (прямой/обратной, слабой/средней/сильной) связи компонентов психологического благополучия и выбора стиля жизни в следующих случаях:

- Низкий уровень автономии (несамостоятельность мышления, отсутствие собственных установок и убеждений как следствие снижения ощущения независимости и самостоятельности) влияет на выбор стиля «конформисты» ($r=-0,449$, $p\leq 0,001$).
- На выбор стиля «альтруисты» влияют позитивные отношения с окружающими ($r=0,254$, $p\leq 0,001$), стремление к личностному росту ($r=0,208$, $p\leq 0,004$), постановка целей жизни ($r=0,156$, $p\leq 0,029$).

- «Гедонисты» отличаются слабо сформированными навыками управления средой ($r=-0,257$, $p\leq 0,001$) и сниженным уровнем общего психологического благополучия ($r=-0,144$, $p\leq 0,045$).
- «Прагматизм» выбирают старшекласники, которые стремятся к личностному росту ($r=0,285$, $p\leq 0,001$), умеют ставить перед собой долгосрочные и краткосрочные цели ($r=0,177$, $p\leq 0,013$), уровень переживания общего психологического благополучия средний или высокий ($r=0,160$, $p\leq 0,025$).
- Стиль жизни «карьеристы» выбирают юноши и девушки, желающие лично развиваться ($r=0,178$, $p\leq 0,013$), обладают навыками самопринятия ($r=0,169$, $p\leq 0,018$), субъективно переживают психологическое благополучие как среднее или высокое ($r=0,164$, $p\leq 0,022$).
- Стиль жизни «гламур» связан со средним или с высоким уровнем самопринятия ($r=0,151$, $p\leq 0,035$) и общего психологического благополучия ($r=0,157$, $p\leq 0,028$).
- «Интеллектуалы» связан с автономией ($r=0,144$, $p\leq 0,044$), с вектором личностного развития ($r=0,147$, $p\leq 0,040$), с благоприятными навыками целеполагания ($r=0,174$, $p\leq 0,015$), средним или высоким уровнем общего психологического благополучия ($r=0,164$, $p\leq 0,022$).
- Стиль жизни «богема» у старшекласников связан с преобладанием компонента личностного роста ($r=0,332$, $p\leq 0,001$);
- Связь патологического стиля жизни «выученная беспомощность» отмечается с низким уровнем автономии и независимости ($r=0,-359$, $p\leq 0,001$), со слабыми навыками контроля и управления окружающей средой ($r=-0,288$, $p\leq 0,001$), с низкой тенденцией к личностному росту ($r=-0,285$, $p\leq 0,001$), с отсутствием целей жизни ($r=-0,403$, $p\leq 0,001$), с отрицательным образом себя ($r=-0,227$, $p\leq 0,001$) и низким уровнем общего психологического благополучия ($r=-0,351$, $p\leq 0,001$).
- Патологический стиль «психическая несостоятельность» связан с негативными отношениями с окружающими ($r=-0,302$, $p\leq 0,001$), с неспособностью управлять средой ($r=-0,391$, $p\leq 0,001$), с отсутствием целей жизни ($r=-0,219$, $p\leq 0,002$), неприятием себя ($r=-0,354$, $p\leq 0,001$) и низким уровнем общего психологического благополучия ($r=-0,301$, $p\leq 0,001$).
- «Маргинальный», патологический, стиль жизни показывает связь с нарушением ощущения автономии ($r=0,-205$, $p\leq 0,004$), с отсутствием контроля окружающей среды ($r=-0,169$, $p\leq 0,018$), с нежеланием лично развиваться ($r=-0,170$, $p\leq 0,017$), отсутствием целей жизни ($r=-0,229$, $p\leq 0,001$), негативным образом себя ($r=-0,216$, $p\leq 0,002$) и низким уровнем общего психологического благополучия ($r=-0,259$, $p\leq 0,001$).
- Патологический «невротический» стиль жизни связан со всеми компонентами психологического благополучия в их негативном, отрицательном проявлении.

Таким образом, гипотеза о существовании связи между шкалами психологического благополучия и типами стиля жизни подтверждается.

Выводы исследования и рекомендации:

Большинство современных старшекласников субъективно переживают психологическое благополучие на среднем уровне. В силу возраста и зависимости от родителей и учителей, стремятся к автономии, при этом слабо развиты навыки целеполагания и навыки управления средой. Есть необходимость повышать знания и развивать навыки постановки и достижения целей, осознание уровня притязаний и реалистичных способностей юношей, способность анализировать вызовы среды и адаптировать свои действия под них.

Отдают предпочтение прагматизму, карьеризму, интеллектуальному развитию как стилям жизни. Отвергают все патологические стили и стиль гламура.

Компоненты психологического благополучия и стили жизни статистически достоверно связаны между собой: влияя на компоненты психологического благополучия, можно изменять предпочитаемый стиль жизни, и наоборот. Необходимо сделать акцент на формировании осознанного выбора нескольких благополучных стилей жизни, куда будет входить, кроме нарциссических, и социально-полезный стиль – альтруизм. Повышая уровень самопринятия, тенденцию к личностному росту, уровень позитивных отношений с окружающими, улучшая навыки управления средой и постановки жизненных целей, можно не только увеличить общий уровень переживания психологического благополучия, но и избежать предпочтения патологических, нежелательных стилей жизни. Это будет способствовать повышению позитивного функционирования личности старшеклассников в любой сфере их жизни.

Библиография:

1. АДЛЕР, А. *Понять природу человека*. СПб.: «Академический проект», 1997. 253 с. ISBN 5-7331-0107-5.
2. ВИЛЕНСКИЙ, М.Я. Общее и особенное в педагогических категориях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни». В: *Вестник РГУ им. И. Канта, Педагогические и психологические науки*. 2006, нр. 11, с. 8-18. ISSN 2310-3698.
3. ВОДЯХА, С. Особенности психологического благополучия старшеклассников В: *Психологическая наука и образование*. 2013, нр. 6. с. 114–120.
4. ВОДЯХА, С. Современные концепции психологического благополучия личности. В: *Дискуссия. Журнал научных публикаций. Педагогика и Психология*. 2012, нр. 2(20), с. 132-138. ISSN 2077-7639.
5. ГРИЩЕНКО, О. Содержание понятия «стиль жизни личности». В: *Развитие личности*. 2010, нр. 4, с. 30-36. ISSN 2071-9788.
6. ЖУКОВСКАЯ, Л.В., ТРОШИХИНА, Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. В: *Психологический журнал*. 2011. Т. 32, нр. 2, с. 82-93.
7. КАРАБАНОВА, О.А. *Возрастная психология: Конспект лекций*. М.: Айрис-пресс, 2005, 240 с. ISBN 5-8112-1353-0.
8. КОН, И. *Психология ранней юности*. М., Просвещение, 1989. 256 с. ISBN 5-09-001053-6.
9. ЛИБИН, А. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл, 1998, 310 с. ISBN 5-89357-039-1.
10. ОМЕЛЬЧЕНКО, Е. От проблемного конструкта молодежного вопроса – к анализу молодежной повседневности. В: *Журнал исследования социальной политики*. 2019, нр. 3(1), с. 133-137. ISSN 1727-0634.
11. РУЖЕНКОВ, В.А., РУЖЕНКОВА, В.В. Медико-психологические аспекты стиля жизни: систематика и верификация. В: *Научные ведомости. Серия Медицина. Фармация*. 2017, №12. с. 52-62. ISSN 2075-4728.
12. САФАРЯН, А.В. Стиль жизни. В: *Энциклопедия гуманитарных наук*. 2008, №1. с. 246-248. ISSN 2218-9238.
13. СЕЛИГМАН, М. *Новая позитивная психология*. М.: София, 2006. 368 с. ISBN: 5-91250-026-8.
14. ШКУРАТОВА, И.П. Исследование стиля в психологии: оппозиция или консолидация? В: *Стиль человека: психологический анализ*. М.: Смысл, 1998, с. 13-33. ISBN 5-89357-039-1.
15. RYFF, Carol D, KEYES, C., LEE, M. The structure of psychological well-being revisited. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995, нр. 69, p.719-727. ISSN 1939-1315.

THE INFLUENCE OF INTER-GENERATIONAL EDUCATION ON CHILDREN'S CHARACTER

Natalia S. STASILOVICH, PhD in Psychology,
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin
Jiangfeng HE, master's student,
Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin

Abstract: *With the development of the industrial economy, a large number of young laborers from rural China have entered the cities. It is located in a mountainous area in the west of Hangzhou, Zhejiang Province, which is close to economically developed areas, and has been affected by economic development relatively large and relatively early. The industrial economy changed the previous economic form and also affected rural families. Inter-generational education as a family education model generated under the situation has its advantages and disadvantages, but the disadvantages are obvious, which has a great influence on the formation of children's character. To completely solve this problem, it requires the cooperation of various departments to complete, and the school and society should give full play to the leading role.*

Keywords: inter-generational education, mountainous countryside, family education, children's character.

As the foundation of society, the family is very important. The family environment cannot be ignored for children's growth. Nowadays, some young parents, either because of their busy work or because of divorce, give their children all the responsibilities of education and life to their grandfather, and grandmother. These grandparents have consciously become the "modern" who takes full care of the third generation. Parents, this kind of parenting and education by grandparents to grandchildren is called "inter-generational education" [1, p. 2]. The emergence of "inter-generational education" has gradually become an important form of modern family education, and it has gradually become universal. With the generalization of "inter-generational education", it has become a social phenomenon that cannot be ignored in modern family education in China. The existence of this kind of education has begun to have an important impact on the growth, development and future development of many children. It began to emerge gradually. Among them, the impact on the formation of children's healthy personality is the most obvious [2, p. 489].

There are a number of the advantages and disadvantages of intergenerational education for character formation. Taking the rural areas in the western mountainous area of Hangzhou, Zhejiang Province, China as an example. The advantages of intergenerational education for character formation include:

First of all, *it is easy for children to develop a patient character.* The mentality of the grandparents is relatively peaceful, and they generally have enough time to educate their grandchildren. Subjectively, they are willing to put children's education in the first place. This is one of the conditions conducive to the growth of the third generation. At the same time, the grandparents are far better than disciplining their children. Young parents are patient and can pay close attention to the details of their children's lives. Once they find that there are lumps in their children's hearts, they will help them solve problems. It is a friendly relationship. Being old is a common mentality among the elderly, and they are very happy to accomplish education, care, and care of their children. The ancestors' education methods will also have a subtle influence on the children's character. Over time, the children will become more patient.

Secondly, *the child will be calm*. Grandparents are better at using rich experience, which is a strong guarantee for educating children. Grandparents have more practical experience in educating children. They can take appropriate countermeasures according to the child's physical and mental characteristics. For example, when the child is sick or encounters frustration, they will take more reasonable measures. It can be seen that children generally have a sense of happiness and security in the way their ancestors dealt with things. Therefore, when children encounter problems, they will learn from their guardians and use some experience.

Finally, *some other good characteristic*. Through intergenerational education is helpful to cultivate children's traditional virtues, especially when children live with their grandparents every day. The virtues of simplicity, hard work, honesty, thrift, and filial piety are subtly nurtured, enabling the third generation to develop good ethical codes from childhood [3, p. 108].

The disadvantages of inter-generational education to character formation include:

First, lack of innovative thinking, independent consciousness and self-control ability, *easy to develop arrogant and domineering personality*. Most rural elderly people think that they have a lot of regret in educating their children's parents. Therefore, they are eager to compensate their grandchildren with more love. Because of the inter-generational relatives, they generally dote on their grandchildren. This is excessive. Spoiling often causes children to form a bad personality that does what they want. Over time, children will ignore the contributions of their ancestors and relatives, and eventually become arrogant and domineering.

Second, *it is easy to develop an introvert*, low self-esteem, pessimistic, and withdrawn character. Because parents travel around all the year round, have less free time and spend less time with their children, they lack sufficient attention and guidance for their children's growth. Teenagers are in a transitional period of emotional and character changes, and they are separated from their parents for a long time, which can easily make their characters introverted, inferior, pessimistic, and withdrawn [4, p. 29]. At the same time, the age of ancestors is almost in their twilight years, and their negative psychological tendencies such as irritability, sadness and depression directly affect their children. When they grow up, they are more prone to learning-weary and inferiority complex, and even mild interpersonal phobia.

Solutions of disadvantages is important of intergenerational education.

First, *to improve family education, parents have a great responsibility*.

Parents have the unshirkable responsibility to educate their children. They must not transfer the responsibility of disciplining their children to their ancestors. Even if they cannot educate their children face-to-face for objective reasons, they should not surrender the custody and education rights of their children to their ancestors. Parents are busy at work and neglect to communicate with children, so as not to cause parent-child estrangement. With the rapid advancement of modern information technology, young parents should try their best to make time to communicate with their children through telephone communication, WeChat and other channels; at the same time, actively cooperate with the school to educate and manage their children, for the sake of their children. Remove obstacles to healthy physical and mental growth.

In addition to the meticulous care of children in material life, grandparents are also good at capturing children's learning dynamics, carefully observing children's changes along with fluctuations in academic performance, discovering the reasons as early as possible, and getting in touch with children's teachers and parents in time, and strive together in the same boat, educate good children.

Second, *give full play to the advantages of school education to guide children*.

School education is the foundation of all education. A person's childhood education in school takes longer than family education in alternate generations. In families where mothers go to work, there are more children who have no choice but to receive inter-generational family education. They cannot form good habits in inter-generational family education, and school education can make up for the inadequacy of inter-generational family education in this respect. The school can provide a collective education atmosphere for children who have been educated by families across generations by holding parent meetings, family-friendly telephone activities, and psychological counseling rooms, so as to achieve mutual promotion between home and school, teachers and students, students and students. The organic combination of family education and school education is an effective way to solve the shortcomings of family education across generations.

Third, develop a variety of social education methods to make up for the lack of family education.

Construct rural community education. Children lack playmates and learners at home. Therefore, the community should set up a support group for left-behind children. The support group is composed of middle- and upper-grade students in the same village who are both excellent in character and learning. The main role is to help and supervise the children. Children learning, activities, games. In this way, it can not only solve children's learning problems, prevent bad behaviors and habits, but also improve the cooperation and communication ability and collective consciousness of left-behind children, and form a healthy and upward psychological personality.

Constructing rural training and education. Use national legal holidays to organize activities to teach parents and children how to communicate and communicate, answer family education questions on the spot, and help parents get out of the misunderstanding of family education. Set up a children's education station, organize the training of grandparents, and teach them the psychological characteristics of children, the methods of educating children, the skills of communicating with children, etc., so that the grandparents who carry out family education across generations have a certain level of education, and they will not be harmful to their grandchildren.

Inter-generational education has appeared in large numbers and has gradually become an important form of modern family education. The existence of inter-generational education has begun to have an important impact on the growth, development and future life development of many children, and it has an impact on the formation of children's healthy personality.

Inter-generational education has its advantages. It can cultivate good personalities and habits such as patience, calmness, and economy. However, grandparents do not fully understand the concept of family education, there is excessive indulgence, and there are contradictions and conflicts in educational methods and young people. There is a lack of innovative thinking, independent consciousness and self-control ability, and it is easy to develop an arrogant and domineering personality. It is easy to develop an introvert, low self-esteem, pessimistic, and withdrawn character. In order to solve these problems, we propose to improve the process of family education. Parents have a heavy responsibility and cannot be shied away.

At the same time, give full play to the advantages of school education to guide children. Schools can use such methods as holding parent meetings, family phone activities, and psychological counseling rooms. There is also the development of a variety of social education methods to make up for the lack of family education. For example, the construction of rural community education, rural training and education. Together to help make up for the inter-generational education, so that children can grow up healthily and develop a good character.

LIST OF REFERENCES

1. Liang Yechang. Research on the Problems and Countermeasures of "intergenerational education" in Modern Family Education / Yechang Liang // Sichuan Normal University, 2012, № 49.
2. Wang Daojun. Pedagogy / Wang Daojun, Guo Wenan // Beijing: People's Education, 2009; ISBN 9787107214752.
3. Qin Liyi, The pros, cons and countermeasures of "Inter-generational education" in rural areas / Liyi Qin // Shanhaijing, 2019, № 8.
4. Xu Xiaoyan. Thoughts on rural "Inter-generational education" / Xu Xiaoyan // Southern Journal, 2007, № 3.

CZU 159.928:373.1.036

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR CREATIVE ALE ELEVILOR ÎN CADRUL PROCESULUI INSTRUCTIV EDUCATIV

Viorica ȚÎLEA, psiholog,

Serviciul de Asistență Psihopedagogică Drochia

Abstract: *This article comprises the aspects of developing creativity in pupils at all the stages of their education, during all the classes. The stimulation of creativity should have a special place in the instructive-educational process and take into account the factors that stimulate or inhibit it. This is the only way we will be able to help developing the complex characteristics of the personality, thinking, memory, intelligence, motivation and will – general human traits of the qualities of cognitive, affective, volitional and attitudinal processes.*

Keywords: *creativity, creative skills, instructive-educational process.*

Exigențele sociale și umane contemporane au adus problemele creativității în rîndul cercetărilor disciplinare. Însăși gîndirea filozofică este puternic angajată în rezolvarea aspectelor axiologice, sociale și culturale pe care le implică orientările și performanțele univoce ale creativității. Sensibilitate, problematizare, inteligență constructivă, dispoziție fecundă, acțiune, originală și toate în penetrație reciprocă, actul creativității se înscrie la nivelul celei mai înalte forme de inventivitate și realizare a omului ca individ și membru al colectivității. Creativitatea localizează confruntările umanității cu natura și cu viața oamenilor. Această metodă constituie o importanță resursă socială o adevărată avuție în posesiunea irevocabilă, dar perfectabilă a oamenilor, adevăr pe care societatea noastră îl afirmă atât în planul vieții interne, cât și în planul celei internaționale.

Problemele potențialului uman și social, ale criteriilor de evaluare, precum și a metodelor de stimulare și animare a creativității sunt abordate din ce în ce mai întemeiat. Semnificația reală a creativității se află în trăirea culturii și valorilor umane, pentru că responsabilitatea demersului creator devine, pe zi ce trece o responsabilitate a societății întregi mai ales a învățămîntului, pentru că societatea trăiește și se construiește tot mai mult prin cultură, știință și valori spirituale. Ținînd seama de aspectele axiologice ale creativității ca pedagogie a societății în totalitatea ei și deci a fiecărei persoane în parte, punînd în valoare rolul personalității, concepem creativitatea ca o cale caracteristic-umană prin care personalitatea este scoasă din anonim, se eliberează și participă în mod unic și irepetabil la nașterea și înflorirea valorilor materiale, artistice, morale științifice.

Preocupările numeroase pentru studiul creativității, pentru găsirea și utilizarea unor metode de antrenare și dezvoltare la nivel individual și de grup, sînt justificate de cerințele sociale actuale și de viitor. Atît în prezent cît și în viitor oamenii, indiferent unde trăiesc se confruntă cu schimbări socio-politice, ecologice, științifice, tehnologice, iar căile de depășire presupun un grad de creativitate. Receptivitatea societății actuale față de ideile originale, este incompatibilă cu a vremurilor trecute, cînd o noutate șocantă era sancționată cu indiferență sau cu reacții agresive. Perioada contemporană, frămîntată de adînci prefaceri rapide în direcția unui progres, aduce ceva nou și anume conștientizarea necesității dezvoltării creativității și întreprinderea unor acțiuni concrete în acest sens. Problema dezvoltării creativității a devenit una politico-economică și la nivel de strategii în domeniul educației. Aciastă deschidere pentru creativitate și spiritele creative o anunță cu mult timp în urmă psihologul **M.Stein**, care afirmă, „*O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de autoexprimare și libertatea de a fi ei însuși*”. Această libertate de „a fi tu însuși” este vizată de formarea creativă și învățămîntul democratic. Introducerea creativității la scara socială trebuie să înceapă cu învățămîntul, cu școala la toate nivelurile ei, iar în cadrul acesteia- cu pregătirea formatorilor.

Un obiectiv prioritar al profesorilor este de a dezvolta în tîneri capacitatea de:

- a fi creativ, plin de imaginație și resurse pentru a prevedea și a influența schimbările;
- a avea o gîndire critică, a fi capabil să definească și să rezolve o problemă;
- a fi autonom, independent, încrezător în sine.

Dezvoltarea acestor însușirimeționate mai sus semnifică, de fapt dezvoltarea creativității, ca însușire complexă a ceea ce numim personalitate, care presupune calități ale proceselor cognitive, afective, volitive, atitudinale. Creația ca activitate psihică în structura fenomenelor psihice nu apare doar pe treptele înalte ale ontogenezei, ci în forme specifice ce se manifestă în copilărie. În vîrstă foarte fragedă se poate vorbi de inventivitatea potențială care face posibilă creația, ca activitate psihică, dar desfășurarea ei depinde de acțiunea experimentală ce caracterizează respectiva etapă a vieții copiilor, avînd în vedere receptivitatea maximă a vîrstei, care obligă la un proces formativ timpuriu. Sunt de părerea că, în cadrul procesului educativ, stimularea creativității trebuie să dețină un loc deosebit. În acest context, consider actuală și utilă promovarea unor modalități concrete de antrenare și dezvoltare a creativității la toate vîrstele și la toate orele. **Diana Elena Herta** menționa că dintre factorii care stimulează creativitatea se pot evidenția:

1. O bună imagine de sine;
2. Inițiativă personală în procesul educativ;
3. Acordarea unei largi libertăți individuale de a gîndi și de a crea, încurajarea demersurilor sale imaginative
4. Recompensele materiale pentru toți copiii creativi, morale, diplome, evidențieri;
5. Încrederea în forțele proprii și sentimentul de a fi util clasei, școlii;
6. Șansele promovării profesionale pentru profesor;
7. Cultura, aspirația către perfecțiune atît a elevului cît și a profesorului, imaginea publică, familia, prietenii etc.

Olga-Maria Ciucă cercetînd factorii creativității menționa factorii individualicare sînt grupați în jurul ideilor de satisfacție, de împlinire spirituală, de plăcere și de bucuria de a crea idei semnificative pentru acia trăire unucă, determinată prin expresia „stare de grație”. La interferența sentimentului de satisfacție cu cel al unității și valorii sociale stimulează și sensul vieții, sensul creației însăși. Sentimentul împlinirii de bine patentează pasiunea creatorilor, starea lor de cunoaștere, puterea de muncă, dorința de a găsi răspunsuri credibile a întrebări

însoțite, capacitatea de a depăși eșecurile și de a face față competiției de idei. Competiția nu se reduce numai la confruntarea cu ceilalți, ci presupune și confruntarea cu sine, după cum încrederea în sine este determinată de încrederea în ceilalți. Activitatea creatoare este îndreptată spre un scop, un indice care determină sensul și dimensiunile acțiunii sau ca o valoare general-directoare și căăuzitoare, iar idealul este un instrument de construcție în orice creație umană și un instrument structural al sistemului de valori al unei societăți. Viața nu are valoare în sine, ea dobîndește valoarea prin creație și cultură. Fiecare etapă trebuie modelată și dirijată în vederea unei destinații finale. Idealul este definit ca model de a gândi și simți, dar și un mod de a acționa, de a înfăptui, de a crea, Idealul oferă întemeiere valorică oricărui act de creație culturală. Realitatea social-culturală prezintă, cu fiecare nouă generație școlară, fenomene complexe și înedite pentru exploatarea cărora este nevoie de angajarea tuturor capacităților inovative.

Capacitatea educativ-instructivă realizată în școală nu poate fi autentică și eficientă în absența efortului permanent de creație. În acest sens, sînt identificate tipuri de activități în care investesc profesorii mai multă creativitate:

- a. activități metodologice de grup;
- b. procesul didactic–prinvalorificarea valențelor comunicative în predarea noilor cunoștințe;
- c. activități științifice, culturale–extradidactice-destinate elevilorși participarea lor;
- d. activități culturale destinate adulților, realizate de către profesori care apreciază că implicarea în programele de educație permanentă favorizează implicit propria desăvîrșire;
- e. Creații ale profesorilor în diverse domenii: știință, didactică, artă, literatură etc.

Majoritatea elevilor și profesorilor manifestă interes de a fi creativ în diverse domenii ale spiritualității. Unii reușesc, iar alții nu. Dar, pentru mediul educativ, însăși aspirația de a conferi prin creație, un sens vieții și profesiei, are un rol stimulatv și exemplar. Idealul cultural al comunităților de profesori se definește cu ajutorul indicatorilor de referință și al indicatorilor auxiliari. Acești indicatori includ sistemul alcătuit din reprezentări ale profesiilor referitoare la :știință, culturală, creație, cultură, instrucție, modele educative etc. ca și conduitele sau practicile determinate de reprezentările lor sociale, deoarece ele exprimă ceea ce gîndesc oamenii și grupurile despre o problemă socialmente semnificativă, ca de exemplu creația.

Indicatorii auxiliari ai idealului includ proiecte, inițiative finalizate cu succese în planul creativității epistemice - prin care înțelegem materializarea creativității - sau realizări parțiale, menite să întrețină nealterate interesele și dorințele.

După unii cercetători: **A. Beaudot, J.P.Guilford** - prin actul creației,cel care-l săvârșește este mai puțin favorizat decît potențialii beneficiari ai rezultatului acestui act, ceea ce denotă predominarea viziunii consumatoare asupra culturii. Dacă ne referim la elementele care aduc satisfacție mai mare indivizilor inspirați, aceștea situiază procesul de creație înaintea recunoașterii publice a rezultatelor și a aprecierii de către familie, prieteni, colegi etc. Activitatea de creație susținută are o influență complexă, ireversibilă asupra autorilor, asupra destinului lor profesional, asupra sensului vieții.Prin creație competența profesională se consolidează, crește eficiența actului educativ, indivizii devin conștienți de anumite limite, dar, siguri pe propriile capacități, devine mult mai posibilă șansa de a colabora cu alți specialiști prestigiul profesional dobîndit aduce mulțumire de sine și satisfacții la care le asigura acestor persoane un nivel ridicat al calității vieții.

J.P. Guilford a identificat șase factori ai creativității: *fluiditatea gândirii, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, sensibilitatea față de probleme și redefinirea*. După părerea lui **J.P. Guilford** există două grupe de factori intelectuali semnificativ pentru

creativitate: **gândirea și memoria**. El distingea în cuprinsul acestor grupe, factori de cunoaștere –descoperire, de producție și de evaluare. Factorii de producție, la rândul lor, erau subîmpărțiți în aptitudini de gândire convergentă și divergentă. Acorda și factorilor convergenți un rol creator, însă mai puțin important

Puțin mai complet este modelul elaborat de **Gaugh** (1957) care cuprinde 5 factori care include și aspecte comportamentale: *aptitudini intelectuale, aptitudinea interogativă (de căutare), flexibilitatea cognitivă, sensibilitatea estetică și posibilitatea de sesizare a destinului, a încrederii creatorului în viitorul său*. Mai apoi **A.Munteanu** (1999) descrie trei mari categorii de factori ai creativității: *factorii biologici, psihologici și sociali*.

Deci o mare influență asupra creativității o are biblioteca, care este un loc sacru, un loc de meditație, cultură, de modelare a personalității umane, de cultivare a intelectului de formare a cercetătorilor. Din bibliotecă începe cercetarea și se încheie tot într-un soft de bibliotecă.

Desigur asupra creativității influențează climatul ca stare de spirit, deoarece nu poți fi un mare creator dacă nu ai un mare public, adică cei care te înconjoară. Există mai multe forme de influență asupra personalității:

1. expunerea la comportamente și stiluri de viață noi;
2. influența atitudinilor și a imaginii de sine din dorința de a fi acceptați în grup;
3. presiunea exercitată de lideri și membri asupra celor care înregistrează și se conformează, a normelor și valorilor ce-i reprezintă.

Și familia poate avea un aport considerabil în această privință deoarece sunt stabilite relații puternice între mediul familial și performanțele copiilor. Un exemplu concludent ar fi biografia savantului **George Emil Palade**. Familia l-a influențat pe acest om de știință în formarea sa intelectuală. El, având ambii părinți profesori, viitorul laureat al Premiului Nobel pentru Filozofie și Medicină, a însușit de timpuriu deprinderile de studiu, spiritul analitic, disciplina muncii și nu în ultimul rând distincția intelectuală.

Un alt factor care influențează asupra creativității este grupul de muncă care se dovedește foarte eficient, deoarece experimentele comune și abilitățile care facilitează soluțiile creatoare duc la apariția produselor noi și valoroase. El acționează ca un amplificator al capacităților creative, datorită, mai ales, schimbului de idei pe care îl prilejuiește. Acesta este unul din atuurile grupului, rol enorm, colosal datorită contribuției lui la schimbul de informații și idei, oportunității de cercetare, identificarea noilor teme, abordare complexă, multidisciplinară a problemelor, la interacțiunea competențelor care permite formarea celor mai tineri cercetători și compensarea atitudinilor umane. La nivelul grupului se acumulează mai multe informații și cunoștințe decât posedă fiecare membru în parte. Cu toate acestea, contribuția grupurilor la stimularea creației se diferențiază în funcție de mai mulți indicatori: natura problemelor, mărimea grupului, gradul de coerență/compatibilitate între membrii lui, calitatea managementului și profilul psihologic al liderilor, elementele ce determină relațiile interpersonale din grup. Invidia, vanitatea, agresivitatea reduc potențialul creator al grupului, iar armonia, încurajarea și spiritul reciproc, respectul sînt stimulatoarele acestui potențial.

Un profesor trebuie să fie foarte atent, pentru ca acele contribuții creative ale unor elevi să nu fie subevaluate, prevenind astfel consecințe multiple pe plan profesional și motivarea opțiunii celorlalți. Rezultatele deosebite și lucrările de excepție nu trebuie să fie ignorate, iar evaluarea lor să se facă după criterii deosebite, astfel încât celor cu aptitudini să li se dea prioritate și să fie motivați. Trebuie să existe sau să fie create și condiții pentru asigurarea unor recompense materiale rezonabile, sau cel puțin satisfacții morale și șanse de a fi promovați, să le dăm sentimentul că prin tot ce fac sunt utili domeniului lor de exprimare.

Metodele de stimulare a creativității, pot fi definite ca un sistem de procedee specifice, polivalente, orientate spre dezvoltarea mintală a elevului, prin oferirea de oportunități pentru a încerca idei noi, modalități noi de gândire și de rezolvare a problemelor. Strategia pentru o

predare creativă în școală reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănțuriri de situații educaționale prin parcurgerea cărora elevul dobândește cunoștințe noi, priceperi, deprinderi și competențe. Încurajarea elevilor să învețe dincolo de a memora și a utiliza niveluri mai profunde de gândire și sprijinirea cadrelor didactice în aplicarea strategiilor de predare creativă sunt benefice atât cadrelor didactice cât și elevilor.

Metodele care contribuie la dezvoltarea creativității elevilor în cadrul orelor pot fi:

Creativitatea ghidată prin întrebări. Se prezintă elevilor o situație, însă nu neapărat actuală, sau pe fundal contemporan, pentru ca ei să aibă posibilitatea de a-și imagina elementele necunoscute pe deplin. Se cere elevilor să descrie situația prezentată, răspunzând la niște întrebări formulate de către profesor. Întrebările ghid pot fi scrise pe tablă sau pe coli de hârtie, alături de sarcina de lucru. După activitatea individuală, elevii citesc în fața colegilor textele scrise. În aplicarea tehnicii parcurge mai multe etape:

1. *Prezentarea situației.*
2. *Sarcina de lucru:* - Imaginați-vă că ...
3. Activitatea individuală de scriere a textelor.
4. Activitatea frontală: citirea lucrărilor.

- Cine dorește să citească ce a scris?

Profesorul poate citi ce a scris el, pornind de la întrebările-ghid. Se discută cu elevii despre, dificultățile și sentimentele pe care le-au avut în timpul creării textului.

Creativitatea ghidată prin desenul altcuiva. Se distribuie elevilor foi și li se cere elevilor să deseneze ceva anume. Ei marchează foile cu simboluri, dar fără a-și nota numele pe ele. După prima secvență desenată, elevii schimbă foile între ei și completează desenele făcute de colegii lor, dar fără a se consulta. Desenarea va fi ghidată de schița realizată de altcineva, care a început desenul. Prin această tehnică nu se urmărește tehnica desenului. După activitatea individuală elevii prezintă lucrările în fața colegilor și explică procesul pe care l-au parcurs în timpul în care au desenat, pornind de la desenul colegilor lor (metacogniție). În aplicarea tehnicii se parcurg mai multe desenele simbolurilor, imaginilor, schimbarea foilor, prezentarea.

Profesorul poate desena și el pornind de la schița desenului unui elev, iar la prezentarea desenelor va descrie ce a simțit și la ce s-a gândit în timpul desenării, pentru a face transparent procesul de creație pe care l-a parcurs.

Încurajarea întrebărilor. Aproape toți profesorii consideră că încurajarea copiilor în a pune întrebări reprezintă un aspect esențial al dezvoltării creativității. Toate întrebările necesită răspuns, elevii trebuie încurajați să răspundă corect și deplin, ei nu vor fi respinși și ignorați. Profesorul va încuraja activismul elevilor și va corecta răspunsurile.

Creativitatea ghidată printr-o imagine. Se afișează o imagine (plasă cu un apus de soare) și se analizează detaliile cu elevii. Li se cere elevilor să se transpună în locul profesorului și să descrie caracteristicile, să detalieze aspectul, poziția, culoarea, desfășurarea etc. După activitatea individuală elevii citesc în fața grupului mare descrierile scrise.

Chestionarea de grup. Este o varietate specifică a activității de grup care are loc în scopul repetării și consolidării materialului la finele unui compartiment. Se poate organiza atât în cadrul orelor cât și după ore. Se propun întrebări membrilor grupului, iar răspunsurile sunt comentate și evaluate în comun. Lista întrebărilor este alcătuită de profesor.

Discuția ghidată. Se poate realiza pe marginile unei informații. Profesorul este doar facilitator și nu persoana care interoghează. Sarcina lui este de a ghida discuția, renunțând la ideea de a-și impune întrebările și de a cere răspuns. Această tehnică este oportună și se utilizează mai mult la etapa reflecției în cadrul lecției.

Cubul. Este una din tehnicile de examinare, de organizare a cunoștințelor privind subiectul sau problema pusă în discuție. Cubul are 6 fețe pe care sunt scrise verbe ce numesc operații de gândire. Definiște, Compară, Asociază, Analizează, Aplică, Argumentează.

Dacă tehnica respectivă este utilizată în cadrul etapei realizării sensului, fețele cubului pot fi completate cu informații extrasee din diferite surse, fotografii, planșe etc.

Metoda **Clustering-ul**, care este o modalitate de organizare grafică a imaginației ce presupune acumularea de informații prin formarea de asociații, care stimulează procesul de gândire. Elevii se informează asupra unor cunoștințe și conexiuni ce existau în relații și concepte.

Prin **imaginația ghidată** are loc descrierea verbală efectuată în urma unei deplasări în spațiu și timp sau într-un subiect. se formulează o sarcină însoțită de întrebări de precizare. Ele se vor scrie pe tablă sau pe poster. Pentru a face față cerințelor elevii trebuie să gândească rapid, să fie flexibili și inventivi, să găsească soluții la diferite situații. Astfel creăm în acest scop ambiția necesară învățării. Îi provocăm, le alimentăm în permanență interesul, le punem la dispoziție materiale moderne, utilizăm modalități de lucru ce contribuie la dezvoltarea creativității. Această metodă este recomandabilă atât la etapa evocării, cât și la asigurarea retenției și a transferului.

Un exemplu elocvent de dezvoltare a creativității la elevi în cadrul orelor de geografie o prezintă și metoda: **Explozia stelară**. Exemplu poate servi tema: Impactul factorilor nocivi asupra degradării mediului acvatic, unde se pot utiliza diferite întrebări cu un început ca: De ce ?, Unde ?, Cum ?, Care ?, Ce ? cu referire la anumite subiecte. Tehnica exploziei stelare este o modalitate de investigare a unui subiect din mai multe perspective, o modalitate de dezvoltare a gândirii productive și a celei creatoare prin activități individuale și de grup. Elevii sunt puși în situații să producă întrebări despre un subiect, dar și să construiască răspunsurile la propriile întrebări.

Concluzii

Creativitatea reprezintă un fenomen deosebit de complex, o însușire specifică omului prin care se obțin produse noi și valoroase pentru societate, sau se rezolvă o problemă într-o manieră inedită. Ea este expresia organizării și interacțiunii dintre factorii cognitivi (inteligenta, gândirea, imaginația, memoria) și non-cognitivi (motivaționali, atitudinali, emoționali, volitivi) ai psihicului dovedindu-se a fi o trăsătură general-umană existând în formă latentă (potențial creativ) la toți oamenii într-o măsură mai mare ori mai mică. Creativitatea nu se realizează de la sine, ci este nevoie de acțiuni continue și organizare, de stimularea și activizarea potențialului creativ.

Identificarea potențialului creativ al copilului constituie o primă etapă în dezvoltarea creativității sale. Stimularea potențialului creativ de vârsta școlară impune cunoașterea specificului și nivelul său de dezvoltare, a particularităților de vârstă și individuale ale copilului și a relațiilor determinative în care este implicată creativitatea. Înțelegerea naturii factorilor generali ai creativității are o dublă valoare practică pentru acțiunile de stimulare a potențialului creativ: în primul rând ne indică natura solicitărilor specifice în cadrul acestui proces, iar în al doilea rând ne relevă direcțiile strategice ale acțiunilor educaționale.

Optimizarea dimensiunii pedagogice de stimulare a creativității copilului, presupune elaborarea și parcurgerea unor metode pedagogice concrete, ca instrumente ce permit conturarea bazelor teoretice și operaționale ale problematicii formulate.

Bibliografie:

1. Berge A. Talent, inteligență, creativitate București: Ed. Științifică, 1971, 184p.
2. Cerghit Ioan Metode de învățământ, Iași: Editura Polirom, 2006, p. 315.
3. Fryer Marilyn. Predarea și învățarea creativă, Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1996.
4. Creativitatea și cultivarea ei în școală. In: Psihopedagogie: Pentru examenul de definitivat și gradul didactic II, Loc. Iași, 1995

Diana Elena Herta, București, Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ, 2007

5. Ciucă, Olga-Maria. Factorii creativității. In: Grădinița cu Program Prelungit nr. 73, 2018, București România.
6. Metode de stimulare a creativității-practica pedagogica, 12 dec. 2012. marimarcu.blogspot.com

CZU 371.12:159.942

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГОВ

Елена АНДРЕЕВА, I дидактическая степень, психолог
Теоретический Лицей им. М.Горького, мун. Бэлць

Abstract: *This article deals with the questions of emotional burnout of teachers generated by the global pandemic.*

In this work is pointed out that the pedagogical activity nowadays acutely is susceptible caused by the syndrome of emotional burnout and the reason is that on teachers are imposed a huge amount of information, assignments, responsibilities and mental strain. According to the research of this article were drawn the conclusions and were given the recommendations and the preventive care of the emotional burnout of teachers.

Key-words: *emotional exhaustion, pedagogical activity, professional burnout, Pandemia Coronavirus*

В 2020 году мир впервые столкнулся с пандемией COVID-19.

Ограничительные меры повлияли на все сферы жизни общества. Наступил период испытания на прочность не только каждого человека, но и организации, в том числе и учебных учреждений.

Напряжённая обстановка, связанная с пандемией, высокая нагрузка, новые инструменты обучения, которые надо было изучить и адаптировать в очень короткое время, новые условия работы, а также беспокойство по поводу дохода и здоровья семьи, учащихся, заставляют многих испытывать страх, гнев и тревогу за свое будущее, приводят к постоянному стрессу - все это влияет на эмоциональное состояние и в конечном итоге вызывает истощение у учителей. Учителям нужна поддержка.

Синдром эмоционального выгорания в рамках нынешнего общественного развития - одна из наиболее актуальных и злободневных профессиональных деформаций личности [2]

Эмоциональное выгорание - это характерное явление для тех профессиональных ниш, где присутствует постоянный эмоциональный человеческий контакт. Педагоги подвержены ему в полной мере, но они, к сожалению, часто даже не соотносят появившиеся симптомы с данным явлением. Не отдавая себе отчет о происходящем сгорании, они подвергаются самым разнообразным рискам: необратимым изменениям характера, ухудшению или потере здоровья, разрушению личных отношений, внезапному желанию уйти из профессии, потеряв накопленный опыт, статус, интерес.

Учителя - представители одного из наиболее напряженных видов социальной деятельности, которая часто сопровождается состоянием психологического стресса [4, с.94].

Среди основных факторов, вызывающих стресс у учителей, выделяют условия труда, такие как большая нагрузка, чрезмерная эмоциональная вовлеченность в отношения с учениками, коллегами, родителями учащихся

Риски эмоционального выгорания особенно высоки в условиях пандемии. Поэтому, наблюдая за поведением и состоянием некоторых коллег, я приняла решение провести исследование в коллективе и выявить насколько педагоги подвержены эмоциональному выгоранию и разработать рекомендаций для учителей по поддержанию субъективного благополучия в сложных условиях.

Благополучие учителя во многом определяет качество современного образовательного процесса, в центре которого - создание для учащихся развивающей, творческой, безопасной среды как для обучения, так и для социализации [1]. Педагоги, которые сами оценивают свою жизнь как благополучную и умеют заботиться о своем душевном комфорте, гораздо успешнее формируют качества, необходимые для достижения этих результатов, у своих учеников.

В лицее было проведено исследование с помощью методики «Диагностика профессионального выгорания»(К. Маслач, С.Джексон) и анкетирование педагогов по изучению самочувствия в период пандемии. В исследовании приняли участие 30 педагогов теоретического лицея им. М.Горького мун.Бэлць. По результатам исследования было выявлено следующее:

- На Рис.1 приведено распределение педагогов по уровню эмоционального истощение



Анализ данных показывает, что большинство опрошенных (43%) имеет высокий уровень эмоционального истощения, т.е. данный показатель сформирован; 36% - средний, находится в стадии формирования и 21% - низкий, показатель эмоционального истощения отсутствует.

- На Рис.2 мы видим распределение опрашиваемых по шкале «Деперсонализация»



Анализируя данные по шкале, следует отметить, что несмотря на то, что большой процент опрошенных испытывает эмоциональное истощение, это не сказывается на общении с коллегами и другими людьми. Защитная реакция на эмоциональную перегруженность, резкие вспышки гнева в высокой степени проявляются у 14% педагогов, на среднем уровне – 22%, низкий уровень у 64% опрошенных.

- На Рис. 3 отражены данные по шкале редукция личных достижений.



Здесь стоит отметить, то что несмотря на трудности, частые переживания, стрессы и перегрузки, педагоги сохраняют заинтересованность в профессиональной деятельности, ценят свою профессию и сохраняют чувство компетентности.

Таким образом, общее распределение педагогов по уровню эмоционального выгорания в профессиональной деятельности в период пандемии смещено в область средних показателей, однако это так же является тревожным сигналом, так как известно, что синдром эмоционального выгорания согласно В.В.Бойко проходит три стадии:

- 1 стадия - фаза напряжения;
- 2 стадия - фаза резистенции;
- 3 стадия - фаза истощения.[1; с. 57]

Согласно проведенному анкетированию, следует отметить, что 70% опрошенных находятся в фазе напряжения. Они отмечают, что вынужденная изоляция, связанная с пандемией, очень сильно повлияла на эмоциональное состояние, коллеги стали замечать за собой постоянное чувство усталости, плохое настроение, положительные эмоции проявлялись все реже, хотелось тишины. Однако ситуация несколько изменилась с завершением режима изоляции, появилось больше позитивных эмоций от общения offline, которые все же сопровождались тревожностью и чувством беспомощности, связанной с неопределенностью и переживаниями о своем здоровье, родных и близких людей.

На вопрос о том, насколько хотели бы получить знания о методах управления собственным стрессом и способах профилактики эмоционального выгорания, 100% опрошенных однозначно ответили, что нуждаются в подобной информации.

С педагогами был проведен информационный тренинг по итогам диагностики, где подробно рассматривались признаки эмоционального выгорания:

✓ Физические симптомы:

- симптом хронической усталости. Педагог чувствует себя уставшим не только по вечерам, но и утром, после сна;
- чувство физического и эмоционального истощения;
- частые беспричинные головные боли,
- резкая потеря или, наоборот резкое увеличение веса;

- частичная или полная бессонница;
- частое заторможенное состояние, сонливость,
- одышка, нарушение дыхания при эмоциональной нагрузке;
- ✓ Эмоциональные симптомы:
- равнодушие, уныние;
- повышение раздражительности на незначительные события;
- вспышки немотивированной агрессии или уход в себя, отказ от общения;
- постоянное переживание отрицательных эмоций, для которых нет причин во внешней ситуации (вина, скованность, стыд, обида, подозрительность);
- ощущение повышенного беспокойства или тревожности (чувство, что «что-то не так, как должно быть» или «что-то должно случиться»);
- неосознанное беспокойство и постоянное чувство страха, что «я не справлюсь» или «у меня не получится»;
- ✓ Поведенческие симптомы:
- чувство, что работать становится все тяжелее, а выполнять поставленные задачи все труднее;
- выполнение отдельных работ требует больше времени, чем раньше
- нарастает ощущение бесполезности, ненужности, неверие, что все наладится, проявляется снижение энтузиазма в работе, безразличие к результатам работы. [5]

На основании всего выше изложенного педагогам даны **практические рекомендации**.

Для того чтобы избежать встречи с синдромом эмоционального выгорания или ослабить уже имеющиеся симптомы, необходимо следующее:

1. Не бойтесь проявлять свои чувства. Проявляйте их приемлемым образом. Научитесь обсуждать их со своими коллегами, семьей, друзьями - теми, кому доверяете. Но именно обсуждайте, чтобы найти выход, а не просто жалуйтесь.
2. Не избегайте обсуждения и разговоров о неприятных для вас ситуациях. Но и не забывайте при этом рассказать о своих достижениях и успехах.
3. Не стесняйтесь просить помощи и принимать ее.
4. Когда другие предлагают вам помощь или предоставляют шанс выговориться, не позволяйте чувствам неловкости или стеснения остановить вас. Позвольте помочь вам.
5. Не ждите того, что тяжелые состояния, характерные для синдрома эмоционального выгорания, пройдут сами собой. Если не предпринимать никаких действий, ваше состояние будет только усугубляться.
6. Полноценно отдыхайте, спите, выделяйте время для размышлений.
7. Используйте тайм-ауты. Тайм-ауты, т.е. отдых от работы и других нагрузок, важны для сохранения психического и физического благополучия. Не стоит уделять работе нерабочее время. Работа - всего лишь часть жизни.
8. Проводите выходные с пользой, отдыхайте по-настоящему. Иногда можно «убежать» от жизненных проблем и развлечься, найти занятие, которое было бы приятным и увлекательным.
9. Применяйте навыки саморегуляции. Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, положительная внутренняя речь способствуют снижению уровня тревоги и напряженности, ведущих к СЭВ.
10. Позвольте эмоциональному общению быть в вашей жизни. Когда человек подвергает анализу свои чувства и ощущения, делится ими с теми, кому доверяет, вероятность эмоционального выгорания существенно снижается.

Сферы самопомощи:

- Физическая самопомощь: Питание, физические нагрузки, сон, занятия спортом, пешие прогулки, водные процедуры (баня, душ, бассейн), общение со спокойными, уравновешенными людьми.
- Эмоциональная самопомощь: совместное времяпровождение с друзьями, юмор, любимые занятия, хобби, вдохновляющая литература или вдохновляющие разговоры, визуализация.
- Духовная самопомощь: Размышление, расстановка приоритетов, прогулки на природе, медитация, молитва.
- Профессиональная самопомощь: Достаточные перерывы в работе (обед, отпуск), выделение времени на решение важных задач, комфортное рабочее место.
- Равновесие: Равновесие между работой и семейной (личной) жизнью.

ПРИЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Упражнение «Разгладим море»

Представьте себе какую-то конфликтную ситуацию. Проследите, какие ощущения возникают в вашем теле. Часто в таких ситуациях появляется дискомфорт (давление, сжатие, жжение, пульсация).

Закройте глаза. Посмотрите внутренним взором в область грудины и представьте бушующее «огненное море» эмоций. Теперь визуально рукой разгладьте это море до ровного зеркала. Что вы теперь чувствуете?

Попробуйте еще раз.

Упражнение «Мусорное ведро».

Представьте мусорное ведро. Что оно для вас символизирует мусорное ведро. У вас есть возможность выбросить что-то из своей жизни за полной ненадобностью. Это может быть человек, какой-нибудь предмет, место или чувство. Представьте себе этот негативный фактор на своей ладони, затем сожмите ее в кулак, вытяните руку над визуализируемым ведром. Представьте себе, как будто это «что-то» падает с руки в мусорное ведро.

Помните, что синдром эмоционального выгорания не является чем-то неизбежным. Необходимо предпринимать определенные шаги по его профилактике, которые могут предотвратить, ослабить или исключить возникновение выгорания. Нужно приумножать и пробуждать личностные ресурсы, помогающие преодолевать жизненные и рабочие стрессы.

Библиография:

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2003. – 474 с.
2. Кондратьева О.Г., Садовников А.С. Влияние механизмов психологической защиты на уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания у педагогов // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №1 (18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mehanizmov-psihologicheskoy-zaschity-na-uroven-sformirovannosti-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov>
3. Лосева М.С. Эмоциональное выгорание педагогов. – URL: https://www.ncfu.ru/export/uploads/Dokumenty-Nauka/statya_loseva_m.s-2.docx
4. Петракова А. В. , Канонир Т. Н. , Куликова А. А. , Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19. În: *Вопросы образования: Ежеквартальный научно-образовательный журнал*. 2021, Nr.1, P. 93–114
5. <https://infourok.ru/rekomendacii-pedagogam-po-profilaktike-emocionalnogo-vigoraniya-2052299.html>

Secțiunea III

CZU 159.922.8:316.628

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И САМООЦЕНКИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Жанна РАКУ, доктор хабилитат, профессор,
Молдавский Государственный Университет

Abstract: *The article is devoted to the study of motivation characteristics, social status in the reference group and self-esteem in preadolescence. Experimental was demonstrated the interrelation between the learning motivation and the appreciation of his classmates, the sociometric status have an impact on the level of learning motivation in preadolescence.*

Key-words: *learning motivation, self-esteem, sociometric status, preadolescents*

Проблема учебной мотивации подростков широко изучается в современной психологии. Данной тематике посвящены работы таких авторов как Божович Л.И., Ильин Е.П., Маркова А.К. и др. [4, 10, 11,15, 16]. Другой классической тематикой психологии является изучение самооценки, которая содержит в себе выстроенные личностные смыслы человека, а также системы его отношений и ценностей. Самооценка является достаточно сложной психической формой внутреннего мира человека, отображая при этом характер самоотношения личности, степень ее самоуважения, уровень притязания и ценностное принятие себя или же отвержение. Самооценка выполняет много функций, среди которых особую роль принадлежит защитной и регулятивной функциям. Данной проблемой в психологии занимались такие авторы как Бороздина Л.В., Валявко С.М., Жокана П.А., Макеева Л.В. и другие [2, 3, 5]. Отметим, что важно изучать особенности становления учебной мотивации и самооценки старших подростков для выявления школьников с низким уровнем данных образований и их последующей психокоррекции.

В нашем пилотажном исследовании изучалась специфика мотивации, социального статуса в группе и самооценки у подростков. В нем приняли участие 41 старших подростка в возрасте 14-15 лет, из них 22 мальчиков и 19 девочек. Для изучения экспериментальных переменных использовались следующие тесты: методика диагностики направленности учебной мотивации, разработанная Дубовицкой Т.Д.; методика направленности на приобретение знаний (авторы Ильин Е.П. и Курдюкова Н.А.); тест межличностных взаимоотношений Свинцицкого А.Л. и Бахаревой Н.В. и Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан А.М. [7]. В рамках последней оценивались: самооценка способностей, характера, собственного авторитета у сверстников, делать что-то своими руками и самооценка внешности.

В продолжение представим и проанализируем полученные результаты с точки зрения полученных зависимостей между изучаемыми экспериментальными переменными. Данные эмпирического исследования взаимосвязей между учебной мотивацией, направленностью на приобретение знаний, межличностными взаимоотношениями и самооценкой подростка оказались следующими. Так, была выявлена прямая взаимосвязь между уровнем учебной мотивации подростка и показателями отношения к нему в группе сверстников ($R=0,51$, при $P=0,002$). Эта закономерность свидетельствует о том, что мотивация подростка учиться и желание ходить в школу напрямую зависит от того, как воспринимают его одноклассники. В

указанном контексте взаимоотношения подростка со сверстниками являются важным не только с точки зрения общения, но и видом эмоционального контакта, благодаря которому достигается осознание им групповой принадлежности. Последнее, как и дружеская взаимопомощь, дает старшему подростку чрезвычайно необходимые в этом возрасте чувства эмоционального благополучия, удовлетворенности общением, уверенности в себе и психологической устойчивости. Для школьника этого возраста решающее значение имеет его социальный статус в референтной группе, уважение и дружеское отношение со стороны сверстников. Это в свою очередь и способствует становлению самоуважения и адекватной самооценки личности подростка. Подчеркнем, что чувство принадлежности к группе сверстников является очень важным фактором, который влияет на учебную мотивацию школьника. Установленная корреляционная взаимосвязь учебной мотивации старшего подростка от оценки его группой сверстников доказывает, что существует и социальный аспект в мотивации учения. Так, хорошие взаимосвязи и полноценное общение между школьниками стимулируют желание подростка идти в школу, что в целом опосредованно и положительно влияет на процесс обучения и приобретение им знаний. Наряду с этим, было установлено, что если класс воспринимает определенного школьника враждебно, не доверяет ему или игнорирует, то такой подросток попадает в ранг «отверженных». Низкие показатели были выявлены для части школьников (14 % исп.) по тесту межличностных взаимоотношений со сверстниками. Такой подросток соответственно не стремится в школу, и в силу нереализованности ведущей деятельности данного возраста – общения и коммуникативных контактов со сверстниками. Он начинает пропускать занятия и недружелюбно относиться к своему классу, даже если первоначально тянулся к одноклассникам и пытался завоевать их доверие. Следовательно, такая ситуация напрямую влияет на уровень учебной мотивации школьника, которая снижается вследствие изоляции в классе, одиночества и неблагополучия в общении и отношениях с одноклассниками, что тяжело переживается подростком.

В продолжение рассмотрения результатов испытуемых и их анализа была установлена прямая корреляционная связь между уровнем учебной мотивации подростка и показателями отношения его к группе ($R=0,55$, при $P<0,05$). Данная взаимосвязь выявила тенденции, когда важным является не только то, как сверстники принимают подростка, но и его отношение к ним. Так, установлена зависимость уровня учебной мотивации от особенностей отношения подростка к своим одноклассникам. Наряду с этим, зафиксирована прямая корреляционная связь между уровнем направленности на получение знаний и показателем отношения к группе ($R=0,46$, при $P<0,01$). Отметим, что направленность на получение знаний является отражением познавательной учебной мотивации, и как выявил констатирующий эксперимент, она также зависит от удовлетворенности подростка от общения со сверстниками, т.е. от того, как он воспринимает и оценивает свой класс, в котором учится. Как уже отмечалось выше, в подростковом возрасте ярко проявляется потребность в коммуникации, совместной деятельности, желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. То есть, если класс не нравится подростку, не удовлетворяет его потребность в общении, признании, уважении, то ученик также начинает прогуливать уроки, всеми способами избегает посещения школы. Следствием указанной ситуации становится низкая успеваемость школьника. Обобщая результаты, подчеркнем, что выявленная четкая зависимость учебной мотивации подростка от его отношения к сверстникам.

В продолжение была установлена прямая взаимосвязь между уровнем направленности на получение знаний и самооценкой по шкале: уверенность в себе

($R=0,38$, при $P<0,05$). Так, эти результаты указывают на то, что уверенные в себе подростки имеют более высокий уровень направленности на получение знаний, чем застенчивые и менее уверенные в себе школьники. Подростки, обладающие более высокой самооценкой по данной шкале, имеют позитивные представления о своих способностях и у них зафиксирована более высокая успеваемость.

Однако наши результаты не показали статистически значимой взаимосвязи между учебной мотивацией и направленностью на получение знаний с общей самооценкой и самооценкой по всем шкалам: способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность. В указанном контексте можно предположить, что при высокой или завышенной самооценке мотивация подростка к учению может оказаться очень низкой, и, наоборот, у подростка с заниженной самооценкой может быть достаточно сильное желание ходить в школу, получать знания, узнавать новое. Отметим, что для уточнения этой закономерности требуется дополнительное экспериментальное исследование с привлечением более широкой выборки испытуемых [8, 12, 13].

Вместе с тем, в нашем исследовании выявилась закономерность, что старшие подростки, которые характеризуются определенным уровнем учебной мотивации (или внешней или внутренним ее типом) совсем не отличаются друг от друга по уровню самооценки. Особо подчеркнем, что те школьники, у которых зафиксированы средние значения по показателям мотивации характеризуются и выше среднего уровнем и более адекватной самооценкой. Небольшая разница установлена в уровне самооценки между подростками с низким, средним и высоким уровнями направленности на получение знаний. Однако при рассмотрении шкалы способностей указанные различия не являются значительными.

Отметим, что наши результаты выявили выраженность различий в средних показателях по шкалам самооценки и социометрического статуса, который включает как отношение подростка к группе, так и отношение группы к школьнику. При низком уровне учебной мотивации у подростка его социометрический статус в классе ниже, а с повышением указанного параметра статус испытуемого в референтной группе становится положительным.

Подводя итоги экспериментального исследования, сформулируем основные полученные выводы. Так, нами была установлена взаимосвязь между учебной мотивацией старшего подростка и оценкой его одноклассниками в школе, и наоборот, т.е. социометрический статус школьника тесно связан с уровнем учебной мотивации и ее направленностью.

Библиография

1. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. БОРОЗДИНА Л. В. *Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией*. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология- 2011. №1 с. 54-65.
3. ВАЛЯВКО, С.М, ЖОКИНА, П.А. *Современные исследования проблемы самооценки в зарубежной психологии*. МГПУ, Москва, Журнал "Системная психология и социология", №2 (20), 2016.
4. ВАРТАНОВА, И.И. *Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе*. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2001. №2. С. 16 - 23.
5. ВАРШАВСКАЯ, Т.М. *Социально-психологические особенности подростка(или почему он становится трудным)*. М., 2015.
6. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Проблема возраста*. Хрестоматия по детской психологии. М.: ИПП, 1996. с. 4-20.
7. ДУБОВИЦКАЯ, Т.Д. *Методика диагностики направленности учебной мотивации*. Психологическая наука и образование. 2002. №2. с. 42 - 45.

8. ЗАХАРОВА А.В. *Актуальные проблемы психологии учебной деятельности.* Советская педагогика. №2, 1983.
9. МАКЕЕВА, Л.В. *Динамика самооценки личности в подростковом возрасте.* СПб, 2002. 193 с.
10. МАРКОВА, А.К. *Формирование мотивации учения.* М.: Просвещение, 1990. 192 с.
11. ПАТЯЕВА, Е.Ю. *Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое.* В: Современная психология мотивации. Под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл 2002. 343 с.
12. *Психология подростка.* Под. ред. РЕАНАА.А. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 432 с.
13. *Психология современного подростка.* Под. ред. РЕГУШЛ.А. СПб: Речь, 2005. 400 с.
14. РАЙС, Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста.* СПб, 200. 468 с
15. ШАДРИКОВ, В.Д. *Введение в психологию: мотивация поведения.* М: Логос, 2003. 210 с.
16. ЯКОБСОН, П.М. *Психологические проблемы мотивации поведения человека.* М.: Просвещение, 1969.

CZU 364.62:331.546

CERCETAREA ARDERII PROFESIONALE LA ASISTENȚII SOCIALI

PAVLENKO Lilia, dr., conf.univ.,
Universitatea de Stat din Tiraspol
CERNOLEV Mariana, masterand,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The lack of free time, the large number of tasks, the busy regime often lead to a personal imbalance of social workers, which results in their professional burning. Known as the burnout phenomenon, burnout has a negative impact on the mental state, relationships with family, colleagues, and the quality of work.*

This article reflects one of the biggest problems facing social workers today, namely overwork at work and in their free time. The research of professional burning among social workers highlights the reasons and consequences of this phenomenon, which will help reduce its impact on well-being, quality of work, organizational climate.

Keywords: *emotional burnout, burnout, professional stress, social workers.*

Termenul sindromul arderii profesionale a fost propus în 1974 de către psihologul american H. Freudenberger pentru a caracteriza starea psihologică a persoanei, activitatea căreia este legată de comunicarea intensă și tensiunea emoțională. Arderea profesională este definită ca sindromul, ce apare și evoluează pe fundalul stresului cronic și conduce la extenuarea resurselor emoțional-energetice și a personalității lucrătorului. Arderea profesională apare în rezultatul interiorizării emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau „elibera”.

Analiza literaturii de specialitate constată un șir de definiții a termenului studiat. Astfel, H. Freudenberg definește această noțiune ca extenuare energetică a profesionistului, când se simte încărcat cu problemele altor oameni. Lucrătorul devine ineficient în acțiunile sale, mai repede ard lucrătorii cu caracter de tip introvert, ale căror particularități individual-psihologice nu corespund profesiei ce solicită comunicare intensă – nu dispun de exces de energie, sunt modești și timizi, predispuși izolării și concentrării la obiectul activității lor profesionale.

Anume ei acumulează disconfort emoțional fără a elibera, exterioriza trăirile negative[3, p.23].La același autor, Freudenberger și Richelson (1980) descriu arderea emoțională ca o stare de epuizare fizică și emoțională care rezultă din condițiile de muncă și din tendința de a realiza unele așteptări nerealiste, impuse de sine sau de valorile societății, Edelwich și Brodsky (1980) explică sindromul burnout ca o pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, situație cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a condițiilor de muncă ; în opinia lui Beverly A. Potter (1997) burnout este depresia cauzată de muncă ,Matheny, Gfroerer și Harris (2000) au descris sindromul arderii emoționale ca o pierdere de idealism și entuziasm pentru muncă , Cherniss (1995) numește burnout-ul proces în care un profesionist angajat anterior se dezangajează de munca sa, ca răspuns la stresul sau la tensiunea resimțită.[3, p.23].

Astfel, afecțiunea burnout, cunoscută și ca sindromul arderii emoționale sau oboseala cronică, constă în epuizarea fizică, emoțională și mentală cauzată de expunerea prelungită la situații stresante. Persoanele care suferă de burnout se simt copleșite de presiunea de a răspunde cerințelor profesionale și, în timp, această acumulare constantă de stres conduce la pierderea interesului și a motivației față de muncă.

Mediile de lucru s-au schimbat considerabil în ultimii zece ani și continuă să evolueze ca rezultat al următoarelor tendințe:

- ✓ noi tehnologii, cum ar fi importanța tehnologiei informației și comunicării care este într-o continuă dezvoltare;
- ✓ dezvoltare în sectorul de servicii, cu creșterea asociată a riscurilor ergonomice și psihosociale;
- ✓ creșterea locurilor de muncă temporare și cu jumătate de normă;
- ✓ noi tendințe de angajare, incluzând o creștere a autoangajării;
- ✓ externalizare și creștere a angajării în întreprinderile mici și mijlocii;
- ✓ schimbări demografice și îmbătrânirea populației din câmpul muncii;
- ✓ nevoia de menținere a posibilităților de angajare prin instruire și interes mai mare în munca autonomă;
- ✓ schimbarea structurilor de management – organizațiile devin mai plate, mai mici și mai sărace;
- ✓ angajarea tot mai pe larg a femeilor în calitate de forță de muncă;
- ✓ creșterea intensității și a volumului de lucru.

Noile situații de lucru aduc riscuri noi și emergente, precum și provocări pentru muncitori și angajați, însă, aceștia au nevoie de abordări politice, administrative și tehnice care să asigure niveluri ridicate de securitate și sănătate la locul de muncă.[4, p.229].

Burnout-ul reprezintă un proces cumulativ debutând cu mici semnale de avertizare care, ignorate, pot genera până și o teamă intensă de a merge la locul de muncă. Burnout-ul nu este o condiție permanentă. Schimbarea anumitor factori de la locul de muncă, mediul de lucru suportiv sau dezvoltarea anumitor abilități de adaptare, determină de multe ori „dispersarea” epuizării. În stadiile incipiente, după cum menționează specialiștii, simptomele burnout-ului includ:

- ✚ cefalee,
- ✚ oboseală,
- ✚ sentiment redus de realizare,
- ✚ reziliență scăzută,
- ✚ labilitate dispozițional - afectivă și conflicte interpersonale.

Dacă aceste semne și simptome nu sunt recunoscute și, ulterior, tratate, sindromul de epuizare profesională trece treptat într-un stadiu avansat caracterizat prin prezența simptomelor somatice, retragere socială, depersonalizare, epuizare, iritabilitate, astenie, senzație de subapreciat și suprasolicitat [2, p.14].

Termenul de burnout este folosit de cele mai dese ori pentru profesiile sociale și se poate descrie ca „stare de extenuare fizică, emoțională și mentală cauzată de implicarea de durată în situații care solicită individul din punct de vedere emoțional. G. A. Markova, directorul Institutului de Consultație Psihologică din Moscova, menționează că sindromul arderii presupune procesul de pierdere în continuu a energiei emoționale, cognitive și fizice care se manifestă în simptome de surmenaj emoțional, mintal, prin supraoboseală fizică, prin inhibiția proprie și scăderea nivelului de realizare a serviciului. Sindromul arderii apare ca modalitate de rezolvare negativă a stresului la locul de muncă. Dezvoltarea acestui sindrom este caracteristic în primul rând pentru profesiile unde predomină acordarea ajutorului oamenilor (asistenți sociali, medici, polițiști, pompieri etc.). Într-adevăr stresul este o componentă importantă a burnout-ului, dar există o deosebire între stresul ocupațional și sindromul de epuizare. Stresul ocupațional apare ori de câte ori sarcinile de muncă depășesc resursele adaptive ale angajaților, în timp ce sindromul de epuizare constituie faza finală a dezadaptării, datorată unui dezechilibru îndelungat între cerințe și resurse.

O altă distincție pornește de la ideea că stresul nu conduce întotdeauna la atitudini și comportamente negative din partea angajaților, în timp ce burnout-ul este asociat de fiecare dată cu asemenea trăiri negative. Dacă stresul poate afecta pe toți, sindromul de epuizare apare doar la persoanele care și-au început cariera într-un mod foarte entuziast, având așteptări și obiective ridicate, dar neîmplinite ulterior. Prin urmare, acest sindrom poate fi considerat cel mult un tip special de stres ocupațional. G. Selye consideră că arderea profesională apare în rezultatul interiorizării emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera. Freudenberger și Richelson explică fenomenul arderii ca oboseală cronică, depresie și frustrare, motivul fiind faptul că persoana se ocupă cu ceea ce nu-i produce satisfacerea ambițiilor și nu aduce prestigiul dorit[5, p. 83].

Într-o cercetare realizată în Australia, Winefield (2003) a obținut rezultate conform cărora cadrele academice înregistrează niveluri de stres mai crescute decât alte categorii profesionale, precum inginerii, profesorii din învățământul preuniversitar, angajații din transport sau chiar față de alți angajați ai universităților.

În Republica Moldova, studii asupra fenomenului de burnout asupra asistenților sociali, nu se regăsesc, deoarece este un domeniu mai nou decât celelalte domenii care au fost cercetate, fiind în permanentă schimbare și dezvoltare. Pentru determinarea nivelului de ardere profesională în rândul angajaților din domeniul Asistenței Sociale, a fost realizat un studiu experimental *scopul* căruia a vizat diagnosticarea și analiza nivelului de ardere profesională a angajaților din domeniul asistenței sociale. *Eșantionul experimental* a fost constituit din 102 subiecți, cu vârsta cuprinsă între 21-65 ani, cu exprimarea acordului de a participa în cadrul cercetării. Pentru evaluarea nivelului de burnout a fost aplicat chestionarul burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory – Maslach C.Jackson, S. E., 1981).

Evaluarea burnout-ului s-a realizat pe cele trei dimensiuni ale scalei etichetate ca: epuizare emoțională (EE), depersonalizare (DP) și cogniții de eficiență și realizare profesională. Chestionarul conține 25 itemi și este structurat pe 3 dimensiuni: extenuare emoțională (9 itemi), depersonalizare (6 itemi), reducerea realizărilor personale (10 itemi). Ca modalitate de răspuns s-a utilizat scala Likert în 5 trepte, cum urmează: 1 – foarte rar, 2 – rar, 3 – uneori, 4 – frecvent, 5 – foarte frecvent. Avantajul acestei scale constă în faptul că permite o mai mare varietate de răspunsuri și în acest fel se diminuează riscul de a obține de la majoritatea subiecților același răspuns.

Pentru a contracara efectele unei eventuale monotonii în acordarea răspunsurilor, s-a intercalat în chestionar itemi care se cotează invers, subiecții fiind „obligați” să fie atenți la formularea lor (nevoia individului de consecvență).

Dimensiunea **Extenuare emoțională** – se referă la starea persoanei care se manifestă prin sentimente de suprasolicitare emoțională și un sentiment de goliciune, epuizarea propriilor resurse emoționale.

Tabelul 1. Nivelul epuizării profesionale pe dimensiunea Extenuării emoționale și rezultatele obținute (%)

Extenuare emoțională			
Nivel	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Punctaj	9 – 18	19 -27	28 – 45
Rezultate obținute	5,88%	26,47%	67,65%

Rezultatele pentru următoarea dimensiune **Depersonalizare** care indică la o tendință de a dezvolta o atitudine cinică negativă, fără suflet, față de ceilalți au atestat date prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Nivelul epuizării profesionale pe dimensiunea Depersonalizare și rezultatele obținute (%)

Depersonalizare			
Nivel	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Punctaj	6 – 12	13 -18	19 – 30
Rezultate obținute	2%	18,6%	79,4%

Ultima dimensiune **Reducerea realizărilor personale** - se manifestă ca o scădere a sentimentului de competență în munca lor, nemulțumirea față de ei înșiși, formarea unei stime de sine scăzute (profesionale și personale), percepția negativă de sine în termeni profesioniști.

Tabelul 3. Nivelul epuizării profesionale pe dimensiunea Reducerea realizărilor personale și rezultatele obținute (%)

Reducerea realizărilor personale			
Nivel	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Punctaj	10 -20	21 – 30	31 -50
Rezultate obținute	4,9%	77,45%	17,65%

Interpretarea datele obținute în urma chestionării pe cele trei dimensiuni permite formularea următoarelor idei:

- respondenții au dovedit cele mai înalte date pentru **nivelul înalt** la dimensiunea Depersonalizare (79,4%) și Extenuare emoțională -67,65% fapt de denotă apariția unei atitudini destul de negativă față de ceilalți și starea pe care o manifestă aceștia prin sentimente de suprasolicitare emoțională, de epuizare a propriilor resurse emoționale;
- datele înalte la dimensiunea Reducerea realizărilor personale – 77,45% indică la faptul ca marea majoritate dintre respondenți manifestă un **nivelul mediu** al scăderii sentimentului de competență în munca lor, nemulțumirea față de ei înșiși, formarea unei stime de sine scăzute (profesionale și personale), percepția negativă de sine în termeni profesioniști, adică se consideră buni profesioniști în domeniu.

Aplicarea Chestionarului burnout de Maslach (1981) a permis și însumarea datelor într-un singur scor pentru cele trei nivele, fapt ce poate fi observat în tabelul 4. Datele obținute la fel indică la nivelul înalt pentru întreg eșantionul, adică 68% dintre respondenți sunt supuși arderii profesionale, trăiesc starea de epuizare emoțională și profesională.

Tabelul 4. Scor total pe toate trei dimensiuni conform nivelelor și rezultatele totale obținute (%)

Total pe dimensiuni			
Nivel	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Punctaj	25 -50	51 – 75	76 – 125
Rezultate obținute	5%	27%	68%

În concluzie, rezultatele totale în cercetarea arderii profesionale la asistenții sociali arată că cea mai mare parte dintre ei indică la manifestarea atitudinii destul de negativă față de ceilalți și a stării de suprasolicitare emoțională, de epuizare a propriilor resurse emoționale. Respectiv, acești specialiști vor fi mai puțin eficienți în acordarea sprijinului necesar beneficiarilor, în pofida faptului că se consideră buni profesioniști (după cum arată datele obținute). Pe de altă parte, se necesită intervenții la nivel de instituții, centre în care activează asistenții sociali pentru a determina factorii ce duc la arderea profesională și a preveni, diminua influența acestora.

Interacțiunea zilnică cu oamenii, munca peste program, lipsa timpului petrecut cu familia aduc persoanele la o stare de ardere emoțională și profesională. O abordare pasivă a sindromului burnout atrage după sine agravarea stării de sănătate, lipsa dorinței de a mai merge la locul de muncă și reduce dorința de a se realiza pe plan personal, cât și profesional. Pentru o recuperare de lungă durată, conexiunea umană este foarte esențială. Înțelegând ce cauzează sindromul burnout-ului, cum se manifestă în viața de zi cu zi și cum poate fi prevenit, este posibilitatea ca persoana să se bucure de o viață mai sănătoasă la locul de muncă și acasă.

Bibliografie:

1. Cojocari-Luchian, S. Influența sindromului arderii profesionale asupra motivației dezvoltării profesionale. Buletinul științific al Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul. Științe umanistice №. 2 (8), 2018.
2. Clinciu, S. Intervențiile de specialitate la asistenții medicali cu sindrom burnout – un standard important al managementului de spital. Brașov, 2018.
3. Gorincioi, V. Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen. Chișinău, 2015. CZU 159.942.(043.3).http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22335/veronica_gorincioi_thesis.pdf
4. Gorincioi, V. Costurile arderii emoționale sau care sunt consecințele epuizării profesionale. Seria “Științe ale educației” Psihologie, USM. ISSN 1857-2103
5. Losii, E. FENOMENUL ARDERII PROFESIONALE LA LUCRĂTORII MEDICALI Editura UPS „I. Creangă”, Nr. 4(33)/2013. ISSN 1857-0224.

PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI VIZUALE

Victoria MAXIMCIUC, dr., conf.univ,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Nadejda CORCEVOI, învățător clasele primare,
Liceul Teoretic cu profil tehnologic pentru copiii cu vederea slabă

Abstract: *In this article, the issue of language development peculiarities in children with visual disabilities is addressed. Analyzing the theoretical research we must note that various studies are conducted on the peculiarities of language development, but we find very little work in researching the peculiarities of language in children with visual disabilities. Several Russian researchers mention about the peculiarities of language development in children with visual disabilities, among which: Л.С. Волкова [3,4], В.П. Ермаков, Г.А. Якунин [5], Л.И. Солнцева [12]. In the literature it is mentioned that children with visual disabilities get tired faster, because of this they suffer the productivity of cognitive activity which is closely related to language [8]. Visual disturbances facilitate the occurrence of major difficulties in understanding the environment, limiting information for processing, limiting contacts with those in the environment leads to the impossibility of performing different types of activities.*

Keywords: *language, language disorders, visual disability, phonemic hearing.*

Incluziunea socială și pedagogică a copilului cu dizabilități vizuale poate fi optimală dacă vor fi dezvoltate laturile limbajului. Se cunoaște că analizatorul vizual are amprentă deosebită în dezvoltarea limbajului, din altă parte la nivel internațional se constată creșterea numărului de copiii cu dizabilitate vizuală și constituie 150 mln conform OMS [1].

Despre particularitățile dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilități vizuale menționează mai mulți cercetători ruși, printre care: Л.С. Волкова [3,4], В.П. Ермаков, Г.А. Якунин [5], Л.И. Солнцева [12]. Conform cercetărilor acestor autori, la copiii cu dizabilități vizuale, comparativ cu cei cu dezvoltarea tipică, se întâlnesc următoarele tulburări de limbaj: tempou încetinit în dezvoltarea limbajului, tulburări lexico-semantice, “verbalism” (aparitia unui șir de cuvinte care nu sunt legate de imaginea obiectelor) și ecolalii. În dependență de vârsta copilului, nivelul dezvoltării limbajului poate avea trăsături specifice.

Funcțiile analizatorului vizual sunt: văzul care dă începutul funcționării proceselor calitative legete de reflectarea culorilor, figurilor, caracteristicilor spațiale care persistă în câmpul vizual. Cel mai frecvent, elementar și simplu este perceperea culorilor.

Perceperea vizuală este legată de prelucrarea caracteristicilor spațiale în sistema senzorială așa ca cutanată, vestibulară și auditivă.

Primul grup de funcții: constă în evaluarea stării obiectelor. O evaluare importantă este evaluarea distanței la baza paralaxului binocular (semnul profunzimii care este legat cu perceperea în 3D pe retina ochiului drept și stâng) și paralel mișcărilor monoculare (semnalizarea de la distanța până la obiect cu viteza unghiulară în cazul mișcărilor observatorului).

A doilea grup de funcții: evaluează direcția pe care se află un anumit obiect. În același moment de mediu joacă un rol de sistema fixă. Pe baza localizării obiectelor ea rămâne nemișcată. Pe baza datelor de localizarea spațială se construiește perceperea mișcărilor. Diferite mișcări conțin mișcărilor în spațiu, fiecare mișcare se realizează în timp. Aceste caracteristici sunt dependente, dar cum sunt percepute depinde de capacitățile senzoriale și

sistema numerotării. Mișcările obiectului sunt observate din cauza percepției a unui obiect care se mișcă pe un fon ce crează iritația logică a diferitelor celule ale retinei.

În literatura internațională, problema dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilități vizuale este una discutabilă M. Perez- Pereira [13].

În acest domeniu există două opinii. Conform primei opinii, afectarea analizatorului vizual nu duce la tulburări de limbaj. În 2006, Miguel Perez-Pereira confirmă faptul că anomaliile ereditare influențează în mod diferit asupra dezvoltării copilului, iar la dezvoltarea limbajului influențează negativ în mod minimal. A doua opinie este că leziunile analizatorului vizual duc la încetinirea dezvoltării copilului, inclusiv are impact negativ asupra dezvoltării limbajului.

M. A. Пискунов [9] consideră că la etapa timpurie de dezvoltarea limbajului vederea are un rol secundar. Importanța analizatorului vizual descrește din cauza că perceperea vizuală și diferențierea verbală articulară cedează percepției și diferențierii sunetelor verbale și a auzului.

Participarea sistemului vizual facilitează dezvoltarea proceselor sistemice complexe oculo- motorii, tactil-vizuale, tactil auditive, care reprezintă baza fiziologică pentru dezvoltarea sferei cognitive al copilului.

Cercetările existente în logopedie confirmă faptul că majoritatea studiilor sunt consacrate problemei pronunției la copiii cu dizabilități vizuale severe (M. E. Хватцев, С. Л. Шапиро, А. Д. Шипило, С. В. Яхонтова). Numai după anii 60-70 al secolului trecut au apărut cercetări sistematice în domeniu identificării nu numai problemelor de pronunție dar și tulburările globale ale limbajului. Actualmente este dovedit conform cercetărilor teoretice și experimentale că tulburările de limbaj la copiii slab văzători și orbi prezintă o deficiență vizuală în care se constată diferite relații, interconexiuni și interactivități privind legăturile dintre tulburările vizuale și verbale. Deseori se observă diferite patologii congenitale vizuale care duc la afectarea altor funcții care sunt legate cu funcționarea limbajului [11].

Tulburările verbale la copiii cu dizabilități vizuale sunt foarte diverse și complexe conform structurii și complexității lor. Tulburările limbajului nu există ca un nucleu separat conform părerii lui P. E. Левина. Autorul explică că dezvoltarea limbajului la copiii cu dizabilitatea vizuală se realizează cu mult mai complex comparativ cu copiii tipici. Deseori copiii au patologia vizuală ereditară care are un impact negativ asupra dezvoltării și altor funcții având și o influență negativă asupra dezvoltării limbajului [7].

În cercetările realizate de Волкова Л.С sunt descrise nivelele de dezvoltarea al limbajului la copiii cu dizabilități vizuale [4].

Primul nivel. Tulburările unice se observă în pronunție ce nu permite să privim acest nivel ca dezvoltarea normală.

Nivelul doi. Vocabularul este limitat în folosirea noțiunilor generale, se folosesc structurile gramaticale, se observă greșeli în corelarea cuvântului și imaginația acțiunii și obiectului, în realizarea povestirilor desfășurate și alcatuirea propozițiilor. Tulburările pronunției se observă în diferite forme de rotacism, sigmatism, lambacism, pararotacism, paralabdacism. Paralel se manifestă diferențierea sunetelor la pronunțare și al reprezentărilor fonematice, nedeveloparea auzului. Analiza fonematică nu este dezvoltată.

Nivelul trei. Limbajul expresiv se manifestă prin prezența vocabularului sărac. La nivelul inferior se află aplicarea cuvintelor și imaginația despre obiecte, cunoașterea cuvintelor de generalizare. Tulburările de pronunție nu sunt formate definitiv, are lor diferențierea pronunției și auditive. La nivel slab dezvoltat se află formarea analizei și sintezei fonematice.

Nivelul patru. Limbajul expresiv foarte limitat. Există limitări evidente în potrivirea cuvântul generalizat cu cuvântul care înseamnă obiectul. Limbajul coerent este constituit din cuvinte separate. Sarcinile care sunt orientate pe identificarea dereglărilor calitative în

structura gramaticală constată faptul că copiii nu realizează sarcini, în diferențierea sunetului cu ajutorul auzului. Menționăm că nu este dezvoltată analiza și sinteza fonematică.

Pe baza analizei dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilitatea vizuală la majoritatea copiilor se constată tulburările sistematizate, în care pot fi tulburările limbajului de tip integrării sistemului paralel cu tulburări ca componentele principale: lexical, fonetic și gramatic.

Dacă facem compararea dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilitatea vizuală față de copiii cu dezvoltare tipică putem constata că există multe trăsături comune cât și trăsături specifice. Menționăm în specificul tulburărilor limbajului și factorilor care facilitează și susțin apariția acestor tulburări.

Deaceia la copiii cu dizabilitățile vizuale severe avem nedezvoltarea precoce a limbajului: greșli în recepționarea limbajului care nu se corelează cu imaginea vizuală a obiectelor, lexicul sărac, ecolalie.

Deficiențele congenitale sau dobândite sunt ca factori de agravare a impactul cărora poate fi accentuat sau diminuat în dependență de prezența altor factori patologici, în condițiile comunicării verbale și particularităților individuale a copilului.

În literatura de specialitate se menționează că copiii cu dizabilitatea vizuală mai repede obolesc, din cauza aceasta suferă productivitatea activității cognitive [8].

Particularitățile dezvoltării definițiilor și trecerea de la un nivel de generalizare la altul, procesul dezvoltării semnificațiilor cuvintelor la copiii cu dizabilitatea vizuală a fost cercetată de către Т.Н. Головиной, М.В. Журавлевой, Т.Н. Назаровой [6]. Autorii au menționat următoarele:

- afectarea percepției vizuale în cazul lipsei vederii se reflectă asupra dezvoltării definițiilor, conceptelor și aplicarea lor;
- copiii slabvăzători întâmpină dificultăți în identificarea trăsăturilor principale și formarea legăturilor dintre ele;
- la copiii cu dizabilitatea vizuală formarea noțiunilor noi se realizează cu dificultate, sunt limitate cunoștințele în activitatea casnică, reprezentările imaginative sunt sărace;
- cautarea cuvântului de generalizare prezintă dificultăți. Copiii mai ușor se ispravesc cu noțiuni de generalizare simple decât generalizare trăsăturilor, calităților, măsurilor.

Una din trăsăturile specifice ale limbajului la copiii cu dizabilitatea vizuală este aplicarea mimice și pantomime deaceia intonația aproape lipsește (Л.С. Волкова [3,4], Л.И. Солнцева [12]).

Impactul negativ al dizabilității vizuale asupra limbajului impresiv și expresiv este constatat de către З.А. Репина și О.И. Криницкая. Paralel autorii au menționat despre imperfecția percepției auditive: diferențierea insuficientă a sunetelor emise de către obiecte, dificultăți de orientare și diferențiere la timpul sunetelor emise de către instrumentele muzicale, diferențierea cuvintelor asemănătoare după sonoritate [10].

Tulburările vizuale facilitează apariția dificultăților majore în înțelegerea mediului înconjurător, limitarea informației pentru prelucrare, limitarea contactelor cu cei din mediul înconjurător duce la imposibilitatea realizării diferitor tipuri de activități [].

Trăsături ale tulburării comportamentului apar din cauza limitărilor de comunicare cu maturii și cu semenii ca urmarea a aflării într-un mediu închis nu mai în societate dar și în familie.

Concluzii:

1. Tulburările de limbaj sunt întâlnite foarte des la copiii cu dizabilități vizuale. Gradul și particularitățile tulburărilor de limbaj la copiii cu dizabilități vizuale depinde de dezvoltarea individual – tipologică a copilului.

2. Funcționarea optimală a sistemului vizual facilitează dezvoltarea structurilor sistemice complexe oculo- motorii, tactil-vizuale, tactil auditive care reprezintă baza

fiziologică pentru dezvoltarea sferei cognitive ale copilului și în final dezvoltarea însușirilor de personalitate.

3.În literatura de specialitate este constatată legătură dintre tulburările vizuale cu cele verbale. Sunt descrise nivele de dezvoltare a limbajului în cazul dizabilității vizuale. Este atenționat că dezvoltarea limbajului depinde de particularitățile individuale a copilului în aplicarea comunicării verbale.

4.Trebuie să constatăm că datele privind starea legităților de manifestare și celor de relație a limbajului cu percepțiile vizuale, auditive, tactile și motricitatea fină la școlarii mici cu dizabilitate vizuală este slab cercetată și pe viitor va fi tema noastră de cercetare.

Referințele bibliografice:

1.АБИДОВА, Низами. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения. Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки», 2014, Т. 6, №3, с. 29.-33.УДК 371.7 + 376.7-056.26

2.БЕЗРУКИХ, Марьяна. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7,5 лет М. : Новая школа, 1996. 48 с.ISBN 5-7301-0232-1.

3.ВОЛКОВА, Лариса. Особенности логопедической работы при нарушениях зрения. În: Логопедия. М.: Владос, 2006.703 с. ISBN 5-691-01357-2.

4.ВОЛКОВА, Лариса. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. Учебное пособие. Ленинград: РТП ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1982. 68 с.ББК 74.3

5.ЕРМАКОВ В.П., ЯКУНИН, Г.А. Основы тифлопедагогике: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М.: Владос 2000. 240 с.ISBN: 5-691-00433-6.

6.Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной, интеллектуальной недостаточностью. Учебно- метод пособие. Под ред. БАЛЬ Н.Н., ХАБАРОВА С.П., ЗАЙЦЕВ И.С.. Минск: БГПУ, 2009. 104 с.

7.ЛЕВИНА, Роза. Основы теории и практики логопедии. М. : Альянс, 2013. 367с. ISBN 978-5-91872-037-0.

8.ЛИТВАК, Алексей. Тифлопсихология. М. : Просвещение, 1985. 210 с.

9.Логопедия под ред. Л. С. ВОЛКОВОЙ, С. Н. ШАХОВСКОЙ. М. : ВЛАДОС, 2004. 704 с.ISBN 5-691-01357-2

10.РЕПИНА, З.А., КРИНИЦКАЯ, О.И. Особенности сенсорномоторного и речевого развития детей раннего возраста с нарушениями зрения и задержкой развития. În: Специальное образование, 2010, № 2 с. 34-43. ISSN 1999-6993.

11.САДОВНИКОВА, Ирина. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. : ВЛАДОС, 1997. 256 с.ISBN 5-691-00058-6

12.СОЛНЦЕВА, Людмила. Тифлопсихология детства. М.: Полиграф сервис, 2000. 249 с.ISBN 5-86388-009-6

13.PEREZ-PEREIRA, Miguel. Language development în blind children: In Encyclopedia of Language, Linguistics, Second Edition. Oxford: Elsevier, 2006, vol. 6, p 357-361.

CZU 378.178

MĂSURI DE CONSOLIDARE A SUPORTULUI PSIHOLAGIC STUDENTILOR MEDICINIȘTI ÎN PERIOADA CRIZEI PANDEMICE COVID-19

Iuliana FORNEA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

Abstract: *The possibilities of psychological and psychotherapeutic intervention for medical students during the COVID-19 pandemic were limited and achieved through the methods of distance learning and counseling.*

The academical success and students psycho-emotional state depend largely on students' self-organization, their psychological adaptation to the changed conditions, and the psychological support provided by psychologists from the educational field. The psychologists come up with a series of practical recommendations, which can protect the mental and psychosomatic health of the beneficiaries.

Keywords: *pandemic, emergency situations, mental health, potentially traumatic event, crisis, distress, anxiety.*

Impactul psihologic pe care o pandemie îl are asupra umanității nu este deloc de neglijat.

Având în vedere criza generată de apariția virusului COVID-19 pe teritoriul țării noastre și starea de alertă în care se află toate cadrele medicale la acest moment pe fondul continuării pandemiei, este important să putem conștientiza în ce moduri ne poate afecta această criză atât pe plan personal, cât și pe plan social.

Persoanele care au suferit anterior de tulburări mintale se confruntă cu un risc disproporționat de a se infecta cu COVID-19, iar pandemia și consecințele asociate acesteia, inclusiv întreruperi semnificative în furnizarea de servicii de sănătate mintală, au exacerbato, de asemenea, boala mintală.

Secretarul general al ONU A. Guterres vorbește despre aceasta în mesajul său cu ocazia Zilei Mondiale a Sănătății Mintale: „Fără un efort concentrat, consecințele asupra sănătății publice vor dura mai mult decât pandemia în sine”. În mesajul său, secretarul general al ONU a cerut tuturor țărilor membre să susțină *Planul complex de acțiune actualizat privind sănătatea mintală*, astfel încât toată lumea care necesită suport psihologic să aibă posibilitatea de a primi un astfel de ajutor.

Într-o situație epidemiologică, toată lumea trebuie să trăiască și să lucreze într-un mod diferit de cel care a existat până acum. Astăzi nu au mai rămas oameni care să nu fie afectați de schimbări. Fiecare dintre noi este forțat să se adapteze și să găsească oportunități de a menține ritmul obișnuit al vieții. Și în primul rând profesorii și studenții au fost nevoiți să se adapteze la noile schimbări, ce au avut loc în întregul sistem de învățământ, să-și reconsidereze acțiunile, atitudinile și activitățile educaționale și de dezvoltare.

Formatul învățământului la distanță necesită restructurare nu numai din punct de vedere tehnic, ci și din punct de vedere pedagogic și psihologic. Profesorii, studenții, părinții - toți participanții la relațiile educaționale, au nevoie în continuare de sprijin psihologic. Pe lângă îngrijirea condiției fizice a acestora, un moment important rămâne să își acorde suficientă atenție sănătății psihologice. În aceste zile, locuitorii țării noastre, inclusiv a orașelor mari, au nevoie în special de asistență psihologică calificată, deoarece mulți nu pot face față fluxului imens de informații negative care vin de pe ecranele TV, prin internet, de la rude și prieteni. Ca niciodată, suportul unor psihologi calificați este foarte necesar și strident în procesul de adaptare la noile condiții impuse de timp. Este în puterea noastră să dăm dovadă de conștiință civică și profesională și să oferim asistență psihologică celor care au nevoie de ea!

Informațiile înfricoșătoare, precum și dezinformarea populației privind virusul SARS-CoV-2 sau răspândit cu mult mai repede decât boala în sine. *Coronavirus* este un cuvânt care s-a dovedit a fi în limbajul și în gândurile fiecărui locuitor al planetei. Pandemia care a cuprins întreaga lume, nu numai că ne-a perturbat ritmul obișnuit de viață, de muncă, de studii, dar a insuflat frică și panică.

Anxietatea este o emoție de bază, necesară supraviețuirii, pe care fiecare dintre noi o experimentează de multe ori în viață. Este asociată cu reacția automată "fight or flight" (luptă sau fugi), care produce în organism schimbările necesare pentru a putea lupta sau a fugi în cazul unui atac sau al unui pericol iminent. Însă atunci când această emoție se intensifică, atașându-se de situații sau persoane care nu prezintă un pericol real, sau când devine omniprezentă, poate afecta puterea de concentrare, apetitul, somnul, relațiile sociale și calitatea vieții în general.

Putem descrie anxietatea ca fiind o stare de neliniște pe care o resimțim în tot corpul și care ne umple mintea cu îndoieli, îngrijorări, obsesii și presupuneri negative referitoare la evenimentele de viitor. Anual, aproximativ un sfert din populația Europei se confruntă cu simptome de anxietate și depresie, după cum arată Organizația Mondială a Sănătății.

În perioada pandemiei COVID-19 tot mai mulți oameni, inclusiv copii și tinerii au trăit momente de frică, neliniște, disperare, stres, disstres, traumă psihică, criză, ș.a.

Criza este un moment de dificultate intensă sau pericol; o situație dificilă sau periculoasă, cu un pronunțat grad de surprindere, care necesită o atenție semnificativă din partea unei persoane sau a unei organizații și care presupune luarea unei decizii într-o perioadă scurtă de timp[2].

Distresul cuprinde consecințe nesănătoase, negative și distructive ale evenimentelor cu potențial traumatic, care depășesc resursele fiziologice și psihologice ale unei persoane și care pot conduce la scăderea performanțelor, insatisfacție și/sau diferite tipuri de tulburări [2, p. 13].

Eveniment cu potențial traumatic – eveniment care reprezintă o amenințare la adresa vieții proprii sau a unei/unor persoane apropiate, trăit în mod direct, indirect sau ca martor și care poate determina un răspuns emoțional semnificativ, putând conduce la criză psihologică.

În opinia lui R. Vraști, din această categorie fac parte: *situațiile de urgență, dezastrele și cataclismele/catastrofele* – toate aceste evenimente au ca rezultat distrugeri, răni sau pierderi de vieți omenești, cât și perturbarea coeziunii sociale sau funcționarea societății, care depășesc toate capacitățile de răspuns ale instituțiilor implicate[3].

Criza pentru persoanele suspecte, izolate, aflate în carantină sau pentru persoanele sănătoase este descrisă ca o schimbare rapidă a stării funcționale, survenită în situația contextuală neobișnuită (Yeager & Roberts, 2003). De ex.: expectanța rezultatului testului / izolarea / izolarea și boala / frica de îmbolnăvire, frica de moarte. Ea produce efecte de destabilizare afectivă și comportamentală.

Generalizând, putem spune că cel mai des în situații de criză existențială persoanele manifestă *reacții subiective emoționale*, cum ar fi anxietatea de expectanță a rezultatului testului; anxietatea, tristețea, iritabilitatea generată de izolare; anxietatea, tristețea, iritabilitatea generate de condiția carantinei; anxietatea, panica, teama, suspiciozitatea, sentimentul de pierdere a controlului, hipocondria, ș.a.

Criza compromite astfel stabilitatea și abilitatea individului de coping și de funcționare.

În definiția extinsă a crizei, alături de factorii exteriori subiectului, pot participa la apariția crizei și factori emoționali, psihologici sau psihopatologici, ca în cazul sentimentelor de singurătate, de vinovăție, frică, deznădejde, panică, tristețe, suspiciozitate, idei paranoide, etc. [3]

O mare parte din populația Republicii Moldova și din afara ei sunt conștienți de faptul că un astfel de virus este foarte grav. Cu toate acestea, panica nu ajută în niciun caz; dimpotrivă, face imposibilă acționarea rațională. În timp ce capacitatea de a gândi sobru mărește posibilitatea de a ne proteja pe sine și pe cei din jurul nostru.

În perioada pandemiei diverse publicații periodice, științifice și științifico-populare au prezentat metode, strategii și tehnici psihologice de autoreglare, de ameliorare a anxietății și

de diminuare a trăirilor emoționale negative, tratarea panicii într-o situație epidemiologică, precum și recomandări pentru familii privind (re)construirea relațiilor părinte-copil în condițiile de autoizolare, recomandări pentru elevi și studenți privind perioada de autoizolare, sfaturi privind autoorganizarea timpului și spațiului, recomandări pentru profesori privind suportul psihologic în contextul învățământului la distanță, etc.

A ajuns timpul să trăim, să învățăm și să activăm online. Și pentru profesorii de psihologie din diverse instituții de învățământ, în special din învățământul superior, pentru psihologii din spațiul educațional, psihologii și psihoterapeuții practicieni a fost o încercare și o provocare de a face față expectanțelor și cerințelor actuale în care aceștia își puteau folosi constructiv cunoștințele și competențele profesionale în situația actuală de impas existențial la nivel social. Psihologii educaționali s-au trezit și ei într-o nouă situație socială, care necesită dezvoltarea unor competențe profesionale și psihosociale noi privind lucrul la distanță. În lumea modernă, în era internetului, fiind acasă sau la serviciu, putem comunica, lucra, studia, fără a ne pune viața și sănătatea în pericol în perioada de carantină.

În legătură cu noile condiții de învățare pentru munca psihologică și pedagogică la distanță, sunt necesare: organizarea locului de muncă al profesorilor și psihologilor; selectarea reușită a instrumentelor, metodelor și tehnologiilor de lucru la distanță (de grup și individual); respectarea standardelor etice ale pedagogilor și psihologilor vizavi de utilizarea formelor de muncă la distanță.

În comunicatele de presă, oferite de colaboratorii, rezidenții și studenții USMF "Nicolae Testemițanu", din Chișinău în nenumărate rânduri a fost menționat faptul că studenții și rezidenții mediciști pe întreaga perioadă de pandemie au fost implicați activ în lupta cu COVID-19. Studenții medici sunt benevol angajați în diverse instituții medicale și în centre comunitare, care oferă servicii medicale pacienților cu COVID-19. Medicii au cerut de nenumărate ori implicarea activă a acestora în campaniile de imunizare și de sensibilizare a populației privind vaccinarea. Cu toate acestea, ne dăm bine seama că ei, ca și studenții altor instituții de învățământ, de asemenea au nevoie de suport psihologic pentru a depăși situațiile de stres, frustrare, panică, criză, anxietate, etc.

Din aceste considerente, atragem atenția, că la nivel național, în politicile de sănătate comunitară, în dispozițiile și declarațiile Ministerului Sănătății, Municipii și Protecției sociale al RM nu se atrage atenția cuvenită suportului psihologic studenților din instituțiile de învățământ superior, în special studenților și rezidenților mediciști, implicați activ și direct în lupta cu pandemia[8].

Din cele expuse anterior, menționez faptul că este necesară revizuirea, planificarea, gestionarea activităților de asistență socială și psihologică studenților la toate nivelurile de învățământ, cât și intensificarea măsurilor de consolidare a suportului psihologic studenților mediciști în perioada crizei pandemice COVID-19.

Principalele domenii de activitate ale unui psiholog, indicate în standardele educaționale de stat ca *forme de suport psihologic* pentru participanții la activitățile educaționale, rămân ca și până acum: prevenire, diagnosticare, consiliere, educație, activități corecționale și de dezvoltare, examinarea și investigarea psihologică realizată cu administrația, profesorii, elevii, studenții, părinții, etc. Cu toate acestea, a fost necesar să se facă unele ajustări la setul obișnuit de metode și abordări psihologice și psihopedagogice, ținând cont de modelul de lucrul la distanță.

Schimbarea regimului educațional a presupus construirea unui algoritm nou de organizare a interacțiunii psihologilor educaționali cu pedagogii, studenții, managerii instituțiilor, cât și cu reprezentanții legali, care au organizat și gestionat la nivel național activitatea tuturor actorilor din spațiul educațional al Republicii Moldova.

În Raportul pe COVID-19 a MSMPS au fost incluse instruirile organizate pentru prevenirea și controlul infecției COVID-19 (instruiri on-line), care au orientat pregătirea și

implicarea ulterioară a psihologilor, medicilor, cât și a studenților și rezidenților de la USMF "Nicolae Testemițanu", vizate pe următoarele direcții:

- Algoritme de referire și tratament a persoanelor cu probleme de sănătate mintală (Instruirea psihologilor și specialiștilor din Centrele comunitare de sănătate mintală).
- Algoritme de intervenție psihologică în spitale incluse în schema de referire pe COVID-19 (Psihologi și centre comunitare sănătate mintală)[7, p. 51-52].
- Instruirea pentru echipele de suport psihologic delegate instituțiilor COVID (Psihologi și psihiatri detașați în instituțiile COVID) [7, p. 54].
- Instruirea studenților pentru preluarea funcției de monitorizare/informare a contactilor și persoanelor aflate în izolare (Studenții USMF "Nicolae Testemițanu", anul 3, 5 și 6)[7, p. 53].

De asemenea, încadrul Raportului pe COVID-19 al MSMPS au fost prezentate ACTE NORMATIVE aprobate pe domeniul COVID-19, în contextul cărora au fost aprobate *Măsuri suplimentare pentru asigurarea accesului populației la servicii de sănătate mintală, psihiatrice și narcologice, în condițiile stării de urgență*[7, p. 47].

Un pas important în dezvoltarea teoriei și practicii de intervenție în criză îl reprezintă lucrările de psihiatrie preventivă ale lui Gerald Caplan de la Universitatea Harvard, Massachusetts. El a fost unul din precursorii programelor de sănătate mentală în comunitate.

În tratatul lui de psihiatrie preventivă afirmă, că "*termenul de psihiatrie preventivă se referă la cunoștințele profesionale, atât practice cât și teoretice, care pot fi utilizate pentru a planifica și desfășura programe pentru reducerea: incidenței tulburărilor mentale de toate tipurile din comunitate; a duratei acestor boli; a afectării care poate rezulta după aceste boli*".

Aceste considerații au fundamentat ulterior teoria și practica intervenției în criză și a delimitat această activitate ca o disciplină distinctă în aria programelor și intervențiilor de sănătate mentală în comunitate. După Caplan, individul este văzut într-un continuu echilibru emoțional și principalul scop al mecanismelor de adaptare este să-l conserve ca atare. Când propriile *strategii de coping* sau de rezolvare a problemelor sunt depășite de un eveniment, echilibrul se deteriorează și apare o stare de criză manifestată prin anxietate, incertitudine, confuzie sau dezorganizare. După el, menținerea stării de echilibru sau de sănătate mentală depinde de stadiul maturizării ego-ului, ce s-ar traduce prin capacitatea persoanei de a face față problemelor provocate de stres sau anxietate, gradul de recunoaștere a realității și repertoriul mecanismelor de coping. El descrie *patru stadii ale reacției la criză*: creșterea tensiunii emoționale, perturbarea rutinei zilnice, apariția depresiei și perturbarea homeostaziei mentale sau rezolvarea crizei prin metode de coping [3, p. 13].

Copingul cuprinde totalitatea modalităților prin care oamenii încearcă să facă față evenimentelor stresante și modulează trăirile afective (reduc sau cresc distresul), cu referire la mecanismele defensive (angajate în mod automat și inconștient) și mecanisme de adaptare (angajate voluntar și conștient).

Când simțim emoții puternice folosim strategii de coping pentru a reduce intensitatea lor și încercăm să facem față situațiilor. Uneori, strategiile de adaptare folosite pot fi disfuncționale (evităm, ne retragem social sau adoptăm un comportament agresiv, simțindu-ne în realitate vulnerabili). Caracteristica unui coping negativ în situații de criză este amplificarea emoțiilor negative, a fricii, furiei sau a tristeții.

În perioade în care ne întâlnim cu o criză, ne confruntăm cu distres emoțional, dificultăți de funcționare, momente de blocaj, de ineficiență, ceea ce funcționa până acum nu mai funcționează la fel de bine sau deloc.

Confruntarea cu o situație care ne pune viața în pericol sau îi pune în pericol pe cei dragi, combinată cu stresul instabilității economice și profesionale, nu au cum să nu ne afecteze.

Modelele de reacții psihologice sunt complexe. În timp ce unii rezistă mai ușor la stres, alții sunt foarte afectați. Reacțiile pot varia de la indiferență, diferite gradiente de frică până la fatalism. La un capăt al spectrului, unii oameni ignoră sau neagă riscurile și nu reușesc să se angajeze în comportamente de sănătate recomandate, cum ar fi practicile de igienă și distanțarea socială. La celălalt capăt, oamenii pot deveni extrem de anxioși, iar unii dezvoltă tulburări emoționale severe. Revolta, furia pot apărea în anumite circumstanțe, cum ar fi carantina și limitarea de libertăți. Un nivel moderat de teamă sau anxietate poate motiva oamenii să facă față amenințării, dar stresul sever poate fi dezechilibrant.

Procesul de adaptare la situații de criză este parcurs în ritm propriu, individul trece prin etapele descrise de psihiatrul E. Kubler-Ross și anume: *negarea, furia, negocierea, tristețea și acceptarea*. Capacitatea de adaptare rapidă la „neprevăzut” presupune acceptarea și trăirea în prezent. Doar așa se pot lua deciziile rapide. Medicii, asistentele, personalul de îngrijire medicală trăiesc în aceste momente îngrijorarea, sunt dominați de o suprasolicitare fizică și psihică și trăiesc un stres enorm.

Pe lângă solicitarea ajutorului profesional, există pentru fiecare dintre noi multe alte căi de influențare pozitivă a bunăstării noastre psihologice. Prin monitorizarea sentimentelor și comportamentului, putem determina tipurile de acțiuni și situații care ne produc durere sau dificultăți și, invers, tipuri de acțiuni de pe urma cărora putem beneficia uneori. Încercând să ne analizăm motivele și abilitățile, putem crește abilitatea noastră de a acționa în cadrul vieții active, fie această muncă intelectuală, socială sau umanitară.

Problemele cu care se confruntă oamenii cunosc o mare diversitate și nu există recomandări universale valabile pentru a rămâne sănătos din punct de vedere psihologic.

TOTUȘI, DIN EXPERIENȚA TERAPEUȚILOR PUTEM GENERALIZA UNDELE RECOMANDĂRI ȘI INDICAȚII PSIHOLOGICE.

Acceptați-vă propriile sentimente. Mânia, grija, teama și un anumit sentiment de a nu-ți fi putut îndeplini propriile idealuri sau scopuri constituie emoții neplăcute și am putea scăpa de anxietate negând aceste sentimente. Uneori încercăm să evităm anxietatea înfruntând situațiile fără implicare emoțională, ceea ce duce la o falsă detașare sau la o răceală emoțională care poate fi distructivă.

Cunoașteți-vă punctele vulnerabile. Descoperirea tipurilor de situații care vă tulbură sau vă fac să reacționați exagerat vă poate apăra de stres. Mulți oameni se simt anxioși mai ales atunci când se află în situații tensionale. O planificare atentă a activității vă ajută să evitați sentimentul de a fi copleșit de muncă în ultima clipă. Strategia de a vă rezerva mai mult timp decât aveți nevoie pentru a ajunge la locul convenit poate elimina una din sursele de stres.

Dezvoltați-vă talentele și interesele. Programele actuale ale colegiilor și comunităților oferă posibilități nelimitate persoanelor de toate vârstele pentru a-și explora talentele în multe domenii. Sentimentul de competență dobândit prin dezvoltarea abilităților are o contribuție substanțială în susținerea aprecierii de sine.

Implicați-vă în relații cu ceilalți. Sentimentele de izolare și singurătate formează baza majorității tulburărilor emoționale. Suntem ființe sociale și avem nevoie de sprijinul, confortul și siguranța furnizate de alți oameni. De asemenea, preocuparea pentru bunăstarea celorlalți poate întări sentimentul valorii de sine.

Aflați când trebuie să cereți ajutor. Deși aceste sugestii vă pot ajuta să vă consolidați bunăstarea emoțională, înțelegerea de sine și autoajutorul au și ele limitele lor. Unele probleme sunt dificil de rezolvat de unul singur. Când simțiți că nu prea reușiți să aveți un control asupra unei probleme, înseamnă că a venit momentul să căutați ajutor la un psihoterapeut profesionist.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE.

Primul lucru pe care trebuie să-l faci toată lumea este să accepte faptul că a venit o perioadă dificilă în viața întregii omeniri. Într-o stare de incertitudine, direct legată de perioada de carantină, o persoană care este obișnuită să controleze cumva situația va avea o perioadă dificilă. În primul rând, trebuie să ne găsim ocupații, să ne concentrăm asupra lucrurilor importante, ce necesită a fi rezolvate primordial, cât și cele care țin de interesul nostru personal și familial.

Elaborați și gândiți-vă la o listă de activități care trebuie completată și începeți să implementați acest plan. Cea mai corectă decizie este să dedicați acest timp confortului și ordinii: sortați hârtiile, terminați de citit cărțile pe care le-ați început, vizionați filmele preferate.

Acum este momentul să te oprești și să trăiești această perioadă. Ceea ce îngreunează o situație precum cea actuală, este faptul că afectează puternic ritmurile obișnuite de viață (ordinea lucrurilor, rutina zilnică, etc.) și fluxurile obișnuite de informație. Acest lucru poate provoca sentimente de confuzie și anxietate. Cea mai eficientă modalitate de a depăși astfel de stări este să te concentrezi nu pe ceea ce este greu, inaccesibil sau imprevizibil acum, ci, dimpotrivă, pe ceea ce poate și ar fi bine de făcut.

Poate părea inutil („nu este clar ce ne așteaptă, totul se poate schimba”), ciudat („urmărirea știrilor este mai importantă decât citirea literaturii”), imposibil („în asemenea tensiune, tot nu mă voi putea concentra”). În timp ce urmărirea știrilor pare importantă („fii conștient”) și liniștitor. Cu toate acestea, de fapt, fluxul de informații crește tensiunea, iar concentrarea asupra lucrurilor obișnuite - o reduce și chiar vă permite să nu acumulați lucruri pentru viitor.

Prin urmare, puteți folosi următoarele **recomandări practice**:

- Nu urmăriți în mod constant mesajele din mass-media; limitați timpul dedicat coronavirusului (10-20 de min. la anumite ore ale zilei); treceți la alte lucruri și griji.
- Evaluează-ți gândurile anxioase pentru utilitatea și productivitatea lor.
- Împărtășiți ce puteți face în mod constructiv și ce este o pierdere de timp și efort.
- Există câteva lucruri importante pe care le poți controla în ceea ce privește igiena și stilul de viață și aici ar trebui să-ți îndrepti atenția.
- Iar anxietatea globală și calculele greșite ale posibilelor scenarii negative sunt „eforturi irosite” și o risipă de energie odată cu creșterea nivelului de stres.
- Dacă, totuși, anxietatea și confuzia revin, reamintiți-vă că acest lucru este normal, este important doar să nu vă „conectați” profund la aceste sentimente, ci să reveniți la diferitele activități semnificative curente pe un program prestabilit.
- Dar cea mai importantă sarcină a ta este să studiezi! Pregătiți-vă pentru examene.
- Este important să vă planificați ziua și să vă faceți un orar bine gândit și constructiv.
- Există acum o serie de resurse disponibile pentru a sprijini instruirea la distanță: tutoriale video, seminarii web, transmisiuni online, cursuri la distanță, apeluri video prin Viber, WhatsApp, ș.a. platforme, care vă pot fi utile și de care puteți beneficia.
- Planificați în mod independent în ce ritm și la ce oră să finalizați sarcinile și, de asemenea, controlați singur timpul alocat lecției. *Autocontrolul și autoorganizarea sunt importante.*
- Fă-ți timp pentru sănătatea ta atât fizică, cât și psihologică.

Ideea principală este că a rămâne acasă nu este o „pedeapsă”, ci o resursă pentru stăpânirea de noi abilități, dobândirea de noi cunoștințe, dezvoltarea unor competențe personale și profesionale pentru lucruri noi interesante.

Autoreglarea este înțeleasă ca munca conștientă a studentului asupra lui însuși în scopul îmbunătățirii abilităților și trăsăturilor de caracter cognitive, aplicative, emoționale, morale și volitive, și nu doar un mijloc de atingere a obiectivelor de învățare private.

Auto-organizarea este o oportunitate de a obține un efect maxim cu cele mai mici cheltuieli de energie, timp, resurse; utilizarea corectă a timpului cu cel mai mare rezultat; o idee clară despre scopul, sensul, ordinea implementării, cât și prioritățile muncii. Formarea abilităților de autoorganizare și autoreglare a studenților de la medicină în timpul unei pandemii este o componentă importantă a vieții și activității lor.

Resurse bibliografice:

1. ASRM - Asociația Studenților și Rezidenților în Medicină din Moldova USMF.
<https://www.facebook.com/ASRM.USMF.MD>
2. Voicu, I., & Marineanu, V. *Intervenția în criză și primul ajutor psihologic Ghid operațional*. Editura CT-E al Armatei București, 2016, 189 p.
3. Vraști, R. *Ghid practic de intervenție în criză*, Canada: 2012, 468 p. www.vrasti.org
4. Fornea Iu., Vascauțan M. Studierea factorilor psihosociali și distresul bolnavilor cu afecțiuni oncologice. Congresul aniversar "Calitate, Excelență, Performanță" consacrat aniversării a 75-a de la fondarea USMF "Nicolae Testemițanu" din Republica Moldova, 21.-23.10.2020.
5. Рассказова Е. И. и др. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции. Психология. Журнал ВШЭ, 2013. Том 10, № 1, с. 82-118.
6. <https://www.viata-medicala.ro/dosar/regasirea-echilibrului-in-fata-pandemiei-de-covid-19-16601>
7. http://msmps.gov.md/wp-content/uploads/2020/06/raport_msmps_privind_masurile_de_raspuns_la_infecția_covid-19_.pdf
8. https://msmps.gov.md/sites/default/files/legislatie/ordinul_nr._368_din_06.04.2020_cu_privire_la_asigurarea_accesului_populației_la_servicii_de_sanatate_mintala_psihiatrice_si_narcologice_in_conditiile_starii_de_urgenta.pdf

CZU 159.923.2

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ- КОНСУЛЬТАНТОВ

Наталья КОРСАК,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Abstract: *The article is devoted to the theoretical analysis of the ideas of foreign and domestic authors regarding the subjective well-being of an individual, as a condition for the successful activity of a consultant psychologist. The structural components of subjective well-being and factors influencing its level are presented. Methods for studying the subjective well-being of an individual are given.*

Как известно система переподготовки и повышения квалификации специалистов довольно широко используется в нашей стране, как возможность в довольно короткие сроки получить дополнительное образование либо же повысить свою квалификацию. Однако данная система сталкивается и с рядом сложностей в первую очередь с достаточно скудным количеством часов на изучение той или иной дисциплины и нехваткой времени у слушателей для ее усвоения. К личностным факторам не

позволяющим будущим специалистам полноценно освоить содержательную сторону любой дисциплины является, на наш взгляд, невозможность практически разобраться в особенностях своих эмоциональных и поведенческих проявлениях. Если же коснуться вопросов подготовки таких специалистов как педагог-психолог или практический психолог, то ситуация обостряется еще и тем, что одной из компетенций будущих специалистов становится такое направление деятельности как консультирование. Не вдаваясь глубоко в личностную подготовку специалистов в данной статье хотелось бы сделать акцент на вопросе изучения такой составляющей личности, как психологическое благополучие – вопрос отнюдь не новый, но весьма актуальный, так как каждый психолог должен стремиться как к ощущению собственного психологического благополучия, так и субъективного благополучия своих клиентов.

В психологической науке проблема психологического благополучия рассматривается в контексте исследований удовлетворенности жизнью, счастья, субъективного благополучия и качества жизни. На начальных этапах исследования ученые предпринимали попытки описать счастливого человека через набор определенных качеств. Но, данные попытки оказались недостаточно состоятельными и на сегодняшний день стало актуальным совместно с понятием благополучия использовать термин качество жизни, который включает позитивное и негативное влияние социальных и психосоциальных, соматических и психосоматических, экономических и психологических факторов.

Как известно, в зарубежной психологии, подходы к изучению благополучия можно представить в двух основных направлениях – гедонистическом (представители Д. Канеман, Н. Бредбурн, Э. Динер) и эвдемонистическом (К. Рифф, У. Уотерман).

Специалистам в данной области хорошо известно имя Н. Бредбурна, который в 80-х годах прошлого столетия создал модель структуры психологического благополучия. Данная модель основывается на представлении о наличии двух противоположных аффектов – позитивного и негативного. Исходя из этого, автор утверждает, что соответствующие события повседневной жизни, которые несут противоположные эмоции, отражаются и накапливаются в сознании субъекта в виде надлежащего аффекта. Таким образом ситуации и жизненные моменты, которые расстраивают человека, и то, из-за чего мы переживаем, формируются в виде аффекта, носящего негативный характер, события повседневной деятельности, представляющие для человека радость и счастье, создают позитивный аффект.

В след за ним Э. Динер ввел понятие «субъективного благополучия» и предложил рассматривать его трехкомпонентную структуру: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. Все предложенные компоненты структуры субъективного благополучия могут быть представлены отдельными составляющими. Например, общее удовлетворение может разделяться на удовлетворение различными областями жизни, такими как развлечения, любовь, брак, дружба и так далее, эти области могут, в свою очередь, так же подразделяться на более частные компоненты. Общая характеристика «приятные эмоции» может включать в себя такие чувства, как радость, любовь и гордость. В своих работах Э. Динер отмечает, что теория субъективного благополучия – та область психологии, которую интересует понимание того, как и почему люди оценивают свою жизнь; для исследователей важно научиться отличать не просто различные клинические состояния, но научиться находить различия в уровнях личностного благополучия.

Последовательницей идей Н. Бредбурна стала американская исследовательница, доктор психологии К. Рифф. Изучив более ранние работы в различных областях психологии К. Рифф заложила основы представления о психологическом благополучии как комплексном понятии. В ее исследованиях психологическое благополучие имеет

шестикомпонентный состав, в котором представлены: самопринятие, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, автономия. Так, человек, обладающий высокой автономией, будет независимым, он не будет бояться противопоставить свое мнение мнению других, позволит себе нестандартное мышление и поведение, будет оценивать себя исходя из личных приоритетов. Однако низкий уровень автономии ведет к конформизму, излишней зависимости от мнения окружающих, такой человек тяжело принимает решения, его поведение и образ мыслей сильно подвержены давлению окружающих [1].

В рамках позитивной психологии М.Селигман под субъективным благополучием понимал вовлеченность личности в деятельность, которая приносит удовлетворение, положительные эмоции в связи с этим и придание ей смысла. Полная структура субъективного благополучия по мнению автора включает в себя смысл, вовлеченность, положительные эмоции, позитивные взаимоотношения с другими людьми и позитивные достижения. Также автор провел совместные исследования с К. Петерсоном и выделил разноуровневые единицы анализа фундамента субъективного благополучия: сила характера и добродетели.

Переходя к отечественной научной психологии важно указать на работы Л.В. Куликова, который предпринял попытку определить структуру субъективного благополучия. Он предложил наиболее полную концепцию, которая рассматривает благополучие как интегративное образование, складывающееся из нескольких частей. Ими являются социальное благополучие (удовлетворенность социальным статусом, состоянием общества, к которому принадлежит индивид, межличностными связями и пр.), духовное благополучие (возможность приобщаться к богатствам духовной культуры, осознание и переживание смысла), физическое благополучие (телесный комфорт, ощущение здоровья и пр.), психологическое благополучие (слаженность психических процессов, гармония личности, ощущение целостности). Анализ теоретических и эмпирических исследований субъективного благополучия позволяет выделить основные его структурные компоненты – различные виды удовлетворенности – собой, жизнью, деятельностью, социальными отношениями и другим.

Представим модель психологического благополучия А.В. Ворониной, которая представлена следующими уровнями, которые можно представить иерархически: психосоматическое здоровье, социальная адаптированность, психическое и психологическое здоровье. Автор полагает, что каждый следующий уровень, который непосредственно формируется в процессе развития и воспитания, дает человеку новое представление о себе, а также об окружающем мире и своем месте в этом мире. Отсюда рождаются новые перспективы для самореализации, креативности, большая степень свободы для проявления активности.

Р.М. Шамянов в своих работах определяет психологическое благополучие как собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющего важное значение для личности со стороны усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности.

Считаем важным обратить внимание на следующие результаты исследований в данной области. Так, в работах Н.В. Бахасовой была установлена связь субъективного благополучия с толерантностью, которая подразумевает терпимость и терпение, принятие и понимание, а также такие личностные характеристики как терпеливость, выносливость и устойчивость. М.В. Бучацкая ввела понятие «структура психологического благополучия», установила связь субъективного благополучия работающих женщин и таких внешних факторов, как наличие семьи, мужа, детей и пр.

Проведя анализ результатов исследования субъективного благополучия, Л.Г. Пучкова подводит итог, что данный психологический феномен представлен тремя составляющими: эмоционально-оценочным, который является ведущим, мотивационно-поведенческим и когнитивным. Каждый из этих компонентов реализуется в выполнении определенных функций. И только в случае успешного функционирования всех трех составляющих субъективного благополучия личность сможет достичь высокого уровня самоактуализации.

Для изучения субъективного благополучия в психологической литературе представлены ряд методик. Одной из самых распространенных и удобных для практического использования является методика «Шкала субъективного благополучия», автор Перуэ-Баду, адаптирована методика М.В. Соколовой. Данная методика представляет собой скрининговый психодиагностический инструмент для измерения эмоционального компонента (эмоционального комфорта) субъективного благополучия. Исходя из теоретического конструкта термин «субъективное благополучие» включает в себя три признака. Во-первых, благополучие определяется по внешним критериям таким, например, как добродетельная, «правильная» жизнь, т.е. человек ощущает благополучие, если он обладает некоторыми социально желательными качествами. Критерием благополучия, в данном случае, является система ценностей, принятая в родной культуре. Во-вторых, понятие субъективного благополучия сводится к удовлетворенности жизнью и коррелирует с представлениями респондента о том, что является хорошей жизнью. В-третьих, определение термина «субъективного благополучия» связано с пониманием счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными. Таким образом, здесь подчеркивается преобладание приятных эмоциональных переживаний, которые либо объективно доминируют в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним. Для людей более старшего возраста может быть рекомендована методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) в адаптации Н.В. Паниной. Данная методика позволяет определить такие характеристики удовлетворенностью жизнью как уровень психологического комфорта, психологическое состояние, социально-психологической адаптированности, что непосредственно связано с самочувствием, уровнем активности, наличием творческой деятельности и определенностью жизненных планов.

Таким образом, несмотря на многоплановый подход к изучаемой проблеме, необходимо констатировать, что изучение субъективного благополучия в современной науке носит фрагментарный характер, хотя и представлен в рамках разнообразных подходов. При этом, каждый из них наделен должной логикой и необходимыми теоретическими и эмпирическими данными. Это выражается даже в том, что на сегодняшний день нет единого определения термина психологическое благополучие, а также единообразия в выделении его структуры. Это в свою очередь подчеркивает значимость данного психологического феномена и его воздействия на личность. Все это несомненно должно учитываться и при подготовке будущих специалистов в области психологического консультирования. Актуальность поднимаемого вопроса должно находить свое отражение как в учебном процессе подготовки специалистов-консультантов, так и реализуемой ими практике.

Библиография

1. Некрасов, В. В. Основные подходы к изучению субъективного благополучия в отечественной и зарубежной литературе / В. В. Некрасов, С. В. Сушков // Вестник университета. – 2014. – № 5. – С. 231-237.

PERCEPȚIA CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR CU PRIVIRE LA COMPETENȚELE NECESARE UNUI DIRECTOR DE ȘCOALĂ EFICIENT

Magda TUFEANU, dr., lector univ.,
Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi” din Iași

Viorel ROBU, dr., lector univ.,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Narcisa Gianina CARANFIL, drd.,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *Improving school leadership is now high on the list of priorities for school reform. Principals are considered key actors responsible for the successful management of all administrative functions of schools. They bear a great responsibility for maintaining the effective internal functioning of school systems, representing the schools in the community, and implementing educational policies. Principals also act as role models who promote the ethical and professional growth of teachers and other professional staff. Ultimately, school leaders have an indirect but significant impact on student learning and achievement. The purpose of this exploratory study was to determine the social representation of competencies needed for an effective school principal to manage the administrative and instructional process. The participants were 119 female teachers who teach at the elementary level. A standardized task based on the free association method was used to collect data. Participants' responses were analyzed lexically and semantically to differentiate associations from a qualitative perspective. The structural approach based on the analysis of prototypical categories was also used. The qualitative and quantitative analyzes revealed three facets of teachers' representation of the competencies of a successful school leader. These dimensions included: a) the mission and basic competencies of a school leader; b) managing interpersonal relationships; c) skills, attitudes, and motivation for managerial career.*

Key words: *effective school principal, social representation, primary school teachers, structural approach, prototypical analysis*

Actualitatea problematicii studiate. Într-un sens general, managementul „reprezintă un proces conștient de conducere și coordonare a acțiunilor și activităților individuale și de grup, precum și de mobilizare și alocare a resurselor unei organizații (umane, materiale, de spațiu sau timp etc.), în vederea îndeplinirii obiectivelor acesteia în concordanță cu misiunea, finalitățile și responsabilitățile sale economice și sociale” [10, p. 7]. În domeniul educației, conceptul referitor la management include teoria și practica, respectiv știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării și a reglării componentelor activității instructiv-formative. Procesul educativ este privit prin prisma dezvoltării libere, integrale și armonioase a individualității persoanelor educate, conform misiunii și idealurilor prevăzute în documentele programatice care reglementează existența și funcționarea sistemul de învățământ [7].

În contextul evoluțiilor actuale din lumea organizațională contemporană, managerul unei instituții de învățământ este mai mult decât un simplu conducător. Responsabilitățile lui sunt numeroase și complexe, țin de arta și capacitatea de a pune în funcțiune, de a interveni și de a îmbunătăți activitatea și funcționarea unei instituții școlare care are un impact social major [10]. În ansamblul științelor educației, managementul unei instituții școlare are ca

principale funcții prevederea, deciderea, organizarea, coordonarea, controlul și evaluarea activităților aferente unui program educative [6]. În procesul instructiv-educativ desfășurat în mediul instituțional al unei școli, directorul (managerul) are ca principală misiune identificarea celor mai eficiente strategii și metode de a concepe, coordona, superviza și evalua activitățile specifice și de a promova imaginea școlii în comunitate și în sistemul național de învățământ.

În perioada comunistă, directorul unei instituții de învățământ preuniversitar din România avea atribuții preponderent administrative, dintre care selectăm câteva exemple: administrarea resurselor materiale ale școlii (răspundea de inventarul materialelor și al bunurilor instituției școlare pe care o reprezenta, de aprovizionarea cu materiale, curățenia și întreținerea clădirilor și a altor facilități), gestionarea resurselor financiare (înregistrările contabile, statele de plată), administrarea personalului școlii (încadrarea contractuală a personalului didactic și a celui auxiliar, elaborarea și aplicarea procedurilor de recrutare și selecție, pontarea prezenței cadrelor didactice și a personalului auxiliar la programul școlar, evaluarea periodică a prestației profesionale a angajaților etc.), respectiv gestionarea activităților instructiv-educative și a populației de elevi. Așadar, datorită caracterului hipercentralizat al sistemului școlar, procesul decizional se situa strict la un nivel operațional. Toate deciziile importante erau adoptate la nivelurile ierarhice superioare ale sistemului de învățământ, în timp ce directorul unei instituții școlare avea doar obligația să le pună în aplicare.

După Revoluția din 1989 și mai ales în noile condiții normative care au fost create prin Legea nr. 1/2011, unitățile școlare au dobândit din ce în ce mai multă autonomie, iar directorii au fost investiți cu funcții manageriale, așa cum este cunoscut acest concept în domeniul psihologiei organizaționale și în cel al psihologiei muncii. Managerii instituțiilor școlare trebuie să asigure atât aplicarea în condiții de eficiență a *curriculum*-urilor stabilite la nivel național, cât și proiectarea și implementarea unor *curriculum*-uri la decizia școlii. Aceștia gestionează resursele financiare alocate școlii din bugetul de stat/local, însă se preocupă și de identificarea și atragerea de noi surse de finanțare (de exemplu, prin elaborarea și derularea de proiecte de dezvoltare cu sprijin financiar din fondurile naționale sau europene). Directorul unei școli se preocupă nu numai de respectarea procedurilor de recrutare, angajare și încadrare a personalului didactic (de predare, respectiv auxiliar) și a celui tehnico-administrativ, ci și de analiza nevoilor de personal ale instituției pe care o conduce, respectiv de identificarea oportunităților pentru perfecționarea și dezvoltarea personalului didactic și nedidactic. Managerul mai are responsabilitatea de a elabora și implementa proceduri specifice pentru comunicarea eficientă în interiorul organizației școlare, precum și pentru asigurarea legăturilor dintre instituția de învățământ pe care o reprezintă și comunitatea locală din care aceasta face parte.

În managementul instituțiilor de educație, un rol important îl are profilul celui care ocupă funcția de conducere. Eficiența acțiunilor specifice pe care trebuie să le întreprindă depind într-o mare măsură de abilitățile managerului școlar și de calitățile acestuia de a gestiona diversele situații critice care apar în fluxul activităților didactice, sociale, culturale și administrative specifice unei unități de învățământ. În contextul managementului specific sistemului educației, profilul/portretul directorului de succes include anumite caracteristici (aptitudini, cunoștințe profesionale generale și de specialitate, deprinderi practice, abilități sociale și emoționale, trăsături ale personalității, orientări valorice și atitudinale etc.) care îl recomandă ca fiind apt de a se achita de responsabilitățile manageriale. I. Țoca [11] enumeră următoarele caracteristici de care trebuie să se țină cont în evaluarea performanței profesionale și a eficienței unui manager care conduce o anumită instituție la un anumit nivel al sistemului de învățământ: 1) dubla profesionalizare, și anume cea de specialist și conducător, care include cunoștințele, calitățile, competențele profesionale și pe cele

manageriale; 2) potențialul pentru intuiție și creație, care se referă la capacitatea de a face față situațiilor neprevăzute și caracterului dinamic al activității profesionale; 3) rezistența fizică și psihică în confruntarea cu diverse solicitări; 4) exemplul personal (din punct de vedere profesional, social și moral); 5) prestigiul, autoritatea și responsabilitatea. Coroborând lucrările care se preocupă de problematica managementului educațional [5, 8,10], putem sintetiza categoriile de competențe care condiționează succesul directorului unei instituții de învățământ: 1) competențe profesionale generale și specifice; 2) competențe metodologice și practice; 3) competențe de relaționare și comunicare; 4) competențe psihosociale; 5) competențe administrative; 6) competențe de coordonare și organizare; 7) competențe în domeniul evaluării; 8) competențe de gestionare și administrare a resurselor; 9) competențe în domeniul utilizării tehnologiilor de informare și comunicare; 10) competențe care vizează managementul propriei persoane.

Natura *leadership*-ului reprezintă unul dintre factorii care facilitează atitudinile pozitive (de exemplu, implicarea sau atașamentul) pe care angajații le manifestă față de munca lor și organizația în care activează [4]. Acest aspect este valabil și pentru organizația școlară. Directorii unei unități școlare joacă un rol cheie în planificarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea tuturor categoriilor de activități care sunt necesare pentru desfășurarea în condiții optime a procesului de învățământ și obținerea rezultatelor pe care cadrele didactice, elevii și părinții le așteaptă. Stilul de conducere al unei instituții de învățământ are un impact major asupra nivelului mobilizării tuturor categoriilor de personal (didactic, didactic-auxiliar, tehnic și administrativ) în procesul muncii și, prin aceasta, asupra performanțelor pe care unitatea școlară le obține.

În această lucrare, prezentăm metodologia și rezultatele unui studiu realizat în rândul învățătorilor și al profesorilor pentru învățământul primar. Premisa de la care s-a pornit în etapa proiectării investigației a fost că reprezentarea pe care dascălii o au despre ceea ce înseamnă un director de școală eficient (de succes) în planul competențelor profesionale generale și specifice, precum și al altor abilități personale are un impact pozitiv în planul asumării rolurilor pe care cadrele didactice le au și ajută la creșterea calității procesului instructiv-educativ.

Scopul și ipoteza studiului. Prin studiul exploratoriu pe care l-am realizat, ne-am propus: 1) delimitarea conținutului și a structurii reprezentării pe care cadrele didactice care activează în învățământul primar o au despre competențele necesare unui director de școală eficient și 2) evidențierea percepției pe care învățătorii și profesorii pentru învățământul primar o au despre practicile, atitudinile și comportamentele managerilor instituțiilor școlare în care sunt integrați.

Studiul a pornit de la următoarea *ipoteză de lucru*: În universul reprezentării pe care dascălii care desfășoară activități instructiv-educative în ciclul de învățământ primar o au despre directorul de școală eficient, elementele de conținut se grupează în trei dimensiuni: o dimensiune conceptual-definițională care poate fi relaționată cu reprezentarea pe care cadrele didactice o au cu privire la misiunea și rolurile de bază ale managerului unei instituții de învățământ, o dimensiune referitoare la relațiile interpersonale, respectiv o dimensiune referitoare la abilități, competențe, motivație și atitudini.

Participanți și procedură. Un număr de 119 de cadre didactice (dintre care 14 ocupau postul de profesor pentru învățământul primar și 105 erau învățători calificați sau necalificați) au răspuns la protocolul standardizat care a inclus trei sarcini elaborate pentru investigarea reprezentării sociale despre directorul de școală. Inițial, au fost colectate protocoale cu răspunsuri de la 121 de cadre didactice, dintre care 119 de sex feminin și două de sex masculin. În baza de date finală, au fost reținute doar protocoalele participanților de sex feminin.

În momentul colectării datelor, vârstele dascălilor erau cuprinse între 21 și 59 de ani ($m = 36.4$; $s = 9.8$). Distribuția cadrelor didactice în funcție de ultimele studii pe care le absolviseră s-a prezentat, după cum urmează: școală normală/liceu pedagogic – 16.8 %, școală postliceală pedagogică – 6.7 %, colegiu universitar de institutori-educatori-învățători – 12.6 %, studii universitare de licență cu specializarea PIPP – 32.7 %, studii universitare de licență într-un alt program decât PIPP – 6.7 %, master în științele educației sau într-un alt domeniu – 24.3 %. Vechimea totală medie pe care cadrele didactice chestionate o aveau în munca în domeniul educației primare a fost egală cu 17.6 ani ($s = 9.8$). Vechimea medie în munca pe posturile didactice din instituțiile de învățământ în care lucrau în momentul participării la studiu a fost egală cu 8 ani ($s = 6.4$ ani).

Colectarea datelor a fost realizată în perioada ianuarie-aprilie 2021. Cadrele didactice au fost recrutate printr-un plan de eșantionare nealeatorie din 23 de unități de învățământ preuniversitar atât din mediul rural, cât și din mediul urban din județele Bacău, Iași, Neamț și Vrancea. Ca strategie de identificare a posibililor participanți a fost utilizată populația de studenți înscriși la programul de studii universitare de licență PIPP (cursuri de zi) organizat la Facultatea de Litere, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, respectiv programul de studii de licență PIPP (cursuri în regim ID) organizat la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași. De asemenea, au fost utilizați cursanții care urmau programul de studii universitare de masterat *Strategii inovative în educație* (SIE), respectiv cei care erau înscriși la programul de studii de conversie profesională PIPP organizat la Facultatea de Litere, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău.

Chestionarele au fost administrate studenților și cursanților din toți anii de studii. Datele au fost colectate prin metoda chestionării *online*. Cu ajutorul aplicației *Google Docs*, a fost creată o versiune *online* a protocolului creion-hârtie. Acesta a fost postată pe grupurile de lucru ale studenților, masteranzilor și cursanților care urmau programul de studii de licență/conversie profesională PIPP, respectiv pe cel de studii de masterat SIE. Grupurile de lucru erau găzduite pe platformele *Cisco Webex* și *Microsoft Teams*. Răspunsurile la chestionare au fost anonime. Au fost solicitați să rezolve sarcinile standardizate și să răspundă la chestionar numai studenții și cursanții care, în momentul colectării datelor, activau ca învățători (calificați sau necalificați, suplینitori sau titulari) în sistemul național de învățământ (atât în cel public, cât și în cel privat).

Metodologie. Pentru identificarea conținutului și a structurii reprezentării unui obiect social, pot fi utilizate mai multe metode de culegere a datelor, prelucrare cantitativă și interpretare, precum metoda asociațiilor libere, harta asociativă, rețeaua de asociații și altele. Metoda asociațiilor libere are un caracter proiectiv, deoarece permite evidențierea dimensiunilor latente care structurează conținutul specific reprezentării unui obiect social [2]. Această metodă se bazează pe un principiu de lucru simplu și este larg utilizată în studiile din domeniul reprezentărilor sociale. Poate fi aplicată atât individual, cât și în grup și necesită prelucrări cantitative care pot fi gestionate cu ușurință. Cadrele didactice care au participat la prezentul studiu au avut de rezolvat următoarele trei sarcini:

- ✓ evocarea a cinci cuvinte pe care le reperau prima dată în minte atunci când auzeau expresia-stimul „director de școală eficient (de succes)”; participanții au fost instruiți să aibă grijă ca niciunul dintre cuvintele pe care urmau să le evoce să nu reprezinte o formă semantică, morfologică sau gramaticală a unui alt cuvânt asociat termenului-stimul „director de școală eficient” (de exemplu, *leader – leadership*);
- ✓ a doua sarcină le-a solicitat dascălilor să se gândească din nou la expresia-stimul „director de școală eficient” și să indice care era, după părerea lor, cel mai important cuvânt pe care îl considerau esențial pentru a înțelege ce anume înseamnă un director de școală eficient; acest cuvânt trebuia selectat dintre cele cinci care fuseseră asociate

expresiei-inductor; în dreptul acestui cuvânt, dascălii au fost solicitați să treacă cifra 1, apoi să procedeze similar în vederea ierarhizării celorlalte patru cuvinte pe care le asociaseră expresiei „director de școală eficient”; această sarcină a orientat participanții la studiul nostru spre un travaliu cognitiv asupra propriilor lor discursuri sociale, prin exprimarea explicită a preferinței pentru anumite evocări asociate reprezentării „obiectului social” pe care l-am avut în vedere[9];

- ✓ a treia sarcină le-a solicitat participanților să se gândească din nou la fiecare dintre cele cinci cuvinte pe care le asociaseră expresiei „director de școală eficient” și, pentru fiecare cuvânt în parte, să stabilească o conotație trecând semnul „+” dacă respectivul cuvânt avea o semnificație pozitivă (plăcută, dezirabilă), semnul „-” dacă respectivul cuvânt avea o semnificație negativă, respectiv cifra zero dacă respectivul cuvânt avea o semnificație neutră.

Procedura de prelucrare cantitativă a evocărilor pe care cadrele didactice le-au realizat prin sarcina asociațiilor libere pornindu-se de la termenul-inductor „director de școală eficient” a urmărit sugestiile lui P. Vergès [12]cu privire la delimitarea nucleului central al reprezentării unui obiect social. Au fost reținute pentru analiză termenii (cuvintele) care au înregistrat o frecvență a evocărilor mai mare decât sau egală cu un anumit prag critic (în prezenta cercetare, pragul critic a fost $f = 18$, adică cel puțin 15 % din totalul participanților). Acesta a fost stabilit în funcție de mărimea eșantionului de cadre didactice care au participat la studiul nostru și de valorile frecvențelor de apariție a asociațiilor evocate. De asemenea, în analiza cantitativă, am ținut cont de valorile medii ale rangului pentru importanța pe care cadrele didactice au atribuit-o fiecăreia dintre asociațiile pe care le-au evocat pornind de la expresia-stimul „director de școală eficient”. Drept limită de departajare pentru rangul mediu al importanței acordată asociațiilor, am stabilit valoarea egală cu 3 pe scala de notare a rangurilor (de la 1 la 5), deoarece această valoare ocupă poziția mediană.

În funcție de frecvența apariției în protocoalele cu răspunsurile dascălilor, precum și de rangul mediu al importanței, asociațiile au fost repartizate într-un tabel cu dublă intrare. În acest tabel, compartimentul (cadrantul) din stânga-sus a inclus asociațiile care au făcut parte din conținutul nucleului central (această zonă a reprezentării despre ceea ce înseamnă un director de școală eficient a prezentat un interes deosebit pentru studiul pe care l-am realizat). Acestea au avut o frecvență a apariției ≥ 18 și un rang mediu al importanței < 3 . Celelalte compartimente au inclus asociațiile incluse printre elementele situate fie într-o primă zonă periferică (cadranele II și III), fie într-o a doua zonă (cadrantul IV) a reprezentării directorului de școală eficient. Elementele la care ne referim au avut o frecvență a apariției în universul evocărilor cuprinsă între 6 și 17 (adică 5 % și cel mult 15 % din totalul cadrelor didactice care au participat la studiu) și un rang mediu al importanței fie < 3 (asociațiile incluse în cadrantul III), fie ≥ 3 (asociațiile din cadrantul II).

Pentru evaluarea polarității globale (pe axa pozitiv-negativ) a reprezentării cu privire la directorul de școală eficient a fost utilizat indicatorul polarității propus de către A. S. de Rosa. Acesta poate lua valori între -1 și $+1$. Au fost propuse următoarele repere pentru interpretarea calitativă a acestui indicator [3]: $[-1; -0.05]$ – polaritate globală negativă (majoritatea asociațiilor au fost conotate negativ); $[-0.04; +0.04]$ – asociațiile tind să fie conotate negativ sau pozitiv în egală măsură; $[+0.04; +1]$ – polaritate pozitivă (majoritatea asociațiilor au fost conotate pozitiv)

Rezultate și discuții. Tabelul nr. 1 prezintă elementele de conținut (asociațiile) în funcție de ierarhizarea descrescătoare a frecvenței de apariție. În tabel, au fost reținute doar asociațiile a căror frecvență a apariției în evocări a fost egală cu cel puțin 5 % din totalul cadrelor didactice care au participat la prezentul studiu, cu alte cuvinte $f_a \geq 6$ (în total, participanții au evocat 79 de asociații diferite). De asemenea, pentru fiecare asociație, este indicat rangul mediu al importanței pe care dascălii au atribuit-o asociației. Pe lângă frecvența

de apariție și rangul mediu al importanței, tabelul prezintă frecvențele de apariție pentru conotațiile negative, neutre sau pozitive pe care cadrele didactice le-au realizat ca parte a sarcinii ce a urmărit evocarea liberă de asociații pornindu-se de la expresia-inductor „directorul de școală eficient (de succes)”. Precizăm că, pentru fiecare linie în parte, suma frecvențelor absolute înscrise pe ultimele trei coloane ale tabelului este egală cu frecvența totală de apariție a fiecăreia dintre asociații.

Tabelul nr. 1. Asociațiile reținute pentru prelucrările cantitative de profunzime

Nr. crt.	Asociații	f_a	Rang mediu importanță	Conotație asociații		
				-	neutră	+
1.	Integritate și etică	42	3.37	-	3	39
2.	Coordonator	37	1.83	-	1	36
3.	Este de încredere	33	2.04	-	4	29
4.	Responsabilitate	33	3.26	-	-	33
5.	Capacitate de influențare	31	2.16	-	1	30
6.	Strateg	29	1.22	-	2	27
7.	Orientare spre eficiență	29	3.51	-	5	24
8.	Motivație pentru succes	28	2.66	-	-	28
9.	Abilitate de ascultare activă	27	4.00	-	1	26
10.	Rezistență la stres	25	3.45	-	2	23
11.	Bun comunicator	23	3.45	-	-	23
12.	Lider	20	1.68	-	-	20
13.	Toleranță	20	3.93	-	1	19
14.	Organizator	19	3.50	-	2	17
15.	Atitudine pozitivă în relațiile interpersonale	19	3.92	-	3	16
16.	Planificator	16	2.71	-	1	15
17.	Gândire logică	13	2.66	-	-	13
18.	Autocontrol	11	2.67	-	1	10
19.	Oferă suport	11	2.82	-	2	9
20.	Capacitate de a prevedea	10	2.41	-	1	10
21.	Muncă grea	10	2.82	5	2	3
22.	Vizionar	8	2.28	-	-	8
23.	Adaptabilitate la situații variate	8	2.82	-	-	8
24.	Obiectivitate	7	2.90	-	-	7
25.	Perseverență	6	2.79	-	1	5
26.	Carismatic	6	2.50	-	-	5

Notă: f_a – frecvența absolută a apariției asociației în evocările pe care cadrele didactice le-au realizat pornind de la expresia-stimul „director de școală eficient”. Frecvența minimă a apariției pentru asociațiile care au fost luate în considerare în grupul candidaților pentru nucleul central al reprezentării directorului de succes a fost fixată la 15 % ($f_a = 18$) din totalul cadrelor didactice care au participat la studiu (a se vedea asociațiile situate deasupra liniei colorate cu gri).

Numărul maxim de asociații pe care dascălii care au participat la studiu le puteau evoca a fost egal cu 595 (119 participanți \times 5 asociații/*per* participant). Numărul efectiv al asociațiilor generate a fost egal cu 520, deoarece o parte dintre participanții la studiu a generat trei sau patru asociații, în loc de cinci. Dintre acestea, 482 (92.6 % din total) au fost pozitive, 5 (0.9 %) negative și 33 (6.5 %) neutre. Valoarea indicatorului polarității a fost egală cu 0.91. Acest rezultat indică faptul că dascălii au evidențiat o reprezentare pozitivă despre ceea ce înseamnă un director de succes al unei instituții școlare.

Termenii referitori la *integritate și etică* (35.3 %), respectiv *coordonare* (31.1 %) s-au situat pe primele două locuri în ceea ce privește frecvența evocărilor pe care cadrele didactice care au participat la studiu le-au realizat pornind de la expresia-inductor „directorul de școală

eficient (de succes)”. Termenii referitori la *încredere* (27.7 %), *responsabilitate* (27.7 %) și *capacitatea de influențare* (26.05 %) au fost evocați de peste un sfert dintre participanții la studiu. De asemenea, termenii referitori la *abilitatea de a conduce într-un mod strategic* (24.3 %), *motivația pentru succes* (23.5 %), *abilitatea de ascultare activă* (22.7 %) și *rezistența la stres* (21.01 %) s-au regăsit printre asociațiile avocate de peste 20% dintre cadrele didactice care au fost chestionate.

Universul evocărilor pe care dascălii le-au realizat pe marginea calităților și a competențelor unui director de școală de succes a mai inclus: *bun comunicator* (19.3 %), *lider* (16.8 %), *toleranță* (16.8 %), *organizator* (15.9 %), *atitudine pozitivă în relațiile interpersonale* (15.9 %), *planificator* (13.4 %), *gândire logică* (10.9 %), *autocontrol* (9.2 %), *suport* (9.2 %), *capacitatea de a prevedea* (8.4 %), *munca grea* (8.4 %), *vizionar* (6.7 %), *adaptabilitate la situații variate* (6.7 %), *obiectivitate* (5.8 %), *perseverență* (5.04 %) și *carismatic* (5.04 %). Restul asociațiilor (de exemplu: aptitudini și abilități, comunicare, cunoștințe și deprinderi în domeniul managementului, experiență, vocație, sensibilitate la nevoile celorlalți, viziune de ansamblu, operativitate, deschidere spre nou, inovativitate etc.) au apărut în răspunsurile date de cel mult 5 % dintre dascălii chestionați, motiv pentru care au fost eliminate din analizele ulterioare.

Analiza atentă a asociațiilor care au apărut mai frecvent (respectiv la peste 15 % dintre cadrele didactice care au participat la studiu ne-a condus la gruparea lor în următoarele dimensiuni:

- ✓ o primă dimensiune (conceptual-definițională) a inclus asociații, precum: *coordonator*, *strateg*, *lider*, *organizator*;
- ✓ a doua a reunit modul de abordare a relațiilor interpersonale și stilul de interacțiune; ne referim la asociații, precum: *persoană de încredere*, *bun comunicator*, *toleranță*, *atitudine pozitivă în relațiile interpersonale*;
- ✓ a treia dimensiune s-a referit la abilități, competențe, motivație și atitudini și a inclus asociații, precum: *integritate și etică*, *responsabilitate*, *capacitatea de influențare*, *orientarea spre eficiență*, *motivație pentru succes*, *abilitatea de ascultare activă*, *rezistența la stres*.

Tabelul nr. 2 prezintă rezultatele categorizării asociațiilor listate în Tabelul nr. 1 în funcție de frecvența apariției lor în evocările cadrelor didactice și de rangul mediu al importanței pe care participanții la studiu au atribuit-o fiecăreia dintre asociații. Această operație a servit analizei asociațiilor din punct de vedere prototipic și categorial, în vederea delimitării nucleului central și a celor două zone ale elementelor periferice ale reprezentării calităților și competențelor unui director de școală eficient.

Analiza prototipică și categorială presupune evaluarea din punct de vedere lexical a frecvenței apariției diversilor termeni în universul reprezentării unui obiect social, respectiv a importanței pe care acești termeni o au în producția evocărilor. Abordarea asociațiilor prin luarea în considerare simultan a celor doi indicatori cantitativi permite o mai bună evidențiere a conținutului și structurii reprezentării pe care un obiect social o are în mentalul colectiv. Luarea în considerare doar a frecvenței apariției termenilor este un criteriu necesar, dar nu și suficient pentru determinarea centralității unui termen [12]. Un termen poate avea o frecvență mare de apariție, dar poate să nu fie evocat pe primele poziții și nici evaluat ca fiind important. Cu alte cuvinte, termenul în discuție poate să nu fie relevant pentru conținutul nucleului central al reprezentării obiectului social de care un cercetător este interesat. Pe de altă parte, un termen evocat de către participanții la un studiu poate să fie relevant în ceea ce privește importanța, dar nu și în ceea ce privește frecvența apariției în universul evocărilor.

Tabelul nr. 2. Conținutul și structura reprezentării directorului de școală de succes

Frecvență	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor
-----------	--

apariție	importanță mare (rang mediu < 3.00)	importanță scăzută (rang mediu ≥ 3.00)
$f_a \geq 18$	CADRANUL I – nucleul central	CADRANUL II – prima zonă periferică
	Coordonator 37 1.83	Integritate și etică 42 3.37
	Este de încredere 33 2.04	Responsabilitate 33 3.26
	Capacitate de influențare 31 2.16	Orientare spre eficiență 29 3.51
	Strateg 29 1.22	Abilitate de ascultare activă 27 4.00
	Motivație pentru succes 28 2.66	Rezistență la stres 25 3.45
	Lider 20 1.68	Bun comunicator 23 3.45
$6 \leq f_a < 18$	CADRANUL III – prima zonă periferică	CADRANUL IV – a doua zonă periferică
	Planificator 16 2.71	
	Gândire logică 13 2.66	
	Autocontrol 11 2.67	
	Oferă suport 11 2.82	
	Capacitate de a prevedea 10 2.41	
	Muncă grea 10 2.82	
	Vizionar 8 2.28	
	Adaptabilitate la sit. variate 8 2.82	
	Obiectivitate 7 2.90	
	Perseverență 6 2.79	
Carismatic 5 2.50		
	Atitudine poz. în rel. interspers. 19 3.92	

În tabelul anterior, compartimentul din stânga-sus (cadranul I) include elementele care fac parte din conținutul nucleului central al reprezentării directorului de școală eficient. Termenii incluși în acest cadran (*coordonator, persoană de încredere, capacitate de influențare, strateg, motivație pentru succes, lider*) au înregistrat frecvențe mai ridicate ale apariției în evocările realizate de către dascălii chestionați și, de asemenea, s-au evidențiat printr-o importanță mare. Cadranul situat în dreapta-sus (II), respectiv stânga-jos (III) reunește termenii care fac parte din prima zonă periferică. Este vorba despre asociații mai frecvente, dar cu o importanță mai mică, respectiv asociații mai puțin frecvente, dar cu o importanță mai mare. După J.-Cl. Abric [1], în aceste două cadrane, se regăsesc elementele de bază ale sistemului periferic al reprezentării unui obiect social, însă acestea au un statut ambiguu, deoarece nu întrunesc cele două criterii necesare pentru a se stabili dacă sunt tipice pentru reprezentarea investigată și dacă evidențiază nucleul central al acesteia. În studiul realizat în rândul învățătorilor și al profesorilor pentru învățământul primar, termenii referitori la *viziune, gândirea logică, capacitatea de a prevedea, integritate și etică, responsabilitate, autocontrol, orientarea spre eficiență, capacitatea de comunicare, abilitatea de ascultare activă, carismă, capacitatea de suport, munca grea, perseverență, adaptabilitatea la situații variate, rezistența la stres, obiectivitate, toleranță, abilitatea de organizare și planificare, atitudinea pozitivă în relațiile interpersonale* au făcut parte din prima zonă periferică.

Figura nr. 1 prezintă tabloul sintetic al reprezentării directorului de școală eficient. Acesta a reieșit acesta din analiza evocărilor pe care cadrele didactice din învățământul primar le-au realizat pornind de la expresia-stimul „directorul de școală eficient (de succes)”.

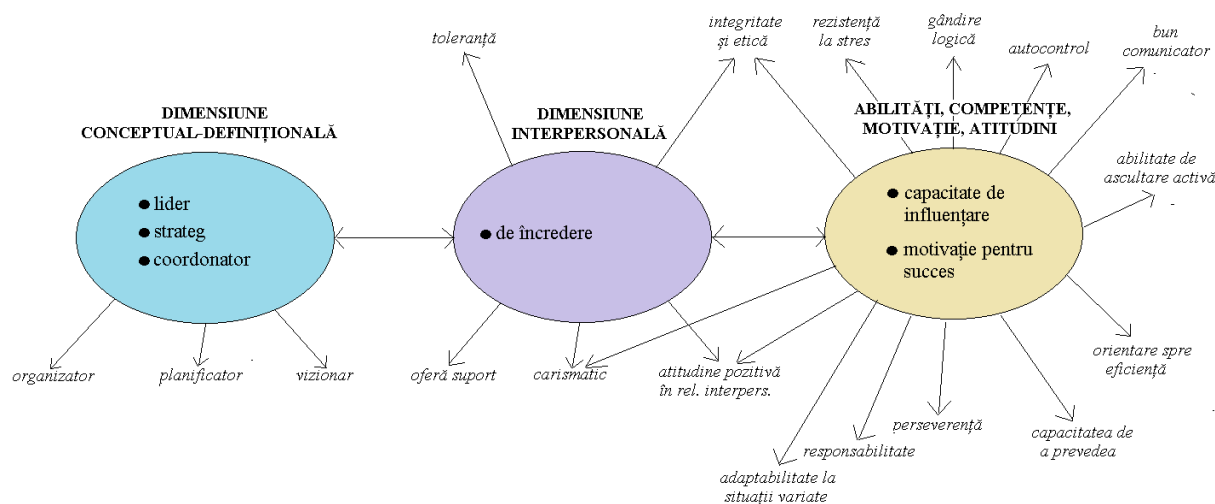


Fig. 1. Tabloul general al reprezentării directorului de școală eficient

Concluzii. În dinamica sistemului educației, managementul constituie unul dintre factorii cheie care susțin schimbările și progresul. Fără manageri competenți, bine pregătiți și capabili să decidă rapid și eficient în cele mai variate condiții, reforma din sistemul educației va fi îngreunată, calitatea procesului instructiv-educativ, respectiv a celui de formare a viitoarelor generații de contribuitori la dezvoltarea economică, socială și culturală a unei țări va avea de suferit. Este de reținut faptul că funcția de director al unei instituții de învățământ evoluează permanent, adaptându-se diferitelor contexte educaționale, economice, sociale și culturale. În România, funcția de manager școlar este în plină transformare și tinde spre o continuă profesionalizare.

Managementul unei instituții de învățământ reprezintă unul dintre aspectele vitale pentru organizarea, funcționarea optimă, atingerea misiunii și a obiectivelor, precum și pentru succesul elevilor. Stilul de conducere pe care directorii unei unități școlare îl practică are un impact atât asupra percepției pe care personalul angajat o are despre climatul general din instituție, cât și asupra atitudinilor pe care cadrele didactice și celelalte categorii de angajați le manifestă în raport cu rolurile și sarcinile profesionale, precum și cu misiunea, valorile și scopurile organizației școlare din care fac parte.

Atunci când strategiile manageriale aplicate într-o școală sunt defectuoase și conduc la rezultate slabe, crește riscul scăderii motivației angajaților, precum și cel al manifestării unor atitudini contraproductive pentru procesul instructiv-educativ care se derulează în orice instituție de învățământ. Din acest motiv, investigarea imaginii pe care cadrele didactice o au despre practicile manageriale ale directorului unei unități școlare poate oferi direcții pentru proiectarea și elaborarea unor măsuri destinate îmbunătățirii managementului și, prin aceasta, a motivației pentru munca de calitate și a satisfacției în rândul personalului didactic și al altor categorii de angajați ai unei școli. Studiul pe care l-am realizat răspunde necesității de ordin aplicativ la care ne-am referit.

Studiul pe care l-am realizat într-un eșantion care a inclus atât învățători, cât și profesori pentru învățământul primar, a evidențiat trei dimensiuni ale reprezentării pe care dascălii o au despre ceea ce înseamnă un director de școală eficient (de succes). Aceste dimensiuni au evidențiat atât un nucleu referitor la misiunea și competențele de bază ale unui manager care gestionează procesul instructiv-educativ (reflected prin asociațiile *lider*, *strateg*, *vizionar*, *coordonator*, *organizator*, *planificator*), cât și două dimensiuni care au evidențiat domeniul relațiilor interpersonale (reflected prin asociațiile *persoană de încredere*, *abilitate de a oferi suport*, *toleranță*, *atitudine pozitivă în relațiile interpersonale* și *carismă*), respectiv domeniul abilităților, competențelor, atitudinilor și al motivației pentru cariera managerială (reflected

prin asociațiile *integritate și etică, autocontrol, responsabilitate, adaptabilitatea la situații variate, rezistența la stres, gândire logică, capacitatea de a prevedea, abilitatea de comunicare și cea de ascultare activă, perseverență, orientarea spre eficiență*). Universul asociațiilor pe care dascălii care au participat la studiu le-au evocat, precum și constatările analizei categoriilor prototipice a răspunsurilor au oferit suport ipotezei de lucru.

Constatările investigației pe care am realizat-o reiterează importanța pe care abilitățile cognitiv-intelectuale, competențele sociale și cele din domeniul managementului unei organizații o au în raport cu eficiența conducerii unei unități școlare. De asemenea, constatările studiului pe care l-am realizat sugerează direcțiile pe care trebuie să își focalizeze atenția programele de formare profesională continuă și complementară prin care se urmărește aprovizionarea sistemului de învățământ cu angajați care să îndeplinească atribuții manageriale.

Bibliografie:

1. ABRIC J.-CL. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: MOSCOVICI S., BUSCHINI F. (Coord.), *Metodologia științelor socio-umane* (trad.). Iași: Editura Polirom, 2007, p. 450-471.
2. CURELARU M. (Coord.). *Reprezentările sociale. Teorie și metodă*. Iași: Editura Erola, 2001.
3. DE ROSA A. S. "The associative network": A technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. În: *European Review of Applied Psychology*, 2002, vol. 52, nr. 3-4, p. 181-200.
4. HASSAN A., AHMED F. Authentic leadership, trust, and work engagement. În: *International Journal of Human and Social Science*, 2011, vol. 6, nr. 3, p. 164-170.
5. INSTITUTUL ROMÂN DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL/IRMED. *Management educațional (Volumul I)*. Iași: Editura CDRMO, 2003, 330 p.
6. JINGA I., ISTRATE E. *Manual de pedagogie*. București: Editura All, 1998, 463 p.
7. JOIȚA E. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, 232 p.
8. NICULESCU M. *Competențe manageriale – perspective ale calității în educație*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2010, 156 p.
9. ȘLEAHTIȚCHI M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații. În: *Psihologie. Pedagogie Socială. Asistență Socială*, 2013, nr. 2 (31), p. 14-25.
10. TÎRCĂ A. *Management educațional. Modul 7*. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului – Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă, 2011, 175 p. Curs disponibil online pe <http://mentoraturban.pmu.ro>.
11. ȚOCA I. *Management educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2002, 208 p.
12. VERGÈS P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. În: *Bulletin de Psychologie*, 1992, vol. 45, nr. 405, p. 203-209.

CZU 373.2:376

STRATEGII DE CREARE A MEDIULUI EDUCAȚIONAL INCLUZIV ÎN GRĂDINIȚĂ

Tatiana VASIAN, doctor în psihologie,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The article brings arguments for the need of creating a favorable inclusive educational environment for development of each child, that would value the child's potential.*

The presented educational strategies reflect the principles of education based on nondiscrimination, tolerance, acceptance, appreciation, participation and can be used to organize the educational process in pre-school institution in order to facilitate the inclusion of all children and promote equal rights.

Key words: *inclusion, child with special educational needs, inclusive educational environment, interpersonal relationships, nondiscrimination.*

”Incluziunea înseamnă un efort de a vedea în fiecare și în toți cei care ne înconjoară semenii care au o valoare proprie, în ai căror ochi se reflectă, la rândul ei, propria noastră valoare. Educația incluzivă aduce toți copiii la un loc, în aceeași comunitate, îi ajută să se simtă bine, să se simtă iubiți, prețuiți, apreciați, sprijiniți și stimulați în aceeași măsură, pentru a ajunge la dezvoltarea deplină a propriului potențial” [1, p. 80].

Există persoane care împărtășesc idei, conform cărora în grădiniță nu este loc pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), deoarece la aceste vârste timpurii copiii întâmpină mari dificultăți în a percepe și înțelege diferențele umane, ba chiar acestea îi pot afecta emoțional. Frecvent copiii cu CES devin obiectul batjocurii și umilinței din partea grupului majoritar de copii... Șirul poate continua. Argumentele științifice, însă, susțin tot mai convingător viceversa. Studiile recente arată, din contra, că între copiii ce se educă într-un mediu incluziv se dezvoltă relații de colegialitate, de prietenie constante și de durată, care-i sprijină în a percepe mai fin diversitatea. Mediul educațional incluziv este spațiul în care domină bunăvoința, acceptarea, respectul și toleranța. Desigur, întotdeauna au existat și vor exista copii care se vor tachina, numi cu cuvinte indecente, dar acest lucru se întâmplă, de regulă, în raport cu toți copiii, inclusiv și cu cei ce prezintă nevoi speciale. Mai mult decât atât, sunt cercetări experimentale care atestă un nivel mai înalt al sociabilității și activismului la colegii din clasa incluzivă comparativ cu semenii lor din clasele obișnuite [6]. Sunt descrise și așa efecte ale influenței mediului incluziv, cum ar fi minimalizarea la copiii cu dezvoltare tipică a fricii față de diferențele dintre persoane, mai mult calm și mai multă înțelegere a realității, sporirea nivelului de toleranță [5].

De fapt, copilăria timpurie este o perioadă fundamentală pentru a învăța despre diferențe și pentru a dezvolta atitudini care să încurajeze respectul pentru diversitate. Anume acum au loc achiziții notabile, precum fortificarea conceptului de sine, cu o serie de evaluări atât pozitive, cât și negative, care constituie primii germeni ai stimei de sine; de asemenea se conturează și premisele pentru formarea identității de gen. Iată de ce pe parcursul acestor ani copiii trebuie sprijiniți să-și fortifice o imagine de sine puternică, pozitivă, totodată învățând că cei ce se află în preajma lor sunt respectați, chiar dacă diferă după gen, înălțime, culoare, ritm de dezvoltare, cultura din care provin etc. Aceste diferențe sunt percepute, chiar începând cu vârsta de doi-trei ani [apud 3, p. 77]. Crucială în acest sens este reacția adultului din preajma copilului, în persoana părintelui, bunelului, cadrului didactic, care vine ca răspuns la curiozitatea firească și dorința acestuia de a afla cât mai multe despre lume. Anume de la adult copilul învață că există unele particularități ale persoanelor, care-i fac diferite și mai puțin acceptate de către majoritate, din care cauză pot fi marginalizate, discriminate. O serie de caracteristici ale dezvoltării psihice a copilului de vârstă timpurie, precum egocentrismul, generalizarea excesivă, caracterul concret al gândirii, infantilismul lui, facilitează apariția în astfel de cazuri a stereotipurilor - niște concepte rigide, solide, care au funcția de a justifica un anumit tip de comportament în raport cu o anumită persoană/categorie de persoane. Totodată, copiii nu se atestă doar ca simpli receptori de stereotipuri, ci continuă prin a construi în continuare, de unii singuri sau împreună cu ceilalți, clasificări, categorisiri ale lumii ce-i înconjoară. Odată create, adesea cu prea puțin efort conștient, aceste percepții greșite ajung să domine persoana, urmând extrem de dificil să fie detronate.

Simpla confruntare cu diversitatea nu este suficientă, după cum arată experiența, dar și studiile [3, 5]. Soluția ar consta în combinarea eficientă ”dintre expunerea la diversitate și un curriculum adecvat cu strategii de predare, care va duce la o schimbare pozitivă în atitudinea copiilor mici” [3, p. 78]. *Schimbarea începe cu tine* – o axiomă arhicunoscută, care ne face să regândim modul în care ne dăm seama de propriile convingeri, experiențe, atitudini. Însăși faptul că încercăm să cugetăm asupra acestor momente constituie un punct de pornire în construirea unui demers educațional non-discriminatoriu. Un pas important în promovarea diversității, care reprezintă și unul din standardele profesionale pentru cadrele didactice din instituția preșcolară, l-ar constitui dezvoltarea unei mai bune înțelegeri a mediului cultural și social din care provine copilul, pentru a-l recunoaște și respecta [2]. În caz contrar, copilul nu se bucură de conștientizarea pozitivă a valorii proprii identității, înțelegând că provine din medii defavorizate, iar cadrul didactic nu manifestă același nivel de respect față de acesta. Plus, există și o legătură puternică între percepția adultului față de această situație și atitudinea grupului de copii în raport cu copilul în cauză, care generează și comportamente discriminatorii.

Și organizarea activităților care promovează respectul pentru diversitate reprezintă o modalitate sigură de a vorbi despre faptul că oamenii sunt diferiți, dar egali și aceste diferențe sunt întotdeauna ceva pozitiv și interesant. Aceste activități pot viza diferențele puse în valoare și percepute prin desen, colaj, cântec, eseu etc.

O altă strategie optimă pentru a se prezenta diferențele este de a-i învăța pe copii cum să diferențieze faptele de credințe, care-i ajută să evite concluziile pripite și etichetarea unor comportamente. Activitățile realizate în comun creează posibilitatea interacțiunii cu copiii pe care în mod firesc s-ar putea să nu-i aleagă atunci când comunică și tot ei ar putea observa că diferiți copii sunt buni la diferite sarcini.

Strategiile de creare a mediului educațional incluziv într-o instituție de învățământ vizează nu doar copiii, ci și părinții. Ne dorim părinți implicați, pe poziție de parteneri activi ai procesului educațional. Or orice implicare din partea unei persoane/grup de persoane/comunități necesită un anumit grad de cunoaștere și înțelegere a celui cu care se intenționează a face ceva în comun. Adică, pentru ca o relație să evolueze într-un parteneriat bazat pe colaborare, este nevoie de parcurgerea câtorva procese: informarea în scop de cunoaștere a partenerului, interacțiunea cu acesta, sensibilizarea sau sporirea receptivității pentru anumite nevoi, mobilizarea de acțiune în comun întru susținerea acestuia, implicarea propriu-zisă. Atunci când grădinița manifestă intenția și dorința de a-și face parteneri în rândul actorilor comunitari, pentru a pleda pentru o anumită cauză, ea trebuie să-și selecteze cu grijă strategiile de cooperare, care să informeze, să creeze mai multe oportunități de interacțiune pentru o mai bună cunoaștere, să sensibilizeze, să mobilizeze spre acțiune și, într-un final, să motiveze nemijlocit spre implicare. Menționăm necesitatea oferirii de către grădiniță a unei multitudini de posibilități care să faciliteze cunoașterea procesului educațional incluziv, a actorilor implicați, a posibilităților de îmbunătățire etc. Acestea ar putea avea forma următoarelor acțiuni și activități:

- Invitații lansate în comunitate pentru întâlniri și discuții;
- organizarea unor activități cu mesaj de invitație la cunoaștere și colaborare (“Ziua ușilor deschise”, ”Săptămâna drepturilor copiilor”, ”Săptămâna grădiniței incluzive”, ședințe de vizionare a unor filme ce sensibilizează și motivează pentru schimbare/implicare, expoziții de fotografii, desene etc.);
- pregătirea și distribuirea de materiale informative;
- participări la emisiuni televizate, radiofonice;
- informarea despre procesele derulate în grădiniță pe pagina web, alte surse on line;
- organizarea mediului din grădiniță în așa mod, încât de la intrarea în instituție să fie lesne de înțeles că aici toată lumea este la fel de apreciată;

- organizarea activităților de informare în rândul grupurilor de părinți cu privire la propriile drepturi și modalități de protejare în situația de discriminare; postarea materialelor elaborate în grădiniță, ce ar reflecta lucrurile frumoase derulate aici, în instituțiile publice sau private din comunitate (bibliotecă, primărie, centre comunitare etc.). Materialele ar putea include: postere, poze, lucrări elaborate de copii, ce ar putea servi drept instrument pentru evidențierea și promovarea rezultatelor și muncii realizate la nivel de grădiniță pentru a deveni incluzivă [4, p. 201].

Aceste activități ar putea contribui la sensibilizarea privind necesitatea respectării drepturilor tuturor copiilor, avantajele educației incluzive. Sensibilizarea este primul pas spre promovarea unei schimbări pozitive. Odată ce oamenii înțeleg avantajele educației incluzive, ei pot să-și dezvolte cunoștințe și abilități pentru a-și realiza scopurile.

Cum ar trebui să arate o grădiniță incluzivă? Este o întrebare pe care ne-o punem frecvent. Autorii români vin și cu posibile răspunsuri: ”Simplu, ca o grădiniță. Ingredientele de bază, însă, ar trebui să o facă să arate că este: o grădiniță în care copiii zâmbesc, cântă și se mișcă; o grădiniță cu reguli agreeate, asumate și respectate de cei care o populează (personal, părinți, copii); o grădiniță în care părinții sunt învățați să se joace cu propriii copii, să spună povești copiilor, să-i aprecieze, să-i iubească; o grădiniță în care toți sunt importanți (adulți și copii) și fiecare are propria valoare; o grădiniță în care culorile, sunetele și mobilierul emană echilibru, respect, armonie; o grădiniță în care copilul este încurajat să experimenteze, să pună întrebări, să spună ce simte; o grădiniță în care copiii știu și sunt încurajați să facă alegeri; o grădiniță în care....” [1, p. 83-84].

Bibliografie

1. Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. UNICEF România: coord. E. Vrăsmaș, T. Vrăsmaș. Buzău: Alpha, MDN, 2012.
2. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie / ME al R. Moldova; Vărtosu L., Pânzari A.[et al]. Chișinău: Sirius, 2013.
3. Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. [et al.] Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Chișinău: Epigraf, 2013.
4. Vasian T., Bulat G., Eftodi A. [et al.] Educație incluzivă timpurie: Ghid metodologic. Chișinău: S. n., 2020 (Tipogr. ”Print-Caro”). 224 p.
5. Vrăsmaș E., Nicoale S., Vrăsmaș T. Pași spre educația incluzivă în România. București: Vanemonde, 2008.
6. Пасторова А. Психологические и психофизиологические характеристики дошкольников с обычным развитием в группах интеграции. В: Дефектология, № 6, 2008, с. 78-84.

CZU 37.048.45

ALEGEREA CARIEREI – O PROVOCARE ÎN ORELE DE CONSILIERE ȘI ORIENTARE

Beatrice Maria STANDAVID, prof. gr I, Dr.
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”
Târgu Mureș, jud. Mureș, România

Abstract: *Counseling and orientation classes offer the possibility of performing applications and exercises that have the role of focusing students on an ideal. The ideal of life*

must be set realistically. Young people need to understand that certain qualities are needed to achieve the ideal.

Keywords: *counseling, guidance, career, exercises*

Preliminarii

A fi profesor într-o societate în continuă schimbare, mereu supusă metamorfozelor parțiale sau uneori totale, implică o responsabilitate imensă.

Rolul profesorului, în cadrul orelor de Consiliere și orientare, este cu atât mai mare, cu cât el intervine în mod direct în multiplele laturi educative ale vieții de școlar, nu doar pentru situația actuală, cât mai ales pentru viitor. Nu la întâmplare afirma Augusto Cury: „Profesorii buni educă pentru o profesie, profesorii excelenți educă pentru viață” [1]

De-a lungul timpului, am căutat să stabilem o alt fel de relație cu elevii, cu atât mai mult cu cât, prin profilul pedagogic la care sunt înscrși în cadrul Colegiului Național Pedagogic, vor deveni la rândul lor dascăli. Una din laturile cele mai importante ale activității profesorului în orele de Consiliere și orientare o reprezintă consilierea în carieră. Odată ajunși în liceu, tinerii sunt puși în fața imaginii viitoarei lor cariere, nu doar la nivel teoretic, cât mai ales la nivel practic. Din acest motiv este foarte important ca ei să conștientizeze, dacă drumul ales este cel bun, sau, dacă e nevoie să-și modifice opțiunea.

Consilier [2]ea și orientarea în viitoarea carieră sunt sarcini care trebuie privite cu seriozitate și asupra cărora trebuie insistat de-a lungul timpului.

I. Sarcinile profesorului în cadrul orelor de Consiliere și orientare

Activitatea profesorului este reglementată de „Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar” [2]

Astfel la articolul 74 (3) se precizează: „Activitățile de suport educațional, consiliere și orientare profesională sunt obligatorii și sunt desfășurate de profesorul diriginte în cadrul orelor de consiliere și orientare, orelor de dirigenție sau în afara orelor de curs, după caz.” Activitatea este particularizată la Art. 76.1.(d), conform căruia profesorul diriginte desfășoară „acțiuni de orientare școlară și profesională pentru elevii clasei;” [2]

De asemenea el desfășoară activități în colaborare cu „cabinetele de asistență psihopedagogică, unde desfășoară activități de consiliere și orientare a elevilor clasei;” se stipulează la Art 76.3.(b) [2]

Este de la sine înțeles că, din punct de vedere legislativ, activitatea de consiliere în carieră este bine structurată și definită.

În activitatea cu elevii, în educarea tinerilor, în cadrul orelor de Consiliere și orientare ce vizează viitoarea carieră, profesorul poate interveni pe mai multe paliere. La nivelul cunoștințelor se poate avea în vedere: informații despre ei înșiși; despre tineri în general; despre societate – o privire de ansamblu. De asemenea pot fi transmise concepte, sau informații noi despre elementele cunoscute deja. Pot fi prezentate și analizate sisteme care afectează viața, principii universale acceptate, schimbările apărute într-un anumit domeniu, opinii și situații existente într-un domeniu de activitate, în diverse locuri, momente, medii.

La nivelul aptitudinilor pot fi luate în considerare lucruri practice care pot fi aplicate imediat, sau în cariera viitoare: cooperarea, sau lucrul în echipă, vizându-se evaluarea, comunicarea, luarea deciziilor, rezolvarea conflictelor.

Un loc important în activitatea profesorului diriginte îl are educarea atitudinii tinerilor. E necesar să se aibă în vedere atitudinea lor față de ei înșiși, față de ceilalți, față de societate; respectul față de sine și față de alții. Comportamentul, felul de a fi, de a reacționa în diferite situații, dar și de a-și exprima și argumenta un punct de vedere pertinent sunt deasemenea obiective ce pot fi atinse în activitatea de Consiliere și orientare.

Toate aceste aspecte sunt esențiale pentru definirea carierei viitorilor dascăli.

II. Orele de consiliere și orientare în carieră

Orientarea în alegerea unei cariere se face de cele mai multe ori pornind de la un model, sau anti-model din familie. Se alege o meserie pentru că e o tradiție în familie, că e la modă, sau pentru că e „ușoară”, „de viitor”, sau „aduce beneficii materiale”

Cu toate acestea, apar numeroase întrebări pe care tinerii și le pun atunci când vine vorba de alegerea unei cariere. Încă din ciclul gimnazial se conturează profilul viitorului, prin alegerea unui profil, sau a unui liceu. Acesta nu este însă definitiv, deoarece statisticile arată că un număr destul de mare de tineri schimbă profilul liceului, trecând de la real la uman (uneori și invers). Acest fapt se datorează insuficienței cunoașterii a propriilor interese, sau a propriei personalități.

Un rol important în autocunoașterea adolescenților revine profesorului, care, în cadrul orelor de Consiliere și orientare, poate să canalizeze tânărul înspre o autocunoaștere mai profundă, fără însă a frâna libertatea de opțiune.

Perspectivile alegerii viitoarei cariere sunt multiple: se poate opta pentru o carieră în domeniul umanist, sau real; în domeniul vocațional sau artistic; în țară, sau în străinătate; se poate alege o meserie de viitor, sau una tradițională; alegerea poate fi făcută de părinți, sau de tineri ...

Indiferent de forma, domeniul, locația unde este plasată cariera viitoare, elementul central îl reprezintă tânărul.

Orele de Consiliere și orientare pot fi structurate, astfel încât să atingă o gamă cât mai variată din elementele care jalonează alegerea viitoarei cariere: aptitudini, profil ocupațional, tip de inteligență, interese, trăsături de personalitate.

În cadrul modulului „Planificarea carierei”, pot fi desfășurate o serie de activități de tipul: Discuții de grup, dezbateri pentru înțelegerea conceptului de carieră; interviuri, sondaje de opinie cu privire la factorii care influențează alegerea și dezvoltarea carierei; vizite la centre / cabinetele de consiliere școlară sau de mediere a muncii; discuții, interviuri cu persoane adulte angajate (părinți, profesori, oameni de succes) cu privire la planul de carieră și importanța stabilirii obiectivelor de scurtă și lungă durată; exerciții, discuții de grup, studii de caz cu privire la decizia privind continuarea liceului sau inserția pe piața muncii; căutarea pe Internet, documentarea cu privire la condițiile de angajare, discuții cu specialiști din cadrul departamentelor de resurse umane; exerciții de elaborare a documentelor de marketing personal (CV, scrisoare de intenție), simularea participării la un interviu în vederea angajării; simulare - utilizarea documentelor EUROPASS în condițiile aplicării pentru o bursă sau ocuparea unui loc de muncă în țară sau străinătate; vizite la cabinetul de consiliere pentru familiarizarea cu documentele EUROPASS și cerințele de studiu sau ocupare a unui loc de muncă în Europa. [3, pp.11-12]

III. „Cariera mea viitoare” - exemplu de activitate de consiliere în alegerea carierei

La clasa a IX-a de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, s-a desfășurat o activitate de Consiliere și orientare” având ca temă: „Cariera mea viitoare”. Motto-ul activității a fost: „*Destinul conduce o jumătate din viața fiecărui om, iar caracterul cealaltă jumătate*” Alfred de Vigny. Pe tot parcursul activității le s-a amintit elevilor deviza orei și s-au oferit explicații pentru diverse contexte.

3.1. Spargerea gheții

Explicați următoarea frază, în câteva cuvinte, printr-un desen, sau simbol: „*Omul care nu merge nicăieri, nu ajunge niciunde!*”.

Salata succesului

Li s-a solicitat elevilor să stabilească cele mai potrivite ingrediente pentru o „salată a succesului” și să o denumească. „Salata” ar trebui alcătuită din abilități pe care le consideră necesare pentru o bună reușită în viață. Dintr-o listă largă, propusă de elevi (19 ingrediente) au fost votate: curaj, idei, perseverență, încredere, abilități specifice.

Li s-a cerut elevilor să motiveze alegerea făcută și să explice contextul în care, cred ei, că aceste aptitudini le-ar fi utile.

3.2. Activitatea de bază

Palatul realizărilor

Li s-a cerut elevilor să deseneze un palat. Pe gardul din jurul palatului au scris cinci calități care îi definesc, care îi vor proteja și care îi vor ajuta în viitoarea carieră. Pe clădire au fost notate principalele realizări de până acum: realizări școlare, legate de pasiuni sau de orice altă activitate. Pe turnuri au inserat aspirațiile de orice natură, legate de viitorul lor: carieră, familie, călătorii, lecturi...

Elevii au fost îndrumați să verbalizeze modul în care propriile calități îi vor ajuta să-și atingă scopurile propuse. De asemenea au stabilit relații între realizările actuale și țelul lor viitor.

Alt element urmărit în cadrul activității a fost stabilirea modului în care anumite calități ar trebui îmbunătățite, sau exploatate, pentru o reușită sigură.

3.3. Evaluarea orei

Pentru evaluarea orei li s-a cerut elevilor să noteze pe un carton câte o dorință pentru cariera viitoare. Acestea au fost așezate astfel încât să formeze „baza unei viitoare construcții” numite „Temelie pentru viitor”

În loc de concluzii

Activitatea propusă se înscrie într-o serie de 4 activități, desfășurate pe parcursul semestrului II al clasei a IX-a, la o clasă de profil pedagogic, specializarea învățători-educatoare.

Exercițiile aplicate au avut rolul de a-i focusa pe elevi asupra unui ideal, care trebuie stabilit în mod realist și pentru atingerea căruia sunt necesare anumite calități.

Printre explicațiile frazei: „*Omul care nu merge nicăieri, nu ajunge niciunde!*” se numără: „Dacă nu îți propui un scop în viață, nu ai cum să îți împlinești visele” (C. I.); „Viața omului e o lungă călătorie. Dacă îți propui ceva și lupți pentru acel ceva, cu siguranță vei reuși” (P. M.); „Fiecare din noi trebuie să vadă lumina de la capătul drumului. Ea este acolo! Problema e că unii o văd, iar alții o ignoră. Nefiind ghidați de lumină, nu au cum să ajungă nicăieri” (M. T.).

La solicitarea de a stabili cele mai potrivite ingrediente pentru o „salată a succesului” alcătuită din abilități pe care le consideră necesare pentru o bună reușită în viață, dintr-o listă largă, propusă de elevi (19 ingrediente) au fost selectate: *curaj, idei, perseverență, încredere, abilități specifice*.

Printre răspunsurile elevilor se numără:

Salată dulce

100 g *curaj*, 1000 de *idei*, *perseverență* cât cuprinde, un pahar de *încredere*, *abilități specifice* după gust (C.-N. C.)

Salata începătorului

Iei *curaj* cam cât o nucă
Trei *idei* din cele dulci
Perseverență cât mai multă,
Și *încredere* c-ajută.
Dacă ai și *abilități*
Și niscavai calități
Le amesteci până mâine.
Și pornești în viață bine! (M. I.)

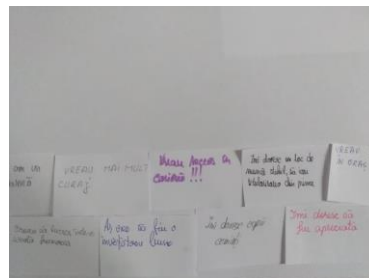
Salată de crudități

3 legături de *curaj* verde tocat mărunț; 5 bucăți de *perseverență* tare; 7 bucăți de *încredere*

Asezonați cu câteva picături de esență de *idei*. Dacă aveți *abilități*, puteți adăuga după gust. Amestecați ușor, pentru ca perseverența să nu se sfarme.



Palatul realizărilor



Temelie pentru viitor

Bibliografie

1. HULBER Maria, „Blazonul” liceului și notele nu prezic succesul în viață” [on-line] [citat 13.09.2021]. Disponibil: <http://utildestiut.ro/blazonul-liceului-si-notele-nu-prezic-succesul-in-viața>
2. Anexa la Ordinul M.E.N.C.S. nr. 5079/2016, din 31 august 2016 privind aprobarea „Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, publicat în Monitorul oficial nr. 720 din 19 septembrie 2016.
3. Programe școlare pentru Aria Curriculară Consiliere și orientare, Anexa la Ordinul Ministrului educației și cercetării nr. 5287 / 09.10.2006. București, 2006, 32 p.

CZU 159.942

MANAGEMENTUL EMOȚIILOR DIN PERSPECTIVA PSIHOLOGICĂ

Maria CORCEVOI, dr., lector univ.
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Almost every human being is endowed with some degree of self-control. However, this control is very vague, because it manifests itself only as long as the being is kept within the limits of ordinary stimuli. The emotional mind operates much faster than the rational one, throwing itself into action without weighing for a moment what it does. Prolonged periods in which emotions have a high flow without an effective mediation process can become prolonged states of disorganization. Addressing psychologists to master the mechanisms of emotion regulation will lead to greater accessibility to tolerance in emotionally charged situations.*

Keywords: *emotions, emotion management, emotional brain, emotional reaction.*

În ultimii ani s-a cronicizat un tonus emoțional scăzut fie că e vorba de tăcuta singurătate a copiilor încuiați în casă cu televizorul în locul unei bone sau de durerea copiilor abandonați, neglijați, maltratați sau de atmosfera violențelor conjugale. O stare emoțională

proastă ce se răspândește continuu poate fi constatată în statisticile ce indică o criză în lumea întreagă, precum și din amintirile valurilor de agresiune — adolescenți înarmați la școală, neînțelegeri pe șosele, care sfârșesc cu schimburi de focuri, foști angajați nemulțumiți care își masacrează foștii colegi. În știrile de fiecare zi apar o mulțime de rapoarte despre dezintegrarea civilizației și a siguranței, despre atacuri violente datorate unui impuls mârșav, ce acționează sub influența furiei ucigașe. Știrile doar reflectă la scară mai mare acel sentiment cutremurător că emoțiile au fost scăpate de sub control atât în propria noastră viață, cât și în a celor din jur. Nimeni nu este ferit de acest val imprevizibil de ieșiri necontrolate și regrete; el pătrunde în viața noastră într-un fel sau altul [2, p.9].

Aproape orice om este înzestrat într-o anumită măsură cu autocontrol. Majoritatea oamenilor își pot controla funcțiile excretorii, pot să-și controleze foamea și setea, pot să-și controleze până la un punct vorbirea și gusturile. Acest control este însă foarte vag, deoarece el se manifestă doar atât timp cât ființa se păstrează în limitele unor stimuli obișnuiți. În momentul în care unii oameni sunt nevoiți să flămânzească mai multe zile, este posibil ca atunci când se vor afla din nou în fața mâncării să nu se mai poată controla deloc. De exemplu, se întâmplă să vezi câte un om în toată firea, bine clădit și plin de forță, pe care crezi că te poți baza în orice împrejurare, dar care începe să plângă mai ceva ca un copil atunci când se confruntă cu o situație care depășește limitele obișnuitului [7, p.12].

Omul urmărește în mod continuu obiectele și evenimentele din câmpul său perceptiv după o secvență care, chiar dacă extrem de rapidă, cuprinde întotdeauna cinci niveluri de evaluare a situației: 1. evaluarea noutății (în ce măsură există o schimbare a situației din mediul extern sau intern); 2. evaluarea plăcerii intrinseci (în ce măsură situația este în mod intrinsec agreabilă sau dezagreabilă?); 3. evaluarea pertinentei în raport cu obiectivele și nevoile (în ce măsură situația are în vedere obiectivele și nevoile subiectului? În ce măsură ea facilitează sau împiedică realizarea lor?); 4. evaluarea capacității de a face față (în ce măsură această situație poate fi controlată de subiect?); 5. evaluarea compatibilității cu normele (în ce măsură situația este compatibilă cu normele sociale și standardele personale?). Aceasta configurație este cea care hotărăște dacă un răspuns emoțional se va instala sau nu, în caz afirmativ, se va determina tipul emoției. Individul este în mod continuu angajat în operații de comparație cognitivă. În cadrul acestor comparații el își confruntă percepția situației prezente cu un fel de viziune prospectivă, care provine din cunoașterea lumii, din credințele pe care le are, din normele sale, precum și din diferitele obiective temporare și permanente pe care le urmărește [6, p.54-55, 58]. Minte emoțională operează mult mai rapid decât cea rațională, aruncând-se în acțiune fără a sta să cântărească măcar o clipă ce face. Iuțea sa nu permite o reflecție deliberată, analitică, care este semnul unei minți care gândește. De-a lungul evoluției, această rapiditate are legătură cu luarea hotărârilor fundamentale, cu lucrurile cărora trebuie să li se acorde atenție și cu faptele care necesită vigilență, de pildă, în confruntarea cu un animal și luarea unei hotărâri într-o fracțiune de secundă: îl mănânc sau mă mănâncă? Organismele care au fost nevoite să facă pauze prea lungi pentru a reflecta asupra unor răspunsuri n-au avut prea mulți urmași“ cărora să le transmită aceste gene ale încetinelii în fapte. Acțiunile care izvorăsc din mintea emoțională poartă cu ele o senzație puternică și specială de certitudine, sânt produse bine direcționate și reprezintă o modalitate simplificată de abordarea lucrurilor, care poate fi absolut năucitoare pentru mintea rațională [2, p.348].

Emoțiile sânt impulsuri ce ne determină să acționăm, planuri imediate de abordare a vieții, planuri pe care le avem înăscute. Rădăcina cuvântului emoție este *motere*, verbul latinesc care înseamnă „a mișca” plus prefixul „e”, adică „a te da la o parte”, sugerând că tendința de a acționa este implicită în orice emoție.

Cu noile metode de a pătrunde în trup și în creier, cercetătorii audescoperit mai multe detalii psihologice despre felul în care fiecare emoție pregătește corpul pentru o reacție diferită [2,p.21-22]:

- Când *te mâinii*, sângele circulă mai repede în mâini și îți este mai ușor să înșfaci o armă sau să lovești un dușman; bătăile inimii cresc și se degajă hormoni precum adrenalina, ceea ce generează un plus de energie suficient de puternic pentru o faptă în forță.

- Când *ți-e frică*, sângele străbate mușchii cei mari, cum ar fi cei din picioare, și îți este mai ușor să fugi — și să te albești la față, pentru că sângele își oprește cursul (creând-ți senzația că „ți-a înghețat sângele în vene”). În același timp, trupul paralizează, chiar dacă doar pentru o clipă, poate și pentru a lăsa timp ca omul să evalueze situația și să constate dacă nu cumva cea mai bună soluție este o ascunzătoare. Circuitele din centrele emoționale ale creierului acționează un flux de hormoni ce pune trupul în stare de alertă, făcându-l gata să acționeze, iar atenția se fixează asupra amenințării imediate, pentru a vedea mai bine ce reacție trebuie adoptată.

Printre schimbările biologice cele mai importante din starea de *fericire* se numără o activitate sporită a centrului creierului, care inhibă sentimentele negative și încurajează creșterea energiei, liniștind ceea ce ar putea genera gânduri de îngrijorare. Nu există însă o modificare fiziologică radicală care să ducă la pasivitate, ceea ce face ca trupul să-și revină mai rapid din apariția emoțiilor supărătoare. Această configurație îi oferă trupului un fel de odihnă generală, precum și dispoziția și entuziasmul pentru a îndeplini diferite îndatoriri și de a se strădui pentru o mare varietate de scopuri.

Iubirea, sentimentele de tandrețe și de satisfacție sexuală determină o trezire parasimpatică — contrariul psihologic al acelei mobilizări de tipul „luptă sau fugi” provenite din frică sau mânie. Modelul parasimpatic, dublând „reacția de relaxare”, reprezintă un set de reacții ale corpului ce generează o stare de calm și mulțumire care facilitează cooperarea.

Ridicarea sprâncenelor a *surprindere* permite mărirea razei vizuale și totodată pătrunderea luminii în retină în cantitate mai mare. Acest fapt oferă informații suplimentare despre un eveniment neașteptat, făcând să fie mai ușor de înțeles exact ceea ce se întâmplă și punerea la cale a celui mai bun plan de acțiune, în lumea întreagă, exprimarea dezgustului arată la fel, transmițând același mesaj: e ceva agresiv ca gust sau ca miros sau metaforic. Expresia de dezgust a feței — buza de sus curbată într-o parte, în vreme ce se strâmbă ușor din nas — sugerează o încercare primordială, așa cum observase Darwin, de a închide narile atunci când apare un miros neplăcut sau de a scuipa o mâncare nocivă.

- Principala funcție a *tristeții* este ajutorul dat pentru adaptare în cazul unei pierderi importante, cum ar fi moartea cuiva apropiat sau o mare dezamăgire. Tristețea aduce o scădere a energiei și a entuziasmului față de activitățile vieții, în special față de divertisment sau față de plăceri, iar adâncimea ei și intrarea în depresie duce la o scădere a metabolismului. Această retragere introspectivă creează ocazia de a jeli o pierdere sau o speranță goală și de a conștientiza consecințele acestora pentru viața cuiva, iar pe măsură ce energia revine, se conturează noi începuturi. Această pierdere de energie se poate să-i fi ținut pe oameni triști — și vulnerabili — în apropierea casei, unde erau mai în siguranță.

Aceste înclinații biologice de a acționa sânt modelate ulterior de experiența noastră de viață și de cultura noastră.

Creierul emoțional, numit și mijlociu ori sistem limbic, ori creierul proceselor chimice, nu ocupă mai mult de o cincime din volumul total al creierului și are o influență însemnată asupra comportamentului prin menținerea și controlul temperaturii corpului, al nivelului de zahăr din sânge, al tensiunii arteriale, al digestiei, etc, dar și prin adaptarea și menținerea stării noastre interioare, în compensarea modificărilor din lumea exterioară. Amigdala este o structură a creierului mijlociu, ce răspunde de alertarea organismului în situațiile care pun viața în pericol, fiind și locul în care se află situate cele patru emoții primitive de mare intensitate: agresivitatea, bucuria, tristețea și frica. Amigdala ajută în același timp la atașarea unor încărcături emoționale de amintirile de lungă durată. Amigdala e asociată cu stocarea amintirilor emoționale și cu perceperea anumitor situații pe baza acestora. Amigdala stabilește

dacă situațiile potențial primejdioase sunt surse de frică, astfel încât amintirea unor circumstanțe amenințătoare să ne facă să evităm altele similare. La om, experiențele cu încărcătură emoțională superioară, care implică agresivitate, frică, tristețe și chiar bucurie, sunt codificate de amigdala, pentru a fi introduse în memoria de lungă durată. Cu toate acestea, amigdala nu posedă vreo regiune specifică de celule nervoase în care să stocheze amintirile acestor emoții primitive, adânc înrădăcinate sau în care să creeze sau să faciliteze actualizarea amintirii unei emoții singulare, specifice, oricare ar fi aceea. Cercetătorii nu pot indica o anumită regiune din creier ca loc unde se află tristețea, de exemplu. Tot așa, studiile efectuate la primate nu au identificat nici o zonă anume a amigdalei care să fie răspunzătoare de producerea bucuriei, tristeții, furiei sau fricii [3, p.145].

În mare parte a timpului (iar pentru unele persoane tot timpul), emoțiile sunt de folos, mobilizându-ne să rezolvăm sarcini importante ale vieții și oferindu-ne plăceri și bucurii, însă uneori emoțiile ne creează probleme. Acest lucru se întâmplă când reacțiile noastre emoționale sunt nepotrivite, în următoarele trei feluri, în primul rând, atunci când simțim și exprimăm reacția potrivită, dar la o intensitate nejustificată (îngrijorarea este justificată, dar exagerăm și ne simțim înspăimântați). În al doilea rând, simțim emoția corespunzătoare, dar o transmitem într-un mod neadecvat (furia noastră era de așteptat, dar răspunsul constând într-o tăcere absolută este neproductiv și copilăresc). În al treilea tip de reacție emoțională nepotrivită, cel care e mult mai greu de schimbat și mult mai problematic decât primele două, este vorba despre faptul că simțim emoția „greșită“. Problema nu este că ni s-a făcut prea frică sau că ne-am arătat frica într-un mod neadecvat, ci că, așa cum realizăm ulterior, nu aveam niciun motiv să ne fie frică [4, p.33].

Înțelegerea neuro-științei emoției este importantă în procesul psihointervenției deoarece creierul contribuie în mod substanțial la abilitatea unui individ de a funcționa și la propria sa conștientizare a stărilor interne. Scopul nu îl reprezintă încurajarea clienților care urmăresc să dea vina pe chimia creierului pentru propriile acțiuni. Mai degrabă, o creștere a conștientizării stărilor noastre interne poate să determine anumite funcții ale creierului pentru a deveni mai activ și să moduleze, astfel, rațiunea și emoția. Unele concepte ale conștientizării stărilor interne pot fi extrem de folositoare în determinarea clienților de a trece de la circuitele defensive și izolatoare ale creierului care generează furie și teamă la conectarea cu circuitele de vindecare care mediază calmul și înfrustarea. Acordarea unei atenții imediate și depline sistemelor neuronale defensive ale clienților îi permite psihologului să îi instruiască prin stări interactive înțelegătoare și respectuoase ale creierului până când se simt destul de siguri ca să treacă la stări mai vulnerabile. Amigdala se va dezactiva doar în momentul în care un individ nu se va mai simți amenințat. Strategiile cognitiv-comportamentale sunt o parte importantă a psihointervenției, în special în influențarea structurii creierului unde este localizat cortexul prefrontal. Cu toate acestea, diferența principală constă în faptul că unii teoreticieni consideră mult mai eficientă activarea cogniției prin intermediul amigdalei și relaxarea graduală a apărării acesteia, decât utilizarea cogniției în exploatarea sistemului limbic. Perioadele prelungite în care emoțiile au un flux ridicat fără un proces de mediere eficient, pot deveni stări prelungite de dezorganizare. Un flux de emoții trebuie înțeles uneori ca o problemă de procesare, spre deosebire de „nevroză” sau „manipulare”. Adică, de multe ori emoțiile ne pot copleși așa cum face apa când inundă un loc [5, p.99].

Învățarea tehnicilor precum ventilarea și/sau reglarea emoțională poate fi vitală în cazul persoanelor care se confruntă cu probleme. Respirația profundă și relaxarea progresivă a mușchilor pot ajuta indivizii să scadă energia circuitelor și tensiunea din corpurile lor. Vom descrie câteva tehnici cognitive, cum ar fi [2, p.66]:

Tehnica de Relaxare Progresivă Jacobson. Concentrează-te conștient să-ți relaxezi mușchii, de la degetele de la picioare și până în vârful capului, până când tot corpul îți este complet relaxat. Cu cât te concentrezi mai mult să-ți relaxezi fiecare dintre principalii mușchi

ai corpului, în timp ce-ți spui „Relaxează-te, relaxează-te“, cu atât mai puțin vei putea să te concentrezi asupra gândurilor îngrijorătoare, deprimante, capabile să te înfurie sau să te îngrozească.

- **Meditația.** Există mai multe forme de meditație. Unele te încurajează să te concentrezi conștient asupra unui cuvânt-cheie, cum ar fi „om“ sau „pace“ sau asupra respirației, iar altele te îndeamnă doar să-ți observi gândurile, dar să nu le evaluezi sau să le iei în serios. Orice tehnică ai folosi, concentrându-te atât de intens asupra unui obiect, a respirației sau observându-ți pasiv gândurile (în loc să te evaluezi pe tine însuși, pe alții sau gândurile tale), elimini posibilitatea de a-ți face griji, de a te deprima sau de a te înfuria.

- **Yoga** constă în exerciții blânde care presupun să te concentrezi cu atenție asupra mișcărilor tale și să-ți distragi atenția de la gândurile și sentimentele care te perturbă. Îți poate da un sentiment de pace, liniște și blândețe asupra căruia ai putea reflecta și, astfel, să obții o atitudine asertivă.

- **Ritualurile religioase și rugăciunile** pot fi folosite ca metode dedistragere. Și ele pot duce la schimbări filosofice profunde.

- **Diversiunile plăcute.** Există aproape nenumărate diversiuni în care te poți implica intens. Poți folosi lectura, scrisul, pictatul, uitatul la TV, muzica, navigarea pe internet, cumpărăturile, jocurile pe calculator, sportul și alte plăceri pentru a te distra de la a te îngrijora. Atâta timp cât ești implicat profund în ele, îți pot ocupa atât de complet atenția, încât să te ferească de gânduri și sentimente perturbatoare.

Adresarea către psihologi pentru a însuși mecanismele de reglarea a emoțiilor va conduce spre accesibilități mai mari la toleranță în situațiile încărcate emoțional.

Bibliografie:

1. Albert Ellis (trad. Filip R.) Cum să te simți mai bine, să te faci mai bine, să ramai mai bine. Terapie profundă de autoajutorare pentru emoțiile tale. București: Ed. Trei, 2015. ISBN ePUB: 978-606-719-560-6
2. Coleman Daniel. Inteligența emoțională trad.: Irina-Margareta Nistor. București: Curtea Veche Publishing, 2001. ISBN 973-8120-67-5
3. Dispoza Joe. Antrenează-ți creierul: Strategii și tehnici de transformare mentală. trad. Mihaela Vacariu. București: Curtea Vechea, 2012. ISBN 978-973-669-819-4
4. Ekman Paul. Emoții date pe față. Cum să citim sentimentele de pe chipul uman. trad. Costea M., Gherman S. București: Editura Trei, 2019. ISBN: 978-606-400-676-9
5. Frank M. Dattilio (trad. Camelia Mate) Terapie cognitiv comportamentală de cuplu și familie. Un ghid comprehensiv pentru clinicieni. Editura: Romanian Psychological Testing Services, 2010. ISBN:9789731816494
6. Rimé Bernard. Comunicarea socială a emoțiilor. pref.: Serge Moscovici ; trad.: Mircea Marin. București : Editura Trei, 2007, ISBN 978-973-707-155-2
7. Țurcanu Cristian Constantin. Autocontrolul – garanția unei vieți armonioase și pline de succes. Iași: Solaris, 2004. ISBN 973-86240-4-5

CZU 37.014.64:159.9

COPIII CU PĂRINȚI PLECAȚI ÎN STRĂINĂTATE – O PROVOCARE PENTRU PROFESORUL CONSILIER ȘCOLAR

Adrian STANDAVID, prof. gr I, Dr.
Liceul Vocațional de Artă Târgu Mureș, jud. Mureș, România

Abstract: *Many children have parents who have gone abroad to work. They need special counseling. The project „Children with parents working abroad - a continuous challenge” supports children and their families to overcome the problems that arise*

Keywords: *children, parents, abroad, challenge, support*

Preliminarii

Conform unui studiu al Autorității Naționale pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Copii și Adopții, în decembrie 2020, în România erau 75136 de copii care aveau cel puțin un părinte plecat la muncă în străinătate [2] Copiii cu părinți plecați la muncă în străinătate, necesită o atenție deosebită din partea cadrelor didactice.

Este dovedit faptul că în absența părinților, copiii care au rămas singuri acasă, sau care sunt în grija unor rude, întâmpină deseori probleme la școală sau în afara ei. Sub presiunea organizațiilor non-guvernamentale, guvernul se vede nevoit să ceară adopte o serie de măsuri pentru a proteja copiii rămași singuri.

Școlii îi revine de asemenea sarcina de a verifica constant situația copiilor care au unu sau ambii părinți plecați în străinătate.

Motivetele care îi îndeamnă pe adulți să plece în altă țară sunt dintre cele mai diverse. Unii aflați în pragul sărăciei în țară, aleg să muncească în afară, pentru sume destul de mici, doar pentru a depăși situația care, pare fără ieșire. Alții, vor să asigure o viață mai bună, o dezvoltare mai deschisă, conformă cu secolul al XXI-lea, și astfel, copiii să aibă altă perspectivă în viitor.

Indiferent de cauzele care îi determină pe adulți să „părăsească” țara și copiii, privându-i astfel de afecțiune, copiii, adolescenții – în special, sunt supuși unui stres suplimentar care poate avea repercusiuni grave în dezvoltarea personalității viitoare.

Absența afecțiunii, transformă copiii în persoane vulnerabile din punct de vedere emoțional, iar lipsa supravegherii poate duce la agravarea situației școlare ducând până la riscul de abandon școlar.

O serie de manifestări comportamentale negative pot fi observate la copiii care nu au alături părinții: absenteismul școlar, care duce de cele mai multe ori la abandon; diminuarea performanțelor școlare, obținerea unor rezultate slabe la învățătură; abateri comportamentale ce duc de cele mai multe ori la comiterea unor fapte contrare normelor sociale.

Conform legii, persoanele cărora li se încredințează copiii trebuie să urmeze programe de consiliere „Pentru situația prevăzută la [alin. \(2\)](#), după ce instanța hotărăște delegarea drepturilor părintești, persoana în sarcina căreia cad îngrijirea și creșterea copilului trebuie să urmeze, obligatoriu, un program de consiliere, pentru a preveni situații de conflict, neadaptare sau neglijență în relația cu minorul.” În acest scop am propus un program de consiliere care se adresează copiilor, părinților, dar și persoanelor care au în grijă copii, ai căror părinți lucrează în străinătate. [1]

I. Scop și finalități

Scopul proiectului: „Copiii cu părinți plecați la muncă în străinătate – o continuă provocare” urmărește consilierea copiilor și a familiilor acestora aflați în situația dată. Se vor desfășura activități de consiliere individuală și de grup, discuții dezbateri, studii de caz având tematica propusă

Având în vedere scopul urmărit au fost propuse ca finalități realizarea unei culegeri cu informații, sfaturi și exerciții menite să atenueze efectele negative pe care situația dată o are asupra copiilor și a familiilor acestora

II. Activitățile proiectului

Activitatea de consiliere a copiilor care au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, presupune organizarea unor serii de activități în vederea ameliorării problemelor cu care aceștia se confruntă. Această categorie de copii este deseori expusă unor riscuri, care

duc de cele mai multe ori la încălcarea, sau la nerespectarea unor drepturi. Pentru a preîntâmpina aceste situații proiectul propus are în vedere realizarea unei serii complexe de activități:

2.1. Formarea echipei de proiect

Prima activitate și cea mai importantă pentru demararea proiectului a fost alcătuirea și selectarea echipei de proiect.

Obiectivele acestei activități au fost identificare nevoilor de formare a echipei de proiect, stabilirea unui calendar cu activități de formare a membrilor echipei, precum și stabilirea programului de consultanță de specialitate în vederea derulării activităților proiectului;

Astfel, două cadre didactice – profesori consilieri școlari și doi profesori diriginți au constituit nucleul acestui demers. Toți profesorii au participat, în prealabil, la cursuri de formare în consilierea și orientarea elevilor și au parcurs bibliografie de specialitate legată de problema abordată – situația și starea copiilor cu părinți care lucrează în străinătate.

Toți membrii echipei de lucru au avut acces la publicații de specialitate pe tema dată, au putut accesa site-uri ce abordează această problemă din țară și din străinătate. De asemenea s-a asigurat accesul la schimburile de experiență și la activități de învățare interactivă.

Activitatea de documentare a celor care fac parte din echipa de proiect a presupus participarea la dezbateri, discuții, sesiuni de brainstorming.

Evaluarea activității a vizat identificarea rezultatelor obținute de membrii echipei de proiect în alte domenii, pentru a identifica dacă aceștia fac față nevoilor elevilor.

2.2. Constituirea grupului țintă

Identificarea subiecților care necesită consiliere, alcătuind grupul țintă, a constituit o altă activitate importantă a proiectului.

Întreaga echipă de proiect a realizat o procedură, în vederea selecției copiilor. Criteriile care s-au avut în vedere au fost clar formulate și ușor de apreciat. Pentru asigurarea transparenței și a unei selecții obiective, iar la selecția propriu-zisă au participat reprezentanți ai primăriei și ai Autorității Naționale pentru Protecția și Drepturile Copilului.

Selecția copiilor s-a realizat pe baza dosarelor și la recomandarea profesorului consilier școlar. S-a realizat o bază de date în care au fost incluse datele de identificare a părinților plecați în străinătate, adresele acestora, numerele de telefon și adresele de mail.

De asemenea, pentru a preîntâmpina eventualele problemele apărute privind protecția datelor, s-a obținut acordul tutorilor legali pentru includerea copiilor în proiect. În vederea realizării acestui obiectiv s-a luat legătura cu părinții deja plecați sau cu cei care vor pleca.

Dosarele întocmite au vizat obținerea de informații legate de mai multe aspecte:

- familie: structura familiei, factorii de risc materiali, educaționali și ce vizează sănătatea familiei, atmosfera din familie, mediul și condițiile în care locuiesc, alte problemele cu care se confruntă familia;

- școală: situația școlară a copilului, atitudinea membrilor familiei față de includerea copiilor în proiect

2.3. Activități desfășurate în sprijinul copiilor și a părinților

Consilierea propriu-zisă a grupului țintă s-a desfășurat pe o perioadă de mai multe luni. Primul pas în stabilirea formelor de consiliere a fost stabilirea și alegerea abilităților pe care copiii le vor forma și dezvolta în urma participării la proiect.

Ședințele de consiliere s-au desfășurat în mare parte individual, dar și pe grupe. Strategia de consiliere a fost adoptată în funcție de specificul problemei abordate. Au fost stabilite obiective clare în activitatea desfășurată cu fiecare copil în parte. Perioade de timp au fost, însă, stabilite orientativ, alocându-se atât timp cât a fost necesar, pentru ca fiecare elev să dobândească abilitățile de care are nevoie pentru a se adapta situației date.

Pentru a realiza o intervenție unitară, logică și coerentă asupra factorilor educaționali vizati în scopul obținerii rezultatelor propuse, au fost organizate activități de consiliere a tutorilor, în grija cărora au rămas copiii.

Pentru realizarea unei mai bune socializări a copiilor cu părinți plecați în străinătate, s-a apelat la membrii VOLUNTAREX. Împreună cu aceștia s-au desfășurat activități menite să-i ajute pe copii să relaționeze cu ceilalți cu scopul de a depăși unele bariere afectiv-emoționale determinate de situația dată. Astfel s-au desfășurat activități în are liber, concursuri, jocuri de societate, participări la spectacole și concerte. De asemenea tot cu ajutorul voluntarilor elevi și cadre didactice s-au stabilit programe de recuperare a lipsurilor în însușirea materiei școlare, acolo unde a fost cazul.

Un alt aspect avut în vedere s-a referit la urmărirea modului în care se ia legătura cu părinții plecați la muncă în străinătate. De asemenea s-a urmărit și modul în care profesorii diriginți comunică cu părinții despre problemele acestora, despre situația lor școlară, despre atitudinea tutorilor față de copii și față de școală.

2.4. Evaluarea activităților

Pentru a vedea eficiența activității de consiliere, s-au evaluat rezultatele obținute prin analiza gradului și a modului de participare la activitatea de consiliere și prin analiza instrumentelor prin care am stabilit gradul de integrare a copiilor. De asemenea ca evaluare a activității s-a avut în vedere: abilitățile pe care copiii le-au dezvoltat în urma implicării în activitățile propuse, gradul de participare a copiilor la aceste activitățile propuse, modul în care sunt percepute activitățile de membrii familiei

În loc de concluzii

Ne propunem ca acest proiect să nu se oprească aici, pentru că din păcate, tot mai mulți părinți aleg să lucreze în străinătate. Dacă, pe de o parte, reușesc astfel să ofere un trai mai bun copiilor, îi defavorizează în ceea ce privește căldura afectivă de care copiii și tinerii au atât de multă nevoie.

Bibliografie

1. Legea 272/2004, publicată în MONITORUL OFICIAL nr. 159 din 5 martie 2014, art 105, aliniatul 8
2. <https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/copii-cu-parinti-plecati-la-munca-in-strainatate>

CZU 159.922.8

LOCUS CONTROLUL ȘI STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚI

Larisa CHIREV, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *In this article the author presents a short theoretical foray into the concepts of self-esteem and locus of control. The results of the experimental research that aimed to identify the relationship between self-esteem and locus control are presented.*

Keywords: *adolescence, self-esteem, locus of control.*

Adolescența, fiind vârsta profundelor schimbări și a riscurilor inevitabile, reprezintă un moment critic din dezvoltarea individului deoarece acesta caută să se raporteze permanent la ceilalți, ca o persoană autonomă cu conștiința propriei identități. E. Erikson consideră că adolescența este perioada în care tânărul pendulează între două extremități: identitate clară sau roluri confuze. Așadar, adolescentul, capabil să facă generalizări, trebuie

să adune tot ce știe despre sine (ca elev, fecior, sportiv, prieten etc.) într-un tot, să conștientizeze, să stabilească relații cu trecutul și să proiecteze viitorul [4].

Sarcina majoră a adolescenței este stabilirea unui sentiment clar al identității. Deprinderile intelectuale pe care adolescentul le dobândește în această perioadă îi dau posibilitatea să reflecteze, să se gândească la cine este și ce anume îl definește ca fiind o persoană unică, deosebită de ceilalți. Sentimentul identității se construiește în jurul a două dimensiuni majore:

- imaginea de sine: credința despre propria persoană, inclusiv roluri, scopuri, interese, valori, credințe religioase sau politice.
- stima de sine: ceea ce crede și simte persoana cu privire la propria sa imagine [5].

Dacă adolescentul face față acestei sarcini de identificare psihosocială, va avea senzația clară despre cine este, unde se află, încotro se îndreaptă. În timpul adolescenței persoana explorează diferite alternative ale rolului de adult. Perceperea de sine într-un mod particular ajută un individ să-și construiască o identitate. Dobândirea identității în adolescență, după E. Erikson, depinde de alegerile pe care le-a făcut copilul în perioadele precedente: încredere – neîncredere, autonomie – dependență, inițiativă – sentimentul vinovăției, spirit întreprinzător – sentimentul incompetenței. Au șanse de a-și recunoaște identitatea adolescenții care au făcut alegeri pozitive până acum [1].

Identitatea de sine, în adolescență, se poate contura în trei moduri:

- 1) pozitiv, care îi conferă un sens normal existenței, o bună acceptare de sine, împlinirea de sine. Persoanele cu o identitate de sine pozitivă se simt atrase de cele cu un statut similar al identității, iar împlinirea identității le ajută la dezvoltarea relațiilor interpersonale într-o manieră eficientă și satisfăcătoare;
- 2) negativ, ce dezvoltă imagini de sine opuse valorilor culturale ale societății, confirmând etichetările atribuite de societate, cum ar fi „ratat, de nimic, delicvent juvenil, nesuferit”. Simțindu-se respinși și blamați social, adolescenții își cultivă un sentiment de autorespingere, o stimă de sine negativă, care le subminează și asumarea, și acceptarea sex-rolului;
- 3) incert (criza de identitate), care apare la adolescenții ce încearcă să-și reducă anxietatea existențială prin experiențe intense și imediate: abuz de droguri, concerte rock, petreceri deocheate, jocuri de noroc. Alții își substituie temporar identitatea sau caută afirmarea ei în vandalism, crime, popularitate contestată. Există și tineri care își creează o „fortăreață” temporară a identității (devin sectanți, naționaliști, extremiști, xenofobi) [apud 6, p.71-72].

Stima de sine este unul din acele concepte psihologice cu care ne întâlnim frecvent în viața cotidiană. Deși stima de sine este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității noastre, este un fenomen discret, impalpabil, complex, de care nu suntem totdeauna conștienți. [apud 6, p.72].

W. James oferă cel puțin două definiții ale stimei de sine care-și păstrează relevanța și până astăzi. Stima de sine este rezultatul unei fracții în care la numărător avem „succesele obținute” iar la numitor „aspirațiile sau pretențiile inițiale”. O altă definiție oferită de același autor abordează stima de sine din perspectiva holistică unde stima de sine globală ne apare ca fiind media autoevaluărilor particulare pe dimensiunile de relevanță personală. Conform acestei definiții stima de sine nu mai este legată de evaluarea pe anumite dimensiuni, ci reflectă o anumită raportare generală față de eul personal care poate fi după caz pozitivă, echilibrată sau negativă. În final se conturează două accepțiuni care ne oferă posibilitatea de a distinge două forme ale stimei de sine:

- stimă de sine globală legată de valorizarea, acceptarea și evaluarea generală a Eului, constituind fundalul auto-raportării afective;

- stima de sine specifică care se referă la auto-aprecieri specifice pe diferite dimensiuni relevante de evaluare. [apud 6, p. 72].

G. Albu, afirmă că stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face față provocărilor fundamentale ale vieții și la încrederea în dreptul și posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiți, la sentimentul că suntem îndreptățiți să ne afirmăm trebuințele și dorințele, să ne împlinim valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre [apud 6, p. 72].

Autorul Rosenberg reliefează aspectele distinctive dintre stimă de sine ridicată (pozitivă) și stimă de sine scăzută (negativă). Persoanele care au încredere în forțele proprii învață cu mai multă eficiență decât cele lipsite de încredere în propriile forțe, chiar dacă, în realitate, acestea din urmă sunt la fel de capabile. Cercetările efectuate evidențiază faptul că nivelurile înalte ale stimei de sine contribuie la sănătatea mintală în multe feluri, încurajând oamenii să realizeze mai mult și să fie mai mulțumiți cu ceea ce au realizat [5].

Astfel persoanele cu un nivel scăzut al stimei de sine au sentimentul că nu se cunosc prea bine, vorbesc despre sine mai degrabă într-o manieră neutră, nesigură, ambiguă, au o părere despre propria persoană care depinde de circumstanțe și interlocutori; însă pot avea o bună capacitate de adaptare și un simț al nuanței. Amână luările de decizii, sunt adesea neliniștite de consecințele posibile ale alegerilor lor, sunt influențate de anturaj în luarea deciziilor, sunt uneori ezitante sau convenționale în aprobarea deciziilor. Astfel de persoane reacționează emoțional la eșec, se simt respinse dacă sunt criticate în domeniile în care se consideră competente, se justifică după obținerea unui eșec, caută mereu calitățile sale negative, manifestă anxietate puternică în fața evaluării de către ceilalți; au o bună motivație de a nu eșua și capacitate de a asculta criticile.

Persoanele cu un nivel ridicat al stimei de sine au păreri clare și stabile despre ele însele, întrucât acestea nu depind prea mult de context, vorbesc despre ele însele într-un mod tranșant, coerent, pozitiv; riscă să facă exces de certitudini și simplificări; acționează eficient, țin cont de ele însele în luarea deciziilor, perseverează în hotărârile lor [5].

Locus controlul este un concept care reflectă tendința comportamentală a persoanei spre sine, ori spre alții și spre mediu. Într-o primă variantă a teoriei lui J. Rotter [7], au fost înaintate doar două aspecte de localizare subiectivă a controlului care erau considerate a fi majore și stabile contextului – locus control intern și locus control extern. La fel, J. Rotter mai constată, că unul din principalele aspecte ale personalității este modul în care persoana percepe sursa unor recompense (întăriri pozitive) ori sancțiuni (întăriri negative), adică modul în care stabilește legătura dintre aceste două extremități și propriul său comportament. El a demonstrat că există două categorii: *a) Persoane care cred că întăririle pozitive sau negative depind de propriile acțiuni;* *b) Persoane care cred că întăririle pozitive sau negative depind de forțe exterioare.*

Persoanele care sunt incluse în prima categorie sunt considerate a fi responsabile de toate evenimentele care au loc în viața lor, fie că sunt sau nu, evenimente pozitive ori negative. Ele sunt capabile să-și autocontroleze acțiunile proprii și sunt rezistente la influențele din exterior. În cazurile când au loc situații indezirabile, ele găsesc resurse proprii pentru automotivare după eșec, aceste calități le dețin persoanele ce au locus controlul intern. Persoanele care consideră sursa externă ca fiind responsabilă de evenimentele și întâmplările din viața privată sunt incluse în categoria celor cu locus controlul extern. Ele au un nivel diminuat de control asupra situațiilor ce intervin în viața lor, au responsabilitate scăzută și sunt foarte vulnerabile și conformiste la influențele contextului social. În cazurile când au loc situații neplăcute, ele atribuie eșecul ca fiind rezultat al destinului ori absența norocului, aceste persoane rareori se implică să schimbe situațiile care le provoacă ghinion [7].

Oamenii cu un locus control intern cred adesea că controlează propriile lor destine și întâmplări în viața lor. Persoanele cu locus control intern văd probabil o relație între efortul depus și rezultatul final. Persoanele ce posedă un locus control intern simt că evenimentele care li se întâmplă sunt rezultatul propriei lor munci și eforturi. Beneficiul unui locus control intern este că ei dețin controlul asupra situațiilor lor de viață și sunt responsabili pentru ceea ce li se întâmplă. Astfel, este posibil ca aceștia să lucreze din greu pentru a se descurca bine în domenii. Persoanele ce au un locus control extern sunt mai predispuși să creadă că soarta lor este determinată de întâmplare sau de forțe exterioare care sunt în afara controlului lor. Ei văd cauzele din mediu și factorii situaționali ca fiind mai influenți decât cei interni. Acești indivizi mai des ar vedea norocul, mai degrabă decât efortul, ca determinant al reușitei lor.

Studiile realizate anterior au constatat o legătură (nu neapărat de genul cauză-efect, ci una corelațională) între extrema internalitate și diverse variabile, iar rezultatele obținute au demonstrat, persoanele cu locus control extern au stima de sine scăzută și nu au încredere în propriile forțe. După cum au confirmat M. Loosemore și M. Lam în studiile lor din 2004 ele sunt sceptice dogmatice și se simt incompetente, iar ca urmare, au niveluri mai înalte de anxietate, stres și depresie [apud. 3].

Persoanele cu locuscontrolintern rețin și reactualizează mai bine materialul didactic prezentat, ele caută activ informații, au o stima de sine ridicată, se adaptează mai ușor în diferite contexte, sunt mai rezistente la stres, manifestă comportamente active, de implicare în rezolvarea neînțelegerilor în diverse situații. În prezent, există studii privind domeniul relațiilor interpersonale care susțin că, oamenii care dispun de un locus control extern sunt raportați la a fi mai puțin competenți în relațiile interpersonale și mai inferiori în domeniul abilităților sociale comparativ cu persoanele care au predominant locus control intern [3].

Studiul experimental realizat a avut drept scop să determine relația între tipul locus controlului și stima de sine. Demersul experimental al a fost realizat pe un eșantion de 100 adolescenți de 17-18 ani prin aplicarea următoarelorinstrumente de măsurare:

- Tehnica de diagnosticare a Locului de control (J. Rotter)
- Chestionarul lui Rotter, 1966 (LOCUS OF CONTROL)
- Scala stimei de sine (Rosenberg, 1965)

Prezentarea succintă a datelor experimentale este făcută în figurile ce urmează.

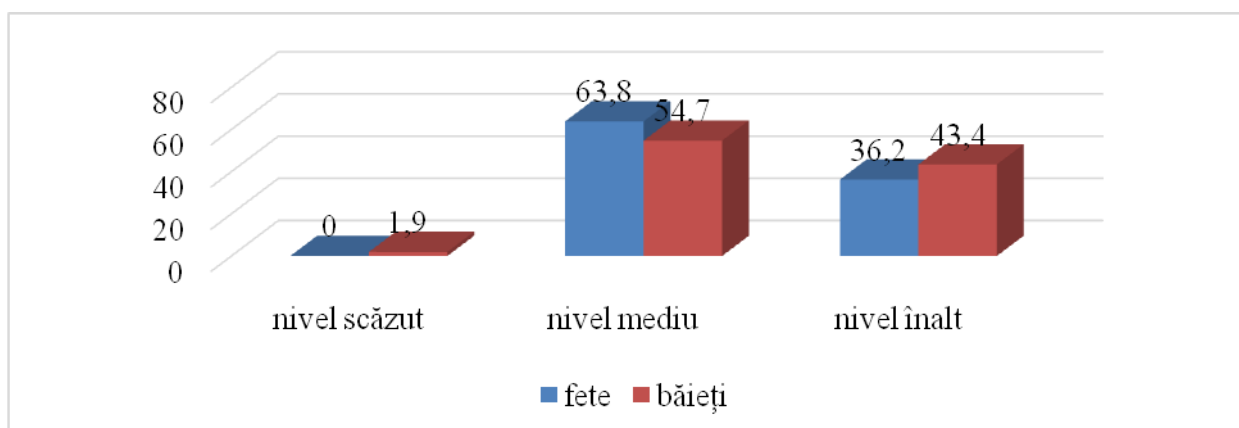


Fig. 1. Nivelul stimei de sine în funcție de gen, în %

Rezultatele prezentate în fig.2.1. indică că scorurile majorității adolescenților participanți la studiu (63,8% fete și 54,7% băieți) corespund nivelului mediu al stimei de sine.

Scorurile corespunzătoare nivelului înalt al stimei de sine au fost constatate la 43,4% băieți și 36,2% fete. Aceste persoane ce au o stimă de sine ridicată au încredere în forțele proprii, sunt mai flexibile și mai pozitive.

Doar 1,9% băieți are rezultatul corespunzător nivelului scăzut al stimei de sine. Acest nivel implică strategii de apărare și de evitare a riscurilor și eșecurilor care poate apărea atunci când este afectată valoarea proprie ca persoană, statutul social etc.

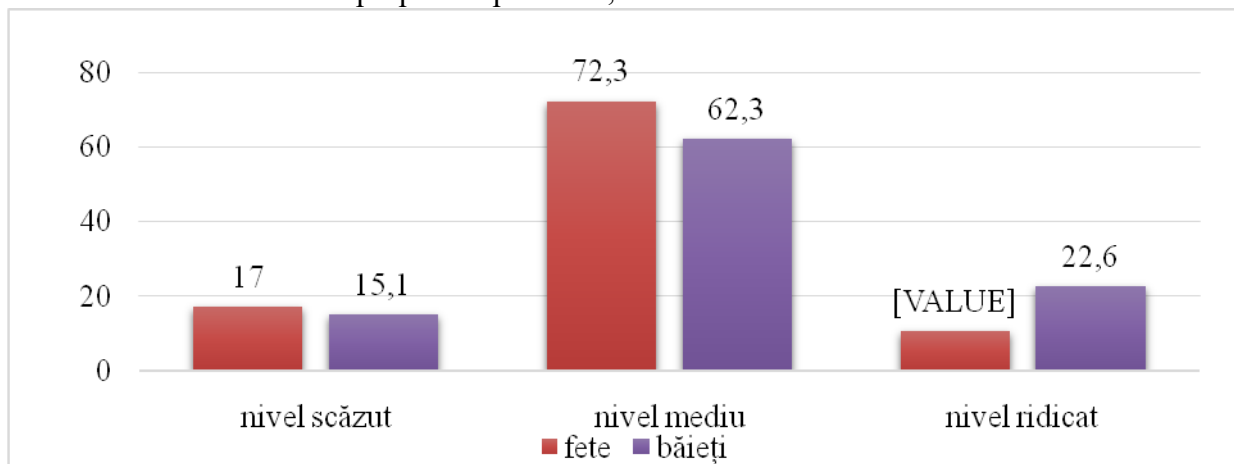


Fig. 2. Nivelul locus controlului intern în funcție de gen, în %

Constatăm că majoritatea adolescenților au obținut la acest chestionar scoruri corespunzătoare nivelului mediu al internalității (72,3% fete și 62,3% băieți). Acești adolescenți ușor relaționează cu semenii, comunică, interacționează, consideră că succesul sau eșecul este în mare parte rezultatul acțiunilor sale în diferite planuri sociale și preponderent se datorează propriei persoane (aptitudini, exercițiu, efort voluntar sau absența acestora).

Scoruri corespunzătoare nivelului scăzut al internalității sunt mai frecvent întâlnite în grupul de fete (17% fete și 15,1% băieți), scorurile tipice pentru nivelul ridicat al controlului intern sunt constatate la 22,6% băieți și 10,6% fete. Acești tineri dispun de un control intern, asumându-și responsabilitatea acțiunilor și consecințelor acestora, la nivel personal și social.

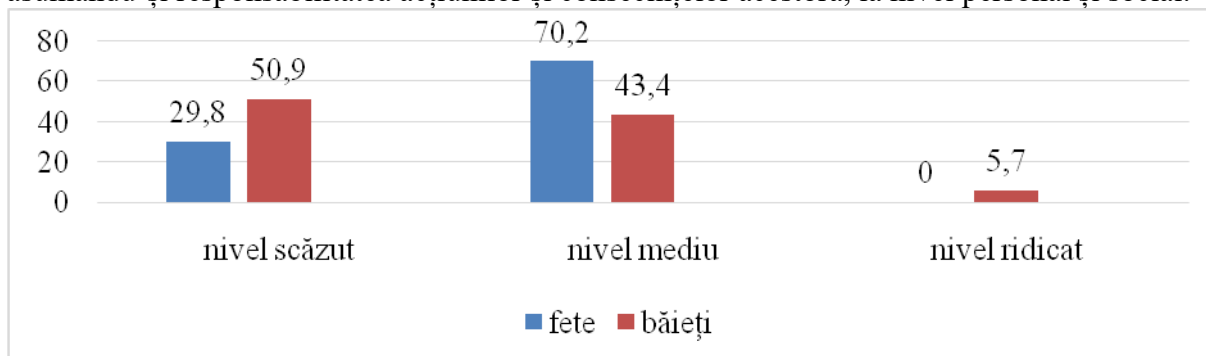


Fig. 3. Nivelul locusului control extern în funcție de gen, în %

Și la variabila *externalitate* scorurile pentru nivelul mediu sunt întâlnite mai frecvent la fete (70,2%) decât la băieți (43,4%). Constatăm că majoritatea adolescenților au uneori și tendința de crede mai mult în unele forțe (cum ar fi soarta și norocul) sau în alte persoane

decât în propria ființă, fapt ce-i determină să nu depună mult efort în realizarea scopurilor sau să le amâne pe o perioadă de timp.

Scoruri caracteristice nivelului scăzut de externalitate băieții au au fost constatate preponderent la băieți(50,9% spre deosebire de 29,8% fete). Nivelul ridicat de externalitate este caracteristic pentru 5,7% băieți.

Corelarea (testul de asociere Kt Kendall-tau) pune în evidență corelații semnificative ale *stimei de sine* cu:

- variabila *internalitate* (Kt= 0,316, p=0,003) – am constatat o corelație pozitivă moderată
- variabila *externalitate*, (Kt= -0,316, p=0,003) – în acest caz avem o corelație moderată invers proporțională
- variabila *internalitatea în domeniul realizărilor (IR)* (Kt=0,372, p = 0,001) – corelație pozitivă moderată.

Odată ce cresc valorile stimei de sine, cresc și valorile locus controlului intern, în special internalitatea în domeniul realizărilor și, totodată scad valorile locus controlului extern, acest fapt confirmă ipoteza conform căreia locus controlul, înțeles ca tendință de orientare a comportamentului, corelează cu stima de sine: stima de sine scăzută este mai frecvent întâlnită la adolescenții cu locus controlul extern.

Rezultatele obținute în urma demersului experimental de constatare, ne permit să formulăm următoarele concluzii:

- scorurile obținute la variabila *stima de sine* sunt mai mari în grupul de băieți decât în grupul de fete, dar această diferență nu se dovedește a fi una semnificativă.
- ponderea băieților cu nivel ridicat al locus controlului intern este mai mare decât cea fetelor (22,6% băieți spre deosebire de 10,6% fete).
- ponderea băieților cu nivel scăzut al locus controlului extern este mai mare decât cea fetelor (50,9% spre deosebire de 29,8% fete)
- au fost constatate corelații pozitive semnificative ale stimei de sine cu internalitatea și internalitatea în domeniul realizărilor (IR) și corelație negativă cu externalitatea.

Bibliografie:

1. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2016. 392 p. ISBN: 9789734660087
2. LELORD, F., ANDRÉ Ch. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. Trad. din fr. Luca D.A. București: Editura Trei, 1999. 304 p. ISBN 973-9419-31-3
3. PALADI A. Interconexiuni dintre locul de control și optimism. În: *Univers pedagogic*. 2015, nr. 3(47), pp. 51-57. ISSN 1811-5470
4. POPA, R. Dinamica stimei de sine la adolescenți. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2020, pp. 317-323. ISBN 978-9975-46-450-5
5. URCARU, I.D. *Stima de sine a adolescenților*. Editura Rovimed Publishers, 2010. 118 p. ISBN: 978-973-1897-26-4
6. RACU I. Dezvoltarea stimei de sine la vârsta adolescentă. În: *Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr.4(37), pp. 69-77. ISSN 1857-0224
7. ROTTER J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs*, 1966

IMAGINEA CORPORALĂ LA ADOLESCENȚI

Mariana ȘTEFAN, drd,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The adolescents represent on of the most complicate period from the human life. Represents a pivotal stage in the development of positive or negative body image. Many influences exist during the teen years including transitions (eg, puberty) that affect one's body shape, weight status, and appearance. Nowadays teenagers are concerned identifying themselves with the present ideal of beauty, represented by the thing teenage girl and the teenage boy with full-fledged muscular mass. They frequently go to diets which can affect adolescents' or go to several stimuli which can grow muscular mass. Become preoccupied by the way they are perceived by others and the way they fit into society. Teenagers develop a body image that reflects the way they think about themselves and how they interact with others.*

Keywords: *Body image, body dissatisfaction, factors of influence, teenager's development, adolescents.*

Introducere

Imaginea corporală este una dintre componentele identității personale. Imaginea corpului este figura pe care o avem pe măsurătorile antropometrice, contururile și forma corpului; și, de asemenea, sentimentele corelate cu acești factori care afectează satisfacția cu corpul sau părți specifice ale corpului. Într-adevăr, imaginea corpului reprezintă modul în care gândim, simțim, percepem și ne comportăm cu privire la corpurile noastre [10]. Imaginea corpului este termenul care implică în mod predominant o reprezentare vizuală a formei și mărimii corpului, similar cu o fotografie 2D, care ne arată cum arătăm ca obiect fizic și cum ne văd alți oameni din exterior. Cu toate acestea, pe lângă capacitatea noastră de a evalua corpul ca și cum ar fi privit din exterior, suntem capabili să-l percepem și din interior. Acest mod intern de percepție a imaginii corpului este în mod evident indisponibil pentru alte obiecte fizice și ne oferă surse suplimentare de informații, inclusiv atingerea, propriocepția și interocepția. În timp, majoritatea studiilor de neuroimagistică atât comportamentale, cât și funcționale s-au concentrat în primul rând pe percepția greșită / nemulțumirea corpului ca un concept unisenzorial legat de domeniul vizual [11].

Imaginea corpului este un concept multidimensional. Complexitatea imaginii corpului poate fi apreciată privind componentele sale. Aceste componente se aplică persoanelor cu percepții sănătoase și nesănătoase asupra corpului lor și includ:

- Cognitiv: gânduri și credințe despre corp;
- Perceptual: modul în care oamenii percep dimensiunea, forma și părțile corpului;
- Afectiv: sentimente despre corp;
- Comportamental: acțiunile pe care oamenii le efectuează pentru a verifica, a modifica sau ascunde corpul lor [10].

Încă din 2003 Cash, editorul șef al revistei *Body Image*, atrăgea atenția asupra faptului că experiența subiectivă a propriei aparențe fizice este mult mai puternică psihosocial decât „realitatea” obiectivă a acestei aparențe. El sublinia de asemenea că imaginea corpului ar trebui înlocuită prin pluralul *imagini ale corpului* și aceasta deoarece: „Imaginea corpului se referă la experiența multifacțată a faptului de a fi încorporat, și în special, dar nu și exclusiv, la aparența fizică a cuiva” (op. cit., p. 1), cuprinzând autopercepția legată de

corpul propriu și atitudinea față de sine, cu gândurile, credințele, sentimentele și comportamentele asociate acestei dimensiuni a sinelui. În editorialul acestei prestigioase reviste, intitulat „*Body image: past, present, and future*” autorul indică direcțiile majore în care preocupările anterioare din acest domeniu se vor orienta, cum ar fi evidențierea modului în caracteristici fizice ca:

- atractivitatea, aparența sau desfigurarea fizică corelează cu funcționarea psihologică, procesele interpersonale și calitatea vieții;
- conotațiile culturale ale imaginii corporale;
- aparența fizică în context medical (de la chirurgia cosmetică și reparatorie, până la dermatologie, neurologie, reabilitare, nutriție etc.);
- contribuții conceptuale reieșite dintr-o multitudine de perspective teoretice care vor conduce la precizarea constructului complex de imagine corporală, prin dezvoltarea de instrumente psihometrice adecvate;
- identificarea factorilor de risc sau de prevenție/protecție a imaginii de sine corporale;
- consecințele clinice ale proceselor disadaptative ale imaginii de sine (dezordini alimentare, dezordini legate de aspectele dismorfice, fobia socială sau tulburările dispoziționale asociate cu imaginea de sine negativă);
- evaluarea și intervenția imaginii de sine pozitive, simultan cu tratarea consecințelor sale negative[2].

Imaginea corporală poate fi pozitivă, ne simțim confortabil în propriul corp, acceptăm că normalitatea reprezintă o plajă largă, ne bucurăm de cum arată corpul nostru, suntem în contact cu el, atenți la semnalele pe care ni le transmite, nu ne petrecem timpul obsedați de diete, kilograme, centimetri sau calorii consumate. De asemenea o imagine corporală pozitivă presupune că aspectul exterior nu are nici o legătură cu valoarea noastră personală. O imagine corporală negativă presupune o percepție negativă, distorsionată, cu privire la formele și dimensiunile pe care o persoană și le atribuie, se văd mai grase și cu forme neatrăgătoare, față de cum sunt în realitate. Studiile arată că 38% dintre femeile cu un indice de masă corporală normal și 32% dintre bărbați, au o imagine corporală negativă. Aceste procente cresc odată cu creșterea indicelui de masă corporală. Imaginea corporală negativă este asociată cu tulburări de comportament alimentar (bulimie, anorexie, binge eating), stima de sine scăzută, depresie, anxietate, disfuncții sexuale. De asemenea persoanele cu o imagine negativă a propriului corp consideră că formele și aspectul lor exterior reprezintă un indicator important cu privire la valoarea lor personală, cel mai adesea își percep corpul ca pe un semn de eșec personal[9]. Atitudinile legate de imaginea corpului sunt afectate de contextul specific de viață și de calitatea vieții. Nemulțumirea corpului poate avea rezultate negative, inclusiv anxietate sau senzație de stres, stima de sine scăzută, izolare, preocupare pentru aspect și anxietate socială[10].

Intr-un studiu (Swami et.al.,2010) a arătat printr-o anchetă realizată în 26 de țări din 10 regiuni ale lumii, că silueta feminină slabă este idealul de frumusețe în țările și regiunile cu statut socio-economic înalt, în timp ce silueta voluptoasă supraponderală este idealul de frumusețe asociat țărilor cu un statut socio-economic scăzut[12].

Mai multe studii arată că pot fi evidențiate patru aspecte care influențează insatisfacția cu privire la percepția propriului corp:

- comparațiile sociale, respectiv persoanele care se compară și își compară corpul, în general cu altele mai atrăgătoare, sunt mai adesea nemulțumite de cum arată (Heinberg, Thompson, 1999).
- influențele socioculturale, se referă la modul în care diversele medii, influențează mesajele cu privire la normele unui corp atractiv. Studiile arată că există asocieri solide între tulburările de comportament alimentar, o imagine corporală negativă și mesajele media promovate cu privire la cum trebuie să arate un corp atrăgător, atât în

ceea ce privește femeile, cât și bărbații. Un studiu realizat la Universitatea Stanford a arătat că 70% din participante au declarat că își percep negativ corpul după ce citesc reviste glossy pentru femei.

- comentariile verbale negative din partea celor apropiați. Imaginea corporală poate fi influențată de apartenența la un cerc de prieteni sau de cunoscuți preocupați excesiv de aspectul corpului lor. De asemenea, studii recente arată că persoanele cu o imagine corporală negativă, deși în limita unui indice de masă corporală normal, cărora li s-au transmis mesaje negative cu privire la greutatea lor din partea membrilor familiei, s-au îngrășat în medie cu 2 kilograme într-o perioadă de trei luni, spre deosebire de cele care au fost susținute și au primit mesaje pozitive din partea membrilor familiei, care i-au păstrat greutatea sau chiar au slăbit

Într-un studiu longitudinal, Helfert și Warschburger a constatat că încurajarea părinților de a controla greutatea a fost, de asemenea, legată de îngrijorarea crescută a greutății în rândul fetelor și băieților din liceu. Mai mult, s-a dovedit că vorbirea negativă despre greutate și dieta în rândul membrilor familiei, în special de la mamele care servesc drept modele pentru imaginea corpului, s-au dovedit a fi legate de preocupările legate de imaginea corpului și de comportamentele alimentare dezordonate la fetele adolescente. Colegii au fost, de asemenea, identificați ca o sursă importantă de presiuni bazate pe greutate și aspect[5].

- diverse etape de viață – pubertatea, sarcina, menopauza sau andropauza[9].

Imaginea corporală la adolescenți

Adolescența este o perioadă cu schimbări importante. Mulți adolescenți devin în această perioadă foarte preocupați de aspectul lor fizic și deseori își exprimă îngrijorările față de problemele imaginii lor, doresc să aibă un corp mai athletic, să fie mai înalți sau mai scunzi sau să aibă greutatea corporală potrivită. Adolescenții cu un corp mai puțin armonios sunt considerați deseori ca fiind leneși sau neatenți cu propria persoană și, în consecință, aceștia vor tinde să aibă un corp la care, din punct de vedere biologic, sunt incapabili să ajungă (Brownell, 1991).

Conform cercetărilor, supraponderalitatea expune adolescenții – în special fetele – la riscul de a dezvolta simptome depresive și la tulburări de anxietate (Anderson și col., 2007; Petry și col., 2008). Adolescența a fost adesea descrisă ca o perioadă caracterizată de tensiuni și stres, deoarece adolescenții încearcă să-și negocieze propria identitate. Ei sunt expuși presiunii din partea părinților, a colegilor și a societății pentru a deveni un anumit tip de persoană și de a desfășura anumite activități. Aprecierile și percepțiile legate de propria persoană depind în mare măsură de dezvoltarea autoaprecierii, având efecte semnificative asupra atenuării problemelor și a dificultăților cu care se confruntă adolescenții într-o adaptare eficientă (Piotrowski, 2010)[4].

Maloney 1989 a constatat că până la 45% dintre băieți și fete din primii ani de școală vor să fie mai subțiri decât sunt. Pe măsură ce fetele ajung la adolescență, comportamentele alimentare nesănătoase și tulburările alimentare ajung să reprezinte probleme majore de sănătate. Grigg 1996a arătat o prevalență ridicată a comportamentelor alimentare dezordonate (33%), a practicilor dietetice nesănătoase (57%) și a imaginii corporale distorsionate (12%) în rândul adolescenților. În plus, majoritatea adolescenților doreau să piardă în greutate (77%), și jumătate au încercat să piardă în greutate în ultima lună (51%). Corelații puternice ale acestor comportamente au inclus starea supraponderală, stima de sine scăzută, depresia, ideea suicidară și consumul de substanțe. A existat o creștere aparentă a prevalenței tulburărilor alimentare în ultimii 50 de ani. Unii cercetători speculează că această creștere poate reflecta o recunoaștere sporită și schimbări în practicile de recomandare în timp, în timp ce alții sugerează că această creștere este de fapt un mit[7].

Schimbările normale de greutate și înălțime la pubertate sunt deseori resimțite pozitiv de către băieți, în special cele legate de creșterea masei musculare și înălțime. Culturile occidentale par să favorizeze băieții care sunt mai mari și mai puternici. Dimpotrivă, fetele experimentează negativ înălțimea normală și schimbările de greutate și/sau acumularea de țesut adipos. Aceasta are loc ca urmare a faptului că, în culturile occidentale, imaginile promovate de media, dominate de femei albe, valorizează aspectul filiform al corpului prepubertar și nu cel matur[6]. Sunt mesaje care spun că perceperea greutății contează mai mult decât greutatea reală[8].

Valorile de referință devin esențiale în ultimii ani, când apare modificarea modului de percepție a aspectului corporal și orientarea către persoana de sex feminin slabă și de sex masculin cu masele musculare dezvoltate. Ades tinerii nu pornesc de la aspectele logice sau de la informațiile statistice. Ei se raportează mai ales la normele sociale acceptate în prezent, ceea ce determină apariția unor discordanțe între aspectul corporal real și imaginea pe care ei o au asupra propriului corp (Abalasei, Trofin, 2016). La adolescent există o mare problemă legată de imaginea corpului acceptată în cadrul grupului de prieteni. Apare o presiune mare legată de acceptarea prietenilor și deci o tendință puternică de control a greutății corporale (Al-sheyab, Gharaibeh, Kheirallah, 2018). Legat de acest aspect pot apărea și o serie de factori de risc psihologici reprezentați de simptome de depresie, reacții de insatisfacție legată de aspectul corporal, dar și familiali în condițiile în care și mama face permanent cure de slăbire și încurajează acest obicei la adolescenți (Haynos, Watts, Loth, Pearson, Neumark-Stzainer, 2016) [1].

Imaginea de sine este strâns legată de percepția de sine. Aceasta se modifică și se remediază mereu în preadolescență și adolescență. Ele devin critice, datorită schimbărilor de fizionomie și ținută. Dacă în copilărie, imaginea corporală se afla la periferia conștiinței, treptat, ea devine din ce în ce mai centrală, încorporându-se în conștiința de sine și începând să fie percepută ca atare. În absența ei nu se poate organiza identificarea. La pubertate are loc scrutarea profundă a caracteristicilor corporale și faciale, cu încercări multiple de mascare a neajunsurilor și aspectelor inestetice, ceea ce exprimă dorința lor de ajustare a sinelui corporal, precum și nevoia de a apărea agreabil și prezentabil în fața celorlalți. Simultan, aceștia pot fi considerați indicatori ai conturării sinelui social și spiritual. "Narcisismul puberal este alternativ critic și îngâduitor, cu momente devastatoare câteodată „[13]. În cazul adolescenților, aprecierea de sine este influențată de mai mulți factori, dintre care poate cel mai pregnant este dezvoltarea corporală și schimbările pe plan fizic, acestea direcționând puternic calitatea subiectivă a imaginii corpului. Rezultatele obținute de Currie și Williams, (2000) au evidențiat că fetele mai puțin mulțumite de greutatea și imaginea lor corporală dovedesc un nivel mai scăzut al autoaprecierii, față de cele care au fost foarte mulțumite de imaginea lor corporală (Currie și Williams, 2000)[4].

Studiul comportamentului în sănătate la copiii de vârstă școlară (HBSC) din România, din 2018 aduce atât vești rele, cât și bune în ceea ce privește sănătatea și bunăstarea adolescenților. În primul rând, sprijinul social rămâne relativ stabil în comparație cu anii precedenți, cu excepția sprijinului perceput de la egal la egal, care se diminuează și a presiunii școlare percepute, care crește. În general, sprijinul perceput de la părinți, colegi și profesori scade odată cu vârsta. Este îngrijorător faptul că, odată cu vârsta, satisfacția vieții și bunăstarea se înrăutățesc, pentru ambele sexe: mai puțin de jumătate dintre adolescenții de 15 ani sunt, în general, mulțumiți de viața lor[3].

Concluzie

Imaginea corporală negativă a devenit o problemă des întâlnită la adolescenți. Studiile arată că în ultima perioadă s-a achiștat modul în care adolescenții se raportează la propriul corp. Ajung să acorde o atenție tot mai mare aspectului fizic, fiind tot mai puțin conectați la ei și la stările lor interne. Studiile au arătat că nemulțumirea față de propriul corp este

asociată cu o calitate a vieții mai slabă, iar preocupările referitoare la greutate, la importanța influenței colegilor, incluzând aprobarea lor, creează factori de vulnerabilitate, predictibili pentru dezvoltarea tulburărilor de comportament alimentar.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, A., Albu M., Bădăluță, A. & Rada, C. (2020). *Corelația dezvoltare fizică-perceperea greutății corporale la un lot de adolescent din Suceava*. In A. Kozma, O. Buda, C. Bălăceanu-Stolnici (Eds.), *Antropologia Mileniului III (Colecția "Zilele Fr. I. Rainer"*, pp. 201-210). București, România: Ed. Academiei Romane, ISBN 978-973-27-3200-7;
2. Aurel Ion Clinciu, *Evaluarea dezordinilor alimentare și a insatisfacției corporale la adolescenți* E. Avram (coord.), *Psihologia sănătății*, Vol. 2, Editura Universitară, pp.24-40;
3. Comportamentele de sănătate în rândul adolescenților din România: Studiul comportamentului în sănătate la copiii de vârstă școlară (HBSC) 2018: Raport de cercetare (2020) World Health Organization – Regional Office for Europe;<https://www.euro.who.int/en/countries/romania/publications/health-behaviours-among-adolescents-in-romania-health-behaviour-in-school-aged-children-hbhc-study-2018-research-report-2020>;
4. Csibi Sandor, *Factori psihologici al comportamentului de sănătate la adolescenți*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujană, 2015, ISBN 978-973595-937-1;
5. [Dana K Voelker](#), [Justine J Reel](#), and [Christy Greenleaf](#), *Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives*, *Adolesc Health Med Ther*. 2015, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4554432/>;
6. Gerald R.Adams, Michael D. Berzonky, *Psihologia adolescenței – Manualul Blackwell*, Polirom 2009, pp61, ISBN – 978-973-46-1303-8;
7. Pratt BM, Woolfenden S Pratt BM, Woolfenden S., *Interventions for preventing eating disorders in children and adolescents*, *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2002, Issue 2. Art. No.: CD002891;
8. Michelle L. Frisco, Jason N. Houle, and Molly A. Martin – J, *The image in the mirror and the number on the scale: weight, weight perceptions, and adolescent depressive symptoms*, *Health Soc Behav*. 2010 June ; 51(2): 215–228.
9. Rusanovschi Valeria, *Reprezentarea socială a aspectului corporal*, *Revista Cercetătorilor*;
10. Seyed Alireza Hosseini; Ranjit K. Padhy, *Body Image Distortion*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK546582/>;
11. Sadibolova R, Ferrè ER, Linkenauer SA, Longo MR. *Distortions of perceived volume and length of body parts*, *Cortex*. 2019;
12. Violeta Enea, Adela Moldovan, Raluca Anton, *Tulburările de comportament alimentar și obezitatea la copii și adolescenți*, București, Polirom, 2017, p148, ISBN:978-973-46-6466-5;
13. Ursula Șchiopu, Emil Verza, *Psihologia vârstelor*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p.126, ISBN 973-30-5798-3.

CZU 159.922.736.4:159.942

IPOSTAZE RELEVANTE ALE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA VÂRSTA PREADOLESENTĂ

Lorena MAXIM, drd,

Abstract: *The praxiological significance of this article lies within the analysis and classification of relevant aspects of the emotional intelligence development during preadolescence. Accordingly, the focus has been set on determining the development process of emotional intelligence during preadolescence, of knowledge and own skills assimilation of this psychological construct, as well as the identification of the determining factors. Preadolescence is the period of great changes at biological, cognitive, and social experiences levels, and EQ's development has solid implications in human communication, inter-personal relationships and more, being a capacity with profound social implications. Emotional intelligence is seeded and developed throughout the entire life, and it allows to show our intellectual capabilities and our creativity, assuring success both in personal and professional life.*

Key words: *emotional intelligence; development; pre-teenagers; personality; emotion; family.*

1. Introduction

Evoluția transformărilor sociale contemporane necesită o competență de adaptare a preadolescentului la mediu, care se poate efectua doar în condițiile în care se înțelege rolul imens pe care îl are utilizarea inteligentă a emoțiilor. Doctrinile moderne cu privire la inteligența emoțională au progresat prin relevarea faptului că individul în general se află într-o permanentă dezvoltare. O mare parte a populației ignoră aspectul emoțional al inteligenței noastre, considerând că, inteligența academică este cea care are înțietate în obținerea performanței, nerealizând faptul că există și o inteligență emoțională cu un rol extrem de important.

În urma studiilor efectuate la nivel mondial, s-a stabilit că factorul principal cu impact asupra realizării succesului în viața este inteligența emoțională. EQ este o schimbare durabilă, un fenomen dinamic, un factor esențial care îmbunătățește comportamentul uman pe durata întregii vieți omenești. Beneficiile dezvoltării inteligenței emoționale sunt multiple: oferă modalitatea de „soluționare a problemelor cu care ne confruntăm în mod frecvent: gestionarea conflictelor, colaborarea cu ceilalți, rezolvarea problemelor emoționale” (Roșca, C., 2015), întărește personalitatea prin asigurarea unui echilibru emoțional, a unei forțe interioare dezvoltate, în vederea menținerii unei viziuni optimiste asupra vieții. EQ contribuie la eficientizarea activității omului, determinând performanțele acestuia în diverse domenii, alegerea direcțiilor de dezvoltare multilaterală, sporind gradul de responsabilitate în luarea deciziilor și realizarea sarcinilor, atât în viața personală individuală și de familie, cât și în cea profesională și socială. Inteligența emoțională permite și promovează starea de bine, fiind unul din factorii principali care eficientizează o relație interpersonală. IntEQ reprezintă o conglomeratie de factori primordiali, sunt asociați între ei, după cum urmează: conștiința de sine, controlul emoțiilor, motivație, empatie și relații sociale. Cunoașterea de sine este baza inteligenței emoționale.

2. Aspecte relevante ale dezvoltării inteligenței emoționale în preadolescență

Deși inteligența emoțională începe să se dezvolte de la cea mai timpurie copilărie, preadolescența este momentul propice, deoarece vârsta preadolescentă reprezintă partea cea mai sensibilă a societății, este una din cele mai complicate perioade în dezvoltare. Preadolescența sau pubertatea este perioada caracteristică limitei de vârstă 10/11-14/15 ani. (Frățilă, I., 1998, Golu, F., 2015). „Vârsta preadolescenței este considerată vârsta dintre copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă, care decurge

pentru fiecare persoană în mod diferit, dar care pentru toți se soldează cu același rezultat – maturitatea” (Racu, I., Racu, 2013).

Această perioadă prezintă numeroase provocări pentru dezvoltarea socială și o etapă de modificări fizice și endocrine semnificative, determinând ca această perioadă să fie deosebit de profundă în experiențele emoționale, cu modificări frecvente ale dispoziției. Preadolescentul are un comportament specific, ce se manifestă, deseori prin reacții neașteptate. Aceasta se datorează faptului că preadolescența este etapa formării active a sistemului de interese, de valori personale, orientări morale, are loc o analiză profundă și o apreciere serioasă a experienței individuale deja acumulate, are loc determinarea poziției de viață, este revizuită atitudinea față de oameni, societate (Racu, I., Racu, 2007).

Perioada preadolescentină este influențată de diverși factori atât interni cât și externi, ceea ce poate deruta un preadolescent, existând posibilitatea impregnării unui sistem de credință fals și neconform cu expectanțele sociale, deplasându-l în extrema conflictului și dezadaptării sociale. Modificările produse la nivel subiectiv (trăirea emoției), cognitiv (calitatea trăirilor emoționale), biologoc/fiziologic (modificările apărute), comportamental (expresii emoționale), sunt de fapt emoțiile. Toate aceste transformări necesită o capacitate mare de autoreglare emoțională, ei fiind lipsiți de flexibilitate. Preadolescentul tinde către mediul social, caută grupuri care îi vor satisface nevoia de afiliere, socializare, securitate emoțională. Abilitatea de a-și face prieteni este unul din obiectivele de bază ale dezvoltării la această etapă de vârstă. Opinia colegilor și a prietenilor are cea mai mare greutate. Toate funcțiile psihice ale individului în general, rezultă din interiorizarea relațiilor sociale.

În preadolescență se constituie toate dimensiunile conștiinței de sine:

- dimensiunea cognitivă (cunoștințe despre propriile calități și trăsături);
- dimensiunea afectivă (emoțiile și sentimentele personale, simțul demnității personale);
- dimensiunea comportamentală (presupune manifestarea în practică, în conduită, relații a acestor achiziții, a atitudinii față de sine).

Sub aspectul vieții afective, preadolescența este marcată de instabilitate emoțională, de o alternanță în contraste a etapelor evoluției afective și chiar de hipersensibilitate afectivă. (Racu I, 2005). Din nefericire, dezvoltarea emoțională este tratată cu superficialitate ca și cum ar fi de la sine înțeleasă. Cunoașterea emoțiilor este primordială. Ele trebuie cunoscute, înțelese, și în cele din urmă controlate. Perioada dată se caracterizează prin comunicare conflictogenă și lupta pentru autonomie, poziție, acceptare (Bolboceanu, A., 2005).

În această perioadă încep și primele experiențe sexuale, devenind independenți de mediul familial. Apare declinul autorității parentale și crește importanța grupului de prieteni, are loc dezvoltarea capacității de comunicare și cresc abilitățile sociale. Este o etapă a vieții în care ei sunt principalul etalon în stabilirea conceptului de sine. În acest stadiu, căutarea sprijinului este transferat de la părinți la colegi și prieteni (Golu, P., Verza, E., Zlate, M., 2005, Șchiopu, U., Verza, E., 1995).

Abilitatea de a înțelege gândurile, sentimentele, situațiile, punctele de vedere ale altor persoane se dezvoltă etapizat, pe măsură ce preadolescenții devin mai puțin egocentri, devenind tot mai avizați să recunoască și să coordoneze dimensiunile multiple ale experiențelor interpersonale (Astonington, J., 1993, Wedeck, J., 1947).

În studiile lui Piaget J. sunt evidențiați trei factori ce determină procesul dezvoltării: maturizarea, experiența empirică primită de la mediul fizic și acțiunea mediului social (Goleman, D., 2001). În procesul maturizării preadolescentul înaintează etapizat în dezvoltarea abilităților de reflecție, autocunoaștere, intercunoaștere, iar acest lucru facilitează dezvoltarea empatiei și deprinderile comunicaționale, precum și a abilităților de rezolvare a problemelor.

Preadolescenții acționează nesiguri tentațiilor de tot felul, iar această ipostază îi predispune la incorectitudini, greșeli. Ei sfârșesc prin a încălca regulile pentru că nu sunt pregătiți să facă față complexelor experiențe care sunt întâlnite, trăite pentru prima oară în

viață. Incapacitatea de a controla emoțiile, determină o situație de incertitudine, care de cele mai multe ori pot declanșa stări anxioase, apatie și chiar depresie. Cel mai eficace procedeu de prevenire a situațiilor de acest gen, este dezvoltarea inteligenței emoționale. Dezvoltarea EQ admite o transformare pozitivă a comportamentului și atitudinii puberului față de sine și față de cei din jur, iar acest lucru este esențial pentru o comunicare eficientă la nivel emoțional (Lemeni, G., Miclea, M., 2004).

Dezvoltarea EQ este un proces spontan, natural, care se dezvoltă gradual din experiența de viață a preadolescentului. Aceasta are loc sub influența unor factori importanți, unul dintre ei fiind interacțiunea socială, interacțiune ce se manifestă prin diferite forme de ajutor și sprijin din partea celor maturi. Conexiunea socială inaugurează calea spre limbajul ce stabilește, fundamentează și permite procesele intelectuale, în care preadolescentul poate să adopte convingerile, valorile și atitudinile altora, fie conștient sau inconștient, în dezvoltarea lui ulterioară, operând automat ca gândire verbală. Acest tipar de dezvoltare în care procesele intelectuale se mișcă dinspre exterior (social) spre interior, Vîgotschi îl numește „legea generică a dezvoltării culturale” (Goleman, D., 2001).

Abilitățile umane și evoluția lor progresivă depind într-un fel sugestiv de contextul social și instituțional mai larg, în care are loc preocuparea individului: mediu, grup, dezvoltarea individuală și învățarea fiind strâns legate și interdependente. Capacitatea de a prevesti, anticipa evenimentele și comportamentele este una din componentele inteligenței emoționale. Contextul social și experimentele coabitate, marchează orientările de fond ale personalității.

Cercetătorul D. Cristea (2015), menționează că e necesar să avem în vedere următoarea relație: „...Comportamentul este rezultatul interacțiunii dinamice dintre personalitatea subiectului și caracteristicile situației sociale în care se găsește plasat.” (Cristea, D., 2015).

Despre influențele reciproce dintre mediul social și trăsăturile de personalitate Gerald M., Deary Ian J., Whiteman Martha C. (2005) menționează: „...dezvoltarea personalității este un drum cu două sensuri. Mediul social extern ar putea influența dezvoltarea personalității, dar copilul interacționează și el în mod activ cu mediul și își formează experiența socială” (Gerald, M., Deary, I.J., Whiteman, M.C., 2005). Relațiile sociale au rolul de a fundamenta în construcția conceptului de sine. Diferențe individuale în dezvoltarea inteligenței emoționale se manifestă în raport cu parcursul experiențial al puberului și în baza raportului relațional părinte-copil (Vlas, V., 1992).

Familia este premisa dezvoltării generale și emoționale a puberului, a perfecționării intelectuale și morale a acestuia. Este definitorie în dezvoltarea inteligenței emoționale. Contextul familial este prima școală de dezvoltare a inteligenței emoționale. Modul de relaționare din familie, climatul afectiv și modelul socio-cultural al acesteia sunt esențiale pentru inserția socială și formarea comportamentelor sociale (Vlas, V., 1992). Astfel, preadolescenții care trăiesc într-un mediu familial cu caracter empatic, vor dobândi modele adecvate pentru dezvoltarea de competențe emoționale sănătoase. Părinții care nu răspund nevoilor puberilor, generează un atașament nesigur și evitant și inhibând astfel expresia emoțională a copiilor lor. Conflictele dintre părinți traumează psihicul copilului. Comportamentul acestor familii împiedică dezvoltarea capacităților de reglare atât a emoțiilor proprii, cât și a emoțiilor altora.

Având în vedere impactul familiei în formarea personalității preadolescentului, putem presupune că inteligența emoțională a acestuia va fi determinată de stilul de comunicare a familiei, atitudinea părinților, valorile transmise și climatul psihologic din interiorul ei. Stilul emoțional este strâns legat de calitatea relațiilor afective din cadrul familiei.

Preadolescenții cu un grad crescut de EQ, se adaptează mai ușor la condițiile mereu schimbătoare ale mediului social. Ei reușesc să facă față presiunilor, schimbărilor intense,

prin care trec în aceasta perioadă a vieții. Un coeficient emoțional înalt indică faptul că persoana este în contact cu sentimentele sale, că se simte bine cu sine, că are o viziune pozitivă asupra vieții și că poate să-și realizeze potențialul de care dispune. Această persoană înțelege ce simt ceilalți oameni, are capacitatea de a rezolva problemele prin adaptarea la împrejurări și de aceea are succes, în relaționarea cu aceștia. Ei se comportă mai firesc și mai degajat cu semenii, sunt acceptați fără dificultate într-un grup social. De asemenea, individul inteligent emoțional este capabil de inovație și creativitate (Roco, 2001).

3. Particularități psihologice ale dezvoltării inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă

Orientarea prosocială versus antisocială este determinată de factorii elementari ai dezvoltării psihice (transmiterea genetică, anturajul, educația). Personalitatea preadolescentului este puternic marcată de intensificarea conștiinței de sine, de capacitatea de autodeterminare. Vulnerabilitatea afectivă este o altă caracteristică a personalității preadolescentului, ambianța în care crește și se dezvoltă preadolescentul, circumstanțele în care se află înafara acesteia, fiind extrem de importante.

Aspectele cele mai importante ale dezvoltării personalității în preadolescență sunt: conștiința de sine, particularitățile temperamentale, caracterul, aptitudinile, conștiința morală, Eul fizic (modul în care persoana își percepe propriile trăsături fizice, în special cele referitoare la propriul corp, imaginea corporală și apartenența sexuală), Eul social (modul în care puberul este perceput de cei din jurul său), Eul spiritual (ceea ce puberul percepe ca fiind valoros și important în viață), Eul emoțional (modul în care puberul își percepe propriile afecte, sentimente, emoții) (Lemeni, G., Miclea, M., 2004).

Ca și inteligența socială, o inteligență emoțională dezvoltată corelează pozitiv cu anumite particularități psihologice ca: abilitatea de a decodifica mesajele nonverbale, diferențierea auto-conceptului, saturația imaginii de sine cu înțelegerea caracteristicilor intelectuale, saturația imaginii de sine cu descrierea caracteristicilor volitive ale personalității, precizia, sensibilitatea la stările emoționale ale altora în situații de comunicare, diversitatea repertoriului expresiv în comunicare, deschiderea și manifestarea de prietenie în comunicare, stabilitatea emoțională, sensibilitatea la răspuns în comunicare, receptivitatea la critică, conștiințiozitatea, acceptarea de sine, spiritul activ, profunda reflecție, empatia, sensibilitatea nonverbală, profunzimea reflecției, sentimentul propriei demnități, interesul față de problemele sociale, activitatea socială, etc. (Mikhailova, E., S., 1996).

Studierea dezvoltării EQ impune investigații și studii de cercetare suplimentare, astfel încât atât generațiile din prezent cât și cele din viitor, să fie mereu apte să se aclimatizeze la noile situații de viață și la noile atribuții, dezvoltându-și personalitatea și viața personală, devinind astfel persoane valoroase și de succes.

Prin urmare, necesitatea analizării multilaterale și aprofundate a fenomenului inteligenței emoționale, a structurii acesteia, a factorilor determinanți, este esențială atât pentru accentuarea, semnalarea bazei acestui proces, cât și pentru înțelegerea ipostazelor relevante ale dezvoltării inteligenței emoționale la vârsta preadolescentă, a particularităților de dezvoltare a ariei emoționale și a personalității.

Concluzionând putem afirma că problema inteligenței emoționale are un caracter interdisciplinar, fiind la interferența controversatelor tipuri de abordări în știința și practica contemporană, precum și faptul că dezvoltarea inteligenței emoționale în preadolescență este o condiție a performanței și prezintă o abilitate de adaptare la orice situație nouă.

References:

1. ASTINGTON, Janet. The child's discovery of the mind. Cambridge: Harvard University Press. 1993. 240 p. ISBN 9780674116429

2. BOLBOCEANU, Aglaida. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei: tz.de doct. hab. în psihologie. Chișinău. 2005.
3. CRISTEA, Dumitru. Tratat de psihologie socială. București: Ed. Trei, 2015. 1032 p. ISBN 978-606-719-296-4
4. GOLEMAN, Daniel. Inteligența emoțională. București: Ed. Curtea Veche, 2001, 424 p. ISBN 973-8120-67-5
5. GERALD, Matthews. DEARY, Ian J. WHITEMAN, Martha C., Psihologia personalității: trăsături, cauze, consecințe. Iași: Polirom, 2005, 560 p. ISBN 978-973-46-3070-7
6. GOLU, Florinda. Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică. Iași: Ed. Polirom, 2015, 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1
7. GOLU, Pantelimon, VERZA, Emil Zlate, Mielu. Psihologia copilului. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1993. 224 p.
8. LEMENI, Gabriela. MICLEA, Mircea. Consiliere și orientare, ghid de educație pentru carieră. Cluj Napoca: Ed ASCR, 2004. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0
9. MIKHAILOVA, Evgenia. Social intelligence research methodology (Adaptation test by J. Guildford and M. Sullivan): a guide for use. SPb: IMATON. 1996.
10. PARKINSTON, Lisa. Separarea, divorțul și familia. București: Ed. Alternative. 1993. 176 p. ISBN 973-96300-0-6
11. RACU, Igor. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005.
12. RACU, Igor. RACU, Iulia. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, p. 166, CEP USM. 2013. 212 p. ISBN 978-0075-71-478-5
13. ROCO, Mihaela. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Ed. Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1
14. ROȘCA, Cătălina. Liderul transformațional - carismatic, Competențe emoționale și valori. București: Ed. Tritonic, 2015 316 p. ISBN 978-606-749-085-5
15. ȘCHIOPU, Ursula. VERZA, Emil. Psihologia vârstelor. București: Ed. Didactică și Pedagogică. 1997. 508 p.
16. VLAS, Valentina, Psihologia vârstelor și pedagogică. Chișinău: Ed Lumina, 1992. 223 p.

CZU 376:159.9

ACORDAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Ludmila BEJENARI,

Șef Serviciu de Asistență Psihopedagogică, Edineț,
psiholog, GDU

Abstract: *Any correctional work with a pupil aims to help him maximize his potential, prevent possible developmental disorders, and acquire skills that will allow him to live successfully in society. The work with pupils that have special educational needs is no exception. Within this great mission, an important place is occupied by the adaptation of pupils to a group of classmates, which is solved in the process of group and individual activities.*

Keywords: *pupil, potential, abilities, special educational needs, adaptation, activities, classmates.*

Lucrul cu copiii cu dizabilități prevede crearea unor condiții speciale pentru educație și creștere, permițând luarea în considerare a nevoilor educaționale speciale ale copiilor cu dizabilități prin individualizare și diferențierea procesului educațional.

Sprijinul psihologic al elevilor cu dizabilități vizează crearea celor mai favorabile condiții pentru integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în societate și are ca scop stăpânirea competențelor speciale de către elevi, asigurând formarea treptată a unui sistem de abilități comportamentale sociale, forme productive de comunicare cu adulții și colegii.

Principalele direcții ale activității psiho-corecționale cu elevii cu cerințe educative speciale sunt următoarele:

- diagnostic;
- psihocorecție și dezvoltare personală;
- prevenție și consiliere.

Direcția de diagnosticare

Direcția de diagnostic include o examinare inițială, precum și observații sistematice etapizate ale dinamicii dezvoltării unui elev în procesul muncii psiho-corecționale.

În procesul muncii corecționale și de dezvoltare, sarcinile sunt îndeplinite pentru a determina nivelul actual de dezvoltare al elevului și zona de dezvoltare proximală, pentru a identifica trăsăturile sferei emoțional-volitive, caracteristicile personale ale elevului, particularitățile sale, interacțiunilor interpersonale cu colegii, părinții și alți adulți.

Pentru creșterea și educarea cu succes a elevilor cu cerințe educative speciale, este necesar să se evalueze corect capacitățile acestora și să se identifice nevoile educaționale speciale. În acest sens, un rol special este atribuit diagnosticului psihologic, medical și pedagogic, care permite:

- ✓ identificarea în timp util a elevilor cu cerințe educative speciale;
- ✓ identificarea caracteristicilor psihologice și pedagogice individuale ale unui elev cu cerințe educative speciale;
- ✓ determinarea traiectoriei optime de dezvoltare (traseul individual de dezvoltare a copilului);
- ✓ oferirea sprijinului individual pentru fiecare elev cu cerințe educative speciale din instituție;
- ✓ aplicarea programelor de dezvoltare personală;
- ✓ evaluarea dinamicii dezvoltării și eficacitatea muncii corecționale;
- ✓ stabilirea condițiilor pentru creșterea și educarea elevilor.

Analiza calitativă implică o evaluare a caracteristicilor îndeplinirii sarcinilor elevului și a greșelilor făcute pe baza unui sistem de indicatori calitativi care caracterizează sfera emoțională și comportamentul elevului:

- caracteristicile contactului cu elevul;
- reacția emoțională la situația examinării;
- reacția la aprobare;
- reacția la eșec;
- starea emoțională în timpul finalizării sarcinilor;
- mobilitatea emoțională;
- caracteristicile comunicării;
- reacție la rezultat.

Indicatori calitativi care caracterizează trăsăturile sferei cognitive și funcției motorii ale copilului:

- caracteristici ale atenției, percepției, memoriei, gândirii, vorbirii;
- caracteristicile funcției motorii.

Psihocorecția proceselor cognitive:

1. Dezvoltarea activității cognitive și formarea intenționată a funcțiilor mentale superioare (memorie, atenție, gândire, imaginație, percepție);

Munca de dezvoltare corecțională în această direcție se realizează prin jocuri didactice, materiale vizuale.

Toate jocurile didactice pot fi împărțite în trei tipuri principale: jocuri cu obiecte, jocuri de masă și verbale.

În jocul didactic se creează condiții pentru fiecare elev care are ocazia să acționeze independent într-o anumită situație sau cu anumite obiecte, dobândind propria experiență efectivă și senzorială. Acest lucru este deosebit de important pentru elevii cu dizabilități intelectuale, a căror experiență cu obiecte este semnificativ epuizată.

În selecția jocurilor didactice, se acordă o mare importanță sarcinilor corecționale, se iau în considerare particularitățile dezvoltării elevilor cu întârziere mintală și următoarele principii didactice: accesibilitatea, repetarea, finalizarea treptată a sarcinilor.

Jocurile didactice pentru dezvoltarea formelor vizuale de gândire se desfășoară cu o complicație treptată, ținând cont de experiența elevului. Atunci când desfășurăm jocuri didactice, pe de o parte, procesul cognitiv este ghidat și, pe de altă parte, rolul unui participant la joc, un partener, îl ghidează pe copil să efectueze acțiuni de joacă.

Ca exemplu ar fi următoarele jocuri care sunt folosite în cadrul activităților:

1. „Joc de basm”. Aici sunt selectate personaje fabuloase care îi însoțesc pe elevi de-a lungul întregii activități.

- Salută / ia-ți rămas bun de la păpușa Mia.

- Ajută-l pe Pinocchio să adune jucării în cutie. Spune-i cum să aranjeze corect.

2. „Joc-sarcină”. Se bazează pe acțiuni cu obiecte, jucării, instrucțiuni verbale: „Adună toate obiectele roșii în coș”, „Aranjează inelele după mărime”, „Scoate obiectele rotunde din cutie”.

3. „Jocuri ghicitoare.” (În ce perioadă a anului ninge? Când este întuneric?

Ghiciți cine spune: MEAU, iubește laptele?)

2. Formarea reprezentărilor spațiale și temporale ale mediului :

- stăpânirea propriului corp în spațiu;

- clarificarea și îmbogățirea ideilor despre mediul înconjurător;

- determinarea direcțiilor spațiale în raport cu propriul corp;

- determinarea obiectelor în mediul înconjurător;

- orientarea spațială pe o foaie de hârtie.

Exerciții: „Stânga - dreapta”, „Linii încălcite”, „Arată-mi unde?” „Înainte, în spate”, „Loveste poarta”

3. Formarea reprezentărilor matematice.

Ținând cont de nivelul scăzut de dezvoltare a gândirii copiilor cu dizabilități, în grup vor fi incluse jocuri didactice speciale și exerciții care vor dezvolta cele trei forme principale ale percepției (vizual-real, vizual-figurativ și verbal-logic).

Jocuri matematice:

- jocuri logice cu sarcini simple;

- exerciții de clasificare,

- sarcini pentru a găsi un semn al diferenței dintre un grup de figuri de altul;

- jocuri didactice care vizează dezvoltarea reprezentărilor spațiale, construcția șirurilor în serie.

4. Dezvoltarea sferei emoțional-volitive:

Dezvoltarea și corectarea neajunsurilor sferei emoțional-volitive pot fi realizate prin terapie prin basm, terapie cu jocuri, terapie cu culori, terapie de relaxare, jocuri tactil-senzoriale, terapie cu păpuși și etc.

Terapie prin basm – este folosită pentru a rezolva o serie de sarcini : educative, dezvoltare a personalității și corectarea comportamentului. Cu ajutorul terapiei prin basm – un copil își poate depăși fricile, trăsăturile negative de personalitate, comportamentul. Sarcinile din astfel de basme îi oferă elevului posibilitatea de a aplica imediat cunoștințele acumulate în practică. O poveste didactică poate fi spusă în orice formă convenabilă (poveste, desene animate sau doar un joc). Pentru elevii cu dizabilități intelectuale severe, activitățile se desfășoară într-un mod ludic. Această tehnică vă permite să dezvoltați gândirea creativă, limbajul verbal, gândirea imaginativă, capacitatea de a stabili relații cauză-efect și de a dezvolta simțul umorului. Cu ajutorul terapiei prin basm, sunt îmbunătățite abilitățile motorii fine și generale, starea de spirit și abilitățile de autoservire.

Terapia cu păpuși este o formă de lucru fascinantă și accesibilă cu copiii cu dizabilități, oportunitatea optimă pentru corectarea comportamentului, armonizarea personalității copiilor cu probleme prin dezvoltarea abilităților de autoexprimare și autocunoaștere. O păpușă este folosită ca metodă principală de acțiune corectivă în terapia cu păpuși, ca obiect intermediar al interacțiunii dintre un copil și un adult. Punând o păpușă pe mână, elevul îi „transmite” cele mai bune sentimente către ea cu bucurie, uitând de probleme și frici, descoperind în sine rezerve ascunse. În această reîncarnare uimitoare se află principiul de bază al terapiei cu păpuși.

Teatru de păpuși- este un tip special de spectacol teatral în care păpușile acționează în locul actorilor (sau alături de actori). Teatrul de păpuși este unul dintre spectacolele preferate pentru elevi. Atrage elevii prin strălucirea, culoarea și dinamica sa. În teatrul de păpuși, elevii văd jucării pe care le cunosc: urs, iepuraș, câine, păpuși etc. – doar că ele au prins viață, se mișcă, să vorbească și devin mai atrăgătoare și mai interesante.

Terapie prin joc

Jocurile au o mare importanță în dezvoltarea mentală a elevilor cu dizabilități, dezvoltând atenția voluntară, memoria, imaginația, creativitatea. Terapia prin joc este un set de tehnici, mijloace, forme, situații. Fiind un mijloc unic de reabilitare, terapia prin joc poate îndeplini funcțiile de socializare, corectare și dezvoltare, educație, adaptare, relaxare

În activitatea mea utilizez următoarele tipuri de elemente ale terapiei jocului:

- teatru de jucării figurative obișnuite (de masă);
- teatru cu degetele.

Elementele jocurilor de rol contribuie la corectarea stimei de sine a elevului, la formarea relațiilor pozitive cu colegii și adulții.

Jocuri de dramatizare cu elemente de improvizație.

Sarcina principală a jocurilor de dramatizare este dezvoltarea/corectarea sferei emoționale. De regulă, jocurile sunt construite sub formă de basme familiare copilului.

Comoditatea jocului teatral cu copiii cu tulburări de dezvoltare se datorează faptului că acest tip de activitate și comunicare este cel mai organic și stăpânit de elevii de orice vârstă. Elevul se poate testa singur într-un rol social specific, poate stabili legături de comunicare și poate stăpâni abilitățile sociale. Pentru elevii cu tulburări complexe ale sistemului muscular, neuropsihice, autism, este caracteristică lipsa dorinței de a participa la activități de grup, frică, confuzie, izolare ... Toate acestea împiedică elevii să socializeze și să se integreze în societate. Terapia prin joc îi ajută pe elevi să se elibereze emoțional, să dezvolte calități personale pozitive.

5. Dezvoltarea activităților prin joc.

La elevii cu dizabilități, jocul se dezvoltă încet și fără o pregătire specială, se limitează la manipulări monotone cu jucării care nu au conținut de joc, ceea ce se datorează unei întârzieri în dezvoltarea senzorial-motorie și intelectuală.

Structura jocului la elevi este alcătuită din rolurile asumate de jucători; joacă acțiuni ca mijloc de realizare a acestor roluri; utilizarea jocului cu obiecte - înlocuirea obiectelor reale cu cele de joc (condiționate); relații reale între jucători.

Intriga jocului este realitatea reprodusă în el.

Conținutul jocului este ceea ce este reprodus de elevi ca un moment principal în activitate și relațiile între adulți în viața lor de adult. În joc, se formează comportamentul voluntar al elevului și socializarea.

Jocurile după tipul de activitate pot fi împărțite în fizic (motor), intelectual (mental), de muncă, social și psihologic.

De asemenea, la selectarea jocurilor pentru elevii cu dizabilități, sunt luate în considerare următoarele condiții:

- forma de joc în cadrul activităților este creată cu ajutorul tehnicilor și situațiilor de joc care acționează ca mijloc de motivație, stimulare a activității;
- concordanța jocului cu vârsta copilului sau cu nivelul său actual de dezvoltare;
- luarea în considerare a structurii defectului;
- selectarea materialului de joc cu complicații treptate;
- conexiunea între conținutul jocului și sistemul de cunoștințe al elevului.
- respectarea obiectivului corecțional al activității;
- luarea în considerare a principiului schimbării tipurilor de activități.

Activități de dezvoltare a sensibilității tactile:

- o jucărie mică poate fi ascunsă într-un vas cu cereale (de exemplu orez) sarcina elevului este să o descrie fără a o scoate din vas;
- sortarea cerealelor amestecate în vase separate;
- jocuri cu piese din diverse materiale și țesuturi.

În plus putem folosi diverse tipuri de constructori, bețișoare, puzzle-uri mozaicuri, etc.

O atenție deosebită vom atrage asupra dezvoltării vorbirii utilizând următoarele tehnici:

- încurajarea și sprijinirea răspunsurilor corecte în timpul realizării sarcinilor;
- verbalizarea împreună cu elevul a ceea ce urmează să realizeze, precum și succesiunea sarcinilor;
- repetarea sarcinii de către elevi cu voce tare;
- repetați cu elevul ceea ce a realizat pas cu pas după finalizarea sarcinii.

Valoarea jocului didactic constă în faptul că face procesul de învățare mai atractiv: cu un număr suficient de mare de repetări, păstrăm interesul elevului pentru realizarea sarcinii. Acest lucru este deosebit de important atunci când lucrăm cu elevii cu retard mintal.

Starea elevilor cu dizabilități, caracteristicile lor individuale de dezvoltare sunt diferite, în acest sens, programele de sprijin psihologic sunt individuale pentru fiecare elev.

Consilierea - direcție educativă și preventivă

Munca în acest domeniu oferă asistență părinților în creșterea și educarea unui copil cu dizabilități.

Scopul principal în crearea unui model de sprijin psihologic pentru copiii cu dizabilități este de a dezvolta instrumente pentru însoțirea unui astfel de elev, asigurând o integrare cu succes în continuare. Pentru dezvoltarea unui elev cu dizabilități, este necesar să se creeze condiții în care acesta să poată stăpâni procesele asociate socializării. Aceasta este organizarea activităților elevilor și crearea unui mediu special creat într-o instituție educațională. Acest mediu reprezintă unitatea tuturor participanților la procesul educațional, precum și acordarea asistenței psihologice, sprijin pentru a depăși barierele care apar în calea dezvoltării elevului.

Bibliografie

1. Mamaiciuc, I.I. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии, Sankt-Peterbug, 2008.
2. Mamaiciuc, I.I. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, Sankt-Peterbug, 2006.
3. Mastiucova, E.M. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии), Moscova, Vlados, 1997.

CZU 37.018.262

„VIITORUL ABSOLVENT – ÎNTRE SIGURANȚĂ ȘI INCERTITUDINE” – PROGRAM EDUCAȚIONAL DE CONSILIERE PARENTALĂ

Emil BLOJ, prof. cons. școlar, gr did I
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională
Târgu Mureș, jud Mureș

Abstract: *Parent education is one of the main concerns of the school counselor. In order to alleviate the problems that appeared in the lives of young people at the time of graduating high school, so that he no longer appears as an individual who oscillates between safety and uncertainty, we initiated the Parental Counseling Program: The future graduate between safety and uncertainty*

Keywords: *parent education, young, graduate, safety, uncertainty*

ARGUMENT

Dezvoltarea armonioasă a personalității copilului apare atunci când el beneficiază de dragoste și securitate, de experiențe noi, de apreciere și de stimă, de responsabilitate și autonomie consideră Mia Kellmer Pringle.

Transformările sociale și economice din societatea contemporană, amenințarea șomajului, costurile ridicate, la care se adaugă amenințarea pandemiei, au urmări grave, de cele mai multe ori negative, asupra familiei afectând mai ales copiii și tinerii

Pentru o dezvoltare armonioasă, copiii și tinerii au mare nevoie de afectivitate și de sprijin emoțional din partea părinților. Din păcate, în lumea aflată în continuă transformare, în goana după satisfacerea nevoilor materiale, părinții nu mai au timpul fizic necesar pentru a acorda atenție suficientă nevoilor afective ale copiilor.

În acest sens, am considerat că una din modalitățile prin care acest neajuns poate fi ameliorat, iar efectele negative diminuate, este educarea părinților.

Prin programul propus am avut în vedere organizarea unor activități prin care părinții să aibă posibilitatea să exerseze în primul rând, funcția educativă pe care aceștia trebuie să și-o asume. În al doilea rând am urmărit prezentarea unor acțiuni prin care să se stabilească o comunicare eficientă între părinți și tineri, dezvoltându-se astfel practici eficiente de interacțiune în mediul familial.

Bazându-ne pe faptul că societatea a recunoscut importanța familiei în formarea tinerilor și contribuția mediului educațional generat de aceasta în dezvoltarea personalității, am încercat să stabilim diferite căi de colaborare între școală și familie. Multiplele forme de colaborare, generate de Noul Curriculum, li se adaugă situația curentă datorată crizei pandemice de la nivel global, care nu a avut un efect benefic asupra relațiilor inter-familare.

Conform noilor orientări educaționale, tinerii au o contribuție importantă în gestionarea curriculumului opțional stabilit la nivelul fiecărei unități de învățământ, în stabilirea diferitelor activități concrete realizate în comun între școală și diverși factori educaționali (ONG, sau alte instituții de cultură). Pe de altă parte, și cadrele didactice manifestă o deschidere mult mai largă pentru cunoașterea mediului din care provin tinerii educabili și pentru ameliorarea unor situații nedorite apărute în familie.

În acest sens am încercat implementarea programului de consiliere „Viitorul absolvent – între siguranță și incertitudine”, desfășurarea acestuia având loc între 1 septembrie 2020 și 30 mai 2021. Programul de consiliere a inclus activități programate lunar, în ședințe desfășurate atât fizic, cât și prin intermediul platformei Meet. Ca locație s-a folosit Cabinetul de consiliere psiho-pedagogică, de la Colegiul „Traian Săvulescu”, Tg Mureș.

I. SCOPUL ȘI OBIECTIVELE PROIECTULUI

Scopurile programului educațional au vizat: dezvoltarea capacității de a face față impactului unor dificultăți variate (juridice, oficiale, sociale, de vecinătate); optimizarea comunicării asertive părinte-copil, ameliorarea și adaptarea relaționării în familie (mamă-fică, tată-fiu, mamă-fiu, tată-fică, bunică-nepot, soț-soție); managementul stresului strategii și metode pentru a înfrunța stresul, pentru a face față problemelor întâmpinate în viața cotidiană; stabilirea unor planuri de acțiune, pe termen mediu, implicarea în proiecte educaționale; disciplinarea și responsabilizarea copiilor; înțelegerea și acceptarea situației copilului; îmbunătățirea imaginii și stimei de sine, încrederii în forțele proprii; dezvoltarea capacității de a face față conflictelor între generații; stăpânirea agresivității

Obiectivele urmărite au avut în vedere următoarele aspecte:

- * să se situeze el însuși ca dător de valoare pentru copil, care are nevoie să fie tratat ca persoană și nu numai ca elev.

- * să favorizeze conștientizarea competențelor și calităților prin intermediul unor realizări obiective;

- * să-i împărtășească strategii adecvate pentru a face față situațiilor dificile, în care apare teama de eșec sau de respingere socială;

II. ABORDĂRI ȘI METODE

„Consilierea este un proces de îndrumare, mai mult sau mai puțin directă, a unei persoane sau a a mai multor persoane, de către o alta, specializată, cu scopul îmbunătățirii unui aspect al vieții. Această îndrumare se face de comun acord, și de obicei la cererea persoanei care resimte nevoia apelului la consilier.” [2, p.49] Pornind de la această idee, în activitatea preliminară s-a avut grijă ca toți părinții să fie informați despre problematica abordată, despre proces, precum și despre alte organizații care pot oferi sprijin suplimentar în problema abordată, acestea fiind focalizate pe abordarea problemelor educaționale și emoționale.

În cadrul activităților propuse s-au folosit: terapii axate pe identificarea principalelor soluții utilizate în situațiile problemă; tehnici de terapia familiei: geno-grama (pentru a identifica trăsăturile familiei, asemănările, diferențele și tipul de relații, obstacole, situații fără ieșire, rigiditate, repartizarea rolurilor în familie, „Cine are ochi pentru altul”, „Cine îl înțelege pe celălalt”). De asemenea am utilizat terapia cognitiv-comportamentală (rațiune-afectivitate-comportament) / tehnici comportamentale; economia simbolică (copilul câștigă ceva pentru fiecare faptă bună realizată-întărirea pozitivă); întrebări structurate; încercarea de a identifica și adopta o schimbare comportamentală la problema respectivă; joc de rol.; întrebări structurate; utilizarea și identificarea schimbării de comportament, jocul de rol; propunerea unor concepte pragmatice, spre exemplu: consecvență sau modalități de disciplinare. [3, p. 81]

III. TEMATICĂ

În stabilirea tematicii Programului de consiliere am avut în vedere o viziune integrativă, în maniera prezentată de C Bîrzea [1, p.146] Temele abordate au vizat atingerea

mai multor aspecte educaționale. Astfel s-a avut în vedere atingerea următoarelor teme: „Modelul personal – parte componentă a educației”, „Orientarea în carieră”, „Copilul de azi – profesionistul de mâine”, „Biblioteca personală vs. programe pe calculator”, „Tendințe greșite în educație”, „Banii de buzunar”, „Educația pentru protecția mediului”, „Propuneri pentru o vacanță binemeritată”.

IV. ABILITĂȚI DEZVOLTATE ȘI REZULTATE OBTINUTE

În decursul întâlnirilor, pe baza temelor discutate s-au exersat abilități ce vizează: nevoile adolescenților; dezvoltarea psiho-socială pe vârste; acordarea atenției în manieră pozitivă în vederea stimulării unui comportament dorit; aprecierea (convingerea părinților că laudele îi pot determina pe adolescent să se comporte într-un mod dorit); stabilirea limitelor – diferențierea între a respinge copilul sau a respinge un comportament; fixarea unor limite verbale (NU este NU!); ignorarea unor comportamente nedorite; discriminarea situațiilor când copiii trebuie izolați pentru anumite comportamente; stabilirea situațiilor când trebuie folosită pedeapsa sau recompensa și pentru care comportamente.

V. EVALUAREA ȘI MONITORIZAREA PROIECTULUI

Evaluarea internă a programului s-a realizat de profesorul consilier școlar, ținând cont de opiniile participanților.

La sfârșitul ședințelor de consiliere s-au completat chestionare de evaluare și s-au organizat dezbateri și jocuri de rol

Modalitățile de monitorizare s-au realizat prin alcătuirea bazei de date cu informații vizând toate activitățile desfășurate; actualizarea calendarului ședințelor de consiliere de câte ori a fost nevoie; analiza informațiilor rezultate în urma desfășurării activităților, acestea fiind accesibile tuturor părinților

CONCLUZII

În urma derulării Programului educațional de consiliere parentală „Viitorul absolvent – între siguranță și incertitudine”, au fost obținute rezultatele scontate. Astfel participanții la sesiunile de consiliere au avut parte de activități care au vizat: dezvoltarea unor strategii variate pentru a face față dificultăților, pe termen scurt și mediu; informarea despre diferite modalități de rezolvare a problemelor; abordarea consilierului, ca persoană de contact și a consilierii, ca o resursă pentru familie; dezvoltarea încrederii în sine, pentru o comunicare eficientă cu fiul/ fiica; învățarea unor strategii pentru a face față situațiilor întâlnite în viața cotidiană

BIBLIOGRAFIE

1. BÎRZEA, Cezar. *Arta și știința educației*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 218 p. ISBN 973-3045-20-9
2. VRĂȘMAȘ, Ecaterina Adina. *Consilierea și educația părinților*, București: Editura Aramis, 2005. 176 p. ISBN 973-8294-74-6
3. Proiectul Socrates-Grundtvig 2 Parteneriate pentru învățare. *Educația și consilierea părinților*, București: Institutul de Științe ale Educației, 2005. 133 p. ISBN 973-7714-28-8

PROBLEMELE SOCIALE ALE FEMEILOR VICTIME ALE VIOLENȚEI ÎN FAMILIE

Cristina CRUDU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Domestic violence is widespread in contemporary society, at the level of all social categories and deeply rooted, with serious effects on the health, quality of life and well-being of victims and their families. This scourge is not only a social and public health problem, but also a problem of non-respect and violation of human rights, its complexity requiring the active and direct intervention of the responsible national authorities, both in terms of providing support measures. protection of the personal integrity of victims, as well as the protection of their common social interests, such as the freedom and dignity of the person.*

Keywords: *abuse, victim woman, family integration, neglect, social problems, domestic violence.*

Conform definiției oferite de către Centrul de Drept al femeilor din Republica Moldova - violență în familie" este orice act vătămător, fizic sau emoțional care are loc între membrii unei familii. Aceasta poate include un singur episod sau mai multe acte de violență, formând un model de comportament abuziv prin exercitarea controlului. Violența în familie este un comportament intenționat. Scopul violenței în familie este stabilirea și exercitarea puterii și controlului asupra altei persoane. Bărbații deseori folosesc violența împotriva partenerelor lor intime, inclusiv asupra actualelor sau fostelor soții, prietene ori partener. Este un model de comportament, în care partenerul intim aplică violența fizică, constrângerea, amenințările, intimidarea, izolarea și abuzul emoțional, sexual și economic pentru a controla sau schimba comportamentul celuilalt partener. Deși problema violenței în familie a fost recunoscută în calitate de problemă socială de aproape un deceniu, amploarea acestui fenomen indică asupra faptului că această problemă continuă să fie de relevanță majoră. În conformitate cu datele statistice estimate de către Organizația Mondială a Sănătății, la nivel global se atestă faptul că 35% dintre femei care au fost sau sunt într-o relație au fost supuse violenței fizice sau sexuale din partea partenerului de viață. Statistica oficială a Consiliului Europei relevă că fiecare a patra femeie a avut de suferit în urma violenței fizice pe parcursul vieții, iar una din zece a fost supusă violenței sexuale [5. Pag.3]. **Violența în familie** este un fenomen complex, generat de probleme psihologice și amplificat de condiții educaționale, economice și sociale. De multe ori, violența în familie se asociază doar cu violența fizică, iar alte forme, ca violența psihologică, economică sau sexuală, sunt noțiuni mai puțin cunoscute. Conform Legii Nr. 45 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie [3., pag.1], violența în familie reprezintă actele de violență fizică, sexuală, psihologică, spirituală sau economică, cu excepția acțiunilor de autoapărare sau de apărare a altei persoane, inclusiv amenințarea cu asemenea acte, comise de către un membru de familie în privința altui membru al aceleiași familii, prin care s-a cauzat victimei prejudiciu material sau moral; conform [Convenției de la Istanbul](#) [1], violență în familie ar însemna toate acțiunile de violență fizică, sexuală, psihologică sau economică, care survin în familie sau în unitatea domestică sau între foștii sau actualii soți sau parteneri, indiferent dacă agresorul împarte sau a împărțit același domiciliu cu victima.

Datele oferite de [Biroul Național de Statistică](#) sunt mai mult decât elocvente. Astfel, 60 la sută dintre femei au raportat cel puțin o formă de manifestare a violenței psihologice, fiecare a doua femeie a confirmat că a fost supusă unui control cu caracter de izolare socială din partea soțului; pe parcursul vieții, prevalența violenței fizice din partea actualului sau recentului soț/partener este raportată de circa 40 la sută dintre femei.

Deși s-au făcut pași importanți întru eradicarea acestui fenomen - printre care adoptarea Legii Nr. 196, un pas important în semnarea, [la 6 februarie 2017](#), a Convenției Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice, cunoscută și drept [Convenția de la Istanbul](#); semnarea și ratificarea convenției [CEDAW](#), una dintre primele convenții semnate și ratificate de Republica Moldova, cu privire la eliminarea oricăror forme de discriminare împotriva femeilor, dar și altor convenții internaționale, *Republica Moldova rămâne o țară unde femeile continuă să fie discriminate în toate sferele vieții.*

Violența față de femei și violența în familie reprezintă una dintre cele mai grave și răspândite infracțiuni cu care se confruntă societățile contemporane, lezând drepturile și demnitatea umană a membrilor acestora. Fenomenele respective persistă în toate statele lumii, indiferent de modul de organizare politică sau economică a acestora, bunăstarea societății, rasă, cultură.

Abordarea acestor fenomene la nivel internațional este una holistică și multidimensională, solicitând implicarea diversilor actori, atât guvernamentali, cât și nonguvernamentali, precum și concursul experților independenți cum sunt însăși victimele acestor fenomene. Reieșind din cele menționate, raportul este constituit din abordarea axată pe cei 4 piloni ai Convenției de la Istanbul, elucidând realizările și provocările din sectoare, și finalizând cu recomandări concrete de depășire ale acestora.

Prevenirea și combaterea violenței în familie, ca element al politicii naționale de ocrotire și sprijinire a familiei, reprezintă o preocupare majoră a Guvernului Republicii Moldova. Prin adoptarea legii-cadru cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie s-a făcut un pas important în crearea mecanismului instituțional și operațional de soluționare a cazurilor de violență în familie, marcând asumarea și implementarea de către Republica Moldova a angajamentelor internaționale de respectare a drepturilor omului.

Accentul sporit asupra femeilor în cazurile de violență în familie este determinat de inegalitatea relațiilor de putere între femei și bărbați care s-a constituit de-a lungul perioadelor istorice. Raportată la fenomenul violenței în familie, inegalitatea relațiilor de putere dintre femei și bărbați are repercusiuni majore asupra calității vieții membrilor familiei, afectând în mod special femeile și copiii, precum și șansele acestora de participare la viața socială și economică. Anul 2020 a oferit omenirii o provocare unică și enormă după caracterul său geografic, social și economic – pandemia Covid 19, care a destorsionat bunul mers al vieții oamenilor, statelor. Măsurile de restricție impuse de întreaga lume pentru a reduce răspândirea Covid 19 au impactat

grav siguranța și drepturile victimelor violenței în familie, pentru care și mai înainte mediul casnic nu era prietenos dar pe perioada pandemică a devenit și mai periculos, plin de frică, insecuritate și incertitudine. Măsurile impuse pentru a ocroti oamenii de acest virus, re-canalizările resurselor financiare naționale și internaționale spre sistemul de sănătate pentru a face față situației și a stopa pandemia, restricțiile de circulație impuse au oferit agresorilor familiali putere și control suplimentară [5].

În situația creată la nivel global victimele au renunțat la solicitarea asistenței pe motiv de frică de contagiune, limitarea a circulației, blocarea activității serviciilor specializate, deoarece nu erau siguri și familiarizați cum să gestioneze riscul de infectare. Nu trebuie să uităm că consecințele economice ale pandemiei, precum pierderea locului de muncă sau a

veniturilor, la fel a afectat grav femeile prin faptul că au creat sau chiar au exacerbato dependența financiară a acestora față de partenerul de viață violent, reducându-le astfel capacitatea de a părăsi agresorii.

Rapoartele serviciilor specializate de telefonie adresate asistenței victimelor au raportat o reducere de patru ori a apelurilor, pe cînd adresările prin sms, texte pe pagenele sociale au crescut, ceea ce ne face să concluzionăm că puterea de control al agresorilor a redus semnificativ posibilitatea victimelor de a solicita telefonic o asistență. Totodată în unele țări sollicitările pentru plasament în servicii specializate a crescut[2].

Mai mult, femeile și fetele au fost supuse unui risc mai mare de violență în familie, inclusive abuzuri sexuale, fără nici un recurs în timpul pandemiei. Izolarea oamenilor în locuințe i-a făcut mai vulnerabili la abuzuri de către parteneri și membri ai familiei, în timp ce accesul lor la consiliere și la alte servicii de urgență, inclusiv locuințe alternative și asistență juridică, precum și accesul la instanțe a fost redus drastic. S-a remarcat de către experții pe domeniu majorarea numărului de omucideri (preponderent femei) din partea partenerilor intimi.

Perioada pandemică a impactat disproporționat responsabilitățile de îngrijire și obligațiunile casnice în cadrul familiilor, femeilor revenindu-le cea mai mare pondere, ceea ce a dus la consecințe grave asupra sănătății lor fizice și mentale. Datorită lipsei pachetelor adecvate de protecție socială pe timpul unor situații de urgență/pandemice, femeile prezintă un risc mai mare de a fi afectate de șocurile sociale și economice legate de măsurile care sunt introduse pentru a reduce pandemia. Pierderea veniturilor are consecințe directe asupra capacității femeilor de a-și permite plata locuinței, asigurarea hranei și apei pentru ea și membrii familiei sale. Decalajul accesului și competenței digitale dintre femei și bărbați plasează, de asemenea, femeile într-o poziție dezavantajată, afectându-le capacitatea de a lucra sau de a studia de acasă și de a oferi copiilor lor program de studii la domiciliu.

În pandemie s-a intensificat necesitatea unui răspuns la fenomen și provocările întâlnite prin soluții inovatoare. Valorificarea tehnologiilor digitale a oferit prestatorilor de servicii oportunități de a presta serviciile specializate online victimelor și pe perioada pandemică, cum ar fi consiliere psihologică și sprijin psihosocial, consiliere juridică, și informare.

Femeile din Republica Moldova afectate de violență în familie sunt mai vulnerabile în contextul crizei COVID-19. Măsurile restrictive impuse de pandemia COVID-19 au contribuit semnificativ la creșterea numărului de cazuri de violență împotriva femeilor, iar multe adăposturi au fost nevoite să-și închidă ușile din motive de siguranță. În acest context, lipsa resurselor și mijloacelor de comunicare pentru a raporta cazurile de violență și a accesa serviciile esențiale de asistență, precum și prezența continuă a agresorilor au contribuit la vulnerabilitatea femeilor și copiilor victime ale violenței domestice și în bază de gen[4].

Printre principalele necesități ale femeilor afectate de violență în familie sunt produse de primă necesitate și alte nevoi financiare, necesitatea de a găsi un adăpost, precum și accesul la serviciile de asistență medicală, consiliere psihologică și asistență juridică. De asemenea, din cauza măsurilor de restricții impuse de pandemie, femeile se confruntă cu reducerea semnificativă a capacității de cumpărare, creșterea presiunii generate de închiderea grădinițelor și trecerea la studiile școlare în regim online, precum și accesul limitat spre servicii sau autorități și spre măsurile de protecție împotriva COVID-19.

„Frustrarea legată de riscurile de îmbolnăvire, dar și de pierderile economice, incertitudinea, limitarea la domiciliu și alte restricții impuse de pandemie, cresc riscul de violență în familie. În același timp, serviciile de prevenire și protecție împotriva violenței asupra femeilor sunt mai puțin disponibile, fie ca urmare a schimbării regimului de muncă, a lipsei de informații despre noile moduri de acces la servicii, a deplasărilor restricționate sau a controlului constant al abuzatorilor asupra partenerelor, pe durata de pandemie.”[6]

În același timp, sistemul de asistență și protecție a victimelor violenței în familie a fost pus în situația să facă față unei duble provocări – să continue să asigure nevoile persoanelor afectate de violență, dar și să respecte măsurile de prevenire a răspândirii infecției.

Violența în familie este o problemă omniprezentă în toate țările lumii, cu consecințe grave în plan fizic, emoțional, financiar și social asupra victimelor, familiilor și societății în întregime. Marea majoritate a victimelor sunt femeile care se confruntă cu dificultăți în accesul la justiție și serviciile de asistență și protecție.

În multe societăți, inclusiv în Republica Moldova, inegalitățile de gen prezente și cultura dominării masculine le determină pe femeile să accepte, să tolereze și să raționalizeze violența în familie și să păstreze tăcerea despre aceste incidente. În plan internațional a fost recunoscută necesitatea unei abordări cuprinzătoare și multi-disciplinare pentru soluționarea acestei probleme sociale, iar rolul organelor poliției fiind unul decisiv în acest sens[6].

Adoptarea Legii Nr. 45 privind prevenirea și combaterea violenței în familie constituie un pas important în vederea stopării actelor de violență și marchează recunoașterea și începutul implementării de către Republica Moldova a angajamentelor internaționale de respectare a drepturilor omului. Astfel, legea stabilește un cadru de colaborare dintre diferite autorități responsabile și organizații non-guvernamentale în prevenirea și combaterii violenței în familie. Totuși, serviciile sociale și DASPF cât și organele de poliție au un rol cheie și ar trebui să fie mobilizate să devină mult mai eficiente în acordarea protecției pentru victime, să pună capăt lipsei de răspundere a abuzatorilor, să ofere acces la justiție și remedii juridice și să răspundă de o manieră adecvată[4].

Accentul sporit asupra femeilor în cazurile de violență în familie este determinat de inegalitatea relațiilor de putere între femei și bărbați care s-a constituit de-a lungul perioadelor istorice. Raportată la fenomenul violenței în familie, inegalitatea relațiilor de putere dintre femei și bărbați are repercusiuni majore asupra calității vieții membrilor familiei, afectând în mod special femeile și copiii precum și șansele acestora de participare la viața socială și economică. Efectele psiho-emoționale și economice ale violenței asupra femeilor dar și aspectele ce țin de obstacolele social structurale (percepțiile stereotipizate privind rolul femeilor și bărbaților privind viața de familie, blamarea victimei de către societate, nivelul scăzut al încrederii în autoritățile cu competență în soluționarea cazurilor) limitează deciziile acestora de a solicita suport și protecție. Violența față de femei și violența în familie reprezintă una dintre cele mai grave și răspândite infracțiuni cu care se confruntă societățile contemporane, lezând drepturile și demnitatea umană a membrilor acestora[7].

Fenomenele respective persistă în toate statele lumii, indiferent de modul de organizare politică sau economică a acestora, bunăstarea societății, rasă, cultură.

În general, pare de necrezut faptul că atenția publică și a specialiștilor pentru această maladie socială datează de puțin timp. Atâta vreme 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, consecințelor și efectelor violenței în familie este prima etapă spre atenuarea acestui fenomen.

Progresul semnificativ obținut în ceea ce privește abordarea violenței în familie în Republica Moldova este un fapt real, dar mai există încă numeroase lacune legale, instituționale și de politici care persistă și care trebuie abordate. În acest context este foarte important să dispunem de date și evidențe cu privire la prevalența violenței față de femei, factorii care determină acest fenomen, precum și impactul violenței asupra sănătății și bunăstării femeii și a familiei în general.

Bibliografie:

1. Convenția consiliului european privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. Istanbul, 11.V.2011
2. Evaluare rapidă privind problema violenței în familie în Republica Moldova, 2007. P. 22-23. CENTRUL Internațional pentru Promovarea și Protecția Drepturilor Femeii „La Strada”.
3. LEGEA Republicii Moldova nr. 45 din 01.07.2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie. În: Monitorul Oficial nr. 55-56 din 18.09.2008.
4. Raportul pentru anul 2020 cu privire la violența în familie și violența față de femei. Chișinău 2021.
5. Strategia națională de prevenire și combatere a violenței față de femei și violenței în familie pe anii 2018-2023. Pag. 3
6. Studiul [Violența față de femei în familie](#), Chișinău, 2010
7. Violența în familie și violența sexuală. Raport LA STRADA. [Http://lastrada.md/rom/violenta-in-familie-si-violenta-sexuala](http://lastrada.md/rom/violenta-in-familie-si-violenta-sexuala) (accesat la 11.10.21)

CZU 159.928.234

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Александра ШИХАЛОВИЧ, студент,
ГУО Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, Гомель, Беларусь,
Наталья Николаевна ДУДАЛЬ, магистр психологических наук, ст. преподаватель
кафедры педагогической психологии, факультета психологии и педагогики,
Гомельского Государственного Университета имени Франциска Скорины.

Abstract: *The article reflects the results of the study of resilience and its components, as well as the level of personal anxiety in high school students. Negative correlation between the analysed indices was revealed. It was concluded that a high level of anxiety suggests a low resilience of the individual.*

Keywords: *resilience, personal anxiety, engagement, control, risk acceptance.*

Термин «жизнестойкость» в психологической науке появился относительно недавно: в конце прошлого века. До сих пор нет единого мнения по поводу операционализации этого понятия. Авторы термина американские психологи Сьюзен Кобейса и Сальватор Мадди понимали жизнестойкость как систему убеждений о себе, мире и об отношениях личности с миром, которая позволяет индивиду преодолевать жизненные трудности и оставаться активным [1, с. 161]. Именно ученый-психолог С. Мадди разработал модель жизнестойкости, представляющую собой конструкт из трех компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска. Феномен жизнестойкости закладывается в детском и подростковом возрасте и представляет собой неотъемлемое личностное образование, развивающееся на протяжении всей жизни человека. Практическое значение модели жизнестойкости состоит в том, что автор рассматривает ее как важный внутренний ресурс (установку), который можно осмыслить, развивать и изменять для поддержания физического, психического и социального здоровья. В отечественной психологии глубоким и многолетним изучением жизнестойкости занимался Д. А. Леонтьев.

Подростковый период является одним из этапов становления личности индивида и наиболее сензитивным к жизненным трудностям и кризисам. Согласно возрастной классификации Д. Б. Эльконина, общепринятой в отечественной психологии, подростничество охватывает период с 12 до 17 лет, когда начинает проявляться различие интересов и склонностей, закладываются новообразования человека: личностная и половая идентичность, готовность к самоопределению, ценностные ориентации, система представлений об окружающем мире, людях и о самом себе.

В своей работе психолог С.В. Книжникова определила жизнестойкость как интегральную личностную характеристику, основанную на оптимальной смысловой регуляции, адекватной самооценке, высоком уровне социальной компетентности, коммуникативных способностях и умениях. Психолог сделала вывод о том, что «развитие компонентов жизнестойкости может успешно осуществляться в системе образования через широко известные методы обучения и воспитания» [2, с. 70].

На фоне динамично меняющейся мировой ситуации, ослабления ценностей и норм поведения современные старшеклассники вынуждены искать опору для совладания со стрессовыми ситуациями, опираясь на свою жизнестойкость. Несмотря на широкий диапазон социальных ролей и потребностей, ребята зачастую не способны эффективно адаптироваться к условиям жизни, не знают как вести себя в трудных жизненных ситуациях, не умеют грамотно справляться со стрессом. Как следствие, возрастает риск возникновения и роста тревожности у подростков.

Под тревожностью в психологической науке понимается «психическое свойство и определяется как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги» [3, с. 408]. Уровень тревожности во многом обуславливает поведение человека. С одной стороны определенный уровень тревожности – это естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. С другой стороны опасность тревожности раскрывается в том случае, когда она становится личностной характеристикой. Вместе с тем нельзя не отметить, что тревожность рассматривается современными учеными-психологами в узких рамках прикладных проблем (экзаменационная, межличностная, соревновательная, компьютерная, школьная тревожность и другие).

Американский ученый Ч. Д. Спилбергер выделил 2 формы тревожности: ситуативную – тревога как состояние и личностную – тревога как свойство.

Ситуативная тревожность отображает эмоциональное состояние человека, вызванное действием факторов, содержащих опасность в данный конкретный период времени, сопровождающееся активацией или возбуждением автономной нервной системы. Личностная тревожность – это индивидуальное свойство или приобретенную поведенческую диспозицию, которые определяют тенденцию конкретного индивида воспринимать и реагировать на опасность повышением ситуативной тревожности. По мнению Ч. Д. Спилбергера личностная тревожность рассматривается как «устойчивая склонность человека воспринимать угрозу своего «Я» в самых разных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности» [4, с. 107]. Проявляется в различных ситуациях, где возникают реальные и предполагаемые трудности и характеризуется неопределенным ощущением страха или угрозы, восприятием любого события как опасного. Индивид подавлен, находится в настороженном состоянии. У него затруднены контакты с окружающим миром, появляется готовность воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Каждый из нас сталкивался и не раз в своей жизни с различными трудностями. То, как мы переживаем и справляемся со сложными обстоятельствами, определяет качество нашей жизни. У каждого индивида определяется свой оптимальный уровень тревожности. В своей работе А. С. Малыгина отмечает, что «оценка человеком своего

оптимального уровня тревожности является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания» [5, с. 3347].

В подростковом возрасте происходит перестройка всего организма, половое созревание и изменение системы отношений. Именно в этот период увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям; обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие основные причины возникновения тревожности у подростков:

- неблагоприятные детско-родительские отношения;
- напряженные отношения со сверстниками;
- низкий уровень самооценки;
- низкая успеваемость в школе;
- формирование тревожно-мнительных черт характера;
- неуверенность в своем будущем (риск неудач в ведущих видах деятельности).

Первоначально тревожность рассматривалась исключительно как признак неблагополучия индивида. Современный подход к пониманию тревожности представляет собой признак неадекватности структуры деятельности индивида по отношению к жизненной ситуации, поэтому для каждого конкретного субъекта характерен свой оптимальный уровень «полезной» тревожности, который является необходимым условием развития личности.

Базой нашего исследования особенностей жизнестойкости и уровня личностной тревожности у старшеклассников стала средняя школа № 26 г. Гомеля. Выборку нашего исследования составили 45 старшеклассников (учащиеся 10-х классов – 19 человек, учащиеся 11-х классов – 26 человек) в возрасте от 16 до 18 лет (55,74 % - девушки, 44,26 % - юноши; средний возраст – 17,4 года). Для выявления связи между личностной тревожностью и жизнестойкостью были применены: методика «Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева» и методика «Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина». Для обработки результатов использовались программы Excel MS Office и SPSS 15.0, для выявления связи между компонентами жизнестойкости и личностной тревожностью проведен корреляционный анализ Спирмена.

Проведенное исследование показало, что учащиеся 10-х классов обладают уровнем жизнестойкости – 76,79 баллов, учащиеся 11-х классов – 85,54 баллов, при стандартизованном значении – 80,72 баллов. Высокий и средний уровень жизнестойкости выявлен у 73,68 % респондентов в 10-х классах и 92,31 % – в 11-х классах, что говорит о наличии системы убеждений, содействующей индивиду эффективно преодолевать сложные жизненные ситуации. Низкие результаты показали 26,32 % респондентов среди учащихся 10-х классов и 7,69 % – среди учащихся 11-х классов, что говорит о наличии трудностей при поиске выхода из критического положения. Таким людям характерна недовольство своей жизнью, недоверие к собственным способностям, неконтролируемость происходящего. Они планируют на будущее, несамостоятельны и не ставят целей для достижения.

Наибольшее число учащихся с высокими значениями компонентов жизнестойкости и в 10-х, и в 11-х классах выявлено по шкале принятия риска. Средний показатель в 10-х классах составил 16,95 баллов, в 11-х – 17,38 баллов, при норме – 13,91 баллов, что свидетельствует о стремлении к саморазвитию и действию на свой страх и риск. Такие старшеклассники готовы действовать на свой страх и риск, не имея надежных гарантий успеха. Они комфортно ощущают себя, выходя из привычного образа жизни. Приобретение нового опыта для них интересно и желательно, в результате чего они получают новые знания о своих внутренних потенциалах. Низкий

уровень принятия риска отсутствует у респондентов 10-х классов. В 11-х классах этот показатель составил 3,85 %. Полученные данные характерны для возрастных особенностей испытуемых, так как в подростковом возрасте ребята стремятся рисковать и активно приобретают новый опыт независимо от последствий.

Средний показатель вовлеченности в 10 классе составляет 31,63 баллов при норме – 37,64 баллов. У респондентов 11-х классов средний показатель вовлеченности – 36,27 баллов, что также ниже стандартизированного значения. В процентном соотношении низкие значения по шкале вовлеченности в 10-х классах выявлены у 47,37 %, в 11-х – 15,38 % испытуемых. Полученные показатели свидетельствуют о неправильной оценке выполняемых действий, о завышенном восприятии своих возможностей. Личность, обладающая недостаточным компонентом вовлеченности, не получает удовольствие от собственной деятельности.

Изменение показателей контроля у обследуемых имеет следующую динамику: у ребят 11-х классов возрастает доля средних значений шкалы контроля и уменьшается доля низких и высоких показателей. Средний показатель контроля в 10-х классах составил 27,78 баллов, в 11-х классах – 31,88 баллов, при норме – 29,17 баллов. Личность с развитым компонентом контроля определяет свой собственный жизненный путь и деятельность, которой будет заниматься. Низкий уровень контроля выявлен у 26,32 % среди учащихся 10-х классов и 7,69 % среди 11-х классов. Люди с таким уровнем контроля ощущают собственную бессилие и неспособность влиять на происходящее.

Проведенное эмпирическое исследование дает нам представление об особенностях жизнестойкости и ее компонентов у старшеклассников общеобразовательной средней школы. Принятие риска у испытуемых выявлено как ведущий компонент в структуре жизнестойкости. Это говорит о том, что ребята не боятся воплощать новые идеи, пробуют свои силы в различных ситуациях, активно усваивают знания из приобретенного опыта, вне зависимости от результата: положительного или отрицательного.

Учащиеся 10-х и 11-х классов обнаружили средние показатели уровня личностной тревожности (68 % и 63,89 % соответственно от общего количества учащихся). Однако, и в 10-х, и в 11-х классах процент высоких значений значительно выражен (24 % и 27,78 % соответственно). Это свидетельствует о выраженном стрессовом воздействии и большой вероятности нервных срывов, что также возможно объяснить сдачей экзаменов, выбором, куда поступать и с чем связать свою жизнь, окончанием беззаботного детства и вступлением во «взрослую» жизнь. Низкие значения личностной тревожности составили в 10-х – 8 % и в 11-х классах – 8,33 %.

Для выявления связи между компонентами жизнестойкости и личностной тревожностью по результатам проведенных методик был проведен корреляционный анализ Спирмена, который показал отрицательную корреляционную связь. Из этого следует, что высокий уровень тревожности предполагает низкую жизнестойкость индивида ($r_s = -0,589$). Это проявляется в ощущении бессмысленности от собственной деятельности, в заниженной самооценке и низком уровне социально-психологической адаптивности. У старшеклассников это негативно сказывается на развитии личности и процессе эффективной социализации, а также на физическом здоровье подростков.

Отрицательная корреляционная связь между вовлеченностью и тревожностью характеризуется тем, что при высоком уровне тревожности наблюдается слабая пассивная жизненная позиция и нежелание принимать жизненные события как позитивный опыт для личностного развития ($r_s = -0,629$). Следовательно, чем ниже уровень личностной тревожности, тем выше ощущение своих способностей преодоления трудных жизненных обстоятельств и противостояния негативным

ситуациям, так как эти ситуации рассматриваются индивидом как стимул для развития своих способностей.

Отрицательная корреляционная связь между контролем и тревожностью говорит о том, что чем выше уровень тревожности, тем ниже ощущение способности совладать с трудными обстоятельствами и противостоять им у индивида ($r_s = -0,541$).

Отрицательная корреляционная связь между принятием риска и тревожностью характеризуется тем, что чем выше уровень тревожности, тем ниже оценка события, которое способствует необходимости принятия риска ($r_s = -0,735$).

Вовлеченность убеждает индивида в том, что выбранная деятельность представляет интерес и пользу для развития и формирования личности. Индивиды с высоким уровнем тревожности, оценивающие происходящее или будущее событие как угрозу, в меньшей степени получают удовольствие и пользу от своей деятельности. Они оценивают сложившуюся ситуацию как «враждебную», что сопровождается острыми физиологическими реакциями, потоком негативно окрашенных мыслей, что лишает индивида получить удовольствие от происходящих событий. Индивиды с развитым компонентом вовлеченности и низким уровнем тревожности в большей степени получают удовольствие и пользу от выбранной деятельности и окружающей ситуации.

Развитие контроля способствует убежденности индивида в том, что он может оказывать влияние на собственную деятельность, может бороться с трудностями, даже если успех не гарантирован. У высокотревожных людей низкий уровень контроля проявляется в низкой убежденности в собственном влиянии на окружающий мир, в ощущении собственной беспомощности. Сложные жизненные обстоятельства переоцениваются индивидами, из-за чего не предпринимаются попытки совладания и борьбы с ними.

Принятие риска определяет убежденность в ценности любого опыта, так как сталкиваясь с ситуациями, не гарантирующими благоприятный исход или успех, человек накапливает знания о себе и своих способностях действовать в нестандартных условиях.

Обратная взаимосвязь тревожности и принятия риска выражается тем, что высокотревожные люди убеждены в бесполезности и неэффективности принятия на себя риска и способности действовать в незнакомой ситуации. Принятие риска убеждает индивида в том, что любой исход событий и положительный, и отрицательный, способствует получению необходимого опыта. Индивиды, толерантные к неопределенности, способны получать полезный опыт из любых ситуаций.

Проведенное исследование дает нам представление об особенностях жизнестойкости и ее компонентов у старшеклассников общеобразовательной средней школы, а также свидетельствует о роли феномена жизнестойкости при встрече с негативными переживаниями, такими, как тревога и стресс. Высокие показатели по всем субшкалам и общему уровню жизнестойкости позволяют индивиду не испытывать тревожности за счет веры в собственные силы и совладания со стрессовыми ситуациями.

Библиография

1 Личностный потенциал. Структура и диагностика / Рос. гуманитар. науч. фонд; под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл. — 2011. — 607 с.

2 Книжникова, С. В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной превенции / С. В. Книжникова // материалы IV Всероссийской

НПК «Феноменология и профилактика девиантного поведения». – Краснодар, 28-29 октября, 2010. – С. 67–70.

3 Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Академия, 2007. – 432 с.

4 Ханин, Ю. Л. Стресс и тревога в спорте / Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 2003. – 288 с.

5 Малыгина, А. С. Тревожность в подростковом возрасте как фактор, влияющий на поведение в конфликтной ситуации / А.С. Малыгина // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3346–3350. – UFL: <http://e-koncept.ru/2017/970996.htm>.

6 Мадди, С. Смислообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди; пер с англ. Е. Н. Осина; под ред. Д. А. Леонтьева // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87-101.

7 Леонтьев, Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2011. – С. 178–210.

CZU 316.472.4-053.6:004.738.5

COMUNICAREA EFICIENTĂ ÎN MEDIUL ONLINE PENTRU ADOLESCENȚI - ASPECTE PRACTICE

Diana GHERMAN,

psiholog, grad didactic superior, asistent universitar, IȘE.

Abstract: *The importance of communication in the online environment is increasingly used and sought on social networks. Nowadays, teenagers seek the company of other people on the Internet for communication. Online communication has radically changed the dynamics of the personal lives of millions of people. The etiquette of the Internet today is part of social norms, customs and culture. The basic rules of neticheta are those applied daily on the Internet and are established to have effective communication with each other.*

Keywords: *communication, effective communication, online environment, teenagers.*

Importanța comunicării în mediul online, este din ce în ce mai utilizată și căutată pe rețele sociale de socializare. În ziua de azi adolescenții caută compania altor persoane pe internet pentru comunicare. Rezultatele arată că adolescenții pe internet au găsit mai mult confort decât în viața reală. Persoanele intră online cu aceeași dorință de comunicare, vor să afle răspunsuri pe care se tem să le caute printre oamenii din realitate. Comunicarea în mediul online a schimbat radical dinamica vieții personale a milioane de oameni. Paradoxal, împotriva „promisiunii” de socializare, realitatea virtuală a adus cu sine o izolare îngrijorătoare a persoanei în fața computerului, telefonului sau a tabletei și o retragere a acesteia din interacțiunea socială reală cu semenii. Deși are mii de prieteni virtuali, tânărul zilelor noastre se adâncește tot mai mult într-o singurăătate cutremurătoare. Pe internet, toate persoanele seamănă unele cu altele, totodată, aceste comunități sociale pot contribui într-o oarecare măsură la dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă sau neeficientă. Utilizarea site-urilor de socializare și importanța comunicării nu stimulează numai capacitatea de a comunica, poate stimula și capacitatea de a căuta, a învăța și a cunoaște. Totodată, folosirea acestor site-uri poate constitui și un obstacol în comunicarea verbală, deoarece utilizatorii, nu își mai dezvoltă așa cum trebuie abilitățile de comunicare directă și

eficientă. Uneori, ei adoptă stilul lapidar de comunicare folosit pe aceste site-uri. Potrivit psihologiei, o comunicare eficientă este cea care transmite un mesaj bine conturat în cuvinte bine alese, însoțite de un ansamblu de comportamente. [Apud 3] Din punct de vedere mediul social care arată că ființa umană este adaptabilă și flexibilă, iar comportamentul este determinat de învățare. [Apud 1] De studiere, și de contactele pe care individul le are de-a lungul procesului de maturizare. Oricare ar fi punctul de vedere comunicarea este esențială pentru dezvoltarea normală a individului pe plan biologic și social. [2] Deși rețelele de socializare facilitează comunicarea și accesul la diferite surse de informații, utilizarea în exces a acestor mijloace de comunicare poate atrage după sine o serie de consecințe negative în planul dezvoltării emoționale sau sociale ale adolescentului. Psihologii atrag atenția că tinerii care își petrec din ce în ce mai mult timp pe internet se pot izola social sau chiar se pot îmbolnăvi de depresie. „Persoanele care își petrec un număr mare de ore surfând pe internet sunt mai predispuse de a suferi de depresie“, potrivit unui studiu britanic recent, publicat în revista „Psychopathology“. [5] Psihologii de la Universitatea din Leeds susțin că au descoperit dovada „frapantă“ a faptului că acele persoane care folosesc internetul în mod excesiv dezvoltă un comportament compulsiv, având tendința să înlocuiască interacțiunile sociale din viața reală cu discuții online. „Acest studiu întărește speculațiile potrivit cărora utilizarea excesivă a internetului, care tinde să înlocuiască funcțiile sociale obișnuite ale indivizilor, ar putea fi asociată cu anumite afecțiuni psihologice, precum depresia și dependența“, a arătat datele unui studiu. Normele, modurile de viață și concepțiile se transmit doar prin socializare. Fiind necesare pentru o integrare a individului în grupurile din care face parte. O rețea de socializare este, general vorbind, o rețea de persoane cu scopuri comune. Rețelele de socializare din internet sunt numite și „rețele sociale“. Apariția acestor rețele de socializare satisface, practic o nevoie organică de comunicare pe chat virtual și aduce un aport calitativ și cantitativ, enorm, în realizarea contactului dintre utilizatori, dacă se aplică în practică cele 17 reguli ale unei comunicări corecte, reguli extrase din cartea scrisă de Kate Keenan „Cum să comunicăm“.

Normele de etichetă ale internetului în zilele noastre fac parte din normele sociale, obiceiuri și cultură. Internetul are propria cultură, iar regulile sale, neticheta, este reprezentată de norme culturale pentru actualizări de stare, mesaje de e-mail, setările de confidențialitate și liste. Conform informației din internet noțiunea de Neticheta (*Netiquette /net-i-ket/*) este:

1. Codul social de comunicare într-o rețea.
 2. Codul social și moral al internetului pe baza condiției umane și regula de aur a netichetei.
 3. O filosofie de comunicare eficientă pe internet care utilizează convenții comune și norme.
- [5]

Normele de bază ale netichetei sunt cele aplicate zi de zi pe internet și se stabilesc pentru a avea o comunicare eficientă unii cu ceilalți. Regula de aur a etichetei pe Internet, este de a trata pe alții, așa cum dorești să fii tratat. Fă pentru alții online, așa cum ai face pentru tine. Internetul înseamnă comunicare personală, deoarece este generat de o interfață de utilizator personală. E unu la unu, unu la mai mulți, comunicare în rețele diferite, cu permisiuni diferite, drepturi de acces, niveluri de securitate și moderatori. Regula de aur permite utilizatorilor să fie ei înșiși, în aplicarea normelor de neticheta. Un utilizator poate modifica, lua în considerare sau aplica oricare norme de neticheta, în grade diferite, cum crede de cuviință, urmând în primul rând regula de aur. ”Fă ceea ce trebuie.”

Pur și simplu filosofia netichetei este de a fi civilizat, de a comunica eficient prin intermediul dispozitivelor electronice, precum și de a respecta regulile. Regulile de neticheta nu se impun în mod necesar în conformitate cu normele cuprinse în acest articol, deoarece totul este situațional și trebuie adaptat. Acestea reprezintă fundamentul pentru tot. Totodată, aceste reguli pot fi folosite în orice domeniu să completeze regulile site-ului.

Astăzi vom îndrepta cursorul spre comunicarea eficientă în mediul online. Comunicarea eficientă sau 10 reguli simple pentru relații excelente în mediul online pentru adolescenți și nu numai pentru ei.

Regula 1: Verificarea ortografică și corectarea mesajelor, în toate comunicările scrise pe internet, deoarece erorile pot diminua credibilitatea mesajului.

Regula 2: Nu scrie totul cu Caps Lock într-un text, deoarece este ca și cum ai țipa la cel care te citește.

Regula 3: Onestitatea este o neticheta bună, deoarece comunicațiile în rețea nu sunt valide fără ea. Fii sincer în profilurile tale și în alte comunicări, deoarece onestitatea creează cea mai bună experiență on-line.

Regula 4: Fii tu însuși online, pentru că nu ești anonim și alți utilizatori sunt oameni reali. Nu spune și nu fă online, lucruri pe care nu le-ai face în realitate, pentru că nu poți fi luat în serios, Imaginea ta online este importantă. N-o strica prin a fi altcineva decât ești.

Regula 5: Nu jigni și nu răspunde la jigniri, sau orice altceva ce reprezintă o insultă personală comunicata prin intermediul internetului. Normele netichetei vor să civilizeze internetul, deoarece acesta este codul de conduită socială.

Regula 6: Nu faceți spam și nu urmați link-uri de tip pop-up și spam-ul, deoarece acestea pot duce la viruși, spyware și malware.

Regula 7: Fii conservator în e-mailul trimis și liberal în e-mailul primit, deoarece calitatea este mai bună decât cantitatea.

Regula 8: Nu trimite e-mailuri noaptea târziu, deoarece aceasta poate pune în discuție stilul tău de viață.

Regula 9: Cumpăra de pe site-uri web securizate, deoarece acestea protejează informațiile tale.

Regula 10: Fii discret în tot ceea ce faci pe internet. Aceasta include crearea de profiluri pe rețelele sociale și postarea de comentarii.

Curtoazia obișnuită și comportamentul politicos sunt etichete necesare pe internet, care arată respect pentru utilizatori, colegi și promovează o cybersferă pozitivă în care utilizatorii comunica eficient. A fi amabil față de utilizatori, este o parte esențială a etichetei pe internet, deoarece contribuie la o mai bună relaționare în sfera cibernetică. Utilizatorii sunt mai fericiți, atunci când oamenii sunt amabili cu ei. Să fii amabil online, exprimă regule de aur a netichetei. Acest lucru este necesar ca utilizatorii să faciliteze o cybersferă pozitivă în cadrul lecțiilor online. Internetul a schimbat în mod spectaculos modul în care copiii interacționează cu lumea. Ei au acces la un volum coplesitor de informații. Cu toate acestea, mediul online, pe lângă beneficiile evidente, comportă în lipsa unei informări corecte și a unei orientări adecvate, riscuri în fața cărora cei vulnerabili sunt în special copiii. În ultimul deceniu, evoluția utilizării internetului de către adolescenți a fost caracterizată prin două mari direcții, ambele punând în sarcina părinților și a cadrelor didactice un rol crucial în protecția adolescenților împotriva riscurilor din mediul online:

- 1) copiii accesează internetul de la vârste din ce în ce mai mici;
- 2) tehnologia utilizată în acest sens a devenit mobilă și accesibilă oriunde și oricând.

Cifrele din întreaga lume demonstrează că mulți dintre copiii sunt în măsură să folosească diferite dispozitive de accesare a Internetului și chiar o fac cu sau fără supravegherea părinților.[5] La școală, inclusiv activitățile online cu caracter educațional pot avea ca urmare neplăcută apariția de imagini sau informații ilegale sau dăunătoare. Pentru a evita acest lucru, părinții trebuie să cunoască și să-i informeze pe copii asupra tehnicilor corecte de căutare și asupra procedurilor de apelare a serviciilor specializate. Concluzionând, accesarea rețelelor de socializare rămâne la atitudinea fiecăruia. Deși, realitatea ne arată că acestea au devenit o necesitate în rândul tinerilor și nu numai. Având în

vedere că, în prezent, sondajele indică din ce în ce mai mulți utilizatori ai rețelor de socializare.

„Internetul îi leagă pe oamenii care sunt la depărtare, dar îi îndepărtează pe cei care trăiesc în același areal.” Josip Grgic.

Bibliografia

1. GOULSTON, Mark *Cum sa comunicii ascultand*. București: Editura Amsta Publishing, 2013
2. GRAUR, Evelina *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Editura mediamira, 2001
3. ILUȚ, Petru *Sinele și cunoașterea lui*. Iași: Editura Polirom, 2001
4. CHARVE, Shelle Rose *Cuvinte care schimbă minți*. București: Amaltea, 2006
5. <http://www.fluxymedia.com/evolutia-comunicarii-la-distanta/>
CZU 159.953.5

STILURI DE ÎNVĂȚARE ȘI DIMENSIUNI ALE PSIHOIGIENEI MINTALE

Aurelia GLAVAN, dr., conf., neurolog,
Centrul de Cercetări și Asistență Psihologică,
Universitatea de Stat din Tiraspol
Gabriela ARSENOV, drd.,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *Learning has been and remains a central theme for psychology and psychological research, due to the complexity and importance of this process for the evolution of our society. Learning is a complex mental activity of acquiring skills and knowledge training and assimilation of social experiences, that leads to the development of a personality. The educational system of the future will be based on self-learning as a dominant form of education with teachers as counselors or consultants, creative-cognitive education replacing traditional education.*

Key words: *effective learning, personality, creative-cognitive education.*

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Problematika învățării a fost abordată, în decursul timpului, de cele mai importante curente teoretice ale școlilor de psihologie, considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale. Tema învățării eficiente a fost abordată pe larg în literatura de specialitate de autori precum: D. Rowntree – “Învăță cum să înveți. Introducere programată în tehnica studiului eficient” [17] ; I. Jinga – “Învățarea eficientă” [6], “Educația permanentă” [7] ; I. Rudnianski – “Cum să înveți” [16]. Mai amintim și lucrările : “Învățarea permanentă și perfecționarea cadrelor” și “Cum să învățăm. Ghid metodic pentru studiul individual eficient al studenților cursanți”. [10; 11; 13; 15]

De-a lungul timpului, învățarea a fost definită în diverse moduri, uneori reduționist, alteori exhaustiv. Definierea învățării prin raportare la comportament, schimbare și stabilitate atrage atenția asupra a trei lucruri, după cum sesizează D. Fontana: 1. Învățarea trebuie să schimbe individul într-un anumit mod; 2. Schimbarea trebuie să se producă, ca rezultat al experienței; 3. Această schimbare trebuie să se exprime în comportament și să modifice potențialul adaptativ al individului. [12]

În literatura de specialitate actuală se întâlnesc două sensuri ale termenului învățare. Astfel, Mihai Golu precizează că în sens larg „prin învățare se înțelege trecerea unui sistem constructibil dintr-o stare inițială, de neinstruire (slabă organizare, absența unor

informații, a unor operații etc.) într-o formă finală, de instruire, care permite realizarea unor obiective specifice de reglare”, iar în sens restrâns “ prin învățare înțelegem activitatea pe care individul uman o desfășoară sistematic, în vederea asimilării de informații în forma cunoștințelor, a elaborării “[4] Capacitatea de învățare nu este ceva cu care ne-am născut, ci reprezintă un ansamblu de deprinderi pe care ni le însușim treptat. Alvin Toffler menționa: “Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să scrie și să citească, ci cel care nu învață cum să învețe”.[18]

Astăzi cresc cerințele societății pentru modele de învățare noi, ce tind către dezvoltarea abilității persoanelor de a-și utiliza cunoștințele oricând e necesar, cunoașterea devenind învechită tot mai repede. Informația devine accesibilă tot mai rapid prin rețele de tehnologii informaționale, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea. [1]

Învățarea este un act de elaborare de operații și de strategii cognitive, muncă intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic, în vederea formării abilităților necesare dezvoltării continue a personalității. Aspectul procesual al învățării cuprinde procesele care compun o secvență de învățare. În activitatea procesuală se disting următoarele etape: 1) perceperea materialului, 2) înțelegerea acestuia, 3) însusirea cunoștințelor, 4) fixarea în memorie, 5) aplicarea cunoștințelor, 6) actualizarea cunoștințelor, 7) transferul cunoștințelor. [3]

Interacțiunile actuale cu studenții ne conving tot mai mult de faptul că studenții își încep studiile universitare fără a avea deprinderi de învățare, sau capacitatea de a face cercetare pe cont propriu sau în grup, ori de a face analize critice ale materialelor citite. Standardele mai ridicate din universități îi antrenează pe studenți la mai multă învățare decât în liceu. Nu este vorba numai de volum, ci și de felul cum învață, care trebuie să se schimbe. Devenind studenți, situația organizării devine diferită de cea din liceu, petrecând cu mult mai puțin timp la cursuri, iar orarul la facultate nu le poate sugera când ar trebui să învețe, cum să-și folosească timpul liber cu mult spor pentru lucru și odihnă, studenții trebuind să-și programeze singuri ocupațiile, iar rezultatele muncii lor depind de cât de conștiincios se ocupă de aceste probleme de studiu. [14] Aspectul motivațional al învățării se referă la gradul de implicare al studentului în actul învățării și în realizarea sarcinilor de instruire, motivația învățării reprezentând ansamblul mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. [8]

Psihoigiena învățării eficiente reprezintă *cerințele psihoigienice și ergonomice* prin acordarea importanței deosebite ambianței învățării, igienei și ergonomiei locului de muncă, deprinderea de a studia la ore fixe și în același loc de muncă, etc. O psihoigiena a învățării mai include: *curba zilnică a învățării* (când să învățăm, cercetările efectuate constatând că maximum activității intelectuale pe parcursul unei zile este între orele 8 și 13 dimineața și 17 și 21 după-amiază); *cît timp învățăm și cum utilizăm timpul de studiu*, fiind stabiliți o serie de factori ce trebuie avuți în vedere la efectuarea studiului (gradul de încărcare zi/săptămână a programului, normele psihofiziologice optime privind durata studiului individual, care nu trebuie să depășească 6-7 ore, nereducerea duratei somnului de noapte etc.); *curba oboseală*, oboseala afectând funcțiile psihice (lucru important la așezarea disciplinelor în orarul de învățare); *prevenirea oboseală intelectuale*, prin aplicarea legii varietății stimulării prin asolamentul intelectual (trebuie variate și alternate ciclurile de învățare intensă cu cele de odihnă, recreere, distracție, sau întreprinderea unor activități care să solicite alți centri nervosi); *autoevaluarea gradului de oboseală* (prin utilizare de chestionare și teste). [5; 8]

În procesul învățării sunt implicate, pe de o parte, majoritatea proceselor cognitive, volitive, afective, apoi atenția, limbajul, motivațiile, aptitudinile, interesele, fiecare având un rol bine definit. Pe de altă parte sunt implicați și factori biologici și psihologici ce determină eficiența sau ineficiența acesteia. [6; 8]

Factorii cognitivi precum: *Percepțiile* - oferă materialul necesar reprezentărilor, memoriei și gândirii, diferențiază un obiect de altul prin reflectarea structurii și a semnificației; *Reprezentările* - oferă materialul necesar gândirii pentru generalizări sub formă de noțiuni, legi, reguli, principii, precum și memoriei, pentru a fi folosit mai târziu prin actualizare; *Gândirea* - formează concepte și structuri operaționale de înțelegere a realității și de adaptare prin rezolvare de probleme; *Memoria* - constituie baza activității de învățare, proces psihic de întiparire și stocare a informației, de reactualizare, prin recunoaștere sau reproducere a acesteia într-o formă selectivă; *Imaginația*, fiind un proces de construcție a unor imagini sau idei noi, prin combinarea experienței anterioare, are rol deosebit în elaborarea de produse noi, originale. Crearea de imagini noi are loc cu ajutorul unor procedee cum sunt: reorganizarea cunoștințelor, combinarea și recombinația lor, disocierea și fuzionarea în forme noi, metaforizarea, schematizarea etc.; *Atenția* - realizează orientarea selectivă și concentrarea proceselor psihice în scopul cunoașterii materialului de învățat, care este selectat și filtrat în funcție de interese și motivații, eficiența învățării depinzând, în mare măsură, de concentrarea și stabilitatea atenției, de distributivitatea și flexibilitatea ei. [8] **Factori biologici**, implicați în procesul învățării, sunt vârsta, starea sănătății organismului, potențialul genetic, somnul, bioritmul intelectual etc. **Factori psihici**, de care depinde procesul de învățare, sunt nivelul de inteligență, aptitudinea, aptitudini speciale, spiritul de observare etc.

Învățarea eficientă mai depinde de condițiile externe ale învățării: *factori socio-organizationali* (modalitățile de organizare a procesului învățării de către instituție, profesor, mass-media, etc.); *factori temporali* (învățarea eșalonată în timp s-a dovedit a fi mai eficientă decât învățarea comasată, iar pauzele lungi sunt favorabile învățării unui material dificil; după o învățare intensă e recomandată o stare de inactivitate, odihnă activă sau somn); *factori psihoergonomici* (decurg din relația om-mașină, școala modernă utilizând pe scară tot mai largă tehnici audio-vizuale, calculatoare, mașini de instruire și evaluare a rezultatelor, aparate, instrumente și utilaje, etc.); *statusul profesorului*, ocupând un loc important în determinarea eficienței de învățare la elevi și studenți. [9] Instituția reprezintă funcționalitatea spațiilor de studiu și diversificarea lor în funcție de situațiile de învățare (cabinete, laboratoare, aule); atmosfera de muncă din instituție (orarul, materialul didactic, tehnicile audiovizuale, dotarea laboratoarelor și mobilierul). Pe lângă acești factori enumerați, mai există o serie de factori cum ar fi: *factori stresanți*, *factori fizici* (zgomote puternice, aer poluat), *factori fiziologici* (starea sănătății, subnutriția), *factori psihosociali* (supraîncărcarea, relații tensionate), care scad eficiența și randamentul învățării la studenți. [1]

Stilul de învățare se referă la simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat, se referă la faptul că indivizii procesează informațiile în diferite moduri, care implică latura cognitivă, elemente afectiv-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare. [3] Oamenii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe alții, unii preferând să facă câte puțin din fiecare. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasă socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie. Specialiștii subliniază rolul deosebit pe care îl joacă cadrele didactice, contribuția acestora „în meseria de a-i învăța pe discipoli cum să învețe” adaptată nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului de învățare identificat. [3; 6] Astfel deosebim mai multe **stiluri de învățare**: După analizatori: **vizual** (puncte tari: indivizii își amintesc ceea ce scriu și citesc, le plac prezentările și proiectele vizuale, își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți, înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd); **auditiv** - (punctele tari: își amintesc ceea ce aud și ceea ce se spune, le plac discuțiile din clasă și cele în grupuri mici, își pot aminti foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale/orale, înțeleg cel mai bine informațiile când le aud); **tactil-kinestezic** - (punctele tari: indivizii își

amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri), le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activi/participarea la activități practice, își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică), au o bună coordonare motorie). [8] *După eficiență*, învățarea poate fi: receptiv-reproductivă, inteligibilă, creativă. *După modul de organizare a materialului* de învățat, distingem: învățare programată, euristică, algoritmică, prin modelare, rezolvare de probleme, prin descoperire inductivă, deductivă analogică și pe secvențe operaționale. [2; 6] *După operațiile și mecanismele gândirii* implicate în învățare, deosebim: învățare prin observare, imitare, prin condiționare reflexă, condiționare operantă, prin descriere verbală, asociere verbală, prin identificare. [7; 14]

În funcție de conținutul învățării, adică de ceea ce se învață, deosebim: *învățarea senzomotorie* (învățarea deprinderilor), *învățarea cognitivă* (învățarea noțiunilor), *învățarea afectivă* (învățarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor), *învățarea conduitei moral-civice*. Putem diferenția mai multe **forme de învățare**: învățarea spontană, neorganizată din cadrul familiei sau al profesiunilor; învățarea școlară, care are un caracter sistematic, organizat, este dirijată de către profesor, se realizează cu ajutorul unor metode și tehnici eficiente de învățare respectând principiile didactice, este supusă feed-back-ului, pe baza verificării și evaluării permanente a rezultatelor obținute, fiind ameliorată prin corectarea greșelilor; învățarea socială - constă în însușirea experienței social-istorice de către tânăra generație, în scopul formării comportamentului social. [11, 14]

In concluzie: Psihoigiena învățării eficiente prevede cerințe psihoigienice și ergonomice, alternarea ciclurilor de învățare intensă cu cele de odihnă, întreprinderea unor activități care să solicite alți centri nervosi. În procesul învățării sunt implicate, pe de o parte, majoritatea proceselor cognitive, volitive, afective, apoi atenția, limbajul, motivațiile, aptitudinile, interesele, fiecare având un rol bine definit. Pe de altă parte sunt implicați factori biologici și psihologici ce determină eficiența sau ineficiența acesteia. Nu se fac aprecieri dacă un stil de învățare este mai bun decât altul. Principalul este că fiecare persoană să-și formeze un stil propriu de învățare. Un sistem educațional modern este bazat pe autoînvățare, ca formă dominantă a educației, fiind un învățămînt creativ și inteligent, bazat pe participare și colaborare, pe însușirea și aplicarea creativă a cunoștințelor în practică, pe dezvoltarea metodelor de gândire și acțiune.

Bibliografie:

1. Botnari, V., Golubițchi, S., Lutenco, L., et al, *Interacțiunea metodelor în învățămîntul superior* (colectiv de autori), Universitatea de Stat din Tiraspol — Ch.: UST, 2010, 170p., pp.6-21
2. Cristea, S., *Dictionar de termeni pedagogici*, EDP, Bucuresti, 1998, 479 p.
3. Davitz, E.R. și Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, EDP, București, 1978, 605p.
4. Golu, P., *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București, 2001, p.15-27
5. Iorga, N., *Cugetări*, Editura: Tineretului, 1968, 302 p.
6. Jinga, I., Negreț, I., *Învățarea eficientă*, Ed. EDITIS, București, 1994
7. Jinga, I., *Educația permanentă*, Bucuresti : Editura Stiintifica si Enciclopedica , 1979, 151p.
8. Miclea, M., *Psihologie cognitivă*, Gloria, Cluj-Napoca, 1994, 525 p.
9. Muresan, P., *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, 1990, 273 p.
10. Neacsu, I., *Instruire și învățare*, Editura stiințifică, Bucuresti, 1990, 343 p.
11. Negovan, V., *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București, 2007, p.12-34
12. Negovan, V., *Tendențe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare*, Polirom, Iași. 2001

13. Roman, D., Modele ale stilurilor de învățare, *Analele Universității din Oradea, Facultatea Psihologie*, 2006, Vol. 10, pp.113-130
14. Roman, D., Relația dintre stilul de învățare, personalitate, cogniții iraționale și performanță școlară în adolescență, *Analele Universității din Oradea, Facultatea Psihologie*, 2005, Vol. VIII, pp. 172-186
15. Roman, D., Relația dintre stilurile de învățare, inteligență și performanța academică, în Stan, C., *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Presa universitară clujeană, Cluj- Napoca, 2007, p.5-9
16. Rowntree Derrek, *Învăță cum să înveți. Introducere programată în tehnica studiului*, Editura didactică și pedagogică, București, 1980, 196 p.
17. Rudnianski, I., *Cum să înveți*, Editura: All, 2001, 168 p.
18. Toffler Alvin, *Future shock, (Șocul viitorului)*, New York: Random House, 1970, 505 p.

CZU 371.3

STILURI DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ - REPERE TEORETICO-APLICATIVE

Lilia NACAI, asist. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
Republica Moldova

Abstract: *The article reflects the theoretical-applied investigation of pedagogical communication styles. It is interesting, elucidating and detaching some constants in terms of style, pedagogical communication style and their synthesis. Based on the systematization of the information presented in the literature, we present pedagogical communication styles and behavioral models appropriate to teachers.*

Keywords: *pedagogical style, pedagogical communication style, pedagogical communication.*

Interesul sporit de-a lungul anilor al cercetătorilor orientat spre studiul comunicării în relația cadru didactic-educabil, a specificului acestui proces a condus la delimitarea conceptului de comunicare educațională sau pedagogică și la dezvoltarea direcțiilor de cercetare dedicate acestuia. Semnificative în acest sens sunt cercetările realizate de L. Iacob, A. Cosmovici, D. Potolea, I. Jinga, D. Ș. Săucan, L. Ezechil, L.Șoitu, A.A. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, Г.А. Ковалев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан în vederea elucidării conceptului, modalităților de eficientizare.

În accepția autoarei L. Iacob, *comunicarea educațională sau pedagogică* este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. [3, 34]

Activitatea pedagogică a unui profesor se caracterizează printr-un anumit stil - un sistem stabil de metode, tehnici, manifestate în diferite condiții de implementare a acestuia.

D. Potolea consideră că una dintre constantele de personalitate ale profesorilor asupra cărora se îndreaptă frecvent atenția cercetătorilor este cea de stil pedagogic care este logic „asociat unor comportamente, se manifestă sub forma unor structuri de influențare și acțiune, prezintă consistență internă, stabilitate relativă și apare ca produs al personalizării principiilor, normelor și metodelor specifice activității instructiv-educative” . [4, 21]

A. Dragu consideră, că conduita pedagogică se prezintă ca un repertoriu de comportamente, atitudini și tehnici, structurate într-un sistem, prin care profesorul asigură instruirea-educarea educabililor, realizează formarea personalității lor, dezvoltarea capacităților intelectuale, influențează concepțiile și comportamentele lor. Acest set de acte

comportamentale poate fi apreciat ca *stil al muncii profesorului* care este, prin natura sa și prin funcțiile ce le îndeplinește în desfășurarea procesului educațional un autentic operator, el constituind „agentul”, mijlocul principal (alcătuit la rindul său, din numeroase alte mijloace și tehnici) folosit de profesor pentru a „induce” la educabili anumite schimbări al căror sens este cunoscut dinainte de profesor, fiind exprimat în scopurile acțiunii. El se caracterizează printr-o relativă constanță, prezentându-se, în notele sale generale, nemodificat sau cu mici schimbări de la o activitate la alta. [2, 87]

În studiul realizat de D. Potolea asupra a ceea ce el denumește „stil pedagogic”, pe care îl gândește ca un mod particular al stilului de conducere, examinându-l din perspectiva funcțiilor generale ale conducerii: o primă funcție este aceea de dirijare a învățării, exprimată în planul stilului prin variația raportului dintre controlul exercitat de profesor asupra actului învățării și independența permisă elevilor; o altă funcție este cea motivațională, concretizată, din punct de vedere stilistic, în caracteristicile și intensitatea comportamentului socioafectiv al profesorului în relațiile sale cu educabilii.

Modurile particulare de „personalizare” a acestor două funcții generează variate stiluri, numite: permisiv, indirect sau democratic și directive, direct sau autoritar. [4, 22]

Pentru autorii S. Marcus, A. Catina stilul exprimă unicitatea personalității referindu-se la factura proprie individuală sau tipologică (comună mai multor indivizi) de a desfășura activități, reprezentând o calitate funcțională operativă, postură activă a experienței și a structurii de personalitate.

Prezintă interes, elucidarea și detașarea unor constante în ceea ce privește stilul și sintetizarea lor:

- Stilul se asociază unui repertoriu de comportamente; el nu înseamnă o prezentare a ansamblului comportamentelor profesorului, ci atrage atenția asupra anumitor ansambluri specifice, caracteristice pentru persoana respectivă;
- Prin stil se proiectează mai ales caracteristicile identității, el prezentându-se ca o sinteză unică, originală între experiența personală acumulată și caracteristicile personalității; analiza stilului nu se poate face separat de structura de personalitate și de interacțiunile acesteia cu lumea exterioară, atenția fiind orientată de obicei asupra a ceea ce diferențiază comportamentele și motivările care stau la baza lor;
- Stilul se prezintă ca un sistem mediator în care se combină și se organizează variat elemente cognitive, afective, modalități de explorare informațională, fapt ce conferă consistență internă stilului și îi permite să funcționeze ca o structură de influență și de acțiune; la nivelul stilului se evidențiază nu o însușire, ci ansamblu de însușiri;
- Stilul este condiționat de atingerea unui anumit nivel de maturitate și de acumulare a unei solide experiențe; el nu apare spontan, ci ca rezultat a unui proces care angajează anumite etape de timp, sedimentând în elemente de experiență individual interacțiunile subiectului cu lumea externă;

Stilul dispune de o relativă stabilitate constantă, prezentându-se în notele sale generale nemodificat, sau cu mici modificări de la o activitate la alta; aceasta nu înseamnă ca el nu suportă schimbări, fiind sensibil la experiență și învățare, aspect care contribuie la perfecționarea stilului. [6, 146]

Stilul activității pedagogice, reflectând specificul acesteia, include: stilul de management, stilul de autoreglare, *stilul de comunicare*, stilul cognitiv al profesorului. Stilul activității pedagogice este influențat de trei factori principali: caracteristicile psihologice individuale ale subiectului activității (profesorul), caracteristicile activității în sine, caracteristicile elevilor: vârsta, sexul, statutul, nivelul de cunoștințe etc. [8, 320]

B.A. Кан-Калик definește stilul de comunicare pedagogică ca trăsături pedagogice individuale ale interacțiunii socio-psihologice dintre un profesor și educabil. [9,114].

Л.Д. Столяров, В.А. Кан-Калик, Т. Тален, Б.Г. Ананьев oferă mai multe modele de clasificare a stilurilor de comunicare pedagogică. Cu toate acestea, în majoritatea cazurilor, se utilizează modelul clasic, a cărui descriere detaliată poate fi găsită în А.К. Маркова: stil autoritar, stil democrat, stil liberal. В.А. Кан-Калик evidențiază următoarele *stiluri ale comunicării pedagogice*:

1. Comunicarea în baza distinselor orientări profesionale ale pedagogului.
2. Comunicarea în baza simpatiei amicale. Pedagogul îndeplinește rolul de prieten mai mare, membru al activității comune. (Este foarte important de a evita atitudinea familiară (familiarismul)).
3. Comunicare-distanță – este una din cele mai răspândite tipuri de comunicare pedagogică. În relațiile pedagog-elev permanent se constată distanță în toate sferile: în instruire – cu referire la autoritate, profesionalism în educație – cu referire la experiența de viață și vârsta.
4. Comunicare-înfrișoare – formă negativă de comunicare pedagogică, care scoate la iveală lipsa de aptitudine pedagogică a celui care o realizează.
5. Comunicare-cochetare – este o formă de comunicare pedagogică specifică pedagogilor tineri, care tind spre popularitate. Acest tip de comunicare îl asigură pe autor cu o autoritate falsă.

Este necesar să menționăm, că în practica pedagogică cel mai frecvent se evidențiază tipul complex: o îmbinare din câteva stiluri de comunicare pedagogică.

Prezintă interes tipologia modelelor profesionale ale pedagogului propusă de Т. Тален. Autorul distinge șapte modele de stabilire a relației pedagog-elev, calitate de criteriu selectat pentru organizarea acestei tipologii a servit: selectarea de către pedagog a rolului său în conformitate cu necesitățile proprii și nu ale educabililor :

Modelul I. – „Socrate” – pedagog cu reputație de amator de discuții, pe care singur și le provoacă în timpul lecțiilor. Specific pentru așa pedagogi este – individualismul, lipsa de sistematizare în predare. Pozitiv este că elevii se învață a-și expune opinia și a o susține.

Modelul II. – „Conducător de discuții”. Pedagogii care urmează acest model, consideră, că esențial în activitatea pedagogică este stabilirea unui climat pozitiv, constructiv, sie rezervându-și rol de mediator pentru care discuția nu contează atât de mult, mai importantă fiind concilierea democratică.

Modelul III. – „Maistru”. Pedagogul este exemplul de urmat: și nu atât în activitatea instructivă cât în atitudinea lui față de viață (opiniile, valorile, concepțiile, etc.).

Modelul IV. – „General”. Așa tip de pedagogi sunt foarte duri, exigenți, ei consideră că în toate situațiile au dreptate, iar elevului nu-i rămâne nimic decât să se supună fără discuții. (Autorul menționează, că acest model, în opinia lui, este cel mai frecvent).

Modelul V. – „Manager”. Pedagogii care urmează acest model tind să discute individual cu elevii, să aprecieze calitativ atât realizările intermediare cât și finale. De regulă apreciază inițiativa și independența elevilor.

Modelul VI. – „Antrenor. Atmosfera de comunicare este influențată de spiritul corporativ. Elevii în această situație sunt percepuți ca jucării care „nu costă” nimic în afara echipei. Pedagogului i se rezervează rol de animator a eforturilor comune, pentru care important este rezultatul final (succes).

Modelul VII. – „Ghid”. Imaginea personificată a unei enciclopedii – laconic, sigur, discret. Este impecabil dar deseori plicticos. [7, 423]

Stilurile diferite de comunicare pedagogică dau naștere mai multor modele de comportament al profesorului în comunicarea cu educabilii. Ele pot fi desemnate în mod convențional după cum urmează:

- *Modelul dictatorial*. Pedagogul planează în lumea cunoștințelor, fiind foarte îndepărtat de educabili. Educabilii pentru el reprezintă doar o mulțime lipsită de

individualitate. Orișice interacțiune lipsește, funcțiile pedagogului se reduc la prezentarea informațională.

Consecințele: lipsa interacțiunii psihologice și pe fonul ei lipsa de inițiativă, pasivitate din partea elevilor.

- *Modelul „Peretele chinez”* – este aproximativ similar celui precedent după conținutul psihologic, cu o mică diferență – în acest caz sesizăm existența unui feedback defectuos. Cu rol de bariere se pot profila : lipsa dorinței de colaborare, caracterul informațional și nu dialogat al activităților; accentuarea spontană de către pedagog a statutului său, atitudinea indiferentă față de elevi.

Consecințele: interacțiunea redusă, atitudinea indiferentă din partea elevilor.

- *Modelul „Locator”*. Acest model are la bază atitudinea diferențiată față educabili. Așa pedagogi își concentrează atenția sau pe educabili cei mai talentați sau, invers, pe cei marcați de insucces școlar. În comunicare pedagogul este modelul după care se „construiește” dispoziția generală a grupului. Una din cauzele practicării unui așa model poate fi incapacitatea pedagogului de a îmbina individualizarea cu atitudinea frontală față de educabili.

Consecințe: interacțiunea în sistemul de relații pedagog-educabil este substituită prin relații fragmentare, situative.

- *Modelul hiporeflexiv*. Pedagogul este centrat asupra „lumii sale” interioare. Vorbirea este mai mult monologată – se aude numai pe sine- în dialog nu percepe replicile oponentului. În activitatea comună așa un pedagog va fi absorbit doar de ideile și opiniile proprii, manifestând „surditate” emoțională.

Consecințele: practic lipsește interacțiunea pedagog- educabil, iar în jurul pedagogului se formează un vacuum psihologic. Interacțiunea educativă este formală.

- *Modelul hiperreflexiv („Hamlet”)*– pedagogul este absorbit numai de faptul cum este perceput de educabili. Relațiile interpersonale devin dominante pentru el. El permanent trăiește stări de dubiu, este foarte sensibil la nuanțele atmosferei psihologice din grup.

Consecințele: acutizarea sensibilității social- psihologice conduce la reacții neadecvate față de replicile și acțiunile auditoriului.

- *Modelul „Robot”*. Interacțiunea pedagog- educabil are la bază o programă strictă, dură. Faptele expuse sunt argumentate logic, mimica și gesturile sunt stilate, însă pedagogul este lipsit de capacitatea de a sesiza performanțele situației comunicative. Pedagogul nu ia în considerație stările psihice ale auditoriului, particularitățile de vârstă, etnice etc.

Consecințe: efect minim al interacțiunii pedagogice.

- *Modelul autoritar „Eu-singur”*. Tot procesul pedagogic este focalizat asupra pedagogului. El este unica persoană marcantă și activă. El este inițiatorul întrebărilor și răspunsurilor, a argumentelor. Practic lipsește interacțiunea creativă dintre pedagog și auditoriu. Activismul unilateral al pedagogului asfixiază orice inițiativă a educabilului. Activismul cognitiv și social al educabililor este minimal.

Consecințele: se educă lipsa de inițiativă și se denaturează sfera motivațională a activismului cognitiv al educabililor.

- *Modelul interacțiunii active „Alianțe”*. Pedagogul permanent întreține dialog cu auditoriul, menține dispoziția, încuviințează inițiativa și o susține, este foarte sensibil la fonul emoțional din grup și reacționează momentan la performanțele care se produc. Domină stilul interacțiunii amicale cu menținerea distanței de rol.

Consecințe: problemele instructive sunt abordate colaborativ.[1, 80]

Pe baza sistematizării informației prezentate în literatura de specialitate, prezentăm stiluri de comunicare pedagogică și modelele comportamentale corespunzătoare profesorilor.

Tabelul 1. Corelația dintre stilurile de comunicare pedagogică și modelele comportamentale

N.d/o	Stil de interacțiune pedagogică		Modelul comportamental
	Montaj	Stil	
1.	Activitate creativă comună	Creativ	Modelul interacțiunii active „Alianțe”
2.	Atitudine prietenoasă	Democratic-colegial	Modelul hiperreflexiv („Hamlet”) Modelul „Robot”.
3.	Comunicare - distanță	Mentor (didactic)	Modelul „Peretele chinez” Modelul hiporeflexiv
4.	Comunicare-înfricoșare	Autoritar	Modelul autoritar „Eu-singur”. Modelul dictatorial
5.	Comunicare-cochetare	Liberal	Modelul „Locator”.

Concept și preocupare de mare actualitate stilul de comunicare educațională ridică o seamă de probleme care impugna prudență metodologică: necesitatea unei mai bune operaționalizări a conceptului, abordarea fenomenului în întreaga sa complexitate, raportarea stilului la contextul în care este aplicat, mai potrivit decât a căuta „stilul cel bun” este de a găsi „stilul optim” care să eficientizeze relația cu educabilii.

Bibliografie:

- BRICEAG, Silvia. Psihologia educațională. Curs universitar. Bălți : Tipogr. "Indigou Color", 2009 . 233 p.
- DRAGU, Anca. *Structura personalității profesorului*. București: Edutura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p.
- IACOB, Luminița. Comunicarea în context educative și didactic. În: *Didactica pro...*, 2004, nr.2, p.34-40
- POTOLEA, D. Stiluri pedagogice și efectele lor tendențiale. O investigație concretă. În: *Revista de pedagogie*, 1988, nr.12, p. 19-23.
- SĂUCAN, Doina-Ștefana. Comunicarea didactică. Expresivitate și stil. București: Edutura ATOS, 2002. 240 p.
- SĂUCAN, Doina-Ștefana. Conduita comunicațională a profesorului. În: *Revista de psihologie*, 1999, nr.3-4, p. 203-216.
- Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
- Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2000. - С. 423.
- Кан-Калик, В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик. - Грозный, 1979. – 189 с
- Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1989. – 367 с.
- Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997. – 240 с
- Маркова, А.К. Индивидуальный стиль деятельности учителя / А.К. Марклова, А.Я. Никонова // *Вопросы психологии*. - 1987. - №5. - С. 45-48.

PARTICULARITĂȚILE SFEREI MOTIVAȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE DIN INSTITUȚII PREUNIVERSITARE

Vasile GARBUZ

, asist. univ.,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,
Republica Moldova

Abstract: *The socio-economic development of a country largely depends on the level of development of the educational system. The fact is that the educational system in the Republic of Moldova has evolved and is developing in a positive dynamic. However, educational institutions face a number of difficulties including: material insurance, lack or inadequacy of teachers, low level of motivation of teachers. The given article highlights various aspects and peculiarities of the motivational sphere of pedagogos in pre-university educational institutions, various motivational systems/structures that can be applied at the institution level.*

Key-words: *Teacher, motivation, productivity, manager, motivation system.*

Una din dintre cele mai acute probleme a sistemului de învățământ din Republica Moldova vizează insuficiența cadrelor didactice în instituții preuniversitare. Deficitul cadrelor didactice este constant în ultima perioadă, fiind în mediu de circa 2000 de cadre lipsă anual. Necătând la mai multe măsuri stimulatorii, inclusiv financiare, tinerii nu se grăbesc să opteze pentru domeniul pedagogic.

Chiar și în cazul celor care își desfășoară activitatea profesională în instituțiile de învățământ preuniversitare, se denotă un nivel motivațional redus.

Domeniul educațional înaintea cerințe înalte față de cadrele didactice. Ele trebuie să dea dovadă de inteligență, talent și profesionalism. Desigur, că angajarea și selecția profesorilor trebuie să fie una competitivă, dar și motivațională pentru candidat din mai multe perspective: condiții de muncă, creștere profesională, salarizare ș.a.

Frecvent, în rândul studenților absolvenți de la specialitățile pedagogice din cadrul universităților, poți să auzi comentarii de genul: nu doresc să activez în calitate de pedagog, salariile sunt mici, nu sunt condiții optimale de activitate, norma și cerințe de muncă sunt mari, nu vedem perspective în învățământ. Astfel, cei mai buni absolvenți au tendința de a opta pentru alte domenii de activitate profesională. Prestigiul scăzut al profesiei afectează întreg sistem educațional. Creșterea prestigiului profesiei depinde de un șir de factori externi dar și interni. Printre acești factori se enumeră condiții și calitățile de care trebuie să dea un candidat sau cadru didactic. În studiile sale И. П. Подласый [1, pag. 16], stabilește principalele condiții de care trebuie să dea dovadă un pedagog modern:

1. Imaginea/Prestigiul profesorului.
2. Cunoașterea domeniului de activitate.
3. Abilități de predare;
4. Asigurarea calității;
5. Umor (comunicare plăcută);
6. Responsabilitate;
7. Exigență;
8. Respect față de elev (capacități în stabilirea contactului cu elevii, dar și nu numai);
9. Răbdare;

10. Costuri moderate al serviciilor didactice prestate.

Aspirațiile romantice față de profesiunea de pedagog, treptat sunt înlocuite cu viziuni și cerințe pragmatice din partea candidaților. Aspirațiile, conștiința personală și profesională, dragostea față de copii sunt înlocuite cu obligațiunile pe care trebuie să le realizeze profesorul conform contractului din punct de vedere cantitativ dar și calitativ. Asigurarea calității și performanței de muncă depinde de gradul și modul de apreciere a serviciilor oferite, de aceea este necesar de acordat o atenție deosebită sferei motivaționale a profesorilor. Managerul instituției va stabili măsura în care vor fi satisfăcute necesitățile motivaționale a cadrelor didactice, ca aceștea, cu dedicație și multă creativitate să/și îndeplinească sarcinile și să atingă noi obiective. În vederea creșterii și menținerii motivației optime este necesar de stabilit:

- structura, cerințele cadrelor didactice;
- semnificația/valoarea cerințelor în structura generală;
- măsura în care sunt satisfăcute cerințele la etapa actuală;
- ce contribuie la satisfacția și creșterea performanței profesionale;
- care sunt propunerile pentru administrația instituției în vederea asigurării cerințelor și necesităților cadrelor didactice;
- în ce măsură pot fi satisfăcute cerințele profesorilor;
- măsuri/indicatori de apreciere obiectivă a profesionalismului și dedicației în activitatea comună;
- corelarea profesionalismului și modalității de apreciere/salarizare;
- Stimulente ce trebuie să fie aplicate în aprecierea performanțelor.

Este bine cunoscut faptul că motivația financiară nu de fiecare dată se află pe primul loc. Printre factorii motivaționali pot fi:

- creșterea și promovarea profesională;
- obținerea gradului didactic;
- aprecierea financiară în legătură cu rezultatele și performanțele atinse;
- recunoașterea și aprecierea muncii realizate;
- muncă complicată/complexă, dar interesantă și care îți permite să dezvolți propriile capacități;
- posibilitate de a lua decizii în mod independent;
- muncă creativă;
- activitate ce necesită un grad înalt de responsabilitate ș.a.

Strategiile și resursele de motivarea a profesorilor vor fi proporționale cu profesionalismul de care aceștea dau dovadă. Apare necesitatea de a aprecia muncă și calitățile și performanțele cadrelor didactice. În Republica Moldova există un sistem de apreciere a cadrelor didactice din instituții preuniversitare prin atestarea cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică (Regulament aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1091 din 07.10.2020).

Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică (în continuare – *Regulament*) stabilește:

- a) principiile și obiectivele de bază ale atestării cadrelor didactice;
- b) cadrul de referință al atestării cadrelor didactice;
- c) organizarea procesului de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică;
- d) procedura de conferire a gradelor didactice;
- e) procedura de confirmare a gradelor didactice;
- f) procedura de examinare a contestațiilor referitoare la rezultatele atestării [5, p. 1].

Deținătorilor de grade didactice conform specializării, inclusiv cadrelor didactice reîncadrate în activitate conform prevederilor pct. 15, li se asigură creșterea în clasa de salarizare pentru desfășurarea activității profesionale.

În Statele Unite ale Americii (U.S.A.), evaluarea cadrelor didactice se face prin intermediul programelor „Teste de certificare a profesorilor” (Teacher Certification Tests), „Programul/Seria de Evaluare Națională” (NES TEST) și „Examenele PRAXIS” (The Praxis Series) [6].

Realizarea unui test standardizat este o cerință de bază pentru certificarea profesorilor în majoritatea statelor din Statele Unite ale Americii. Prin intermediul acestor teste se încearcă să se măsoare cunoștințele și abilitățile unui profesor/candidat și sunt utilizate de majoritatea școlilor publice din Statele Unite ale Americii pentru a se asigura că profesorii și educatorii sunt calificați să predea. Fiecare stat, în mod individual își stabilește propriile standarde, cerințele de testare variază de la stat la stat. De exemplu, puteți trece testul abilităților de educație de bază din California (CBEST) pentru certificare în California, dar pentru a preda la New York, va trebui să treceți un test administrat de examenele de certificare a profesorilor de Stat din New York (NYSTCE).

Programul/Seria de Evaluare Națională (NES TEST) este un nou program de testare bazat pe calculator care măsoară cunoștințele și calificarea potențialilor profesori. NES TEST este administrat de o organizație lider „PEARSON”, care este specializată în dezvoltarea profesională, educația profesorilor și tehnologia educației. NES TEST acoperă un spectru larg de subiecte academice, variind de la matematică și engleză la abilități tehnologice și predarea limbii engleze ca a doua limbă. Standardele și cerințele de testare sunt stabilite de stat.

Examenele Praxis sunt administrate de serviciul de Testare Educațională (ETS) și utilizate de peste 40 de state ca indicatori ai cunoștințelor și abilităților. Seria de legături externe Praxis este utilizată pentru a determina dacă un profesor aspirant este eligibil pentru licențiere sau certificare.

În alte țări, la nivel metodologic de evaluare a calificării pedagogilor este utilizat Indicatorul Profesional. Acesta este calculat după formula: $I_p = T_F - T_I / C_i$.

Unde I_p - Indicele profesional, T_F – Testarea finală, T_I – testarea inițială și C_i – capacitatea de învățare a elevului. Nu este greu de observat că cu cât este mai mare diferența în $T_F - T_I$, cu atât este mai mare indicele I_p , care determină contribuția profesorului la rezultatul final.

Cel mai eficient sistem de motivare este acela în care, în conformitate cu posibilitățile instituției și nevoile personalului, sunt dezvoltate și implementate diferite forme de motivație [4, p. 17-18] (Figura 1).

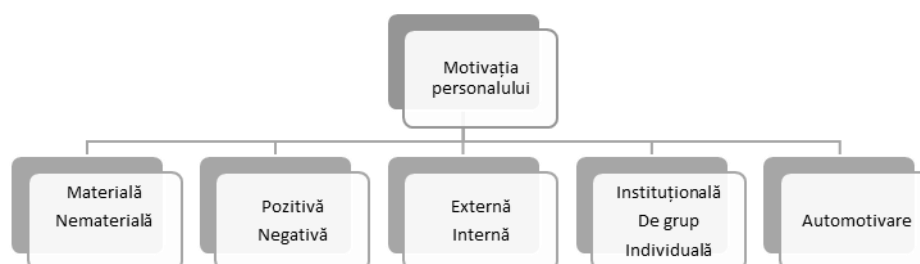


Figura 1. Forme de motivare a personalului

În vederea studierii factorilor motivatori ai cadrelor didactice pot fi administrate mai multe metode evaluare psihologică: convorbirea, observația, teste, anchete, scale de evaluare etc.

Atunci când elaborăm sau selectăm un instrument de evaluare a sferei motivaționale vom lua în considerare întrebări specifice legate de identificarea nevoile reale ale angajaților.

Chestionarele poate fi realizate în mod anonim pentru a vedea profilul motivațional al instituției, sau să se indice Numele și Prenumele persoanelor ce le completează. Acest lucru va permite identificarea profilul motivațional individual al fiecărui angajat.

În rezultat, în cazul identificării motivatorilor personali, este necesar să se dezvolte un sistem de măsuri motivaționale pentru anumiți angajați, ținând cont de nevoile lor dominante. Mai jos vom prezenta exemple de motivatori profesionali:

- Independența în muncă.
- Muncă stabilă fără amenințarea concedierii.
- Posibilitatea de a îmbunătăți experiența profesională.
- Lucrul sub autoritatea unui manager autoritar/democrat.
- Evaluarea obiectivă a muncii.
- Posibilitatea de a aprecia rezultatele muncii sale.
- Perspectiva creșterii în carieră și oportunitatea de a deveni lider/manager.
- Informații suficiente despre ceea ce se întâmplă în instituție, participarea la rezolvarea problemelor actuale ale instituției.
- Rezolvarea sarcinilor ambițioase și oportunitatea de a-și arăta avantajele competitive.
- Recunoașterea și aprobarea la locul de muncă bine făcut de către manageri.
- Lucrul care creează condiții pentru auto-exprimare și te face să-ți dezvolți abilitățile creative.
- Muncă complexă și dificilă, cu un grad ridicat de responsabilitate.
- Comunicarea cu colegii, părinții și elevii.
- Lucrul într-o echipă coerentă.
- Preocuparea conducerii pentru sănătatea angajaților (prânzuri calde, asigurări medicale, sport etc.).
- Siguranța la locul de muncă, ecologie bună la locul de muncă (aer condiționat, fără zgomot și poluare).
- Atmosferă pozitivă în instituție.
- Cabinet și/sau clasă dotată.
- Alte condiții de muncă importante...

În vederea implementării, susținerii și corectării sistemul motivațional în instituția de învățământ, este necesar să se acorde în mod constant atenție soluționării a două sarcini:

- monitorizarea mediului motivațional;
- monitorizarea eficacității impactului factorilor motivaționali asupra performanței angajaților.

Pentru a crea un mediu motivațional în instituția de învățământ, este necesar să se implementeze și să se țină cont de:

- identificarea rezultatelor care sunt necesare și la care aspiră instituția;
- formularea criteriilor pentru evaluarea muncii, care sunt ușor de înțeles pentru angajați;
- de asigurat că rezultatele muncii cadrelor didactice, necesare și utile pentru instituția de învățământ, sunt măsurabile în mod obiectiv fără echivoc (exprimate în cifre cu privire la cantitate și durată);
- stabilirea gradului de complexitate al sarcinii pentru angajați, deoarece rezultatele muncii pentru care primesc remunerare trebuie corelate cu capacitățile lor, adică să nu fie prea grele sau prea ușoare pentru ei;
- identificarea tipurilor de muncă în care ar trebui încurajată participarea cadrului didactic în sine, de exemplu: formarea profesională continuă, participarea/lansarea de proiecte didactice etc;
- construirea încrederii angajaților într-o evaluare obiectivă și unică a muncii lor;
- dezvoltarea de recompense specifice pentru rezultate înalte obținute de către angajați;
- relațiile dintre angajați ar trebui să corespundă nivelului lor de așteptare.

Pentru a sprijini mediul motivațional al unei instituții de învățământ este necesar să primim informații periodice despre modul în care angajații evaluează condițiile enumerate

mai sus. Astfel, se vor realiza interviuri cu personalul, cu angajații-cheie și liderii informali. În plus, se va realiza chestionarea regulată a angajaților.

Referințe bibliografice:

1. Подласый И. П. Пусть нас рассудит компьютер // Народное образование. 1990. № 8. С. 49–54.
2. Самоукина, Наталья Васильевна. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах/ Наталья Самоукина. — М. : Вершина, 2006. - 224 с.: ил. - ISBN 5-9626-0076-2. Агентство СІР РГБ
3. Хазиева Э. К. Мотивация – основа успеха и успешности педагога // Актуальные исследования. 2020. №22 (25). С. 187-189. URL: <https://apni.ru/article/1493-motivatsiya-osnova-uspekha-i-uspeshnosti-ped>
4. Мотивация – основа успеха и успешности педагога, Научный журнал «Актуальные исследования» #22 (25), ноябрь '20, <https://apni.ru/article/1493-motivatsiya-osnova-uspekha-i-uspeshnosti-ped>
5. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică, aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1091 din 07.10.2020, https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf
6. Teach.com, <https://teach.com/careers/become-a-teacher/teaching-credential/teaching-certification-tests/>

CZU 159.9:316.356.2

Эффективность психоаналитического и когнитивно-поведенческого подходов в лечении обсессивно-компульсивного расстройства

Иванова Кристина, Крутолевич Анна

Студент, кандидат психологических наук доцент, УО «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины»

Annotation: This article describes the main approaches in the treatment of obsessive-compulsive disorder. Theoretical explanations of the symptoms of obsessive-compulsive disorder are shown, as well as methods and methods of treatment in two different approaches, thereby comparing the effectiveness of the psychoanalytic and cognitive-behavioral approaches.

Согласно последним данным Всемирной организации здравоохранения, с обсессивно-компульсивным расстройством сталкивается около 2-3% мирового населения. Актуальность обсессивно-компульсивного расстройства говорит о поиске наиболее эффективных и целесообразных подходов к его лечению.

Обсессивно-компульсивное расстройство – это психическое расстройство, в котором выделяют обсессии, компульсии, а также тревогу.

Обсессии или навязчивые идеи (от лат. *obsession* – «осада», «одержимость идей» и т.д.) – это устойчивые мысли, желания, импульсы, которые порождают в человеке тревогу. Обсессии – нежелательные, постоянно проявляющиеся мысли, эмоциональные

переживания и побуждения, компульсии – действия, ритуалы, ментальные акты, которые служат для нейтрализации obsessions.

Страдающий obsessions человек пытается справиться с этим состоянием, что-то сделать, чтобы предотвратить мнимую опасность для себя или окружающих, а также снизить собственную тревогу, дискомфорт, почувствовать облегчение.

Компульсии или навязчивые действия (лат. *compello* – «принуждаю») – это повторяющиеся способы действий, направленные на устранение навязчивых мыслей и тревоги. Тревога, один из немаловажных компонентов obsessive-compulsive disorder.

Когнитивно-поведенческий подход является одним из самых эффективных и действенных в лечении obsessive-compulsive disorder, что доказывается во многих исследованиях. Данный подход является наиболее подходящим для лечения obsessive-compulsive disorder, потому что теоретическая база именно данного подхода очень подробно раскрывает суть obsessions и их происхождения, а как следствие работу с ними.

Когнитивная деятельность есть взаимодействие нескольких уровней. Уровень лежащий на самой поверхности это наше произвольное мышление, которым субъект определяет контроль своей деятельности. Наши убеждения и установки составляют глубинный уровень. Негативные автоматические мысли, порождаются дисфункциональностью глубинного уровня, именно они и являются корнем obsessions. Они являются частью «внутреннего монолога», находятся на грани осознания, так как протекают параллельно произвольному мышлению, кратковременны, фрагментарны, незавершены, спонтанны и нелогичны [1, с. 48]. Автоматические мысли как таковые с большой сложностью поддаются осознанию и контролю, а также имеют свойство возвращаться в самый неподходящий момент.

Как отмечает И.В. Ганзин, организация личности представляет цепочку различных видов схем: аналитических, эмоциональных, мотивационных, инструментальных, контрольных [1, с. 48].

Так, при obsessive-compulsive disorder такая цепочка будет выглядеть следующим образом: негативные автоматические мысли, которые активизируют obsessions (аналитическая схема), obsessions непосредственно вызовут тревогу и как следствие негативные эмоции (эмоциональная схема), а также желание прекратить неприятные переживания (мотивационная схема) посредством компульсий (инструментальная схема).

Контрольная схема включает такие базовые навыки как самомониторинг, самооценку, саморегуляцию и самонаказание.

Говоря о когнитивно-поведенческой терапии в рамках obsessive-compulsive disorder, важно помнить о когнитивных ошибках. Существуют и когнитивные ошибки, свойственные obsessive-compulsive disorder: свехобобщение (пример, любые негативные мысли обязательно вызовут obsessions), туннельное видение (например, все события рассматриваются индивидом в ограничении, которые задают компульсии), катастрофизация (пример, субъект может думать только опасности, когда пытается не совершить тот или иной ритуал), персонализация (пример, принятие субъектом ответственности за негативный характер obsessions), абсолютизация (как пример крайности в умозаключениях, вытекающих из obsessions), долженствование (индивид воспринимает свои obsessions как часть себя и своей «Я-концепции»), когнитивный сдвиг (например, личность с obsessive-compulsive disorder включает иррациональное и магическое мышление над рациональным).

Работу с людьми, страдающими обсессивно-компульсивным расстройством с помощью когнитивно-поведенческой терапии, можно разделить на три этапа, рассмотрим их наиболее тезисно.

Первый этап предполагает ознакомление клиентов с основными особенностями их расстройства, а также раскрытие основных принципов когнитивно-поведенческой терапии. Задачами клиента являются: овладение умением распознавать автоматические мысли, ознакомиться со схемой самостоятельной работы, выполнять домашние задания и вести дневник. На втором этапе клиент учится техникам устранения тревоги: релаксации, дыхательным техникам. Данные техники работают «здесь и сейчас» и после должного обучения, клиент сможет наблюдать значительные улучшения в состоянии. Третий этап предполагает дальнейший сбор информации о клиенте для уточнения когнитивной концептуализации. Задачей терапевта является выяснение иррациональных убеждений.

Говоря о когнитивно-поведенческом подходе, стоит не забывать о том, что в зависимости от степени обсессивно-компульсивного расстройства, необходимо сочетание когнитивно-поведенческой терапии с фармакотерапией. Фармакотерапия представляет собой приём таких препаратов как: селективные ингибиторы обратного захвата серотонина (СИОЗС) и трициклические антидепрессанты (ТЦА).

Таким образом, когнитивно-поведенческая терапия является эффективным и наиболее подходящим подходом в лечении обсессивно-компульсивного расстройства, так как она теоретически раскрывает механизмы формирования obsessions и compulsions и имеет чёткие этапы и техники в работе с клиентом, страдающим обсессивно-компульсивным расстройством.

В психоаналитической теории З. Фрейд описывает обсессивно-компульсивное расстройство, как невроз навязчивости. Он подробно описывает его на «случае человека с крысой» [2, с. 33], а позже и нас самом психоанализе пациента с неврозом навязчивых состояний.

Согласно З. Фрейду, большое количество ассоциаций, которые связаны с сексуальными переживаниями, вытесняются и остаются в бессознательном. Связанные данными ассоциациями с сексуальностью психологические травмы или же крепкие волнения имеют все шансы оказаться вытесненными, но продолжить воздействовать на поведение человека. Неврозы и их симптоматика (в частности obsessions) рассматриваются в психоанализе как итог такого воздействия. Пробуя возвратиться в сознательное, вытесненный психосексуальный импульс замещается обсессивной симптоматикой.

Сообразно З. Фрейду, для каждого невроза ведущий этиологический смысл нужно искать в детстве, которое сопровождается комплексом Эдипа у мальчиков и комплекса Электры у девочек. Соответственно, устранение неврозов и симптомов, у З. Фрейда, заключается в возвращении в сознание связь обсессивных симптомов с этими комплексами, а также преодолению скрытых конфликтов и защит, используя технику свободных ассоциаций и интерпретации терапевта.

Так, в психоаналитическом понимании, obsessions объясняются наличием бессознательных желаний, которые активно подавляются со стороны Супер-эго, а компульсивная форма навязчивого состояния объясняется трансформацией obsessions.

Американский психиатр, доктор медицины Ян Осборн имея обсессивно-компульсивное расстройство, страдая им достаточно долгое время, применял на себе и своих пациентах психоаналитическую терапию [3, с. 34].

Ян Осборн при сравнении поведенческой и психоаналитической терапии пришел к выводу о том, что эти два подхода являются различными и противоположными в

решающих акцентах. То есть, поведенческая терапия подчеркивает действие, а психоанализ интроспекцию.

Психоанализ говорит о том, что поведение не поддается контролю, поведенческая терапия говорит, что у вас есть способность контролировать свое поведение. Э. Микаелян в своей работе говорит о том, что поведение человека не подчиняется его воле, человек не способен сохранять контроль над своим поведением [4, с. 73].

Поведенческая терапия навязчивым мыслям не придаёт значения, а вот психоанализ утверждает что, obsessions это часть личности. В. Тэрнер пишет о том, что бессмысленных навязчивостей не бывает, а то, что воспроизводится как бессознательная защитная тема в obsessive-compulsive disorder, имеет место в ритуальной культуре древности [4, с. 67].

Психоанализ будет наиболее эффективен и полезен людям с травмами из детства, с амнезиями и диссоциациями. Что касается obsessive-compulsive disorder, то методы психоанализа будут не только неэффективными, но и могут нанести вред. Вопрос об эффективности психоанализа в лечении навязчивых идей ставится ребром в неопубликованных трудах З.Фрейда [3, с. 33]. В данных заметках по случаю "человека-крысы", было указано, что З. Фрейду не удалось решить эту проблему. З. Фрейд не избавил пациента от навязчивых идей и признал тот факт, что ему неизвестна причина навязчивых неврозов, а избавление от них вызывает затруднения.

По итогу можно сказать, что психоанализ видит в obsessions бессознательные явления как результат фиксаций и регрессий при прохождении комплексов Электры и Эдипа, то есть прямым из детства. Соответственно, психоанализ предлагает работать с глубокими детскими переживаниями с помощью интерпретаций и ассоциаций.

Таким образом, можно проследить значительные различия в двух подходах и за счёт этого оценить их эффективность. Можно утверждать, что в результате изучения различных исследований наиболее эффективным является когнитивно-поведенческий подход.

Библиография:

1. ГАЗИН, И.В. Особенности когнитивной терапии obsessive-compulsive disorder. В: *Клиническая психиатрия*. 2013, № 1, с. 47 – 52.
2. ФРЕЙД, З. Навязчивость, паранойя и перверсия. М, 2006. 348 с.
3. РАЗУВАЕВ, В. Ю. , МАНУХИН, М.М. Обмани свой мозг. М, 2020 208 с.
4. МИКАЕЛЯН, Э. Ритуал в структуре obsessive-compulsive disorder личности. В: *Вестник Ереванского университета*. 2014, № 3, с. 66 – 79.

