



UNIVERSITATEA DE STAT
"ALECU RUSSO"
DIN BĂLȚI



ACADEMIA DE ȘTIINȚE
A MOLDOVEI

SILVIA BRICEAG
(coordonator)

***Mediul social contemporan
între reprezentare, interpretare și schimbare***

***Contemporary social environment between
representation, interpretation and change***

Materialele Conferinței Științifice Internaționale

15 decembrie 2017 / 15 december 2017

Bălți - 2018

CZU

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

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

Lucrarea încorporează materialele Conferinței Științifice internaționale **„Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare”**

Conferința a fost organizată în baza proiectului „**Cercetarea funcționalității familiilor din Republica Moldova și elaborarea mecanismelor de reajustare psiho-socială a acestora în contextul integrării europene**”, din cadrul direcției strategice 08.07 „Patrimoniul național și dezvoltarea societății” cu cifra **15.817.06.26A.**, susținut de Academia de Științe a Moldovei și a antrenat savanți, psihologi, doctori, cadre didactice, asistenți sociali, sociologi. Informația inserează următoarele domenii de referință: *Schimbări de paradigmă în analiza, interpretarea și remodelarea mediului familial; Procesul educațional contemporan: tendințe, deschideri, descoperiri; Omul și societatea la o nouă etapă: provocări, probleme, soluții*

Sperăm ca achizițiile științifice prezentate în acest volum să fie utile atât pentru specialiștii din domeniul psihologiei, cel educațional, medical, de asistenta sociala, cât și pentru publicul larg interesat de problemele familiei la etapa contemporană

Suntem recunoscători pentru susținere Academiei de Științe a Moldovei, precum și Secției Știință, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Materialele reflectă punctul de vedere al autorilor

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare”, conferință științifică internațională (2017; Bălți). Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare = Contemporary social environment between re- presentation, interpretation and change: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 15 decembrie 2017: [în vol.] / coord.: Silvia Briceag; com. Șt.: Silvia Briceag (președinte) [et al.]; com. org.: Mihai Șleahitichi (președinte) [et al.]. - Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2018 –. – ISBN 978-9975-50-220-7.

Vol. 1. – 2018. – 174 p.: fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Acad. de Științe a Moldovei. – Tit. paral.: Ib. rom., engl. – Texte: lb. rom., rusă. – Rez lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – Referințe bibliogr. în subsol.

50 ex.

ISBN 978-9975-50-221-4

3(082)=135.1=161.1

Tehnoredactare: Liliana Evdochimov

ISBN (1) 978-9975-50-220-7.

(2) 978-9975-50-221-4. (Vol.I)

Comitetul științific / Scientific Committee

Președinte / Chair:

Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor în psihologie, șefa Catedrei de Psihologie, director de proiect

Membri / Members:

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

Igor COJOCARU, conferențiar universitar, doctor, Prorector pentru activitatea științifică, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Pavel TOPALĂ, profesor universitar, doctor habilitat, Președintele Consiliului științific al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

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

Валерий Федорович ПРОСТОМОЛОТОВ, профессор, доктор медицинских наук, кафедра психологии ИИСТ ОНУ, Науково-навчальний інститут інформаційних та соціальних технологій Одеського національного університету, ім.І.І.Мечникова, Україна.

Mihai ȘLEANTÎȚCHI, conferențiar universitar, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, Academia de administrare publică, Moldova

Svetlana RUSNAC, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Decanul Facultății de Științe sociale și ale Educației. Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

Valentina PRÎȚCAN, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

Lucia SAVCA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Institutul de Științe Penale și Criinologie Aplicată, Chișinău, Moldova.

Antoaneta Andreea MURARU, doctor în psihologie, psiholog principal clinician, psihoterapeut, Asociația de Psihoterapia Familiei și a Cuplului & Caramel Frames-Terapie de Cuplu, Familie și Grup, Consultanță Organizațională, Iași, România .

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

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

Наталья Геннадьевна НОВАК, кандидат психологических наук, доцент, кафедры социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Беларусь.

Лариса КИЕНКО-РОМАНИУК, кандидат педагогических наук, доцент, Коммунальное высшее учебное заведение «Винницкая академия непрерывного образования» Украина.

Comitetul organizatoric / Organizational Committee

Președinte / Chair:

Mihai ȘLEANTÎȚCHI, conferențiar universitar, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, Academia de administrare publică, Moldova

Membri / Members:

Luminița SECRIERU, conferențiar universitar, doctor în psihologie, responsabil pentru activitatea științifică la Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova.

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

Елена АСТРЕЙКО, кандидат педагогических наук, доцент, УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», кафедра педагогики и психологии, Беларусь.

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

Татьяна Георгиевна ШАТЮК, Кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой социальной и педагогической психологии; Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Беларусь.

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

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

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

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

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

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

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



SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN/ PLENARY	8
Antoaneta Andreea MURARU, Lavinia Maria PRUTEANU, Viorel ROBU. Atașamentul romantic ca experiență relațională la vârsta adultă.	8
Валерий Федорович ПРОСТОМОЛОТОВ. О шести основных факторах современной интегративной психотерапии и психокоррекции.	21
Lucia SAVCA. Problematika familiei moderne.	26
Mihai ȘLEAHTIȚCHI. Liderii în dinamica reprezentării sociale: câteva precizări necesare...34	
SECȚIUNEA I/ SECTION I	40
<i>TENDINȚE ACTUALE ÎN PSIHOLOGIA PERSONALITĂȚII UMANE</i>	40
Larisa CUZNEȚOV. Educația pentru familie: managementul, tehnologia și laboratorul educației familiale, abordate din perspectiva filosofiei practice și în contextul pedagogiei postmoderne.....	40
Аглаида БОЛБОЧАНУ, Александр ОСТРОБРОД. Направления и методы оказания помощи для оптимизации семейного общения.....	47
Iulia RACU, Anna COMENDANT. Rolul părinților în dezvoltarea și menținerea optium-ului motivațional în învățare.....	53
Iulia RACU, Elena SUHAN, Particularitățile sferei afective la preadolescenții din diferite tipuri de familie.....	58
Angela CUCER. Mediul familial - factor important în orientarea profesională a copilului.	62
Silvia BRICEAG, Maria ȚÎGULEA Основные направления психологического консультирования по проблемам переживания расставания с партнёром.....	67
Victoria ȚARĂLUNGĂ, Anatolie FAIGHER. Violența domestică în reglementările internaționale și în legislația Republicii Moldova: probleme și soluții.....	79
Татьяна Георгиевна ШАТЮК, Наталья Геннадьевна НОВАК. Профилактика нарушения половой неприкосновенности несовершеннолетних.	90
Irina SIMCENCO. Impactul modelelor de interacțiune bunici-părinți-copii/nepoți în educația tinerei generații	95
Svetlana HARAZ; Mihai ȘLEAHTIȚCHI. Atitudini față de familiile care îngrijesc copil/copii cu dizabilități	101
Maria CORCEVOI. Dimensiuni ale instabilității maritale ca efect al migrației de muncă. ...	106
Daniela CAZACU, Alexandra OVDIENCO. Исследование в области социальных представлений о семье в старшем дошкольном возрасте.	109
Irina TOLMACI. Представление о материнстве как фактор формирования репродуктивных установок	114
Алина Ивановна ПРОСТОМОЛОТОВА. Ревность в семейных отношениях.	119
Stanislav BRICEAG. Atitudinea față de maternitate și experiența semantică a femeii în timpul sarcinii.	123
Emil Sorin BLOJ. „Școala familiei” – proiect de educare a părinților.	127
Lilia NACAI. Percepția socială a comunicării conjugale: diferențe de gen	131
Екатерина СОКОЛОВИЧ. Личностные особенности юношей и девушек в период ранней взрослости с высоким уровнем перфекционизма различных видов.	140

Larisa PODGORODETCHI, Natalia GUTU. Гендерные стереотипы как причина конфликтов в семье.....	145
Olga RĂILEANU. Principiile consilierii educaționale și condițiile psihopedagogice de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți.	149
Ирина ПЫЛИШЕВА. Предупреждение и разрешение конфликтов в работе с семьей.	153
Secțiunea II /Section II.....	158
<i>PROCESUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN: TENDINȚE, DESCHIDERI, DESCOPERIRI</i>	158
Petru JELESCU, Olga ELPUJAN. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi.	158
Алла Викторовна МУЗЫЧЕНКО. Критерии в оценке компетенций и учебно-профессиональной успешности студентов-психологов.	164
Елена АСТРЕЙКО. Возможности использования социальных сетей в образовательном процессе педагогического университета.....	168
Ștefania ISAC. Dexterități și competențe ale secolul XXI.	171
Carolina CALARAȘ. Educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale: principii și perspective.	178
Diana ANTOCI. Valorile civice și motivația pentru învățare la adolescenți – context de reflecție asupra procesului educațional.	183
Ion PURICI. Motivația-factor cheie în succesul procesului educațional.	194
Iuliana FORNEA-STECAILOV. Studiarea necesităților sociale ale persoanelor de vârsta a treia în contextul învățării pe tot parcursul vieții.	199
Maria PERETEATCU. Familia ca agent al acțiunilor educative orientate spre stimularea sferei cognitive a copilului.	204
Maria PLEȘCA. Dificultăți de adaptarea studenților la mediul universitar.	211
Nina SACALIUC. Impactul mediului socio-familial si al institutiei prescolare in devenirea copilului ca personalitate.	215
Лариса ЗОРИЛО. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя со школьниками из транснациональных семей.	220
Aliona AFANAS. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: deziderate actuale.	225
Beatrice Maria STANDAVID. Relația familie-școală –sondaj de opinie.....	228
Elena PRUNICI. Repere psiho-pedagogice ale dezvoltării gândirii critice din perspectiva formării competențelor specifice chimiei în procesul educațional	232
Lucia CHITOROGA. Componenta intelectuală la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris.	237
Svetlana NASTAS. Organizatorii grafici din perspectiva procesului educațional în învățământul general.	241
Larisa PODGORODETCHI, Natalia GUTU. Влияние стилей воспитания в семье на дисгармонизацию характера подростка.	244
Наталья ДУДАЛЬ. Методика организации и проведения научного семинара по культурно-исторической психологии.....	248
Emilia FURDUI. Particularități de autocunoaștere la persoanele cu nevoi speciale.	252
Natalia ȚURCAN. Tendințe și orientări actuale în formarea cadrelor didactice.	257
Dănuț SIMION. Procrastinarea și luarea deciziilor.	261
Oxana GROSU. Repere teoretice privind studiul memoriei în psihologie.	265
Viorica CAZAC. Emp teaching in the context of a paradigm shift.....	269
Александр МОРАРЬ. Исползование подвижных игр в учебных группах спортивного совершенствования по баскетболу и волейболу.	274

Secțiunea III /Section III	279
<i>OMUL ȘI SOCIETATEA LA O NOUĂ ETAPĂ: PROVOCĂRI, PROBLEME, SOLUȚII</i>	279
Elvira CIOBANU. Chestionare de investigare a intereselor electorale ale adolescenților și validarea lor.	279
Жанна РАКУ, Валерия КРАСКОВСКАЯ. Взаимосвязь стресса и личностных характеристик у военнослужащих.....	285
Владислав Александрович БЕЙЗЕРОВ. Основные трактовки глобализации и интернационализации в высшем образовании.....	289
Iulia RACU, Ludmila CIOBANU. Abordări și modele ale stresului.	293
Elena LOSÎI. Aspecte psihologice ale satisfacției în muncă a cadrelor didactice.	297
Maria ABRAMCIUC. Drama copilului în contextul migrației: proiecții în romanul Kinderland de Liliana Corobca.	302
Silvia CHEIANU. Unele considerente ale criminalității feminine.	306
Luminița SECRIERU. Reprezentările sociale ale crizei economice	313
Valeriu ZUBCO, Tatiana FOCȘA. Onorarea prevederilor legale de autoritățile administrației publice în domeniul protecției copilului.....	321
Mahdi TARABEIH. Specificul procesului decizional și soluționarea problemelor în activitatea medicală.....	326
Iulia GONȚA. Formarea conștiinței morale ca răspuns la provocările lumii contemporane.	335
Veronica МИХАЙЛОВ. Evoluții ale eticii contemporane - de la filozofia moralei la etici aplicate.....	338
Larisa CHIREV. Autodeterminarea adolescentului.....	342
Adrian Gheorghe STANDAVID. Familia și școala în societatea contemporană.....	346
Marcela ȘIMANSCHI. Expresiile idiomatice în contextul limbajului profesional medical – provocare și mister	350
Inga BACIU. Impactul dezvoltării competențelor comunicative asupra relaționării în cuplul nou format	355
Nicoletta CANȚER. Analiza fenomenului selfismului și a dependenței de telefon.	362
Stela PÎSLARI. Formele de manifestare a agresivității.	368
Nicoletta CANȚER. Resocializarea persoanelor private de libertate prin programe multimodale de dezvoltare a autocontrolului emoțional.	373
Наталья Сергеевна АСТРЕЙКО. Агрессивное поведение водителей: половые различия в формах агрессии на дороге и реакциях на провокацию агрессии.	380
Наталья ДУДАЛЬ, Елена ГЕРАСИМЕНОК. Застенчивость и проблема социальной адаптации.....	385



COMUNICĂRI ÎN PLEN/ PLENARY

ATAȘAMENTUL ROMANTIC CA EXPERIENȚĂ RELAȚIONALĂ LA VÂRSTA ADULTĂ

Antoaneta Andreea MURARU,

doctor în psihologie, Asociația de Psihoterapia Familiei și a Cuplului & Caramel Frames-Terapie de Cuplu, Familie și Grup, Consultanță Organizațională, România

Lavinia Maria PRUTEANU,

doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Viorel ROBU,

doctor în psihologie, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România

Abstract: *During the past decades, attachment theory has become one of the most influential frameworks for the study of romantic relationships. One reason for the popularity of the adult attachment theory is its provision of a unified framework for explaining the development, maintenance, and dissolution of close relationships, while simultaneously offering a perspective on personality development, emotion regulation, and psychopathology. The objective of this paper is to provide a brief overview of the history of adult attachment research, the key theoretical ideas, and a sampling of some of the research findings.*

Semnificații ale conceptul referitor la atașament. În ultimele două decenii ale secolului trecut, a crescut interesul pentru cercetarea atașamentului, o dată cu apariția modelului ecologic al atașamentului propus de J. Bowlby. Teoriile atașamentului propuse de Bowlby și M. D. Ainsworth au constituit principalele paradigme pentru studierea relațiilor dintre copii și părinți, precum și a procesului adaptării în rândul copiilor [6, 23].

În sensul cel mai general, conceptul de atașament desemnează o legătură emoțională între două persoane, dintre care una este capabilă să ofere protecție, confort și suport celeilalte [23]. Între un copil și persoana de îngrijire primară, atașamentul timpuriu se dezvoltă prin intermediul unor *pattern*-uri interacționale încă din primul an de viață. Natura și calitatea relației de atașament variază în funcție de istoria interacțiunilor dintre copil și figura de atașament: când persoana de referință este, în mod consistent și constant, sensibilă și răspunde nevoilor copilului, se formează un stil de atașament securizat. În teoria atașamentului, se vorbește despre modelele de lucru pe care indivizii umani le internalizează în legătură cu atașamentul față de anumite persoane semnificative. Este vorba despre reprezentări mentale referitoare atât la sine, cât și la figura de atașament, care influențează procesarea informațiilor relevante și schemele de comportament ale individului, în contextul interacțiunilor cu figura de atașament [23]. După Bowlby, modelele mentale de lucru privitoare la relațiile de atașament prezintă constructe cognitive și/sau afective care se dezvoltă în cursul interacțiunilor dintre copil și părinții săi și care pot fi puse la baza diferențelor individuale în ceea ce privește exprimarea atașamentului. Diferențele individuale în ceea ce privește organizarea comportamentelor de atașament și expectanțele cu privire la relațiile de atașament sunt legate, în mare parte, de comportamentul figurii de atașament, dar și de unele caracteristici ale copilului (de exemplu, temperamentul), astfel încât *pattern*-urile de atașament se structurează în două categorii largi, și anume securizat și nesecurizat [6].

Modele teoretice ale formării atașamentului infantil. Psihiatru și psihanalist britanic, Bowlby a fost primul autor care a observat în mod sistematic efectul negativ pe care sărăcia afectivă în contextul vieții familiale și absența îngrijirii consistente îl au asupra dezvoltării

personalității copiilor. Influențat de etologie și de teoria evoluționistă, Bowlby a arătat că nevoia de proximitate față de o figură de referință, pe care o resimte orice copil, este biologic determinată și îi asigură protecția și supraviețuirea. Experiențele afective primare pe care un copil le are alături de părinți determină starea de bine și nivelul adaptării de mai târziu. Bowlby vorbește despre constituirea, în timp, a unui sistem de atașament care ajunge să organizeze comportamentul copilului și să-i influențeze cursul dezvoltării. Sistemul comportamental orientat spre menținerea atașamentului față de figura primară funcționează ca un sistem motivațional de control, prin care copilul urmărește să-și asigure siguranța. Comportamentele de atașament (de exemplu: plânsetele, căutarea îmbrățișărilor sau reacțiile de căutare a mamei etc.) sunt elemente observabile ale sistemului. Ele au rolul de a activa sistemul de atașament care nu este direct observabil. Activarea acestui sistem se produce în situații în care copilul resimte un pericol sau se confruntă cu o nouă situație și are rolul de a câștiga și/sau menține proximitatea fizică și contactul emoțional cu figura de atașament [6]. La rândul ei, figura de atașament contribuie la promovarea comportamentelor de atașament ale copilului prin disponibilitate, protectivitate și prin asigurarea confortului, atunci când copilul percepe o amenințare sau un stresor. Disponibilitatea, reactivitatea la cererile copilului și suportul din partea figurii de atașament îi permite copilului să exploreze încrezător mediul înconjurător.

O ipoteză centrală a teoriei atașamentului propusă de Bowlby este reprezentată de faptul că relațiile timpurii dintre copii și părinți devin prototipuri ale relațiilor romantice de mai târziu, prin intermediul unor modele de lucru ale atașamentului, care sunt relativ stabile în timp. Această idee a fost dezvoltată și testată empiric de C. Hazan și P. R. Shaver [14], însă a fost lansată de Bowlby prin completarea și nuanțarea interpretărilor oferite de S. Freud. Modelele de lucru ale atașamentului sunt importante din patru motive [6]: a) servesc la explicarea influențelor pe care experiențele timpurii le au asupra comportamentelor și dezvoltării de mai târziu; b) reprezintă mecanismul prin intermediul căruia experiențele și viziunea subiectivă a unei persoane influențează comportamentul și dezvoltarea (această idee subliniază faptul că nu caracteristicile obiective ale experiențelor din copilărie sunt cele care contează, ci modul în care acestea sunt percepute și interpretate); c) reprezintă o bază explicativă a răspunsurilor de atașament care apar în situații noi, mai puțin cunoscute copilului; d) oferă o modalitate pentru înțelegerea atașamentului ca pe un sistem de legătură între oameni, care transcende spațiul și timpul.

Bowlby a sumarizat diferențele individuale în domeniul comportamentelor de atașament ale copiilor prin așa-numitele *pattern*-uri (stiluri) de atașament, arătând că acestea sunt relativ stabile de-a lungul timpului. Autorul a delimitat și a descris următoarele patru *pattern*-uri de atașament [23].

- ✓ *atașamentul securizat* – formă de atașament adaptativă față de o figură primară în contextul căreia copilul utilizează figura de atașament ca bază pentru explorarea independentă a mediului și ca sursă pentru confort și suport în situații stresante;
- ✓ *atașamentul anxios de tip evitant* – formă de atașament nesecurizat în contextul căreia copilul apare ca fiind indiferent față de posibila separare de figura de atașament, chiar dacă indicatorii fiziologici indică faptul că resimte stresul psihologic; în perioadele în care copilul este lângă figura de atașament, acesta o ignoră și o evită în mod activ, orientându-și atenția spre explorarea mediului înconjurător;
- ✓ *atașamentul anxios de tip rezistent (ambivalent)* – formă de atașament nesecurizat prin care copilul exprimă un nivel accentuat al distresului, atunci când este separat de figura de atașament; în momentul în care este din nou împreună cu figura de atașament, refuză să se calmeze, manifestând o ambivalență comportamentală;
- ✓ *atașamentul dezorganizat (dezorientat)* – formă de atașament specifică copiilor care, în cursul interacțiunilor cu figura de atașament, exprimă secvențe comportamentale ale căror intenție și organizare nu sunt clare.

Prin cercetările și lucrările sale, M. D. Ainsworth a oferit un suport empiric consistent gândirii teoretice a lui Bowlby, pe care a extins-o și a inovat-o din punct de vedere metodologic (evaluarea diferențelor individuale în domeniul *pattern*-urilor de atașament primar). O altă contribuție a lui Ainsworth a constat în intensificarea observațiilor empirice privitoare la importanța unei figuri de atașament timpurii în raport cu dezvoltarea atașamentului copilului [17]. Ainsworth a condus mai multe studii sistematice care au fost realizate în mediul natural al interacțiunilor dintre copii mici și mame. De exemplu, studiul Maryland a implicat observarea intensivă a 23 de diade mame-copii în mediul de acasă [cf. 23]. Tot ca o parte a studiului Maryland, Ainsworth a dezvoltat o metodă sistematică care i-a permis să observe reacțiile copiilor cu vârste între 1 și 2 ani, în contextul unor scurte secvențe de separare față de mamele lor. Este vorba despre *Procedura situațiilor neobișnuite* (engl. *Strange Situation Procedure/SSP*). Această procedură a permis identificarea diferențelor individuale dintre copii în ceea ce privește comportamentele de atașament, adică strategiile pe care le utilizează pentru a face față stresului separării de mamele lor. În acest fel, Ainsworth a identificat trei stiluri de atașament: unul securizat și două nesecurizate, și anume anxios-evitant și anxios-rezistent [cf. 17]. Validitatea ecologică a metodei de observare pusă la punct de Ainsworth a fost probată prin corespondența dintre clasificarea stilurilor de atașament obținută în urma cercetărilor de laborator și observațiile pe care autoarea le-a realizat în mediul obișnuit de viață al copiilor pe care i-a investigat.

Atașamentul la vârsta adultă. În ultimele două decenii ale secolului trecut, cercetătorii au manifestat un interes din ce în ce mai mare pentru studiul *pattern*-urilor de atașament romantic, considerându-se că atașamentul joacă un rol critic în adaptarea psihosocială a adulților. Cei mai importanți reprezentanți ai curentului care s-a preocupat de diferențele individuale în ceea ce privește stilurile de atașament la vârsta adultă sunt M. Main, C. Hazan și P. Shaver, respectiv K. Bartholomew și L. Horowitz. Cercetările au vizat următoarele trei direcții [6]: a) relația dintre experiențele de atașament din copilărie și comportamentul părinților, respectiv transmiterea intergenerațională a *pattern*-urilor de atașament; b) impactul experiențelor de atașament din copilărie asupra calității relațiilor intime la vârsta adultă și c) rolul pe care modelele de lucru sau reprezentările mentale despre atașament îl au în dinamica gândurilor, sentimentelor și a comportamentelor în două domenii ale funcționării adultului – *parenting*-ul și relațiile romantice. Studiile asupra atașamentului la vârsta adultă pot fi împărțite în două categorii majore: a) cele care și-au concentrat atenția asupra diferențelor individuale în domeniul atașamentului și b) studiile care au examinat dimensiunile sau fațetele atașamentului, precum securitatea sau disponibilitatea emoțională și comportamentală.

Lucrările și cercetările lui M. Main (un reprezentant de seamă al celei de-a doua decade a istoriei cercetărilor despre atașament) și ale colegilor au stimulat interesul pentru studiul măsurii în care stilurile de atașament ale unui copil le reflectă pe cele ale părinților, adică studiul transmiterii intergeneraționale a *pattern*-urilor de atașament [17]. Main a reconceptualizat diferențele individuale în ceea ce privește modelele mentale despre sine care sunt relaționate cu atașamentul față de o anumită figură primară. Acest efort a condus-o pe Main către a arăta că reprezentările interne ale atașamentului direcționează nu doar sentimentele și comportamentul unui individ, dar și atenția, memoria, cogniția, *pattern*-urile limbajului și, în general, structura mentală. Main și-a concentrat atenția mai degrabă asupra proceselor reprezentanționale decât asupra comportamentelor pe care adulții le au despre atașament, considerând că acestea funcționează ca mediatori ai comportamentelor de îngrijire pe care adulții le manifestă în contextul relațiilor apropiate cu alte persoane semnificative. Main a dezvoltat un interviu pentru evaluarea *pattern*-urilor de atașament la vârsta adultă (engl. *Adult Attachment Interview/AAI*), identificând patru tipuri de atașament cărora le corespund patru tipuri de atașament la vârsta copilăriei: autonom-securizat, demisiv-evitant, preocupat-rezistent și nestabilizat-dezorganizat. Cercetările de teren au arătat că, la fel ca și în cazul tipurilor de atașament infantil stabilite

utilizându-se procedura lui Ainsworth, clasificarea adulților după stilul de atașament nu conduce la categorii egale din punct de vedere procentual, însă oferă rezultate similare de la un studiu la altul. De exemplu, într-o meta-analiză efectuată pornindu-se de la 33 de studii în care au fost sistematizate răspunsurile pe care peste 2000 de mame fără tulburări mintale le-au dat la interviul pus la punct de Main, s-a găsit următoarea distribuție în funcție de tipurile de atașament: mame autonome – 58 %, mame demisive – 24 %, mame preocupate – 18 % și mame dezorganizate – 19 % [cf. 17]. Această clasificare a *pattern*-urilor de atașament pare să fie aplicabilă de la o cultură la alta.

Dacă primele cercetări și-au concentrat atenția în special asupra dezvoltării atașamentului în relația mamă-copil, ulterior autorii au început să fie interesați de modul în care stilurile de atașament corelează cu indicatorii calității relației romantice dintre doi adulți. Unii adulți care au avut legături afective slabe, instabile și nesecurizate cu membrii familiei de origine sunt capabili să analizeze în mod obiectiv și să accepte experiențele infantile, creându-și un nou model interior al atașamentului, care le va influența alegerea partenerilor romantici și calitatea relațiilor cu aceștia [30]. Hazan și Shaver [14] au explorat conceptualizarea relației romantice dintre două persoane în termenii proceselor specifice atașamentului, arătând că aceasta poate fi văzută ca o legătură afectivă comparabilă cu ceea ce se întâmplă între copii și figurile de atașament care îi îngrijesc. Cei doi autori au pornit de la modelele teoretice ale atașamentului dezvoltate de Bowlby și Ainsworth, sugerând că stilurile de atașament importante ce se dezvoltă în copilărie (securizat, evitant și ambivalent) pot fi translatate la vârsta adultă prin intermediul modelelor de lucru pe care individul le internalizează despre sine și relația cu figura de atașament dominantă. Hazan și Shaver [14] au pus la punct un instrument prin care au evaluat frecvența celor trei tipuri de atașament în rândul adolescenților și al adulților, descoperind că 56 % dintre subiecți se încadraseră în stilul securizat, un sfert în stilul anxios-evitant și doar 19 % în stilul anxios-rezistent (ambivalent). Autorii au arătat că prevalența celor trei stiluri de atașament la vârsta adultă este foarte apropiată de cea constatată în rândul copiilor.

Principalele aserțiuni ale modelului atașamentului romantic propus de Hazan și Shaver au fost expuse într-un articol de referință apărut în anul 1987 și pot fi rezumate, după cum urmează [13, 14]:

- ✓ dinamica emoțională și comportamentală a relației dintre copil și figura de atașament, respectiv relația romantică dintre doi adulți sunt guvernate de același sistem biologic; pornind de la comportamentele de atașament discutate de Bowlby, Hazan și Shaver au propus o versiune modificată, potrivit căreia sistemul de atașament are două componente cheie – prima se referă la evaluare și detectează stimulii care anunță respingerea sau abandonul, iar cea de-a doua implică o selecție comportamentală care conduce la organizare și la stabilirea unor scopuri orientate spre evitare sau spre obținerea proximității fizice și emoționale;
- ✓ diferențele individuale observate în relațiile dintre copil și figura de atașament sunt similare cu cele observate în cadrul relațiilor romantice de la vârsta adultă; Hazan și Shaver au adoptat cele trei *pattern*-uri de atașament descrise de Ainsworth (securizat, anxios-evitant și anxios-ambivalent) pe care, din punct de vedere conceptual, le-au considerat ca fiind similare cu stilurile de iubire observate în relațiile dintre adulți; în anul 1998, Brennan, Clark și Shaver au publicat o trecere în revistă a bazei conceptuale și a calităților psihometrice ale unui instrument bazat pe auto-raportare, prin care pot fi măsurate stilurile de atașament adult [2]; este vorba despre *Scala pentru evaluarea experiențelor din relațiile apropiate/The Experiences in Close Relationships Scale* (ECR) care include 36 de itemi ce operaționalizează doi factori referitori la *pattern*-urile de atașament – atașamentul de tip anxios și atașamentul evitant;
- ✓ diferențele individuale în ceea ce privește comportamentele de atașament la vârsta adultă reflectă expectanțele și credințele pe care oamenii și le-au format despre ei înșiși și despre

relațiile apropiate, pe baza istoriei atașamentului; aceste modele de lucru sunt relativ stabile în timp și pot reflecta experiențele timpurii pe care individul le-a trăit alături de figura de atașament primară;

- ✓ dragostea romantică, așa cum o concepem în mod obișnuit, implică interdependența și relațiile structurale dintre *pattern*-ul de atașament, afecțiune și viața sexuală; Hazan și Shaver au pornit de la premisa că, în timp ce, în copilărie, comportamentul de atașament se dezvoltă numai dacă o persoană este disponibilă să ofere protecție și suport, la vârsta adultă, rolurile referitoare la atașament și afecțiune sunt mult mai greu de separat; pe de altă parte, sexualitatea are o importanță majoră în înțelegerea relației romantice dintre doi adulți.

Într-o sinteză comprehensivă care s-a preocupat de dezvoltările teoretice, controversate și întrebările fără răspuns din domeniul atașamentului romantic, R. C. Fraley și P. R. Shaver [13] au revizuit teoria atașamentului propusă de Hazan și Shaver și au trecut în revistă cinci aspecte care necesitau clarificări: a) natura relațiilor de atașament; b) evoluția și funcțiile atașamentului la vârsta adultă; c) modelele diferențelor individuale în domeniul atașamentului; d) continuitatea și schimbările în timp în ceea ce privește securitatea atașamentului; e) integrarea atașamentului adulților, a relațiilor sexuale și a afectivității într-un model explicativ comprehensiv.

La începutul anilor 1990, K. Bartholomew a revizuit cercetările din domeniul atașamentului romantic, ajungând la concluzia că cele două abordări (proapse de către Main, respectiv de către Hazan și Shaver) care teoretizau formarea, evoluția și diferențele individuale în domeniul atașamentului la vârsta adultă diferă între ele [1]. Abordarea propusă de Main era centrată pe descrierile retrospective ale relației dintre copil și părinți, în timp ce abordarea lui Hazan și Shaver viza experiențele recente referitoare la relația romantică dintre doi adulți. O a doua observație a fost că *pattern*-urile referitoare la atașamentul anxios-evitant descrise de către Main, respectiv de către Hazan și Shaver nu aveau aceleași semnificații în planul subiectiv-afectiv al actorilor implicați. *Pattern*-ul anxios (demisiv-evitant) descris de către Main avea la bază o motivație defensivă (menținerea auto-suficienței), în timp ce *pattern*-ul anxios (evitant) descris de modelul lui Hazan și Shaver era susținut de teama anticipativă legată de o posibilă respingere din partea figurii de atașament. În al treilea rând, Bartholomew și Shaver au subliniat faptul că utilizarea interviurilor și a inventarelor bazate pe auto-raportare, în vederea evaluării *pattern*-urilor de atașament, reflectă conceptualizări diferite [1]. Astfel, în timp de interviul pentru evaluarea atașamentului adult propus de Main era interesat, în primul rând, de dinamica modelor de lucru interne, care erau evidențiate prin felul în care adulții intervievați povesteau despre experiențele de atașament din copilăria lor, fără a fi conștienți de această dinamică, chestionarul propus de Hazan și Shaver se centra, mai degrabă, pe sentimentele și pe comportamentele evidențiate în relațiile apropiate, de care indivizii adulți erau conștienți și pe care le puteau descrie într-o manieră acurată.

Pornind de la cele două abordări, Bartholomew și Shaver [1] au propus un model extins al atașamentului la vârsta adultă, care include cele două *pattern*-uri ale atașamentului anxios de tip evitant: demisiv și temător. Instrumentele care au fost propuse pentru evaluarea celor două stiluri de atașament la vârsta adultă cuprindeau atât un chestionar bazat pe raportarea experiențelor de atașament din cadrul relațiilor intime (acest chestionar constituia o revizuire a instrumentului elaborat și experimentat de către Hazan și Shaver), cât și două interviuri, dintre care unul era centrat pe experiențele de atașament din copilărie (acest interviu era inspirat de metodologia propusă de Main), iar celălalt se centra pe relațiile apropiate cu alți adulți. Sistematizând concepția lui Bowlby despre modelele de lucru referitoare la atașament, Bartholomew și Shaver [1] au propus o schemă clasificatoare a *pattern*-urilor de atașament (Figura 1), în care, în funcție de două dimensiuni, pot fi identificate patru categorii prototipice. Cele două dimensiuni vizează polarizarea pe axa pozitiv-negativ a modelului intern pe care o persoană îl are despre sine (dimensiunea denumită *Anxietate*), respectiv polarizarea pe axa pozitiv-negativ a modelului pe

care persoana îl construiește despre alte persoane apropiate (dimensiunea denumită *Evitare*). Polarizarea în sens pozitiv a modelului pe care o persoană îl are despre sine indică faptul că persoana și-a internalizat sentimentul propriei valori, în timp ce polarizarea în sens negativ se referă la sentimentul de anxietate și incertitudine îl are despre capacitatea sa de a fi iubită. Cele patru *pattern*-uri de atașament la vârsta adultă sunt [1]: model despre sine pozitiv și model despre alții pozitiv – *pattern de atașament securizat*, model despre sine pozitiv și model despre alții negativ – *pattern de atașament demisiv*, model despre sine negativ și model despre alții pozitiv – *pattern de atașament preocupat*, model despre sine negativ și model despre alții negativ – *pattern de atașament temător*. Primul *pattern* de atașament, cel securizat, implică sentimentul individului cu privire la valoarea personală și încrederea în sine, precum și percepția faptului că persoanele semnificative din jurul său sunt atente la propriile lui nevoi și îi acceptă felul său de a fi [1]. Persoanele la care predomină atașamentul securizat experimentează niveluri scăzute ale anxietății și evitării, simțind confortul în contextele relaționale bazate pe intimitate și autonomie. Persoanele cu un atașament securizat tind să aibă mai multă încredere în partenerii lor romantici, să exprime un nivel mai ridicat al implicării în relația romantică, precum și un nivel mai ridicat al satisfacției față de aceasta. Celelalte trei *pattern*-uri de atașament (demisiv, temător și preocupat) implică o dominantă nesecurizată. Astfel, persoanele la care predomină *pattern*-ul de atașament demisiv tind să exprime un nivel ridicat al evitării, combinat cu un nivel scăzut al anxietății. Astfel de persoane tind să se iubească mai mult pe ele însele și să-i perceapă pe cei dragi lor ca fiind incapabili să răspundă așteptărilor lor. Evitând apropierea de alte persoane, urmăresc, de fapt, să se protejeze împotriva dezamăgirii la care se așteaptă. Persoanele la care predomină *pattern*-ul de atașament temător tind să experimenteze un nivel ridicat al anxietății și evitării care reflectă un nivel mai scăzut al sentimentului valorii personale și neîncrederea în rolul pe care intimitatea îl are în contextul relațiilor romantice. Evitând experiența intimității în relațiile cu ceilalți, astfel de persoane își creează un mecanism de protecție împotriva eșecului pe care îl anticipează permanent în relațiile apropiate. Persoanele la care predomină atașamentul de tip preocupat experimentează un nivel scăzut al evitării, respectiv un nivel ridicat al anxietății. Astfel de persoane se percep ca nemeritând atenția și dragostea din partea celorlalți. Ele tind să își construiască sentimentul valorii personale prin lentila acceptării de către persoanele semnificative din jur.

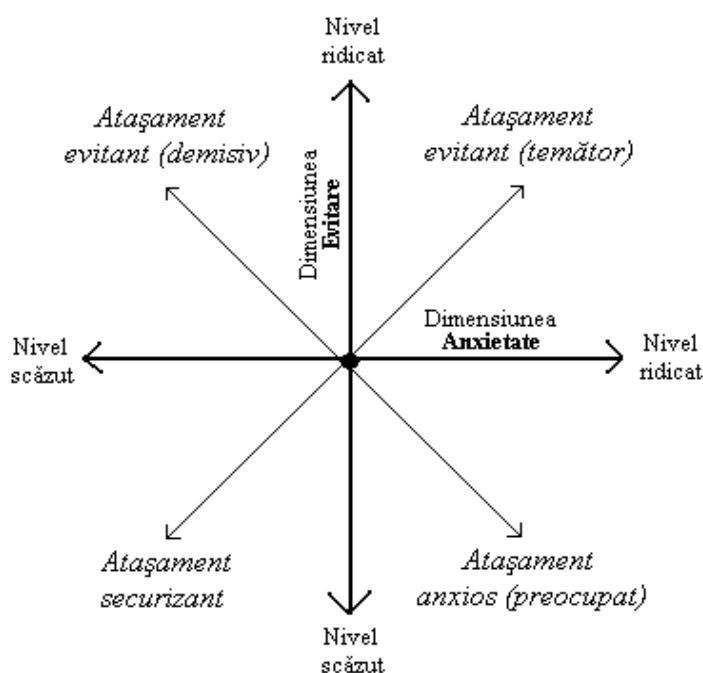


Figura 1. Modelul bidimensional al atașamentului romantic [adaptare după 1]

Familia de origine și atașamentul la vârsta adultă. Încă de la sfârșitul anilor 1980, Hazan și Shaver arătau că relația de dragoste dintre două persoane adulte poate fi conceptualizată în termenii unui proces bazat pe formarea atașamentului, iar stilurile de atașament pe care adulții și le formează pot fi legate de modelele mentale despre sine și relațiile sociale, dar mai ales de calitatea relațiilor pe care le-au avut cu părinții [14]. Ulterior, P. R. Shaver și M. Mikulincer au arătat că modelele de lucru ale atașamentului, pe care o persoană adultă le stabilește încă din mica copilărie și din cea mijlocie, reprezintă baza pentru reprezentările despre atașament pe care și le va forma de-a lungul vieții [24]. Familia de origine este locul în care se nasc primele povești despre identitatea personală (implicit despre abilitățile relaționale și despre nevoile afective pe care fiecare dintre partenerii maritali crede că le are). Identitatea personală include și modele de lucru, respectiv alegerile comportamentale specifice unui stil de atașament sau altuia. Hazan și Shaver [14] sugerează că persoanele care manifestă atașament securizat tind să caracterizeze relațiile din familia de origine ca fiind mai calde și mai afectuoase. Adulții care se manifestă într-un mod securizat în relația romantică tind să-și amintească experiențele relaționale din copilărie ca fiind mai impregnate de exprimarea afectivității și a acceptării, precum și de exprimarea griji de către părinți [10, 18].

Numeroase studii empirice (atât transversale, cât și longitudinale) au încercat să verifice asumțiile modelului teoretic propus de Hazan, Shaver și Mikulincer [8, 11, 12, 26, 28, 32]. Le vom sistematiza pe scurt, în cele ce urmează. Astfel, Dinero și colaboratorii [8] au examinat asocierile dintre calitatea interacțiunii adolescenților cu părinții, stilurile de atașament romantic și comportamentele romantice în rândul a 559 de tineri adulți. Rezultatele acestui studiu au sugerat importanța pe care calitatea relațiilor din familia de origine o poate avea în raport cu dezvoltarea unui stil de atașament romantic securizat, chiar dacă, în contextul studiului analizat, acest stil nu a fost un predictor al calității interacțiunii dintre partenerii romantici investigați. Conform datelor prezentate de Dinero și colaboratorii, evaluările cu privire la căldura și sensibilitatea interacțiunilor din familia de origine s-au asociat pozitiv atât cu *pattern*-uri similare de comportament pe care subiecții le manifestau în dinamica relației romantice, cât și cu stilul de atașament securizat [8].

Pornind de la premisa că *pattern*-ul de atașament al unei persoane adulte reflectă istoria atașamentului timpuriu, Fraley [11] a efectuat o meta-analiză prin care a urmărit să testeze un model prototipic al atașamentului la vârsta adultă. Potrivit acestui model, reprezentările pe care o persoană le are despre primele experiențe de atașament sunt reținute de-a lungul timpului și continuă să aibă un rol influent în structurarea comportamentelor de atașament. Acest model de lucru este opusul perspectivei revizuite, potrivit căreia reprezentările despre primele experiențe sunt supuse transformărilor în funcție de noile experiențe relaționale, motiv pentru care pot sau nu să reflecte *pattern*-urile de atașament pe care o persoană le structurează mai târziu. Rezultatele meta-analizei au sugerat că atașamentul securizat tinde să fie stabil în primii 19 ani de viață la un nivel relativ moderat. Acest *pattern* al stabilității atașamentului susține modelul prototipic al influenței pe care calitatea atașamentului timpuriu o are asupra stilurilor de atașament de mai târziu. Într-un alt studiu, de factură transversală efectuat în rândul a 237 de tineri adulți (cu vârste cuprinse între 20 și 30 de ani), Fraley și Davis [12] au urmărit modul în care se formează atașamentul în copilărie și modul în care acesta este „transferat” asupra prietenilor și asupra partenerilor romantici. Peste 60 % dintre participanți au indicat părinții drept figuri de atașament dominante, însă mulți dintre aceștia erau în plin proces de transfer al funcțiilor relaționate cu atașamentul de la părinți către cei mai buni prieteni și către partenerii romantici. Nivelul transferului a crescut pe măsură ce durata relației cu cel mai bun prieten sau partenerul romantic era mai mare. Conform datelor raportate de Fraley și Davis, factorii care contribuiau, în general, la formarea atașamentului în mica copilărie (cum ar fi acordarea de

îngrijire, încrederea sau intimitatea) s-au asociat cu dezvoltarea unui stil de atașament asemănător la vârsta tinereții.

Într-un studiu longitudinal, Simpson și colaboratorii [26] au testat relația dintre atașamentul din copilărie, respectiv adolescență și exprimarea emoțiilor în contextul relației romantice. Subiecții au fost 78 de tineri. Datele au fost analizate din perspectiva unui model de mediere, în care calitatea atașamentului din copilărie a fost presupusă ca fiind variabilă independentă, competența în relațiile cu covârșnicii și securitatea oferită de relațiile de prietenie în adolescență au fost presupuse ca variabile mediatoare, iar procesele specifice relației romantice de la vârsta adultă, afectivitatea negativă exprimată în cadrul relației romantice, tonul emoțional și un alt indicator compozit care reunea variabilele anterioare au fost considerate ca variabile dependente. Conform datelor, subiecții care prezentaseră un *pattern* de atașament securizat la vârsta de un an au fost evaluați de către profesorii lor ca fiind mult mai competenți din punct de vedere social la vârsta corespunzătoare primelor clase școlare. La rândul ei, competența socială s-a asociat cu un nivel mai ridicat al securității în relațiile de prietenie de la vârsta de 16 ani, iar acestea cu un nivel mai ridicat al experiențelor emoționale pozitive pe care subiecții le-au raportat la vârsta adultă, respectiv cu un nivel mai scăzut al afectivității negative pe care subiecții o exprimau în conflictele cu partenerii romantici. Autorii au concluzionat că atașamentul securizat de la vârsta copilăriei pare să aibă un impact major asupra modului în care indivizii umani gândesc, simt și se comportă în relațiile romantice.

Într-un alt studiu transversal, Steinberg, Davila și Fincham [28] au urmărit să testeze dacă modelele de lucru cu privire la atașamentul securizat în rândul adolescenților care proveneau din familii intacte mediau relația dintre percepția lor cu privire la conflictul parental, respectiv expectanțele cu privire la relația maritală și experiențele romantice. Rezultatele au indicat faptul că percepțiile negative despre conflictul parental se asociau cu un *pattern* de atașament față de părinți nesecurizat care, la rândul lui, se asocia cu expectanțe negative în legătură cu relația maritală de mai târziu și cu un *pattern* negativ al experiențelor în relația romantică. Steinberg, Davila și Fincham au considerat studiul pe care l-au efectuat ca fiind reprezentativ pentru evidențierea influenței pe care experiențele din familia de origine (în special cele referitoare la calitatea atașamentului față de părinți) o au asupra percepției adolescenților cu privire la propriile relații romantice, precum și asupra experiențelor romantice pe care le trăiesc [28].

Într-un studiu longitudinal efectuat pe 57 de adolescenți cu vârste de 18 sau 19 ani care se aflaseră în situații de risc în ceea ce privește dezvoltarea și adaptarea psihosocială la vârsta copilăriei (aceștia proveneau din familii monoparentale în care unicii întreținători fuseseră mame tinere care nu-și terminaseră liceul și care avuseseră venituri ce le situau în pragul sărăciei sau sub acest prag), Weinfeld, Sroufe și Egeland [32] au explorat stabilitatea atașamentului securizat și a reprezentărilor despre acesta pentru o perioadă cuprinsă între mica copilărie și vârsta adultă timpurie. Datorită situațiilor de risc în care se aflaseră participanții, datele studiului nu au evidențiat continuitatea în *pattern*-urile de atașament, mulți dintre participanți ajungând să experimenteze un *pattern* de atașament nesecurizat. Pe de altă parte, participanții care prezentau o continuitate a *pattern*-ului de atașament nesecurizat au înregistrat un risc semnificativ mai ridicat de a fi victime ale relelor tratamente din partea persoanelor de îngrijire, comparativ cu riscul înregistrat în rândul participanților care trecuseră de la un *pattern* de atașament nesecurizat în mica copilărie la un *pattern* de atașament securizat la vârsta de 18-19 ani.

Așadar, studiile ale căror rezultate le-am trecut în revistă oferă dovezi empirice consistente cu privire la existența unei relative continuități în *pattern*-ul de atașament primar securizat, care tinde să se regăsească și la vârsta adultă [11, 12]. Totuși, există și studii care invalidează această concluzie [32]. Pe de altă parte, calitatea interacțiunilor din familia de origine și *pattern*-ul de atașament timpuriu securizat tind să influențeze într-un mod benefic experiențele relaționale romantice ale tinerilor și adulților [8, 12, 26].

Atașamentul la vârsta adultă și experiențele romantice. La vârsta adultă, atașamentul față de partenerul romantic tinde să influențeze majoritatea experiențelor relaționale care pot fi mai mult sau mai puțin constructive [3, 5, 9, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 29, 31]. Stilul de atașament romantic joacă un rol central în reglarea pe termen lung a legăturilor afective din interiorul unui cuplul marital și în investițiile parentale pe care cei doi soți le fac [7] sau a experiențelor relaționale pe care partenerii cuplurilor romantice le trăiesc [5, 25]. Atașamentul romantic constituie parte integrantă a poveștii pe care partenerii unui cuplu marital o spun despre propria lor experiență relațională, reflectând identitatea pe care fiecare și-o asumă în cadrul relației și care are rădăcini în toate experiențele relaționale anterioare, inclusiv în cele romantice [4]. În contextul experiențelor pe care partenerii unui cuplu marital le împărtășesc, atașamentul securizat implică o relație activă bazată pe exprimarea afecțiunii, în care partenerii își oferă mutual apropiere și confort emoțional. Adulții care tind să exprime un atașament securizat față de partenerii lor de viață își caracterizează relațiile romantice ca implicând niveluri ridicate ale încrederii reciproce, ale suportului emoțional și intimității, precum și orientarea ambilor parteneri către împărtășirea deschisă a propriilor idei, emoții și sentimente, fără teama de a fi judecați de celălalt partener [14, 22, 27]. La polul opus, persoanele adulte la care predomină atașamentul nesecurizat tind să experimenteze frica de abandon, să fie geloase pe partenerul de viață, să experimenteze schimbarea bruscă a dispoziției emoționale și să dezvolte dependență de partenerul de viață în deciziile și acțiunile lor [22]. Astfel, relația romantică dintre doi parteneri tinde să fie modelată de stilurile lor de atașament și de calitatea interacțiunilor dintre aceștia.

Butzer și Campbell [3] au adus o contribuție importantă la studiul relației dintre stilul de atașament romantic și satisfacția partenerilor unui cuplu romantic. În studiul lor, cei doi autori s-au interesat de relațiile dintre stilul de atașament romantic, satisfacția față de viața sexuală a cuplului marital și satisfacția partenerilor față de relație. *Design*-ul pe care l-au utilizat a avut mai multe puncte forte, pentru că cercetătorii și-au propus să elimine două limitări majore prezente în studiile similare care fuseseră realizate. Cele două limitări metodologice includ centrarea pe unitatea de analiză reprezentată de individ (în loc de abordarea diadică) și centrarea atenției pe populația de adolescenți sau pe cea de studenți – grupuri populaționale mai ușor accesibile pentru cercetare, întrucât majoritatea adolescenților/studenților nu sunt încă implicați în relații romantice semnificative, de lungă durată. Încercând să acopere aceste neajunsuri, Butzer și Campbell [3] au studiat 116 cupluri canadiene formate prin căsătorie, în care partenerii erau heterosexuali. Datele au fost analizate utilizându-se modelul interdependenței actor-partener (engl. *Actor Partner Interdependence Model/APIM*). Așadar, s-au luat în considerare atât efectele din partea caracteristicilor individuale ale fiecăruia dintre partenerii unui cuplu asupra unor domenii particulare ale propriei funcționări, cât și efectele din partea caracteristicilor individuale ale partenerului de relație. Analiza datelor a evidențiat câteva rezultate interesante și relevante pentru înțelegerea modului în care stilul de atașament romantic al partenerilor unui cuplu marital impactează satisfacția pe care aceștia o au față de relație. Astfel, la nivel individual, s-a constatat că niveluri ridicate ale atașamentului de tip anxios sau evitant s-au asociat cu niveluri scăzute ale satisfacției față de viața sexuală. Încercând să explice aceste rezultate, Butzer și Campbell au considerat că datele pe care le-au obținut au confirmat observația cu privire la tendința persoanelor care au un stil de atașament evitant de a-și dezactiva sistemului de atașament, precum și observația potrivit căreia evitanții găsesc relația sexuală cu partenerul romantic drept neconfortabilă și săracă în recompense [3]. La nivel diadic, datele publicate de Butzer și Campbell [3] sugerează că adulții care au parteneri de viață cu un stil de atașament evitant tind să raporteze niveluri mai scăzute ale satisfacției față de viața sexuală, chiar și atunci când se ia în calcul posibilul efect din partea propriei lor orientări către a evita relația romantică. Cu alte cuvinte, faptul de a avea un partener de relație care este distant din punct de vedere emoțional și care se simte neconfortabil, atunci când este pus în postura de a-și exprima apropierea emoțională, tinde să coreleze cu scăderea propriei satisfacții față de relația sexuală cu

partenerul de viață. Datele studiului realizat de Butzer și Campbell au mai evidențiat faptul că persoanele cu un stil de atașament anxios și cele ale căror parteneri sunt anxioși în ceea ce privește atașamentul tind să raporteze niveluri mai ridicate ale satisfacției față de relația maritală în general, numai dacă sunt și satisfăcute față de viața sexuală. Rezultatele raportate de Butzer și Campbell confirmă datele obținute în studii anterioare, potrivit cărora persoanele cu un stil de atașament romantic anxios ar putea folosi experiențele sexuale ca indicatori ai calității generale a relației romantice și ca o modalitate de a se apropia de partenerii de viață, iar aceasta se întâmplă pentru că stilul de atașament anxios se caracterizează prin sensibilitatea față de stimuli (de exemplu: comportamente manifestate de către partenerul de viață) care sunt interpretați ca semnificând suportul sau, dimpotrivă, refuzul.

Creasey [5] a explorat relațiile dintre modelele de lucru ale atașamentului și comportamentele orientate către managementul conflictelor în rândul a 145 de cupluri romantice (290 de tineri). Rezultatele au sugerat că diferențele individuale în ceea ce privește modelele de lucru pentru atașamentul adult sunt predictor atât pentru comportamentele pozitive, cât și pentru cele negative pe care tinerii le manifestă, atunci când încearcă să soluționeze conflictele cu partenerii romantici. În cazul femeilor, modelele de lucru ale atașamentului tind să prezică o frecvență mai mare a comportamentelor pozitive, iar pentru bărbați, o frecvență mai mare a comportamentelor negative. Rezultatele acestui studiu mai sugerează că persoanele care, încă, nu și-au rezolvat problemele emoționale asociate unei pierderi sau unei alte traume și care experimentează predominant atașamentul nesecurizat, sunt cele mai vulnerabile în raport cu manifestarea comportamentelor negative în situațiile de conflict cu partenerii romantici, mai ales în ceea ce privește controlul acestor comportamente.

Feeney [9] a extins cercetările anterioare care s-au interesat de legăturile dintre stilul de atașament romantic, controlul emoțional și satisfacția maritală în rândul adulților. Datele acestui studiu au indicat o relație negativă și semnificativă între atașamentul nesecurizat (care înseamnă un nivel scăzut al confortului în situațiile de apropiere și o anxietate ridicată în situațiile interpersonale) și controlul emoțiilor, indiferent dacă aceste emoții se refereau sau nu la partenerul marital. În cadrul modelului prin care s-a urmărit predicția satisfacției maritale, controlul emoțional a fost introdus controlându-se dimensiunile referitoare la atașamentul romantic. Satisfacția maritală s-a asociat invers cu nivelul controlului propriilor emoții pozitive, precum și cu nivelul controlului pe care partenerul îl avea asupra propriilor emoții negative. Pe de altă parte, studiul realizat de Feeney sugerează că satisfacția maritală poate avea ca predictor un stil de atașament securizat al partenerilor combinat cu un control rațional al emoțiilor pozitive și, mai ales, al celor negative [9]. Feeney a discutat rezultatele studiului său în termenii teoriei atașamentului, reglării afective și ai comunicării în contextul relației maritale. Astfel, se pare că atașamentul nesecurizat exprimat de către unii dintre adulții angajați marital tinde să se asocieze cu o frecvență și cu o intensitate mai scăzută a emoțiilor pozitive, mai ales în situațiile în care emoțiile sunt legate de acțiunile partenerului de viață. Pe de altă parte, atașamentul nesecurizat exprimat de către un adult angajat într-o relație maritală pare să se asocieze cu un nivel mai ridicat al controlului emoțiilor care țin de relația maritală. Acest rezultat este consistent cu observația făcută de Bowlby, potrivit căreia atașamentul de tip anxios se asociază cu temerile adultului cu privire la pierdere și abandon, acesta încercând să-și inhibe manifestarea emoțiilor care l-ar putea îndepărta pe partener, deși aceste emoții pot fi transmise codificat pe cale verbală sau nonverbală.

Herb și Turliuc [15] au investigat relațiile dintre atașamentul nesecurizat (anxios sau evitant), conectarea emoțională și satisfacția partenerilor romantici. Cele două autoare au pornit de la ipoteza de lucru potrivit căreia relația dintre stilurile de atașament romantic ale partenerilor unui cuplu și satisfacția acestora este mediată de nivelul conectării emoționale. Rolul mediator din partea conectării emoționale a fost testat utilizându-se modelul interdependenței actor-partener și analiza de cale. Eșantionul a inclus 102 cupluri maritale și non-maritale (N = 204 respondenți).

Atât conectarea emoțională a soțiilor, cât și cea a soților au mediat parțial relațiile dintre propriul lor atașament nesecurizat și satisfacția în rândul partenerilor. De asemenea, atât conectarea emoțională a soțiilor, cât și cea a soților au mediat parțial relațiile dintre atașamentul nesecurizat al partenerilor de viață și satisfacția acestora. Pentru soții, conectarea emoțională a mediat relația dintre propriul lor atașament evitant și satisfacția partenerilor. Mai mult, conectarea emoțională a femeilor a mediat parțial relația dintre propria lor satisfacție și atașamentul anxios al partenerilor.

Utilizând un eșantion de 104 adulți căsătoriți, Jones și colaboratorii [16] au examinat relațiile dintre orientarea dispozițională către experimentarea stărilor de *mindfulness* (canalizarea și autoreglarea atenției, respectiv acceptarea non-evaluativă și trăirea „aici și acum” a experiențelor intra- și interpersonale imediate), atașamentul față de partenerul de viață și nivelul satisfacției față de relația maritală. Urmărind înțelegerea mecanismelor prin care stilul de atașament potențează efectul pe care trăsătura referitoare la *mindfulness* îl are în planul satisfacției față de relație, autorii acestui studiu au pornit de la ipoteza că atașamentul securizat față de partenerul marital mediază relația dintre trăsătura referitoare la *mindfulness* și satisfacția față de relația maritală. Atașamentul nesecurizat de tip evitant a mediat parțial relația dintre trăsătura referitoare la *mindfulness* și satisfacția partenerilor cuplurilor analizate. Rezultatele acestui studiu oferă suport pentru rolul pozitiv pe care atașamentul securizat față de partenerul marital îl joacă, în calitate de mecanism care poate contribui la explicarea modului în care experimentarea stărilor de *mindfulness* contribuie la o mai bună funcționare a persoanei în contextul relației maritale și, prin aceasta, la creșterea satisfacției față de relație.

Marchand a examinat rolul pe care stilul de atașament romantic, simptomele depresive și stilurile de rezolvare a conflictelor referitoare la atac și compromis îl au în raport cu percepția partenerilor maritali despre calitatea relației [19]. Autorul aduce în discuție modelul vulnerabilitate-stres-adaptare pe care B. Karney și T. Bradbury l-au propus și care sugerează că stilurile de atașament romantic nesecurizate și simptomele depresive sunt factori vulnerabilizanți care influențează calitatea relației maritale, prin impactul pe care îl au asupra proceselor adaptative în care partenerii se angajează, atunci când încearcă să se adapteze la dificultățile maritale. Datele studiului realizat de Marchand au indicat o asociere negativă și semnificativă între stilul de atașament dependent și strategia de soluționare a conflictelor orientată către atac. La rândul lui, stilul de atașament romantic de tip anxios s-a asociat pozitiv și semnificativ cu nivelul orientării participanților către atac – ca strategie de soluționare a tensiunilor maritale. În cazul soțiilor, comportamentele implicate în rezolvarea conflictelor au mediat parțial asocierea dintre stilul de atașament adult de tip anxios și satisfacția maritală.

Mondor și colaboratorii [20] au adus o altă contribuție esențială la investigarea relației dintre stilul de atașament la vârsta adultă și satisfacția față de relația maritală. Autorii au investigat un eșantion de cupluri care solicitaseră terapie, pe care l-au comparat cu un eșantion de cupluri care nu solicitaseră ajutor terapeutic. Conform așteptărilor, partenerii cuplurilor care prezentau un nivel ridicat al stresului au raportat semnificativ mai des un stil de atașament evitant, comparativ cu partenerii cuplurilor care nu experimentau stresul. Acest rezultat nu a fost obținut și pentru stilul de atașament de tip anxios. Autorii au concluzionat că una dintre trăsăturile distinctive pe care le prezintă cuplurile care se confruntă cu stres și solicită ajutor terapeutic este conflictualitatea accentuată ce contribuie la adâncirea *pattern*-ului comportamental care implică evitarea. Utilizând modelul interdependenței actor-partener pentru analiza efectelor (actor-actor) pe care stilul de atașament le avea asupra satisfacției maritale în cuplurile care apelaseră la terapie, autorii studiului au descoperit un efect negativ puternic din partea stilului evitant atât asupra satisfacției exprimată de către soți, cât și asupra satisfacției soțiilor. De asemenea, autorii au raportat un efect negativ din partea stilului de atașament anxios, dar doar asupra satisfacției soției. În cazul cuplurilor stabile și nestresate, care nu apelaseră la terapie, autorii au raportat un efect actor-actor negativ din partea stilului de atașament evitant asupra satisfacției. Acest efect a fost identificat atât pentru soți, cât și pentru soții. În schimb,

propriul stil de atașament anxios a avut un efect negativ doar asupra satisfacției soților. Autorii concluzionează că impactul negativ al stilului de atașament evitant este o constantă, însă statistic vorbind, este semnificativ mai ridicat în cazul cuplurilor aflate în terapie. Prin urmare, o caracteristică definitorie a cuplurilor care experimentează stresul și care ajung să solicite ajutor terapeutic este atașamentul evitant al partenerilor [20].

Muraru și Turliuc [21] au studiat relațiile dintre caracteristicile familiei de origine (coeziunea, adaptabilitatea și diferențierea sinelui în cadrul sistemului familial), stilurile de atașament romantic și dimensiunile adaptării la relația maritală în rândul a 249 de adulți. Utilizând modelarea prin ecuații structurale, autoarele au evidențiat o relație semnificativă și negativă între variabila latentă referitoare la atașamentul romantic (nesecurizat) și cea legată de adaptarea maritală (operaționalizată prin intermediul scorurilor pentru consens, coeziune și satisfacție). Relația a fost similară pentru bărbați și femei.

Simpson [25] a examinat impactul pe care stilul de atașament adult îl are asupra percepției despre relația romantică și a comportamentelor manifestate de către parteneri. Studiul longitudinal a urmărit stilul de atașament anxios, evitant și securizat în rândul a 144 de cupluri. Atât pentru bărbați, cât și pentru femei, atașamentul securizat s-a asociat semnificativ cu un nivel mai ridicat al interdependenței, implicării și încrederii, precum și al satisfacției partenerilor. În schimb, stilurile anxios și evitant s-au asociat cu o frecvență mai scăzută a emoțiilor pozitive și cu una mai ridicată pentru emoțiile negative, în timp ce atașamentul securizat a prezentat un *pattern* invers al relațiilor de asociere.

Timm și Keiley [29] au studiat efectele diferențierii sinelui, atașamentului adult și ale comunicării în planul vieții sexuale asupra satisfacției față de viața sexuală și față de relația maritală în general. Subiecții au fost reprezentați de 205 adulți căsătoriți, rezultatele indicând un efect direct semnificativ din partea atașamentului adult asupra satisfacției față de relația maritală. Această relație a fost mediată de nivelul comunicării în planul vieții sexuale.

Volling, Notaro și Larsen [31] au fost interesați de relațiile dintre stilurile de atașament la vârsta adultă, starea de bine în plan emoțional (indicatorul referitor la depresie), calitatea relației maritale, modelele de lucru privitoare la sine ale partenerilor maritali, suportul social perceput de către parteneri, respectiv percepția propriilor competențe de *parenting*. Datele studiului au indicat faptul că participanții care erau implicați în mariaje securizate tindeau să exprime un nivel semnificativ mai ridicat al afecțiunii pentru parteneri, la care se adăuga un nivel mai scăzut al sentimentului de ambivalență cu privire la relația maritală și un nivel mai accentuat al sentimentului de competență în ceea ce privește *parenting*-ul.

Concluzii. Prin experiențele de socializare timpurii, între copil și persoana de îngrijire primară, se dezvoltă o relație de atașament care constituie fundamentul pe care se construiesc experiențele și relațiile afective de mai târziu. Teoriile atașamentului propuse de Bowlby și Ainsworth au constituit principalele paradigme pentru studierea relațiilor dintre copii și părinți, precum și a procesului adaptării în rândul copiilor, adolescenților, tinerilor și al adulților. Având la bază modelele de lucru privitoare la figurile și relațiile de atașament, diferențele individuale în domeniul organizării comportamentelor de atașament se exprimă sub forma unor *pattern*-uri securizate sau nesecurizate. În timp, acestea ajung să organizeze comportamentele copilului în relațiile cu persoanele semnificative și să influențeze cursul dezvoltării, de-a lungul pubertății, adolescenței și vârstei adulte.

Începând cu anii 1980, autorii care s-au preocupat de conceptualizarea și de modelele de lucru ale atașamentului au început să fie interesați de modul în care apare și se structurează această dimensiune la vârsta adultă, prin experiențele romantice. Cercetările au sugerat că relațiile romantice de la vârsta adultă reflectă calitatea experiențelor de atașament din copilărie. De fapt, modelele de lucru pe care persoanele adulte le au despre atașament reflectă, în parte, un proces de transmitere intergenerațională. Diferențele individuale în domeniul comportamentelor specifice atașamentului romantic au la bază expectanțele și credințele pe care indivizii umani le

au despre ei înșiși și despre experiențele relaționale din trecut și prezent. Aceste modele de lucru sunt relativ stabile în timp. Studiile au sugerat că experiențele relaționale plăcute din familia de origine tind să se asocieze atât cu un *pattern* de atașament romantic securizat, cât și cu un set de comportamente constructive manifestate în relațiile specifice vârstei adulte. De asemenea, constatările studiilor converg și sugerează că, la vârsta adultă, atașamentul față de partenerul romantic tinde să reprezinte un predictor consistent al satisfacției față de relația maritală și al percepției pe care partenerii o au despre calitatea relației maritale, precum și un predictor al comportamentelor pe care partenerii le manifestă în contextul relației.

Bibliografie:

1. Bartholomew K., Shaver P. R. Self report measurement of adult attachment: An integrative overview. În: Simpson J. A., Rholes W. S. (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. New: Guilford Press., 1998, p. 25-45.
2. Brennan K. A., Clark C. L., Shaver, P. R. Self report measurement of adult attachment: An integrative overview. În: Simpson J. A., Rholes W. S. (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships*. New: Guilford Press, 1998, p. 46-76.
3. Butzer B., Campbell L. Adult attachment, sexual satisfaction, and relationship satisfaction: A study of married couples. *Personal Relationships*, 2008, vol. 15, nr. 1, p. 141-154.
4. Byng-Hall J. Creating a secure family base: Some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 1995, vol. 34, nr. 1, p. 45-58.
5. Creasey G. Associations between working models of attachment and conflict management behavior in romantic couples. *Journal of Counseling Psychology*, 2002, vol. 49, nr. 3, p. 365-375.
6. Crowell J. A., Treboux D. A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 1995, vol. 4, nr. 3, p. 294-327.
7. Del Giudice M. Sex differences in romantic attachment: A meta-analysis. *Personality and Social Bulletin*, 2011, vol. 37, nr. 2, p. 193-214.
8. Dinero R. E. și al. Influence of family of origin and adult romantic partners on romantic attachment security. *Journal of Family Psychology*, 2008, vol. 22, nr. 3, p. 622-632.
9. Feeney J. A. Adult attachment, emotional control and marital satisfaction. *Personal Relationships*, 1999, vol. 6, nr. 2, p. 169-185.
10. Feeney J. A., Noller P. Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 58, nr. 2, p. 281-291.
11. Fraley R. C. Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 2002, vol. 6, nr. 2, p. 123-151.
12. Fraley R. C., Davis K. E. Attachment formation and transfer in young adults' close friendship and romantic relationships. *Personal Relationships*, 1997, vol. 4, nr. 2, p. 131-144.
13. Fraley R. C., Shaver P. R. Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 2000, vol. 4, nr. 2, p. 132-154.
14. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, vol. 52, nr. 3, p. 511-524.
15. Herb S., Turliuc M. N. Atașament romantic și satisfacție față de relație: rolul mediator al conectării emoționale. *Revista de Psihologie*, 2015, vol. 61, nr. 3, p. 187-202.
16. Jones K. C. și al. Mindfulness, spousal attachment, and marital satisfaction: A mediated model. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 2011, vol. 19, nr. 4, p. 357-361.

17. Leigh I. W., Brice P. J., Meadow-Orlans, K. Attachment in deaf mother and their children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2004, vol. 9, nr. 2, p. 176-188.
18. Levy K. N., Blatt S. J., Shaver P. R. Attachment styles and parental representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, vol. 74, nr. 2, p. 407-419.
19. Marchand J. Husbands' and wives' marital quality: The role of adult attachment orientations, depressive symptoms and conflict resolution behaviors. *Attachment and Human Development*, 2004, vol. 6, nr. 1, p. 99-112.
20. Mondor J. și al. Couples in therapy: Actor-partner analyses of the relationships between adult romantic attachment and marital satisfaction. *The American Journal of Family Therapy*, 2011, vol. 39, nr. 2, p. 112-123.
21. Muraru A. A., Turliuc N. M. Predictors of marital adjustment: Are there any differences between women and men? *Europe's Journal of Psychology*, 2013, vol. 9, nr. 3, p. 427-442.
22. Parker R. A., Scannell E. D. Attachment and marital adjustment. *Family Matters*, 1998, nr. 51, p. 24-28.
23. Roth-Hanania R., Davidov M. Attachment. În: Spielberger C. D. (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of Applied Psychology*. Volume 1. New York: Elsevier Inc., 2004, p. 191-202.
24. Shaver P. R., Mikulincer M. Adult attachment strategies and the regulation of emotion. În: Gross J. J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press, 2007, p. 446-465.
25. Simpson J. A. Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59, nr. 5, p. 971-980.
26. Simpson J. A. și al. Attachment and the experience and expression of emotion in romantic relationships: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, vol. 92, nr. 2, p. 355-367.
27. Simpson J., Rholes W. R., Nelligan J. S. Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, vol. 62, nr. 3, p. 434-446.
28. Steinberg S., Davila J., Fincham F. Adolescent marital expectation and romantic experiences: Associations with perceptions about parental conflict and adolescent attachment security. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, vol. 35, nr. 3, p. 333-348.
29. Timm T. M., Keiley M. K. The effects of differentiation of self, adult attachment, and sexual communication on sexual and marital satisfaction: A path analysis. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 2011, vol. 37, nr. 3, p. 206-223.
30. Turliuc N. M. *Psihologia cuplului și a familiei*. Iași: Editura Performantica, 2004, 247 p.
31. Volling B. L., Notaro P. C., Larsen J. J. Adult attachment styles: relations with emotional well-being, marriage and parenting, *Family Relations*, 1998, vol. 47, nr. 4, p. 355-367.
32. N. S., Sroufe L. A., Egeland B. Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, Discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 2000, vol. 71, nr. 3, p. 695-702.

О ШЕСТИ ОСНОВНЫХ ФАКТОРАХ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Valerii PROSTOMOLOTOV,

*PhD, professor of the Department of Social Work and Practical
Psychology of, Institute of Information and Social Technologies of I.I
Mechnikov Odessa National University*

Abstract: *In the article, referring to the analysis of the activity of the patriarchs of psychotherapy (PT) and their long-term practical experience of helping those suffering from neurotic and psychosomatic disorders, the author justifies the principle of a single psychotherapy as a process of interaction between the therapist and the patient using six of its main factors: 1) establishing and maintaining contact; 2) in-depth study of the patient's personality and problems; 3) emotional calm and stimulation; 4) use of cognitive-behavioral mechanisms of psychological defense (rational, cognitive, behavioral, pathogenetic PT, functional trainings, etc; 5) use of psycho-physiological protection of specifically induced altered consciousness (hypnosis / self-hypnosis, hypnotics, contact on-contact, suggestion / self-suggestion, meditation techniques, the method of symbolism, the method of coding Dovzhenko et al., 6) spiritual interaction.*

Психотерапия есть живое творчество, и она никогда не сможет уложиться в узкие рамки какой-нибудь одной схемы.

В.В.Срезневский[1]

В основу современных классификаций психотерапии (ПТ) [2,с.61–65] положены следующие принципы: 1) перечисление основных методов, имеющих характер отдельных техник или целых направлений (гипноз, рациональная психотерапия, психоанализ, поведенческая психотерапия и т.д.); 2) объединение методов по принципу условий проведения психотерапии (индивидуальная, групповая, семейная, др.) и таким образом приносящих нечто новое в психотерапевтический процесс; 3) степень глубины и широты психотерапии (симптоматическая, патогенетическая, клиническая, реабилитационная).

Сформировавшись в классическом виде в первой трети минувшего века, психотерапия стала в последующие десятилетия стремительно модернизироваться. По мнению Б.Д.Карвасарского [3], в настоящее время насчитывается более 500 методов ПТ, – из них, полагаю, представляют собой, находящиеся широкое применение в мире – которые рассматривают в рамках трех основных направлений ПТ: 1) психоаналитическое/психодинамическое, 2) поведенческое/познавательное-поведенческое, 3) гуманистическое/экзистенциально-гуманистическое, что определяется задачами и способами их проведения. Несмотря на декларируемые различия, во всех направлениях ПТ, если вникнуть в суть, больше сходства, чем различия.

Так, *психоанализ*, рассматривающий причиной невротических и поведенческих расстройств неудовлетворенность влечений и потребностей, их вытеснение в бессознательное и конфликт с сознанием, определяет как основную задачу ПТ – *осознание этого конфликта*.

Бихевиоризм рассматривает невроз как неадаптивное поведение в результате неправильного научения; отсюда основная задача ПТ - *обучение* адаптивным способам поведения.

Гуманистическая психология рассматривает невроз как неудовлетворенную потребность в самоактуализации; отсюда основная задача ПТ – обучение пациента в реализации своего «Я» адекватно своим потребностям.

Если осознание в первом направлении равносильно пониманию, а обучение во втором и третьем также сводится к пониманию и осознанию, то становится понятно, что между тремя основными направлениями ПТ имеется если не тождество, то много общего. Почему же тогда столь велико число методов ПТ и почему оно продолжает расти? Полагаем, ответ нужно искать в том, что на свете нет как двух одинаковых пациентов, так психотерапевтов, и ПТ, чтобы быть эффективной, обречена на индивидуализацию, что очень точно выразил в эпиграфе настоящей статьи доц. В.В.Срезневский [1].

При анализе работ патриархов возникает естественный вопрос, почему такие, казалось бы, односторонние психотерапевты, как А. Форель, К.И. Платонов, П. Дюбуа, Ж. Дежерин, З. Фрейд, обвиненные в односторонности не только критиками, но и сами провозглашавшие себя приверженцами только одного, истинно верного, с их точки зрения, метода: гипноза, рациональной психотерапии, психоанализа - добивались блестящих результатов в лечении неврозов, по сути, одних и тех же больных. А успехи достигались, по нашему мнению, не благодаря односторонности, а, напротив - многосторонности психотерапевтических воздействий. Об этом можно судить внимательно вчитываясь в работы корифеев, особенно в описание историй болезней. Замечательным является то, что вопреки категорическим заявлениям об отрицании других, кроме своих авторских, методов психотерапии в их деятельности в качестве практических психотерапевтов много общего: 1) все они любили своих пациентов и со всей верой, энергией и упорством стремились им помочь; 2) были большими мастерами ведения диалога и установления продуктивного психотерапевтического контакта; 3) работая на контакте, виртуозно использовали интонационно выразительные средства мимики и голоса, жеста и паузы, а также метафоры, все богатство языка, интеллекта, души при установлении контакта, для принятия исповеди, проведения внушения, убеждения, обучения.

Напомним, как патриархи-основатели психотерапии (ПТ) оценивали узловые этапы терапии душой. Проф. Жюль Дежерин, соавтор системы рациональной ПТ – и, по его словам, ученик Поля Дюбуа, отдавая дань значению в ПТ установления контакта пишет: "От первого обмена оружием между врачом и невропатом зависит весь исход сражения. Если из первых разговоров не рождается взаимная симпатия, если вы не смогли заручиться его доверием, то бесполезно идти дальше. Результат, который вы получите, будет ноль или очень слабый" [4, с. 384]. Он же, следуя древнему правилу: «*Qui bene diagnositas, bene curat*», предупреждает: «При необходимости производите ваше исследование в 3-4 приема, но никогда не начинайте никакого лечения прежде, чем его кончите. (с.385), при этом, Дежерин акцентирует внимание: «Но что особенно оказывает освобождающее действие, это сам факт исповеди» (с.401). Его учитель, профессор бернского университета и директор клиники нервных болезней Поль Дюбуа, давая короткую характеристику созданной им системы, писал [5, с. IV]: «Психотерапия должна представлять собой перевоспитание, при ней следует прибегать к тем же приемам, что и при воспитании, то есть нужно развивать и укреплять ум больного, научить его правильно смотреть на вещи, умиротворяя его чувства, меняя вызвавшие их умственные представления. Для этого нет другого средства, кроме убеждения посредством диалектики, которое можно назвать сократическим методом».

Как видим, несмотря на то, что всеми ведущими психотерапевтами мира признается факт лечебного психического воздействия врача на психику больного человека, а через нее на весь его организм, механизмы, с помощью которых достигается этот лечебный эффект, не положены в основу классификаций. Подобное обстоятельство, будучи упущенным, тормозит, по нашему мнению, дальнейшее развитие психотерапии, слияние и взаимодействие методов различной направленности, но, как убеждает практика, прекрасно взаимодействующих и усиливающих взаимный эффект, как, например, убеждение и внушение, когнитивная психотерапия и гипноз.

Несмотря на то, что корифеи психотерапии добивались блестящих результатов в лечении неврозов, применяя только "свой" метод, этого нельзя требовать от рядовых врачей, так как подобные достижения требуют большого авторитета и таланта. При недостатке таковых, что естественно во многих случаях, соотношение нижеуказанных факторов психотерапевтического воздействия при основных и производных методах психотерапии может сильно варьировать и какие-то из них могут быть представлены

недостаточно, что отрицательно скажется на эффекте лечения. Практическим выходом из подобной ситуации является повсеместно применение врачами комплекса методов психотерапии.

На основании изучения трудов патриархов и полувекового собственного практического опыта на ниве помощи страждущим от невротических и психосоматических расстройств заключаю, что психотерапия – это детерминированный врачом/психологом (или педагогом, священником, но в рамках соответствующей модальности ПТ) процесс психического взаимодействия с пациентом, целями которого является: 1) нормализация психических, эмоционально-аффективных и вегетативных расстройств невротического регистра, а также нарушенных отношений личности, изменение установок, привычек, взглядов, избавление от пристрастий и психической зависимости к чему- или кому-либо; 2) мобилизация ресурсов личности и адаптационных возможностей (психических, физиологических) у человека.

Основными факторами (способами, инструментами, механизмами) этого процесса являются:

1. Установление и поддержание продуктивного психотерапевтического контакта (способы/методы могут и должны быть различными).

Заметим, что все патриархи-создатели методов психотерапии, не указывающие на это, устанавливали со своими пациентами весьма позитивный психотерапевтический контакт. Даже у Зигмунда Фрейда, вопреки его же рекомендациям, достигался продуктивный контакт с пациентами, по крайней мере, с 31-м из всего 43-х (72%), что отметили исследователи его метода [6].

2. Глубокое исследование личности пациента и его проблем вплоть до исповеди. (устной, включая магнитную запись; письменной, в т.ч. жизнеописание пациента), что указано нами выше в отношении Ж.Дежерина, П.Дюбуа. Проф. Август Форель, директор психиатрической клиники, адепт метода гипнотерапии, заслуживает быть особо выделенным в этом отношении [1]: «Высокий долг врача – покинуть проторенный путь шаблона и вернуть орлу его крылья. Надо любовью и интимным проникновением во все стороны душевной жизни завоевать полное доверие больного, затронуть все струны его чувств, заставить рассказать себе всю его жизнь, пережить ее вместе с ним, самому проникнуться настроением больного».

3. Эмоциональное стимулирование.

Несмотря на то, что "нет холодной психотерапии" (Дежерин Ж., с. 414) и эмоциональное воздействие является одним из облигатных составляющих психотерапии вообще на всех ее этапах, при проведении психической реабилитации пограничных больных особое значение приобретают такие методы, как хобби-психотерапия, терапия творчеством, в которых оживление эмоций составляет особое направление.

4. Использование познавательно-поведенческих механизмов психологической защиты (рациональная, когнитивная, поведенческая, патогенетическая психотерапия, психоанализ, функциональные тренировки, др.).

Как было отмечено в начале статьи при сравнении трех основных направлений современной ПТ, во всех из них, согласно рекомендациям основателей, когнитивный/познавательный компонент является одним из ведущих.

5. Использование психо-физиологической защиты специфически наведенного измененного сознания (гипноз/самогипноз, гипнокатарсис, внушение/самовнушение, аутогенная тренировка, медитационные приемы, метод символдрамы, метод кодирования Довженко, традиционный психоанализ и др.).

Мы можем утверждать, что во все методах ПТ при проведении и индивидуальных, и групповых сеансов, произвольно возникают ситуации, когда сознание пациентов специфически суживается, и они воспринимают информацию на

подсознательном уровне. Одним из примеров может служить сеанс традиционного психоанализа, во время которого пациент лежит на кушетке в тишине полузатемненного кабинета. Уже само горизонтальное положение тела включает *vagus*, что способствует погружению в дремотное/сонное состояние, а наводящие, указывающие замечания аналитика, погружающие пациентов в забытые воспоминания, еще более суживают его сознание.

6. Духовное взаимодействие.

Имеющиеся наблюдения в социологии, в самой жизни, в т.ч. описанные в классической художественной литературе (Л.Толстым, Ф.Достоевским, В.Распутиным, В.Шукшиным, др.) с большой достоверностью указывают на то, что определяющим фактором в поведении человека является духовность. Под нею мы понимаем не только и не столько веру в Бога, сколько, в первую очередь, исповедуемые личностью общечеловеческие ценности (составляющие, надо признать, основное содержание всех основных религий мира) и установки, в соответствии с которыми мыслит и действует человек. Нам не приходилось наблюдать абсолютно бездуховного человека, ибо это был бы не человек, а нелюдь. Субъектов опустившихся, погрязших в пороках приходится встречать время от времени, но, как показывает реальная жизнь, многие из них, благодаря собственным усилиям и помощи ближних, возвращаются в духовную жизнь.

Выводы:

1. Классики психотерапии добивались блестящих результатов в лечении неврозов не потому, что применяли только «свой» метод, а потому, что, сохраняя эффект новизны и заинтересованности, умело создавали высокое эмоционально-позитивное напряжение и, используя основные факторы ПТ, проводили нечто особенное и в то же время общее для всех их, а затем и для корифеев последующих поколений – психотерапию на контакте.

2. Комплексное применение основных факторов и методов ПТ в стиле патриархов с использованием современных достижений медицины и психологии является наиболее эффективным способом в устранении невротических и психосоматических расстройств.

3. Сопоставление трех основных направлений современной ПТ приводит к мысли, что они различны по форме, несущественному, но тождественны по содержанию, по сути.

4. Изучение «новых» методов ПТ показывает, что в них используются те же основные факторы, но в разных соотношениях.

5. Появление «новых» методов ПТ обусловлено социально-психологическими особенностями, «заказом времени», психологическими особенностями авторов-создателей и необходимостью эмоционального оживления, которое привносит с собой обновление само по себе.

6. Существование различных методов ПТ, в т.ч. «новых», отвечает и индивидуальным запросам пациентов.

7. Духовность - общечеловеческие ценности (любовь к ближнему, терпение, вера в идеал, др.), культура, смысл жизни, радость в повседневном – являются той связующей субстанцией, без которой любой метод ПТ девальвируется и теряет эффективность.

Библиография:

1. Форель А. Гипнотизм или внушение и психотерапия / В.В.Срезневский, автор предисловия к монографии А.Фореля. – Л.: Образование, 1928. – 304 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б.Д.Карвасарский. – М.: Медицина, 1985. 304 с.

3. Психотерапевтическая / под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб, 1999. – 743 с.
4. Дежерин Ж., Гокклер Е. Функциональные проявления психоневрозов и их лечение психотерапией / Жюль Дежерин. / Пер. с франц., М.: Космос, 1912. – 517 с.
5. Дюбуа П. Психоневрозы и их психическое лечение / Поль Дюбуа / Пер. с франц., СПб: Изд. К.Л.Риккера, 1912. – 382 с.
6. Lynn D.J., Vaillant G.E. Anonymiy, Neutrality, and Confidentiality in the Actual Methods of Sigmund Freud: A review of 43 Cases, 1907-1939. Am. J. Psychiatry, 1998; 155: 163-171.

PROBLEMATICA FAMILIEI MODERNE

Lucia SAVCA,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată, Chișinău

Abstract: *The modern family, formed during the transition period of society, faces various difficulties. The new family model is imposed by economic conditions, by female emancipation and economic freedom, couples imported from the West. Comparative analysis of types of the families, reveals that the modern family contains some new elements that are in the detour of its members. Following upgrades such as concubinage, the liberty of parents suffers from children. Physical and sexual maltreatment is recorded more frequently in couples with parents not legally registered couple.*

*Toate familiile fericite sunt la fel,
fiecare familie nefericită este nefericită în propriul fel.*

Lev Tolstoi

Actualitatea problemei. Din cele mai vechi timpuri adepții teoriei evoluționiste au răspândit și confirmat ideia că totul în natura vie se transformă și evoluează uneori spre superior, alteori se readaptează modificându-se radical, alteori dispare. Această axiomă se potrivește și pentru relațiile interpersonale, formarea valorilor moral-spirituale etc. Familia, reprezintă una dintre verigile sociale cele mai vechi și mai specifice în asigurarea continuității și afirmării depline a ființei umane. Fiind prima celulă a societății, familia pare a fi independentă de societate în interiorul căreia se formează, dar în ultima instanță este determinată și condiționată în organizarea și evoluția sa de modul de organizare a societății pe care o reflectă [7, p. 141]. De aceea, familia ca și toate instituțiile publice pe parcursul existenței sale în diferite societăți a cunoscut o serie de transformări tot așa cum s-a transformat societatea. Familia a parcurs diferite etape de la matriarhat la patriarhat, de la poligamie la monogamie, de la familii extinse la familii nucleare etc. Fiind cea mai veche verigă socială în asigurarea continuității și afirmării ființei umane, de formare a personalității, familia a devenit obiectul de studiu abea în secolul trecut.

Studiile realizate de mai mulți autori caracterizează familia ca un grup social care își are originea în căsătorie, fiind alcătuită din soț, soție și copiii născuți din unirea lor [11, p 9, 5, p. 6], care au rezidență comună, cooperare economică și reproducere [2]. Ea a fost și este un mediu de jenerare și regenerare a resursei umane, dar și al formării personalității viitorilor adulți [6, p. 17, Bonchiș E apud. Caluschi, 2008]. Familia constituie mediul natural, firesc, cel mai apropiat și necesar pentru dezvoltarea și formarea personalității umane, exercitând o influență esențială asupra dezvoltării acestuia (H. Aysenck, 2002; И. В. Гребенников, 1986; C. Narly, 1996;

Cuznețov Larisa, 2013; Э. Г. Эйдемиллер, 1999; etc.). Mulți cercetători consideră că familia este una din cele mai mari valori, creată de om. Întreaga societate este cointerată în dezvoltarea armonioasă a familiei, de păstrarea și consolidarea ei. [12, p. 22]. La mai multe popoare familia cuprinde un spectru mai vast, nu numai membrii unei singure familii nucleare (soțul, soția și copiii), dar și alte legături de rudeni de prim rang: frați, surori, bunici, rude prin alianță (cumnați, socri, cuscri) și rude prin conexiune religioasă (nași, fini, cumetri). Familia are unul din cele mai importante funcții ca procrearea și educarea generației în creștere. De stabilitatea familiei depinde în mare măsură sănătatea fizică și psihică a populației.

Sumând totalitatea de definiții din literatura de specialitate familia se caracterizează prin aceea că: au cooperare economică și

- ❖ este un grup cu rezidență comună, fiind alcătuit din soț, soție și copiii;
- ❖ are funcția primordială de procreare, îngrijire și dezvoltare inițială a individului;
- ❖ are menirea de socializare a copiilor, de familiarizare a lor cu obiceiurile și tradițiile

predecesorilor.

Specialiștii în domeniu au caracterizat etapele prin care a trecut familia de la apariția sa, schimbările și structura pe care a avut-o [6, p. 22]. Din punct de vedere istoric majoritatea populației civilizate de pe glob au preferat monogamia prin cele două tipuri familiale și îmbinarea lor:

- extinsă, patriarhală, de tip tradițional;
- nucleară, de tip modern.

Familia extinsă este constituită din nucleul familiei și alte rude al/ai soțului/soției care reprezintă două sau trei generații: părinți, bunici, copii, frați și nepoți. Acest tip de familie este format în cele mai multe cazuri din două familii nucleare, de exemplu doi soți cu unul sau doi copii care locuiesc împreună cu părinții unuia dintre soți sau doar cu un părinte. Familia extinsă se întâlnește cel mai mult în societățile tradiționale caracterizate prin conservatism, al regulilor și tradițiilor familiale. Acest tip de familie impune reguli de organizare și funcționare stricte, astfel cea mai în vârstă familie stabilește reguli, iar cel mai în vârstă bărbat va fi considerat capul familiei, luând deciziile importante în familie.

Familia nucleară este alcătuită din tată, mamă și copilul lor. Unii cercetători consideră că adulții din familia nucleară pot fi sau nu căsătoriți, iar copiii pot fi biologici sau adoptați. Ea este cea mai universală și esențială, de la ea pleacă celelalte forme de organizare socială. Această formă de familie se consideră modernă. Ea este numită "familie conjugală", "diadă nucleară". Structura ei poate fi din:

- mamă, tată, copil/copii;
- mamă și un copil/copii;
- tată și un copil/copii;
- un cuplu fără copii;
- doi sau mai mulți frați fără părinți (în cazul de deces al părinților).

Familia nucleară este preferată de majoritatea indivizilor contemporani. Acest tip de familie asigură unele funcții de bază, cum ar fi: cooperarea economică între soți, relații sexuale, reproducere și educarea copiilor. Acest tip de familie este extrem de important în creșterea și educarea copiilor, în asimilarea de către aceștia a normelor de etică.

Scopul articolului este de a pune în evidență diferențele dintre familia tradițională și familia modernă și a releva unele probleme care apar în urma modernizării familiei.

Metodele utilizate: descrierea și analiza literaturii referitor la evoluția familiei, schimbările rolurilor dintre soți la etapa contemporană; metoda raționamentului—ține de explicarea științifică deductivă și inductivă a sensului de stopare a unor elemente moderne ce diminuează rolul familiei; metoda fenomenologică—constă în studierea modului în care tinerii percep importanța familiei pentru sine și viitorii copii.

Unele diferențe dintre familia tradițională și familia modernă.

Familia tradițională, din cele mai vechi timpuri, s-a dezvoltat după schema slab-puternic. Stilul de viață al familiei tradiționale o constituie autoritatea. Autoritatea presupune raporturi de inegalitate, în care bărbatul domină femeia. Rolurile sunt distribuite în funcție de ierarhie, conformism, putere. Asigurarea economică a familiei este realizată de bărbat, care ocupa o poziție socială mai superoară sau un post de muncă mai bine plătit. Numai un bărbat puternic poate proteja o femeie slabă, limitată în drepturi, dependentă economic. Dependența economică de bărbat a creat necesitatea în societate de a educa în fetiță supunerea, blândețea, gingășia, răbdarea, adică, ”Eu-ul – femeie slabă”.

Familia modernă se caracterizează prin egalitatea în drepturi dintre bărbat și femeie. Factorii ce au determinat flexibilizarea raporturilor de putere în cuplul modern au fost emanciparea femeii, independența ei economică, dar și ridicarea nivelului de cultură în societate. Femeia, de la sfârșitul sec. XX și începutul sec. XXI-lea, ocupă o nouă poziție socială, are multe posibilități de a se afirma ca un bun conducător. Independența economică a femeii, îi permite să ia decizii proprii, fără teamă de a fi supusă reproșurilor sau abandonată. Implicarea tot mai accentuată a femeii în viața socială a adus la schimbări radicale în rolul și locul femeii în relația de cuplu. Acesta este un alt factor care duce familia la un univers mai larg.

Spre deosebire de familia tradițională în care puterea și liderul familiei era bărbatul, în familia modernă, puterea și deciziile le aparține ambilor soți, sau și copiilor de la o vârstă mai fragedă. În familia modernă, autoritatea este înlocuită prin cooperare. Familia modernă mai păstrează multe tradiții, obiceiuri din familia tradițională, dar se deosebește de ea prin forma de constituire, felul de alegere a partenerului, relaționarea între parteneri și ș.a. (vezi tab. 1).

Tabelul 1

Unele diferențe dintre familia tradițională și familia modernă

Familia tradițională	Familiei modernă
Căsătoria construită prin alegerea de către partener (bărbat) sau părinți.	Căsătoria este construită prin alegerea reciprocă / de ambii parteneri.
Familia se bazează pe autoritate, bazată pe dominare.	Este o alianță a soțului și a soției, bazată pe cooperare.
Ambii soți sunt orientați să urmărească cu orice preț longevitatea familiei.	Tinerii contemporani sunt mult mai orientați spre satisfacția maritală imediată, spre împlinirea emoțională, decât să urmărească cu orice preț longevitatea familiei.
Dominația bărbatului.	Dominația partenerului care asigură economic familia.
Deciziile se iau de către bărbat.	Deciziile se iau de ambii soți și de copil.
Detășarea liberă din familie a bărbatului / infidelitatea din partea bărbatului.	Separarea fizică și afectivă între parteneri/tendența libertinajului sexual al ambilor soți.
În caz de divorț, copilul rămâne cu mama.	În caz de divorț, copilul rămâne cu unul din părinți (după dorința copilului și înțelegerea soților) sau ambii părinți renunță la copii.
Bărbatul se axa asupra carierii, femeia avea grijă de familie/copii	Există tendința ca ambii parteneri se concentrează foarte mult asupra carierei și ignoră funcția reproductivă a familiei.
Acceptarea unui singur model de familie constituită din bărbat și femeie, reticența de a coabita împreună până la înregistrarea căsătoriei.	Acceptare și toleranță față de modelele noi de viață familială, cum ar fi cuplurile aflate în concubinaj o perioadă îndelungată de timp, familia cu un singur părinte, adolescenți care devin părinți, dar și față de alte fenomene ca divorțul, cuplurile și căsătoriile între parteneri de același sex, separarea partenerilor pe o

Unii cercetători contemporani consideră că este total greșit să se propage ideea că toate sarcinile și toate rolurile unei familii, pot fi îndeplinite, atât de bărbat, cât și de femeie, deoarece există totuși anumite elemente care diferențiază cele două sexe. În același timp există deosebiri de la un cuplu la altul în ceea ce privește rolurile asumate, în funcție de particularitățile persoanelor și relației respective [3, p.100].

Totodată, în societatea noastră până în a. 2000 nu se înregistrau cazuri ca bărbaul să aibă concediu de îngrijire a nou-născutului, concediu de boală pentru îngrijirea preșcolarului, iar femeia să-și continue activitatea de muncă după nașterea copilului. Bărbații moderni mai activ participă în educația copilului, organizează și petrece mai mult timp cu copilul.

Piloni care mențin familia. Din literatura de specialitate este cunoscut că stabilitatea și longevitatea familiei moderne se bazează pe afecțiune, responsabilitate, angajament, încredere, iertare, respect și ajutor reciproc, acceptare, așteptări realiste, comunicare și acțiuni în comun.

Dacă iubire nu e, nimic nu e. Trăim degeaba pe pământ. Iubirea se regăsește în toate acțiunile noastre. Ea ne deosebește de animale, ea ne înalță. Trăim în iubire și ne hrănim cu iubire. Cea mai perfectă definiție a **dragostei** este dată în biblie. ”Dragostea este îndelung răbdătoare, este plină de bunătate, dragostea nu pizmuiește, nu se laudă, nu se umflă de mândrie, nu se poartă necuviincios, nu caută folosul său. Nu se mânie, nu se gândește la rău, nu se bucură de neleguire, ci se bucură de adevăr. Dragostea acoperă totul, suferă totul. Dragostea nu va pieri niciodată” [1, Cor. 13:4-9, p. 1123]. Familia concepută fără iubire, dificil depășește toate impedimentele vieții contemporane.

Unii cercetători consideră că numai afecțiune în familie nu este suficient. Cercetătorii contemporani evidențiază și alte elemente care au un rol important în longevitatea familiei și pun în evidență importanța responsabilității și angajamentului. Studiul realizat asupra satisfacției maritale constată că subiecții cu un nivel înalt al responsabilității au obținut valori semnificativ mai ridicate ale satisfacției maritale, decât cei care au un nivel scăzut al responsabilității sociale și a responsabilității ca trăsătură de caracter [10, p. 76].

Responsabilitatea în relația de cuplu presupune:

- responsabilitatea asumării angajamentelor;
- responsabilitatea implicării în menținerea și dezvoltarea relației;
- responsabilitatea naturii relațiilor cu ceilalți (*prieteni, părinți, rude etc.*);
- responsabilitatea în acțiune;
- responsabilitatea comunicării;
- responsabilitatea față de evoluția relației.

Responsabilitatea asumării angajamentelor înseamnă o relație nu numai a iubi pe cineva, ci presupune și anumite reguli de igienă relațională, creativitate, comunicare, roluri egale, reciprocitate. Aceste angajamente le asumăm fiecare dintre noi, pentru a da șanse relației să existe și să se dezvolte.

Responsabilitatea implicării reflectă orice relație, pentru a crește și evolua, are nevoie de implicarea ambilor parteneri, de investire și anumite sacrificii din partea noastră. Într-o relație sănătoasă de dragoste este nevoie ca ambii parteneri să se implice activ în relație. Atunci când implicarea este doar din partea unui partener, relația începe să genereze neîmpliniri și frustrări pentru cel implicat.

Responsabilitatea naturii relațiilor cu ceilalți. Atunci când se inițiază o relație, fiecare dintre parteneri au prieteni, familie, rude, colegi. Direct sau indirect, toți participă în viața cuplului nou creat. Este important ca la aceasta etapă să reevaluăm fiecare relație pe care o avem, pentru ca acestea să nu fie în contradicție cu relația pe care am început-o.

Responsabilitatea în acțiune. Este important să nu aruncăm vorbe în vânt, promisiuni sau mărturisiri atunci, când nu vom depune nici un efort pentru ca acestea să se materializeze în relația noastră.

Responsabilitatea comunicării. Într-o relație este nevoie de o comunicare. Este important să-i comunicăm celuilalt ce simțim în legătură cu diverse evenimente ce pot afecta relația, temerile, neînțelegerile, dorințele, fanteziile noastre.

Responsabilitatea față de evoluția relației. Viața în relație ne modelează, ne transformă. Ea cere, în primul rând, distrugerea egoismului și al orgoliului, dar, în același timp, și o asumare a alegerilor făcute. Ceea ce alegem pentru noi, alegem în același timp și pentru cuplu. O relație sănătoasă nu trebuie să ne împiedice în realizarea viselor, aspirațiilor și dorințelor noastre, dar este nevoie să fim atenți la alegerile pe care le facem, să evaluăm cum acestea vor influența relația.

Conform unor studii, cel mai bun predictor al succesului și al armoniei într-o relație de cuplu îl reprezintă gradul de angajament al partenerilor.

Angajamentul este probabilitatea în care o persoană va rămâne cu ceva sau cu cineva și va rezista mult timp sau până la capăt. Angajamentul în relația de cuplu are două aspecte: unul pe termen scurt și altul pe termen lung. Perspectiva pe termen scurt este decizia de a iubi și a fi alături de cineva, pe când cea pe termen lung este angajamentul de a menține aceste sentimente. În acest sens angajamentul este un set de acțiuni puse în serviciul dezvoltării relației, angajarea în realizarea anumitor acțiuni care răspund la nevoile partenerului și a bunei funcționări a cuplului. Angajamentele bazate pe asumarea acțiunii se referă la aspecte care pot fi controlate, cum ar fi respectarea adevărului, a promisiunilor, deschiderea sufletească față de celălalt. Dacă ne asumăm angajamente referitoare la acțiuni, este ca și cum am desena pe o hartă drumul exact către scopul dorit.

Angajamentul este o componentă esențială pentru traversarea perioadelor dificile și pentru întoarcerea timpurilor mai bune sau făurirea unui prezent și viitor mai fertil.

Studiile recente realizate pe lotul de tineri a evidențiat nucleul central al reprezentărilor sociale despre familie care este alcătuit din: copii, bani, iar elementele periferice ale reprezentărilor sociale despre familie sunt alcătuite din termenii precum: infidelitate și răbdare [1, p. 22]. De aici concluzionăm că tinerii conștientizează că copiii au nevoie de familie, iar infidelitatea este fenomenul care puțini îl acceptă.

Problematica în familia modernă. După unii autori la etapa contemporană au loc acțiuni orientate la distrugerea familiei, propagarea ideilor că familia este un institut demodat. Afirmăția despre căsătorie drept instituție demodată este caracteristică, în special, respondenților din Franța (35%), Lituania și Rusia (21%), Cehia (10%), Polonia (9%) și mai puțin în țări ca Islanda, Belgia (8%).

Turluc M. N., (2004) în studiul asupra familiei moderne a evidențiat o serie de aspecte specifice [6, p 21]:

- ❖ traversează o perioadă de tranziție în cele mai multe țări europene;
- ❖ se rediscută structura sistemului familial, valorile, credințele și normele legate de relațiile premaritale și de căsătorie;
- ❖ paternurile relațiilor din interiorul sistemului familial s-au schimbat reflectând rata divorțurilor, creșterea numărului de mame care lucrează, scăderea ratei nașterilor;
- ❖ se accentuează valoarea independenței în detrementul căsătoriei tradiționale;
- ❖ autonomia personală tinde să ia locul asumării angajamentelor mentale;
- ❖ s-au modificat normele la comportamentul sexual premarital, la sarcină și la menținerea relațiilor morale.

Modernizarea familiei începe odată cu modernizarea societății. Familia traversează o perioadă de tranziție, menținând unele tradiții de viacuri, dar treptat asimilând modele oferite de societatea în tranziție din localitatea dată, dar și unele modele importante din Occident.

Conflictele dintre vechi și nou în familia modernă generează multe probleme. Problematika familiei moderne este condiționată de schimbările sociale și economice:

a) Perioada de tranziție a generat dezintegrarea familiei. La etapa contemporană în multe familii unul din soți sau ambii soți sunt plecați la muncă peste hotare, frecvent separat. Copiii din aceste familii, fiind privați de afecțiunea parentală, timpuriu au fost atrași în relații amoroase. Unii din ei lipsiți de control, sub influența mediului și mass-media, au început viața conjugală la o vârstă timpurie, alții au încheat căsătorie în vârstă până la 18 ani. Ca urmare a sporit numărul divorțurilor, avorturilor și copiilor cu un singur părinte. Eșecul în relații de dragoste, divorțul la o vârstă timpurie declanșează diverse tulburări psihice: nevroze, depresie, iar în plan social - familii monoparentale, (mulți dintre tineri decepționați de eșecul la prima dragoste, nu mai doresc să se recăsătorească). Frica de divorț, dificultățile economice pentru mulți tineri constituie motivul concubinajului.

b) Concubinajul, importat din Occident, treptat, este acceptat în societatea noastră ca model al familiei moderne. Din cercetările realizate de noi referitor la motivul concubinajului, unii din tineri au motivat că inițial trebuie să se convingă "dacă persoana cu cine își leagă viața i se potrivește"; alții motivează că "este mai ușor economic de convețuit în doi", "căsătoria este prea costisitoare", "nu avem nevoie de ștampilă în pașaport, dacă ne iubim". Totodată sondajul realizat de UNICEF în a. 2007 a relevat doar 7% din intervievați, în vârstă de 20-30 ani, care acceptă concubinajul; iar în a. 2016 sondajul realizat de un grup de cercetători [4] pe un lot de **1119 persoane**, cu vârstă de 18 – 30 ani, a relevat deja 35% dintre respondenți care ar accepta concubinajul; dar numai 11% din ei consideră că căsătoria este o instituție demodată. De asemenea numai 35% acceptă familia monoparentală, referindu-se la femeia care naște un copil în afara căsătoriei. Dar 96, 7% consideră că familia trebuie întemeiată și păstrată, așa cum un copil poate fi fericit numai când este cu mamă și tată. Majoritatea din respondenți (71%) consideră că căsătoria este dată odată pentru toată viața și nu ar trebui destrămată (vezi tab.1).

Tabelul 2

Atitudinea față familie și căsnicie, în %

Nr. d/o	Sugestii	Acord total	Acord parțial	Și da, și nu	Dezaccord	Dezaccord total
1.	Căsătoria este o dată pentru toată viața și nu trebuie desfăcută	48,7	22,9	17,5	9,3	1,7
2.	Căsătoria este o instituție demodată	6,0	4,8	11,3	43,2	34,6
3.	Este normal dacă un bărbat și o femeie locuiesc împreună, chiar dacă nu planifică să se căsătorească	15,5	20,7	25,6	23,7	14,4
4.	În caz de divorț, este mai bine pentru un copil să rămână cu mama decât cu tatăl.	36,6	28,3	27,0	5,9	2,1
5.	Pentru un cuplu este mai bine când bărbatul este mai în vârstă decât femeia	37,7	29,7	23,6	6,4	2,7
6.	Dacă o femeie dorește să aibă un copil nu este neapărat să stabilească o relație stabilă cu un bărbat / să se căsătorească	16,1	19,7	25,2	26,3	12,7
7.	Un copil are nevoie de casă în care să fie ambii părinți, tată și mamă, pentru ca să crească fericit	84,6	11,1	2,8	0,8	0,6
8.	Cuplurile formate din persoane de același gen trebuie să aibă aceleași drepturi ca și cele de genuri diferite	9,4	9,6	16,1	27,9	37,0

Rezultatele sondajului, totuși, infirmă ideea că familia este demodată și cu timpul va dispărea. Tinerii aspiră la o familie, au dorința să aibă urmași și văd fericirea copiilor în familia completă. În același timp, contaminarea de unele elemente "contemporane" poate știrbi din fericirea familiei și a copilului.

c) Popularitatea concubinajului, ca echivalent al familiei nucleare, vine în contradicție cu cultura, religia și tradițiile istorice și etnoculturale, al obiceiurilor și structurilor de familie specifice. Cauzele care determină tinerii să accepte concubinajul este și nedorința unor tineri de a-și asuma responsabilități, lipsa încrederii în ziua de mâine. Unii din tineri motivează concubinajul ca "căsătorie de probă". Cu părere de rău, influența socială, modelul social fals duce în eroare mulți tineri, care având concubinaje reiterate rămân celibetari disperați, singuratici și adesea fără urmași sau riscă să nu-și cunoască nici odată urmașii. Din practica noastră cel mai mult în urma concubinajului suferă copiii, care devin victime ale violenței domestice (fizice și sexuale) [9, pp. 69-76]. Lipsa de responsabilitate juridică și creștină diminuează responsabilitatea de a participa la educația copilului născut în concubinaj sau și mai tragic, dacă copilul este din alt concubinaj.

d) O bună parte din tinerii contemporani au *expectații ieronate* de la întemeierea unui cuplu. Unul dintre parteneri consideră că odată cu întemeierea familiei, celălalt este obligat să-i satisfacă toate trebuințele, celălalt trebuie să aibă careva angajamente, să fie responsabil de menținerea și dezvoltarea relației, menținerea afecțiunii, dar nu el. Miturile conjugale de tipul "Dacă mă iubești, trebuie să-mi satisfaci toate nevoile"; "Tu trebuie să știi, ce eu aștept de la tine", "Trebuie să știi ce vreau" treptat, mistuie orice iubire. Expectațiile ireale, exagerate din partea celui alt partener, fără a se implica singur, este un cariat care risipește familia. Nimeni nu este obligat să satisfacă, ca în robie, dorințele celui alt. Căsătoria din dragoste este o alianță bazată pe colaborare și ajutor reciproc. În cazul apariției cărorva dificultăți în familie problema se discută în faza ei inițială, dificultățile, neînțelegerile pot fi depășite numai în comun acord și prin iertare ș. a..

e) Diminuarea importanței **familiei extinse**. Familia nucleară se reduce la 3-4 membri: mama, tata, 1-2 copii, iar în familia extinsă intră toate rudele apropiate (frați, veri, bunei etc.). Familia extinsă are unele *avantaje și dezavantaje*.

Dezavantajele familiei extinse constau în conservatorismul ei. Tânărul cuplu ajunge de multe ori să intre în conflict cu cuplul paternal, ducând astfel la scăderea intimității și satisfacției maritale. Uneori se poate ajunge chiar la discompunerea cuplului nou constituit, datorită neînțelegerilor apărute în relația cu părinții, cauzată de rigiditate și păstrarea vechiilor obiceiuri etc. În alte cazuri, conflictele sunt declanșate din partea cuplului tânăr, care înaitează mari pretenții față de membrii familiei extinse. Mai multe probleme apar după apariția copiilor (nepotiilor), deoarece bunicii preiau un rol conducător al familiei, având tendința de a deveni părinți atât pentru nepoți, cât și pentru părinții acestora, ducând astfel la neclarități și confuzii de rol, atât pentru părinți, cât și pentru copii. Buneii autoritari pot știrbi din autoritatea părinților.

Avantajele familiei extinse constau în aceea că, fiind mai mulți membrii în familie, există o mai mare varietate de modele de comportament ce pot fi adoptate de copii. Totodată, o familie extinsă, poate asigura sentimente mai trainice de apartenență și siguranță, contribuind la o dezvoltare psihică bună a copiilor. Mai multe persoane într-o familie permit un mai bun atașament al copiilor, fapt deosebit de important în dezvoltarea lor emoțională, având un nivel crescut de încredere în sine și abilități de relaționare cu ceilalți. Familiile extinse, având un număr mai mare de membri, pot face mai ușor față la sarcinile gospodărești, dar și la crizele familiale apărute. Avantajele se măresc cu atât mai mult cu cât fiecare membru al familiei își cunoaște și duce la bun sfârșit rolul pe care îl are și respectă nevoile și relațiile celorlalți, mai ales intimitatea.

f) Cuplul modern are tendințe spre libertinaj. Despărțirea pentru o perioadă îndelungată de timp, libertatea în luarea deciziilor, poate stimula spre infidelitate pe ambii soți, care apoi duce la înstrăinare, divorț emoțional, apoi divorțul legal.

g) Reconstituirea familiilor cu părinți vitregi, copii vitregi și bunei vitregi. Această problemă este pe larg reflectată în literatura de specialitate, dar mai periculoasă este pentru familiile în care căsătoria nu este legalizată.

Concluzii

Această lucrare este o încercare de a face comparație între familia modernă și familia tradițională. Familia modernă se deosebește de familia tradițională. Pozitiv în ea este că ambii părinți își asumă responsabilități și angajamente. În familia modernă, treptat, dispar toate tipurile de violență asupra celui slab. Ambii părinți îngrijesc de copii de la naștere și ambii sunt responsabili de educarea lor. Copiii participă alături de părinți în luarea deciziilor importante legate de familie. Pentru un copil familia este foarte importantă. Ea îl sprijină în primii pași în viață. Cercetările recente în țară au relevat că tinerii 20-30 ani conștientizează rolul familiei și importanța ei în formarea personalității armonioase a copilului. Concubinajul este acceptat în societate și echivalat de unele persoane cu familia nucleară. Totodată acest tip de coabitare generează diverse probleme și poate fi traumatizant atât pentru tineri, cât și copiii născuți în concubinaj.

Referințe bibliografice:

1. Cazacu, Daniela. *Reprezentarea socială despre familie – ansamblu de informații, credințe și opinii ale tinerilor din Republica Moldova* // Psihologie revistă științifico-practică, ISSN 1857 – 2502, – 2016. – Nr 1-2. – P. 43-50.
2. Chipea, Fl. *Familia contemporană. Tendințe globale și configurații locale*. Ed. Expert, București. 2001.
3. Ciuperca, Cristian. *Cuplul modern: între emancipare și disoluție*. Ed. „Tupoalex”, Alexandria, 2000.
4. Copacinschi Mariana, Olaru Valentina. *Relații armonioase în familie*. Suport informațional. \Chișinău2016.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjoutHE0bzYAhUQEVAKH9OCMUQFghZMAg&url=https%3A%2F%2Fwww.unicef.org%2Fmoldova%2F2007_005_Rom_Family_in_transition.pdf&usq=AOvVaw3ZUIhZuzSJDdcmGthKbSSt.
5. Cuznețov Larisa. *Pedagogia și psihologia familiei*. Suport de curs. Ed. Primex-Com S.R.L., Chișinău 2014. Sursa:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj6lPeercjYAhXEblAKHeN5DngQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fdir.upsc.md%3A8080%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F352%2FCuznetov%252C%2520Larisa._Pedagogia%2520si%2520psihologia%2520familiei._Suport%2520de%2520curs.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usq=AOvVaw05EjVu5k6ttSWG4YUESoDj.
6. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Coord. Elena Bonchiș. Ed. Polirom. București. 2011. 420 p. ISBN 978-973-46-2231-3
7. Mitrofan, I., Ciupercă, C., *Psihologia relației de cuplu – între iluzie și realitate*, Ed. Sper, București, 2002, 493 p., ISBN 978-973-8383-45-6.
8. Mitrofan Iolanda și Mitrofan Nicolae, *Familia de la A la...Z*. Mic dicționar al vieții de familie, Editura Științifică și Enciclopedică, București. 1991. P.359, ISBN 973-44-0041-x.
9. Savca L., *Violența domestică asupra copiilor*. Psihologie revistă științifico-practică, ISSN 1857 – 2502, – 2017. – Nr 3-4. – P. 69-76.

10. Stog L., *Responsabilitatea și satisfacția maritală*. În Psihologie revistă științifico-practică, ISSN 1857 – 2502, – 2012, Nr 1. – P. 73-80.
11. Карабанова О. А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва. Гардарики, 2006. 318 стр. ISBN 5-8297-0189-8.
12. Куликова Т. А. *Семейная подготовка и домашнее воспитание*. М. Педагогика. 1999, 232 стр. ISBN 5-7695-0338-6.

LIDERII ÎN DINAMICA REPREZENTĂRII SOCIALE: CÂTEVA PRECIZĂRI NECESARE

Mihai Șlehtițchi,

*doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Academia de Administrare Publică, Chișinău*

Abstract: *The social representations have always constituted an important factor in the process of shaping and promoting the leaders. If it were possible that these representations reduced substantially or vanished at all at a given moment, the masses would surely fall into a state of alert. In these circumstances they would not know whom to follow and whom to entrust their destiny to. Taking as a start point the desideratum that the social representations constitute the expression of a mechanism of fabrication of agents of the power, the present study tries to establish the role that the axiological profile of the collectivities plays in this context. Taking into consideration important investigational data, it shows that this profile is actually the main guide mark on which depends the making of decisions concerning the acceptance or the non-acceptance of a certain leader or leading style.*

Conformația societății e de așa natură, încât ea nu poate exista fără lideri. Eliberarea forțelor concentrate în mase face din persoana lor un factor de primă importanță în cursul vieții de zi cu zi. Solicitat cu insistență, liderul, dacă e să utilizăm limbajul freudian, *rezolvă problema comunității la fel de inevitabil după cum tatăl rezolvă problema familiei*.

Formând obiectul unui număr impresionant de studii, liderii, deocamdată, nu pot fi reduși la o singură definiție. Conștientizând că o asemenea stare de lucruri va dura încă multă vreme sau chiar nu va sfârși niciodată, mai mulți analiști [1; 2; 3] au recurs la gruparea definițiilor existente pe categorii, obținând, în definitiv, *cinci poziții vis-à-vis de care s-a stabilit un acord mai mult sau mai puțin general*:

a) *liderii redau persoane investite cu putere, prin numire sau alegere, în cadrul unor structuri organizaționale prestabilite;*

b) *liderii semnifică „persoana centrală” din grup, adică persoana care concentrează atenția, aprecierea și stima celor din jur;*

c) *liderii sunt persoane populare, adică persoane cu care membrii grupului doresc să se asocieze pentru a întreprinde diverse activități;*

d) *liderii îi reprezintă pe „specialiștii în sarcini”, adică se dovedesc a fi persoanele cele mai competente în ceea ce are de făcut grupul;*

e) *liderii sunt persoanele care se impun printr-un statut avansat într-o ierarhie de înrâuriri așezate în mod piramidal.*

Indubitabil, toate aceste tipuri de definiții trebuiesc tratate nu atât separat, cât de pe pozițiile unor note comune. La o analiză mai atentă, se observă că, de fapt, în toate cazurile ideile orbitează în jurul unuia și aceluiași nucleu epistemologic: *liderii sunt măsura influenței exercitate asupra celorlalți membri ai grupului*. Cu luarea în considerare a acestui fapt, se poate afirma că diversitatea definițiilor cu privire la lideri poate fi redusă, în fond, la o formulă

interpretativă ce stipulează că toți ei *sunt persoane ce își exercită la maximum influența asupra membrilor unui grup ,orientând și coordonând activitatea acestora.*

Deloc întâmplătoare, existența liderilor este legată de satisfacerea celor mai răspândite nevoi umane. Prin felul său de a fi, societatea creează în permanență numeroase surse de tensiuni de origine fiziologică și/sau psihologică (angoase, refulări, regresii, sublimări, frustrări etc.) care pun în pericol desfășurarea normală a vieții cotidiene. În asemenea cazuri, indivizilor nu le rămâne decât să dea ascultare instinctului de autoconservare, dizolvat în ei, acceptând supunerea față de acei semeni ai lor, care le sunt superiori într-un anumit sens și care le pot garanta o viață protejată, stabilă și cât de cât previzibilă. Concomitent, prezența liderilor mai poate fi luată și ca expresie a unor stări de extracție supraexistențială/metaprimară. Or, a avea intenția de a-i domina pe ceilalți nu înseamnă altceva decât a lua calea autorealizării, punându-te în corespundere cu ceea ce semnifică trebuința de recunoaștere, trebuința de considerație sau trebuința de autorealizare.

Cui îi este sortit să devină lider?

Fiind de mai multă vreme în atenția cercetătorilor, această întrebare a condus la apariția a patru modele interpretative: *modelul autorității charismatice, modelul trăsăturilor de personalitate, modelul situațional și modelul tranzacțional.*

Modelul autorității charismatice. Potrivit adepților acestui model, adevărații lideri provin din rândul persoanelor charismatice. O grație și un stigmat, *charisma* conferă celui ce o posedă semnul unei valori extraordinare. Cu un „șarm personal” sau o „prezență deosebit de plăcută”, această categorie de indivizi este ascultată și urmată cu o mare putere. Discursul celor ce posedă *charisma* vine, de regulă, în întâmpinarea imaginarului social, a dorințelor care domină ethosul colectiv. Depășind, cu ușurință, condiția intelectualilor de serie, tipii charismatici sunt chemați să unească idealul cu realul, imposibilul cu posibilul.

Modelul trăsăturilor de personalitate. Opus conceptului de autoritate charismatică, modelul trăsăturilor de personalitate pornește de la aceea că liderii nu sunt decât niște oameni ca toți oamenii. Situațiile de criză din istoria civilizației, susțin apărătorii acestui punct de vedere, au dovedit că orice persoană poate deveni lider. Acest fapt, după ei, trebuie să conducă la instituirea unui sistem educațional destinat identificării și dezvoltării atributelor de conducător. Abordând două variante de cercetare – fixarea trăsăturilor întâlnite la indivizii despre care se spune că au fost sau sunt mari șefi (Napoleon, Hitler, Lenin, Ford, Morgan, Putin, Trump etc.) și studiul experimental al grupurilor lor care și-au ales singure șefii –, modelul vizat identifică acele caracteristici de ordin fizic (înfațișare, sex, vârstă etc.), psihologic și caracterologic (competență psihologică, spirit pragmatic, autocontrol, voință, asertivitate, spirit de inițiativă, empatie, siguranța de sine, inteligență, vivacitate în acțiuni, entuziasm, putere de convingere etc.), care-l pot aduce pe un individ obișnuit la condiția de lider. Neîndoielnic, realizarea funcției de conducere presupune existența unor anumite combinații de însușiri și aptitudini. Astfel, competența trebuie să se îmbine cu inteligența, fluenta verbală – cu buna cunoaștere a specificității relațiilor interpersonale, capacitatea de muncă – cu prelucrarea rapidă și precisă a datelor legate de personal etc. Importanța modelului însușirilor de personalitate nu trebuie, bineînțeles, exagerată. Cu această ocazie, mai mulți specialiști observă că, de foarte multe ori, pentru a ocupa un post de conducere, nu este imperios necesar să fii un model de virtute comportamentală. Mulți dintre cei mai cunoscuți conducători din istorie au fost nebuni, epileptici, lipsiți de bunul simț, nedrepti și autoritari. Napoleon n-a fost nici pe departe personalitate echilibrată. Hearst și Ford au manifestat nevroze obsesionale, iar Hitler a fost paranoic.

Modelul situațional. Modelul în cauză conservă ideea potrivit căreia mulțimile au nevoie nu atât de lideri cu anumite însușiri (fizice, psihice și caracterologice), cât de lideri pentru anumite situații. Așa cum arată F.E. Fiedler [4], unul din cei mai importanți exponenți ai acestui unghi de vedere, *enigma conducerii nu poate fi tranșată decât prin abordarea împrejurărilor în*

care s-a pomenit și acționează liderul. Măsura în care situația acordă liderului control și influență în grup este și măsura în care el poate fi eficient. Conducerea, în definitiv, reprezintă o relație, plasată în spațiu și timp, determinată de o situație concretă care trebuie analizată și gestionată. Și în cazul modelului situațional, bineînțeles, nu trebuie să admitem exagerări. El, bunăoară, se arată a fi cu totul ineficient atunci când trebuie de explicat de ce în practica de toate zilele se constată deosebiri substanțiale între persoanele ce devin lideri în situații similare sau de ce liderii nu se schimbă în funcție de fiecare situație nou-apărută.

Modelul tranzacțional. Condiționat de insatisfacțiile apărute în legătură cu modelul situațional, acest model tratează leadership-ul ca pe un proces de schimb social: nimerind într-o situație concretă (aceasta dispunând de istorie, structură, sarcini, resurse și reguli specifice), liderii și cei care îi urmează sunt puși în fața nevoii de a conlucra (a ceda și a obține, a primi și a oferi) prin mijlocirea expectanțelor, competențelor, motivațiilor și caracteristicilor de personalitate ce le revin. Oferind o nouă matrice de identificare a realității, modelul tranzacțional vede în lideri expresia a unei reacții de răspuns la cerințele și așteptările grupului, precum și la natura situațiilor prin care acesta se vede silit să treacă. El atestă că îi este sortit să devină șef celui care poate «da» ceva (imagini, opinii, atitudini, norme de conduită etc.) și, concomitent, «lua» ceva în schimb (idei, convingeri, competențe etc.), celui care poate stimula grupul prin cunoașterea și satisfacerea, la maximum, a dorințelor lui, celui care este mereu predispus să spună celor din jur: „Vă voi avea în vedere, dacă și voi mă veți avea în vedere”.

La o examinare mai atentă a celor patru modele, se poate constata o evoluție evidentă de la teoriile axate exclusiv pe analizarea dimensiunilor comportamentului de conducere spre teoriile centrate pe studiul interacțiunii dintre însușirile de personalitate ale liderului și tipul sau cerințele situației de conducere. Indiferent de modul în care sunt identificate caracteristicile conducătorului, ale situației sau ale grupului, toate aceste teorii au în comun *ideea de contingență*.

În viața de zi cu zi, asistăm la variate modalități de exercitare a funcției de conducere de către lideri, la multiple atitudini ale lor față de cei care sunt gata să-i urmeze. Toate aceste particularități de tip comportamental au făcut posibilă instituirea unui inventar al *tipurilor de lideri*. În mare, inventarul vizat poate fi redus la:

a) *tipologia lui G. Le Bon* care distinge lideri aventurieri (energici, cu voință tare, dar de moment) și lideri ctitori (cu voință durabilă și cu facultăți extrem de rare și puternice);

b) *tipologia lui M. Weber* care deosebește lideri demagogi (apți să obțină și să păstreze puterea prin apeluri emoționale la pasiunile și prejudecățile mulțimilor) și lideri charismatici (capabili să producă, grație unor daruri native deosebite, devotament de excepție, respect și admirație la cote superioare);

c) *tipologia lui K. Lewin* care delimitează lideri autoritari (tind să concentreze în mâinile lor tot ce ține de luarea deciziilor și modalitățile de transpunere a acestora în viață), democrațici (oferă grupului șansa de a se ralia proceselor de luare și realizare a deciziilor) și *permisivi/laissez-faire* (lasă să se desfășoare lucrurile oarecum de la sine, nu iau parte la viața grupului decât în cazurile în care sunt solicitați);

d) *tipologia lui R. Likert* care profilează lideri autoritari-exploatativi (tind să concentreze puterea, controlul și deciziile în vârful ierarhiei organizaționale), lideri autoritari-binevoitori (preferând, în fond, să întrețină relațiile cu grupul de pe pozițiile de forță, dau dovadă, totuși, și de unele gesturi menite să dovedească «ascultarea celor din jur»), lideri democrați-consultativi (fiind receptivi la opiniile și expectanțele coechipierilor, creează premisele unui *leadership* bazat pe încredere și respect) și lideri democrați-participativi (asigură un grad maxim de participare a tuturor membrilor grupului la determinarea sarcinilor și stabilirea mecanismelor de materializare a lor);

e) *tipologia lui F.E. Fiedler* care deosebește lideri centrați pe sarcină (ținesc succesul în activități) și lideri centrați pe relațiile interpersonale (pun preț pe relațiile interumane din cadrul

grupului);

f) *tipologia lui R.J. House* care distinge lideri susținători (tind să-i vadă mereu pe coechipierii mai slabi într-o lumină cât de cât favorabilă), lideri instrumentali (sunt centrați pe problematica obiectivelor grupale), lideri participativi (tind să-i implice pe coechipieri în luarea deciziilor) și lideri centrați pe performanță (înaintează grupului sarcini ce presupun indici maximi de productivitate);

g) *tipologia lui D. Chalvin* care evidențiază cinci tipuri de lideri, împreună cu contrarele lor:

– *organizatorul* – stabilește relații ierarhice corecte, acordă suficientă autonomie subalternilor; varianta ineficientă – *birocratul*;

– *participativul* – colaborare strânsă cu subalternii, îi influențează și se lasă influențat; varianta ineficientă – *paternalistul* sau/si *demagogul*;

– *întreprinzătorul* – influențează nemijlocit pe fiecare subaltern, determinându-l să obțină rezultate optime; își afirmă deliberat autoritatea; varianta ineficientă – *tehnocratul* sau/si *autocratul*;

– *realistul* – dă dispoziții și asigură condițiile pentru aplicarea lor; consultă subalternii, lăsându-i să-și rezolve singuri problemele interpersonale; varianta ineficientă – *oportunistul*;

– *maximalistul* – incită pe coechipieri să colaboreze la maximum; cere prezentarea deschisă a conflictelor în vederea soluționării lor; varianta ineficientă – *utopistul modernist*;

h) *tipologia lui W.J. Reddin* care diferențiază lideri negativi/dezertori (preocupare slabă pentru sarcini, contacte și randament), lideri birocrați (sunt atenți la respectarea normativelor), lideri altruști (sunt preocupați de contactele umane), lideri promotori (se interesează, în egală măsură, de contacte și de randament), lideri autocrați (sunt preocupați de sarcinile de moment, ignorând contactele și ecoul afectiv-negativ al atitudinilor și actelor lor), lideri autocrați binevoitori (sunt preocupați atât de sarcini, cât și de randament, evitând, iritarea subalternilor), lideri ezitanți/oscilanți (sunt preocupați de randament și contacte, fiind, totodată, rezervați și incapabili să influențeze trecerea la executarea unor sarcini imediate) și lideri realizatori (manifestă, din plin, preocupări pentru sarcini, contacte și randament);

i) *tipologia lui R.F. Bales* care evidențiază lideri buni (posedă indici avansați la compartimentele „activism”, „competență în sarcini” și „sociabilitate”), lideri centrați pe sarcină (dispun de indici ridicați la compartimentele „activism” și „competență în sarcini”, fiind, totodată, mai puțin, impunători la compartimentul „sociabilitate”), lideri-specialiști sociali (dispun de indici înalți la compartimentul „sociabilitate”, și, totodată, de indici mici sau foarte mici la compartimentele „activism” și „competență în sarcini”), lideri dominatori (sunt predispuși pentru „activism”, manifestându-se slab la; compartimentele „competență în sarcini” și „sociabilitate”) și lideri-devianți subactivi (prezență slabă sau absență totală a preocupărilor pentru „activism”, „competență în sarcini” și „sociabilitate”);

j) *tipologia lui R.R. Blake–J.S. Mouton* care reliefează lideri centrați pe sarcină (implică un interes major pentru randament și unul neînsemnat pentru oameni), lideri „populiști” (manifestă interesul cel mai scăzut pentru randament și cel maxim pentru oameni), lideri «secătuiți» (se caracterizează prin cele mai scăzute valori atât în ceea ce privește interesul pentru sarcini, cât și pentru oameni), lideri moderat-oscilanți (se preocupă, într-un mod ponderat, atât de obținerea unor performanțe adecvate, cât și de menținerea unui moral satisfăcător al coechipierilor) și lideri centrați pe grup (stilul lor de conducere dovedește o mare preocupare pentru sarcini și pentru oameni);

k) *tipologia lui J.M. Burns* care deosebește lideri tranzacționali (centrați pe tactica compromisului) și lideri reformatori (tind spre compasiune și conlucrare reciproc avantajoasă).

Vădit, orice tipologie cuprinde un element de simplificare și o notă de convențional. În viața de toate zilele, nu se întâlnesc neapărat tipuri pure și nici exclusive. De regulă, ele alternează în desfășurarea activităților grupale.

Cum poate fi asigurată o bună cunoaștere a felului în care liderii sunt percepuți de către mulțimi ?

Un aport substanțial – dacă nu chiar hotărâtor – la formularea unui răspuns optim îl poate aduce, credem, conceptul de reprezentări sociale. În urmă cu aproape șase decenii, S. Moscovici [5], dând un suflu nou ideilor emise de E. Durkheim în *Représentation individuelles et représentations collectives*, stabilește că *orice formă a ambientului este fixată în reprezentări sociale, iar fiecare individ este modelat în funcție de natura acestora*. Construcții mentale specifice, reprezentările sociale circulă, se încrucișează și se cristalizează neîncetat în universul nostru cotidian (prin intermediul unui cuvânt, al unui gest sau al unei întâlniri), impregnând raporturile sociale ale obiectelor produse sau consumate, a comunicărilor interschimbate.

Identificând, pe parcurs, caracteristicile definitorii ale reprezentărilor sociale, specialiștii [6; 7; 8] au observat că ele redau:

– o formă de conștiință socială ce acoperă un proces și un produs de elaborare – prin mijlocirea filosofiei de viață a individului sau grupului – a imaginilor mentale legate de ambient și caracterul evoluției lui;

– o substructură a universului cognitiv care, nefiind un epifenomen sau un „dublet gratuit” al lumii externe, poate să asigure cunoașterea realității în scopul evaluării ei de către individ sau grup;

– o stare de conștiință care, aflându-se la intersecția dintre percepție și concept, dă naștere unor metode eficiente de înțelegere și stăpânire a lumii înconjurătoare;

– o stare mentală autonomă care, nefiind nici gândire științifică, nici reflectare afectivă a ambianței și nici pornire ideologică, reprezintă mai degrabă o gândire cotidiană, nestandardizată a individului sau/și grupului;

– o construcție cerebrală cu caracter vădit simbolic ce poate fi asemuită, pe de o parte, cu anumite imagini figurative ce țin de obiectul reprezentat, iar, pe de altă parte, cu o țesătură psihică extrem de maleabilă ce se produce în baza actelor de percepție senzorială fenomenelor sociale, reale și imaginare.

Posedând trei funcții de bază (cognitivă, mediatoare, adaptivă) și caracterizându-se printr-o certă tridimensionalitate (nivelul de informare, spațiul reprezentării, atitudinea), reprezentările sociale se produc în baza mecanismelor de ancorare și obiectificare. Mecanismul ancorării are proprietatea de a furniza context de inteligibilitate, de a încorpora ceea ce ne este străin în categorii care ne sunt familiare și de a face ca neobișnuitul să devină obișnuit. Mecanismul obiectificării, la rândul său, reducându-se la etapele de asociere, decontextualizare, figurativizare și naturalizare (ontizare), asigură desfășurarea proceselor de integrare și articulare a acțiunilor psihologice și sociale. Prin el se produce filtrajul cognitiv al ambianței flotante, formarea unei viziuni acceptabile, coerente' asupra cotidianului.

Făcându-ne să reacționăm nu la realitatea propriu-zisă, ci la multiplele imagini legate de ea, reprezentările sociale constituie, plastic vorbind, expresia unei *mașini de fabricare a profilurilor de zei*. Sugestibile și lipsite de simț critic, nepredispuse să prindă nuanțe și să facă discriminările necesare, afective și pătimase, mulțimile, de obicei, se lasă convinse nu atât de realitățile cotidiene, cât de reprezentările lor asupra acestor realități. Neputând gândi decât prin reprezentări, mulțimile se lasă impresionate doar sau preponderent de reprezentări. Asociindu-se în grupuri, indivizii, în majoritatea cazurilor, au o tendință vădită de a aduce la un numitor comun irealul reprezentat și realul propriu-zis.' Puterea statelor, în general, și puterea stăpânitorilor, în particular, s-au întemeiat dintotdeauna pe reprezentările sociale. Socotindu-le drept forță susținătoare a existenței sale, „marii oameni” din toate timpurile, inclusiv despoții cei mai arbitrari, nu au încercat niciodată să guverneze împotriva lor.

Spunând „da” unui anumit conducător, indivizii se conduc de reprezentările pe care le au în legătură cu lumea în care trăiesc. Esențialmente, reprezentările sociale caracterizează factorul

care conferă „viață” atât liderilor, cât și tuturor inițiativelor legate de numele lor. Dacă ar fi posibil ca la un moment dat reprezentările sociale să se împrăștie substanțial sau să dispară cu totul, mulțimile ar cădea, irefutabil, într-o stare de alertă. Drept consecință, acestea n-ar ști pe cine să-l urmeze, cui să-i încredințeze soarta sa.

Afirmând că reprezentările sociale constituie expresia unei mașini de fabricat zei, vom remarca rolul deosebit pe care-l deține, în context, profilul axiologic al grupului. În principiu, profilul avut în vedere constituie tiparul prin care se produce luarea deciziilor în legătură cu acceptarea sau neacceptarea unui anumit lider sau a unui anumit stil de conducere. O privire apreciativă orientată spre ceva ce trebuie considerat ca fiind pozitiv sau negativ, funcțional sau disfuncțional pentru viața unui individ sau a unei colectivități, valorile reprezintă principalul reper critic în funcție de care se organizează percepția puterii. Fără îndoială, între caracterul reprezentării sociale a liderilor și profilul axiologic al grupului pot exista multiple relații concrete. Punând începutul stabilirii lor, studiile efectuate de către noi în ultimii ani, pe un șir de populații (studenți, pensionari, adolescenți, deținuți), au permis să se stabilească următoarele:

a) dacă în ierarhia orientărilor valorice ale grupului partea de sus este dominată, la un anumit moment, de aserțiuni ce redau predilecții pentru autoconservare, securitate și/sau siguranță, atunci reprezentările membrilor acestui grup asupra liderilor pe care și-i doresc se organizează în jurul unui nod central, majoritatea elementelor constitutive ale căruia exprimă însușirile unor favoriți ai puterii de tip autoritar;

b) dacă în ierarhia orientărilor valorice ale grupului partea de sus este dominată, la un anumit moment, de aserțiuni ce redau predilecții pentru apartenență și/sau dragoste, stimă și/sau apreciere, atunci reprezentările membrilor acestui grup asupra liderilor pe care și-i doresc se organizează în jurul unui nod central, majoritatea elementelor constitutive ale căruia exprimă însușirile unor favoriți ai puterii de tip democrat;

c) dacă în ierarhia orientărilor valorice ale grupului partea de sus este dominată, la un anumit moment, de aserțiuni ce redau predilecții pentru cunoaștere, frumos, dezvoltare și/sau autorealizare, atunci reprezentările membrilor acestui grup asupra liderilor pe care și-i doresc se organizează în jurul unui nod central, majoritatea elementelor constitutive ale căruia exprimă însușirile unor favoriți ai puterii de tip liberal sau liberal-democrat.

Este clar, așadar, că trebuie să existe o corespondență între reprezentarea socială a liderului (sau candidatului la postul de lider) și așteptările, predilecțiile ori doleanțele curentului dominant al grupului. Pornindu-se de la acest deziderat, liderului (sau candidatului la postul de lider) i se vor indica punctele forte și punctele slabe, precum și modalitățile prin care se vor pune în valoare cele dintâi și se vor atenua cele din urmă.

Referințe bibliografice:

1. Bass B.M. *Leadership. Psychology and Organisational Behavior*. – New York: Harper and Brothers, 1960.
2. Gibb C.A. *Leadership. The handbook of social psychology*. - New York: Harper and Brothers, 1969.
3. Hollander E.P. *Leadership dynamics*. – New York: The Free Press, 1978.
4. Fiedler F.E. *The Trouble with Leadership Training In that It Doesn't Train Leaders*//Psychology Today. – March 1973. – P.17 – 24.
5. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public*. – Paris: P.U.F., 1961.
6. Jodelet D. *Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie*// S.Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. – Paris: P.U.F., 1984. – P. 360 – 365.
7. Abric J.-C. *A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction*// R.M.Farr & S.Moscovici (eds.). *Social Représentations*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 173 – 177.

8. Doise W.D. *Les représentations sociales* // R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). *Traité de psychologie cognitive*. – Tome 3. – Paris: Dunod, 1990. – P. 112 – 130.
9. Șleahțișchi M. *Liderii*.- Chișinău: Știința, 1998. – P. 97 - 169.
10. Șleahțișchi M. *Eseu asupra reprezentării puterii: cazul liderilor*.- Chișinău: Știința, 1998. – P.194 – 240.



SECȚIUNEA I/ SECTION I
TENDINȚE ACTUALE ÎN PSIHOLOGIA PERSONALITĂȚII UMANE

**EDUCAȚIA PENTRU FAMILIE: MANAGEMENTUL, TEHNOLOGIA ȘI
LABORATORUL EDUCAȚIEI FAMILIALE, ABORDATE DIN PERSPECTIVA
FILOSOFIEI PRACTICE ȘI ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIEI POSTMODERNE**

Larisa CUZNEȚOV,
profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie,
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Abstract: *The article contains a theoretical and applicative study, which elucidates the family education, namely family management, technology and laboratory, approached from the perspective of practical philosophy and in the context of postmodern pedagogy. Here are explained the basic concepts: family management, family pedagogical technology and educational strategy, with the logic and coherence of the effective exploration of the forms, methods and means of education within the family. Research suggests classifying teaching methods in original and family versions, educational strategies, including a number of specific aspects of combining and using methods in the family educational lab as an extended case study of childhood education age, but also for adult learning, and self-improvement of parents.*

Observațiile asupra existenței omului și a vieții lui în familie, în arealul cultural autohton, ne-a permis să stabilim o tendință îmbucurătoare: familiștii și părinții buni sunt cointeresați în sporirea eficienței climatului și relațiilor intrafamiliale, acordă timp și atenție educației optime a copiilor. În ultimii ani se observă tendința de axare a familiei pe un mod sănătos de viață, pe

credință și democratizarea relațiilor interpersonale. În contextul dat, precizăm faptul că managementul familiei și tehnologia educației reprezintă căile de organizare-desfășurare a vieții, activității comune a părinților și copiilor, orientate spre formarea personalității tinerei generații, dar, totodată, acestea presupun și perfecționarea personalității adulților. Chiar de la naștere copilul este influențat de toți factorii familiali, după cum urmează:

- **Managementul familiei** ce are ca scop dirijarea și administrarea, corectarea funcționării familiei ca un tot întreg. Managementul familiei determină modul de organizare, funcționare și monitorizare a gospodăriei și a mediului familial. În această ipostază este foarte important de repartizat clar obligațiile și responsabilitățile între membrii adulți ai familiei și copii, sigur că în funcție de: vârstă, starea sănătății, aptitudini, competențe și posibilități; fără a impune poziția de lider/cap al familiei, bărbatului sau femeii. Esența și specificul managementului familial se va contura și consolida treptat pe parcursul vieții în comun. Variatele situații, care apar, vor scoate în evidență trăsăturile ambilor parteneri, astfel se va clarifica potențialul, posibilitățile și tendințele acestora, hotărând cine și, anume, în ce este lider. Principalul moment constă în faptul ca soții să negocieze, să se înțeleagă cu privire la realizarea funcțiilor, responsabilităților, ocupând o poziție flexibilă, mutuală, inteligentă pentru a colabora, a se ajuta și a se completa armonios. Managementul familiei se manifestă prin realizarea sistematică de către părinți a următoarelor funcții: creează și mențin un șir de condiții optimale pentru creșterea și educația copilului / aspectele: moral, spiritual, intelectual, psihofizic, estetic, ambiental etc.; asigură satisfacerea necesităților copilului; asigură respectarea drepturilor copilului, securitatea și integrarea lui socială; educă copilul, orientându-l spre un stil sănătos, demn și onest de viață prin explorarea *tehnologiei pedagogice familiale*.

- **Tehnologia pedagogică familială** poate fi definită ca un demers aplicativ, parte componentă a procesului educativ, desfășurat în cadrul familiei în diferitele contexte, care se va realiza conform unor obiective gândite, proiectate și corelate de adulți/ părinți cu conținuturile, metodele educative și mijloacele de realizare și evaluare a educației familiale. Analiza conceptului vizat din perspectiva teoriei educației și a pedagogiei postmoderne evidențiază posibilitatea de aplicare conștientă și metodică a principiilor și strategiilor educaționale [4].

În acest context devine oportună necesitatea precizării conceptului de strategie, pe care o efectuăm prin acceptarea și valorificarea formulării exacte realizate de cercetătorul român I. Nicola, care menționează că strategia nu se reduce la o simplă tehnică de lucru cu copilul, ea reprezintă manifestarea și expresia esenței personalității educatorului, incluzând formele, metodele, procedeele și tehnicile de acționare, ceea ce permite urmărirea concepției adultului și o consolidează într-un tot unitar și funcțional. La fel, trebuie să conștientizăm faptul că *strategia educativă* incumbă doi parametri importanți: *structurarea externă* care se referă la modul în care va fi ordonat și prezentat volumul informației și acțiunilor pe care le oferim copilului și *structurarea operațională internă*, ce se referă la implicarea componentelor educației și la influențarea și valorizarea structurilor psihice în procesul educativ. Întrucât între acești parametri nu se poate stabili o relație univocă în legătură cu complexitatea procesului, factorilor, ce intervin în educație, strategia oferă posibilitate educatorului să surprindă și să valorifice adecvat specificul relațiilor dintre parametri nominalizați. Reieșind din cele expuse, apare întrebarea: care ar fi caracteristicile strategiei educative, abordată prin optica filosofiei practice în cadrul familiei?

Astfel, pare important să specificăm că, în primul rând, strategia aplicată de părinți în educație ar trebui **să urmărească:**

- stabilirea și dezvoltarea unor relații optime între educator și educat;
- valorificarea comunicării și relațiilor empaticice părinți-copii, care ar contribui la declanșarea mecanismelor psihologice ale interiorizării, asimilării/învățării etc. în baza principiilor psihologiei morale;

- ca transmiterea informației/mesajului să-l antreneze pe copil într-o colaborare, un proces de achiziționare activ, conștient și creativ, centrat pe dezvoltarea cogniției și metacogniției;
- ca acțiunile educative să fie gândite, orientate spre o anumită finalitate și să-l transforme pe copil din obiect în subiect/actor al propriei educații/formării;
- ca formarea-dezvoltarea copilului să se desfășoare pe un traseu ascendent moral;
- ca procesul colaborării și relaționării cu copilul să îmbine variate forme, metode, tehnici, ce se vor aplica în funcție de particularitățile de vârstă, de personalitate; starea sănătății și etapele formării psihomorale a *Eu-lui*.

Din cele relatate, putem deduce că strategia ocupă un loc central în cadrul tehnologiei. Ea este, concomitent, tehnică și artă educațională, imprimându-i demersului acțional-aplicativ al tehnologiei un anumit specific și o anumită coloratură. Plecând de la definiția, caracteristicile și dimensiunea epistemologică a strategiei pedagogice care vizează mecanismele structural-funcționale angajate în proiectarea și realizarea educației [4, p.204]; funcțiile familiei, domeniile vieții de familie și principiile filosofiei practice a familiei, delimităm **șase tipuri de strategii educative esențiale** care ar asigura eficiența acțiunilor și a tuturor influențelor educative familiale:

- 1) **strategia comunicării și relaționării umaniste;**
- 2) **strategia respectării drepturilor copilului;**
- 3) **strategia valorizării modului sănătos și demn de viață;**
- 4) **strategia partajării și onorării responsabilităților din partea adulților și copiilor;**
- 5) **strategia centrării pe modelul moral pozitiv de comportare al adulților și formarea psihomorală a Eu-lui copiilor;**
- 6) **strategia orientării acțiunilor educative spre stimularea autocunoașterii, autoeducației, autoactualizării.**

După cum se poate observa, *strategiile educative familiale*, consemnează un context profund uman, incluzând multitudinea acțiunilor, ce pot fi valorizate prin intermediul variatelor forme, metode și mijloace pedagogice.

În continuare, precizăm faptul că formele educației reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității umane desfășurată într-un timp și spațiu pedagogic determinat din punct de vedere social. Deci, conceptul pedagogic de formă generală a educației, definește cadrul de desfășurare a acțiunilor și influențelor educative. *Formele generale ale educației* în științele educației se delimitează în formale, nonformale și informale. Influența acestora devine tot mai mare și importantă odată cu creșterea copilului și frecventarea instituției de învățământ. Axându-ne pe criteriul cadrului social fixat, familia și funcțiile ei în îmbinare cu interacțiunile altor parteneri educativi (grădinița de copii, școala, palate de creație, secții sportive etc.), propunem o clasificare convențională a formelor educației ce pot fi valorificate de familie:

1. Formele educației organizate și desfășurate în cadrul familiei, ce includ: *activități obligatorii de regim și respectare a igienei personale; activități de autoservire și muncă de menaj casnic; activități cu caracter cognitiv și metacognitiv* (de cunoaștere, lectură, studiere și construire a instrumentelor, strategiei și traseului cunoașterii); *activități cu caracter estetic și distractiv/loisir* (sărbători, victorine, concursuri organizate în cadrul familiei); *activități cu caracter psihofizic/sportiv* (gimnastica, regimul zilei, jocuri și competiții la aer liber, plimbări etc.); *activități cu caracter religios, spiritual* (discuții, conversații pe teme morale, pregătirea și desfășurarea sărbătorilor religioase; frecventarea bisericii etc.

2. Formele educației organizate-desfășurate în colaborare/ parteneriat cu instituția de învățământ. *Activitățile pot fi grupate după finalități și conținuturile generale ale educației:* activități cu tematică morală, civică, spirituală etc.; activități cu caracter cognitiv, de valorificare a educației intelectuale; activități de valorificare a științei aplicate / a tehnologiilor informaționale etc.; activități de valorificare a tezaurului culturii artistico-literare, artistico-plas-

tice, muzicale, dramaturgiei etc. și de dezvoltare a creativității copilului; activități de valorificare a potențialului psihofizic al copilului (competiții, cercuri, secții, sărbători sportive etc.).

3. Formele educației organizate-desfășurate în colaborare și parteneriat cu agenții comunitari care includ: vizite și consultații la medicul de familie sau alți specialiști cu scopul ocrotirii sănătății; activități de protecție și ocrotire a mediului ambiant, organizate de primărie, școală etc.; activități de celebrare a unor evenimente importante pentru țară/localitate (Ziua Independenței, Ziua Limbii Române etc.); activități de caritate pentru acordarea ajutorului persoanelor în etate sau cu nevoi speciale etc.; activități cu caracter religios/spiritual desfășurate de biserici, mănăstiri, ONG-uri etc.; activități de odihnă și divertisment; activități distractive, sportive și de promovare a modului sănătos de viață [4].

Modalitățile de organizare-desfășurare a activităților educative sunt variate și presupun din partea familiei competență, valorificarea și participarea adulților și copiilor. Formele educației le aplicăm în funcție de vârsta copilului, interesele lui, posibilitățile familiei; starea sănătății, regimul de muncă al părinților și programul de învățătură/ școlar al copiilor. Important este să înțelegem că părinții trebuie să analizeze, să discute împreună cu copiii pe marginea activităților desfășurate, să se intereseze ce anume le-a provocat plăcere și interes copiilor; ce au învățat pozitiv și bun pentru sine.

Procesul educației este unul complex, poliaspectual și necesită cunoașterea *metodelor de educație*. Întrucât părinții sunt cointeresați în formarea unei personalități demne, dezvoltate armonios, ei se implică activ în parteneriatele educaționale, frecventează ședințe, școli pentru părinți și alte activități de inițiere în arta educației copilului și consolidare a competențelor parentale. În temeiul celor relatate, a esenței perspectivelor vieții, principiilor abordării educației familiale prin prisma filosofiei practice și în baza analizei clasificărilor propuse de cercetătorii în domeniul științelor educației [1; 2; 3; 4; 8; 10] și plecând de la principiile noii paradigme de educație, axată pe explorarea capacității de cunoaștere holistică, a creierului uman prin implicarea activă a emisferei drepte, ce asigură interconexiunea dintre rațiune, emoție/ sentiment, voință [2; 4; 6; 7; 10], ținând cont de praxiologia educației familiale, propunem o clasificare a metodelor educației, orientată spre formarea personalității integre.

Sigur că clasificarea noastră pleacă și de la criteriul respectării logicii acțiunii educative familiale, însă, cel mai important aspect rezidă în orientarea spre valorificarea reflecției și a acțiunii morale în soluționarea problemelor de viață a individului. În consens cu reperetele teoretico-aplicative elucidate, delimităm **trei grupe de metode ale educației familiale:**

I. Metode de formare-dezvoltare a cunoașterii și conștiinței morale.

II. Metode de formare-dezvoltare a experienței și conduitei morale.

III. Metode de orientare, motivare și stimulare a autoeducației și autoperfecționării existențiale integrale [Ibidem].

După cum se poate observa din Figura 1., în primele două grupe de metode, prevalează metodele și procedeele care promovează valorificarea cunoașterii și a formării-dezvoltării experienței și conduitei morale, ceea ce contribuie la abordarea, monitorizarea și consolidarea acțiunilor în mod holistic în diada complexă nominalizată: *cunoaștere-rațiune-conștiință ↔ exersare-deprindere-conduită*. Metodele din grupa a treia se prezintă ca acțiuni de promovare a celui mai valoros și responsabil comportament uman posibil – autoeducația și autoperfecționarea existențială permanentă, care include toate aspectele vieții omului: cunoaștere, muncă, odihnă, loisir, sport, artă etc.

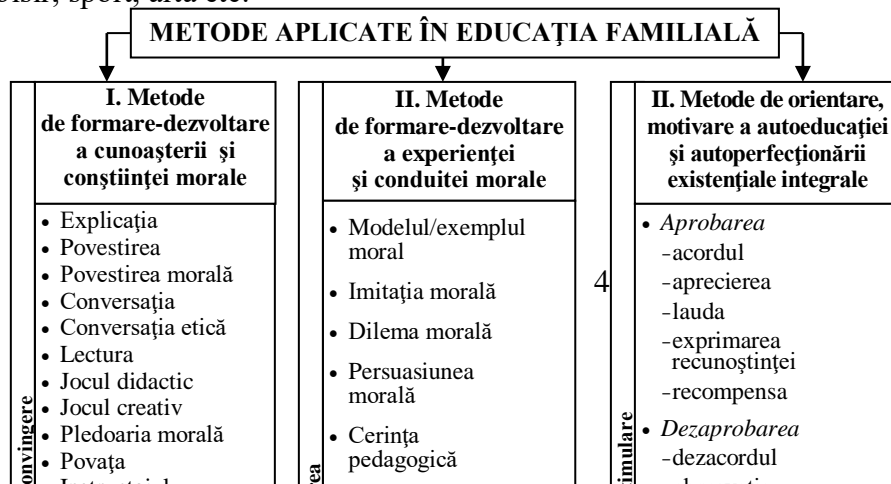


Figura 1. Metode aplicate în educația familială

În continuare vom aborda unele aspecte tehnologice de explorare a metodelor în cadrul mediului familial educațional, desigur că în contextul filosofiei practice, definit de noi drept **Laborator al educației familiale**. Studiul nostru este dedicat acțiunilor educative familiale și, anume, valorificării metodelor educației. Astfel, *metodele de formare-dezvoltare a cunoașterii și conștiinței morale*, asigură informarea copilului, achiziționarea cunoștințelor, normelor morale prin crearea situațiilor – problemă de studiere și soluționare a unor aspecte și raporturi dintre inteligența reflexivă, teoretică și inteligența practică – acțiunea morală. În contextul vizat, trebuie să înțelegem că metodele din cele trei grupe nu se valorifică într-o anumită ordine, ci se îmbină armonios pentru a diversifica acțiunile noastre și pentru a le consolida. Clasificarea lor este una convențională pentru a ilustra esența, posibilitățile metodelor și a observa necesitatea corelării cunoașterii cu reflecția, acțiunea și deprinderea morală. De acest lucru ne convinge micul demers praxiologic al *laboratorului educației familiale*. Așadar, părinții aplică deseori *explicația, povestirea, conversația* pe marginea variatelor teme, inclusiv celor etice. Principalul moment aici rezidă în evitarea stilului coercitiv, rigid, moralizator. *Lectura*, urmată de *comentarii, explicații* de la începutul vârstei fragede trebuie lent să treacă în *lectura urmată de conversații, discuții etice*, iar odată cu plecarea la școală, *lectura trebuie să devină o necesitate și deprindere intelectuală a copilului*, ce îi va trezi interes pentru diferite aspecte ale existenței și conduitei umane. *Lectura ghidată și cea independentă* provoacă preadolescentul spre analize mai profunde, care vizează sensul vieții, stimulează apariția unor gânduri și raționamente superioare de ordin etic, spiritual, estetic, civic, moral. Fiecare familie trebuie să aibă o bibliotecă pentru membrii adulți și una specială pentru copii. Biblioteca va fi lărgită treptat, cărțile se vor alege și procura în funcție de vârsta copilului, interesele lui, dar *Biblia pentru copii*, culegerile de povești populare, lucrările

pentru copii a scriitorilor și poezilor notorii, trebuie să fie în fiecare casă, în fiecare familie. **Actul dăruirii unei cărți apropiaților și copilului**, se cere transformat într-un ritual deosebit, care va include familiarizarea acestuia cu esența conținutului, cu unele date interesante din biografia autorului și lecturarea expresivă a unor fragmente sau povestioare. Acestea se selectează și se prezintă interesant, emoțional pentru a-i provoca curiozitatea copilului.

Metoda studiului și a analizei unui caz/situații cere o anumită îndemânare și inteligență din partea adultului. Cazul sau situația concretă poate include variate aspecte: intelectuale, cognitive, morale, estetice, civice etc. Este necesar să simțim pornirile copilului, dispoziția lui, să alegem un caz interesant, să ne pregătim din timp pentru a-l analiza și a explora eficient toate posibilitățile acestuia. Să nu ne fie teamă că nu vom fi în stare să ne isprăvim cu întrebările care apar deseori la copii. În situația dată, putem să luăm o pauză pentru a ne gândi, a oferi timp și copilului pentru reflecții, punctând sfera dificilă la care numaidecât ne vom întoarce în curând.

Modelul valorificării unei situații educative. De exemplu: Elena (7 ani) a rămas acasă cu bunica. Ambele erau ocupate. Bunica prepara bucate, iar fetița se juca în odaia sa. La un moment dat, bunica a chemat nepoata și i-a spus ca se simte rău, are slăbiciune și nu-i în stare să facă ceva, trebuie să primească medicamente și să stea culcată, însă are grijă că nu-și va îndeplini promisiunea față de ceilalți membri ai familiei (pregătirea cinei). După descrierea situației, propunem copilului să elaboreze raționamente privind situația creată. Avem răbdare, ascultăm atent, putem ajuta copilul cu unele întrebări de tipul:

- Cum ar putea derula evenimentele ?
- Cum ai proceda tu în așa o situație ?
- Cum crezi, ce poate face Elena în situația care a apărut ?
- Cum poate Elena să ajute bunica ?
- Care acțiuni ale fetei le consideri mai importante în situația apărută ?
- Oare ar fi în stare un copil de 7 ani să ducă la bun sfârșit pregătirea cinei ?

În continuare, se analizează și se discută fiecare variantă propusă de copil. Se încurajează, se susțin și se dezvoltă ideile copilului. Se orientează copilul spre comparații, sinteze, concluzii, schimbarea sau completarea subiectului etc. Foarte utile și creative sunt propunerile de a desena sau picta cazul, de a-l completa cu *situații* noi, de a-l ilustra prin improvizarea unui cântec, poezii sau reconstruirea acestuia, stimulând crearea unui ansamblu de episoade ce pot fi unite într-o povestire mai amplă. Astfel noi dezvoltăm gândirea logică, memoria, imaginația, limbajul, creativitatea și exersăm copilul în luarea deciziilor și proiectarea acțiunilor morale și a comportamentului adecvat.

În cadrul familiei, părinții nu folosesc metoda *prelegerii* ca atare, dar la vârstele școlare, pot valoriza metoda **pledoariei morale**, prin care într-un mod expozitiv-euristic argumentat susțin un eveniment, acțiune sau faptă morală, scoțând în evidență, cu amănunte frumoase, unele aspecte ale acestuia. Esențialul aici constă în faptul să nu se facă abuz de timp, fraze pompoase, comparații neplăcute și aluzii la unele greșeli comise de copil. Experiența avansată în domeniul educației parentale, demonstrează eficiența pledoariei morale, care incumbă argumente accesibile pentru copil și atitudinea plină de uimire și optimism a adultului față de persoana care a manifestat o conduită onestă și demnă.

Explicația, convorbirea și povestirea morală urmăresc același scop: asimilarea de către copii a cunoștințelor, normelor și cerințelor morale prin interiorizarea esenței lor și a raporturilor de tip cauză-efect. **Povestirea sau istorioara cu caracter moral** poate fi îmbinată cu întrebări, procedee retorice sau mici dramatizări. Pentru copiii de vârstă preșcolară se poate apela la implicarea lor în finalizarea povestirii sau remodelarea ei prin includerea, în firul narativ al evenimentelor, personaje cunoscute sau chiar pe sine. Aplicarea unui limbaj expresiv, analiza detaliată și conversația pot încheia valorificarea acestei metode.

Copiii de 10-13 ani pot fi orientați spre scrierea unor povești sau povestitoare, versuri pe o anumită temă, apoi lecturarea lor în cadrul activităților cotidiene sau festive ale familiei. Este util

și foarte valoros de organizat în familie de 2-3 ori pe săptămână **șezători culturale**, de exemplu: duminică, marți, joi, în cadrul cărora părinții ar informa familia despre faptele sale și evenimentele la care au participat și ce au învățat nou, important și bun. Odată cu creșterea copiilor se propune ca aceștia să-și împărtășească și ei, cu apropiații, emoțiile, sentimentele, experimentele. Discuțiile părinților cu copiii trebuie să fie axate pe variate probleme existențiale și acțiuni morale. Astfel, copiii se clarifică cu conținutul valorilor, încep a înțelege importanța virtuților, calităților pozitive de caracter; încearcă să-și elaboreze scopuri, perspective comportamentale; se învață a discuta, a comenta, a analiza și a argumenta propria opinie; se învață a-și proiecta prioritățile valorice etc. În așa situații, deseori se poate aplica **povața**. Mesajul educativ în cadrul acestei metode este codificat în maxime, proverbe, zicători, cugetări. Ele incită la reflecție și declanșează trăiri afective pozitive. Deseori **povața, conversația** se îmbină cu **sugestia**, care presupune o **insuflare**, o orientare a copilului în luarea deciziilor și alegerea acțiunii sau a comportamentului potrivit. Întrucât, sugestia are caracter subtil, voalat, se cere ca adultul să fie atent și responsabil în ceea ce insuflă copilului. E de dorit ca sugestia să fie axată pe expunerea încrederii în forțele și intențiile pozitive, morale ale copilului.

Exemplu: eu sunt sigur că tu Marcel, știi că Ionel are nevoie de susținere morală și îl vei încuraja, ai să te strădui să-i ridici dispoziția, vei pleca cu el în vizită la mama lui la spital, îl vei ajuta la treburile gospodărești; îi fi mai atent decât, de obicei, cu el și îi afla cu ce îl poate ajuta familia noastră în lipsa mamei sale.

O altă pereche de metode, **problematizarea și descoperirea** pot fi aplicate împreună ca elemente de cercetare. Poate fi formulată o problemă morală, de cunoaștere, propunând copilului soluționarea ei prin metoda descoperirii. Părinții pot crea variate situații-probleme sau oferă copiilor această posibilitate, având în vedere dezvoltarea **gândirii convergente** ce solicită un răspuns sintetizat unic și dezvoltarea **gândirii divergente**, care presupune analiza sau alegerea unui răspuns din mai multe variante. Dacă în **problematizare**, accentul se pune pe declanșarea și crearea situațiilor-problemă, **descoperirea**, reprezintă o metodă de căutare, cercetare și găsire a soluției. Ambele metode constituie componentele demersului euristic, care îl fac pe copil să gândească, să caute și să reacualizeze experiența anterioară. **Descoperirea** poate fi **independentă** și dirijată, inductivă, de la simplu – la complex; de la date particulare – spre unele cu un grad de generalitate mai mare și **deductivă** ce se realizează prin construirea deducției pe traseul, de la general, de la sinteze – spre particular.

Metoda **demonstrației** constă în prezentarea unor obiecte, procese, fenomene sau acțiuni în fața copiilor. În educația familială, **demonstrația** se aplică, practic, permanent. Important este să conștientizăm că părinții demonstrează sistematic propria conduită, de atât trebuie să urmăm un mod adecvat, moral de comportare în toate sferile vieții cotidiene. **Demonstrația** poate fi îmbinată cu explicația, conversația, utilizarea materialelor intuitive.

Să nu uităm în educație și de **reflecția morală**, care reprezintă un act de meditație pentru a înțelege și explica sensul unui eveniment, fenomen sau comportament uman. **Reflecția morală** include: o stare de **îndoială, evocare, deliberare și opțiune morală**, care poate fi îmbinată cu studiul de caz. Pentru a-i incita pe copii la reflecție, îi exersăm și le propunem să pătrundă în esența unui eveniment, comportament/faptă, a unei situații concrete sau improvizate, a unei cugetări/aforism etc. Copiilor mai mici le putem ajuta prin formularea întrebărilor sau prin propunerea de a realiza mai întâi observații independente. Deseori **reflecția morală** poate fi precedată de un **dialog cu sine** – îl învățăm pe copil a-și pune întrebări și a răspunde, apoi a face o concluzie. Important aici este și stimularea **interpretării gândurilor, a opțiunii morale**, a acțiunilor care urmează a fi valorificate în diverse situații existențiale.

Una dintre cele mai complicate metode este **dilema morală**, care se aplică la variate vârste, însă deseori alegerea între un obiect sau altul, un comportament sau altul, nu este argumentat și comentat. Această scăpare diminuează eficiența metodei. În formularea sau crearea situațiilor de

dilemă trebuie să respectăm normele moral-etice, să nu provocăm copilul la alegeri de tipul: *cine este mai bun cu tine sau pe cine iubești mai mult, pe mama ori pe tata?*

Una dintre cele mai eficiente metode este **exercițiul moral** ce constă în repetarea sistematică a faptelor și acțiunilor cu scopul formării deprinderilor și obișnuirilor de comportare morală. Exercițiul moral influențează pozitiv asupra formării trăsăturilor volitive, asupra consolidării deprinderilor și atitudinilor morale. În îmbinare cu exercițiul moral se aplică variate metode și procedee: *cerința pedagogică, aprobarea, dezaprobarea, opinia publică.*

Cultivarea tradițiilor valoroase în cadrul familiei, celor de respectare a persoanelor în etate; de comportare onestă și demnă; de sărbătorire a unor evenimente semnificative a familiei, localității, țării; de respectare a drepturilor omului; de susținere morală și ajutorare reciprocă în situațiile dificile, contribuie la consolidarea unității dintre conștiința și conduita morală a copilului. În consens cu informarea copilului, oferirea modelului pozitiv valoric de comportare și soluționare a problemelor existențiale de tip familial, profesional, social și stimularea cunoașterii, învățăm copilul să opună rezistență la ispitele mediului ambiant, să nu se lase ademenit de nonvalori sau pseudovalori. Viața ne convinge că acest lucru este posibil dacă adulții, rudele apropiate copilului, demonstrează o conduită stabilă centrată pe unitatea organică între felul de a gândi, a acționa și de a fi/a deveni permanent, ceea ce reprezintă chintesența pedagogiei postmoderne.

Bibliografie :

1. Antonesei L. O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației. Iași: Polirom, 2002.
2. Călin, Marin. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis Print SRL, 2003.
3. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Cuznețov Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
5. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom, 2008.
6. Golu P., Verza E. et al. Psihologia copilului. București: EDP RA, 1992.
7. Habermas J. Conștiința morală și acțiune comunicativă. București: All, 2000.
8. Jude I. Psihologie școlară și optim educațional. București: EDP RA, 2002.
9. Kant Im. Tratat de pedagogie. Iași: agora, 1992.
10. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: EDP RA, 1996.

НАПРАВЛЕНИЯ И МЕТОДЫ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ

Аглаида БОЛБОЧАНУ,
профессор, доктор хабилитат психологии,
Институт Педагогических Наук,
Александр ОСТРОБРОД,
докторант,
Израиль/ Республика Молдова, Институт Педагогических Наук

Abstract: *The family as a whole seeks to resist the destructive effects of a stressful situation through its own activity, flexibility, cohesion, adequate self-perception, mobilization of its resources. However, in some situations, external support is needed. For psychological help to families with communication disorders, different methods of communication correction are used: teaching active listening and clear presentation of thoughts and feelings, learning understand the language of non-verbal communication, playing family roles, family discussion. Analysis of the scientific literature shows that SPT is an effective way of psychological correction of*

communication in families in which, for various reasons, there are problems and conflicts.

Оказание психологической помощи семьям, как самостоятельное направление начало интенсивно развиваться в 50-е годы двадцатого столетия [19]. Родоначальниками этого направления были: Г. Бейтсон, Т. Лидз, Л. Уинн, Дж. Белл, Д. Джексон, Н. Аккерман, Х. Мидельфорт, А. Божормений–Неги, Л. Винн, М. Боуэн, К. Витакер, С. Минухин, Дж. Хейли, В. Сатир и др. Основное отличие этих методов от других состоит в том, что они ориентированы на семью как группу взаимозависимых индивидов, где частная проблема одного из членов семьи рассматривается с точки зрения взаимодействия с остальными членами семьи. Любые изменения у одного из членов семьи неизбежно вызывают реакцию у всех остальных, которые иногда поддерживают эти изменения, но чаще пытаются вернуть все к исходной позиции. Было доказано, что семья, способна сама, на основе собственных внутренних ресурсов, помочь своим членам. Надо только показать ей правильный путь, а идти по этому пути должна семья самостоятельно.

Из основных концептуальных направлений в современном семейном консультировании, прежде всего, следует назвать системный подход в его многочисленных вариантах. В теории семейных систем М. Bowen [3] утверждается, что члены семьи часто из-за груза прошлого не могут действовать независимо друг от друга, что собственно и приводит к внутрисемейной дисфункциональности. Роль семейного консультанта здесь подобна позиции тренера, который учит членов семьи дифференцироваться во внутрисемейном общении.

Другим вариантом системного подхода является структурный подход S.Minuchin [9], направленный, прежде всего, на преодоление неадекватной близости и чрезмерного стирания границ между членами семьи («запутанный клубок»). Автор исходит из того, что семейная система является дисфункциональной из-за ее конкретной организации, а не из-за ее истории. Усилия структурных консультантов направлены на изменения актуальной структуры альянсов и коалиций членов.

Стратегический семейный подход - его представители Дж. Хейли, К. Маданес, П. Вацлавик, Л. Хоффман и др. является наиболее распространенным и характеризуется активными попытками терапевта сделать членов семьи ответственными друг за друга, встречами с членами семьи отдельно, формированием терапевтических альянсов и применением техник парадоксальной интервенции.

Миланский системный подход основан на психоанализе, общей теории систем, работ школы Пало-Альто [Босколо, Цеччин, Палаццолли, и др.]. Основные положения этого подхода: семья - саморегулирующаяся система; любое действие человека есть форма коммуникации; поведение организовано в виде паттернов взаимодействий, циркулярных по своей природе; невербальные аспекты коммуникации более важны нежели вербальные; члены семьи - элементы единой системы взаимодействий, поведение любого из них влияет на поведение всех других, но не является причиной этого поведения; основной регулятор взаимодействий - правила семьи; терапевт в своей работе с семьей придерживается нейтральной позиции, не директивен и адресуется к поведенческим паттернам, а не к членам семьи как личностям.

Психоаналитический подход основан Н.Аккерман, Р.Скиннер, К.Сэджер. Целью психоаналитической семейной терапии является изменение личности участников психотерапии таким образом, чтобы они были в состоянии взаимодействовать как целостные здоровые личности на базе нынешней реальности, а не на базе неосознаваемых отношений прошлого. Психоаналитически-ориентированные консультанты также менее директивны, чем представители других школ.

В этом терапевтическом направлении используются следующие техники: конфронтация, кларификация, интерпретация и переработка опыта, техника улучшения коммуникативных

способностей, техника «свободных ассоциаций».

Общими для всех теорий, имеющих психоаналитическую ориентацию (психодинамический подход, теория объектных отношений, транзактный анализ) являются следующие положения: 1. причиной семейных конфликтов является ранний негативный жизненный опыт; детерминанты неэффективных способов находятся в сфере бессознательного; 2. терапия должна быть направлена на осознание членами семьи вытесненных в бессознательное переживаний, определяющих их поведение и ответственных за возникновение конфликтов.

Поведенческий подход представлен Р. Либерманом, Р. Стюардом, Д. Патерсоном и др. состоит в идее взаимозависимости поведения индивидов, вовлеченных во взаимодействия: во всяком взаимодействии каждый из его участников добивается максимизации "вознаграждений" и минимизации "издержек". Вознаграждения определяются как получаемые удовольствия, а издержки - как затраты времени и сил. Супружеские разногласия описываются как функция низкой нормы позитивного взаимоподкрепления. Основная стратегия терапии - увеличение во взаимодействии позитивного, награждающего поведения и уменьшение негативного, наказывающего поведения. Объектом коррекции выступает коммуникативное поведение супругов и родителей.

Существуют также другие подходы: гуманистический подход В. Сатир и Н. Гейлин, в основе которого лежит сотрудничество, безусловное принятие, уважение; теория объектных связей Дж. Фрамо, в центре внимания которой находятся отношения между интрапсихическим и транзакционным; парадоксальная семейная терапия Дж. Уикса основанна на замене независимого от воли поведение произвольным, спонтанное — планируемым, а неконтролируемое — контролируемым. Эти подходы семейной психотерапии, наряду с поведенческим и психоаналитическим подходами, являются более традиционными по сравнению с системным подходом и возникли на стыке семейной терапии и основных теоретических направлений современной психологии.

Особого внимания заслуживает подход С. R. Figley [5], ориентированный на семью, в которой есть члены страдающие посттравматическим стрессовым расстройством. Суть этого подхода состоит в том, чтобы дать членам семьи полную информацию о происходящем, обучить их эффективному принятию решений, повысить компетентность в общении. В результате члены семьи смогут не только решать текущие проблемы, но и более эффективно справляться с проблемами в будущем.

Имеется также ряд оригинальных направлений в семейной психотерапии, не связанных непосредственно с вышеназванными и получившими свое развитие благодаря авторитету их создателей.

В контекстуальном подходе И. Божормений-Неги обращается внимание, прежде всего, на интересы и потребности всех членов семьи, а не только взаимоотношения между ними.

В концепции символического подхода большое значение имеет понятие бессознательного, однако, в отличие от психоанализа, здесь фокусируется внимание на бессознательном семьи, а не на глубинах индивидуальной психики. Семейная терапия по К. Витакеру — это «опыт невербального общения в пространстве фантазии», источника творчества и самобытности, той области, где, собственно говоря, и происходит реальная психологическая жизнь семьи.

Коммуникация в семейном консультировании. Отметим, что особого различия между подходами в семейном консультировании относительно вопроса коммуникации не наблюдается. Любое поведение является коммуникацией, и все семейные консультанты работают как с вербальным, так и с невербальным поведением. Существующие различия касаются, в основном, цели консультирования, причин нарушения и способов коррекции коммуникации. Способ коррекции заключался в том, чтобы трансформировать блокированную коммуникацию и недосказанность в открытые и искренние

взаимоотношения.

Подлинную известность этот подход приобрел благодаря исследовательскому проекту G. Bateson, который продолжался с 1952 по 1962 годы [1; 6; et al.]. Ведущими специалистами в области коммуникативной теории были Дж. Хейли, Д. Джексон, П. Вацлавик, М. Николс. С позиций данного подхода, предполагалось, что взаимная передача посланий, которая происходит между людьми, определяет их отношения. Семейные отношения стабилизируются благодаря процессу гомеостаза, выражающегося во взаимодействии членов семьи, один из которых посылает сообщение, а другой — его принимает [14]. Терапия, базирующаяся на этой точке зрения, ставит своей целью изменение семейной системы посредством переустройства того, как члены семьи ведут себя, или как они «коммуницируют» друг с другом в данный момент.

Цель семейного коммуникативного консультирования была сформулирована Р. Watzlawick [14] - "сознательные действия с целью изменить плохо функционирующие модели интеракций". Так как интеракция – синоним коммуникации, то это означает, что в процессе психокоррекционной работы с семьей должны меняться и формы общения. В работах V. Satir [11], на первое место выдвигалась общая цель – улучшить коммуникацию в семье. Дальнейшее развитие привело к сужению целей семейного консультирования, а внимание было направлено на способы коммуникации, которые поддерживали симптом [13]. Поведенческие терапевты, также как и коммуникативные, рассматривают коммуникацию как мастерство, которому надо обучать [10].

Если в психоаналитической работе вербальная коммуникация рассматривается как метафора с вполне конкретным содержанием, так как таким образом мы выражаем свои конкретные намерения и противоречивые чувства, то в семейном консультировании психолог не только высвечивает эти скрытые значения, но также помогает членам семьи выразить собственные потребности и не раскрытые чувства по отношению друг к другу.

Согласно позиции структурной семейной терапии стиль коммуникации формирует структуру семьи [8]. В подходе представителей стратегического направления [11; 12], основная цель коммуникации - достичь контроля интерперсональных отношений. Цель этого направления избавление от симптомов посредством обучения членов семьи правильно общаться между собой. Haley и Madanes определяют любовь и поддержку как основные мотивы для успешной коммуникации [8].

Представители эмпирического направления считают причиной нарушения коммуникации невыраженные вербально эмоции и чувства, часто лежащие на уровне подсознания. Честное и открытое выражение чувств в семейном общении, по мнению В. Сатир, помогает скорректировать взаимоотношения и поднять самооценку членов семьи.

Семейные психотерапевты школы М. Bowen рассматривают общение как средство укрепления связей внутри семьи [3]. Цель терапии – помочь членам семьи восстановить утраченные связи посредством прямого и ясного сообщения, направленного именно на того члена, которому это сообщение адресовано.

Представители школы фокусированной на решении, утверждают, что коммуникация является самым главным фактором, влияющим на функционирование семьи [4]. Задача психотерапии – помочь членам семьи осознать сильные стороны своей личности и это положительно отразится на их коммуникации.

Важно отметить, что в основе моделей девяностых годов лежит обучение умению создать нужную для общения спокойную, непринужденную обстановку, которая будет способствовать успешной коммуникации.

В течение уже нескольких десятков лет для развития коммуникативных качеств человека и сплочения малой группы широко применяется социально-психологический тренинг [2; 15; 16 et all]. В литературе используются и другие названия для этого метода – активное социально-психологическое обучение, тренинг партнерского общения [7].

Существуют несколько **определений** социально-психологического тренинга (СПТ). Мы будем придерживаться следующего: многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [21].

Следует также отметить многочисленные классификации видов СПТ [22]. Чаще всего эти классификации имеют два основания, по которым различают виды СПТ.

Во-первых, в зависимости от того, с кем проводится СПТ: с родителями трудных подростков, с молодыми супружескими парами, с представителями определенных профессий (например, менеджеры, учителя, медицинские сестры) и т.д.

Во-вторых, в зависимости от того, каковы цели и ожидаемые результаты СПТ. Наиболее распространен вид тренинга, направленный на повышение коммуникативной компетентности его участников. Есть виды СПТ, направленные на другие цели, например, тренинг креативности, тренинг ассертивности общения, тренинг сплывающий его участников, тренинг, развивающий умения разрешать конфликты, тренинг развивающий умения контролировать свою агрессивность – nonвиолентное общение (без насилия) и т.д.

В научной литературе есть немногочисленные исследования, в которых для коррекции взаимоотношений в проблемных семьях применялся СПТ. Так, в исследовании О. Миневиц [17] был проведен СПТ, направленный на улучшение адаптации ребенка в приемной семье и укрепление взаимодействия между членами приемной семьи. В тренинге приняли участие дети и родители. Тренинг состоял из трех этапов: диагностического, коррекционного и аналитического. В тренинге приняли участие 18 семей, имеющих приемных детей в возрасте от 4 до 11 лет. Применялся широкий набор диагностических средств для тестирования до тренинга и после него.

Совместный тренинг оказался эффективной формой адаптации ребенка в приемной семье и укрепления взаимодействия между членами приемной семьи. Показателями успешной адаптации ребенка в приемной семье явились: межличностная идентификация в приемной семье; повышение уровня взаимодействия между членами приемной семьи; сокращение дистанции и установление доверительных отношений; изменение уровня самооценки у приемного ребенка; расширение ролевого репертуара членов приемной семьи [205].

Опыт использования СПТ для развития коммуникативных навыков подростков из неполных семей представлен в исследовании В. Иванченко [16]. Исходя из результатов своего исследования, автор утверждает, что социально-психологический тренинг является достаточно эффективным способом психологического сопровождения подростков из неполных семей для развития их коммуникативных навыков и может быть реализован сотрудниками школьной психологической службы.

В исследовании И. Орловой был проведен СПТ, направленный на развитие у молодых людей социально-психологических установок, навыков и компонентов межличностного взаимодействия, позволяющих повысить социально-психологическую готовность к созданию семьи [18]. Данные подтвердили эффективность проведенного СПТ. Автор отмечает, что был получен кратковременный эффект тренинга, результаты которого могут отличаться от показателей долговременной эффективности.

Обобщая, отметим несколько основных моментов, универсальных для всех течений современного семейного консультирования. Во-первых, учитываются индивидуальные особенности, как каждого члена семьи, так и семьи в целом. Во-вторых, в семейном консультировании имеется интуитивное и универсальное представление о здоровой семье как эталоне для психологической помощи. В-третьих, универсальная цель семейного консультирования – мобилизовать собственные ресурсы семьи. Большое значение здесь имеет понятие «позитивный психологический потенциал семьи». В-четвертых, самом главном, суть семейного консультирования – не совокупность техник а личностно-экзистенциальный подход, ориентация на духовные аспекты человеческого бытия.

На основе анализа психологической информации представленной в научных источниках можно сформулировать ряд заключений о принципиальной возможности помочь семьям во восстановить и/или улучшить семейный психологический климат через оптимизацию общения методом социально-психологического тренинга:

1. Семья как целое стремится сопротивляться разрушительным воздействиям стрессовой ситуации за счет собственной активности, гибкости, сплоченности, адекватного самовосприятия, мобилизации собственных ресурсов, готовности получить помощь от социума. Однако в определенных ситуациях необходима внешняя поддержка.

2. Результаты анализа психологической литературы показывают, что психологическая помощь, направленная на улучшение коммуникации в семье существенно улучшает эмоциональный климат в семье и её уровень адаптации.

3. В практике оказания психологической помощи семьям с нарушениями коммуникации используются разные методики коррекции коммуникации: обучение активному слушанию и ясному изложению мыслей и чувств, обучение понимаю языка невербального общения, проигрывание семейных ролей, семейная дискуссия.

4. Анализ научной литературы показывает, что СПТ является эффективным способом психологической коррекции общения в семьях, в которых по различным причинам имеются проблемы и конфликты.

Библиография:

1. Bolboceanu, A., Conținutul trebuinței de comunicare ca mecanism de intervenție psihologică în domeniul dezvoltării cognitive. În: Mecanisme ale intervenției psihologice în contextual asistenței psihologice. Culegere de articole. Coord. șt. A. Bolboceanu. Chișinău: Cavaoli, 2015, p. 6-28. ISBN 978-9975-48-101-4.

2. Barker P., Chang J. Basic family therapy (6 th ed.). London: Blackwell Science Limited, 2013. 324 p.

3. Bertalanffy L. von. General System Theory – A Critical Review // General Systems. Vol. VII. 1962. P. 1–20.

4. Bowen M. Family therapy in clinical practice. New York: Jason Aronson, 1978. 310 p.

5. Christensen L., Wallace L. Perceptual accuracy as a variable in marital adjustment. In: Journal of Sex and Marital Therapy, 1976, № 2, p. 130-136.

6. Figley C.R. Traumatic stress: The role of the family and social support system. In: Trauma and its wake: Vol. 2. Traumatic stress theory, research and intervention. New York: Brunner-Mazel, 1986, p. 398-416.

7. Framo J.L. Family of origin therapy: An intergenerational approach. New York: Brunner Mazel, 1992. 251 p.

8. Freeman H.E., Simmons O.G. The mental patient comes home. New York: Wiley, 1963. 309 p.

9. Madanes C. Strategic Family Therapy. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. 240 p.

10. Minuchin S. Families and family therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974 280p.

11. Olson D.H., Russell C.S., Sprenkle D.H. Marital and family therapy: A decade review. In: Journal of Marriage and the Family, 1980, № 42, p. 973-993.

12. Satir V., Stachowiak J., Taschman H. Helping families to change. Northvale, N.J: Jason Aronson, 1994. 297p.

13. Scanzoni J., Fox G.L., Sex roles, family and society: the seventies and beyond. In: Journal of Marriage and the Family, 1980, № 42: p. 743-756.

14. Wallerstein J.S., Kelly J.B. The effects of parental divorce: Experiences of the preschool child. Journal of Child Psychiatry, 1975, №14, p. 600-616.

15. Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton, 1967. p. 48-54.
16. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. Москва: Ось-89, 1999. 176 с.
17. Иванченко В. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей Социальная психология, автореф.Диссер. на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Специальность: 19.00.05 1 7, 2012, 25 п.
18. Миневич О.К. Социально-психологические условия адаптации детей в приемных семьях. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 24 с.
19. Орлова И. О социально-психологической готовности современной российской студенческой молодежи к браку и созданию семьи, Социальная психология и общество, Изво Московского государственного психолого-педагогического университета, 2012. № 3, стр. 48–57
20. Остроброд А. Психологическая коррекция нарушений коммуникации в семьях, находящихся в длительном стрессе от ракетных обстрелов В: *Eficiențizarea învățămîntului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 11-12 decembrie, 2014, Partea II. Coordonat. șt: L. Pogolșa; N. Bucun. Chișinău: Cavaoli, 2014, p. 146-152.*
21. Сатир В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту. Москва,, 2002. 320 с.
22. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. Москва: Мысль, 1993. 280 с.
23. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса. Практикум. СПб.:Питер, 2001. 272 с.

ROLUL PĂRINTILOR ÎN DEZVOLTAREA ȘI MENȚINEREA OPTIUM-ULUI MOTIVAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚARE

Iulia RACU,
conferențiar universitar, doctor în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Anna COMENDANT,
doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *In this article is described the roll of motivation in school performance; a full definition of motivation and school motivation; different aspects of the models of motivation; and the role of family and parents support in development of school motivation and performance.*

Motivația este cheia succesului în învățare. De la J. Piaget la H. Gardner, teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional. Implicit, se poate afirma că lipsa motivației pentru învățare poate să conducă nu numai la performanțe școlare scăzute, ci și la alte acumulări negative care pot sta la baza unor abateri sau comportamente deviante [4,6,9].

Numeroasele definiții ale motivației au o diversitate mare: de la definiții cognitive: „motivația este un proces cognitiv guvernând alegerile făcute de către subiect între tipuri alternative de activitate voluntară” [4]; la definiții comportamentale: „motivația apare atunci când are loc o întărire adecvată, comportamentul fiind dependent de consecințe sale”[7].

De-a lungul timpului au fost elaborate mai multe modele teoretice referitoare la motivație.

A. Maslow recunoaște existența a cinci categorii de trebuințe/nevoi, organizate ierarhic: *trebuințe fiziologice, trebuințe de securitate, trebuințe de apartenență, trebuințe de stimă și trebuințe de actualizare* [22].

C. Alderfer nu găsește o ierarhie strictă a trebuințelor, comparabilă cu cea a lui A. Maslow clasificând trebuințele în trei mari clase: *trebuințe de existență, de relaționare și de dezvoltare* [14,22].

D. McClelland identifică trei trebuințe care se manifestă în strânsă legătură cu mediul de muncă (trebuințele de realizare, de afiliere și de putere) [7,8].

V. Vrooms susține, conform teoriei expectativei, că oamenii aleg mai degrabă în mod rațional comportamente pe care le estimează cele mai potrivite pentru a atinge obiectivele lor, în funcție de efort, utilitate sau valoare percepută a comportamentului. [4,7,22].

S. Adams, reprezentant al modelului behaviorist, pornind de principiul disonanței cognitive, propune „teoria echității”, conform căreia atunci când apare o situație de inequități, individul va percepe un dezechilibru și va fi motivat să întreprindă o acțiune în scopul stabilirii echilibrului pe care îl caută [4,8].

F. Herzberg constată existența unei discontinuități între factorii care produc satisfacția și cei ce produc insatisfacția în muncă, teoria bifactorială susținând că satisfacția în muncă este determinată numai de un anumit tip de factori (motivatori), iar insatisfacția este produsă de un alt tip de factori (de igienă). Acestea sunt câteva dintre cele mai importante teorii „clasice” ale motivației, lista putând continua și cu alte exemple [4,7,8].

Formarea motivației în învățării nu este o problemă nouă, ea a fost abordată într-un șir de cercetări psihopedagogice.

Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев și Л.И. Божович subliniau interesul pentru cunoaștere ce presupune o motivație intrinsecă cognitivă, adică nevoia – trebuința conștientizată de a cunoaște cât mai mult, de a înțelege lumea care te înconjoară, de a descoperi, precum și nevoia de autocunoaștere [7,8].

С. Л. Рубинштейн, В. С. Ильин, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов, А. Маслов, și M. Zlate etc. au analizat tipologia motivației, mecanismele și procesele motivației, motivația în aspect educațional [8].

Raportul dintre procesele afective și motivație este amplu analizat, ca un raport de incluziune și determinare reciprocă de către autorii români, îi amintim pe V. Pavelcu, P. Popescu-Neveanu, I. Neacșu și M. Zlate [20], și reprezentanții teoriilor motivaționale ale afectivității: R. Leeper și C. Jung, dar și pe A. Maslow [4,20].

Conform legii motivației, învățarea este o activitate esențială motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicativitate. Motivația face ca învățarea să se producă și să se auto-susțină; este generatoare de energie; operează ca factor selector de scopuri și obiective; este raționalizatoare de efort și timp, stimulatorie pentru reușita/permanența celui care învață, incitatorie pentru noi experiențe de internalizarea valorilor [2,5,6].

În context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor etc. Fără motivație, de orice tip, o persoană nu se angajează (sau nu ajunge să se angajeze) în efectuarea unei acțiuni [2,21].

Autorii B. Zimmerman, P. Pintrich și B. Schraubensubliniază că motivația în contextul școlar este un fenomen aflat într-o dinamică permanentă, în care percepțiile și comportamentele elevului interacționează cu mediul său și care presupune în mod fundamental atingerea unui scop [14,18,19].

R. Viau și W. Keller demonstrează cu succes faptul că motivația în context școlar este înțeleasă în mod adecvat numai atunci când nu o legăm doar de obiectul învățării, ci și de

condițiile în cadrul cărora se realizează învățarea, și de percepțiile pe care elevul le are cu privire la o anumită activitate didactică[16].

Autorul canadian R. Viau propune un mod de a înțelege motivația în context școlar ca pe o stare dinamică, generată de percepțiile unui elev despre sine și despre mediul în care învață (profesori, discipline didactice, sarcini de învățare etc.), care-l determină să aleagă și să se angajeze într-o activitate, dar și să persevereze, să nu renunțe la aceasta înainte de a atinge un anumit obiectiv [15,16].

Modelul lui R. Viau evidențiază câteva condiții fundamentale pentru stimularea apariției motivației:

1. Componenta contextuală: reprezentată de activitățile de învățare în care este implicat un elev, cât și de disciplinele școlare/conținuturile în cadrul cărora sunt organizate aceste activități.

2. Rolul performanței în menținerea și creșterea nivelului de motivație [15,16].

Modelul lui R. Viau este convergent cu cel dezvoltat de B. Weiner. Pentru acesta, dinamica motivațională își are originea în modul subiectiv în care elevii explică succesul sau insuccesul în rezolvarea unei sarcini școlare. În acest context, auto-etichetarea ca elev care „nu este bun la matematică” va funcționa ca o profecție ce se auto-împlinește, afectând încrederea de sine și generând sentimente negative precum descurajarea, renunțarea, tristețea, furia sau rușinea.

P. Pintrich adaugă și dimensiunea afectivă în modele lor privind motivația. P. Pintrich, analizează în detaliu efectul anxietății asupra nivelului de motivație, subliniind efectul diferit pe care aceasta îl poate avea asupra modului în care elevii se implică în activitățile de învățare (un anumit grad de anxietate poate avea un efect pozitiv, pe când un nivel sporit de anxietate va avea efect advers)[14].

B. McCombs subliniază rolul sprijinului social pe care elevul trebuie să-l primească în mediul școlar din partea tuturor actorilor implicați. Numai prin intervențiile acestora elevul poate să joace un rol activ în procesul educațional și se poate dezvolta conform potențialului său într-un climat de încredere, respect și atenție. B. McCombs indică 2 categorii de actori principali care trebuie să-și asume acest rol: - *părinții și cadrele didactice*[13].

A. Maslow oferă mai multe sugestii de dirijare a activității de învățare: copiii pot să nu fie interesați de învățatură, în pofida tuturor condițiilor, ei vor avea randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur decât într-unul tensionat. Copiii admirați pentru performanțele lor, pot fi mult mai cointeresați să învețe decât cei ignorați etc. Astfel dacă eșecurile sunt transformate în catastrofe, iar părintele recurge la pedepse/restricționări, motivația copilului de a-și revizui atitudinea față de învățare va scădea[3,20].

La final, modelul lui R. Vallerand, L. Pelletier și R. Ryan pune motivația extrinsecă celei intrinseci, este construit pornind de la nevoia general recunoscută a fiecăruia de a se simți competent, de a face bine ceea ce face și de a avea relații cu ceilalți. Astfel automotivarea devine un continuum ce începe cu o influență externă și ajunge la motivația intrinsecă, prin parcurgerea unor etape succesive de integrare[2,3].

Reieșind din cele expuse în modelul de mai sus, susținem că: în dezvoltarea motivației școlare părinții se pot folosi de nevoia înăscută a copilului de a fi în competiție și astfel își pot ghida copilul în acțiuni competitive legate de școală. E recomandabil ca în cadrul acestor acțiuni copilul să fie pus în situația de a se depăși singur pe sine și de a compara rezultatele sale actuale cu cele precedente acțiunii competitive[20].

Prin urmare, considerăm că strategia dezvoltării motivației este determinată de o serie de factori:

- statutul relațiilor elevilor din clasă,
- atitudinea profesorului,
- claritatea cu care sunt diagnosticate problemele motivaționale,
- modul în care este aplicată tactica de motivare a elevilor,
- stilul de management educațional aplicat de către cadrul didactic,

- stilul parental.

În psihologia contemporană s-a evidențiat și rolul atitudinii parentale față de eșecul școlar al copilului. Astfel o atitudine empatică însoțită de comunicare non-violentă în relația părinte copil va contribui la remotivarea elevului spre succes.

Influența familiei este covârșitoare asupra interesului elevului pentru învățare, în general și pentru învățarea în context școlar, în particular. Sub această influență, un copil poate fi stimulat să-și mențină sau chiar să-și îmbunătățească rezultatele școlare, să atingă un nivel acceptat de părinți, să aprofundeze o disciplină sau să recupereze o eventuală rămânere în urmă. Părinții sau alți membri ai familiei pot constitui un factor deosebit de important de motivare însă, în egală măsură, pot să influențeze negativ deschiderea unui copil pentru studiu. Situația socio-economică modestă a familiei poate reprezenta o barieră importantă în menținerea motivației pentru învățare, afectând negativ toate elementele motivaționale importante de la valorizarea utilității educației până la condițiile studiu. Din această perspectivă, lipsa de motivație a unor elevi este inevitabilă și de înțeles [10].

Totuși, nu trebuie însă să ignorăm faptul că o mare parte a elevilor care sunt demotivați provin din familii care nu sunt într-o situație de dezavantaj socio-economic și care oferă copiilor lor toate condițiile necesare activităților școlare. Acest lucru indică faptul că resursele sunt o condiție necesară însă nu și suficientă pentru asigurarea motivației elevilor [3,6,10].

Adesea părinții fac apel la diferite recompense în speranța că astfel vor putea îmbunătăți calitatea învățării. E necesar să specificăm că lucrurile sunt diametral opuse. Dacă recompensele sunt interpretate de către elevi ca furnizând informații despre competență, într-un mod pozitiv și în raport cu realizarea sarcinii de învățare, sentimentul de autodeterminare (autonomie) și percepțiile despre competență se consolidează. Dacă feedbackul pozitiv este comunicat într-un mod axat pe implicarea egoului, feedbackul se transformă în unul de control, iar motivația intrinsecă va scădea. Recompensele „tangibile”/externe reduc interesul intrinsec deoarece interferează cu autoreglarea învățării, subminând capacitatea elevilor de a prelua controlul și de a învăța să se motiveze pe ei înșiși [10,21].

Într-una dintre cele mai cunoscute și influente cercetări în educație, prezentată în lucrarea „Pygmalion in the classroom”, R. Rosenthal și L. Jacobson atrag atenția asupra modului în care atitudinea pe care o avem față de copil influențează decisiv performanțele și viitorul acestuia [22].

După cum subliniază N. Rathvon elevii sunt conștienți de faptul că își dezamăgesc părinții și profesorii și frecvent ajung să se simtă la rândul său dezamăgiți de propria incapacitate de a redobândi succesul la școală [21].

În concluzie vom menționa că faptul că motivația învățării face parte din categoria motivelor care trebuie învățate; astfel o primă întrebare ce se va naște în capul unui copil pus să învețe va fi „de ce?”. Părintele este cel care, adesea prin propriul exemplu îi oferă un răspuns la această întrebare. Condițiile interne pentru învățare constau doar din fondul ereditar al copilului. Pe scurt, dacă acesta a moștenit de la părinții săi o dorință de învățare sau abilități de învățare, acestea vor influența întregul proces al educației. Pe parcurs, acestora li se vor adăuga și alte elemente, venite spontan sau pe calea educației școlare. Printre acestea, cele mai importante sunt abilitățile, deprinderile și capacitățile, alcătuind, astfel, particularitățile individuale ale copilului.

Numeroase studii au relevat **importanța mediului familial** pentru promovarea unor atitudini pozitive față de școală, în general și față de învățare, în special. Acestea au arătat faptul că, indiferent de vârsta copiilor, implicarea parentală este asociată cu performanțe școlare mai bune, realizarea constantă a temelor, respectiv mai puține probleme de comportament, încredere în sine ridicată și o comunicare mai eficientă părinte-copil [20,21].

Bibliografie:

1. AUSUBEL David, ROBINSON Floyd G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică.* București: Editura Didactică și *Pedagogică* - An: 1981.
2. DUMITRIU Gheorghe *Condiții psihosociale ale învățării școlare.* Teză de doctorat. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1997. 298 p. 41. Focșa-Semionov S. *Învățarea autoreglată.* Chișinău, 2010, 359 p
3. POSTĂN Liliana *Motivația învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului de educație pe parcursul vieții.* Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. www.cnaa.acad.md
4. ROȘEA Alexandru *Motivele acțiunii umane.* Cluj: Institutul de psihologie al Universității din Cluj, 1943.
5. SILISTRARU Nicolae *Rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi.* *Încă un pas în educație.* Chișinău, 2002. p.26-32
6. VINTILESCU Doina *Motivația învățării școlare.* Timișoara: Editura Facla, 1977.

În rusă:

7. *БОЖОВИЧ Лидия Ильинична* Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Педагогика, 1972. 323 с.
8. *ИЛЬИН Евгений Павлович* Мотивы человека: Теория и методы изучения. Киев, 1998. 289 с. 143. Канарская О.В. Теоретические основы формирования положительной учебной мотивации. СПб. 2002. 344 с
9. *МАРКОВА* Аэлита Капитоновна., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение, 1990. 191 с. 137 148. Маслов А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 467 с.
10. *МИЛЫМАН* Владимир Эмильевич *Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии.* 1998. - № 5
11. *ШАЙХИЕБЪВА* Тимура Ильдаровича *Методология исследования учебных мотивов студентов (на примере предметов русского языка) // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Сб. материалов научно-практической конференции.* Варшава. Варшавский ун-т, 2006. 145-154 с.
12. *ШЕПЕЛЕВЕЧ*, Лев Юлианович *Пути и способы повышения мотивации обучения русскому языку с использованием современной технологии.* Москва: Смысл, 2000. 228 с.

În engleză:

13. McCOMBS, Barbara L. Marzano, Robert J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
14. PINTRICH Paul R., Schunk Dale H. *Motivation in education: Theory, research, and applications*, (3rd Edition). Pearson, 2007. 448 p. 173. Keller J.M. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach.* Springer, 2010. 364 p.
15. VIAU Rolland *La motivation dans l'apprentissage du français.* Saint-Laurent: éditeur ERPI, 2003. 161 p.
16. VIAU Rolland *La motivation dans la création scientifique.* Editeur Presses Université du Québec, 2011. 167 p.
17. WEINER, Bernard *An attributional theory of achievement motivation and emotion.* *Psychological review.* 1985, 92(4), p. 548-573.
18. ZIMMERMAN, Barry J., Bonner, S., Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy.* Washington DC: American Psychological Association.

19. ZIMMERMAN, Barry J., Martinez-Pons, Manuel (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. . Journal of Educational Psychology, 80, 284-290.

Surse online:

20. <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf>
21. http://www.cnaa.md/files/theses/2015/23203/estela_staricov_thesis.pdf
22. <http://www.wilderdom.com/personality/traits/PersonalityTraitsNeedsHenryMurray.html>

PARTICULARITĂȚILE SFEREI AFECTIVE LA PREADOLESCENȚII DIN DIFERITE TIPURI DE FAMILIE

Iulia RACU,

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

Elena SUHAN,

*masterandă,
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract: *The present article describes the results of experimental research of particularities of affective sphere at preadolescents from different types of family. In our research participated 60 preadolescent of 11-12 and 13-14 years: 20 from complete family, 20 from temporary disintegrated family and 20 from divorced family. As a result were established that preadolescents from temporary disintegrated family and divorced family have a high level of anxiety and aggressiveness. The anxiety and the aggressiveness are preadolescents' reaction towards parents' temporary of definitively separation.*

Afectivitatea este un domeniu care ocupă un loc aparte în științele ce studiază starea psihică a omului. Ea reprezintă un ansamblu de procese psihice care îndeplinesc, în cadrul sistemului psihic uman, funcția de reflectare a realității sub forma unor trăiri, stări și atitudini. Spre deosebire de procesele cognitive, care contribuie la cunoașterea realității înconjurătoare, procesele afective au un conținut reflectoriu specific, funcționând ca semnale subiective ale gradului de compatibilitate dintre ansamblul de cerințe interne, subiective (trebuiețe, tendințe, aspirații, scopuri) și modalitățile de satisfacere a acestora din partea realității [3].

Sfera afectivă a preadolescenților este în strânsă legătură cu mediul familial din care vine [1, 2, 5].

În prezent Republica Moldova se confruntă cu problema migrației excesive a populației peste hotare, ceea ce duce la dezintegrarea familiei și la creșterea considerabilă a numărului de divorțuri și respectiv, al familiilor monoparentale. Consecințele fenomenelor descrise implică creșterea numărului de copii privați de afectivitate, dragoste, protecție și securitate parentală declanșând, o dezvoltare nefavorabilă a afectivității [4].

În contextul celor expuse ne-am propus să investigăm particularitățile sferei afective la preadolescenții din diferite tipuri de familii (familii complete, familii temporar dezintegrate și familii divorțate).

Cercetarea a cuprins 60 de preadolescenți de 11-12 și 13-14 ani elevi ai claselor a V-a și a VII-a dintr-un liceu din raionul Ialoveni (20 de preadolescenți din familii complete, 20 de preadolescenți din familii temporar dezintegrate și 20 de preadolescenți din familii divorțate).

Pentru a investiga sfera afectivă a preadolescenților am administrat testele Testul Scala de manifestare a anxietății la copii, Scala de manifestare a anxietății Taylor și Inventarul ostilității A. Buss și A. Darkee.

Rezultatele preadolescenților pentru anxietate sunt ilustrate în figura 1.

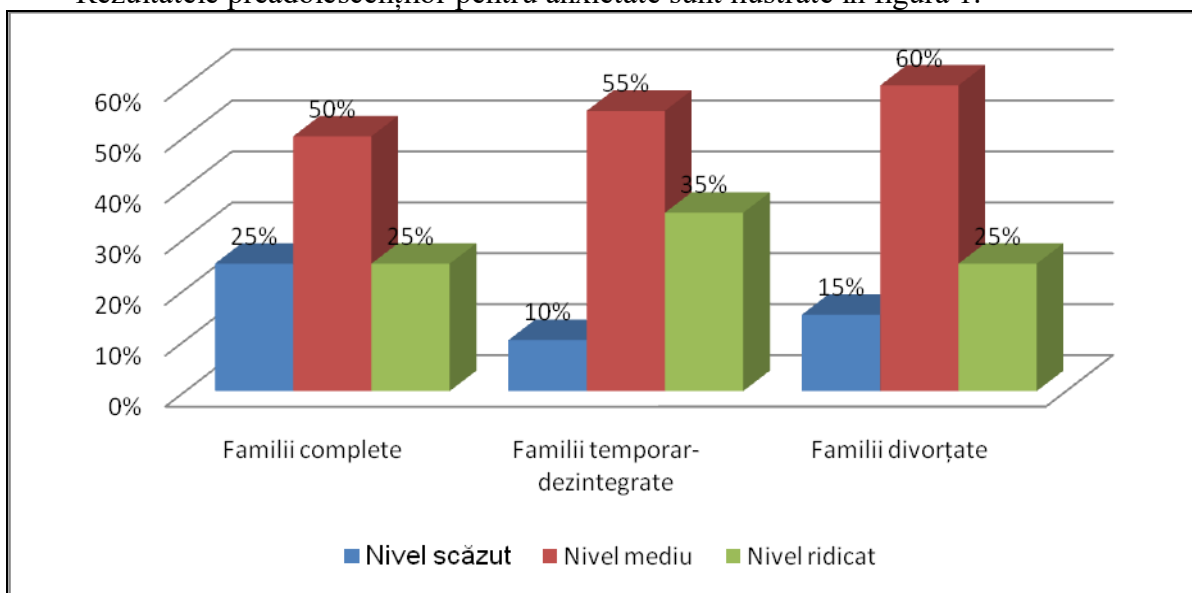


Fig. 1. Rezultatele pentru anxietate la preadolescenți din diferite tipuri de familii

În figura 1 observăm următoarea distribuție a rezultatelor: nivelul scăzut de anxietate este specific pentru 25% din preadolescenți din familii complete, 15% din preadolescenții din familii divorțate și 10% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate.

Frecvența cea mai mare pentru nivelul mediu de anxietate este caracteristic preadolescenților din familii divorțate (60%), în comparație cu preadolescenții din familii temporar-dezintegrate (55%) și preadolescenții din familii complete (50%).

Cel mai înalt nivel de anxietate îl au elevii din familii temporar-dezintegrate (35%), iar cei din familii complete și divorțate manifestă același nivel de anxietate în raport de 25%. Statistic conform testului U Mann-Whitney consemnăm diferențe între rezultatele preadolescenților din familii temporar dezintegrate și preadolescenții din familii divorțate cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate ($U=1, p=0,01$).

În continuare vom analiza nivele de anxietate la preadolescenții din diferite clase.

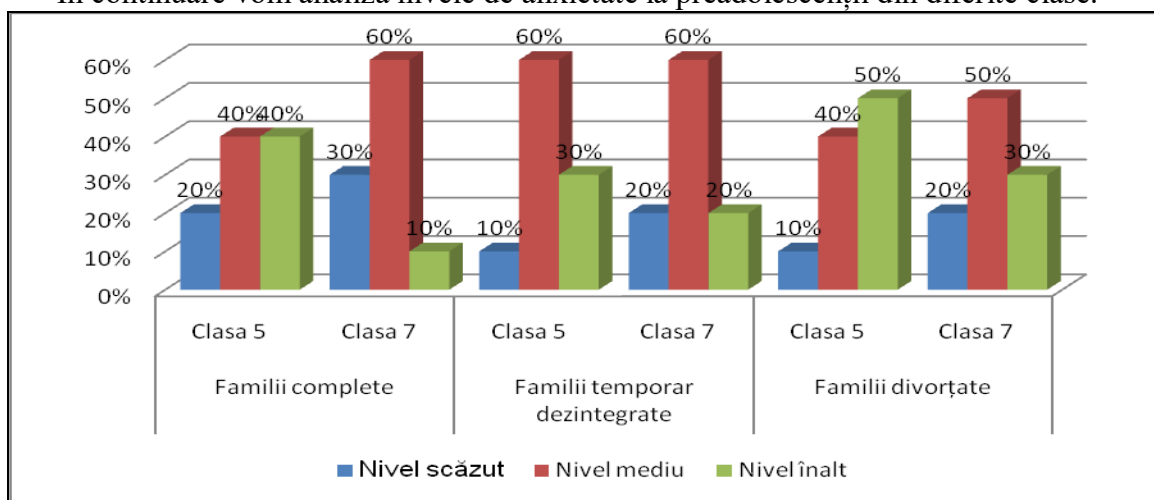


Fig. 2. Rezultatele pentru anxietate la preadolescenți din diferite clase

Conform rezultatelor din figura 2 pentru familiile complete vom menționa că nivelul scăzut de anxietate este mai mult caracteristic preadolescenților din clasa a VII-a - 30%, spre deosebire de 20% din preadolescenții din clasa a V-a. Aceeași tendință se înregistrează și pentru

nivelul mediu de anxietate: 60% din preadolescenții din clasa a VII-a și 40% din preadolescenții din clasa a V-a. Pentru nivelul înalt de anxietate avem un tablou invers de rezultate: 40% din preadolescenții din clasa a V-a manifestă nivel înalt de anxietate, în timp ce doar 10% din preadolescenții din clasa a VII-a prezintă nivel înalt de anxietate.

Studiul comparativ al frecvențelor pe nivele la preadolescenții din familii temporar dezintegrate ne permite să consemnăm următoarele: 10% din preadolescenții din clasa a V-a și 20% din preadolescenții din clasa a VII-a au nivel scăzut de anxietate. Nivelul mediu este caracteristic în aceeași măsură preadolescenților din clasa a V-a și a VII-a (60%). Pentru nivelul înalt de anxietate frecvența cea mai mare se întâlnește la preadolescenții din clasa a V-a (30%), spre deosebire de preadolescenții din clasa a VII-a (20%).

Și pentru preadolescenții din familii divorțate se înregistrează aceleași tendințe: nivelul scăzut de anxietate este specific în mai mare măsură preadolescenților din clasa a VII-a (20%), 40% din preadolescenții din clasa a V-a și 50% din preadolescenții din clasa a VII-a manifestă nivel mediu de anxietate. Cea mai mare frecvență pentru nivelul înalt este caracteristică preadolescenților din clasa a V-a (50%).

Agresivitatea a fost investigată prin: Inventarul ostilității A. Buss și A. Darkee.

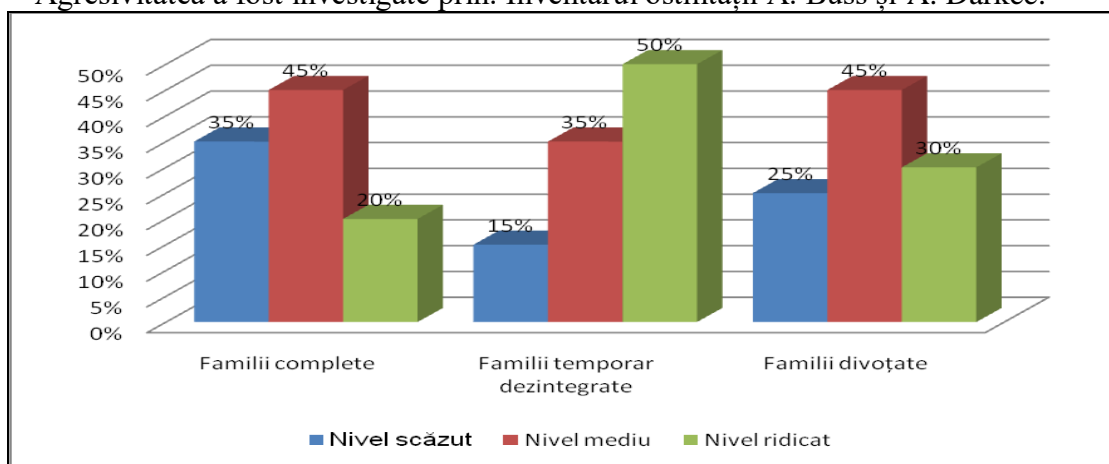


Fig. 3. Rezultatele pentru agresivitate la preadolescenții din diferite tipuri de familii

Repartiția rezultatelor pe nivele a agresivității ne indică următoarele tendințe: nivelul scăzut de agresivitate este mai frecvent întâlnit la preadolescenții din familii complete (35%), în comparație cu 25% din preadolescenții din familii divorțate și 15% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate.

Pentru nivelul mediu al agresivității avem următorul tablou de rezultate: 45% din preadolescenții din familii complete și familii divorțate și 35% din familii temporar dezintegrate manifestă nivel mediu al agresivității.

Frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de anxietate este specifică pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate (50%), spre deosebire de 30% din preadolescenții din familii divorțate și 20% din familii complete. Statistic după testul U Mann-Whitney am consemnat diferențe între rezultatele preadolescenților din familii temporar dezintegrate și rezultatele preadolescenților din familii divorțate cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate ($U=3$, $p=0,01$).

În continuare evidențiem nivelele de agresivitate la preadolescenții din diferite clase:

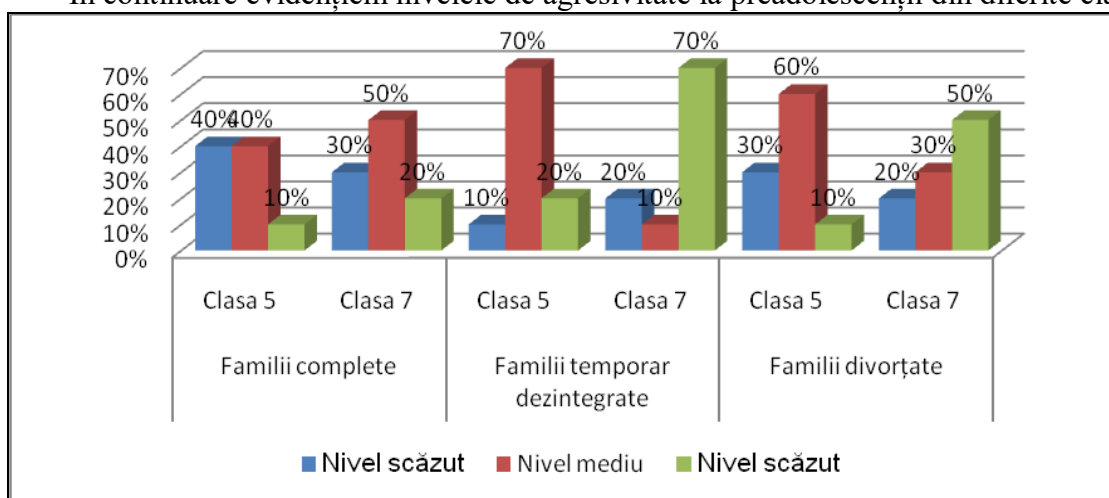


Fig. 4. Rezultatele pentru agresivitate la preadolescenții din diferite clase

Figura 4 ne permite să atestăm următoarea distribuție de rezultate: pentru preadolescenții din familii complete nivelul scăzut de agresivitate se întâlnește la 40% din preadolescenții din clasa a V-a și 30% din preadolescenții din clasa a VII-a. 40% din preadolescenții din clasa a V-a și 50% din preadolescenții din clasa a VII-a manifestă nivel mediu de agresivitate. Iar nivel înalt este mai mult caracteristic preadolescenților din clasa a VII-a (20%), în comparație cu 10% din preadolescenții din clasa a V-a.

Preadolescenților din familii temporar dezintegrate le este definitiv următorul tablou de rezultate: frecvența cea mai mare pentru nivel scăzut de agresivitate este specifică preadolescenților din clasa a VII-a (20%). Pentru nivelul mediu de agresivitate se înregistrează un tablou invers: 70% din preadolescenții din clasa a V-a și 10% din preadolescenții din clasa a VII-a prezintă nivel mediu de agresivitate. Nivelul înalt de agresivitate este mai mult caracteristic preadolescenților din clasa a VII-a (70%), spre deosebire de preadolescenții din clasa a V-a (20%).

Preadolescenții crescuți în familii divorțate prezintă următoarele frecvențe: 30% din preadolescenții din clasa a V-a și 20% din preadolescenții din clasa a VII-a au nivel scăzut de agresivitate. 60% din preadolescenții din clasa a V-a și 30% din preadolescenții din clasa a VII-a manifestă nivel mediu de agresivitate. În același timp constatăm că 10% din preadolescenții din clasa a V-a și 50% din preadolescenții din clasa a VII-a dau dovadă de nivel înalt de agresivitate.

Sinteza rezultatelor obținute ne permite să consemnăm că pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate și preadolescenții din familii divorțate le sunt caracteristice nivele înalte ale anxietății și agresivității. Presupunem că preadolescenții sunt afectați de separarea pe o anumită perioadă de timp sau definitivă a părinților și ca consecințe ei se simt alarmați, încordați, agitați, îngrijorați, neliniștiți, neglijați, nefericiți, negativiști, anxioși și trăiesc un disconfort psihologic.

Anxietatea manifestată de preadolescenții din familii temporar dezintegrate și de preadolescenții din familii divorțate este una specifică și anume anxietatea de separare. Elementul esențial al anxietății de separare la acești preadolescenți îl constituie lipsa atașamentului, absența comunicării și a interacțiunii nemijlocite a acestor copii cu părinții.

Bibliografie:

1. BARAN-PESCARU, Adina. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. București: Ed. Aramis. 2004. p. 19.
2. CIOFU, Carmen. Interacțiunea părinți-copii. București: Ed. Almatea. 1998. 218 p.
3. SION, Grațiela. Psihologia vârstelor. București: Ed. Fundației România de Măine, București, 2007. 170 p.

4. RACU, Iulia. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teza de doctor. Chișinău. 2011. p. 95
5. VASILE, Diana-Lucia. Introducere în psihologia familiei și psihosexologie. București: Ed. Fundației România de Mâine. 2007. p. 29-36

MEDIUL FAMILIAL - FACTOR IMPORTANT ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A COPILULUI

Angela CUCER,

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

Abstract: *In the context of contemporary society, the professional orientation of persons with disabilities in the lifelong learning process is of great importance. This article addresses the issue of the professional orientation of people with disabilities and the role of the family in addressing this issue.*

Învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivelul personal (psihosocial) are loc stimularea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și a responsabilității persoanei, a stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului educațional. Învățarea pe tot parcursul vieții devine din ce în ce mai mult o necesitate și o prioritate – este cheia pentru angajabilitate, pentru succesul

Conform prevederilor articolului 43 al Constituției Republicii Moldova fiecărei persoane îi este garantat dreptul la muncă, la libera alegere a muncii precum și la condiții echitabile și satisfăcătoare de muncă.

economic și permite cetățenilor să participe plenar la viața socială.

Problema formării și orientării profesionale a persoanei cu dizabilități în procesul învățării pe tot parcursul vieții este de mare actualitate în condițiile societății contemporane, când revoluția științifică și tehnică solicită participanților la procesul de producție un orizont tehnologic tot mai larg, capacități și abilități superioare de folosire a noilor tehnologii. Orientarea și pregătirea profesională temeinică a persoanelor cu dizabilități este în acest proces indispensabilă pentru a putea face față schimbărilor semnificative și accelerate din societate. Din acest considerent considerăm că influența familiei în orientarea profesională, are un rol hotărâtor în orientarea profesională a copiilor săi, fiind primele persoane care informează copilul privitor la profesiile/meseriile existente, asigurându-i acestuia mijloacele materiale, spațiul necesar pentru studiu, ajutându-l din punct de vedere cognitiv, fizic, intelectual, moral, estetic ș.a. Ca prim factor educativ, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoștințele uzuale despre mediul înconjurător, contribuind la dezvoltarea spiritului de observație, memoriei și gândirii acestora. ”Pentru copii, familia reprezintă mediul socio-educativ în care se realizează socializarea primară. Conținutul socializării primare se structurează în jurul

Prin orientare profesională se înțelege acel complex de acțiuni destinate să informeze o persoană către o profesie sau o familie de profesii, în conformitate cu interesele și aptitudinile sale. Orientarea profesională are ca scop identificarea, pentru fiecare individ, a profesiei celei mai potrivite. (Popesci-Neveanu, 1977).

unei dimensiuni cognitive și a unei dimensiuni afective.”(Stănciulescu,E., 1998). [5] Se cunoaște prea bine influența extrem de puternică pe care părinții o au asupra copiilor, fie prin verbalizarea valorilor personale și îndrumarea lor spre acceptarea acestor valori, fie prin oferirea unor modele de gândire și conduită în relație cu activitățile de muncă (de pildă, împărtășirea experiențelor de la locul de muncă, stimularea anumitor activități și comportamente profesionale ș.a.). Este esențial ca familia să contribuie prin:

- sprijinirea copiilor în alegerea liberă a viitoarei lor cariere;
- găsirea unui loc de muncă;
- înlăturarea stereotipurilor și prejudecăților legate de anumite profesii;
- încurajarea și motivarea copiilor, cu scopul unei serioase pregătiri profesionale.[4] Copilul însușește informația despre diferite profesii, sunt orientați profesional în funcție-de modul în care părinții se implică în procesul de învățare.

Formarea și orientarea profesională vizează toate persoanele apte de muncă (până la vârsta pensionării pentru limita de vârstă), altfel spus, intervine pe întregul „parcurs” ocupațional al persoanei cu dizabilități. Însăși conceptul *orientare profesională* constituie un sistem coerent și dinamic de principii, acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumați (ajutați) să-și aleagă (să se orienteze) la un moment dat, pentru o anumită profesie dată de o anumită școală, corespunzător înclinațiilor, aptitudinilor, aspirațiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității și respectiv, al pregătirii pentru o anumită profesie.

La nivel național sunt prezente o serie de organizații neguvernamentale ce promovează dreptul persoanelor cu dizabilități la muncă, printre care Asociația „Motivație”, Centrul de Asistență Juridică pentru Persoanele cu Dizabilități, Centru de Susținere a Bussinesului pentru Nevăzători, etc.

Orientarea profesională vizează dezvoltarea personală și înzestrarea copiilor cu dizabilități cu informațiile și abilitățile necesare pentru managementul propriului traseu educațional și profesional.

Obiectivul prioritar al programelor de orientare-formare profesională este munca „deschisă, competitivă”(pe piața liberă). Munca „asistată” și respectiv munca „protejată” reprezintă soluții tranzitorii, de pregătire pentru munca „competitivă”, ce pot rămâne definitive numai în ultima instanță (ă principal, în cazul persoanelor cu dizabilități severe).

Furnizarea serviciilor de orientare și formare profesională se efectuează în cadrul sistemului educațional național (școli de masă, școli speciale – în general, pentru copii și adolescenți) și în afara acestuia (centre specializate, de stat sau oferite de ONG-uri, întreprinderi economice, instituții de asistență socială, cooperative – mai ales în cazul adulților).

Indiferent de cadrul instituțional al serviciilor de orientare și pregătire profesională, în proiectarea și implementarea programelor de profil sunt implicați într-un parteneriat activ toți cei interesați, reprezentanți ai structurilor de stat, centrale și locale, reprezentanți ai ONG-urilor din domeniul dizabilității, reprezentanți ai asociațiilor profesionale, ai lucrătorilor și ai angajatorilor.

Orientarea și formarea profesională a persoanelor cu dizabilități se subordonează principiului non-discriminării, altfel spus, activitățile de acest tip sunt integrate în structurile și tiparele (procedurile) obișnuite, destinate tuturor membrilor comunității. [3]

Când se vorbește despre oferirea de șanse/ oportunități profesionalizare și angajare, trebuie să urmărim anumite *principii* cum ar fi:

- a) *Posibilitatea de alegere individuală.* –persoanele cu dizabilități trebuie să fie implicate în tot procesul de luare a deciziilor care le pot afecta viața; trebuie respectate preferințele acestora și trebuie stimulate integritatea, demnitatea și dezvoltarea lor personală, iar serviciile de orientare profesională, consiliere și integrare în activități productive nu trebuie să fie diferite de cele oferite persoanelor fără dizabilități;
- b) *Asigurarea unui mediu de lucru cât mai aproape de normalitate-* persoana cu dizabilități angajată trebuie să-ți desfășoare activitatea într-un mediu care să îi ofere șanse de integrare

în comunitate și să beneficieze de aceleași condiții de angajare ca și aceștia (drepturi, obligații, beneficii);

- c) *Asigurarea serviciilor de sprijin* – gradul și tipul de sprijin trebuie să fie flexibile și limitate în timp (în unele situații, serviciul poate fi continuu), în funcție de nevoile subiectului, astfel încât acesta să poată desfășura în mod productiv o activitate profesională semnificativă și relevantă într-un anumit context social;
- d) *Elaborarea unor strategii de angajare a persoanelor cu dizabilități* – desfășurarea unor programe care să favorizeze fie angajarea în unități de producție, fie asigurarea unor condiții de angajare autonomă și/sau protejată;
- e) *Dezvoltarea de relații și parteneriate cu întreprinderile*- serviciile care consiliază persoanele cu dizabilități (cunoscute sub denumirea de *monitori de angajare*) trebuie să colaboreze cu întreprinderile, firmele sau unitățile de producție pentru a identifica acele locuri de muncă potrivite pentru nivelul profesional, tipul și gravitatea dizabilității;
- f) *Colaborarea cu alte agenții*-la nivel raional/local, acordurile între diverse agenții trebuie orientate astfel încât să nu limiteze posibilitățile de tranziție de la școală la viața adultă. [1].

Cercetările ne demonstrează că persoanele cu CES foarte rar își pot alege singuri profesia. Deseori interesele lor profesionale sunt influențate de instruirea prin muncă pe care ei o primesc în școală.

Pentru a familiariza copiii săi cu diferite profesii, părinții au obligațiunea de a cunoaște diferite forme a activității de muncă, diferite profesii, importanța lor, condițiile de muncă a acestor profesii, cerințele față de diferite profesii, căile și mijloacele de însușire a unei profesii.

În afară de aceasta este necesar ca părinții să-i familiarizeze pe copiii săi și cu unele noțiuni generale din sfera de producere ca:

- cultura muncii;
- disciplina de muncă;
- principiul planificării;
- structura întreprinderii;
- salarizarea tarifară;
- salarizare după rezultatul muncii etc.

IMPORTANT!!! În procesul de orientare profesională a copiilor cu dizabilități să se ia în considerație următoarele:

- datele expertizei medicale a copilului,
- contraindicațiile față de profesia dată,
- dezvoltarea cognitivă,
- interesele copilului,
- abilitățile copilului,
- capacitatea fiecăruia la adaptarea socială prin muncă.

Pentru aprecierea capacității copilului față de o anumită profesie sunt folosite profesiogramele specialităților, care reflectă cerințele, ce sunt înaintate de către o profesie sau alta față de persoană. Profesiograma conține informație despre:

- lucrările de bază ce sunt întâlnite la o anumită specialitate (profesie);
- operațiile, metodele și acțiunile ce trebuie să fie înfăptuite de către specialist;
- cunoștințele generale și speciale, necesare pentru îndeplinirea unui lucru;
- deprinderile, competențele și abilitățile necesare pentru însușirea profesiei;
- contraindicațiile de bază față de însușirea profesiei date.

Important ! O altă formă de realizare a dreptului la muncă pentru persoanele cu dizabilități oconstituie **munca la domiciliu**.

Reglementări în acest sens se conțin în articolele 290-292 din Codul Muncii al Republicii Moldova.

Salariații cu muncă la domiciliu pot utiliza în procesul prestării muncii materiale, instrumente și mecanisme puse la dispoziție de către angajator sau procurate din mijloace proprii.

În cazul folosirii de către salariatul cu muncă la domiciliu a instrumentelor și mecanismelor proprii, acestuia i se plătește o compensație pentru uzura lor. Plata acestei compensații, precum și compensarea altor cheltuieli legate de prestarea muncii la domiciliu, se efectuează de angajator în modul stabilit de contractul individual de muncă.

Rezultatele evaluării copiilor este necesar de a le contrapune cu cerințele față de profesia aleasă.

De asemenea la alegerea profesiei este important ca părintele să aibă în considerație competențele copilului (de ex: folosirea vorbirii în procesul lucrului, dezvoltarea percepției spațiale, dacă apelează la ea în procesul activității, dezvoltarea memoriei (de lungă durată, de scurtă durată), a reprezentărilor, gândirii, etc.) care sunt colectate pe parcursul dezvoltării acestuia.

Cunoașterea tendințelor pieței muncii moderne este o necesitate, dacă luăm în considerare viteza tehnologiilor moderne, care adesea contribuie la schimbarea /aparitia de noi profesii și specializări. Totodată este important ca părinții să participe activ la seminarii, mese rotunde pentru ghidare profesională organizate de către psihologi și alți specialiști. În primul rând, părinții trebuie să învețe/să cunoască și apoi copiii cum se scrie un Curriculum Vitae, să-și formeze abilități de redactare și negociere a contractului cu administrația și angajatorul; organizarea unei comunicări eficiente în cursul negocierilor contractuale; să cunoască drepturile și facilitățile persoanelor cu dizabilități, dispozițiile de bază privind ocuparea forței de muncă a persoanelor cu dizabilități, să dezvolte capacitatea de a utiliza legea și drepturile sale. Formele de lucru cu copii cu dizabilități în acest caz sunt: discuții, convorbiri, jocul de rol, dezbateră, interviul, realizarea de postere, dicționare,

portofoliul, realizarea de proiecte, autoevaluarea, studiul de caz, imageria mentală. [6]

Având în vedere influența socio-educatională a familiei în procesul de învățare pe tot parcursul vieții a persoanei cu dizabilități, cooperarea cu școala este binevenită/solicitată când este vorba și de orientarea profesională a copiilor săi. Direcțiile de cooperare a familiei cu școala pot fi:

1. Înțelegerea de către părinți a scopului orientării profesionale a copilului cu tulburări de văz.
2. Formarea unei poziții unice a părinților privitor la alegerea profesiei, planificării viitoarei cariere.
3. Formarea prognosticului pozitiv.
4. Informarea părinților cu rezultatele diagnosticării potențialului copilului și corespunderea lui cu profesia aleasă.
5. Mărirea nivelului de competență a părinților în domeniul orientării profesionale

IMPORTANT!!! Dacă părintele dorește să contribuie cu succes la orientarea profesională a copilului său, atunci este necesar încă de la vârsta preșcolară să:

- nu-i suprima dorința copilului de a acționa;
- lase copilul să experimenteze;
- nu –i frânați curiozitatea;
- creeze condiții de joacă cu copii de aceeași vârstă;
- asigure copilul cu jucării care să-i trezească gândirea și creativitatea;

- încurajeze activități de muncă pe măsura vârstei copilului;

Tactici pentru formarea încrederii în copilul său:

Comunicați cu copilul sincer și cu interes și cu el cu plăcere.

Exprimați-vă iubirea prin îmbrățișări, sărutări.

Nu vă impuneți părerea proprie în discuțiile cu copilul.

Ajutați-l să-și dezvolte autocontrolul. Încurajați-l să-și exprime sentimentele, părerile, să se iubească și să se respecte chiar și atunci când nu-i merge prea bine.

Organizați-i, structurați-i viața zilnică, dar fără constrângeri.

Ajutați-l pe copil să reacționeze creativ în fața fricii, pericolului, eșecului, să facă față situațiilor grele calm și dinamic să învețe din greșelile sale; etc.

<http://www.consultanta-psihologica.com/indruma-ti-copilul-spre-o-cariera-de-succes/>

- învețe copilul să-și înțeleagă sentimentele și dorințele;
- observe și dezvolte abilitățile artistice ale copilului;
- permită să se dezvolte ca o personalitate independentă.

În unele cazuri persoanele cu dizabilități își supraapreciază posibilitățile sale și își aleg unele specialități/meserii care pot să influențeze negativ asupra dezvoltării sale, sau se subapreciază considerând că nu vor putea însuși nici o profesie. Din acest considerent este important de ai orienta profesional corect, ceea ce ar influența sfera lor de activitate în continuare. În acest caz asistența este acordată de către diferiți specialiști: medici, pedagogi, psihologi, educatori etc. Ei ajută părinții și copiii acestora să orienteze în lumea profesiilor pentru ași alege ceea ce li se potrivește.

De exemplu: diferite forme a activității de muncă necesită diferite cerințe față de vâz, unele profesii necesită o participare maximală a vederii altele nu. În acest caz problema orientării profesionale a copiilor cu tulburări de vâz trebuie rezolvată luând în considerație posibilitățile vizuale a persoanei și specificul profesiei alese. Copii cu tulburări de vâz nu pot fi aviatori, șoferi, chirurgi etc.

Ei nu trebuie să-și aleagă profesii care necesită

studierea detaliilor mici ale obiectelor, e vorba de așa profesii ca ceiasornicar, guvaer etc.

Făcând unele recomandări referitor la orientarea profesională este necesar de a lua în considerație starea funcțiilor vizuale, caracterul patologiei, prognoza și decurgerea ei. Atitudinea diferențiată față de alegerea profesiei a elevilor cu tulburări de vâz contribuie la păstrarea văzului și la încadrarea cu succes în câmpul muncii.

Persoana cu dizabilități intelectuale întâmpină dificultăți în orientarea profesională, formarea deprinderilor de muncă atât în perioada școlarizării, cât și în procesul muncii după integrarea în producție. Aceste dificultăți sunt cauzate de organizarea propriei activități, ritmul, viteza, calitatea lucrurilor efectuate. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ al eficienței muncii produce dificultăți în procesul integrării socio-profesionale a persoanei cu dizabilități intelectuale. Prin valorificarea maximă a persoanei cu dizabilități intelectuale, în limitele dezvoltării sale, înțelegem formarea la ei a tuturor treptelor cunoașterii, începând cu cel motric și încheind cu cele afective, volitive și de personalitate în ansamblu. Cunoașterea variabilității individual-tipologice a persoanelor cu dizabilități intelectuale, a particularităților de planificare, de organizare, de autocontrol al muncii, pe de o parte, și a particularităților sistemului nervos, motoric, capacității muncii, pe de altă parte, ne oferă posibilitatea creării condițiilor favorabile de corecție și dezvoltare diferențiată, ce contribuie la sporirea eficienței educației și orientării profesionale. Toate acestea constituie o condiție optimă în adaptarea și integrarea socio-profesională a acestei categorii de persoane.

Reeșind din cele expuse suntem convinși că, altoind la copii său competențe de orientare profesională, părinții vor contribui la educarea atitudinii pozitive față de muncă, prin dezvoltarea la ei a independenței, dorinței de a însuși noi profesii pregătindu-i astfel pentru viață. Pentru ca

această activitate să dea rezultate pozitive, părintele are nevoie de mult tact pentru ai orienta spre acele profesii, pe care copiii le pot însuși mai bine; a le trezi interesul față de orientarea profesională.

Bibliografie:

1. Alois Gerguț, *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, POLIROM, 2005.
2. Badar Cornelia, *Educatia tehnologica-fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiența mintală*. Chisinau 1998.
3. *Integrarea profesională a persoanelor cu handicap actualitate și perspective*, Proiect de analiză și dezbateri a procesului de integrare profesională a persoanelor cu handicap. Documentul este disponibil online la adresa: http://www.crips.ro/raport_bandila.doc. (accesat. 24.12.2016).
4. Jigău, M. *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma, 2001.
5. Stănculescu, E., *Sociologia educației familiale*, vol. I, Editura Polirom, Iași, 1998.
6. Богданова Т.Г. *Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. - М.: Академия, 2002. - с. 3-203.

Основные направления психологического консультирования по проблемам переживания расставания с партнёром

Silvia BRICEAG, conf. univ., dr.
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Maria ȚIGULEA, master în științe sociale

***Abstract:** The present research paper reveals the problem and species aspects of couple relations with partner, underlining the aspect of separation and psychological-consulting as a means of qualified support and help in situations of separation with the partner. The stested part of this research is the study of situation and the specific aspect of the separating experience with a partner and the main directions of psychological-consulting based on the experience of separation with a partner.*

***Ключевые термины:** переживание, когнитивно-эмоциональный комплекс, синдром утраты, горе, стресс, фрустрация, кризис, расставание, развод, распад эмоциональных отношений, психологическое консультирование.*

Расставание с партнёром является одним из самых распространённых, социальных феноменов нашего времени. Положение о распространённости данного феномена может быть научно доказано статистическими данными о степени распада отношений и разводов, как в Молдове, так и на мировом уровне.

По статистическим данным, Республика Молдова занимает пятое место в мире, по числу разводов. Согласно отчёту под названием «Демографический ежегодник Организации Объединённых наций», в нашей стране этот показатель составляет три целые одну десятую на тысячу жителей. По данным отчёта ООН, лидерами по числу неудачных браков, являются Российская Федерация – 4,5 случая на 1000 жителей. За Россией следуют Белоруссия, Латвия и Литва. [3]

Как итог, расставание с партнёром – является сильным эмоциональным и психическим потрясением, ведущим к ряду изменений в жизни человека, как на психическом, так и на физическом и социальном уровнях. А именно:

- Глубокое эмоциональное потрясение, приводящее к: депрессии, стрессу, фрустрации, эмоциональному выгоранию и т.д.
- Ухудшение физического здоровья: бессонница, апатия, астения, возникновение соматических заболеваний на фоне острых стрессов и нервных переживаний.
- Изменение микросоциальной ситуации: разрушение семьи, дестабилизация отношений с партнёром, потеря работы, смена местожительства и т.д.

В таких жизненных ситуациях человеку, пережившему расставание с партнёром, необходима квалифицированная, психологическая помощь в переживании проблем, связанных с расставанием и к адаптации к новому социальному статусу.

В центре внимания данной работы – исследование специфики переживания ситуации расставания с партнером и основные направления психологического консультирования по проблемам переживания расставания с партнером.

Предполагаем, что:

1) В зависимости от преобладающего статуса партнёра: «виновник» или «жертва», уровни депрессии, а также реактивной и личностной тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром в случае статуса «жертва» расставания будут более высокими, чем в случае статуса «виновник» расставания.

2) Через психологическое консультирование можно реорганизовать жизнь человека, пережившего расставание с партнёром.

Расставание с партнёром является одним из самых распространённых явлений нашей повседневной жизни. Как правило, данный социальный феномен носит личностно-непосредственный характер и переживается каждым человеком индивидуально. Как следствие, расставание приносит в жизнь человека приносит кучу изменений как в физическом, эмоциональном, так и в социальном плане. Если условно объединить все виды изменений в один комплекс или систему, то можно обозначить данное явление, как «переживание».

Как отмечает, Василюк В. Ф., переживание — это особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта. [1, с.6]

Другими словами, можно сказать, что переживание – это своеобразная психотравма, выражающаяся в неумении полноценно принять факт расставания с партнером, а также связанных с ним мотивов и потребностей. Такой вид травмы может переживаться человеком многие месяцы, годы, нанося вред и ущерб как психическому, так и соматическому здоровью организма.

По данным проведенного исследования, для 60% переживших разрыв в отношениях с партнёром, расставание стало *тяжелым, травматичным событием*, приведшим к психологическому дискомфорту, фрустрации, чувству униженности и ущербу для ощущения самооценности. Такая реакция на тяжёлое событие, которым является расставание, описывается в исследовании понятием *посттравматический когнитивно-эмоциональный комплекс* (в дальнейшем используется аббревиатура ПТК), охватывающим сферу чувств и сферу мыслей личности, пострадавшей от разрыва отношений с партнёром.¹

¹ АРАБЛИНСКАЯ, А. А. *Как построить новые отношения с партнёром после расставания?* http://www.b17.ru/article/novie_otnosheniya_posle_rasstavaniya/

Как показали результаты исследования, в эмоциональном поле ПТК после расставания преобладают два основных компонента – *комплекс агрессии* (состоящий из таких эмоций, как горечь/ожесточённость, раздражение, желание мести и возмездия, аутоагрессия) и *комплекс жертвы* (обида, беспомощность, униженность, апатия/печаль, болезненные воспоминания, снижение жизненного тонуса и др.). При этом выраженность жертвенности среди женщин, переживших расставание, значительно выше, чем у мужчин.

Комплекс «жертвы» проявляется в следующих эмоциональных установках:

- Человек воспринимает себя как жертву, наделяя ролью «преследователя» другого человека и/или внешние обстоятельства;
- Человек воспринимает себя беспомощным и не способным справиться с последствиями произошедшего;
- Человек винит скорее себя за произошедшее, за то, что не предотвратил «катастрофическое» развитие событий и/или за то, что оказался не в состоянии с ним справиться;

Комплекс «агрессии» связан с ощущением несправедливости, и агрессия может перейти в форму аутоагрессии и самообвинения. Помимо этих двух компонентов – жертвенности и агрессивности – в эмоциональном поле ПТК присутствуют навязчивые мысли о произошедшем событии и его последствиях, избегание ситуаций и/или объектов, связанных с произошедшим событием, субдепрессивное состояние, чувство безнадежности, психосоматические симптомы и даже суицидальные тенденции. Как следствие, возникают трудности в выполнении обычных домашних и/или служебных обязанностей.²

Как мы видим, Араблинская А. А. в своём исследовании, сумела раскрыть и показать нам всю картину переживания субъектом расставания, указав при этом убеждения, которыми обладает партнёр, а также негативные характеристики мышления, сферу чувств и мыслей объединив все выше описанное в ПТК (Посттравматический когнитивно-эмоциональный комплекс).

После того, как произошло расставание, психика человека должна справиться с *утратой* и переживаемым *горем*. Далее мы более подробно остановимся на изучении данных понятий, так как они являются ключевыми в раскрытии специфики переживания расставания с партнёром.

Как отмечает, Малкина-Пых, И. Г. в своей работе «Психологическая помощь в кризисных ситуациях», синдром утраты (иногда его принято называть «острое горе») – это сильные эмоции, переживаемые в результате утраты близкого, любимого человека. Утрата может быть временной (разлука) или постоянной (смерть), реальной или воображаемой, физической или психологической (Изард, 1999). Горе – это также процесс, при помощи которого человек работает с болью утраты, вновь обретая чувство равновесия и полноты жизни. Хотя преобладающей эмоцией при утрате является печаль, тут также присутствуют эмоции страха, гнева, вины и стыда. [2, с. 425]

Утрата, как внутренний процесс, предполагает некоторые этапы протекания психических реакций на переживание ситуации расставания с партнёром. Солодовникова, О. В. классифицирует их следующим образом: [4]

1. **Шок и отрицание.** Первая стадия проживания утраты наступает сразу после того, как человек узнал о горе. Первая реакция на известие может быть самой разнообразной: крик, двигательное возбуждение или, наоборот, оцепенение. Затем

²АРАБЛИНСКАЯ, А. А. *Как построить новые отношения с партнёром после расставания?* http://www.b17.ru/article/novie_otnosheniya_posle_rasstavaniya/

наступает состояние психологического шока, для которого характерно отсутствие полноценного контакта с окружающим миром и с самим собой. Человек делает всё машинально, как автомат. Отрицание может выразиться и в простом - переспрашивании. Человек может снова и снова, словно не расслышал, или не понял уточнять слова и формулировки, в которых он получил горькое известие. На самом деле в данный момент он не плохо слышит, а не хочет верить, что что-то уже произошло.

2. Второй этап проживания горя – это *гнев и обида*, некоторые авторы называют ее агрессией. Горюющий человек вновь и вновь прокручивает в памяти события, предшествовавшие расставанию. Он силится постичь то, что случилось, отыскать причины, и у него возникает масса вопросов из цикла: «Почему?» «Почему (за что) на нас свалилось такое несчастье?», «Почему он от меня ушел?» «Почему это произошло со мной?», «Почему другая, а не я?», «Почему именно он?» Таких «почему» может быть огромное количество, и они всплывают в сознании многократно. При этом горюющий человек не ждет ответа как такового, это тоже своеобразная форма выражения боли. Это попытка заслониться от боли, поиск причин в других, поиск виноватых. Одновременно с появлением таких вопросов возникают обида и гнев в адрес тех, кто прямо или косвенно способствовал расставанию. Важно, чтобы тот, кто понес утрату и его близкие люди понимали, что это такая защита. Упрекать, обвинять, обижаться и искать виновных легче, чем столкнуться с реальностью, с беспомощностью и своей болью.

3. Этап - это *стадия вины и навязчивостей*. Это поиск вариантов, как все могло быть по-другому, если бы... В голове прокручивается масса вариантов, как могло бы все сложиться иначе...Человек может убеждать сам себя, что при возможности повернуть время вспять он точно вел бы себя по-другому, проигрывает в воображении, как бы все тогда было...»Если бы я только знал...», «Если бы он...», «Если бы родители...», «Если бы не друзья...», «Если бы можно было все вернуть назад...». В случае расставания с партнером человек может долго выискивать в себе недостатки, неправильное поведение, которые бы объясняли расставание и поступок партнёра. Здесь требуется терапия, чтобы чувство не наполнило жизнь человека настолько, что погрузит его в тяжелую длительную депрессию.

4.Этап – это *депрессия*. Это период максимальной душевной боли, которая может ощущаться даже физически. Это нормальное состояние, как реакция на утрату. Однако, если это состояние затягивается на годы и не наступает следующий этап, то здесь требуется помощь психотерапевта.

5.Этап – это *принятие утраты*. Этот этап идет как завершение предыдущих, характеризуется эмоциональным принятием потери. Скорбь отступает, человек возвращается обычную жизнь, строятся планы, появляются цели. Характерная черта этого этапа: вспоминая об утрате, человек не теряет силы и равновесие, наоборот, он черпает из нее силы. [44]

Говоря, об этапах утраты, необходимо отметить, что у каждого человека они проходят индивидуально. Не всегда утрата заканчивается у человека принятием, осознанием расставания и «эмоциональным освобождением». Иногда она застревает на 4 этапе, депрессии и затягивается в долгие месяцы и годы. В таких случаях необходима психологическая, консультативная помощь специалиста.

В ряде исследований, авторами были выделены характерные проявления реакции утраты.³

³ Особенности психологического консультирования людей, переживающих расставание с близкими. <http://freeref.ru/wievjob.php?id=12866>

Физические проявления реакции утраты: Кишечные расстройства: тошнота, боль в желудке, чувства напряжения, сжатия, метеоризм; Напряжения в шее, позвоночнике, в горле; Повышенная чувствительность к шуму; Чувство нереальности происходящего; Нехватка воздуха, удушье, желание часто дышать, сопровождаемая страхом задохнуться (гипервентиляция); Мышечная слабость, отсутствие энергии, общая слабость; Сухость во рту; Головная боль, боль в сердце, повышение артериального давления, тахикардия; Нарушение сна; Нарушение аппетита (отказ от пищи или переедание); Другие физические проявления. Такие симптомы могут наблюдаться в течении двух - трех недель.

Эмоциональные проявления реакции утраты: Эмоциональный шок. Оцепенение в фазе шока; Печаль, слезы; Двигательные реакции; Раздражение, гнев, аутоагрессия; Агрессия в частности может выражаться в обвинениях других людей; Чувства вины и самообвинения; Переживание одиночества, особенно если общение было частым. Чувства, что мир рухнул, Вплоть до отказа выйти из дома; Чувство беспомощности; Тоска; Утомление и усталость, апатия или бесчувственность. Если чувства к утраченному человеку были амбивалентными, то может быть чувство освобождения.

Нарушения в интеллектуальной сфере: Мысли рассеяны; Не верит в происшедшее, это только сон; Спутанность мыслей и забывчивость; Навязчивые мысли в голове. (Например, об обстоятельствах расставания, о том, что можно было бы изменить или как-то вернуть); Человеку кажется, что он видит бывшего партнера, галлюцинации.; *Изменения в поведении:* Безотчетные действия. (Например, машинально купил то, что бывший партнёр любил есть); Избегания социума вскоре после утраты. Это нормальная реакция даже для людей ведущих активных образ жизни. Но если это не проходит несколько месяцев, то можно говорить о депрессии; Активность без усталости, человек что-то делает и не может остановиться.⁴

Как обобщение, выше изложенных классификаций реакции утраты необходимо отметить, что они протекают спонтанно, и по-разному, в зависимости от индивидуально-личностных особенностей личности.

Завершая описание психологического портрета человека, переживающего расставание с партнёром, можно сделать следующие выводы:

- Расставание с партнёром – это болезненный разрыв отношений, приводящий к психотравме и ведущий к ряду изменений в организации жизни человека.
- При расставании, в эмоциональном поле личности преобладают два основных компонента – комплекс жертвы и комплекс агрессии.
- Ситуации переживания расставания с партнёром характерны два основных понятия – горе и утрата. С ними связан весь комплекс переживаемых человеком чувств и эмоций расставания.
- Расставание с партнёром характеризуется своеобразными этапами переживания синдрома горя и утраты.
- Реакция утраты при расставании с партнёром характеризуется физическими, эмоциональными проявлениями и нарушениями в интеллектуальной сфере. Каждый вид проявлений характеризуется индивидуально-личностными особенностями протекания психических реакций, а также направленностью мотивов и потребностей личности на данный момент.
- Весь комплекс переживаемых чувств и эмоций человека, в ситуации расставания с партнёром, можно определить понятием *посттравматический когнитивно-эмоциональный комплекс* (ПТК).

Любое расставание – это серьезная, психологическая травма, приносящая в жизнь человека множество изменений, а также необходимость реорганизовать свою жизнь.

Говоря, о расставании с партнёром, необходимо отметить, что в основе оно имеет целый комплекс мотивов, причин, проблем и последствий. Распад и прекращение взаимодействия не означают, что партнер становится эмоционально нейтральной фигурой. Как показал Р. Вейс, в течение длительного периода, достигающего иногда до нескольких лет, сохраняется субъективная эмоциональная связь с партнером. Причем, связь эта сохраняется и после установления новых, благополучных эмоциональных отношений с другим человеком (исключением являются те случаи, когда прежние отношения были прерваны ради легализации уже сформировавшихся эмоциональных связей с другим партнером). По мнению Р. Вейса, феноменологически реакция на распад эмоциональных отношений напоминает реакцию ребенка на потерю объекта привязанности, близость этих переживаний некоторыми их субъектами осознается.⁵

Как мы видим, процесс распада эмоциональных отношений напоминает процесс потери объекта привязанности, ведущим за собой целый комплекс к нему чувств, как позитивных, так и негативных.

Как последствия, у индивида в процессе расставания с партнёром, возникают эмоциональные проблемы: депрессивные состояния, а также состояния страха и тревоги. К ним также относят проблемы критической ситуации, а именно: стресс, фрустрация, кризис.

Задачи исследования:

1. Экспериментальное изучение и выявление уровня тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром – тест «Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина
2. Экспериментальное изучение и выявление уровня депрессии у людей, переживающих расставание с партнёром – методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга. (адаптация Т. И. Балашовой)
3. Сопоставление полученных данных – качественный и количественный анализ;
4. Обработка результатов исследования, составление выводов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий нами эксперимент, направленный на изучение индивидуально-личностных особенностей людей, переживающих расставание с партнёром показал, что уровень тревожности и депрессии у лиц мужского пола, переживающих расставание более стабилен и склонен к норме, к умеренной тревожности и низким показателям уровня депрессии.

Тест «Шкала самооценки тревожности» Ч. Спилберга, Ю. Л. Ханина, позволила нам определить уровни реактивной и личностной тревожности у исследуемых. Знаем, интерпретацию уровней реактивной и личностной тревожности по данной методике, а именно: до 30 – низкая тревожность; 31-45 – умеренная тревожность; 46 и более – высокая тревожность.

Полученные нами результаты по данной методике, представляем ниже в диаграмме №1.

⁵ГОЗМАН, Л. Я. *Психология эмоциональных отношений*. [online] М.: Издательство Московского университета, 1987, с.151

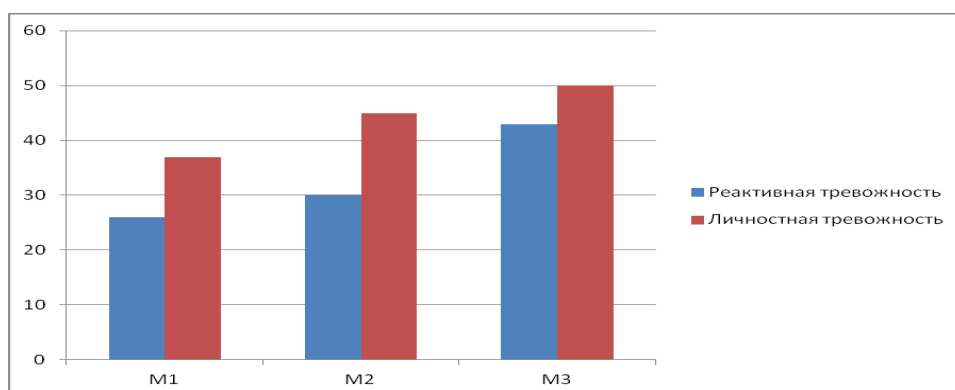


Диаграмма № 1. Шкала самооценки уровня тревожности у лиц мужского пола, переживающих расставание.

Полученные нами результаты по данной методике распределяются по следующим категориям: у субъекта М1 низкий показатель реактивной тревожности (26 б.) и умеренный показатель личностной тревожности (37 б.). В данном случае, низкий показатель реактивной тревожности характеризует субъекта повышением внимания к мотивам деятельности и повышением чувства ответственности за происходящее.

В отличие от субъекта М1, у субъекта М2 мы наблюдаем крайность при умеренном показателе личной тревожности. В данном случае, низкий показатель реактивной тревожности характеризуется вытеснением личностью высокой тревожности (личная тревожность – 45 б.), с целью показать себя в лучшем свете.

Особое внимание представляется субъекту М3, у которого показатели личностной тревожности являются высокими (50). В данном случае, это значительное отклонение от умеренной тревожности и предполагает склонность к появлению тревоги у человека в ситуации оценки его личной компетентности.

Рассмотрим, каковы показатели, реактивной и личностной тревожности у лиц женского пола, переживающих расставание с партнёром. Обратимся к результатам по данной методике, представленных в диаграмме №2.

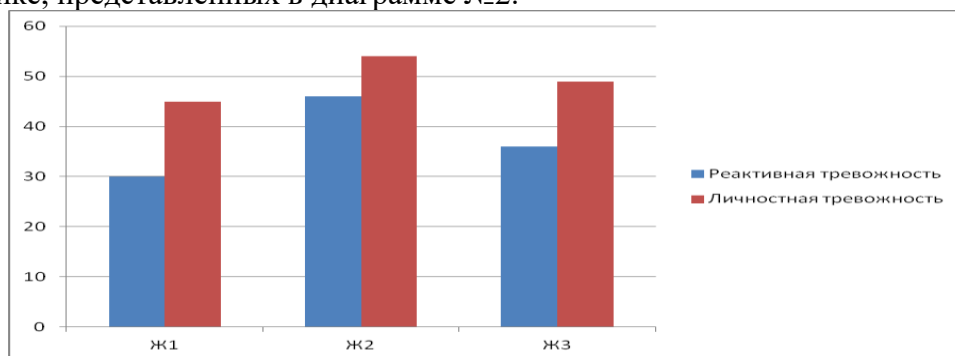


Диаграмма № 2. Шкала самооценки уровня тревожности у лиц женского пола, переживающих расставание.

Полученные нами результаты по уровням реактивной и личностной тревожности у лиц женского пола, располагаются по крайностям: либо низкие показатели (30 б.), либо высокие показатели (54 б.). Это характеризует, субъектов женского пола, более восприимчивыми и более тревожными в плане переживания проблемы расставания с партнёром.

Как мы видим, у субъекта Ж1, уровень реактивной тревожности низок (30 б.), зато уровень личностной тревожности близок к крайности (45 б.). Личностная тревожность данного субъекта предрасположена к эмоциональному и нервному срыву, а также к психосоматическому заболеванию.

Субъект Ж2, как мы видим находится в зоне риска и нуждается в срочном психологическом сопровождении и консультировании. Показатели реактивной (46 б.) и личностной (54 б.) являются высокими. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в себе. В данном случае, высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Субъект Ж3 характеризуется, умеренным показателем реактивной тревожности (36 б.) и высоким показателем личностной тревожности (49 б.). В данном случае, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его личной компетентности и веры в себя и собственные силы.

В целях изучения уровня депрессии у людей, переживающих расставание с партнёром, была проведена методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга (адаптация Т. И. Балашовой), (Шкала сниженного настроения – субдепрессии ШНС)). Обработка и анализ результатов дает возможность идентифицировать уровень депрессии у испытуемых, для окончательных выводов о необходимости психологического консультирования, как реорганизация жизни человека, пережившего расставание с партнёром.



Диаграмма № 3. Уровень депрессии, у людей, переживающих расставание с партнёром.

Как мы видим, субъекты М3 и Ж2 и Ж3 характеризуются самыми высокими показателями уровней депрессии. В первом случае, у субъекта М3 диагностируется как субдепрессивное состояние или маскированная депрессия; значительное снижение настроения (65, 5). Во втором случае, мы наблюдаем у субъекта Ж2 истинное депрессивное состояние; глубокое снижение настроения (70, 5).

Далее наблюдаем, у субъектов М1 и М2, Ж1 легкую депрессию ситуативного или невротического генеза; незначительное, но отчетливо выраженное снижение настроения (50,5).

Сравнительный анализ и общие тенденции между субъектами исследования.

Как итог, проведём сравнительный анализ и общие тенденции между данными 6 случаями расставания с партнёром. Для начала дадим более подробную характеристику каждому случаю отдельно.

В первом случае М1(молодой человек, Евгений*⁶, 21 г.) является виновником расставания. Необходимость расставания он объясняет тем, что отношения на расстоянии невозможны. В данном случае, он как мы выявили в ходе нашего исследования обладает умеренным показателем личной тревожности и легкой депрессией ситуативного

⁶ * Имена субъектов являются вымышленными, с целью соблюдения конфиденциальности диагностического исследования.

характера. Наблюдается устойчивая склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. При легкой депрессии ситуативного характера незначительное, но ярко выраженное снижение настроения. При сравнительном анализе, общей тенденцией является его уровень депрессии с случаями М2 и Ж3.

Случай №2. Субъект, М2(молодой человек, Иван, 29 л.) также является виновником расставания. Причина та же: отношения на расстоянии. Обладает одинаковым уровнем депрессии, как и субъекты М1 и Ж3, но отличительной характеристикой является высокие показатели личностной тревожности. наблюдаем крайность при умеренном показателе личной тревожности. В данном случае, низкий показатель реактивной тревожности характеризуется вытеснением личностью высокой тревожности(личная тревожность – 45 б.), с целью показать себя в лучшем свете.

Случай 3. Субъект М3(молодой человек, Сергей, 24 г.) является жертвой расставания. Причина расставания – измена. Показатели личностной тревожности и уровня депрессии высокие. В данном случае, это значительное отклонение от умеренной тревожности и предполагает склонность к появлению тревоги у человека в ситуации оценки его личной компетентности. у субъекта М3 диагностируется как субдепрессивное состояние или маскированная депрессия; значительное снижение настроения Нуждается в срочной психологической помощи.

Случай 4. Субъект Ж1(Мария, 23 г.) является виновником расставания. Причина – расстояние. Показатели личностной тревожности умеренные, но близкие к высоким. Личностная тревожность данного субъекта предрасположена к эмоциональному и нервному срыву, а также к психосоматическому заболеванию. Уровень депрессии – легкий.

Случай 5. Субъект Ж2(Марианна, 24 г.) является жертвой расставания. Причина: недопонимание с любимым человеком, частые конфликты, подозрения в измене. Показатели личностной и реактивной тревожности высокие, наблюдается истинное депрессивное состояние. Субъект Ж2, как мы видим находится в зоне риска и нуждается в срочном психологическом сопровождении и консультировании. Показатели реактивной (46 б.) и личностной тревожности (54 б.) являются высокими. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в себе. В данном случае, высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Нуждается в срочной психологической помощи.

Случай 6. Субъект Ж3(Ольга, 24 г.) является виновником расставания. Причина расставания: охлаждение в отношениях. Характеризуется высокими показателями личностной тревожности и уровнем депрессии. Субъект Ж3 характеризуется, умеренным показателем реактивной тревожности (36 б.) и высоким показателем личностной тревожности (49 б.). В данном случае, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его личной компетентности и веры в себя и собственные силы. Диагностируется как субдепрессивное состояния или маскированная депрессия; значительное снижение настроения.

В проведенном экспериментальном исследовании был изучен уровень депрессии, а также реактивной и личностной тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром. На основе полученных данных можно сделать следующие **выводы**:

1. Уровни депрессии, а также реактивной и личностной тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром распределяются по крайностям – они обладают либо очень высоким, либо очень низким уровнями, в зависимости от статуса партнера: «виновник» или «жертва» расставания.

2. Преобладающие уровни тревожности и депрессии, а именно высокие, зарегистрированы в двух случаях, а именно в случае статуса «жертвы», как подтверждение нашей первой части гипотезы: В зависимости от преобладающего статуса партнёра: «виновник» или «жертва», уровни депрессии, а также реактивной и личностной тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром в случае статуса «жертва» расставания будут более высокими, чем в случае статуса «виновник» расставания.

3. Полученные данные констатирующего эксперимента, говорят нам о необходимости составления программы психологической помощи людям, переживающим расставание с партнёром.

Полученные данные на уровне констатирующего эксперимента, дали нам возможность провести психологическое консультирование людей, переживающих расставание с партнёром.

Цель: снижение уровня депрессии, а также реактивной и личностной тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром в ходе психологического консультирования.

Задачи психологического консультирования:

1. Снятие эмоционального напряжения, нормализация физического и психического самочувствия;

2. Изучение психологической специфики разрыва и способствование разрешению проблемной ситуации клиента;

3. Проработка негативных эмоций и чувств, таких как: чувство вины, обиды, отчаяния, злости, испытываемых клиентом в ходе расставания с партнёром;

4. Переосмысление и позитивная реинтерпретация полученного опыта клиентом в ходе расставания с партнёром;

5. Осуществление психологической помощи в поиске и мобилизации внутренних ресурсов клиента при построении планов на будущее.

Методы, приёмы и техники, используемые в психологическом консультировании по К. Роджерсу:

1. *Вербализация.* Прием заключается в пересказе психологом сообщения клиента..

2. *Отражение эмоций.* Суть приема заключается в назывании психологом тех эмоций, которые клиент проявляет во время рассказа о себе, событиях своей жизни.

3. *Установление конгруэнтности.* Понятие, согласно К. Роджерсу, отражающее следующие существенные признаки поведения консультанта (психотерапевта): соответствие между чувствами и содержанием высказываний; непосредственность поведения; неотгороженность, инструментальность концепций или статусные игры («фасад» в терминологии К. Роджерса); искренность и пребывание таким, какой тот есть.

Методы, приёмы и техники, используемые в психологическом консультировании по А. Эллису:

1. *Обсуждение и опровержение иррациональных взглядов:* психолог-консультант активно дискутирует с клиентом, опровергает его иррациональные взгляды, требует доказательств, уточняет логические основания и т.д.

2. *Когнитивное домашнее задание:* связано с самоанализом по АВС-модели и с переструктурированием привычных вербальных реакций и интерпретаций.

3. *Рационально-эмотивное воображение:* клиента просят ярко вообразить трудную для него ситуацию и чувства в ней, затем предлагается изменить самоощущение в ситуации и посмотреть, какие изменения в поведении это вызовет.

4. *Ролевая игра* — обычно проигрываются беспокоящие ситуации, прорабатываются неадекватные интерпретации, в особенности несущие в себе самообвинение и самоуничижение.

5. *Атака на страх* — техника состоит в домашнем задании, смысл которого состоит в том, чтобы выполнить действие, обычно вызывающее страх или психологические затруднения у клиента

Принципы построения психологического консультирования:

- Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту.
- Ориентация на нормы и ценности клиента.
- Запрет давать советы.
- Анонимность.

Организация занятий/встреч:

Сессии/встречи проходят в форме индивидуального консультирования. Психологическое консультирование разбито на 2 блока: психологическое консультирование с субъектом Ж2(Марианна) и психологическое консультирование с субъектом М3(Сергей). Каждый блок включает в себя 10 встреч. Длительность одной встречи составляет 40-60 минут.

Для того, чтобы определить эффективность проведения психологического консультирования на уровне личностной и реактивной тревожности, а также депрессии у субъектов, переживающих расставание с партнером, был проведен констатирующий эксперимент до начала работы по психологическому консультированию и контрольный — после. Сравним показатели уровня личностной и реактивной тревожности у субъектов Ж2(Марианна) и М3(Сергей). (См. диаграмма № 4)

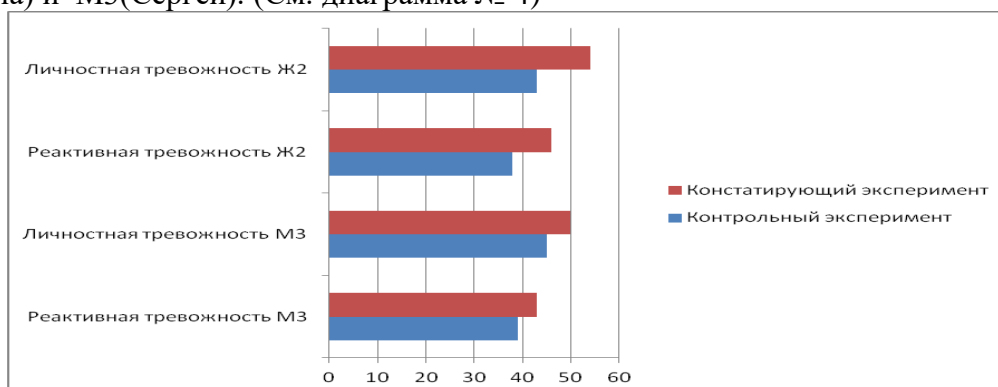


Диаграмма №4. Сравнительный анализ уровня личностной и реактивной тревожности у субъектов Ж2 и М3. Констатирующий и контрольный эксперимент.

Как мы видим, результаты наглядно изменились в лучшую сторону. Оба субъекта (Ж2 и М3) при проведении констатирующего эксперимента обладали высокими показателями личностной и реактивной тревожности. Наблюдаем, что после проведения психологического консультирования наблюдается снижение по данным шкалам, приводящее к стабилизации уровней личностной и реактивной тревожности. Уровни личностной и реактивной тревожности у данных субъектов являются умеренными, что говорит об эффективности проведения сессий психологического консультирования по проблемам переживания расставания с партнёром.

Данные по констатации полученных результатов контрольного эксперимента по уровню депрессии у субъектов Ж2 и М3, представляем в диаграмме № 5.

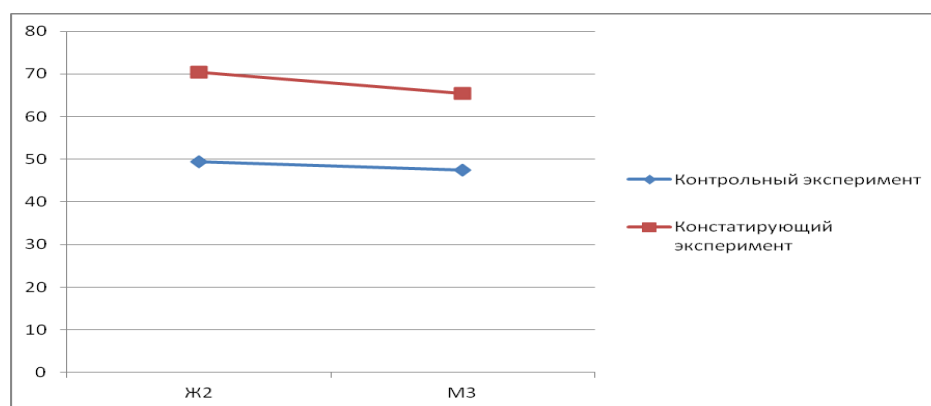


Диаграмма № 5. Сравнительный анализ уровня депрессии у субъектов Ж2 и М3. Контрольный и констатирующий эксперимент.

В целом, наметилось снижение уровня депрессии у субъектов, переживающих расставание с партнером. Как мы видим, в случае субъекта Ж2, в начале констатирующего эксперимента наблюдался показатель (70,5), что свидетельствовало о истинном депрессивном состоянии; значительном снижении настроения. После проведения контрольного эксперимента, наблюдаем показатель (49,5), диагностирующее состояние без депрессии. В случае субъекта М3 наблюдаем следующие показатели: констатирующий эксперимент – 65,5(субдепрессивное состояние или маскированная депрессия; значительное снижение настроения), контрольный эксперимент – диагностирующее состояние без депрессии.

Говоря о гендерных особенностях переживания расставания с партнёром, можно отметить следующее:

- Шкалы личностной и реактивной тревожности у субъекта женского пола обладают более высокими показателями, чем у субъекта мужского пола. Таким образом, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у субъекта в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае при психологическом консультировании, необходимо было снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

- Уровень депрессии у субъекта Ж2 был намного выше, чем у субъекта М3. Это говорит нам о том, что женщины более эмоционально воспринимают и переносят расставание с партнёром. Эмоциональный фон переживания у них более раскрыт, в то время когда мужчина закрыт для общения, хладнокровно переносит расставание с партнером, а все переживания он держит в себе, эмоциональный фон беден.

- При проведении психологического консультирования с субъектом Ж2 было встречено затруднение: пробуждение интереса и любопытства при проведении техник и упражнений консультирования. При проведении психологического консультирования с субъектом М3 было встречено следующее затруднение: открытие субъекта для общения и коммуникации.

Как обобщение двум выше приведенным диаграммам, можно сделать вывод, что при помощи проведенного психологического консультирования нам удалось реорганизовать жизнь людей, переживших расставание с партнёром. В итоге критерием успешности проведения психологического консультирования можно выделить следующее:

- Снижение уровня депрессии, а также реактивной и личностной тревожности у людей, переживающих расставание с партнёром в ходе психологического консультирования.

- Снятие эмоционального напряжения, нормализация физического и психического самочувствия у субъектов в ходе психологического консультирования;
- Проработка негативных эмоций и чувств, таких как: чувство вины, обиды, отчаяния, злости, испытываемых клиентом в ходе расставания с партнёром;
- Переосмысление и позитивная реинтерпретация полученного опыта клиентом в ходе расставания с партнёром;
- Мобилизация внутренних ресурсов клиента при построении планов на будущее.
- Констатируем, что проведенное психологическое консультирование является эффективным методом реорганизации жизни человека, переживающего расставание с партнёром.

Библиография:

1. ВАСИЛЮК, Ф. Е. *Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций*. [online] М.: МГУ, 1984 [accesat 15 febr. 2017]. Disponibil: <http://www.psylib.org.ua/books/vasif01/index.htm>
2. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. [online] М.: Изд-во Эксмо, 2005 [accesat 1 febr. 2017]. Disponibil: http://www.syntone.ru/library/books/content/3330.html?current_book_page=all
3. *Молдова занимает пятое место в мире по числу разводов*. [online] [accesat 23 ian. 2015]. Disponibil: <http://aif.md/moldova-zanimaet-pyatoe-mesto-v-mire-po-chislu-razvodov/>
4. СОЛОДОВНИКОВА, О. В. *Утрата, потеря, расставание – этапы переживаний*. [online] [accesat 10 ian. 2017]. Disponibil: <http://www.solodovnikova.org/content/utrata-poterya-rasstavanie-etapy-perezhhivanij>

VIOLENȚA DOMESTICĂ ÎN REGLEMENTĂRILE INTERNAȚIONALE ȘI ÎN LEGISLAȚIA REPUBLICII MOLDOVA: PROBLEME ȘI SOLUȚII

Victoria ȚARĂLUNGĂ,

conferențiar universitar, doctor

Catedra de Drept Public, Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

Anatolie FAIGHER,

lector universitar, doctor,

Catedra de Drept Public, Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

Abstract: *The phenomenon of domestic violence has negative implications for the individual, as well as for the family and society, with a much greater spread than it has been believed, which does not take into account territorial, social or economic barriers. Both at internationally and nationally level it has been recognized that domestic violence is a serious phenomenon that affects the fundamental human rights, adopting a series of regulations in order to prevent and eradicate this phenomenon. However, the issue of domestic violence continues to be a stringent one for moldovan society, requiring a deeper approach at the theoretical and practical level.*

In this article, the authors undertake a multispectral analysis of this phenomenon, elucidating the gaps in the matter and coming up with solutions to remedy them.

Violența în familie, numită și violență domestică, reprezintă una dintre problemele stringente ale Republicii Moldova care necesită o abordare tot mai profundă la nivel teoretic și practic. Familia este considerată unitatea ideală și de bază a societății care cultivă valori precum iubire, încredere, respect și comunicare. Totuși, cercetările arată că familia este cea mai opresivă instituție, în cadrul căreia au loc multiple conflicte și abuzuri grave⁷. Pare paradoxal, dar anume familia, locul în care ar trebui să existe iubire, primire și acceptare, se transformă pentru victime într-un adevărat coșmar.

În secolul XXI violența reprezintă, o amenințare serioasă a drepturilor omului și, în măsura în care are consecințe negative asupra sănătății, asupra dreptului la viață și a dreptului (fiecărui individ) de a fi tratat cu respect⁸. La rîndul său, violența familială este diferită de oricare altă formă de violență, pentru că presupune o relație între persoanele implicate. Cercetătorul Corcea N.⁹ evidențiază câteva caracteristici ale violenței familiale, printre care cele mai importante ar fi:

1) daunele din violența familială sunt produse de cei care ar trebui să o protejeze; ea este în antiteză cu ceea ce familia ar trebui să ofere, precum protecție, îngrijire și siguranță;

2) violența în familie este violența cu prevalența cea mai mare în societatea modernă, astfel, indiferent de vîrstă, violența dintre membrii de familie este mai frecventă decît violența dintre cunoscuți sau străini;

3) există o relație între victimă și făptuitor înainte, în timpul și după incidentul sau perioada de violență;

4) membrii familiei pot fi atît victime, cît și făptuitori.

Cercetătorii români menționează că violența în familie reprezintă orice act vătămător, fizic sau emoțional care are loc între membrii unei familii. Ea reprezintă o acțiune violentă dusă la îndeplinire de unul dintre membru acesteia cu rol marital, parental, sau de îngrijire, către alții cu roluri reciproce¹⁰. De menționat că exercitată mai ales împotriva femeilor, aceasta este considerată una dintre formele grave de încălcare a drepturilor femeii și una dintre cauzele majore de distrugere a relațiilor familiale.

Violența domestică se manifestă sub mai multe *forme* care se suprapun: ușor vizibile: abuzul fizic (bătaie, mutilare, omucidere); abuz sexual, inclusiv viol marital, obligarea partenerei să se prostitueze în numele iubirii sau la acte sexuale cu care ea nu este de acord; privare de libertate, inclusiv izolare de prieteni, sechestrare; mai puțin evidente: violența psihologică, emoțională (întimidare, amenințare, constrîngere); violența verbală (umilire constantă, folosirea poreclelor, invectivelor)¹¹.

Fenomenul violenței domestice are profunde implicații de ordin negativ atît pentru individ, cît și pentru familie și societate, avînd o răspîndire mult mai mare decît s-a crezut, ce nu ține seama de bariere teritoriale, sociale sau economice. Acest fenomen afectează întreaga comunitate indiferent de vîrstă, statutul economic, sex, rasă sau naționalitate. Aceasta de obicei este însoțită de abuz psihologic precum și acțiuni de intimidare sau control din partea abuzatorului. Efectele violenței în familie pot fi clasificate ca fiind de lungă durată care afectează nu doar victima agresiunii dar poate influența și generații după astfel ea devenind parte din viața noastră¹².

⁷ GORCEAG, L., SÎRBU, S., IONIȚA, D. et al. Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova. Chișinău, 2013. p.14.

⁸ ROTARI, O. Criminologie. Chișinău, 2011. p. 518.

⁹ CORCEA, N. Identificarea etimologică a termenului „violența în familie”. În: *Revista Națională de Drept* .2015, № 1.p.51.

¹⁰ BUHAȘ, C, MIHALACHE, G., RADU, C. Rolul medicinei legale în combaterea fenomenului „femeia - victimă a violenței domestice”. În: *Revista de Medicină legală*. 2007, nr. 15(4). p.313.

¹¹ CURIC, I., VĂIETIȘI, L. Inegalitatea de gen: violența invizibilă. Ghid de lucru pentru conștientizarea și eliminarea violenței împotriva femeilor. Cluj-Napoca, 2005.p.28.

¹²

Violența în familie deseori constituie un model de conduită în care abuzatorul folosește diferite *feluri de comportament* pentru a obține și exercita controlul și puterea asupra victimei:

- intimidarea: înfricoșarea victimei prin folosirea aspectului fizic, acțiunilor, gesturilor, distrugerea bunurilor, distrugerea proprietății ei, demonstrarea ostentativă a armelor;
- abuzul emoțional: jignirea, înjosirea, înjurarea, a o face să creadă că este nebună, folosirea jocurilor minții, umilirea și blamarea victimei;
- izolarea: controlul asupra acțiunilor victimei - ce face, cu cine se întâlnește, ce citește, unde pleacă, limitarea implicării în viața socială; folosirea geloziei pentru a-și justifica comportamentul abuziv; minimalizarea, negarea, blamarea: diminuarea actelor de abuz comise, trecerea cu vederea a în grijorărilor ei, negarea faptului că a avut loc abuzul, transferul responsabilității pentru comportamentul abuziv, spunând că de fapt ea l-a provocat;
- folosirea copiilor: pentru ca victima să se simtă vinovată, pentru a transmite mesaje victimei, folosirea timpului de vizitare a copiilor pentru a o hărțui, amenințarea victimei cu luarea copiilor de lângă ea;
- folosirea abuzului economic: interzicerea de a avea sau păstra un serviciu, obligarea victimei de a cere bani de la agresor, oferirea unei alocații, luarea banilor câștigați de ea, lipsirea de informații despre veniturile familiei și privarea de accesul la aceste venituri;
- coerciția și amenințările: amenințarea cu vătămarea fizică, amenințarea că o va părăsi, că se va sinucide, că o va raporta autorităților, influențarea să renunțe la plângerea făcută la poliție, influențarea să comită acte ilegale;
- folosirea privilegiilor de bărbat: victima este tratată ca servitoare, luarea deciziilor importante de către abuzator, manifestarea comportamentului de stăpîn, abuzatorul definește rolurile de bărbat și femeie în casă¹³.

Fenomenul violenței domestice este un semnal de alarmă grav datorat *repetitivității, complexității contextului său causal și formelor variate în care se manifestă*. Asupra majorității victimelor se exercită concomitent mai multe forme de abuz în cursul aceluiași episod violent sau succesiv, ceea ce creează perpetuă stare de tensiune, frică și insecuritate, accentuând statutul de vulnerabilitate al femeii în cadrul familiei. Cu timpul, scăderea nivelului stimei de sine a victimei și absența sprijinului anturajului vor duce la renunțarea la orice mecanisme defensive, la creșterea frecvenței și intensității episoadelor violente care pot conduce în final spre decesul unuia dintre parteneri.

În opinia cercetătorului Rotari O., violența în familie reprezintă o serie de comportamente *sistematic repetate*, de atac fizic, agresivitate verbală și psihologică, sexuală și economică, pe care un partener le manifestă asupra celuilalt în cadrul oficializat al familiei sau în relația de convețuire în același spațiu¹⁴. Violența domestică se află la originea numeroaselor maladii fizice și psihice, a consultațiilor, spitalizării și incapacităților temporare de muncă, precum și a unui consum ridicat de medicamente și de alte servicii de sănătate.

La nivel internațional, comunitatea internațională a recunoscut că violența domestică reprezintă un fenomen grav, care afectează drepturile fundamentale ale omului la viață, siguranță, libertate, demnitate, integritate fizică și psihică, adoptînd o serie de reglementări internaționale care obligă statele să ia toate măsurile de ordin politic, administrativ și financiar ce se impun pentru a preveni și combate fenomenul violenței în familie¹⁵.

http://www.mmprsf.gov.md/sites/default/files/document/attachments/raportul_pentru_perioada_anului_2016_cu_privire_la_violenta_in_familie_si_violenta_fata_de_femei.pdf

¹³ GORCEAG, L., SÎRBU, S., IONIȚA, D. et al. Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova. Chișinău, 2013.pp.22-23.

¹⁴ ROTARI, O. Criminologie. Chișinău, 2011.p.517.

¹⁵ CORCEA, N. Violența în familie din perspective criminalisticii, criminologiei și a dreptului penal. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova. 2015, nr. 3 (83). p.116.

Un eveniment remarcabil pentru comunitatea internațională a fost adoptarea *Convenției nr.210 a Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice*, deschisă spre semnare cu ocazia celei de-a 121 Sesiuni a Comitetului de Miniștri care a avut loc în Istanbul la 11 mai 2011. Convenția nr. 210 de la Istanbul reprezintă tratatul internațional cel mai cuprinzător care abordează această gravă violare a drepturilor omului.

Scopul principal al acestei Convenții este de a proteja femeile împotriva tuturor formelor de violență și de a preveni, urmări, și elimina violența care vizează femeile (căsătoriile forțate, mutilările genitale feminine, urmărirea, violența fizică, psihologică și sexuală), inclusiv violența domestică¹⁶. Domeniul de aplicare al Convenției ar putea fi, de asemenea, extins la bărbați și copii, în cazul în care statele-părți au convenit să facă acest lucru¹⁷. Convenția subliniază faptul că violența împotriva femeilor este o violare a drepturilor omului și este o formă de discriminare. Aceasta în art.3 conține o definiție atotcuprinzătoare de violență împotriva femeilor, care include toate actele comise pe bază de gen în cazul în care acestea cauzează sau sunt susceptibile de a cauza daune sau suferințe sexuale, fizice, psihice, economice pentru femei. Termenul ”violență bazată pe gen” care este folosit în Convenție, se referă la violența cauzată femeilor din cauza simplului fapt că ele sunt femei¹⁸.

Convenția consacră atât obligații negative, cât și pozitive ale Statelor-Părți. Acestea sunt obligate să respecte dispozițiile Convenției și să se asigure că funcționarii lor, agenții și autoritățile se abțin de la acte de violență împotriva femeilor. În ceea ce privește actele de violență comise de către actori non-statali (de ex, persoane private), Statele-Părți trebuie să exercite măsuri corespunzătoare pentru a preveni, investiga și pedepsi criminalii (art.5). Alte atribuții ale Statelor-Părți includ următoarele:

- adoptarea măsurilor legislative pentru a proteja femeile de violența ulterioară;
- asigurarea accesului la servicii de asistență pentru femei pentru a facilita reabilitarea lor în urma actelor de violență incluzând consiliere juridică și psihologică, asistență financiară, de sănătate și adăpost și, pentru victimele violului, acces la linii de asistență telefonică și la servicii de traumatism sexual;
- furnizarea de asistență în depunerea plîngerilor individuale sau colective, inclusiv protecția martorilor-copii și accesul la căile de atac judiciare civile;
- asigurarea accesului la despăgubiri de la autorii actelor de violență;
- adoptarea măsurilor legislative pentru a se asigura că căsătoriile forțate sunt anulabile, anulate, sau dizolvate;
- incriminarea urmării femeii și a mutilării genitale intenționate a femeilor și copiilor;
- incriminarea efectuării avorturilor asupra femeilor fără consimțământul lor prealabil și conștient;
- incriminarea hărțuirii sexuale și
- adoptarea de măsuri pentru a se asigura că justificarea de a comite acte de violență contra femeilor pe bază de onoare nu este acceptabilă¹⁹.

¹⁶ Preambulul Convenției nr. 210 a Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. Istanbul, 2011. Disponibil: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/HTML/DomesticViolence.htm>

¹⁷ Raportul explicativ la Convenția nr. 210 din 2011 a Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. Disponibil: [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2011\)49&Language=lanEnglish&Ver=addfinal&Site=COE&BackColorInternet=DBC2F2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2011)49&Language=lanEnglish&Ver=addfinal&Site=COE&BackColorInternet=DBC2F2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Convenția nr. 210 a Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. Istanbul, 2011. Disponibil:

Implementarea Convenției este atribuită unui grup de experți în domeniul violenței împotriva femeilor, cunoscut prin acronimul GREVIO. Statele-Părți sunt obligate să prezinte rapoarte Secretariatului General, pe baza unui chestionar pregătit de către GREVIO.

Bazându-se pe Recomandarea Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei *Rec (2002) 5 privind protecția femeilor împotriva violenței*²⁰. Convenția 210 stabilește, pentru prima dată în Europa, standarde obligatorii pentru a preveni violența împotriva femeii și violența în familie, protejează victimele violenței și pedepsește autorii. Ea umple un gol semnificativ în protecția drepturilor omului pentru femei și promovează în mod semnificativ recunoașterea violenței împotriva femeilor ca o formă de discriminare.

Pe lângă reglementările internaționale care abordează problema violenței contra femeii, pe plan internațional activează și unele mecanisme “anti-violență”. Printre acestea în primul rând merită atenție instituția *Raportorului Special asupra violenței contra femeii, inclusiv cauzele și consecințele acesteia*, numit în baza Rezoluției Comisiei ONU pentru drepturile omului 1994/45 din 4 martie 1994. Mandatul a fost prelungit de către aceeași Comisie în 2003, la sesiunea 59 în Rezoluția 2003/45.

În baza mandatului său, Raportorul Special este autorizat:

- (a) Să solicite și să primească informații cu privire la violența împotriva femeilor, cauzele și consecințele acesteia de la guverne, organisme convenționale, agenții specializate, și alți raportori speciali în materia drepturilor omului, de la organizațiile interguvernamentale și cele non-guvernamentale, inclusiv organizațiile de femei, și să răspundă în mod eficient la aceste informații;
- (b) Să recomande măsuri, căi și mijloace, la nivel național, regional și internațional, pentru a elimina violența împotriva femeilor și cauzele acesteia, precum și pentru a remedia consecințele violenței;
- (c) Să activeze în strânsă legătură cu alți raportori speciali, reprezentanți speciali, grupuri de lucru și experți independenți din Comisia pentru Drepturile Omului (începând din martie 2006 - Consiliului pentru Drepturile Omului) și cu organisme convenționale, luându-se în considerare cererea Comisiei, ca acestea toate în mod regulat și sistematic să includă în rapoartele lor informații disponibile privind violența care afectează femeile; și să coopereze strâns cu *Comisia cu privire la statutul femeii* în exercitarea funcțiilor sale²¹.

Pe lângă instituția Raportorului Special asupra violenței contra femeii, atribuții în domeniu are și *Comitetul pentru eliminarea discriminării față de femei*. Convenția ONU din 1979 asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei²² care instituie acest mecanism convențional este un important instrument în materia drepturilor omului în combaterea violenței împotriva femeilor, deoarece definește violența ca o formă de discriminare pe bază de gen²³.

În 1992, Comitetul a afirmat că atât forma violenței publice, cât și cea privată (“toate formele de discriminare”) împotriva femeilor sunt încălcări ale drepturilor omului în baza Convenției din 1979. Recomandarea 19 a Comitetului²⁴, în care sunt stabilite legăturile între violență și discriminare, prevede: “Violența împotriva femeilor este atât o consecință a discriminării sistematice împotriva femeilor în viața publică și privată, cât și un mijloc prin care încălcarea

<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/HTML/DomesticViolence.htm>

²⁰

Disponibil:

[https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2002\)5&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DB_DCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2002)5&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DB_DCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)

²¹ Disponibil: www2.ohchr.org/.../women/rapporteur/

²² Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei - Rezoluția Adunării Generale O.N.U. nr. 34/180 din 18.12.1979. Disponibil: www.mpsfc.gov.md/file/tratate/cedaw_md.pdf

²³ McPHEDRAN, M., GREEN-INGHAM, A., MANNIX, K., MARKIDIS, V. Annotated CEDAW Bibliography of the International Women's Rights Project. Disponibil: <http://www.yorku.ca/iwrp>

²⁴ Disponibil: www.un.org/womenwatch/.../recommendations/recomm.htm

drepturilor femeilor este întărită. Femeile sunt vulnerabile din cauza handicapului care le este impus în viața economică, socială, culturală, civilă și politică și violența împiedică măsura în care acestea sunt în stare să-și exercite drepturile de jure”.

Un alt mecanism convențional cu atribuții în domeniu este *Comitetul ONU pentru drepturile copilului*, instituit în baza Convenției Națiunilor Unite din 1989 cu privire la drepturile copilului²⁵, care promovează dreptul la un standard de viață care este suficient pentru a se asigura dezvoltarea copilului; eliminarea violenței și a exploatării economice și sexuale a copiilor.

Crearea premiselor pozitive de dezvoltare continuă a proceselor social-economice în Republica Moldova este în mod direct corelată cu combaterea consecventă a criminalității, inclusiv a violenței în familie. Asigurarea unei activități eficiente de contracarare a fenomenului menționat impune analiza situației pe țară în domeniu și elaborarea/implementarea unor politici care se vor orienta în complex asupra prevenirii și combaterii cazurilor de violență domestică²⁶.

Mai multe studii au demonstrat că măsurile concrete luate pentru atingerea egalității de gen în viața publică și privată a unei țări contribuie la o dezvoltare economică și democratică mai rapidă și durabilă. Deși violența în familie afectează atât femeile cât și bărbații, precum și toate sferile societății, indiferent de sex, vîrstă, afiliere etnică și religioasă, aceasta afectează în mod disproporționat femeile din Moldova. Studiile arată că în Moldova fiecare a patra femeie este supusă unei forme anumite de violență domestică, în timp ce numărul ordonanțelor de protecție emise și executate este în creștere²⁷.

Prevenirea și combaterea violenței în familie fac parte din politica națională de ocrotire și sprijinire a familiei și reprezintă o importantă problemă de sănătate publică. Pentru consolidarea, ocrotirea și sprijinirea familiei, pentru asigurarea respectării principiilor fundamentale ale legislației cu privire la familie, recunoscînd faptul că realizarea egalității de gen între femei și bărbați constituie elementul-cheie în prevenirea violenței asupra femeilor, faptul că violența în familie afectează femeile în mod disproporționat, dar și faptul că și copiii și bărbații pot fi de asemenea victime ale violenței.

Legislația cu privire la prevenirea și combaterea violenței domestice constă din Constituția Republicii Moldova, din Legea Republicii Moldova cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie din 01.03.2007, din alte acte normative, din tratatele internaționale la care Republica Moldova este parte. Dacă tratatul internațional la care Republica Moldova este parte stabilește alte norme decît Legea cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, se aplică normele tratatului internațional.

Potrivit art. 2 Legii Republicii Moldova nr. 45 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie din 01.03.2007 prin violență în familie înțelegem ”*acte de violență fizică, sexuală, psihologică, spirituală sau economică, cu excepția acțiunilor de autoapărare sau de apărare ale 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*”²⁸.

Astfel, *violență domestică* fiind orice act vătămător, fizic sau emoțional care are loc între membrii unei familii, poate include un *singur episod* sau *mai multe acte de violență*, formînd un model de comportament abuziv prin exercitarea controlului. Violența în familie este un *comportament intenționat*, scopul acesteia constînd în stabilirea și exercitarea puterii și controlului asupra altei persoane²⁹.

²⁵ Convenția cu privire la drepturile copilului. Rezoluția Adunării Generale O.N.U. nr. 44/25 din 29.11.1989. Disponibil: https://www.unicef.org/moldova/CRC_RO.pdf

²⁶ BODRUG-LUNGU, V., ZMUNCILA L. Violența domestică: strategii de prevenire și combatere. Chișinău, 2007.p.40.

²⁷ Disponibil: <http://www.osce.org/moldova/121602?download=true>

²⁸ Disponibil: <http://lex.justice.md/md/327246>

²⁹ Disponibil: <http://cdf.md/rom/12ce-este-violenta-in-familie>

În mod evident, funcționalitatea grupului familial depinde, în cea mai mare măsură, de funcționalitatea vieții sociale, pe care o poate influența la rîndul său. De aceea, orice problemă mai importantă cu care se confruntă familia este dependentă de problemele societății globale și pe care le amplifică, la rîndul ei. Violența în familie nu este altceva decît produsul unei violențe generalizate la scară socială, reproducînd tendințele de creștere a agresiunilor în societate. Pe de altă parte, violența domestică are un impact puternic asupra violenței sociale, amplificînd posibilitatea de reacție agresivă a membrilor atunci cînd se află în diferite situații de criză sau de conflict.

Fenomenul devine tot mai vizibil în majoritatea societăților contemporane, iar grupul familial s-a transformat dintr-un leagăn de securitate într-un veritabil „leagăn al violenței”, schimbare care face din familie una dintre cele mai violente instituții sociale din ultimele decenii. Anual, mii de persoane devin victime ale acestui flagel care poate duce în final la consecințe mult mai grave atît pentru victime cît și pentru făptuitor.

În conformitate cu Legea Republicii Moldova pentru modificarea și completarea, unor acte legislative, adoptata de Parlamentul Republicii Moldova la 09.07.2010, Codul Penal al Republicii Moldova a fost completat cu art. 201¹ "Violența în familie". Completarea reprezintă o prevedere importantă, care a fost făcută pentru a incrimina faptele săvîrșite în interiorul familiei, indicînd calitatea specială a subiectului infracțiunii de membru al familiei în raport cu victima infracțiunii.

În Republica Moldova, conform datelor Biroului Național de Statistică, numărul de cazuri de violență în familie înregistrate în ultimii ani se cifrează la: 478 - în anul 2011; 815 - în anul 2012; 1346 - în anul 2013; 2283 - în anul 2014; 1935 - în anul 2015³⁰. Datele statistice indică, că în 2015 în Republica Moldova, 34 de femei și 3 copii au decedat în urma violenței în familie, iar alte cîteva mii au rămas cu sechele pe viață³¹.

Conform informației Ministerului Afacerilor Interne în anul 2016, pe teritoriul Republicii Moldova au fost înregistrate 41,9 mii infracțiuni, înregistrînd o creștere de 5,4% față de anul 2015³². Doar în primele trei luni ale anului 2016 au fost înregistrate 444 de infracțiuni violență în familie³³. Conform informației - operative al Ministerului Afacerilor Interne privind starea infracționalității (fără clasate) pe teritoriul Republicii Moldova pentru luna octombrie 2016, pe teritoriul RM au fost înregistrate: 1354 de cazuri de violența în familie³⁴.

Observăm că numărul infracțiunilor de violență domestică, în ultimii ani, este în creștere. Acest fenomen se datorează și faptului că populația a devenit mai informată, sesizează organelor de poliție aceste fapte de violență. Majoritatea faptele de violență în familie, la moment sunt interpretate ca infracțiuni, din acest motiv și statisticile ne arată o creștere semnificativă.

Însă această componentă de infracțiune este controversată și generează multe probleme în practică, deoarece contravine unuia dintre principiile fundamentale ale drepturilor omului, și anume, principiului democratismului care prevede că persoanele care au săvîrșit infracțiuni sunt egale în fața legii și sunt supuse răspunderii penale fără deosebire de sex, rasă, culoare, limbă, religie, opinii politice, origine națională, origine social, avere, naștere sau o altă situație.

Controversa constă în aceea că persoana cu calitatea de membru al familiei este pedepsită mai aspru datorită acestui fapt, dar nu reieșind din gravitatea faptei pe care a comis-o, deoarece dacă o persoană terță care comite aceeași acțiune ilicită este supusă răspunderii contravenționale o persoană cu calitatea de membru al familiei este supusă răspunderii penale. Observăm aici o diferență de tratament și, totodată, o încălcare a principiului democratismului.

³⁰ Disponibil: <http://www.report.md/esential/Moldova-aratata-cu-degetul-pentru-violenta-in-familie-193>

³¹ Disponibil: <http://cdf.md/rom/news/prevenirea-si-combaterea-violentei-in-familie-si-fata-de-femei-subiect-de-discutie>

³² Disponibil: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5550>

³³ Disponibil: http://date.gov.md/ro/system/files/resources/2016-04/martie_17.csv

³⁴ Disponibil: <http://www.mai.gov.md/ro/advanced-page-type/date-statistic>

De aceea în doctrină³⁵ sunt propuneri cu privire la excluderea acestei componente de infracțiune din actualul Cod Penal al RM și cu includerea ei în Codul contravențional al RM.

Mai multe organizații nonguvernamentale ca "La Strada", "Casa Mărioarei"- organizații ce se ocupă cu promovarea și protejarea drepturilor femeii, care de cele mai multe ori este victima violenței în familie, în urma unor sondaje realizate cu victimele violenței în familie, au constatat că femeile nu se adresau organelor de drept fie din motive de frică, de rușine față de societate, fie că se considerau singure provocatoare ale violenței sau alte motive. Un lucru care, însă, nu poate fi trecut cu vederea în acest caz sunt însăși stereotipurile care există în societatea din RM: circa 30 % din respondenți în calitate de motiv al violenței au menționat: mă iubește, de aceea mă bate, iar 20 % au invocat că așa sunt educate ele de către soți³⁶.

Intuim că din aceste circumstanțe legiuitorul a considerat oportună includerea în actualul Cod Penal al Republicii Moldova a componente de infracțiune "Violența în familie".

În cercetarea violenței în familie s-a constatat că anumite calități specifice victimelor le conferă în mod dramatic acest statut: economic dependentă de agresor; dependentă de spațiu locativ; îl iubește pe agresor și este sentimental dependentă de acesta; nu crede că există căi de eliminare a violenței: nu crede în poliție, organele administrării locale, judecată etc.; se lasă convinsă de rude, slujitorii ai bisericii, prieteni, vecini; se teme că nu va fi crezută și va fi blamată de cei din mediul social, comunitar; se teme că va pierde dreptul de a-și educa copiii; nu-și cunoaște drepturile; nu vrea să scoată gunoiul din casă; suportă stări psihologice grave – depresie, anxietate etc. – care o lipsesc de capacitatea de apărare;³⁷ opinii rigide cu privire la rolul femeii și al bărbatului³⁸.

Subiectul pasiv al infracțiunii de violență în familie poate fi numai membrul în viață al familiei asupra căruia s-a exercitat violența³⁹. *Subiectul activ* al infracțiunii de violență în familie este persoana fizică responsabilă care la momentul comiterii faptei a atins vârsta de 16 ani. Subiectul infracțiunii specificate la art.201¹ Cod Penal al RM are o calitate specială în raport cu victima infracțiunii: este membru al familiei victimei⁴⁰.

După cum reiese din art.133¹ Cod Penal al RM, noțiunea de membru de familie presupune două accepțiuni diferite, în funcție de lipsa sau prezența conlocuirii făptuitorului și victimei:

a) în condiția conlocuirii: persoanele aflate în relații de căsătorie, de concubinaj, persoanele divorțate, persoanele aflate în relații de tutelă și curatelă, rudele lor pe linie dreaptă sau colaterală, soții rudelor;

b) în condiția locuirii separate: persoanele aflate în relații de căsătorie, copiii lor, inclusiv cei adoptivi, cei născuți în afara căsătoriei, cei aflați sub curatelă.

Savanții autohtoni Sergiu Brînză și Vitalie Stati subliniază⁴¹ că la calificarea faptei conform prevederilor art.201¹ Cod Penal al RM, noțiunea de membru de familie este interpretată în corespundere cu art.133¹ Cod Penal al RM. Aceasta nu trebuie interpretată în corespundere cu dispoziția de la alin.(2) art.3 al Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie, adoptate de Parlamentul Republicii Moldova la 01.03.2007⁴²: „Subiecți ai violenței în familie pot

³⁵ BRÎNZĂ, S., STATI, V. Articolul 201/1 „violența în familie” din codul penal suferă de grave carențe tehnico-legislative. În: *Revista Națională de Drept*. 2013, nr. 8.p.13; CIUGUREANU, M., Violența în familie-controverse și soluții. În: *Revista Națională de Drept* . 2011, nr.6-7. p.22.

³⁶ CIUGUREANU, M. Violența în familie-controverse și soluții. În: *Revista Națională de Drept* . 2011, nr.6-7.p.22.

³⁷ GORCEAG, L., SÎRBU, S., IONIȚA, D. et al. Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova. Chișinău, 2013.pp.31-32.

³⁸ HOGAȘ, D. L.Prevenirea și sancționarea violenței domestice prin normele dreptului penal. Iași, 2010.p.103.

³⁹ DASCĂLU, B.- D. Subiecții infracțiunii de violență în familie. În: *Legea și viața*. 2017, nr.4.p.44.

⁴⁰ BRÎNZĂ, S., STATI, V. *Drept penal. Partea specială*. Vol.I. Chișinău, 2011. p.738.

⁴¹ BRÎNZĂ, S., STATI, V. *Tratat de Drept penal. Partea Specială*. Vol. I. Chișinău, 2015. p.1009.

⁴² Legea RM cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie nr.45 din 01.03.2007. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 55-56 din 18.03.2008.

fi: în condiția conlocuirii - persoanele aflate în relații de căsătorie, de divorț, de concubinaj, de tutelă și curatelă, rudele lor pe linie dreaptă sau colaterală, soții rudelor, alte persoane întreținute de acestea; în condiția locuirii separate - persoanele aflate în relații de căsătorie, copiii lor, inclusiv cei adoptivi, cei născuți în afara căsătoriei, cei aflați sub tutelă sau curatelă, alte persoane aflate la întreținerea acestora”.

Este regretabilă contradicția pe care legiuitorul o admite în definițiile formulate în art. 133¹ Cod Penal al RM și în alin. (2) art.3 al Legii cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie. Această contradicție este generatoare de erori în practica judiciară. Totuși, această contradicție nu poate invalida axioma, potrivit căreia în planul interpretării art.201¹ Cod Penal al RM, prioritate i se oferă unei norme de referință penale, nu unei norme de referință extrapenale.

În ceea ce privește portretul agresorului familial, menționăm că el conține următoarele trăsături definitorii: răceală afectivă și distanțare emoțională; lipsa unor bune abilități de comunicare; preocupări obsesive; dependență de alcool și de alte substanțe nocive; convingerea că puterea și controlul pot fi obținute doar prin violență; stimă de sine redusă⁴³; în copilărie a fost educat într-o familie în care violența era un mod de existență; nu s-a afirmat la serviciu, în societate; este manipulat – pune pe seama altuia responsabilitatea de propriile greșeli; suportă unele consecințe genetice ale părinților, care au suportat îmbolnaviri, dependență de alcool, droguri, a moștenit tendințele pentru un comportament violent; este afectat de stări patologice de limită – psihopatii, retardări mentale, nevroze, isterie, paranoia; n-a obținut educație necesară în familie; deține o imagine denaturată a echității, drepturilor omului, ierarhia statului în societate; posedă un nivel jos al dezvoltării moral-spirituale, gândire rigidă, conservatoare; este un produs al evenimentelor negative din ambianța socială generală – economică, politică, spirituală etc⁴⁴.

În Republica Moldova există o serie de autorități și instituții abilitate cu funcții de prevenire și de combatere a violenței domestice, după cum urmează:

- a) organele centrale de specialitate ale statului: Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării; Ministerul Afacerilor Interne; Ministerul Justiției.
- b) autoritățile de specialitate ale administrației publice locale de nivelul al doilea și structurile desconcentrate: secțiile/direcțiile de asistență socială și de protecție a familiei; direcțiile generale de învățământ, tineret și sport; organele ocrotirii sănătății; subdiviziunile teritoriale ale poliției.
- c) administrația publică locală de nivelul întâi;
- d) centrele/serviciile de asistență și protecție a victimelor violenței în familie și a copiilor lor și centrele/serviciile de asistență și consiliere pentru agresorii familiali;
- e) alte organizații cu activități specializate în domeniu.

Persoanele a căror viață este în pericol în urma violenței în familie, se pot adresa centrelor care oferă protecție și adăpost temporar în cadrul cărora pot obține sfaturi, informații, adăpost temporar și o serie de alte servicii⁴⁵ :

- În Chișinău: ”Centrul de Asistență și Protecție”; ”Casa Măroierei”; ”Centrul de Drept al Femeilor (CDF)”; Căminul social pentru victimele traficului de persoane și ale violenței domestice „Începutul Vieții”; Centrul maternal „Sfinta Maria”; Direcția Municipală de Protecție a Drepturilor Copilului;
- În Bălți: Centrul de Criză Familială ”Sotis”; Centrul de plasament temporar și reabilitare pentru copii;

⁴³ HOGAȘ, D. L.Prevenirea și sancționarea violenței domestice prin normele dreptului penal. Iași, 2010.p.106.

⁴⁴ GORCEAG, L., SÎRBU, S., IONIȚA, D. et al. Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova. Chișinău, 2013.p.32.

⁴⁵ Disponibil: <http://cdf.md/rom/32-adaposturi>

- În alte localități: Centrul Maternal Ariadna din Drochia; Centrul Maternal din Cahul.

Respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, asigurarea liniștii și ordinii publice în societate, apărarea vieții și sănătății persoanei - aceste deziderate constituie o prioritate în activitatea organelor de poliție. Poliția este obligată să răspundă imediat la comunicările despre cazurile de violență în familie și să nu subestimeze importanța acțiunilor de contracarare a oricăror forme de violență domestică.

În Republica Moldova primii care reacționează la cazurile de violență în familie sunt ofițerii de post din localitățile rurale și urbane. Ei sunt cei care sunt responsabili pentru prevenirea și combaterea criminalității la nivel de comunitate, de menținerea siguranței și ordinii publice și asigurarea respectării normelor de drept. Ofițerii de post sunt obligați să cerceteze în mod eficient toate actele de violență de o manieră care respectă drepturile și nevoile părților implicate. Orice instruire pentru organele de poliție trebuie să releve faptul că intervenția eficientă în cazurile de violență în familie este dificilă.

În statul nostru, la fel ca și în alte țări, victimele violenței domestice relatează despre comportamentul violent al soțului/partenerului membrilor de familie și prietenilor apropiați, și mai rar se adresează organelor, instituțiilor abilitate în soluționarea cazurilor de violență în familie. Circa două treimi din femeile care au raportat cazuri de violență din partea soțului/partenerului s-au destăinuit părințelor, fiecare a treia a relatat rudelor apropiate și numai fiecare a patra femeie a cerut ajutorul organelor de poliție. Asistența personalului medical a fost solicitată de către 7,8 % din victimele care au raportat cazurile de violență fizică conjugală. Contactarea organelor de poliție și a serviciilor de asistență medicală are loc de cele mai dese ori atunci când victima a suferit în urma acțiunilor severe de violență fizică și mai puțin sunt solicitate aceste servicii în cazul violenței moderate⁴⁶.

Creșterea numărului cazurilor de violență domestică, condamnarea Republicii Moldova la Curtea Europeană a Drepturilor Omului pentru neasigurarea protecției victimelor, precum și atitudinea cetățenilor față de fenomenul violenței au contribuit la modificarea legislației prin care poliția are dreptul să înlăture agresorul din familie și să ofere protecție gratuită victimei.

Începînd cu data de 16 martie 2017, pentru prima dată în Republica Moldova a fost pus în aplicare *ordinul de restricție de urgență*, ce presupune o măsură provizorie de protecție a victimei violenței în familie. Această metodă este aplicată doar de poliție ca urmare a evaluării riscurilor în baza completării unui chestionar. Astfel, polițiștii vor reacționa imediat la apelul persoanei supuse violenței și vor înlătura agresorul din familie, fără a mai fi necesară intervenția instanțelor de judecată sau cererea obligatorie a victimei⁴⁷.

În concluzie, menționăm că, fiind un produs al existenței societății umane, violența în familie, poate fi eliminată doar de om, deoarece este un produs al acțiunilor acestuia. În această ordine de idei, are posibilitatea de a stopa acest fenomen atît agresorul, care trebuie să-și confrunte latura negativă a naturii sale, cît și victima, care deseori tinde să provoace agresorul la aplicarea acțiunilor violente împotriva sa⁴⁸. În aceste condiții, statul are menirea de a ține sub control și de a coordona activitatea organelor de urmărire penală, ca acestea să aplice corect sancțiunile prevăzute de legislația în vigoare referitoare la cazurile de violență domestică. În scopul asigurării respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, și anume contra actelor violente, este necesar de a introduce un mecanism bine elaborat de soluționare a

⁴⁶ GORCEAG, L., SÎRBU, S., IONIȚA, D. et al. Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova. Chișinău, 2013. pp.65,68.

⁴⁷ Disponibil:<http://moldnova.eu/ro/violenta-familie-printre-femei-si-barbati-politistul-de-sector-este-obligat-sa-protejeze-victimele-14607.html/>

⁴⁸ NISTOR, M., BULAT, I. Aspectele juridice și psihologice ale fenomenului violenței domestice în Republica Moldova. În: *Legea și viața*. 2014, nr.3. p.17.

problemelor ce rezultă din violență în familie, cu instructaj corespunzător al cadrelor responsabile.

Un pas foarte important în scopul prevenirii și lichidării fenomenului violenței domestice în Republica Moldova ar constitui ratificarea de către statul nostru a Convenției Europene nr. 210 din 2011 privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. În același scop recomandăm alegerea în statul nostru a unui ombudsman în domeniul violenței domestice și înființarea de către autoritățile publice locale a unui serviciu de sprijin pentru victimele violenței domestice - un număr de telefon de urgență, precum și a locuințelor de urgență pentru femeile și copiii abuzați.

Deoarece rădăcinile acestei probleme sunt profund ancorate în însăși psihicul omului, iar schimbarea acesteia necesită timp și efort continuu, soluționarea laturii psihologice a problemei violenței în familie cere pregătirea unor specialiști calificați în domeniul respectiv, care ar putea acorda ajutor psihologic atât victimei cât și agresorului; deschiderea mai multor centre de asistență psihologică și socială a acestora în diferite localități din Republica Moldova.

Bibliografie:

1. BODRUG-LUNGU, V., ZMUNCILA L. *Violența domestică: strategii de prevenire și combatere*. Chișinău, 2007.
2. BRÎNZĂ, S., STATI, V. Articolul 201/1 „violența în familie” din codul penal suferă de grave carențe tehnico-legislative. În: *Revista Națională de Drept*. 2013, nr. 8.
3. BRÎNZĂ, S., STATI, V. *Drept penal. Partea specială*. Vol.I. Chișinău, 2011.
4. BRÎNZĂ, S., STATI, V. *Tratat de Drept penal. Partea Specială*. Vol. I. Chișinău, 2015.
5. BUHAȘ, C, MIHALACHE, G., RADU, C. Rolul medicinei legale în combaterea fenomenului „femeia - victimă a violenței domestice”. În: *Revista de Medicină legală*. 2007, nr. 15(4).
6. CIUGUREANU, M. *Violența în familie-controverse și soluții*. În: *Revista Națională de Drept*. 2011, nr.6-7.
7. Convenția nr. 210 a Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. Istanbul, 2011. Disponibil: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/HTML/DomesticViolence.htm>
8. Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei - Rezoluția Adunării Generale O.N.U. nr. 34/180 din 18.12.1979. Disponibil: www.mpsfc.gov.md/file/tratate/cedaw_md.pdf
9. Convenția cu privire la drepturile copilului. Rezoluția Adunării Generale O.N.U. nr. 44/25 din 29.11.1989. Disponibil: https://www.unicef.org/moldova/CRC_RO.pdf
10. CORCEA, N. *Violența în familie din perspective criminalisticii, criminologiei și a dreptului penal*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Revista științifică a Universității de Stat din Moldova. 2015, nr. 3 (83).
11. CORCEA, N. Identificarea etimologică a termenului „violența în familie”. În: *Revista Națională de Drept*. 2015, № 1.
12. CURIC, I., VĂIETIȘI, L. *Inegalitatea de gen: violența invizibilă. Ghid de lucru pentru conștientizarea și eliminarea violenței împotriva femeilor*. Cluj-Napoca, 2005.
13. DASCĂLU, B.- D. *Subiecții infracțiunii de violență în familie*. În: *Legea și viața*. 2017, nr.4.
14. GORCEAG, L., SÎRBU, S., IONIȚA, D. et al. *Suport de curs pentru formatori privind intervenția eficientă a poliției la cazurile de violență în familie în Moldova*. Chișinău, 2013.
15. HOGAȘ, D. L. *Prevenirea și sancționarea violenței domestice prin normele dreptului penal*. Iași, 2010.

16. Raportul explicativ la Convenția nr. 210 din 2011 a Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice. Disponibil: [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2011\)49&Language=lanEnglish&Ver=adfinal&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2011)49&Language=lanEnglish&Ver=adfinal&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)
17. Legea RM cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie nr.45 din 01.03.2007. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 55-56 din 18.03.2008.
18. McPHERAN, M., GREEN-INGHAM, A., MANNIX, K., MARKIDIS, V. Annotated CEDAW Bibliography of the International Women's Rights Project. Disponibil: <http://www.yorku.ca/iwrp>
19. NISTOR, M., BULAT, I. Aspectele juridice și psihologice ale fenomenului violenței domestice în Republica Moldova. În: *Legea și viața*. 2014, nr.3.
20. ROTARI, O. Criminologie. Chișinău, 2011.
21. Disponibil: <http://cdf.md/rom/12ce-este-violenta-in-familie>
22. Disponibil: <http://cdf.md/rom/32-adaposturi>
23. Disponibil: <http://cdf.md/rom/news/prevenirea-si-combaterea-violentei-in-familie-si-fata-de-femei-subiect-de-discutie>
24. Disponibil: http://date.gov.md/ro/system/files/resources/2016-04/martie_17.csv
25. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/327246>
26. Disponibil: <http://moldnova.eu/ro/violenta-familie-printre-femei-si-barbati-politistul-de-sector-este-obligat-sa-protejeze-victimele-14607.html/>
27. Disponibil: <http://www.mai.gov.md/ro/advanced-page-type/date-statistic>
28. Disponibil: http://www.mmpsf.gov.md/sites/default/files/document/attachments/raportul_pentru_perioda_a_anului_2016_cu_privire_la_violenta_in_familie_si_violenta_fata_de_femei.pdf
29. Disponibil: <http://www.osce.org/moldova/121602?download=true>
30. Disponibil: <http://www.report.md/esential/Moldova-aratata-cu-degetul-pentru-violenta-in-familie-193>
31. Disponibil: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5098>
32. Disponibil: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5550>
33. Disponibil: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046253e>
34. Disponibil: [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=Rec\(2002\)5&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=Rec(2002)5&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864)
35. Disponibil: www2.ohchr.org/.../women/rapporteur/
36. Disponibil: www.un.org/womenwatch/.../recommendations/recomm.htm

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Татьяна Георгиевна ШАТЮК,
кандидат педагогических наук, доцент
Наталья Геннадьевна НОВАК,
кандидат психологических наук

Abstract: *The article deals with the problem of the spread of crimes against the sexual inviolability of minors, describes the typical features of the pedophile, the causes of the development of the disease, as well as the signs by which a victim of sexual harassment can be identified. The authors summarized and systematically presented psychological recommendations for parents and adolescents on the prevention of violations of the sexual inviolability of minors.*

Половая свобода – это законное право взрослого (зрелого) человека самому решать, с кем и в какой форме удовлетворять свои сексуальные потребности, гарантированное Конституцией Республики Беларусь и охраняемое государством [1]. Когда речь идет о несовершеннолетних, то в силу возрастных особенностей более уместным является термин «половая неприкосновенность», т.е. недопустимость со стороны взрослых развратных действий, насильственных действий сексуального характера. Неприкосновенность – это защищенность от всяческих посягательств, сохранение в целостности. Правом на половую неприкосновенность обладают как несовершеннолетние (малолетние), так и взрослые, но в первом случае имеет место полный запрет полового сношения или иных действий сексуального характера.

В современном законодательстве посягательства на неприкосновенность и половую свободу человека – разновидность преступлений против личности. Такие посягательства наносят вред нормальным взаимоотношениям между людьми, сопряжены с насильственным удовлетворением половых влечений либо с действиями сексуального характера в отношении малолетних или несовершеннолетних лиц. Именно поэтому они нередко называются половыми преступлениями. В уголовном законодательстве Республики Беларусь описываемые виды преступлений выделены в отдельную главу «Преступления против половой неприкосновенности и половой свободы» [2].

Рассматриваемая проблема пугает масштабом распространения. Так, по данным МВД, на сегодняшний день в Республике Беларусь выявлено 469 преступлений, связанных с педофилией, причем 285 преступлений от общего количества – тяжкие и особо тяжкие. По уголовным делам установлено 355 потерпевших детей, включая 169 малолетних [3]. Надо понимать, что это далеко не все реально совершенные преступления, т.к. выявление преступлений в сфере половой неприкосновенности несовершеннолетних осложняется нежеланием ряда взрослых и самих детей разглашать о случившемся, чтобы не испортить репутацию несовершеннолетнему и семье, где он воспитывается. Данный факт воспринимается педофилами, как возможность совершать аналогичные преступления в отношении иных несовершеннолетних, рассчитывая, что о совершенных ими преступлениях за исключением потерпевших и их близких никто не узнает.

Согласно мировой классификации болезней, педофилия – это заболевание, которое имеет код F65.4 и расшифровывается как сексуальное влечение к девочкам и мальчикам допубертатного и раннепубертатного периода. Для таких больных характерны навязчивые мысли, душевные терзания, состояние дистресса. Зачастую причиной развития данного отклонения может стать насилие или развращенное действие, перенесенное человеком в детстве.

Сексуальное насилие – это любой контакт или взаимодействие между ребенком или человеком, старшим его по возрасту, в котором ребенок сексуально стимулируется или используется для сексуальной стимуляции. Его видами являются ласка, эротизированная забота, демонстрация половых органов, использование ребенка для сексуальной стимуляции взрослого, изнасилование или растление, оральнo-генитальный контакт, сексуальная эксплуатация (детское порно и проституция).

Выделяют мнимую (псевдо) и истинную педофилию. Мнимых, или псевдопедофилов, называют педосексуалами, к числу которых относятся психически здоровые лица, не имеющие диагноза педофилии по признаку утраты способности к межличностному, эмоциональному, чувственному общению с половозрелой женщиной. Зачастую они склонны к садизму, в то время как истинная педофилия – антипод садизма.

Также выделяют вторичную педофилию, когда половое влечение к детям возникает на фоне умственной отсталости, шизофрении, опухоли головного мозга, черепно-мозговых травм и т. д. В детстве заметить склонность к педофилии сложно, отклонение, как правило, начинает проявляться в подростковом периоде, когда появляется половое влечение.

Как правило, своих жертв педофилы стараются выбирать из малообеспеченных семей, изредка, из достаточно обеспеченных семей. В первом случае, педофилы заманивают детей и подростков в свои сети, угощая различными сладостями, привлекая подарками или незначительными суммами денег. В случаях с детьми из обеспеченных семей, преступники убеждают свою жертву, что занятие сексом, в том числе, и в неестественных формах, это «модно», престижно, интересно. Многие преступники отличаются природным даром убеждения, психолого-педагогическим образованием и очень умело оказывают детям свою заботу, ласку, тем самым восполняя дефицит внимания, испытываемый ребенком со стороны родителей.

В литературе описаны признаки, появившиеся в поведении ребенка, которые в своей совокупности могут свидетельствовать о том, что несовершеннолетний стал жертвой педофила. Например, разговоры об интимной жизни, появление у ребенка денег или дорогих подарков, просиживание в сети за общением с взрослыми людьми, резко перестают ходить на любимые ранее занятия и т.д. [4]. Также признаками нарушения половой неприкосновенности могут быть появившаяся «вдруг» замкнутость, регрессия в поведении, энурез, беспричинная истерия или агрессия (например, ребенок не отпускает родителя после ритуала прощания в детском саду, школе, кружке), ночные кошмары, расстройства сна, сексуальные игры с игрушками, ненормативное сексуальное поведение, перемена характера, нездоровая реакция на локации или скопления людей (плач, побег, оцепенение), телесные повреждения (кровотечение, синяки, следы от укусов и др.).

Помимо психологических (падение успеваемости, склонность к аддиктивному поведению, проблемы в межличностных отношениях и половой сфере), также выделяют соматические последствия нарушения половой неприкосновенности ребенка. Пережитый токсический стресс (кортизол негативно влияет на деятельность ЦНС) увеличивает риск возникновения инсультов, инфарктов, диабета в два раза, развитие онкологии в 1,7 раз, депрессии – в пять раз, суицидов – в 30 раз.

Важно понимать, что не существует какого-то особенного телосложения, профессии или черт внешности, которыми обладал бы каждый педофил. Невозможно с точностью сказать, является ли человек педофилом. Вместе с тем существуют определенные тенденции в поведении педофила, о которых должны знать современные педагоги и родители. Так, достоверно доказано, что большинство педофилов – это не случайные посторонние, а люди, знакомые с ребенком (и даже с его родителями), на которого покушаются. В тридцати процентах случаев насильником оказывается член семьи ребенка, подвергшегося сексуальному домогательству, и в шестидесяти процентах насильник не является членом семьи, но ребенок его хорошо знает. Всего десять процентов детей подвергаются насилию со стороны незнакомцев [5]. Чаще всего педофилом оказывается кто-то, с кем ребенок встречается вне дома: в школе или на внешкольных занятиях. Это может быть учитель, сосед, тренер, духовное лицо, преподаватель музыки или приходящая няня. Члены семьи также могут быть сексуальными агрессорами [6].

Педофилы отличаются также тем, что воспринимают детей как взрослых и соответствующе ведут себя, например, они могут обращаться к ребенку как к партнеру-сверстнику, применяя слова и жесты, которые обычно используются при общении с супругами или любовниками. Используя различные способы «ухаживания», педофил стремится завоевать доверие ребенка и его родителей, иногда в течение нескольких месяцев и даже лет (предлагает посидеть с ребенком, берет ребенка с собой за покупками, или водит на экскурсии и т.п.). Также они могут использовать общественное мнение, чтобы укрепить свою репутацию добропорядочного человека в глазах семьи. При этом педофил выбирает детей, восприимчивых к его тактике (дети, которым недостаточно уделяют внимания в семье).

Ввиду высокой актуальности и особой социальной значимости проблемы профилактики преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних преподавателями кафедры социальной и педагогической психологии в 2017 году был инициирован практико-ориентированный проект «*Безопасное детство*». В рамках проекта преподаватели и студенты-психологи проводят работу по психологическому просвещению педагогов, родителей и детей. В настоящее время по теме проекта подготовлены информационные буклеты и видеоролик. Также разработаны тренинговые программы для школьников с учетом их возрастных особенностей (младшие школьники, подростки и юноши).

Жертвой может стать абсолютно любой ребенок, но есть дети, которые попадают в руки насильников чаще, чем другие. Это послушные дети строгих родителей, внушивших им, что «старшие всегда правы», и поэтому такие дети не могут ни в чем отказать взрослым. Доверчивые дети могут согласиться помочь поискать убежавшего котенка, поиграть у преступника дома в новую компьютерную игру или посмотреть мультфильмы. Замкнутые, заброшенные, одинокие могут стать легкой добычей, потому что особенно нуждаются во внимании. Дети, стремящиеся казаться взрослыми, привлекают педофилов и педосексуалов демонстрацией признаков раннего взросления как посланием «хочу испытывать то же, что и взрослые». Подростки, родители которых осуждают и наказывают ребенка за проявление пробудившейся сексуальности, тянутся к взрослому, который «помогает» сбросить напряжение и становится «лучшим другом».

В особом внимании взрослых нуждаются дети, испытывающие интерес к блатной романтике: необходимо ограничить их контакты с «группой риска» (судимые, алкоголики, наркоманы и т.д.), даже если это соседи по подъезду или дальние родственники. Важно научить ребенка говорить «НЕТ!» и придумать семейный пароль, как сигнал в опасной ситуации. Эти и другие моменты прорабатываются на тренинговых занятиях с участниками проекта.

Анализ представленной в свободном доступе научно-методической информации позволяет систематизировать рекомендации по профилактике нарушения половой неприкосновенности несовершеннолетних.

Рекомендации для родителей

Постарайтесь узнать, были ли в вашем населенном пункте случаи педофилизма; контролируйте внешкольную деятельность вашего ребенка, старайтесь не оставлять его без своего личного присмотра; установите камеру, если нанимаете няню, даже если вы хорошо ее знаете; научите вашего ребенка быть осторожным в интернете, контролируйте сайты, которые он посещает, и время, проводимое в сети, запретите ребенку отсылать свои фотографии людям, с которым он познакомился в интернете, и тем более с кем-то встречаться в реальной жизни; убедитесь, что вашему ребенку в семье уделяется достаточно внимания и эмоциональной поддержки, интересуйтесь, чем он занят в течение дня, дайте ребенку понять, что он может рассказать вам все что угодно, и что вы всегда

его выслушаете; объясните ребенку, что посторонние люди не должны его трогать, а если это случится, то ребенок тут же должен все рассказать вам [7].

Основная задача педофила – запутать и отдалить ребенка от родителей. Для этого растлители малолетних часто используют целый ряд уловок и трюков, в том числе вербальных, чтобы завоевать доверие и/или обмануть ребенка: игра на любви к тайнам (большинство детей обожает секреты, воспринимает их как нечто «взрослое», как источник власти над окружающими), сексуально откровенные игры, ласки, поцелуи, прикосновения, поведение с сексуальным подтекстом, показ порнографии, принуждение, подарки, лесть, манипуляции с чувствами привязанности и любви ребенка.

Если вы заметили, что ребенок начал вести себя иначе, чем обычно, постарайтесь узнать причины. Никогда не ругайте ребенка, если он говорит вам, что его потрогали в запретных местах. Даже если человек, которого ребенок обвиняет, является уважаемым человеком и кажется неспособным совершить такое, - верьте, прежде всего, ребенку. Помните, самое главное, что вы можете сделать для своих детей – это быть к ним внимательным. Следите за их желаниями и потребностями, говорите с ними, слушайте их - и вы станете лучшим родителем на свете. Если вы не обращаете внимания на ребенка – это сделает за вас кто-то другой.

Рекомендации для несовершеннолетних

Когда ты на улице: выходя из дома, всегда предупреждай, куда ты идешь, где будешь и во сколько ты вернешься, если возвращаешься домой поздно вечером, проси, чтобы тебя встретили; в общественном транспорте садись ближе к водителю, чтобы он мог тебя видеть, не вступай в разговоры с незнакомыми пассажирами, не рассказывай куда едешь и где живешь; если необходимо пройти в темное время суток, постарайся идти вместе с людьми, переходи улицу по подземному переходу в группе людей; не ходи в отдаленные и безлюдные места, не играй на стройках и в заброшенных домах; если показалось, что кто-то тебя преследует, необходимо незамедлительно проследовать в людное место, обратиться к взрослому; увидев впереди шумную компанию или пьяного, перейди на другую сторону улицы или измени маршрут, при этом не следует вступать в конфликты; добираться до дома только известным транспортом (троллейбусом, автобусом, маршруткой), никогда не останавливай чужую машину и не садись сам, если предлагают подвезти; ни в коем случае не садись в машину, чтобы показать дорогу, магазин, аптеку, не выполняй никакие просьбы водителя; идя вдоль дороги, выбирай маршрут так, чтобы идти навстречу транспорту; если незнакомец просит пойти с ним и позвонить в квартиру, потому что ему не открывают, а тебе откроют – не ходи!; не иди с незнакомым человеком, если он предлагает угостить тебя конфетами, посмотреть животных, поиграть в компьютер, не бери у него напитки, конфеты.

Когда ты в подъезде: подходя к дому, обрати внимание, не идет ли кто-либо следом, если кто-то идет – не подходи к подъезду, погуляй на улице, пока этот человек не уйдет, если чувствуешь опасность, зайди в магазин, на почту, в библиотеку и расскажи о подозрительном человеке; если незнакомец уже находится в подъезде, сразу же выйди на улицу и дождись, когда в подъезд войдет кто-то из взрослых жильцов дома; входи в лифт, только убедившись, что на площадке нет постороннего, который может зайти за тобой в кабину; если незнакомец все-таки зашел в лифт, стой к нему лицом, чтобы видеть, что он делает, в случае опасности попробуй нажать кнопку вызова диспетчера, кричи, зови на помощь.

Когда ты дома: никогда не впускай в квартиру незнакомца, если звонят или стучат в дверь, не подходи и не спрашивай, кто пришел, у родителей есть ключи, и они откроют дверь сами; ни в коем случае не открывай дверь лицам, представившимся почтальоном, врачом, полицейским, сантехником, электриком, знакомым родителей, даже если они станут уговаривать; покидая квартиру, посмотри в глазок: если на лестничной

площадке есть люди, подожди, пока они уйдут; прежде чем открывать ключом входную дверь, убедись, что поблизости никого нет [8].

Таким образом, педофилия - это результат психического аффективного расстройства, требующего детальной диагностики и лечения. Данное заболевание является следствием травмы (психической, физической, химической), в результате которой происходит сбой в базовых инстинктах. Если у взрослого человека по отношению к ребенку доминирует родительский инстинкт, готовность проявлять заботу, то у педофила - половое влечение. К сожалению, большинство не только родителей, но и специалистов (педагогов, психологов и др.) боятся обсуждать тему сексуального насилия, чувствуя себя еще более скованными и уязвимыми, чем сама жертва. Не все взрослые знают, как правильно говорить с ребенком, какие вопросы в беседе с ними следует задавать, а какие могут его еще более напугать. Из-за собственных страхов и некомпетентности родители и педагоги зачастую игнорируют, остаются «глухими», даже когда ребенок намекает им о совершенном насилии, рассчитывая на помощь. Именно поэтому многие преступления замалчиваются, остаются безнаказанными. Следует помнить, что **жертва и члены ее семьи нуждаются в особой социальной, психологической и медицинской помощи.**

Литература:

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск: Амалфея, 2005. – 48 с.

2. Уголовный кодекс Республики Беларусь : Кодекс Респ. Беларусь, 9 июля 1999 г., № 275-З : принят Палатой представителей 2 июня 1999 г.: одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. : текст Кодекса по состоянию на 26 окт. 2012 г. // Эталон-Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.

3. О чем педагог обязан сообщать в милицию [On-Line]. Доступен в сети Интернет: <URL: http://www.uvd.gomel.by/news_more/news8930.html. - Дата обращения 06.12.2017.

4. Методические рекомендации по выявлению и документированию преступлений в сфере половой неприкосновенности несовершеннолетних [On-Line]. Доступен в сети Интернет: <URL: <http://5school.belhost.by>. - Дата обращения 06.12.2017.

5. Understanding and Preventing Child Abuse and Neglect [On-Line]. Доступен в сети Интернет: <URL: <http¹ https://www.apa.org/pi/families/resources/child-sexual-abuse.aspx>. - Дата обращения 06.12.2017.

6. Mones, P. Protecting Kids From Sexual Abuse: It's More Complicated 'Than See Something Say Something' [On-Line]. Доступен в сети Интернет: <URL: <http://www.huffingtonpost.com/paul-mones/protecting-kids-from-sexu b 1100114.html>. - Дата обращения 13.12.2017.

7. Protecting Your Child From Sex Abuse [On-Line]. Доступен в сети Интернет: <URL: <http://www.webmd.com/parenting/features/protecting-child-sex-abuse?page>. - Дата обращения 09.12.2017.

8. Профилактика преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних.pdf [On-Line]. Доступен в сети Интернет: <URL: <http://www.nv-pk.ru>. - Дата обращения 09.12.2017.

IMPACTUL MODELELOR DE INTERACȚIUNE BUNICI-PĂRINȚI-COPII/NEPOȚI ÎN EDUCAȚIA TINEREI GENERAȚII

Irina SIMCENCO,

Abstract: *In this study, is reflected at the microsocal level the problem of generations that interact permanently with each other, also, establishing a multitude of relational configurations, varied in form, essence and content. On the basis of a theoretical and experimental study, are delineated and characterized five models of interaction between grandparents, parents and children / grandchildren and their impact impaired. It highlights the fundamental role of the family in educating the young generation and perpetuating family culture.*

Fiecare individ în procesul existenței sale, este parte componentă a unei familii în care stabilește relații și tranzacții cu ceilalți membri. Involuntar modelele promovate și legăturile de familie orientează, coordonează și formează comportamentul, atitudinile și convingerile tinerelor generații în formarea și dezvoltarea lor pe tot parcursul vieții.

Problematika coexistenței generațiilor și a relațiilor dintre ele este abordată la nivel macrosocial și la nivel microsocal. În context familial, prezența celor trei generații: **bunici, părinți, copii/nepoți** denotă diversitatea și complexitatea raporturilor fundamentale necesare dezvoltării și evoluției familiei; asigură echilibrul intergenerațional și intragenerațional; contribuie la afirmarea și autodezvoltarea propriei individualități [1; 2; 3; 6; 7].

Potrivit viziunii cercetătoarei **Voinea M.** [8], familia reprezintă o formă complexă de relații biologice, sociale, materiale și spirituale între indivizii legați prin căsătorie, sânge sau adopțiune. Ea funcționează printr-un sistem multigenerațional complex și reprezintă o unitate socială și una emoțională în care există legături profunde de filiație, permanente și indestructibile dintre membrii săi.

La nivel microsocietal familia desemnează cel mai reprezentativ cadru de manifestare a generațiilor și de continuitate a acestora, fapt ce-i conferă familiei un statut aparte.

În concepția cercetătoarei **Popescu R.**, familia reprezintă o unitate de personalități aflate în interacțiune, o entitate dinamică în cadrul căreia oamenii își modelează continuu relațiile și construiesc o existență de grup [5]. Dezvoltând această concepție menționăm, că odată cu nașterea copilului în jurul familiei și a lui, începe să se dezvolte și se formează o rețea primară de relații interpersonale cu părinții, frații, bunicii și cu alte rude. Rețeaua dată va constitui ulterior drept model pentru sistemul relațional, nu numai în cadrul viitoarei familii, ci și în socium. Pe măsura evoluției sale, copilul se simte integrat în grupul familial, trăiește, relaționează, cooperează, comunică cu ceilalți membri. Copilul își modelează treptat scopuri comune cu cei de o vârstă, preia unele conduite parentale, valorifică experiența bunicii, aspiră spre anumite idealuri. Deasemenea, copilul observă că în comparație cu adulții și bunicii, el gândește altfel, are o sferă de interese distincte, dar și comune, posedă criteriile sale de evaluare și apreciere a fenomenelor existențiale și dispune de un mod propriu de a cunoaște și interpreta realitatea.

Așadar, generațiile interacționează permanent între ele, stabilind o multitudine de configurații relaționale, variate ca formă, esență și conținut. Întrucât ne interesează aspectul colaborării, a parteneriatului educativ familie-bunici am realizat un șir de cercetări pe un lot stratificat, care includea nepoții (vârsta preșcolară; școlară mică; preadolescenți și adolescenți) – 240 subiecți, părinții acestora și bunicii. Loturile au fost selectate prin intermediul pedagogilor din instituțiile de învățământ din mediul urban și mediul rural. În cadrul instituțiilor preșcolare s-a conversat cu copiii de 5-7 ani pe marginea relației lor cu bunicii. Elevii de vârstă școlară mică și preadolescenții au elaborat o povestire (*Portretul bunicii mele*) și au răspuns la câteva întrebări, iar adolescenții au realizat un eseu la tema *Ce am învățat de la bunici*, apoi au răspuns la un mic chestionar cu privire la comunicarea și colaborarea cu bunicii. Întregul lot al părinților (240 subiecți) au răspuns la un chestionar numit *Impactul bunicii asupra educației familiale a copiilor*. Rezultatele studiului experimental ne-a oferit posibilitatea să stabilim cinci modele de interacțiune bunici-părinți – copii/nepoți: modelul interacțiunilor dominate de bunici (11,3%);

modelul interacțiunilor în care bunicii și părinții sunt percepuți ca aliați (24,2%); modelul interacțiunilor dominate de părinți (7,1%); modelul interacțiunilor familiale axate pe echilibrul generațional (40,8%); modelul mixt (16,6 %)[3].

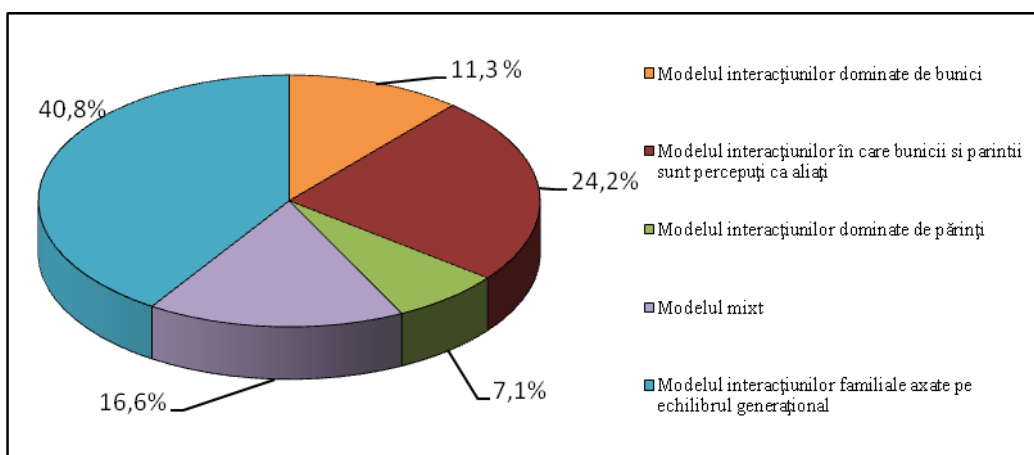


Fig. 1. Modele de interacțiune bunici -părinți – copii/nepoți

În esență, stabilind prezența celor cinci modele de interacțiune în cadrul familiei, considerăm oportună elucidarea schemelor intergeneraționale a *patru* din modelele nominalizate anterior, întrucât modelul mixt constituie o combinație a două și/sau mai multe din ele; esența, conținutul acestor modele și, desigur, propunem câteva sugestii/ recomandări practice în vederea educației tinerei generații [3].

Modelul interacțiunilor dominate de bunici este caracterizat de dominanța bunicilor în viața de familie a copiilor adulți care sunt deja părinți și a nepoților. Acest lucru se observă, în special, la nașterea primului nepot. La această etapă unii bunici, considerând cuplul tânăr prea fragil și lipsit de experiența creșterii și îngrijirii copilului, preiau atribuțiile și responsabilitățile lor. Ei presupun că cei mici au nevoie de o îngrijire specială din partea unor persoane cu experiență, uitând deseori că și ei au fost cândva părinți tineri. Probabil din motivul de a nu repeta greșelile făcute cu propriii lor copii, această categorie de bunici preiau controlul asupra familiei tinere. De regulă, cel mai mult se implică, se impun și sunt active bunicile. Evident că nu putem fi categorici în acest caz, deoarece uneori bunicii au dreptate; se întâmplă că tinerii nu sunt la începutul vieții de familie eficienți sau învață, sunt prea ocupați la serviciu și nu-și onorează calitativ funcțiile parentale.

Acest model de interacțiune poate fi considerat adecvat la etapa contemporană, doar când tinerii apelează la bunici, altfel el poate genera tensiune și conflicte în ambele familii. Deseori, cei vârstnici observă, subliniază și critică neajunsurile, stilul de viață, greșelile de educație comise de părinți. Desconsiderarea tinerilor părinți va provoca conflicte majore și ulterior dificultăți în construirea relației de cuplu și a relației cu copiii. Aceștia din urmă vor suporta mari încărcături emoționale, vor deveni vulnerabili, fricoși, anxioși sau vor interzice nepoților să comunice cu bunicii.

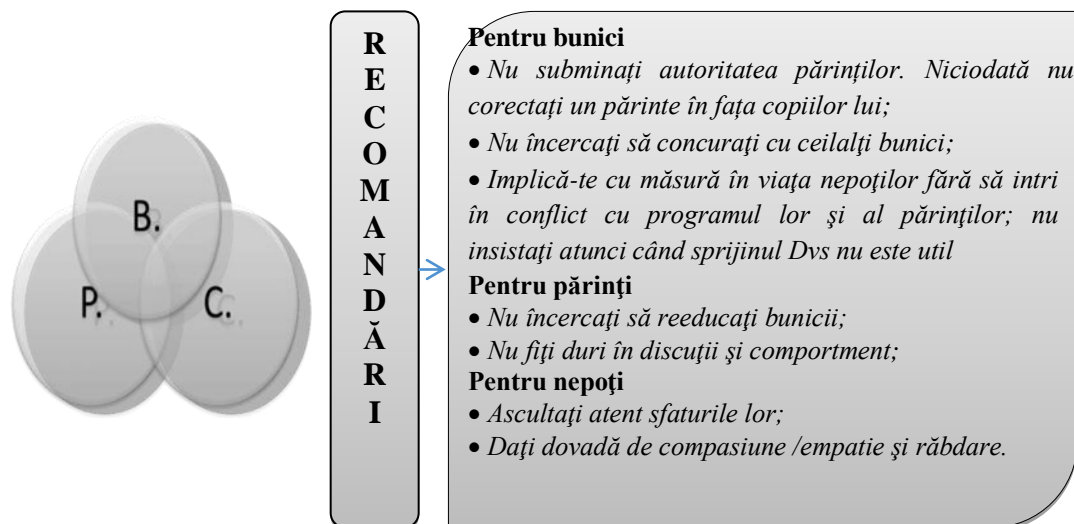


Fig. 2. Modelul interacțiunilor dominate de bunici

Modelul interacțiunilor în care bunicii și părinții sunt percepuți ca aliați. În esență, părinții sunt responsabili de creșterea și educarea copiilor. În opinia noastră considerăm că pentru a realiza cu succes acest obiectiv în cadrul familial este necesară susținerea constantă și implicarea în anumite situații de viață a buniciiilor. Cercetările demonstrează că acest model este binevenit doar dacă bunicii reprezintă modele morale (culturale), demne de urmat, asigură stabilitate, ordine, echilibru și coeziune familială.

Cu regret, astăzi, unele familii tinere refuză ajutorul buniciiilor privind supravegherea și educarea nepoților, considerându-i persoane de *modă veche*, sau le solicită ajutorul numai în situații economice dificile. Acest fapt poate contribui la crearea unei distanțări în relația bunicii-nepoți și apariția disfuncționalității în relația părinți-bunicii-nepoți; poate provoca comunicări infecte, nepoliticoase, axate pe desconsiderare. Tânăra familie trebuie să se comporte cu părinții lor (din ambele părți) respectuos; să aducă argumente la unele decizii și situații de refuz, să explice atent fără a obijdui persoanele în etate, pentru a le păstra ca aliați pe parcursul vieții [1].

În linii generale, influența educativă a buniciiilor asupra nepoților presupune, mai degrabă, o activitate paralelă decât comună. Modelul vizat este unul complex și delicat, el poate eșua din cauza relațiilor de adversitate ce conduc la interacțiuni negative și chiar la ignorarea interacțiunilor cu bunicii, iar nepoții vor fi lipsiți de comunicarea valoroasă cu cele mai apropiate rude ale sale.

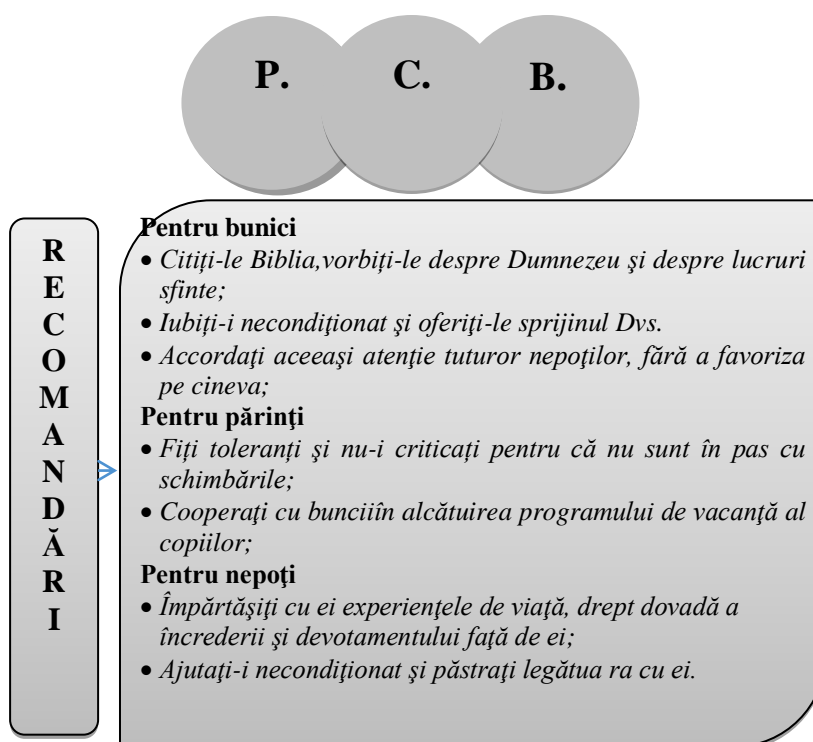


Fig. 3. Modelul interacțiunilor în care bunicii și părinții sunt percepuți ca aliați

Modelul interacțiunilor dominate de părinți. Abordarea dată poate fi desprinsă din modelul anterior. Este cunoscut faptul că părinții reprezintă generația intermediară dintre celelalte două generații. De ei va depinde construirea și menținerea legăturii bunici-nepoți. Acest model atribuie părinților un rol prioritar în raporturile partenoriale intergeneraționale. Aderența puternică a bunicilor la valorile propriei generații, uneori îi determină pe părinți să devină nonconformiști. Este clar că între cele două generații vor exista mereu puncte de vedere diferite, dar bunicii prin experiența lor de viață, capacitățile de mediere, promovarea valorilor autentice, joacă un rol important în stabilitatea vieții de familie.

Există situații când părinții au expectanțe neadecvate față de vârstnici cât și față de proprii lor copii sau nu știu singuri ce-și doresc.

În esență, acest model poate genera conflicte, concurență cât și posibilitatea de a-i înlocui pe bunici cu bone calificate în educația copiilor, totul depinde de înțelepciunea ambelor părți, cultura lor, starea sănătății și disponibilitatea bunicilor.

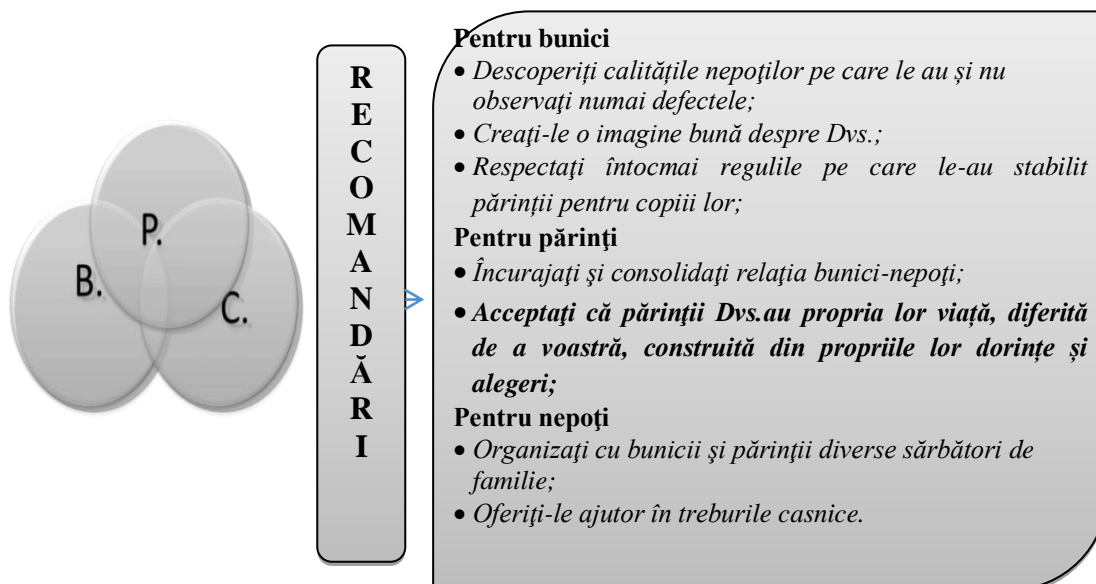


Fig. 4. Modelul interacțiunilor dominate de părinți

Modelul interacțiunilor familiale axate pe echilibrul intergenerațional. Acest model este unul armonios ce are la bază proiectarea sarcinilor și realizarea scopurilor comune, legate de creșterea și educarea tinerei generații. În acest context venim să evidențiem postulatul susținut de Cuznețov Larisa [2; 3] și alți cercetători, conform căruia coexistența echilibrată a tuturor generațiilor, bazate pe simetrie, complementaritate, reciprocitate și parteneriat; pe principiul schimbului și al colaborării, chiar dacă uneori acestea nu sunt echivalente, vine să completeze și să dezvolte cultura și ethosul pedagogic familial, contribuind esențial la interiorizarea modelului comportamental demn, la plăsmuirea personalității copilului.

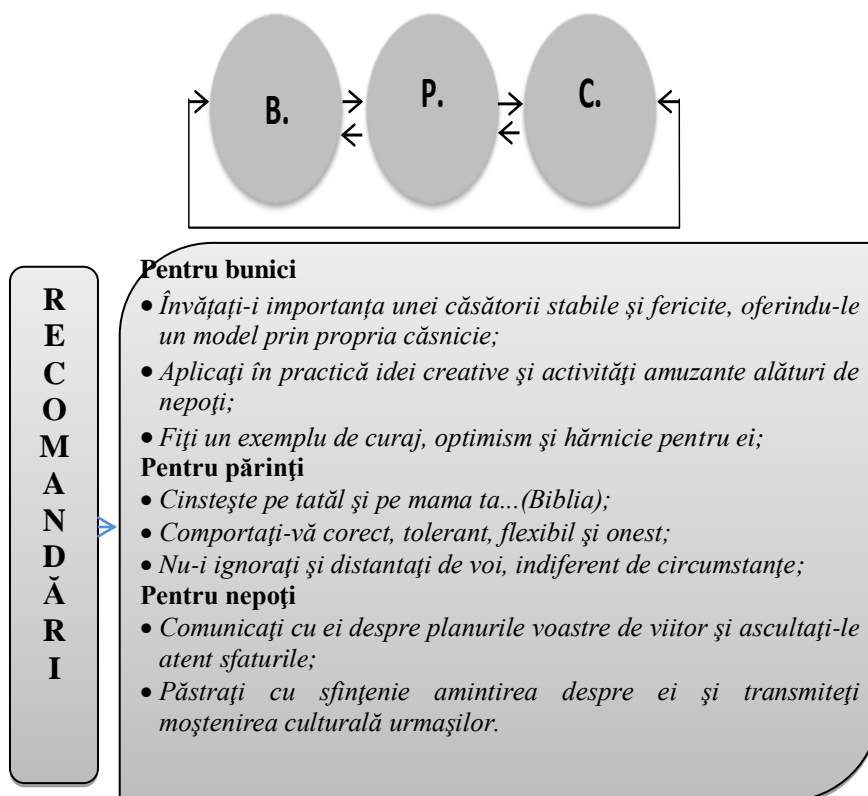


Fig. 5. Modelul interacțiunilor familiale axate pe echilibrul intergenerațional

Potrivit celor expuse, precizăm că familia reprezintă unitatea educativă primară, părinții fiind primii educatori, care asigură formarea și dezvoltarea personalității copilului, pe când bunicii au un rol de securizare și sprijin psihoemoțional (cu excepția când ei rămân unicele rude a copilului). Astfel, copilul deține un rol central în cadrul familiei, iar iubirea, maturitatea emoțională, comunicarea empatică, responsabilitatea, spiritualitatea, pe care o oferă părinții și bunicii în parteneriat – constituie *premisele esențiale și baza formării viitorului adult*. Experiența de viață, chibzuința, îngăduința și înțelepciunea de care dispun, cu care se împărtășesc bunicii ajută la menținerea și consolidarea familiei, a culturii familiale și, totodată, contribuie la formarea sentimentelor de apartenență și identitate la neam la tână generație [1; 2; 3; 6; 7].

Cu certitudine că modelul echilibrului generațional este un model ideal pentru care trebuie să opteze fiecare familie și întreaga societate.

În concluzie, menționăm că abordările teoretico-praxiologice propuse reprezintă un reper fundamental de analiză și ghidare a raporturilor intergeneraționale familiale. Considerăm importantca fiecare generație să cunoască modelele expuse și să țină cont de recomandările propuse, deoarece conținutul și esența lor reprezintă realitatea existențială a omului, calitatea căreia depinde de contribuția morală a fiecărei persoane și a societății în întregime.

Totodată, educația și socializarea tinerei generații va determina procesul de asimilare de către aceștia a unui spectru larg de valori materializate în experiențe, succese, eșecuri, activități festive, distractive, funebre, reguli și norme proprii/comune, tradiții, obiceiuri sociofamiliale etc. Transmiterea și asimilarea patrimoniului valoric, transpunerea lui în atitudini, comportamente familiale, profesionale, sociale, culturale și cotidiene, reprezintă un fenomen sociouman fundamental ce asigură calitatea relațiilor între generații.

Referințe bibliografice

1. Calaraș C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. *Pedagogia și sociologia educației familiale*. Chișinău: Primex-com SRL, 2017. 304 p.
2. Cuznețov L. Consilierea și educația familiei. *Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-com SRL, 2015. 489 p.
3. Cuznețov L., Simcenco I. Parteneriatul educativ familie - cultură postfigurativă. *Repere teoretice și practice*. Chișinău: Primex-com SRL, 2015. 141 p.
4. Fontaine R. *Psihologia îmbătrânirii*. Iași: Polirom, 2008. 232 p.
5. Popescu R. *Introducere în sociologia familiei. Familia românească în societatea contemporană*. Iași: Polirom, 2009. 200 p.
6. Segalen M. *Sociologia familiei*. Iași, Polirom, 2011. 440 p.
7. Stănciulescu E. *Sociologia educației familiale. Strategii educative ale familiilor contemporane*. Vol.I, Iași: Polirom, 2002. 280 p.
8. Voinea M. *Familia contemporană*. Mică enciclopedie. Editura Fundației FOCUS, București, 2005. <http://www.scribd.com/doc/229733540/Maria-Voinea#scribd> (vizitat 17.02.2011).

ATITUDINI FAȚĂ DE FAMILIILE CARE ÎNGRIJESC COPIL/COPII CU DIZABILITĂȚI

Mihai ȘLEAHTIȚHI,

*conferențiar universitar, doctor în psihologie, doctor în pedagogie,
Academia de administrare publică, Moldova.*

Svetlana HARAZ,

*master în psihologie, lector universitar,
Facultatea Științe Sociale și ale Educației, ULIM*

Abstract: *Continuous social transformations have generated new perspectives for social inequality. People with disabilities, historically, have been placed in the category of vulnerable, marginalized, excluded groups. In the context of the social model of the disability approach, of the social inclusion strategies, of the residential systems reforms, the degree of vulnerability of the family caring for a child or children with disabilities has increased visibly. The actions and attitudes of the society members are modeled by the socio-political and economic conjuncture of society, the cultural substratum and the opening to new visions, behaviors and attitudes. Our study aims to analyze the attitudes of the population towards the families caring for the child or children with disabilities by applying a Scale of attitudes, in order to identify the risk of social exclusion of this social group.*

Noțiunea de familie și atitudine socială:

Familia reprezintă „o formă de comunitate umană alcătuită din doi sau mai mulți indivizi, uniți prin legături de căsătorie și/sau paterne, realizând, mai mult sau mai puțin latura biologică și/sau cea psihosocială” [6, p.17].

Familia avea un rol privilegiat în toate domeniile societății: producție, comunicare, distribuție, protecție, socializare, control social. Societatea tradițională era bazată în mod esențial pe legături de rudenie (neam, clan). În societatea modernă schimbarea este ceva normal, de unde importanța acordată studiului schimbării (pentru stăpânirea ei), științei, tehnologiei [9].

Teoria structurală a terapiei familiei a fost dezvoltată de Salvador Minuchin (Families and Family Therapy 1974) și a devenit foarte influentă în anii 1970. Minuchin a observat interacțiunile familiale dintr-o perspectivă structurală. Structura familiei este modelul organizat în care membrii familiei interacționează. Este un set de reguli ascunse care guvernează tranzacțiile din familie. Minuchin consideră că structura familială are nevoie de flexibilitate, deoarece ea trebuie să reziste la schimbare (până la un anumit nivel), dar să se și adapteze atunci când circumstanțele o cer, pentru a-și putea menține integralitatea și funcționalitatea. Respectiv, din punct de vedere psihologic, *familia* este înțeleasă ca sistem social, care este compus din subsistemele familiale: (1) subsistemul cuplului, (2) subsistemul părinți-copii, și (3) subsistemul fraților (i.e., copii care au părinți comuni). Toate aceste subsisteme se influențează reciproc [5].

Teoria sistemelor biopsihosociale (BST – Biopsychosocial Systems Theory) este o variantă a teoriei sistemelor generale (GST - General Systems Theory, von Bertalanffy, 1968). BST presupune aplicarea teoriei sistemelor generale la sistemele umane, biopsihosociale. Având în centru indivizii, familiile și comunitățile din care aceștia fac parte, teoria propune abordarea comportamentului acestora ca produs al interacțiunii factorilor biologici, psihologici și sociali și, în același timp, ca stimul pentru astfel de interacțiuni. BST pornește de la asumția că sistemele umane sunt organizate ca seturi desisteme deschise, aflate în interacțiune reciprocă. Fiecare sistem uman dispune de o identitate și limite proprii și poate fi văzut ca având o dezvoltare verticală (conține mai multe subsisteme) și o dezvoltare orizontală (este el însuși parte dintr-un sistem mai extins) [10].

Teoria sistemelor are cel mai înalt grad de generalitate, reflectând o atitudine holistică ce neajută să înțelegem relațiile reciproce între indivizi și mediul în care trăiesc. Prin sistem se înțelege „un întreg organizat, format din componente care interacționează în mod diferit, față de interacțiunea lor cu alte entități și care rezistă o perioadă de timp” [1, p.294].

Starea unui sistem este definită de următoarele caracteristici:

- *stabilitate* – se referă la modalitatea prin care un sistem se menține primind energia din afară și utilizând-o;
- *echilibru* (homeostazie) – capacitatea sistemului de a-și menține natura/esența fundamentală în pofida modificărilor suportate;
- *diferențiere* – de-a lungul timpului sistemul evoluează în ceva complex, cu mai multe componente;

• *nonsumativitate* – întregul constituie ceva mai mult decât sumapărților sale componente;

1. *reciprocitate* – dacă una dintre părțile sistemului se schimbă, schimbarea influențează toate celelalte părți, care, la rândul lor, se vor schimba [3, p.132-133].

În 2004, Goffman realizează o cercetare privind situația persoanelor internate în „instituțiile totale”, cercetare care a stat la baza proceselor de dezinstituționalizare și de diversificare a serviciilor de sprijinire a persoanelor dezavantajate. (Goffman, 2004: 22) definește instituția totală ca „un hibrid social: în parte comunitate de rezidență, în parte organizație formală” și o consideră incompatibilă cu viața de familie. Odată ce o persoană intră într-o instituție totală, ea ajunge să fie stigmatizată de ceilalți [4].

Familia, ca sistem, este înserată, la rândul său, în macrosistemul socio-cultural, în care, la rândul său, interacționează cu alte sisteme sociale, sau mediul social care influențează și asigură contextul (diverse aspecte ale vieții sociale) pentru funcționarea sistemului.

Atitudinile pe care le au grupurile unele față de altele nu sunt înăscute, dar asta nu înseamnă că orice tip de atitudine se poate învăța. Atitudinile, aceste sentimente întărite, sunt prescripții normative asupra obiectului în omologie cu cadrele socio-epistemice culturale prestabilite. Majoritatea acestor cadre continuă să fie etnocentrismul și absolutismul normelor, cei doi opozanți sociocognitivi principali ai atitudinilor de toleranță în grup [8, p.45].

În psihologia socială atitudinea nu are sensul care i se dă în limbajul obișnuit. Ea corespunde felului în care un individ se situează în raport cu diverse obiecte față de care ne putem manifesta pro sau contra, de acord sau nu, pe care le putem considera de mare valoare sau lipsite de interes etc. Deci atitudinea este un fel de poziție pe un continuum, poziție ce traduce în final valoarea pe care cineva o acordă unui obiect. Evident, acestei poziții îi sînt asociate credințe, convingeri, opinii cu privire la obiect [7].

Atitudinea ca concept cunoaște mai multe definiții propuse de un șir de cercetători. După G. W. Allport „O atitudine este o stare de pregătire mintală și neurală, organizată prin experiență, care exercită o influență diriguitoare sau dinamizatoare asupra răspunsului individului la toate obiectele și situațiile cu care este în relație” [2].

Actualitatea cercetării: Trăim în epoca transformărilor sociale, într-o nouă calitate a lor, calitate ce semnifică idealuri de orinetare democratică, dezvoltare a unei societăți bazate pe valori universale și experiențe pozitive în asigurarea unui mediu incluziv, în asigurarea calității vieții și bunăstării tuturor grupurilor de populație. Cercetarea atitudinilor populației față de grupurile vulnerabile, facilitează elaborearea strategiilor de incluziune, expertizarea cazuisticii vulnerabilității și a oportunităților de incluziune prin dezvoltarea toleranței, acceptării dizabilității.

Scopul cercetării: realizarea unei analize a atitudinilor populației față de familiile care îngrijesc copil sau copiii cu dizabilități prin aplicarea unei Scale a atitudinilor, întru identificarea riscului excluziunii sociale a acestui grup social.

Ipoteza: Atitudinea populației față de familiile care îngrijesc copil sau copiii cu dizabilități este mai mult favorabilă, decât nefavorabilă.

Metodologia cercetării: chestionarul compus dintrun șir de întrebări cu privire la atitudinea față de familiile care îngrijesc copil sau copiii cu dizabilități; Metoda one-way ANOVA [11] pentru grupuri independente: Parinti (N = 210) și Populație (N = 580).

Eșantionul cercetării: 790 subiecți: 580 persoane = Populație; 210 persoane = Părinți.

Aria geografică a cercetării: municipiul Chișinău, orașul Orhei, raionul Călărași.

Rezultatele măsurării Scalei atitudinilor față de familiile care îngrijesc copil cu dizabilități

Pentru a identifica dispersiile în ceea ce privește atitudinea față de familia care îngrijește copil sau copiii cu dizabilități am folosit un chestionar: Scala atitudinilor față de familiile care

îngrijesc copil cu dizabilități, constituit dintrun șir de întrebări prin aranjarea răspunsurilor de la foarte negativ la pozitiv ca o scară ordinală de 7 puncte.

Pentru analiza datelor am creat baza de date prin introducerea tuturor variabilelor pentru aplicația SPSS.

Pentru analiza statistică efectivă am folosit Metoda one-way ANOVA.

Tabelul 1. Scala atitudinilor față de familiile care îngrijesc copil cu dizabilități

Nr. ord.	Afirmații propuse care ar reflecta atitudinea față de familiile care îngrijesc copil/copii cu dizabilități	Frecvența	%	% Valid	% Cumulativ
1	Eu condamn aceste familii	1	.1	.1	.1
2	Nu accept aceste familii	3	.4	.4	.5
3	Nu vreau să am contact cu aceste familii	1	.1	.1	.6
4	<i>Sunt indiferent în raport cu aceste familii</i>	189	23.7	23.9	24.6
5	Accept existența acestor familii	80	10.0	10.1	34.7
6	<i>Îmi este jale de aceste familii</i>	99	12.4	12.5	47.2
7	Respect aceste familii	286	35.8	36.2	83.4
8	Susțin pozitiv existența acestor familii	131	16.4	16.6	100.0
	Total	790	98.9	100.0	

Distribuția datelor numerice (conform frecvenței selectării afirmațiilor de către subiecții experimentului) este prezentată în Tabelul 1. Frecvența afirmațiilor propuse subiecților, denotă faptul că scorul cel mai înalt este obținut de afirmația „*Respect aceste familii*”: cu 286 selectări, procentaj cumulativ 83,4%. O tendință de respect, fapt ce ne înclină spre concluzia că populația are o atitudine pozitivă față de grupul supus experimentului. Respectul fiind o manifestare comportamentală a atitudinii, conform modelului ABC al componentelor atitudinii (*componentă afectivă*: modul în care un individ simte ceva; *componenta comportamentală*: felul în care atitudinea pe care o avem influențează comportamentul nostru; *componenta cognitivă*: este vorba despre credința unei persoane și / sau cunoștințe despre un obiect de atitudine). Și alte scoruri prezentate în Tabelul 1, tind să confirme atitudinea de acceptare și susținere a familiilor care îngrijesc copii cu dizabilități.

Frecvența afirmațiilor cu conotație negativă este irelevantă pentru cercetarea realizată, procentajul cumulativ al primelor trei afirmații fiind unul nesemnificativ în coraport cu numărul total de subiecți.

Afirmațiile care au cumulat un scor relevant pentru analiza efectuată în cadrul acestui studiu, este frecvența selectării afirmației „*Sunt indiferent în raport cu aceste familii*”: cu o frecvență de 189 de selectări și 24.6 % cumulativ și ne induce spre constatarea faptului că, există rezerve în acceptarea necondiționată a grupului părinților copiilor cu dizabilități.

Frecvența selectării afirmației „*Îmi este jale de aceste familii*”: cu 99 de selectări și 47.2% cumulativ, poate fi interpretat ca o confirmare a „*ezitării*” populației de a accepta familiile copiilor cu dizabilități. Definiția propusă de DEX pentru cuvântul „*jale*”: tristețe, mâhnire, durere adâncă, ne permite să susținem multitudinea de cercetări cu privire la comunicarea cu persoanele cu dizabilități (proiecție -familia), cercetări care prezintă dificultățile de incluziune, printre care și emoțiile, comportamentele necostructive, intolerante sau chiar discriminatorii.

În Tabelul 2 prezentăm statistica descriptivă a eșantionului experimentului efectuat: volumul eșantionului, media, abaterea standard, eroarea standard, intervalul de încredere pentru valoarea medie.

Tabelul 2. Staistica discriptivă

Scala atitudinilor față de familiile care îngrijesc copil cu dizabilități	N	Media	Abatere standard	Eroare standard	95% Interval de încredere pentru valoarea medie		Minimum	Maximum
					Limita inferioară	Limita superioară		
0 Populația	580	6.03	1.499	.062	5.90	6.15	1	8
1 Părinții	210	6.26	1.405	.097	6.07	6.45	2	8
Total	790	6.09	1.477	.053	5.99	6.19	1	8

Rezultatele obținute în urma analizei statistice ne permite să facem următoarea concluzie: *părinții au o atitudine mai pozitivă față de familiile care îngrijesc un copil cu dizabilități* (Valoare medie = 6.26 vs. 6.03), iar diferența nu se datorează unei erori aleatorii (Probabilitatea este de:0.047%).

În ANOVA simpla totalul dispersiei provine din doua surse: intragrupal si intergrupal. Ambele surse reflectă dispersia datorată selecției randomizate a eșantionului. În plus, dispersia intergrup reflectă abaterile datorate treptelor diferite ale variabilei independente.

Pentru calcuarea raportului F din ANOVA simplă, cea mai ușoară cale este metoda denumită ABC.

Astfel trebuie mai întâi calculate A, B și C: A se obține prin ridicarea la patrat a rezultatelor fiecarui subiect și apoi sumarea lor (indiferent de grupa din care face parte; B se obține prin suma rezultatelor tuturor subiecților (indiferent de grupă), ridicarea sumei la patrat și apoi împărțirea la numărul total de subiecți ai experimentului; C se obține prin suma rezultatelor subiecților din grupa 1, ridicarea la patrat a valorii obținute urmată apoi de împărțirea la totalul de subiecți ai primei grupe.

Procedeeul se repetă pentru toate grupele experimentului, în final are loc adunarea tuturor rezultatelor parțiale.

Ca urmare tabelul ANOVA pentru cercetarea de față va arata astfel:

Tabelul 3. Tabelul ANOVA

ANOVA					
Dispersia	Suma Pătratelor (SS)	Gradul de libertate (df)	Media pătratelor (MS)	Raportul ANOVA (F)	Semnificația.
Intergrupal	8.590	1	8.590	3.951	.047
Intragrupal	1713.207	788	2.174		
Total	1721.797	789			

Tabelul 3 indică rezultatele analizei de varianță. Raportul F, a cărei valoare este de **3.951** este semnificativ la nivel de **0.047**, din moment ce este mai mic de 0,05.

Acest lucru înseamnă că există o diferență semnificativă între cele două grupuri în ceea ce privește atitudinea față de familia care îngrijește copil sau copiii cu dizabilități.

Concluzii:

Ipoteza înaintată în cadrul acestui experiment, *Atitudinea populației față de familiile care îngrijesc copil sau copiii cu dizabilități este mai mult favorabilă, decât nefavorabilă*, a fost confirmată:

- a fost identificată o tendință de respect față de familiile care îngrijesc copil sau copiii cu dizabilități (procentaj cumulativ 83,4%) ;

- constatăm faptul că, există rezerve în acceptarea necondiționată a grupului părinților copiilor cu dizabilități prin selectarea afirmațiilor „*Sunt indiferent în raport cu aceste familii*”: cu 24.6 % cumulativ și „*Îmi este jale de aceste familii*” cu 47.2% cumulativ;
- frecvența afirmațiilor cu conotație negativă este irelevantă pentru cercetarea realizată, procentajul cumulativ al primelor trei afirmații fiind unul nesemnificativ în coraport cu numărul total de subiecți;
- părinții au o atitudine mai pozitivă față de familiile care îngrijesc un copil cu dizabilități, este rezultatul obținut în urma analizei statistice a datelor;
- între cele două grupuri supuse experimentului (populație și părinți) există o diferență în ceea ce privește atitudinea față de familia care îngrijește copil sau copii cu dizabilități.

Rezultatele prezentate în articol, sunt doar o parte a unui studiu mai amplu privind atitudinea societății față de familiile care îngrijesc copil sau copii cu dizabilități, întru identificarea riscului de exluziune socială a acestui grup.

Respectiv, concluziile sunt preliminare, datele selectate fiind încă în analiza staitistică, datorită multitudinii de variabile necesare de supus unei analize minuțioase.

La faza actuală a realizării cercetării putem afirma că există o tendință de „ezitare” a populației în acceptarea familiile care îngrijesc copil sau copii cu dizabilități.

Familia care îngrijește copil sau copii cu dizabilități se plasează în segmentul populației cu grad înalt de vulnerabilitate și risc de exluziune socială. Întru prevenirea acestui fenomen, este esențial un studiu amplu al opiniei publice față de acest grup, al atitudinilor și percepțiilor față de familie, față dizabilitate. Înțelegerea dizabilității, cunoașterea percepțiilor și atitudinilor populației față de familia care îngrijește copil sau copii cu dizabilități ne va oferi posibilitatea unui dialog, creării unui mediu tolerant, de acceptare, a unui mediu incluziv.

Bibliografie:

1. Anderson R.; Lowe G.; Carter I. Human behavior in the social environment: A social system approach. New York: McGrae-Hill, 1999. 428 p.
2. Allport W. Attitudes. // In: *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark Univ., 1935, pag 798-844.
3. Buzducea D. Asistența Socială a grupurilor de risc. Iași: Polirom, 2010. 896 p.
4. Goffman E. Aziluri. Eseuri despre situația socială a pacienților psihiatrici. Iași, Polirom, 2004. 334 p. 5
5. Minuchin S. Families and Family Therapy. Cambridge: Harvard University Press, 1974, 268 p.
6. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Press „Mihaela”, 1998. 390 p. 1
7. Moscovici S. (coord). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 249 p.
8. Neculau A. Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996. 488 p.
9. Parsons T., Smelser N.J. Economy and society. Boston: Routledge and Kegan, 1984. 286 p.
10. Pinsof, W.M., Lebow, J. Family psychology: the art of the science. Oxford: University Press, 2005. 608 p.
11. Pomohaci C., Pârlea D. Analiza datelor, Ediția a II-a. București: Fundația România de Mâine, 2008. 183 p.

DIMENSIUNI ALE INSTABILITĂȚII MARITALE CA EFECT AL MIGRAȚIEI DE MUNCĂ

Abstract: *The family is like a "resonance box" in which all the harmony or disharmony of society, like a living organism, is felt. So, the family is a living reality, which, without losing its sacred fundamental sense, is subjected violently to everyday disorder through an unprecedented crisis. In this article are described the dimensions of marital instability as an effect of the labor migration.*

Tranziția Republicii Moldova spre economia de piață a contribuit la extinderea fenomenului migrației. Principalii factori care determină migrația sunt de ordin economic. Cauzele migrației economice sunt multiple și bine cunoscute, ca șomajul, nivelul scăzut de trai, locurile de muncă slab remunerate, sărăcia. Plecarea unor membri ai familiei către alte țări din rațiuni economice și existența din sursele câștigate de aceștia a devenit un mod normal de viață pentru multe familii de moldoveni. În ultimii ani acest fenomen a crescut foarte mult în intensitate, fiind organizate întregi industrii de perfectare a actelor pentru migrații economice pentru a ajunge la destinație și de transportare a persoanelor și a mărfurilor în și din străinătate [1, p.6]. În familia afectată de migrație, nici membrii familiei și nici comunitatea nu percep și nu conștientizează în deplină măsură riscurile care vizează copiii lipsiți de grija părintească în urma migrației. Conform studiului [5, p.63-65] participanții la sondajul din Republica Moldova, în proporție de 68,7 procente, sunt mulțumiți de faptul că un membru al familiei lucrează în străinătate (19,9% „pe deplin mulțumit” și 48,7% „mulțumit”), față de 28,1 procente care nu sunt mulțumiți (20,2% „nemulțumit” și 7,9% „pe deplin nemulțumit”). Migrații sunt mai satisfăcuți de procesul migraționist, în comparație cu alți membri ai gospodăriei. Mai puțin mulțumite sunt persoanele căsătorite, care au copii și sunt nevoite să-i lase în grija părinților. Deși prezența și suplینirea de către persoanele în etate a atribuțiilor părinților atenuază puțin problema afectului psihologic asupra copiilor ce au părinți migrați, lipsa părinților schimbă comportamentul copiilor: deseori ei devin neascultători, brutali, nervoși. În același timp, copiii din familia afectată de migrație rămân deseori fără asistența unui adult în mai multe aspecte. Copiii au nevoie de ajutor la pregătirea temelor școlare pentru acasă, la respectarea igienei, la vizitarea unui medic sau, pur și simplu, trebuie să discute cu un adult despre viața lor și problemele cu care se confruntă [2, p.5].

Conform articolului 1 din legea cu privire la migrația de muncă aceasta este deplasarea benevolă a cetățenilor Republicii Moldova peste hotare, precum și sosirea benevolă a străinilor pe teritoriul Republicii Moldova, în scopul desfășurării unor activități provizorii de muncă (migrantul este persoana care trece printr-o schimbare (semi-) permanent de rezidență care implică o schimbare a mediului său social, economic și/sau cultural.

În acest articol ne-am propus să analizăm dacă migrația economică are un impact și asupra instabilității familiale. Plecând de la acest obiectiv general ne-am propus să analizăm nivelul tendinței spre divorț a membrilor familiilor marcate de migrație pentru muncă și membrilor familiilor nemarcate de acest fenomen.

Ipoteza cercetării: Anticipăm că familiile marcate de migrația economică prezintă o instabilitate maritală mai mare (tind spre divorț) față de familiile nemarcate de acest fenomen.

Lotul experimental cu care am lucrat a inclus chestionare cu răspunsurile valide ale unui număr de 344 de adulți, cu vârste cuprinse între 20 și 50 de ani. 202 subiecți aparțineau familiilor marcate de migrația economică, 142 de subiecți proveneau din familii nemarcate de acest fenomen

Instrumentul de lucru. În vederea măsurării tendinței spre divorț al lotului experimental am aplicat Indexul instabilității maritale (John N. Edwards, David R. Johnson și Alan Booth) care măsoară instabilitatea maritală și mai ales tendința spre divorț .

Descrierea variabilelor. Pentru validarea ipotezei am urmat: Analiza influenței variabilei independente (VI) – *tipul familiei* care presupune eșantioane independente de subiecți: 1. familii marcate de migrație; 2. familii nemarcate de migrație asupra variabilei dependente (VD) – *instabilitate maritală (tendința spre divorț)*. Exemple de itemi prin care a fost operaționalizată percepția pe care participanții la studiu o aveau despre instabilitatea maritală sunt: „Cîteodată oamenii căsătoriți cred că le-ar plăcea să locuiască separat de partenerul lor. Cît de des simțiți dvs. acest lucru?”, „Chiar și persoanele care se înțeleg bine cu partenerii lor se întrebă uneori dacă mariajul lor merge sau nu. V-ați gândit că aveți probleme în căsnicia dvs.?” „V-a trecut prin cap, în ultima perioadă, gîndul de a divorța sau de a vă separa de partenerul dvs.?” „Din cauza probelmelor pe care oamenii le au în căsniciile lor, uneori ei pleacă de acasă pentru puțin timp sau ca o separare de probă. S-a întîmplat acest lucru și în căsnicia dvs.?”

Prezentarea și analiza datelor.

Ipoteza de lucru care susține că: subiecții ce provin din familii marcate de migrația economică vor avea un nivel diferit al instabilității maritale, față de subiecții din familii nemarcate de migrația economică; ne așteptăm ca scorurile la instabilitatea maritală la familiile marcate de migrație să fie mai mari față de scorurile celor nemarcate de migrație.

Ipoteza de nul: nu vor exista diferențe la nivelul instabilității maritale familiale la participanții studiului.

În continuare prezentăm rezultatele obținute în urma analizei:

Tabelul 1. Mediile scorurilor la instabilitatea maritală

	tipul familiei	N	Mean
Tendința spe divorț	familie marcată de migrație	202	1,94
	familie nemarcată de migrație	142	0,69

Tabelul 2. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la instabilitatea maritală la subiecții ce provin din familii marcate și nemarcate de migrația economică

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferența dintre medii	Eroare standard	Intervalul de încredere 95%	
								Limita inferioară	Limita superioară
Tendința spe divorț	3,598	,059	9,007	342	,000	1,250	,139	,977	1,524

Mediile: subiecții ce provin din familii marcate de migrația economică - Mgr1=1,94; subiecții ce provin din familii nemarcate de migrația economică – Mgr2=0,69.

Testul Levene are valoarea F=3,59, p=0,059; constatăm că t(342)= 9,00, cu pragul de semnificație <0,001, ceea ce înseamnă că acceptăm ipoteza de lucru și respingem ipoteza de nul, astfel încît, există diferențe semnificative între medii, **subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la tendința spre divorț comparativ cu cei proveniți din familii nemarcate de acest fenomen.**

Schimbarea, instabilitatea, diversitatea devin caracteristici ale vieții cotidiene. Bauman (2005) vorbește despre „sindromul turistului, care ar caracteriza viața individului în contemporaneitate: acesta are relații diversificate, în spații sociale, culturale, geografice diverse, în lumea reală sau virtuală, își schimbă adesea locul de muncă, rezidența, prietenii, partenerul de viață, fiind un „turist” prin propria viață. „Sindromul turistului” este o metaforă a vieții contemporane, ce face trimitere la detașarea pe care o simte un călător într-o locație de care nu

aparține, tradusă în instabilitatea locului de muncă și mergând pînă la instabilitatea relației cu partenerul de viață și familia acestuia [6, p. 41]. Având domiciliile separate, un asemenea aranjament temporar ar putea duce la riscul ca unul sau ambii parteneri să se implice într-o încurcătură romantică care crește excitația și diminuează dorința de a cheltui efort pentru a îmbunătăți relația la distanță cu soțul. Probabil riscul unor acțiuni dăunătoare ireparabile este mai mare în timpul unei separări, decât dacă partenerii ar rămâne angajați pentru a rezolva problemele lor împreună.

Rezultatele studiului nostru vin în completarea altor cercetări. Conform studiului „Modelul familiei în tranziție”, realizat în RM 2008, problemele cu care se confruntă familia actuală sunt: Situația materială – potrivit respondenților chestionați este primul motiv de ceartă în familie (29,7%). Această situație rezultă și din faptul că familiile nu au resurse suficiente pentru a-și satisface toate necesitățile. Problemele cauzate de lipsa banilor sunt urmate foarte îndeaproape de divergențele de opinie dintre soți, din cauza repartizării rolurilor și responsabilităților în cadrul familiei: 23,4% dintre respondenți spun că au neînțelegeri cu privire la gestionarea treburilor casnice. Un alt motiv frecvent al neînțelegerilor în familie îl constituie consumul de alcool, fumatul și alte vicii (17,4%). Foarte rar sau chiar niciodată nu apar în conflicte, în calitate de mărul discordiei, relațiile intime sau decizia asupra numărului de copii în familie (aprox.9%). Disputele sunt cel mai des soluționate calm prin discuții deschise între soți. Există și un anumit număr de cazuri în care este solicitată intervenția poliției ori a rudelor, pentru a potoli soții agresivi. Ideea unui divorț este, în acest moment, privită ca o opțiune posibilă de un număr relativ mare de respondenți (aprox. 9% din cei chestionați). Pe lângă problemele tradiționale, specifice oricând familiilor – insuficiența de resurse financiare și dificultățile cu spațiul locativ – observăm proliferarea unor noi probleme în societatea moldovenească în tranziție, și anume: migrația, dificultăți în întreținerea și susținerea generațiilor în vîrstă. Astfel, atmosfera din familie depinde de problemele financiare, care determină decizia ca cineva din familie să plece la muncă peste hotare, întrucît „atunci cînd vine sărăcia, dragostea iese pe fereastră”. Alte probleme sunt cele ce țin de educația copiilor, munca peste program a unuia dintre soți, părinții cu care locuiesc împreună și care au alte viziuni despre viață, gelozie ș.a. [4 p.39-40].

Bibliografie:

1. Gavriluc C. (coord.). Situația copiilor rămași fora îngrijire părintească în urma miștrăției. Raport de studiu. UNICEF, Chișinău, 2006. 96 p.
2. Lăsați în urma migrației persoane în etate și copii din Moldova. Studiu național realizat de HelpAge Internațional și UNICEF. Chișinău, 2010. 44 p.
3. Mitrofan I., Ciupercă C . Psihologia relațiilor de cuplu. Abordarea teoretică și aplicativă. Ed. SPER, 2009. 463p.
4. Modelul familiei în tranziție și răspunsul politicilor publice la schimbări de valori și structuri sociale în Republica Moldova. Raport de cercetare. Unicef Iunie, 2008. 58 p.
5. Mukomel Vladimir, Cheianu-Andrei Diana. Moldovenii în Federația Rusă: profilul socioeconomic și provocările de politici: Studiu. În: http://www.iom.md/attachments/110_rfinalrom.pdf
6. Popescu R. Întroducere în sociologia familiei: familia românească în societatea contemporană. Iași: Polirom, 2009. 199 p.
7. Voinea M. Familia contemporană. Mică enciclopedie. București: Editura Focus, 2005. 242 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Даниела КАЗАКУ,
лектор Государственного Университета
«Алеку Руссо», мун. Бельцы
Александра ОВДИЕНКО, студент
Государственного Университета
«Алеку Руссо», мун. Бельцы

Abstract: Everyone encounters in his life the consequences of the manifestation of social representations, since they are an integral part of it. They are formed in us from the earliest childhood, which determines the future model of behavior in society and the family. In this article, we will try to reveal the topic of social representations about the family in the senior preschool age. Namely, we will define social notions according to Serj Moskvich, who is a French psychologist, the author of works in the field of social psychology, we will define their structure, we will reveal the theme of family and preschool age.

С. Москович утверждал, что: «Социальные представления предполагают ментальное воспроизведение различных феноменов и социальных явлений, как реальных, так и фиктивных, несуществующих, отдаленных (последние предстают в форме реальных, существующих и близких предметов».[7, с. 19]

Социальные представления – это предмет исследования, наделенный собственной реальностью, которая не позаимствована у других наук. Все человеческие взаимоотношения, происходящие, либо между двумя индивидами, либо группами индивидов, предполагают представления. Именно этот факт делает их специфичными. Понятие «социальное представление» было введено в психологию Сержем Московичем начиная с 1961 годов, одновременно с публикацией результатов знаменитого анкетирования о представлении психоанализа в французской социальной сфере. [5, с. 23-24]

Социальные представления занимают базовую роль в динамике взаимоотношений между индивидами, так как выполняют **4 главные функции**: [5, с. 132]

1. Функция познания: социальные представления позволяют понять и интерпретировать реальность;
2. Функция тождества: определяет единство и сохранность специфики групп;
3. Ориентационная функция: управляет поведением и действиями;
4. Пояснительная функция: социальные представления позволяют пояснить занимаемую позицию и выбранное поведение.

Затрагивая функции социальных представлений, мы не можем не остановиться на структуре, так как этот пункт является неотъемлемой частью пояснения о сути представлений.

Структура социальных представлений состоит из центрального узла и периферических элементов.

Социальные представления сосредоточены вокруг **центрального узла**. Именно центральный узел является базовым элементом представления, так как определяет, как его значение, так и его организацию. [6, с. 9]

Рассматривая социальные представления в контексте семьи необходимо немного углубиться в суть самого института семьи. 2 пункт, рассматриваемый в данной статье с теоретической стороны - это **концептуальное дифференцирование понятий старшего дошкольного возраста: особенности данного возраста**.

Уже с первых минут жизни ребенок вступает в социальные отношения с родителями и врачами. Это первый социальный опыт в его жизни.

Психологи по всему миру считают, что ранние контакты родителей с ребенком упрочняют связь между ними. Известное исследование М. Клауса и Дж. Кеннела [8, с. 103] показало, что матери которые сразу после родов были неразлучны с детьми, позднее демонстрировали значительно большую привязанность к ним, были более нежными и заботливыми, а их малыши лучше развивались.

Не менее важным аспектом является восприятие личности. М. Злате считал, что *«восприятие, которое является единством представлений, идей, верований о собственной личности, другими словами, представляет манеру само оценки индивидуума, что он думает о себе, какое место он занимает в обществе»*. [3, с. 7 - 8]

Исходя из того, что социальные представления формируются еще в раннем детстве, семья играет важную роль в их правильном и гармоничном развитии. Так как именно семья определяет направление их формирования через модель семейного поведения.

Так как любая теория должна быть подкреплена определенными экспериментальными действиями, мы провели исследование среди детей старшего дошкольного возраста, обратившись в несколько детских дошкольных учреждений, предоставивших возможность пообщаться с детьми и узнать ассоциативный ряд относительно семьи.

Мы выбрали для исследования именно детей старшего дошкольного возраста, так как в научной литературе указано, что представления начинают формироваться в возрасте от трех лет. Именно в этом возрасте укрепляется номинативно-указательная функция речи, в то время как слово становится главной опорой и переносом информационного содержания, которое структурировано во вторичной ментальной системе.

Для данного исследования были предложены следующие гипотезы:

- Ожидаем, что социальные представления у детей старшего дошкольного возраста в большей степени будут основываться на любви;

Исходя из того, что в настоящее время технологический прогресс стремился далеко вперед и развитие ускорилось, дети формируются намного быстрее и не смотря на их ранний возраст, в некоторой степени осознают ответственность, возложенную на взрослых и осознают, что такое семья.

- Мы предполагаем, что в структуре социальных представлений мы выявим ассоциации, которые не характерны данному возрасту.

Для проведения исследования в области социальных представлений о семье в дошкольном возрасте были применены следующие методы: «Свободные ассоциации» (Абрик 1973) [1, с. 56 - 82] и «прототипно категориальная» техника (Вергес 1992, 1994) [2, с. 111].

Метод «свободных ассоциаций» считается самой распространенной и используемой в исследовании социальных представлений. Плюс данного метода в быстроте применения, но и относительно легкий способ обработки полученных результатов.

«Прототипно категориальная» техника предполагает изучение прототипности ассоциированных слов, посредством реализации сходств между средней категорией важности и средней категорией проявления.

В качестве группы исследуемых было выделено 100 детей возраста от 5 до 6 лет, из которых 50 мальчиков (25 мальчиков из русской группы и 25 из молдавской) и 50 девочек (25 из русской группы и 25 из молдавской). Респонденты были отобраны в равном количестве с целью получения объективного результата исследования.

В следствии анализа результатов, было получено 300 слов, из которых 150 принадлежали мальчикам и 150 девочкам. После исключения синонимов осталось 251 ассоциация и в финальную таблицу были включены только 15 слов с рангом больше 5, обработанные с помощью «прототипно категориальной» техники.

Результаты количественного анализа включены в таблицу, которая позволяет ознакомиться с главными элементами выделенными респондентами в следствии применения метода «свободных ассоциаций».

Ассоциированные слова	Частота проявления	Проценты %	Ассоциированные слова	Частота проявления	Проценты %
Любовь	43	16,6%	Уважение	11	4,26%
Мама	35	13,56%	Смех	10	3,87%
Папа	25	9,68%	Большая	9	3,48%
Забота	21	8,13%	Помощь	7	2,71%
Брат/сестра	21	8,13%	Вместе	6	2,32%
Радость	20	7,75%	Добро	5	1,93%
Бабушка/дедушка	19	7,36%	Работа	5	1,93%
Дружба	14	5,42%			

Таблица 1: Частота ассоциаций в результате применения метода «свободных ассоциаций»

Используя данный метод было выявлено слово с самым высоким уровнем проявления, а именно «любовь», так как было упомянуто респондентами 43 раза, что составляет 16,6%. С разницей в 8 пунктов, было упомянуто слово «мама», которое набрало 35 пунктов, а в процентном соотношении это 13,56% к 100%.

Если рассматривать каждое слово в частности, то слово «добро» не столь важно по сравнению с «заботой, радостью, помощью», которые набрали соответственно 21, 20 и 7 пунктов, что в процентах составляет 8,13%, 7,75% и 2,71%.

Рассматривая данный рейтинг слов, четко прослеживается стремление быть рядом с близкими и любимыми детям людьми. Что говорит о тесной связи с семьей, желание быть их частью и чувствовать определенный спектр эмоций находясь в непосредственном взаимоотношении с ними.

Следующая таблица отражает количественные результаты, обработанные используя «прототипно категориальную» технику (Вергес 1992, 1994).

Ассоциированные слова	Уровень важности			Общий уровень важности
	Очень важно 3	Важно 2	Не очень важно 1	
Любовь	51	40	7	98
Мама	72	16	3	91
Папа	12	22	10	44
Забота	9	16	9	34
Брат/сестра	15	12	8	35
Радость	12	14	9	35
Бабушка/дедушка	21	6	9	36
Дружба	12	10	5	27
Уважение	6	6	6	18
Смех	6	8	4	18
Большая	6	6	4	16
Помощь	9	6	1	16
Вместе	3	4	1	8
Добро	3	4	0	7
Работа	3	1	1	5

Таблица 2: Результаты подсчета ранга важности.

В данной таблице видно, что не смотря на то, что при общем уровне важности (98 баллов) слово «любовь» занимает 1 место, а слово «мама» 2 место (91 балл), дети очень важным (то есть на 1 место) ставили большее количество раз, именно слово «мама», а это говорит о том, что не смотря на различные жизненные обстоятельства, связь между матерью и ее ребенком очень велика и тесна. Для детей не столь важна эмоциональная составляющая или мама в отдельности, сколько ансамбль данных составляющих, что ясно

отражено в таблице, а именно через первенство слова «мама» в графе «очень важно (3)» и первенство слова «любовь» в графе «общий уровень важности».

Для того, чтобы установить соотношение рангов проявления и важности, представим показатели в одной таблице, установив, как схожести позиций, так и их отличия. Так же в графе «частота» будут представлены два значения из таблиц 1 и 2. Это необходимо для удобства сравнения значений, как они были изначально и в конце подсчетов.

Ассоциированные слова	Частота	Ранг повторения	Ранг важности	Ассоциированные слова	Частота	Ранг повторения	Ранг важности
Любовь	43/98	1	1	Уважение	11/18	9	9
Мама	35/91	2	2	Смех	10/18	10	10
Папа	25/44	3	3	Большая	9/16	11	11
Забота	21/34	4	7	Помощь	7/16	12	12
Брат/сестра	21/35	5	5	Вместе	6/8	13	13
Радость	20/35	6	6	Добро	5/7	14	14
Бабушка/дедушка	19/36	7	4	Работа	5/5	15	15
Дружба	14/27	8	8				

Таблица 3: Частота, ранг повторения, ранг важности.

Изучив данную таблицу можно заметить, что только 2 слова изменили свои позиции, а именно: «забота» с 4 места перешла на 7, уступив свои позиции слову «бабушка/дедушка».

Остальные позиции остались неизменными, что говорит о том, что семья является неотъемлемой частью жизни ребенка и занимает приоритетное место в его мировоззрении.

Подводя итоги данного исследования, мы выявили, что предлагаемые гипотезы полностью подтвердились, что отражается в приведенных детьми ответах. А именно, как мы и ожидали, социальные представления у детей старшего дошкольного возраста в большей степени основываются на любви, что показано в таблицах 1, 2 и 3, так как во всех этих таблицах слово «любовь» занимает лидирующие позиции.

Так же подтвердилась и вторая гипотеза, где мы предполагаем, что в структуре социальных представлений мы выявим ассоциации, которые не характерны данному возрасту. Так как в таблицу свободных ассоциаций было внесено слово «работа» с частотой появления 5, что составляет в процентном соотношении 1,93% к 100%.

Из этого следует вывод, что в настоящее время развитие детей старшего дошкольного возраста происходит очень стремительно, что влияет на детское восприятие о семье и мире, а так же на формирование опыта. Уже в столь раннем возрасте, дети осознают всю ответственность, которую несет на себе взрослый, но так же что семейные взаимоотношения строятся на любви, материнском тепле и работе. Дети воспринимают семью, не как развлечение, а серьезно подходят к этому вопросу.

Используемая библиография:

1. **ABRIC, Jean-Claude**, Metodologia culegerii datelor reprezentarilor sociale. In CUCELARU, M. Reprezentari sociale. Teorie si metode, Iasi: Ed. Erola. 2001;
2. **CUCELARU, Mihai**, Reprezentari sociale, pref. de Adrian Niculau. – Ed.a 2-a, rev. Iasi: Polirom, 2006;
3. **LESAN, Lilia**, director interimar, IP №1, s. Cosnita, r-nul Dubasari, **ANTOCI Diana**, dr., conf. univ. inter., Catedra Psihopedagogie si Educatie prescolara, Universitatea de Stat din Tiraspol, “AUTOAPRICIEREA COPIILOR DE VIRSTA PRESCOLARA: REALITATEA ZILELOR DE AZI”, Revista educatiei timpurii si prescolare din Republica Moldova. Gradinita Moderna: Anul V, №1(16), 2016, ISSN: 1857-4610;

4. **NECULAU, Adrian**, Psihologiasociala: Aspecte contemporane. Volum coordonat de Adrian NECULAU, Editura: Polirom, An: 1996, ISBN: 973-9248-07-1;
5. **NECULAU, Adrian**, Psihologia cimpului social: Reprezenterile sociale, aparuta in: Iasi; Editura: Polirom, An: 1997, -248p. ISBN 973-96937-0-9, ISBN: 973-683-016-0;
6. Psihologiasociala: Buletinul laboratorului 1/1998, aparuta in: Iasi, Editura: Polirom, An:1998, ISBN: 973-683-167-1, "NATURA SI FUNCTIONAREA NUCLEULUI CENTRAL AL UNEI REPREZENTARI SOCIALE: REPREZENTAREA INTERPRINDERII";
7. **SLEAHITCHI, Mihai**, Universul reprezentarilor sociale, aparuta in: Chisinau, Editura: Stiinta, An: 1995;
8. **АВДЕЕВА, Н.**, кандидат наук, зав. Сектором Института человека Российской академии наук, «РОЛЬ МАТЕРИ И ОТЦА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ», Дошкольное воспитание №3/2005, Москва.

Vasile GARBUZ. Aspecte psihologice ale motivației și satisfacției profesionale în mediul educațional.

Vasile GARBUZ. Consilierea psihologică a cuplurilor marcate de infidelitate maritală.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О МАТЕРИНСТВЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕПРОДУКТИВНЫХ УСТАНОВОК

Irina TOLMACI,

школьный психолог Т.Л. «Васил Левски»,

докторант Молдавского Государственного Университета

Abstract: *This article presents the results of a study about the interrelation between representations of maternity and reproductive attitudes of girls and young women. The significance of the study is determined by the fact that its results can extend and deepen scientific understanding of the concept of psychological readiness for motherhood, its forms, as well as the structure and content of reproductive attitudes of representations of girls and young women's maternity.*

Материнство занимает значительную часть жизни женщины, приписывая ей особый социальный статус и положение в обществе. Испокон веков роль женщины, а также ее положение в обществе, всегда связывались с материнством[4]. Если раньше основными ценностными предпочтениями женщин были рождение и воспитание детей то, на сегодняшний день, это становится второстепенным. Со временем возрастает число женщин, в жизни которых естественная репродуктивная функция не является доминирующей. Согласно данным национального бюро статистики, в последние годы в Республике Молдова наблюдается спад рождаемости [1].

В настоящее время нередко мы сталкиваемся с фактами неготовности женщины к материнству, депривацией у нее определенных потребностей, отказом от собственных детей, отмечается расцвет «эпидемии» материнской холодности. Эти негативные явления обусловлены многими причинами. Существуют различные факторы, которые оказывают влияние на рождаемость: генофилия, генофобия, репродуктивная активность и репродуктивная пассивность.

Другим детерминирующим фактором является представление о материнстве. Оно формируется, начиная с первых дней жизни в диадической системе «мать-дочь». В случае

формирования искаженного представления о материнстве, потенциальные матери начинают ориентироваться только на негативные стороны детско-родительских отношений. Другими словами, отсутствие адекватного образа материнства в сознании некоторых женщин, возникшее в результате собственного отрицательного опыта общения со своими родителями, в частности, с матерью вызывает сбой в репродуктивных установках. Женщина на пороге материнства оказывается неосведомленной об элементарных особенностях развития ребенка и своих функциях в уходе за ним и общении. Поэтому подготовка к материнству не должна ограничиваться ведением беременности и сведениями об уходе за ребенком и кормлением[3].

Целью нашей научной работы является исследование представлений о материнстве как фактора формирования репродуктивных установок. Нами были выдвинута следующая **гипотеза** исследования: существует взаимосвязь между представлениями о материнстве и репродуктивными установками у девушек и молодых женщин.

Для проверки выдвинутых гипотез нами были использованы следующие **методики**: Эмпирические методы: «Ролевой опросник деторождения» Родштейн М.Н. [3] и «Представление об идеальном родителе» Овчарова Р. В. [2]. «Ролевой опросник деторождения» выявляет структуру и содержание репродуктивной установки у женщин. Методика «Представление об идеальном родителе» исследует образ родительства, а в нашем случае выявляет образ матери у женщин фертильного возраста. Для решения поставленных задач, нами была модифицирована инструкция данной методики. Помимо исследования представлений о своей матери у девушек и молодых женщин, также мы исследовали представления о себе в роли будущей матери.

В нашем исследовании приняли участие 130 девушек и молодых женщин в возрасте от 16 до 33 лет. В исследовании принимали участие как замужние, так и незамужние молодые женщины, не беременные и без детей. На рис.1 представлены результаты показатели репродуктивных установок у девушек и молодых женщин.



Рис. 1. Распределение испытуемых выборки по РУ (в%)

В изучаемой выборке у 4% испытуемых проявляются генофобия и репродуктивная пассивность, а также у 8% респондентов наблюдается низкий уровень репродуктивных установок. Это означает, что они испытывают страх, связанный с рождением детей, а также бездействуют или противодействуют этому процессу (контрацепция, аборты и др.). По результатам опросника (РОД) у 47% респондентов наблюдается средний уровень метрического индекса репродуктивных установок. К тому же, у 41% испытуемых - высокий уровень репродуктивных установок. Полученные данные свидетельствуют о том, что представления и настроения большинства респондентов отражают готовность и предрасположенность к реализации репродуктивного поведения (к рождению детей).

Следуя решению наших поставленных задач, нами была несколько модифицирована инструкция методики Р.В. Овчаровой.

В инструкции (А) респондентам были предложены пары противоположных характеристик, и они должны были выбрать одно из двух характеристик, которые наиболее точно описывали их реальных матерей, опираясь на воспоминания из детства (только о матери). В инструкции (В) респондентам были предложены те же пары противоположных характеристик и они должны были выбрать одну из двух характеристик, которая наиболее точно описывает их образ в роли матери в будущем (только о себе).

Таблица 1. Средние значения представлений о материнстве (о маме) и (о себе)

№	Шкалы	Инструкция (А)	Инструкция (В)
1.	Когнитивный компонент	6.12	10.12
2.	Эмоциональный компонент	11.11	11.83
3.	Поведенческий компонент	7.12	11.19
4.	Суммарный показатель	24.34	33.14

Далее мы сопоставили средние результаты инструкции (А) с результатами инструкции (В), иными словами мы сделали сравнительный анализ между результатами представления о своей матери с представлениями о себе в роли будущей матери, проиллюстрированные в нижеприведенной гистограмме.



Рис. 2. Представления о материнстве (о маме) и (о себе)

На рис.2. мы можем увидеть значительные различия между результатами представления о своей матери с представлениями о себе в роли будущей матери. Девушки и молодые женщины приписывают более высокие баллы своему образу будущей матери, следовательно, они оценивают себя более позитивно в роли матери в отличие реального образа своей матери. Так как в выборке участвовали девушки и молодые женщины не беременные и не имеющие, можно сказать, что в реальной действительности они еще не смогли примерить к себе материнскую роль. Не смотря на это, они хотят, чтобы их будущий образ отличался от образа их собственных матерей в лучшую сторону.

На рис.3. мы сравнили результаты представлений о своей матери с представлениями о себе в роли будущей матери по всем шкалам. Таким образом, средний результат представления о своей матери эмоционального компонента составляет 11.11 баллов, а результат представления о себе в роли будущей матери равен 11.83. Это означает, что эмоциональный образ своей матери совпадает со своим будущим эмоциональным образом в роли матери. Однако результаты когнитивного и поведенческого компонентов значительно различаются. В инструкции (А) когнитивный и поведенческий компоненты имеют низкие баллы по сравнению с инструкцией (В). Отсюда следует, что девушки и молодые женщины оценивают себя более позитивно в роли будущей матери в том, что касается когнитивного и поведенческого аспектов. Другими словами, они хотят лучше своих матерей реализовать когнитивный и поведенческий аспект материнства.

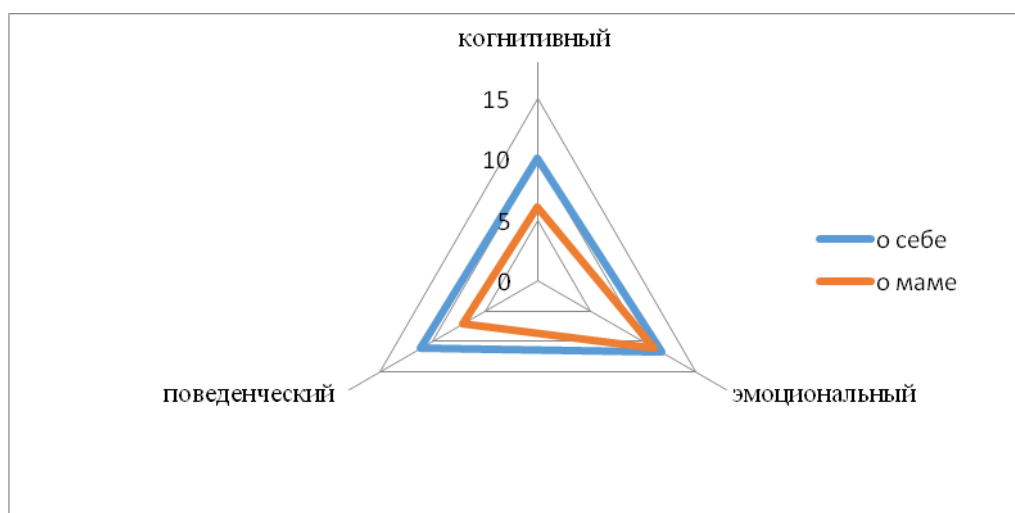


Рис. 3. Сравнительный анализ представлений о материнстве

Для более точного анализа результатов мы использовали метод статистической обработки результатов исследования *t*-критерий Ч. Стьюдента. Проанализировав полученные данные, мы обнаружили тот факт, что результаты представления о своей матери с представлениями о себе в роли будущей матери различны с вероятностью более 99,99999%, кроме эмоционального компонента, где результат является незначительным.

С помощью статистического коэффициента линейной корреляции Пирсона *K*. мы выявили взаимосвязь представлений о материнстве и репродуктивных установок у девушек и молодых женщин. Мы исследовали взаимосвязь, как между представлениями о своей матери и репродуктивными установками, так и корреляцию между представлениями о себе в роли будущей матери и репродуктивными установками. В ниже приведенной таблице отображены результаты расчёта корреляция между представлением о материнстве (о маме) и репродуктивными установками.

Таблица №2. Взаимосвязь между представлениями о материнстве (о маме) и РУ.

Шкала	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Когнитивный аспект	0.141	Не значим.
Эмоциональный аспект	0.083	Не значим.
Поведенческий аспект	0.256	Значимость при $p \leq 0.05$
Суммарный показатель	0.217	Значимость при $p \leq 0.05$

В результате статистической обработки данных и сравнения полученных результатов с таблицей критических значений линейной корреляции Пирсона была выявлена значимая положительная связь между поведенческим аспектом представления о материнстве и репродуктивными установками, при $p \leq 0.05$. К тому же была обнаружена положительная связь между суммарным показателем представлений о материнстве и репродуктивными установками, при $p \leq 0.05$. Это говорит о том, что чем позитивнее девушки и молодые женщины оценивают образ своей матери, тем выше у них уровень репродуктивных установок, и наоборот.

Следующая таблица содержит корреляционную связь между представлениями о себе в роли будущей матери и репродуктивными установками.

Таблица №3. Взаимосвязь между представлениями о материнстве (о себе) и РУ.

Шкала	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Когнитивный аспект	0.249	Значимость при $p \leq 0,05$
Эмоциональный аспект	0.413	Значимость при $p \leq 0,0001$
Поведенческий аспект	0.121	Не значим.
Суммарный балл	0.354	Значимость при $p \leq 0,0001$

Анализируя полученные результаты можно говорить о том, что существует значимая положительная связь между представлениями о себе в роли будущей матери репродуктивными установками, при значимости $p \leq 0,0001$. Это говорит о том, что чем позитивнее девушки и молодые женщины оценивают себя в роли будущей матери, тем выше уровень репродуктивных установок, и наоборот. Значимая положительная связь прослеживается как по общему показателю, так и по отдельным шкалам кроме поведенческой шкалы, где корреляция не является значимой.

Полученные результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

Исследование метрического индекса репродуктивных установок показывает, что большинство респондентов нашей выборки обладают высоким и средним уровнем репродуктивных установок. Это свидетельствует о том, что представления и настроения большинства респондентов отражают готовность и предрасположенность к реализации репродуктивного поведения (к рождению детей). Меньше тех, кто обладает низким уровнем репродуктивных установок или тех, кто вообще испытывает страх, связанный с рождением детей, а также бездействует или противодействует этому (контрацепция, аборты и др.). Несмотря на высокие результаты испытуемых, в Молдове наблюдается тенденция снижения рождаемости.

В результате сравнительного анализа результатов представления о своей матери и представлений о себе в роли будущей матери мы выявили значительные различия. Девушки и молодые женщины приписывали более высокие баллы своему образу будущей матери, следовательно, они оценивают себя более позитивно в роли матери в отличие от реального образа своей матери.

Опираясь на результаты нашего исследования, мы подтвердили выдвинутую нами гипотезу. Существует взаимосвязь между представлениями о материнстве и репродуктивными установками у девушек и молодых женщин. Существует положительная связь между представлениями о материнстве (представлениями о своей матери и представлениями о себе в роли будущей матери) и репродуктивными установками. Это говорит о том, что чем позитивнее девушки и молодые женщины оценивают образ своей матери и образ себя в роли будущей матери, тем выше у них уровень репродуктивных установок, и наоборот.

Библиография:

1. Влэдическу Н., Фрипту В., Гылка В. Молдову ожидает демографический кризис. http://www.pan.md/news/Moldovu-ajdaet-demograficheskiy_krizis/51728[просмотрено 26.01.2017];
2. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: МПС, 2006. 496.с.;
3. Родштейн М. Н. Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин. Дисс. канд. психол. наук. Самара: РКГ, 2006. 170.с.;
4. Толмач И.И., Бурага Н.А. Репродуктивные установки и ценностные ориентации молодых женщин. Studii şicercetări: Ştiinţele Educaţiei Nr.5 (105) 2017 p.183-187;

РЕВНОСТЬ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Алина ПРОСТОМОЛОТОВА,

аспирант

кафедры социальной работы и практической психологии ИИСТ имени Мечникова

Abstract: *The article is devoted to jealousy in family relations and is considered from the position of the psychological and pathopsychological approach. Jealousy is revealed usually when it is already pathological in nature. The basis of jealousy is an accentuated character or personality disorder, and external factors contribute to its identification. Predisposed to zealous neurotic reactions are accentuated individuals, and to over-valued ideas of jealousy are pathological / psychopathic personalities. The delirium of jealousy is a manifestation of mental illness. Among the accentuations of character and personality disorders, the most predisposed to jealousy are the stasis / paranoia (paranoid), emotionally labile, exalted and demonstrative, as well as mixed types from among the above. The study conducted, despite the limited nature of the material, indicated a rather high prevalence: the percentages of jealous men, especially 15% of all (male + female) or 23.5% among women, are close to real, because it correlates with the prevalence of personality disorders among the population - 10-15%.*

Актуальность данной работы обусловлена все еще недостаточно изученной вариативностью проявлений феномена ревности. По нашему мнению, этому содействует отсутствие широкого взаимодействия психологов с психиатрами (разумеется, вне рамок судебно-психиатрической экспертизы). Психиатры склонны при малейшем намеке на проявление клинических симптомов ревности относить ее к патологии психики, а психологи, игнорируя ее патологический характер даже в явно выраженных случаях, бесконечно углубляются в психологический анализ внешних причин, спровоцировавших ревность, склонны все сводить к ним. В результате, психологи игнорируют (возможно, из-за недооценки или незнания) факторы наследственности, конституции, нейро- и психопатологии, а психиатры игнорируют психологические особенности конкретной личности и конкретной пары сексуальных партнеров, а также психологические особенности ситуации, очевидно, полагая, что, будучи второстепенными, они не влияют решающим образом на проявление ревности. Кроме того, существуют определенные трудности определения ревности и ее диагностики, т.к. отсутствуют ясные представления о ее проявлениях, распространенности и выраженности. Несмотря на достаточно большое количество исследований ревности, ее проявлений в качестве черты характера и в составе психической патологии, она все еще требует изучения.

Целью работы является исследование взаимосвязи между ревностью как личностной чертой и акцентуациями или аномалиями характера, а также влиянием на ревность других особенностей личности, например, уровнем личностной тревожности, эмоциональной возбудимости, эгоцентризма и др.

Объект исследования: ревность как психологический и психопатологический феномен в структуре характера (акцентуированного или патологического), а также другой психической патологии.

Предмет исследования: ревность во взаимодействии с другими чертами характера.

Материал и методы исследований

Базу исследования составили студенты психологи заочного отделения – 26 чел. (17 жен., 9 муж.), изученные способом свободной выборки. Кроме того, были еще исследованы 4 человека (3 муж, 1 жен.) из числа наших знакомых, которые, как нам было

известно, слыли за упорных ревнивцев. Итого, всего было исследовано 30 человек (18 жен., 12 муж.) в возрасте от 21 до 49 лет.

Отметим, что среди 26 студентов при проведении исследования были выявлены 4 ревнивца (все жен.), что в сумме составило 8 ревнивцев (5 жен., 3 муж.). Таким образом, 8-мь ревнивцев выделены нами в отдельную экспериментальную группу, а 22 человека из числа студентов (13 жен., 9 муж.) составили группу контроля.

Кроме того были подвергнуты аналитическому изучению два литературных произведения: драма У.Шекспира «Отелло» и повесть Л.Толстого «Крейцерова соната».

В основу психологического исследования был положен клиничко-психологический метод, требующий, много времени на одного обследуемого и необходимость к тому же установления с ним доверительного контакта, но, как мы убедились, достоверность выявления ревности при клиническом методе (при условии глубокой подготовке психолога в клинике) выше, чем при одном только экспериментально-психологическом. Необходимо заметить, что самооценка пациента/обследуемого, что он ревнив, только в редких случаях может удовлетворить психолога, так как под определением «ревность» может скрываться не только нормальное чувство, но и сверхценная идея, и даже бред, поэтому можно попросить обследуемого, чтобы он более подробно рассказал, мотивировал, «доказал» свое утверждение. Приведем типичный пример [1]: «При продолжении беседы как формы расспроса, пациент, явно стесняясь тех своих действий, называя их как «сумасшедшие», но подбадриваемый понимающим психотерапевтом, рассказал следующий эпизод из своей жизни; надо отметить, что в тот период он злоупотреблял алкоголем. Поскольку жену он любил, а отношения стали натянутыми, особенно после его очередных алкогольных эксцессов, червь ревности не давал ему покоя. Вот, и решил он однажды, ловко маскируясь, выследить жену. Она в то время ухаживала за двухлетним сыном и на работу не ходила, ей помогала теща. Утром он как бы уехал на работу, а сам в это время неподалеку от дома удобно расположился для наблюдения. Вскоре вышла жена. Далее пациент рассказал в подробностях о своих действиях и переживаемых эмоциях. Маршрут жены был таков, что моментами чуть не подтверждались его догадки, и тогда его сердце сильно билось, злорадные мысли о мести доминировали в сознании. После нескольких подобных «чуть-чуть» жена свернула в переулок, где жила его мать, а затем и вошла к ней в дом. Только теперь до него дошло, зачем и куда по пути заходила его жена; он вспомнил о разговоре между ними, как они договорились, что жена зайдет к ней. Пациент испытал отвращение к себе, понял, что жена была права, когда говорила, что алкоголь высушивает его мозги. С тех пор он прекратил выпивки. Жену больше никогда не выслеживал, хотя ревностные мысли периодами возвращались. Интересно, что для борьбы с ревностью он использовал воспоминания того позорного выслеживания, что тут же охлаждало, возвращало к действительности. <...> Возвращаясь к самооценке пациента «я ревнивый» после столь подробного освещения этого феномена у него, следует отметить, что конституционально он относится к аффективно-лабильным личностям. В юношестве пристрастился к компанейским выпивкам, несколько раз переносил черепно-мозговые травмы. Описанная ревность носит сверхценный характер и типична в подобных случаях».

При разработке опросника [2] для выявления ревности мы стремились к тому, чтобы он, с одной стороны, был кратким/компактным, а с другой – содержал вопросы/утверждения с разной степенью скрытости/открытости проявлений ревностного характера у обследуемых людей. Ясно, что должно быть два варианта опросника: один для мужчин, другой для женщин, т.к. благодаря гендерной принадлежности формируется разные установки и поведение, ролевые функции и мн.др. При подборе вопросов/утверждений были учтены два важных обстоятельства: значительная часть утверждений/вопросов служат выявлению скрытой ревности, что предположительно может выявиться уже при

умеренных акцентуациях характера; но меньшая часть предназначена для выявления сверхценной и даже бредовой ревности, проявляемые при расстройствах личности, хроническом алкоголизме и др. аддикциях.

Сумма баллов более 40 у мужчин указывает на ревность, более 55 – на выраженную ревность. У женщин сумма баллов более 34 указывает на ревность, более 50 – на выраженную ревность.

Проведение экспериментально-психологического исследования еще включало: установление типа акцентуации характера, по Леонгарду-Шмишеку; выявление уровня личностной тревожности у испытуемых, по Спилбергеру-Ханину; определения показателя агрессивности Басса-Дарки.

Чувство (уколы) ревности, что наблюдается в реальной жизни, может испытать практически каждый здоровый человек. Но это чувство может приобретать и более выраженные формы и даже доходить до аффекта и проявлять душевную болезнь. При патологической ревности достаточно небольшого повода для возникновения подозрений. Патологическая ревность рано или поздно сказывается на поведении человека, который начинает использовать такие приемы, как внезапные возвращения домой, «встречи» с работы, обращение к услугам частных детективов для слежки за неверной супругой (супругом), установка прослушивающих устройств и камер и т.д. Патологическая ревность действует разрушающе как на самого человека, так и на его близких, и в конечном счете приводит к разрыву отношений, распаду семьи и даже трагедиям.

Результаты исследования и их обсуждение. Теме ревности в психологических исследованиях, в том числе в области дифференциальной диагностики и психологической экспертизы, придается большое значение, т.к. она (ревность) может выступать наравне с завистью проявлением эгоцентризма, инфантилизма, специфических акцентуаций и патологий характера, эмоциональной нестабильности, а также стоять в связи с органическими последствиями поражения ЦНС и ее интоксикациями и провоцировать невротические, психопатические реакции и развития, а также лежать в основе сверхценных идей и даже бреда ревности, в т.ч. в структуре матовых/скрытых форм психозов (эпилептического, шизофренического, органического).

В настоящей работе был проведен анализ случаев патологической ревности, описанных у персонажей в художественной литературе (Отелло из одноименной драмы Шекспира и Позднышев из повести Л.Толстого «Крейцера соната»), при этом естественным образом была проанализирована личность великого русского писателя и просветителя, перенесшего на литературный персонаж свои мучительные сверхценные ревностные переживания, документально подтвержденные на страницах «Яснополянских записок» Д.П.Маковицкого [3].

Оба литературных персонажа, проанализированных нами, в т.ч. в плане судебно-психологической экспертизы, можно с уверенностью утверждать, страдали расстройством личности (РЛ): Отелло - РЛ возбудимого/эпилептоидного типа; Позднышев – РЛ параноидного типа (в отечественной традиции – паранойяльное развитие/психопатия) и совершили убийство своих любимых жен в состоянии физиологического аффекта. Отелло, спровоцированный интриганом Касио поддался импульсивному порыву и убил себя со словами любви к убитой им жене. В отличие от К.Леонгарда [4], мы рассматриваем Отелло не как параноическую личность, а как импульсивную/эпилептоидную. Позднышев, в отличие от Отелло, не столь легко возбудим, зато его застреваемость переходит в разряд паранойяльной психопатии, а его сверхценные идеи ревности уже можно трактовать как паранойяльный бред ревности. Рассказывая посторонним в вагоне поезда про свою жизнь, как он убил кинжалом в бок свою жену, он продолжает свои злобные измышления о покойной. Очевидно, поэтому на проведенной ему судебно-психиатрической экспертизе его признали невменяемым и освободили от предания суду.

Как видно, в этом вопросе великий писатель консультировался с компетентным психиатром.

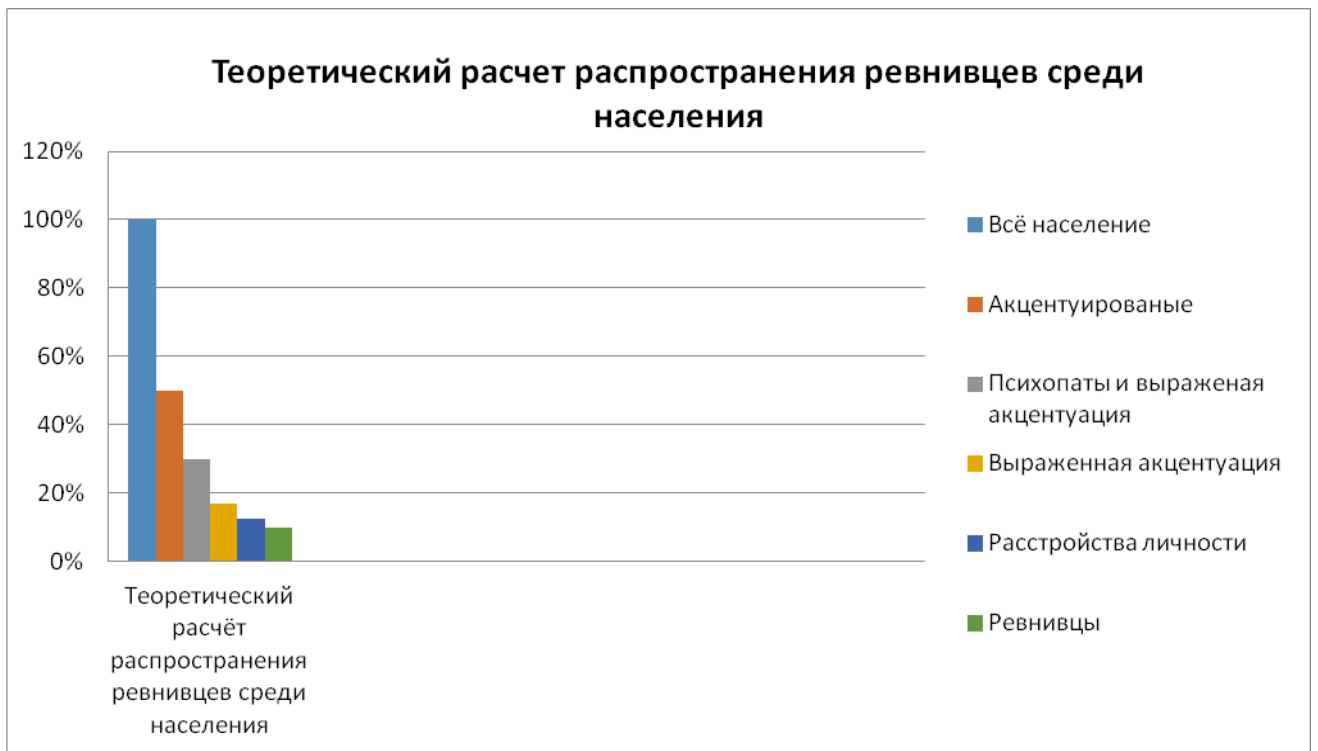
Практическую часть работы составили психологические исследования 30-ти обследованных лиц (18 жен., 12 муж.) в возрасте от 21 года до 49 лет, включающих клинико-психологическое исследование, рассматриваемое нами в качестве основополагающего, четырех экспериментально-психологических тестов (Леонгарда-Шмишека, Спилбергера-Ханина, Басса-Дарки), разработан и применен авторский опросник для выявления признаков ревности, который являлся своеобразным направляющим указателем в сторону прицельного исследования подозреваемого в ревности индивидуума. Оказывалось, что фактически этот опросник прямо указывал на ревнивца.

Проведение и анализ экспериментально-психологических исследований позволили во всех случаях предполагаемой ревности в результате проведенного клинико-психологического исследования и теста на выявление ревности из 8-ми обследованных лиц (5 жен., 3 муж.) найти черты ярко выраженной акцентуации характера у 4-х (1 жен., 3 муж.), а выраженную акцентуацию – у 4-х (все жен.). Нарушение аффективной сферы и проявления агрессии в разной степени обнаружены у всех 8-ми. При этом остальной материал являлся не только фоном, но и существенно дополнял нашу гипотезу, что ревность свойственна, в первую очередь, личностям эпилептоидным, застревающим, дистимичным, эгоцентрическим, социально незрелым и демонстративным. Именно указанными акцентуированными чертами, смешанными между собой, обладали все 8 представителей основной группы. Необходимо отметить, что методика определения акцентуации характера Леонгарда-Шмишека не позволяет при наборе очков выйти за пределы ярко выраженной акцентуации характера у 4-х нами обследованных (3 муж., 1 жен.). Однако клинико-психологическим методом у этих обследованных нами было диагностировано расстройство личности: у 2-х мужчин – эпилептоидного типа, у 1-го мужчины – паранойяльного типа, у 1-й женщины – эмотивно-лабильного типа. У всех 4-х дополнительными радикалами являлись, демонстративный и дистимичный.

В группе контроля (всего 22 чел., 13 жен., 9 муж.), прошедшей ускоренный тест на выявление ревности без указания на ее наличие, у несколько большей части – 54,5% (7 жен., 5 муж.) выявлены средние показатели акцентуации характера, а у другой несколько меньшей части – 45,5% (6 жен., 4 муж.) - отсутствие выраженности акцентуации

Наши исследования показали, что в ревностной ситуации у ревнивцев реактивная тревога приобретает высокие показатели, а показатели личностной тревожности (ЛТ) у них находятся на среднем и даже низком уровне. У всех троих мужчин экспериментальной группы ЛТ оказалась равной: 27, 24, 25 баллов, что в среднем оказалось = 25, что указывает на низкую личную тревожность. У пяти женщин группы ревнивцев ЛТ оказалась равной 28, 37, 40, 36, 31, что в среднем = 34 балла, т.е. несколько выше, чем у мужчин этой группы, но на уровне средней личной тревожности. Подобные ножницы в определенной степени объясняют бестактность и бесцеремонность ревнивцев, которые, в отличие от тревожных личностей не являются щепетильными и совестливыми людьми и охваченные эмоцией мнимой обиды не постыдятся бросить в лицо жене/мужу (партнерше/партнеру) незаслуженные упреки и даже оскорбления о их якобы недостойном поведении, кокетстве и даже измене, зато они весьма эгоистичны и претенциозны.

Подводя итог выполненной работе, следует указать, что ревность как психологический феномен возможна у психически гармоничных личностей при малой выраженности психических травмирующих внешних обстоятельств, что, конечно, случается, но все же редко и остается вне внимания специалистов. Обычно ревность выявляется тогда, когда она носит патологический характер.



Библиография:

1. Простомолотов В.Ф. Пограничная психиатрия / В.Ф. Простомолотов. – Изд. 3-е, доп.одн., Одесса, 2016. – 456 с.
2. Простомолотова А.И., Простомолотов В.Ф. Ревность как психологический и психопатологический феномен / А.И.Простомолотова // Журнал психиатрии, неврологии и медицинской психологии, Харьков, 2017. – Т.4 №8 . СС.
3. Маковицкий Д.П. Яснополянские записки в 4-х томах. / Д.П.Маковицкий. – Т.1.с.315
4. Леонгард К. Акцентуированные личности / К.Леонгард / Пер. с нем., Киев, 1983. – 392 с.

Prostomolotova Alina Ivanovna, post-graduate student of the Department of Social Work and Practical Psychology of, Institute of Information and Social Tecnologies of I.I Mechnikov Odessa National University /

ATITUDINEA FAȚĂ DE MATERNITATE ȘI EXPERIENȚA SEMANTICĂ A FEMEII ÎN TIMPUL SARCINII

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

***Abstract:** Nowadays, the psychology of development has increased the interest in the issue of psychological training for parenthood. This interest is caused by the precarious demographic situation, the diminishing of the need to have a child, the increase of the cases of maternal deviance, the abandonment of children, etc. We will try to analyze the pregnancy period as a stage of the development of the woman's personality, perceiving the task as a stage in the development of self-consciousness.*

Cuvinte-cheie: atitudine, valori, maternitate, traire afectivă, anxietate, control emoțional, experiență semantică.

Actualmente, în psihologia dezvoltării a sporit interesul față de problema pregătirii psihologice pentru parentalitate. Acest interes este provocat de situația demografică precară, diminuarea necesității de a avea un copil, sporirea cazurilor de maternitate deviantă, abandonul copiilor etc.

Perioada de sarcină este considerată una esențială în formarea atitudinii atât maternale cât și paternale. Maternitatea este studiată în diferite domenii ale științelor contemporane: istoria, culturologia, medicina, fiziologia, biologia comportamentului, sociologia, psihologia, accentul punându-se, în ultimul timp, pe studierea complexă a materității. Investigațiile realizate pâna la momentul actual ne permit să conchidem că maternitatea este recunoscută ca o entitate independentă și necesită elaborarea unei abordări științifice integrale.

În studiile psihologice ale savanților B.Birns, F. Hay [1], N. Nicolson [2] o atenție deosebită se acordă fundamentelor biologice ale maternității. Informație interesantă și utilă pentru dezvoltarea temei pe care ne-am propus-o noi pentru cercetare (psihologia maternității) întâlnim și în lucrările savanților ruși : O. Dubovic [3], O. Bajenova [4], L. Baz [5].

E cazul să menționăm că la momentul actual încă nu există o analiză detaliată a stadialității maternității, a conținutului și mecanismelor acesteia, existența lor ne-ar facilita aplicarea principiului diferențierii diagnosticului particularităților sferei maternale, a cauzelor dereglarilor, dar și proiectarea intervenției psihologice cu caracter corecțional și profilactic.

Vom încerca să analizăm perioada de sarcină ca o etapă a dezvoltării personalității femeii, percepend sarcina ca o etapă de dezvoltare a autoconștiinței. În timpul sarcinii, se produc o serie de modificări, pe care, dacă nu le conștientizăm, ajungem să percepem inadecvat psihologia femeii însărcinate. Această perioadă este marcată de apariția „modificării atitudinii față de sine,,„, care presupune acceptarea stabilă a noului rol de mamă și a modificărilor care vor surveni în sistemul familial și social. Există însă și o altă viziune conform căreia în perioada sarcinii se modifică experiența semantică a femeii. Mecanismul acestui proces este determinat de dialogul interior al femeii, unde în calitate de „celălalt” se evidențiază propriile trăiri, vocea interioară a copilului din sine. Scopul cercetării noastre rezidă în analiza atitudinii față de maternitate și a experienței semantice a femeii în timpul sarcinii. În calitate de fundament științific care va sta la baza cercetării noastre, am adoptat ideile lui L.S. Vâgotschy cu referire la experiența semantică, deoarece anume el este autorul acestui termen în psihologie. L.S. Vâgotschy considera că experiența semantică descrie situația generalizării trăirilor, care poate fi recunoscută ca o neoformațiune a perioadei școlare mici. În această perioadă se dezvoltă logica emoțiilor, se formează atitudinea omului față de sine și față de alții, înțelegerea plenară a propriei valori.

Experiența semantică ca neoformațiune a maternității se manifestă prin intermediul unei activități psihice interioare deosebite, care are în componența sa aspecte cognitive și afective. În structura experienței semantice a maternității putem evidenția câțiva factori care la un pol (interpsihic) reflectă posibilul comportament-atitudine a mamei față de copil, la alt pol (intrapsihic) reflectă procesul reflexiv, care încorporează în sine trăirile de către femeie a trecutului și prezentului, a experienței sale din copilărie [6].

Metodologia

În calitate de instrumente pe care le-am utilizat cu scopul cercetării atitudinii față de maternitate și a experienței semantice a femeii au fost Testul „Atitudinea gravidelor” (Dobreacov I. adaptat) Fiecare bloc al testului în cauză include 3 compartimente, în care sunt ierarhizate diferite noțiuni reprezentate prin 5 afirmații. Aceste afirmații reprezintă 5 tipuri ale dominantei gestaționale. Blocul A(atitudinea femeii față de sine ca gravidă) este reprezentat prin: a) atitudinea față de sarcină; b) atitudinea față de stilul de viață al gravidei; c) atitudinea față de naștere. Blocul B (atitudinea femeii față de sistemul mama-copil) este reprezentat prin: a) atitudinea față de sine ca mamă; b) față de copilul său; c) față de alimentația naturală a copilului. Blocul C (atitudinea femeii față de ea ca gravidă) este reprezentat prin : a) atitudinea soțului față de mine ca gravidă; b) atitudinea rudelor

față de mine ca gravidă; c) atitudinea necunoscuților față de mine ca gravidă. În baza rezultatelor obținute, după aplicarea acestei metodici, femeia gravidă poate fi raportată la una din grupele, care necesită o anumită tactică de pregătire prenatală. Simplitatea testului face posibilă administrarea lui, inclusiv de medicii ginecologi-obstetricieni, care, înregistrând anumite devieri, pot recomanda viitoarelor mame consultarea unui psiholog [7].

Pentru investigația sistemului de valori ale femeilor însărcinate am aplicat metoda Rokeach (RVS- Rokeach Value Survey) [8].

Investigația experimentală s-a realizat în Spitalul județean de urgență, Drobeta Turnu Severin, secția obstetrică-ginecologie. La investigație au participat 25 de femei gravide (grupa experimentală) și 25 de femei care nu erau gravide (grupa de control), vârsta 20-35 ani.

Rezultate

Ca urmare a investigației, prin intermediul testului „Atitudinea gravidelor”, am obținut următoarele date. Din 25 de femei gravide, la 43 %, din ele s-a înregistrat tipul optimal al componentei psihologice a dominantei gestaționale (CPDG), adică aceste gravide pot fi raportate la femeile practic sănătoase, în stare de confort psihologic. 38 % din femeile gravide sunt raportate la grupul de risc, ele demonstrând tipul euforic și anxios al componentei psihologice a dominantei gestaționale. La aceste femei se înregistrează o înaltă probabilitate a dezvoltării unor dereglări neuro-psihice, a unor boli somatice sau acutizare a bolilor cronice. 19 % au demonstrat tipul hipognozic și depresiv al componentei psihologice a dominantei gestaționale, fapt care demonstrează existența la aceste femei a dereglărilor neuro-psihice și care necesită consultarea unui psiholog sau chiar psihiatru.

Tabelul nr.1. Repartizarea femeilor gravide după tipul CPDG

Grupa	% de femei gravide	Tipul CPDG
Grupa I	43%	sănătoase
Grupa II	23% + 15%	euforice, anxioase (grupa de risc)
Grupa III	13% + 6%	hipognozice/ depresive

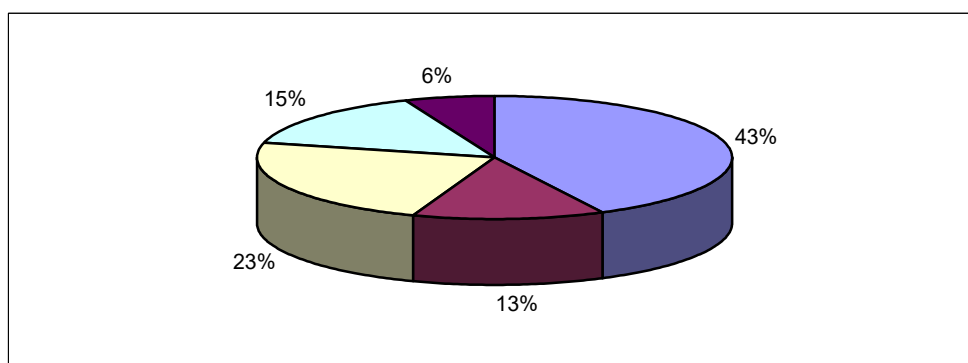


Diagrama nr. 1. Repartizarea femeilor gravide după tipul CPDG

La etapa a doua a investigației experimentale am aplicat metoda RVS - Rokeach Value Survey, cu scopul evidențierii particularităților experienței semantice a femeilor în timpul sarcinii. La investigație au participat ambele grupe (50 de femei), cu scopul comparării rezultatelor obținute pentru femeile gravide și negravide.

Analizând datele obținute, am ierarhizat valorile instrumentale și terminale, atribuind fiecărei valori un rang de la 1 la 18. Analiza cluster a rezultatelor obținute ne permite să conchidem că cele mai importante valori instrumentale ale femeilor gravide sunt: acuratețea, educația, responsabilitatea; mai puțin importante : simțul datoriei, intransigența, exigența față de sine și față de alții. Cele mai

importante valori terminale la femeile gravide sunt: viața de familie fericită, sănătatea, iar mai puțin importante : creativitatea, arta, frumusețea naturii.

Prin comparație, la femeile care nu erau însărcinate, cele mai importante valori instrumentale erau : exigența, responsabilitatea, independența, educația; mai puțin importante s-au dovedit a fi: ireconciabilitatea cu imperfecțiunea proprie, dar și cu a celor din jur. La nivelul valorilor terminale pe scara ierarhiei, sus s-au situat așa valori ca : activismul și sănătatea; mai puțin importante: frumusețea naturii și înțelepciunea.

Analizând datele obținute cu referire la elementele vieții de familie, putem menționa ca femeile gravide evidențiau în repetate rânduri așa valori ca: existența propriului spațiu locativ, înțelegere reciprocă, dragoste, fidelitate, loc de muncă sigur. Printre elementele cu referire la maternitate, gravidele evidențiau: dragostea, sănătatea, responsabilitatea, grija. Cu totul alte valori au fost menționate de femeile neînsărcinate: respect, prezența copiilor, dragoste, fidelitate, asigurare materială. În ceea ce privește valorile maternității, femeile neînsărcinate au pus preț pe : dragoste, atenție, grijă, sănătate, educație, fericire.

Concluzionând, putem afirma că, în timpul sarcinii, în structura personalității femeii, se produc o serie de performanțe: se modifică sfera semantică, atitudinea față de sine și față de alții. Femeile gravide atrag o mai mare atenție acurateței, curățeniei, responsabilității, fericirii conjugale, sănătății. Interesele femeilor neînsărcinate sunt concentrate, în special, pe viață activă, exigențe înalte față de sine și față de alții, dar și pe educație.

Mai multe convorbiri cu femeile investigate au scos în evidență și faptul că una și aceeași valoare terminală cum ar fi *sănătatea* este percepută diferit de femeile gravide și cele negravidă. Pentru femeile gravide sănătatea este factor al unei nașteri normale, a unui copil sănătos, pe când cele negravidă percep *sănătatea* ca factor al unei cariere de succes. *Asigurarea materială* este și ea concepută în mod diferit : pentru femeile gravide aceasta este factor al bunăstării familiei și copilului, pe când pentru cele negravidă - factor al independenței și încrederii în sine.

După cele expuse anterior, considerăm că este necesar să punem accent pe asigurarea calității asistențiale a femeii însărcinate atât din partea doctorului cât și din partea psihologului, ținându-se cont de următoarele aspecte:

- Femeile însărcinate pot fi repartizate în 3 grupe : cele care își doresc să nască și să educe copilul în familie; cele care intenționează să nască, dar să abandoneze copilul în maternitate; cele care, din diferite motive, doresc să întrerupă sarcina;
- În dependență de grupul din care face parte femeia, se va acționa în mod diferit;
- Dacă femeia intenționează să abandoneze copilul imediat după nașterea lui, se vor descoperi mai întâi factorii care au condus la această hotărâre; femeia va fi ajutată să conștientizeze valoarea și responsabilitatea acestei hotărâri; specialiștii îi vor acorda suport emoțional în așa o perioadă dificilă și responsabilă în viața ei;
- Dacă femeia este hotărâtă să întrerupă sarcina, ea va fi informată despre riscurile posibile atât pentru sănătatea fizică, cât și psihică.

În asistența psihologică se va ține cont de implicarea diferitor structuri ale personalității femeii gravide și anume:

- Nivelul personal - lucrul cu sistemul de valori al femeii, motivația, structurile semantice;
- Nivelul emoțional - încurajarea exprimării deschise a emoțiilor prin mijloace verbale și nonverbale, ascultare empatică;
- Nivelul cognitiv – informarea;
- Nivelul operațional - formarea abilităților (comportament în timpul nașterii, îngrijirea copilului);
- Nivelul psiho-fizic - formarea abilităților de reglare a stărilor psihice prin antrenament autogen, arteterapie etc.

Bibliografie

1. Birns, B., Hay, F. *The different faces of motherhood*. New York : Plenum Press, 2014. 312 p.
2. Nicolson, N.A. Maternal behaviour in human and nonhuman primates In : *Understanding behaviour: what primates studies tell us about human behaviour*. New York, 1991, pp. 17-50.
3. Скоблю, Г. В., Дубовик, О. Ю. Система «мать-дитя» в раннем возрасте как объект психопрофилактики. In : *Социальная и клиническая психиатрия*. 1992, nr. 2, pp. 75-78.
4. Баженова, О. В., Баз, Л. Л., Копыл, О.А. Готовность к материнству: выделений факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка In: *Синапс*. 1993, nr. 4, pp. 35-42.
5. Loukovtseva, Z. V., Baz L. L. Psychic development of a prematurely born child. In: *Вопросы психологии*, 1999, Nr. 6, pp. 29-35.
6. Выготский, Л. С. *Собрание сочинений*: [В 6 т]. Москва : Педагогика, 1982, Т. 4. 462 p.
7. Добряков, И. В. Тест отношений беременной. In : Добряков, И. В. *Перинатальная психология*. СПб, 2010, pp. 218-210 ; <http://existencia.org/wp-content/uploads/2013/11/Dobryakov-I.V.-Perinatalnaya-psihologiya.pdf>
8. Rokeach, Milton. *The nature of human values*. New York : Free Press, 1973. 438 p.

„ȘCOALA FAMILIEI” – PROIECT DE EDUCARE A PĂRINȚILOR

Emil Sorin BLOJ,

profesor consilier școlar, gr. did I

Colegiul Agricol „Traian Săvulescu” Tîrgu Mureș, România

Abstract: *The "Family School" was a project developed within the "Traian Săvulescu" Agricultural College in Tîrgu Mureș. The activities carried out focused not only on the involvement of parents but also on children, thus establishing a better collaboration between family members. The results were the ones expected: even if the child's relationship with the school was not exceptionally concerned, the project enjoyed a lot of participation and appreciation of those involved.*

Argument. Calitate de profesor consilier școlar aduce în fața dascălului o serie de satisfacții, dar și o multitudine de obligații. Consilierea părinților pentru preîntâmpinarea eventualelor eșecuri școlare este una din principalele activități.

În acest scop, în fiecare an, părinții elevilor din clasa a IX a sunt implicați într-un proiect educațional: „Școala familiei” Acțiunea s-a vrut de la început un proiect interactiv în care teoria să fie diminuată cât se poate de mult. Activitățile practice sunt cele care au dominat.

Un alt specific al proiectului a fost acela că, periodic, au fost invitați și copiii să participe la activități. Dificultatea a apărut atunci când nu s-au putut dezbate în plen acele aspecte care vizau intimitatea familiei și care ridicau probleme de atitudine. Acestea au fost discutate și s-a căutat o rezolvare în cadrul consilierii individuale.

I. Educația familiei

Educația adulților este un concept dezbătut deseori de specialiștii care consideră că instrumentele utilizate în educația adulților sunt deosebite de cele folosite în formarea copilului, datorită modului diferit de gândire și a capacității de asimilare a maturilor. [4, accesat în 7 dec 2017]

Pornind de la ideea că „Învățarea inter-generațională permite atât persoanelor în vârstă cu experiență de viață, cât și tinerilor să profite de cunoștințele celuilalt; pe de altă parte, măsurile comune vor consolida solidaritatea între generații în societățile europene și vor promova dialogul democratic atât de necesar în vremuri de criză.” [3, p. 11] ne-am propus ca în cadrul proiectului adresat părinților care au copii în clasa a IX a să implicăm și elevii, nu doar maturii, pentru o mai bună inter-cunoaștere, cooperare și comunicare.

Educația familiei nu se rezumă doar la educația părinților. Implicarea copiilor și antrenarea acestora în activități comune cu părinții – acțiuni deficitare în aproape toate familiile – contribuie la colaborarea interumană și duce la rezultate benefice în ceea ce privește relaționarea inter-familiară.

II. Activitatea cu părinții

Activitatea cu părinții te pune deseori în fața unor situații în care trebuie să adaptezi diferite activități, astfel încât să satisfaci, într-un timp relativ scurt (1-2 ore), o multitudine de cerințe și nevoi ale adulților.

Ne-am adresat în primul rând familiilor vulnerabile, dar nu am eludat nici celelalte categorii sociale, pentru a preîntâmpina efectele nedorite ale unei educații deficitare. „Orientate în mod prioritar către familiile vulnerabile și defavorizate, programele de educație parentală au ca principal argument faptul că în aceste familii copilul este supus unor riscuri, precum: abuzul, neglijarea, exploatare prin muncă, nerespectării drepturilor fundamentale etc”. [2, p. 26]

2.1. Activități propriu-zise

În cadrul proiectului s-au desfășurat diferite tipuri de activități care au implicat direct, sau ca observatori, toți părinții participanți. Descriem în continuare câteva activități și concluziile formulate

„O seară în familie” – activitate nonverbală cu părinții

Părinții sunt solicitați să se implice sau să asiste la un joc de rol

- 4 membrii ai familiei fac activități diferite în aceeași cameră;
- unii se uită la Tv, altul ascultă muzică, unul vrea să citească...
- li se cere părinților să urmărească reacția nonverbală a fiecăruia: nemulțumire, concentrare, anxietate

În urma discuțiilor s-a ajuns la concluzia că, uneori, fiecare membru al familiei are nevoie de un spațiu în care să se desfășoare singur, are nevoie de intimitate.

„Persoanele și sursele de ajutor acasă, la școală și în comunitate”

Părinții au fost împărțiți în 4 grupe de lucru și li s-a solicitat să identifice persoanele și sursele de ajutor la care ar apela copiii lor în diferite situații: probleme medicale, incendii, pierderea/furtul unor obiecte, ajutor la teme, probleme confidentiale, nemulțumiri/frustrări, violență fizică sau verbală

- grupa I: acasă (părinți, frați, bunici, etc.)
- grupa a II-a: la școală (colegi, personal didactic și auxiliar)
- grupa a III-a: în comunitate (organe sanitare, pompieri, organe ale Poliției, vecini, prieteni, etc)
- grupa a IV-a: surse de ajutor (telefon, internet, biblioteci, etc.)

În urma discuțiilor unii părinți au realizat că nu au informat suficient copiii asupra surselor de ajutor pe care le pot cere în diferite situații. Dacă problemele grave de tipul nevoi medicale, incendii au fost dezbătute cu tinerii, cele de natură psihică: violențe ajutor la teme, nu au prezentat interes pentru părinți.

„Alegerea forțată”

- li s-a prezentat părinților o situație cu mai multe posibilități de rezolvare
- li s-a cerut să facă o singură alegere, cea care ar considera-o că ar alege-o copilul lor

„Maria nu are mereu proiecte dificile de coordonat. Ea tocmai a predat un proiect înainte de termen, folosind doar o parte din bugetul care i-a fost alocat. Colega ei, Ana, are un volum mare de muncă și nu poate face față tuturor sarcinilor. Ana îi spune Mariei că ar avea nevoie de ajutor

Ce ar face copilul dv. dacă ar fi în locul Mariei:

- a) îi spune Anei că i-ar face plăcere să o ajute, dar că are alte obligații acum
- b) îi spune Anei că o înțelege și o asigură că lucrurile vor merge bine
- c) îi spune Anei că o ajută cu plăcere după ce va vorbi cu profesorul său
- d) îi spune Anei să îl sune mâine, dacă va mai avea nevoie de ajutor

Cei mai mulți părinți au ales varianta d) considerând că predarea proiectelor școlare nu impun limite atât de stricte de predare, iar copiilor lor sunt suficient de ocupați ca să nu se mai implice și în alte activități.

2.2. Activități independente

În cadrul proiectului s-au desfășurat și activități independente

„Camera copilului – lumea lui”

- li s-a solicitat părinților să realizeze un desen în care să redea câteva elemente din camera copilului care îl caracterizează: masa de birou, calculatorul, biblioteca
- s-au prezentat 3-4 desene care au fost explicate și interpretate

Concluzia la care s-a ajuns a fost că spațiul copilului, camera sa, este un mediu al intimității și din acest motiv trebuie amenajat astfel încât să îl facă să se simtă bine

„Conflictele și copilul meu”

- fiecare părinte a primit o fișă de lucru și a trebuit să aleagă cinci idei importante care îl definesc în mod concret pe copilul lor, aflat în fața conflictelor
- mai mulți părinți și-au prezentat și au motivat alegerile

Când e vorba de un conflict, copilul dv:

- se ceartă
- încearcă să se înțeleagă cu ceilalți
- strigă la ceilalți
- colaborează
- îi înșeală pe ceilalți
- îi ascultă cu mare atenție pe ceilalți
- încearcă să câștige
- este suspicios
- îi iartă pe ceilalți
- are încredere în alții
- îi minte pe ceilalți
- le zâmbește
- se află în competiție cu ceilalți
- îi lovește pe ceilalți
- lucrează împreună pentru a rezolva situația
- încearcă să înțeleagă ce simt ceilalți
- îi învinuiește pe alții
- cere ajutorul altor persoane
- încearcă să pună capăt conversației
- se înfurie pe ceilalți

În urma discuțiilor părinții au reușit să descrie un conflict, să decidă aspectele dăunătoare sau constructive ale conflictelor, care îl afectează în mod direct pe copil.

„O discuție pozitivă cu copilul meu”

- li s-a cerut părinților să se gândească la mai multe aspecte:

- când au avut ultima discuție cu copilul lor despre importanța învățării să se prețuiască pe ei înșiși
- când l-au lăudat ultima oară pe copilul lor, cu voce tare
- li se solicită alcătuirea unei liste cu propoziții de laudă (ex. „Sunt mândru de tine (copilul meu) când.....)

Discuțiile au evidențiat nevoia copilului de a auzi cuvinte de laudă, nevoia ca părinții să-și exprime și sentimentele pozitive față de ei, pentru ca acesta să nu se simtă dezaprobat și respins.

„Simt – acționez”

- li s-a împărțit părinților o fișă de lucru
- li s-a solicitat să treacă cuvintele despre emoții la secțiunea „Emoții”. Apoi la secțiunea „Comportamente” să noteze câteva exemple de acțiuni în care copilul a acționat când în a trăit emoția respectivă.

1.EMOȚII _____	COMPORTAMENTE _____
2.EMOȚII _____	COMPORTAMENTE _____
3.EMOȚII _____	COMPORTAMENTE _____
4.EMOȚII _____	COMPORTAMENTE _____

Activitatea a evidențiat faptul că deseori copiii nu-și manifestă emoțiile prin comportament, lucru care uneori poate avea efecte negative asupra dezvoltării emoționale a acestuia.

2.3. Activități comune

Activitățile interactive s-au adresat de cele mai multe ori atât părinților, cât și copiilor și au constat în realizarea unor teme care au necesitat deseori colaborarea dintre membrii familiei

„Cu cine mă simt bine”

- li s-a cerut părinților să indice cinci persoane cărora le-ar permite să pătrundă în spațiul personal al copilului lor, fără să aibă rezerve și 3 persoane pe care copiii le-ar dori ca prieteni, dar care ar putea ridica probleme din partea părinților
- li s-a cerut elevilor să indice cinci persoane cărora le-ar permite să pătrundă în spațiul personal și cu care părinții nu ar avea obiecții și alte 3 persoane pe care le-ar dori ca prieteni, dar care ar putea ridica probleme din partea părinților.

Concluzia la care s-a ajuns în urma discuțiilor a fost că spațiul intim nu înseamnă izolare. Deseori au existat discordanțe între dorințele părinților și cele ale copiilor, denotând faptul – care nu a fost verbalizat nominal – că părinții nu își cunosc întotdeauna copiii.

„Bugetul copilului”

- timp de o săptămână copilul și separate, părintele, notează informații despre cât cheltuiești și din ce resurse;
- se compară cele două fișe și se realizează planul unui buget care să îi permită copilului să facă diferite cheltuieli în săptămâna următoare
- timp de o săptămână, atât părintele, cât și copilul, trebuie să respecte planul întocmit fără să depășești bugetul alocat

„Prietenii copiilor”

- li se va cere copiilor, și separate părinților, să stabilească o ierarhie a prietenilor:
 - cunoștințe / prieteni / prieteni foarte buni
- atât părinții, cât și elevii vor motiva cauzele pentru care au realizat această clasificare: activități comune, interese...

Concluzii

Școala și familia reprezintă doi factori importanți ai educației care pot colabora pentru susținere reciprocă, în vederea educării copiilor. „Școala familiei” vine să completeze formarea părinților și înzestrarea acestora cu competențe care să contribuie la o mai bună comunicare cu copiii prin „teme diverse prin care părinții sunt informați cu privire la importanța cunoașterii

personalității propriului copil, aprecierea corectă a comportamentelor copiilor, măsuri și soluții pentru ignorarea sau limitarea comportamentelor negative, tehnici și metode prin care își pot ajuta copilul la lecții. [1, p. 28]

Bibliografie

1. BĂRLĂDEANU Corina. CENUȘĂ Mihaela ș.a. *Consilierea părinților, perspective europene*. Iași: Editura Ștef, 2015. 174 p. ID:2015-1-RO01-KA104-014432
2. COJOCARU Ștefan. *Educația parentală în România*. București: Editura ALPHA MDN, 2011. 64 p. ISBN 978-973-139-204-2
3. European Association for the education of adults, Manifest pentru Educația adulților în secolul 21, 16 p p. 11
4. <https://e-calificare.ro/resurse-educatia-adultilor--concept-si-caracteristici>

STILURI DE COMUNICARE - DIFERENȚE DE GEN

Lilia Nacai,

lector universitar,

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

Abstract: *The article reflects the theoretical-applicative dimensions of communication styles based on gender differences. It is interesting to investigate experimental communication styles: non-assertive, aggressive, manipulative, assertive - in terms of gender differences, as well as the ability to interpret non-verbal behavior.*

Analiza literaturii științifice ne-a permis să constatăm câteva domenii în care tradițional se localizează termenul de „stil”: artă, psihologie, lingvistică, științele comunicării. Conform Dicționarului explicativ al limbii române termenul stil este un mod specific de exprimare într-un anumit domeniu al activității omenești, pentru anumite scopuri ale comunicării; fel propriu de a se exprima al unei persoane; totalitatea mijloacelor lingvistice pe care le folosește un scriitor pentru a obține anumite efecte de ordin artistic. Mod, fel de a fi, de a acționa, de a se comporta.

Dupa Dicționarul de psihologie de Paul Popesc-Neveanu se tratează termenul de stil cognitiv concept ce reprezintă o achiziție relativ recentă a psihologiei, fiind un rezultat al cercetărilor din domeniul percepției, gândirii, a psihologiei genetice și a personalității. Inceputurile teoretizării acestui concept sînt legate de încercările de elaborare a unei tipologii euristice a procesului de percepție și gândire, care au fost concepute ca desfășurîndu-se între doi poli: „analitic” și „sintetic” (Wellek, 1955; Witkin, 1955; Sanders, 1962).

Conceptul de „stil” este introdus pentru prima dată de A. Adler, „life style”, referindu-se la unicitatea și individualitatea unei persoane. În concepția sa modernă, conceptul de stil cognitiv desemnează *anumite modalități specifice de recepționare și prelucrare a informației* (deci stil perceptiv sau (și) stil cognitiv care se datoresc în ultimă instanță unor diferențe de personalitate. Conceptul de stil cognitiv poate fi aplicat doar acolo unde anumite particularități sau caracteristici formale ale comportamentului cognitiv vin în contact cu anumite *maniere personale de receptare a mediului înconjurător*, maniere proprii individului, care s-au format în cursul procesului de dezvoltare ontogenetică (Frohlich, 1965). Stil cognitiv se definește deci ca modalitate specifică de recepționare și prelucrare a informației (P. Warr, 1970) și se referă la o serie de caracteristici structurale și stilistice ale comportamentului, la modul *cum gîndește individul*, cum anume este primită, tratată, prelucrată și interpretată o informație nouă (P. Warr, 1971). [4; p.240]

Cuvîntul **stil** provine de la englezescul *style*, și este un termen ce se referă la caracteristicile semnificative și specifice prin care se exprimă unicitatea personalității sau a

aptitudinilor, capacităților de diferite feluri. Prin stil se proiectează mai ales caracteristicile identității cu tendința de a se manifesta statutul personal conturat. În psihologie stilul a fost analizat în relație cu mai multe caracteristici și ipostaze ale vieții omului: percepția (stiluri perceptivă), cunoașterea (stiluri cognitive, de învățare), interrelaționarea (stiluri de conduită), conducerea (stiluri de conducere).

Cercetările stilului de comunicare țin de studiul activității, fondatorul acestei abordări în studierea personalității fiind A.H.Леонтьев precum și cercetările realizate de В.С. Мерлин, В.Н.Куницына, И.Л.Руденко. Stilurile de comunicare este necesar de a fi cercetate ca fenomen independent, avînd specific, delimitînd stilul comunicării profesionale, stilul comunicării interpersonale, iar în cadrul fiecărui stil trebuie identificate componentele comunicării (comunicativă, interactivă, perceptivă). Interațiunea acestor elemente ale stilului de comunicare poate fi reprezentată în următoarea schemă.

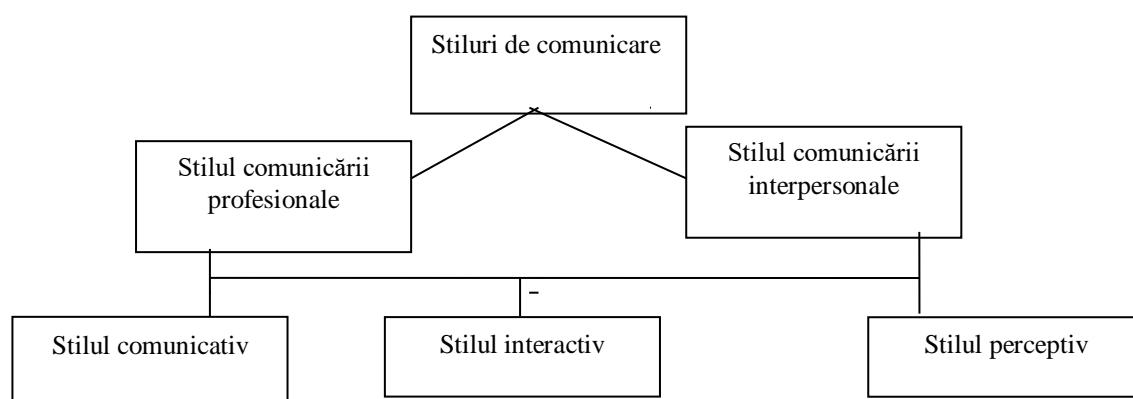


Fig.1 Stiluri de comunicare

Clasificarea propusă de Г.М. Андреевой privind diferențierea stilului comunicativ, interactiv, social-perceptiv, a declanșat o serie de cercetări. Exemplu în acest sens (în cercetarea stilului interactiv de comunicare) pot fi cercetările realizate de И.Л. Руденко care propune drept criteriu de clasificare a stilurilor de comunicare orientarea/centrarea personalității în trei variante: centrarea pe sine, centrarea pe interlocutor, integrarea și un alt criteriu poziția ocupată de subiect în comunicare (superioritatea proprie, superioritatea interlocutorului, egalitate). Clasificarea stilurilor de comunicare în baza acestor 2 criterii a pus în evidență 9 stiluri de comunicare: putere/dominare, protecție, mentorat, plîngeri, supunere, căutarea suportului, competiție, autodescreditare, unitate interpersonală. [8; p.68]

Stilurile de comunicare după И.Л.Руденко

Orientarea/ centrarea personalității	Centrarea pe sine (EU)	Centrarea pe interlocutor	Integrarea
Superioritatea proprie	Stilul putere/dominare	Stilul protector	Stilul mentoratului
Superioritatea interlocutorului	Stilul jeluitor	Stilul supunerii	Stilul căutării suportului
Egalitate	Stilul competitiv	Stilul autodistructiv	Stilul unității interpersonale

Un al exemplu de cercetare a stilului comunicativ al comunicării ține de cercetările realizate de В.В. Латынова, care a reflectat caracteristica stilurilor verbale în comunicare. Autorul ne propune o clasificare din 5 stiluri verbale ale comunicării:

1. Distanțat- precaut, rezervat, supus. pasiv, tinde să nu provoace propriul activism verbal, emotii negative la interlocutor.
2. Supus – modest și precaut în comunicare, binevoitor, comunică de la egal la egal, susține, încurajează interlocutorul.

3. Echilibrat –ocupă poziția de mijloc pe scalele dominare-supunere, prietenos-neprietenos.
4. Protector – tinde către colaborare, independent în situații de comunicare, comunică de la egal la egal, comunicarea are un caracter personal.
5. Dominant – tinde către competiție, domină, limbajul său este apreciat ca fiind negativ.

Clasificarea stilurilor de comunicare realizată de В.В. Латынова are tangențe, puncte de intersecție cu clasificarea stilurilor de comunicare propusă de И.Л.Руденко, deoarece avînd o anumită atitudine față de interlocutor, subiectul își ajustează limbajul în dependență de această atitudine. Stilul de comunicare al fiecărui individ, în așa mod se profilează din stilul comunicativ, interactiv, perceptiv.

Actualmente cercetătorii în domeniu tind să sistematizeze diferite clasificări ale stilurilor de comunicare. Astfel В.А.Толочек prezintă următoarele caracteristici ale stilurilor de comunicare în dependență de criteriile: caracterul și tipul activității.

Stiluri de comunicare după В.А.Толочек

Caracterul activității	Tipul activității	
	Activitatea	Comunicarea
Activitate specifică (de muncă, profesională)	Grupul B. Stilurile activității profesionale (învățare, sportivă, profesională)	Grupul C. Stiluri de conducere, stilul activității pedagogice
Activitate nespecifică	Grupul A. Stilul cognitiv, emoțional, motric, volitiv	Grupul D. Stil de comunicare, comportament, viață

Grupul A – autorul referă și le numește drept stilul de „adaptare” (organizarea și structurarea activității psihice și manifestarea ei. Această grupă reflectă faptul cum individual se orientează în mediul înconjurător și cum își manifestă individualitatea.

Grupul B - este reprezentat de stilurile de activitate, care reflectă modul cum individul se încadrează în activitatea de muncă, profesională.

Grupul C - este reprezentat de stilurile de interacțiune, care caracterizează sistemele de relații și interrelații.

Grupul D- este reprezentat de stilurile de atitudini, deoarece ele reflectă specificul percepției de către om a lumii, valorile personale.

Clasificarea după В.А.Толочек prezintă delimitarea stilurilor de activitate de stilurile de comunicare. [8; p.98]

S. Marcus, psiholog român cu importante contribuții în studiul fenomenului empatic prezintă următoarele stiluri de comunicare: stilul non-assertiv (atitudinea de fugă pasivă); stilul agresiv (atitudinea de atac); stilul manipulator (atitudinea de manipulare); stilul assertiv (atitudinea constructivă). [2; p.28]

De Vries et all. (2009) realizează un studiu lexical pentru a determina conținutul și dimensiunile stilului de comunicare pornind, pe de o parte, de la cuvintele din dicționar care desemnează ideea de comunicare, iar pe de altă parte, de la pretestarea conținutului pe baza cuvintelor utilizate de oameni, în general, pentru a determina stilul de comunicare. Astfel aceștia ajung să definească stilul de comunicare ca fiind: modul caracteristic în care o persoană transmite mesaje verbale, non-verbale și paraverbale, în interacțiunile sociale arătând: a). Cine este sau vrea să pară că este; b). Cum tinde să se raporteze la persoanele cu care interacționează; c). În ce manieră trebuie interpretate mesajele acesteia. Autorii reușesc să definească conținutul stilurilor de comunicare: stilul tolerant, stilul amenințător, stilul amabil, stilul afectiv, stilul expresiv.

Stiluri de comunicare după De Vries.

Dimensiunile comunicării De Vries, 2009

Tolerant: -Acceptă ideile celorlalți; -Sustine puncte de vedere variate; -Încurajează idei variate.	Amabil: -Cuvinte empaticе; -Încurajează ideile celorlalți; -Cuvinte pozitive; -Oferă informații utile interlocutorilor săi.	Afectiv: -Folosește cuvinte alarmante; -Transmite o paletă largă de afecte în discursul său; -Cuvinte empaticе.	Expresiv: -Limbaj non-verbal prezent; -Expresii faciale numeroase; -Cuvinte emoționale.	Amenințător: -Cuvinte agresive; - Tonalitatea vocii ridicată; -Cuvinte cu conotație negativă; -Atacuri verbale.
---	--	---	---	--

Interesul cercetătorilor privind diferențele de gen în baza stilurilor de comunicare, s-a centrat asupra modului în care recepționează/decodifică mesajul; modalitățile de prelucrare/interpretare a mesajelor; modalitățile specifice de exprimare a răspunsului, particularitățile personale de feed-back. Deși o multitudine de cercetări și-au propus să investigheze diferențele de gen în acest domeniu, rezultatele nu sunt foarte concludente.

Înțelegerea aprofundată a diferențelor ajută la eliminarea multora dintre frustrările întâmpinate în relațiile cu sexul opus. Neînțelegerile pot fi spulberate rapid sau prevenite. Bărbații greșesc așteptându-se ca femeile să gândească, să comunice și să reacționeze la fel ca ei; femeile greșesc așteptând ca bărbații să simtă și să facă așa cum fac ele. Allan Pease, Barbara Pease, experți recunoscuți la nivel internațional în domeniul relațiilor umane și al limbajului corpului cu importante contribuții în studiul comunicării, comunicării nonverbale, diferențelor de gen privind comunicarea, în rezultatul investigațiilor științifice prezintă următoarele stiluri de comunicare în bază de gen: [3; p.52]

Stiluri de comunicare în baza de gen

FEMEILE	BARBĂȚII
Femeile le place să vorbească	Bărbații vorbesc decât doar dacă este nevoie
Femeile gîndesc cu voce tare	Bărbații își vorbesc în gînd
Femeile vorbesc	Bărbații se simt cicaliți
Conversațiile tipic feminine pe mai multe planuri, majoritatea femeilor pot vorbi despre mai multe subiecte simultan — uneori într-o singura frază.	Frazele bărbatului sînt mai scurte decât ale femeii și mai bine structurate. Ele constau într-o introducere simplă, un punct de vedere clar și o concluzie. E mai ușor de urmărit ce vrea să spună sau ce dorește bărbatul. Dacă se încearcă o conversație pe mai multe planuri cu un bărbat, el e pierdut. E foarte important ca femeia să înțeleagă că pentru a fi convingătoare cu un bărbat trebuie să se concentreze asupra unei singure idei clare.
Femeile pot vorbi și asculta în același timp,	Bărbații vorbesc pe rînd, așa încît

acuzându-i totodată pe bărbați că nu sînt în stare să facă nici una, nici alta.	atunci cînd vine rîndul unui bărbat, lăsați-l să vorbească.
Femeile folosesc complimentele ca răsplată	Bărbaților le plac vorbele mari
Femeile vorbesc pe ocolite	Bărbații spun totul pe șleau
Femeia, în general, folosește în medie șase expresii faciale în zece secunde, prin care reflectă sau reacționează la emoțiile vorbitorului. Chipul ei este o oglindă a emoțiilor exprimate. Cineva care o privește, poate avea impresia că fiecare lucru în discuție i se întîmplă chiar atunci. Femeia captează înțelesul a ceea ce i se spune din intonație și din limbajul trupului vorbitorului. De fapt, asta și trebuie să facă un bărbat pentru a capta atenția femeii — și mai ales să o asculte cu foarte mare atenție.	Bărbații ascultă ca niște statui Obiectivul biologic al barbatului războinic era ca atunci cînd ascultă să rămîna impasibil, pentru a nu-și trada emoțiile. Masca emoțională pe care bărbatul o folosește atunci cînd ascultă îi permite să simtă că e stăpîn pe situație, dar nu înseamnă că nu trăiește nici un fel de reacții. Scanarea creierului arată că bărbații reacționează emoțional la fel de puternic ca femeile, dar evită s-o arate. Majoritatea bărbaților sînt intimidați de ideea de a-și folosi feedback-ul grimaselor în momentul în care ascultă, însă cei care reușesc să o facă sînt răsplătiți din plin pentru stăpînirea acestei adevărate arte.

Psihologul american John Gray, a avansat poziția radicală conform careia bărbații și femeile au stiluri atît de diferite de a-și comunica nevoile, încît se înțeleg greșit unii pe alții în mod continuu:

1. Bărbații oferă întotdeauna soluții și neglijează sentimentele, în timp ce femeile oferă sfaturi și indicații care nu le-au fost solicitate. În virtutea celor enunțate, un bărbat va oferi instinctiv soluții unei femei care vorbește despre necazurile/problemele sale. El vrea să o facă să se simtă mai bine, rezolvându-i problemele și dovedindu-și în felul acesta dragostea. Ea ar avea nevoie doar să fie ascultată. A vorbi despre problemele proprii nu constituie o invitație de a oferi soluții.

2. În situații de stres, bărbații tind să se retragă și să se gîndească în tăcere la ceea ce îi deranjează, în timp ce femeile simt o nevoie instinctivă de a vorbi despre problemele lor.

3. Bărbații se simt motivați și mobilizați atunci cînd se simt necesari, femeile se simt motivate și mobilizate atunci cînd se simt apreciate.

4. Bărbații pun accentul pe informație, ei transmit și preiau mesajele informaționale cu rigoare și încearcă să-și subordoneze acțiunile întocmai conținutului mesajului. Femeile își exprimă pe deplin sentimentele utilizând tot felul de superlative, metafore și generalizări, conținutul informațional al mesajelor transmise și recepționate de ele fiind prea puțin semnificativ comparativ cu încărcătura sa emoțională.

După opinia lui John Gray, femeile și bărbații sunt, totuși diferiți. (Gray, 2003). Aspectul crucial al acestei diferențe în ceea ce privește felul în care se comunica depinde de „felul de a fi”. Pentru bărbați sensul de „sine” este definit astfel prin intermediul abilității sale de a obține rezultate. El are obiective precise și le urmărește cu grijă, stabilind strategii. Pentru femei sensul de „sine” este definit diferit: prin intermediul setimentelor și calităților lor de a interacționa. Femeia este dispusă să apeleze la sentimente și mai puțin la logică, și nu de puține ori înfrustrarea sau lacrimile devin armele ei cele mai puternice. John Gray argumentează că bărbații și femeile se comportă diferit datorită diferenței fundamentale de identitate personală. [1; p.38]

Un alt aspect discutat în literatura de specialitate se referă la abilitățile de interpretare a comportamentului nonverbal a femeilor comparativ cu cele a bărbaților, considerîndu-se femeile

mai buni receptori.

Demersul aplicativ al cercetării în cauză a avut ca scop identificarea cercetarea diferențelor de gen privind stilurile de comunicare.

În realizarea scopului am administrat următoarele metodele:

- metoda testelor:
 - *Testul "Ce vă comunică mimica și gestul?" (traducere și adaptare după S.Kocianov)*
- chestionarul
 - Chestionarul stiluri de comunicare (Analiza stilului de comunicare), după S. Marcus

Descrierea metodelor:

1. Chestionarul stiluri de comunicare (Analiza stilului de comunicare), după S. Marcus
Tehnica este orientată pe studiul stilului de comunicare pornind de la premisa că stilul de comunicare se referă la ansamblul particularităților de manifestare caracteristice unei persoane în actul comunicativ. Stilul desemnează:

- modalitățile specifice de recepționare/decodificare a mesajului;
- modalitățile personale de prelucrare/interpretare a mesajelor;
- modalitățile specifice de exprimare a răspunsului, particularitățile

personale de feed-back.

Toate acestea decurg din unicitatea și individualitatea ființei umane, fiind expresia personalității umane. Conceptul de stil de comunicare se aplică doar acolo unde caracteristicile formale, general valabile ale actului comunicativ se asociază cu anumite maniere personale de receptare-prelucrare-emitere a mesajelor. Este vorba de maniere de comunicare formate în decursul dezvoltării individului, stabile și caracteristice pentru el și care se manifestă relativ independent de conținutul comunicativ vehiculat pentru el și de contextul concret în care operează (vezi persoane care comunică "elegant", echilibrat în orice împrejurare / persoane care comunică vulgar, agresiv, în orice situație).

Stilul de comunicare este în primul rând un indicator al modului în care o persoană își structurează lumea relațiilor sociale. În al doilea rând stilul de comunicare este un indicator al modului de prelucrare a informațiilor și de transformare a acestor informații în fapte și comportamente, în judecăți practice, sociale, evaluative etc

Stilul de comunicare este fundamental determinat de trei elemente:

1. atitudinile persoanei, ca modalități constante de raportare a acesteia la viața socială, la semenii și la sine;
2. modelele de comunicare învățate - asertiv, non-asertiv, agresiv (cu varianta sa pasiv-agresivă), manipulator;
3. temperamentul, ca tip de reactivitate a celulei nervoase.

S. Marcus, psiholog român cu importante contribuții în studiul fenomenului empatic prezintă următoarele stiluri de comunicare:

Stilul non-asertiv (atitudinea de fugă pasivă) - tendința de a se ascunde, de a fugi mai de grabă decât a înfrunta oamenii. Se poate manifesta printr-un exces de amabilitate și conciliere, prin tendința de a amâna luarea unor hotărâri și adesea prin imposibilitatea luării acestora, însoțită de cedarea către alții a dreptului de a decide. La baza acestor manifestări stă o teamă maladivă de a nu fi judecat de ceilalți, ca și supărarea intensă resimțită în cazul unui eventual eșec - pentru a le evita individul preferă să se supună hotărârii celorlalți. Aceasta nu exclude un sentiment de ciudă, mânie mocnită, ranchiună.

Stilul agresiv (atitudinea de atac) - tendința de a fi mereu în față, de a avea ultimul cuvânt, de a se impune cu orice preț, chiar cu prețul lezării și supărării altor persoane. Pentru a domina, orice mijloc pare a fi utilizabil - înfricoșarea, contrazicerea, umilirea, compromiterea celorlalți, atitudinile și comportamentele șocante, răzbunarea, asumarea unor riscuri excesive. Această atitudine stimulează agresivitatea și antipatia partenerilor și are ca efect pentru persoana în cauză

sentimentul de a nu fi iubită, respectată și apreciată, fapte ce o fac și mai agresivă - se crează un adevărat cerc vicios al agresivității.

Stilul manipulator (atitudinea de manipulare) - preferința pentru un rol de culise, tendința de a aștepta clipa prielnică pentru a ieși la lumină și a se pune în valoare, tendința de a căuta intenții ascunse în spatele oricăror afirmații ale celorlalți. Persoana evită să spună deschis ceea ce gândește, își schimbă opiniile după cele ale interlocutorului, îi place să fie în preajma celor mari și puternici (ca o compensare a propriilor slăbiciuni) sperând să obțină beneficii din vecinătatea cu aceștia. Persoanele din această categorie urmăresc ca ceilalți să facă ceea ce ar dori ele, dar acest lucru să nu presupună confruntări deschise - fie ele raționale, constructive - de tip asertiv, fie ele conflictuale - de tip agresiv; este vorba mai de grabă de a aștepta ca situația să se întoarcă în favoarea lor. Adesea aceste persoane "jocă roluri" diverse, ca semn al insuficienței maturizării sociale, aceasta și în legătură cu un statut social slab, precar, nesatisfăcător. Problema indivizilor manipulatori este de a-și ascunde slăbiciunea, de a nu fi descoperiți pentru că și ei se tem de judecata celorlalți și de a nu fi marginalizați.

Stilul asertiv (atitudinea constructivă) - capacitatea de autoafirmare, de exprimare onestă, directă și clară a opiniilor și a drepturilor proprii fără agresivitate și fără a-i leza pe ceilalți; capacitatea urmării propriilor interese fără încălcarea nevoilor celorlalți. Persoana știe să asculte și este dispusă să înțeleagă, știe să fie ea însăși (fără simulări și "jocuri de rol") și să se bazeze pe sine. Este cea mai bună atitudine pentru că permite atingerea scopurilor propuse fără a provoca resentimentele celorlalți și chiar câștigându-le adesea simpatia.

Chestionarul conține 60 de afirmații, repartizate în 4 scale. Respondenților li s-a propus să interpreteze detaliat chestionarul. Ei au fost încurajați să se familiarizeze individual cu instrucțiunea, cu un set de afirmații și să exprime atitudinea sa pentru fiecare afirmație, utilizând următoarele opțiuni: "Mai curînd adevărat", "Mai curînd fals".

2. Testul "Ce vă comunică mimica și gestul?" (traducere și adaptare după S.Kocianov)

Această metodă ne permite să determinăm nivelul abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal a respondenților. Testul conține 20 de afirmații/ întrebări și fiecărei din acestea îi corespunde variante de răspunsuri. Respondentul trebuie să aleagă o variantă (sau 2, 3 conform instrucțiunii) de răspuns. Fiecare variantă de răspuns se cotează cu un anumit punctaj, conform cheii.

Eșantionul experimental a fost constituit din 60 de tineri (30 fete, 30 băieți) cu vârsta cuprinsă între 19- 25 ani.

În procesul analizei indicatorilor individuali a scorurilor obținute la cele patru stiluri de comunicare: stilul non-asertiv, stilul agresiv, stilul manipulator, stilul asertiv, rezultatele brute au fost prelucrate prin calculul mediei aritmetice pentru fiecare stil, atât la grupul masculin cât și grupul feminin. Au fost obținute următoarele date sintetice (Vezi Tabelul 1).

Tabelul 1

Indicii cantitativi (med. art.) vizînd stilurile de comunicare a respondenților

Stil de comunicare Eșantion	Stilul non-asertiv (med. art.)	Stilul agresiv (med. art.)	Stilul manipulator (med. art.)	Stilul asertiv (med. art.)
Genul Masculin	8.46	10.33	9.06	9.06
Genul Feminin	9.06	8.83	9.53	11.26

Rezultatele ne vorbesc de la sine despre faptul că în cazul bărbaților, conform rezultatelor cantitative obținute, dominant este stilul agresiv de comunicare, ceea ce semnifică faptul că au tendința de a fi mereu în față, de a avea ultimul cuvînt, de a se impune cu orice preț, chiar cu prețul lezării și supărării altor persoane. Putem constata că stilul comunicațional masculin este unul mai mult competitiv, spre deosebire de stilul comunicațional feminin. Stilul comunicațional feminin are o tendință mai spre colaborare, atitudinea constructivă, capacitatea

de autoafirmare, de exprimare onestă, directă și clară a opiniilor și a drepturilor proprii fără agresivitate și fără a-i leza pe ceilalți; capacitatea urmării propriilor interese fără încălcarea nevoilor celorlalți. Femeile sunt mai bune ascultătoare și mai mult sunt dispuse să înțeleagă.

Dominanța stilului asertiv la genul feminin semnifică și faptul că pentru majoritatea femeilor, scopul comunicării este de a crea o legătura, de a dezvolta relaționarea cu celalalt/ceilalți,

punând accent pe similarități și pe experiențele comune. În timp ce pentru genul masculin, comunicarea are scopul principal de a-i ajuta să-și afirme independența și să-și negocieze, sau să-și mențină statusul în cadrul unei ierarhii sociale.

Constatăm, în cazul bărbaților, punctaje identice la stilul de comunicare asertiv și manipulator (m.a 9.06), ceea ce semnifică că ele sunt conturate la nivel subdominant, latent, două atitudini concurente dintre care una sau alta poate deveni oricând dominantă în funcție de împrejurări. Cei mai mici indici cantitativi, în cazul bărbaților, atestă la stilul de comunicare non-asertiv, adică atitudinea de fugă pasivă tendința de a se ascunde, de a fugi mai degrabă decât a înfrunța oamenii.

În cazul genului feminin, indici cantitativi apropiați, atestă pentru stilul de comunicare manipulator și non-asertiv, ceea ce denotă că femeile sunt preocupate de abordarea în comunicare a aspectelor afective, emoționale, pe când bărbații sunt mai interesați de abordarea problemelor practice în scopul soluționării lor.

Un obiectiv al experimentului de constatare a constatat în edificarea capacităților de interpretare a comportamentului nonverbal al respondenților și a diferențelor de gen. Au fost obținute următorii indici cantitativi (Vezi Fig.1).

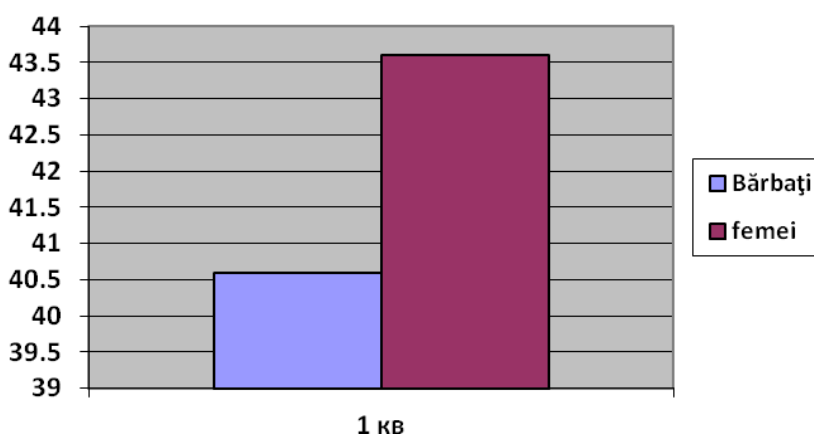


Fig. 1 Indicii cantitativi (m.a) vizând abilitățile de interpretare a comportamentului nonverbal a respondenților.

Rezultatele obținute ne permit să atestăm o diferență între indicii cantitativi obținuți de către bărbați și indicii cantitativi obținuți de femei, ceea ce denotă faptul că femeile sunt mai receptive, mai sensibile, mai atente și mai bune interpretatoare a comportamentului nonverbal decât bărbații.

Rezultatele brute obținute de către respondenți în urma administrării testului nominalizat în dependență de numărul punctelor acumulate se identifică pe trei niveluri la care se pot plasa subiecții experimentali din perspectiva abilităților de interpretare a mimicii și gesturilor: nivelul superior (77-56 puncte), nivelul mediu (55-34 puncte), nivel inferior (33-11 puncte).

Distribuția respondenților în baza nivelurilor de dezvoltare a abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal este prezentată în Fig. 2

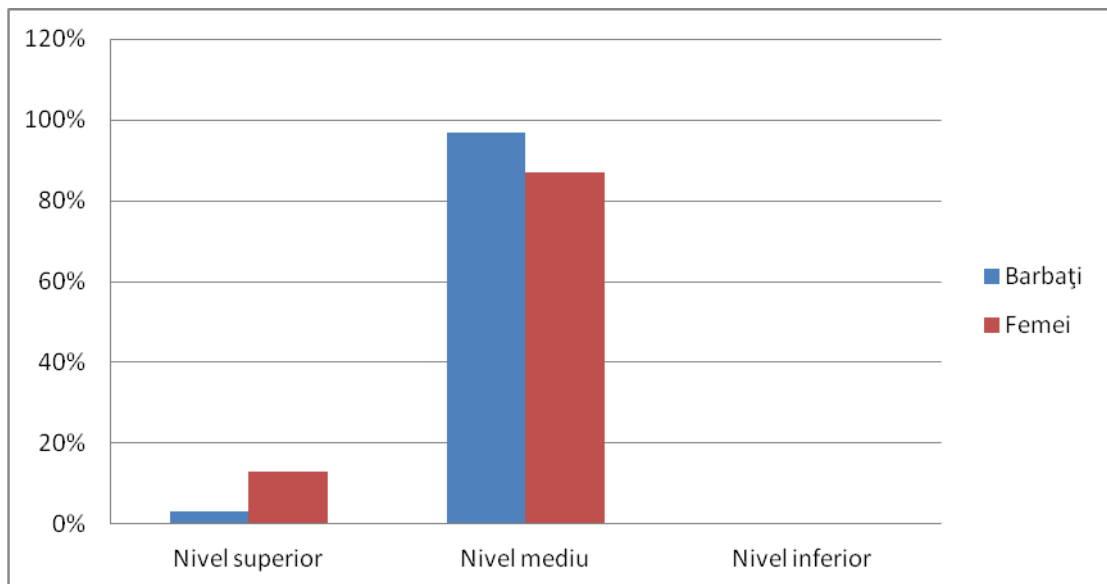


Fig. 2. Indicii cantitativi privind nivelul de dezvoltare a abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal.

Din fig. 2 se vede pentru nici un respondent nu este caracteristic nivelul inferior de dezvoltare a abilităților de interpretare a comportamentului nonverbal, adică nici pentru un respondent limbajul mimicii și gesturile nu este "gramatica chitaiană", nu se confruntă cu dificultăți de apreciere justă a celor din jur. Toți respondenții acordă atenție și semnificație comportamentului nonverbal al interlocutorilor.

Ba mai mult decât atât, atât bărbații cât și femeile au o anumită plăcere să observe alți oameni și să interpreteze nu rău și gesturile lor. Însă încă nu sunt apti să folosească această informație în viața cotidiană de exemplu pentru a construi corect interrelațiile cu cei din jur. Sunt predispuși să perceapă întocmai cuvintele ce li se spun și să se ghideze de ele- aspect caracteristic pentru majoritatea bărbaților din lotul experimental (97% din bărbați și 87% din femeile sunt marcate de nivel mediu de dezvoltare a abilităților de comunicare).

Nivelul superior atestăm la circa 13% din subiecții experimentali de genul feminin și la 3% din subiecții experimentali de genul masculin, ceea ce semnifică că posedă capacități de înțelegere a altor oameni, spirit de observație, intuiție excelentă, în procesul judecării vă bazați, însă, prea mult pe aceste calități, cuvintele avînd pentru Dvs. semnificație secundară.

Rezultatele cercetării ne-au permis să conchidem că :

- Că stilurile de comunicare, comportamentele comunicăționale în universul cercetării s-au distribuit în felul următor : stilul comunicațional masculin este unul mai mult competitiv, spre deosebire de stilul comunicațional feminin. Stilul comunicațional feminin are o tendință mai spre colaborare.
- Preferința pentru abordarea soluționării problemelor practice - în cazul bărbaților, femeile sunt preocupate de abordarea în comunicare a aspectelor afective, emoționale.
- Spiritul de competiție și tendința de impunere în fata interlocutorului – în cazul bărbaților, tendința de a evita conflictele, disputele – în cazul femeilor.
- Tendința de concentrare a atenției asupra conținutului informativ în comunicare, plasînd în plan secundar dimensiunea emoțional-afectivă din spatele cuvintelor - în cazul bărbaților, abilitatea „citirii” limbajului nonverbal – în cazul femeilor.
- Ceea ce am obținut este o imagine a diferențelor de gen privind stilurile de comunicare, la un anumit moment dat și într-un anumit cadru specific, restrîns, suficient pentru a atrage atenția și a constitui un punct de pornire pentru investigații mai aprofundate.

Bibliografie:

1. GRAY, JOHN. *Bărbații sunt de pe Marte, Femeile sunt de pe Venus : Un ghid practic pentru îmbunătățirea comunicării și pentru obținerea rezultatelor dorite în relațiile dumneavoastră.* București: Ed. Vremea, 1998. - 223 p. - (Zodiac). - ISBN 973-9162-96-7.
2. MARCUS, SOLOMON. *Paradigmele universal.* Pitești: Paralela 45, 2005. – 45 p. - ISBN973-697-579-7
3. PEASE, ALLAN; PEASE, BARBARA, PEASE. *De ce bărbații se uită la meci și femeile se uită în oglindă.* București: Curtea Veche Publishing, 2001. – 304 p. - ISBN 973-8120-63-2
4. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie.* București: Ed. Albatros. – 784 p.
5. ИЛЬИН, Е. П. *Психология общения и межличностных отношений.* Питер: Серия «Мастера психологии», 2009. 576 с. ISBN 978-5-388-00425-3
6. КАН-КАЛИК, В. А. *Учителю о педагогическом общении.* М., 1987.
7. ЛАТЫНОВ В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты // Психологический журнал. - 1995.- № 6.-С.90-100.
8. ШКУРАТОВА, И.П., ГАБДУЛИНА, Л.И. *Стили общения.* Росто-на-Дону, 2000

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ

Екатерина Аркадьевна СОКОЛОВИЧ
Белорусский государственный университет

Abstract: *The article presents a brief overview of the theoretical approaches to the study of perfectionism. Describes the factors that have an influence on development of perfectionism, and abnormalities of personality and behavior, correlated with perfectionism. The results and analysis of empirical research on the relationship of personal characteristics of students and types of perfectionism are presented.*

Перфекционизм – это психологический феномен, в основе которого лежит механизм искажения когнитивной структуры личности. Характеризуется высоким уровнем притязаний, гипертрофированной значимостью собственных достижений, сверхтребовательностью по отношению к самому себе и/или окружающим, нетерпимостью к собственным ошибкам и просчетам других людей [6; 9; 15].

Следует различать такие понятия, как перфекционизм и перфекционистскаясамопрезентация. При перфекционистскойсамопрезентации личность вовсе не стремится к совершенству и лишь хочет создать видимый образ идеального человека. Перфекционистскаясамопрезентация включает в себя три составляющие: самореклама (демонстрация совершенства), отказ от демонстрирования дефекта (не проявление поведенческого несовершенства) и неразглашение дефекта (не проявление вербального несовершенства) [10; 11]. Для перфекциониста достижение идеала является

смыслом жизни. Перфекционизм создает иллюзию гармонии, отрицание конфликтов, ложную уверенность в себе, вымышленный смысл жизни [8].

Перфекционистские установки чаще распространяются на зримые атрибуты успешности: внешность и успех в карьере, так как именно они могут быть, в первую очередь, оценены окружающими. Перфекционисты прибегают к хирургии и диетам, чтобы их внешность соответствовала стандартам, заданным в обществе [10]. В этом проявляется схожесть перфекционизма и перфекционистской самопрезентации.

На данный момент не существует единой и всеми признанной модели перфекционизма. Р. Hewitt и G. Flett разработали трехфакторную модель перфекционизма, в которую входят такие составляющие, как субъектно-ориентированный перфекционизм, объектно-ориентированный перфекционизм, социально предписываемый перфекционизм [10; 11; 12].

Субъектно-ориентированный перфекционизм характеризуется важностью своих высоких достижений, требовательностью по отношению к себе, бескомпромиссным отношением к ошибкам. Для индивидов с субъектно-ориентированным перфекционизмом характерна критичность по отношению к самому себе, неумение принимать собственные ошибки, нереалистичные требования относительно самого себя [10; 12].

Объектно-ориентированного перфекционизма предполагает наличие завышенных требований по отношению к окружающим, ожидания от них безупречного поведения, требовательность, нетерпеливость к ошибкам других, невозможность прощать. Люди с объектно-ориентированным перфекционизмом склонны считать, что их круг общения формируется сам, и они не оказывают влияния на его формирование [5].

Социально предписываемый перфекционизм включает в себя представления о том, что другие ожидают от тебя совершенного поведения, которое формируется в межличностных контактах [11; 12]. Такие люди чувствительны к внешним оценкам, зависимы от одобрения окружающих, а также нуждаются в поддержке и внимании [5]. Люди с высоким уровнем социально предписанного перфекционизма считают, что одобрение и принятие необходимо заслужить [10].

Таким образом можно сделать выводы, что данная многофакторная модель представляет собой деление перфекционизма по направленности высоких требований. Субъектно-ориентированный, объектно-ориентированный и социально предписываемый перфекционизм имеют схожие черты, которые проявляются в искажении когнитивной структуры, наличии иррациональных убеждений, а также низком уровне безоговорочного принятия себя. Различия трех составляющих перфекционизма проявляется в направленности иррациональных убеждений: при субъектно-ориентированном перфекционизме чрезмерная требовательность к самому себе, при объектно-ориентированном – к другим, при социально предписываемом – ожидание того, что другие относятся к тебе чрезмерно критично.

Концепция, разработанная R. Frost, включает в себя такие составляющие перфекционизма, как личные стандарты, озабоченность ошибками, сомнения в собственных действиях, родительские ожидания, родительская критика и организованность. Личные стандарты включают в себя предъявление самому себе чрезмерно высоких стандартов по отношению к самому себе; сомнения в собственных действиях – сомнения в качестве проделанной работы; озабоченность ошибками – боязнь допустить ошибку; негативное отношение к неудачам; родительские ожидания – уверенность в том, что родители предъявляют завышенные требования; родительская критика – восприятие родителей как критикующих; организованность – важность порядка во всем [13; 14].

В многофакторную модель перфекционизма, которую разработали R. Slaney и J. Ashby, входят такие составляющие, как высокие стандарты, склонность к порядку, тревога, прокрастинация и проблемы при интерперсональном взаимодействии [16].

Каждая из данных моделей имеет свои недостатки. Многомерная модель перфекционизма Р. Hewitt и G. Flett включает в себя только один параметр: высокие требования. Образование факторов в данной модели происходит на основе выделения объекта, на который направлены высокие требования. Модель R. Frost включает в себя такие параметры, как «родительские ожидания» и «родительская критика», что не является личностной чертой. Модель R. Slaney и J. Ashby включает в себя негативные последствия перфекционизма, а не его составляющие.

Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогорова разработали многофакторную модель перфекционизма, в которую входят следующие факторы: «1) Завышенные, по сравнению с индивидуальными возможностями, стандарты деятельности и притязания; 2) чрезмерные требования к другим, завышенные ожидания от них; 3) восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания; 4) постоянное сравнение себя с другими людьми при ориентации на самых успешных индивидов; 5) дихотомическая оценка результата деятельности и ее планирование по принципу “все или ничего”; 6) селектирование информации о собственных неудачах и ошибках» [2, с. 78]. Данная модель соединяет в себе составляющие моделей, представленных Р. Hewitt и R. Frost, в которых перфекционизм рассматривается как многофакторный конструкт [2].

Факторами, влияющими на возникновение перфекционизма, являются:

1. Завышенные требования родителей, вследствие чего, у детей возникает иллюзия, что родители любят их за достижения, и они, пытаясь удержать на себе любовь взрослых, стараются соответствовать ожиданиям окружающих. Семья является ключевым звеном в формировании ценностей у детей [1].

2. Школа, которая, как и родители, навязывает ребенку определенные ценности. Особенно школы с повышенной нагрузкой, где от ребенка требуют больше усилий, часто оказываются причиной развития перфекционизма [1; 3].

3. Социокультурные условия, где огромную роль играют СМИ. В результате пропаганды успешных, «идеальных» людей в СМИ, у реальных людей возникает чувство неполноценности, желание достичь таких успехов [8].

Перфекционизм негативно сказывается на эмоциональном состоянии людей, продуктивности их деятельности и межличностном общении. Перфекционизм может быть причиной развития психопатологий и нарушений межличностного взаимодействия. К нарушениям, коррелирующим с перфекционизмом, можно отнести депрессивные и эмоциональные расстройства, суицидальные мысли и суицидальные попытки, анорексию, социальные фобии, страх провала и неудач, чувство тревоги, избегающее поведение, отсутствие чувства принадлежности, нарушение в межличностном взаимодействии [1; 8].

Проведенное эмпирическое исследование было направлено на определение личностных особенностей юношей и девушек в период ранней взрослости с высоким уровнем перфекционизма различных видов. В качестве методологических оснований исследования были определены:

1. Когнитивный подход (Р. Hewitt и G. Flett), в рамках которого перфекционизм рассматривается как трехмерный конструкт, включающий в себя субъектно-ориентированный, объектно-ориентированный и социально предписываемый перфекционизм [10; 11; 12].

2. Многомерный подход к исследованию личности В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, в котором личность рассматривается, как структурно-иерархическая модель десяти взаимосвязанных личностных характеристик (невротизм, психотизм,

депрессия, совестливость, расторможенность, общая активность, робость, общительность, эстетическая впечатлительность, женственность [7].

В качестве основных методик использовались Многомерная шкала перфекционизма (MPS), разработанная Р. Hewitt и G. Flett и адаптированная на русскоязычной выборке И.И. Грачевой [4]; психодиагностический тест (ПДТ), разработанный Л.Т. Ямпольским и В.В. Мельниковым, направленный на выявление личностных особенностей [7].

В исследовании приняли участие 380 студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь 1-5 курсов в возрасте от 17 до 26 лет, среди которых 147 юношей и 233 девушки.

В проведенном сравнительном анализе были получены значимые различия в характеристиках студентов-перфекционистов различных видов.

Выявлены значимые различия по показателям совестливости ($p = 0,021$) и эстетической впечатлительности ($p = 0,04$) у юношей и девушек с субъектно-ориентированным и объектно-ориентированным перфекционизмом. Показатели по данным характеристикам у студентов с перфекционизмом, ориентированным на самого себя, выше, чем у индивидов с перфекционизмом, ориентированным на других.

Это может свидетельствовать о том, что студентов с субъектно-ориентированным перфекционизмом можно охарактеризовать как добросовестных, ответственных, с высокой степенью уважения к социальным нормам и этическим требованиям, чувствительных к эстетическим и художественным ценностям. Данные выводы можно объяснить тем, что индивиды с субъектно-ориентированным перфекционизмом предъявляют высокие требования к самому себе и, следовательно, более добросовестно и ответственно относятся к собственной работе.

Значимые различия между субъектно-ориентированным и социально предписываемым перфекционизмом выявлены по такой личностной характеристике, как совестливость ($p = 0,035$). Показатели по данному критерию выше у студентов с субъектно-ориентированным перфекционизмом, чем у индивидов с социально предписываемым перфекционизмом.

Это может свидетельствовать о том, что у студентов с перфекционизмом, ориентированным на самого себя, более выражены такие характеристики, как добросовестность, ответственность, высокая степень уважения к социальным нормам и этическим требованиям, чем у студентов с социально предписываемым перфекционизмом.

У студентов с объектно-ориентированным и социально предписываемым перфекционизмом были выявлены различия по показателю робости ($p = 0,034$). Показатели по данной характеристике выше у студентов с социально предписываемым перфекционизмом, что проявляется в стеснительности и скованности при интерперсональном взаимодействии. Это можно объяснить тем, что индивиды с социально предписываемым перфекционизмом ожидают, что другие предъявляют им высокие требования, они зависимы от чужих оценок и считают, что одобрение необходимо заслужить. Следовательно, при общении они могут испытывать скованность, неловкость, могут избегать социальных контактов.

Значимые различия проявились у трех видов перфекционизма по такой личностной характеристике, как совестливость ($p = 0,041$). Показатели по данной характеристике выше у студентов с субъектно-ориентированным перфекционизмом. Это может свидетельствовать о том, что студенты с перфекционизмом, направленным на себя, более добросовестны и ответственны, с высокой степенью уважения к социальным нормам и этическим требованиям, чем студенты с другими видами перфекционизма.

Обобщив вышеизложенное, можно сделать вывод, что у юношей и девушек с субъектно-ориентированным перфекционизмом в большей степени выражены такие особенности, как добросовестность, ответственность, высокая степень уважения к социальным нормам и этическим требованиям, у них преобладает конкретно-образное мышление, чем у студентов с объектно-ориентированным и социально предписываемым перфекционизмом. Для студентов с социально предписываемым перфекционизмом в большей степени характерны стеснительность и скованность при интерперсональном взаимодействии. У индивидов с объектно-ориентированным перфекционизмом нет ярко выраженных особенностей по сравнению с другими видами перфекционизма.

Список использованных источников:

1. ВОЛИКОВА, С.В. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам. В: Вопросы психологии. 2006, № 5, С. 23–32.
2. ГАРАНЯН, Н.Г. Психологические модели перфекционизма. В: Вопросы психологии. 2009, № 5, С. 74–83.
3. ГАРАНЯН, Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма. В: Вопросы психологии. 2009, № 6, С. 52–60.
4. ГРАЧЕВА, И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. В: Психологический журнал. 2006, № 6, С. 73–80.
5. ЖЕБРУН, Я.О. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму. В: Вестник Бурятского ун-та. 2010, № 5, С. 36–38.
6. ИВАНЧЕНКО, Г.В. Совершенство в искусстве и в жизни. Москва: КомКнига, 2007. 176 с.
7. МЕЛЬНИКОВ, В.М., ЯМПОЛЬСКИЙ, Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. Москва: Просвещение, 1985. 320 с.
8. ХОЛМОГОРОВА, А.Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия. В: Консультативная психология и психотерапия. 2004, № 1, С. 18–35.
9. ЯСНАЯ, В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы. В: Вопросы психологии. 2007, № 4, С. 157–168.
10. FLETT, G.L. et al. Components of perfectionism and procrastination in college students. In: Social behavior and personality. 1992, V. 20, № 2, P. 85–94.
11. FLETT, G.L. et al. Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. In: J. of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2003, V. 21, № 2. P. 119–138.
12. FLETT, G.L., HEWITT, P.L., WINNIE CHENG, W.M. Perfectionism, Distress, and Irrational Beliefs in High School Students: Analyses with an Abbreviated Survey of Personal Beliefs for Adolescents. In: J Rat-Emo Cognitive-BehavTher. 2008, № 26, P. 194–205.
13. FROST, R.O. et al. A comparison of two measures of perfectionism. In: Personality and Individual Differences. 1993, V. 14. № 1, P. 119–126.
14. FROST, R.O. et al. The dimensions of perfectionism. In: Cognitive Therapy and Research. 1990, V. 14. № 5, P. 449–468.
15. KUMARI, R.S., SUDHIR, P.M., MARIAMMA, P. Perfectionism and Interpersonal Sensitivity in Social Phobia: The Interpersonal Aspects of Perfectionism. In: Psychol Stud. 2012, V. 57. № 4, P. 357–368.
16. SLANEY, R., ASHBY, J., TRIPPI, J. Perfectionism: Its measurement and career relevance // J. of Career Assessment. 1995. V. 3. № 2. P. 279–297.

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК ПРИЧИНА КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ

Larisa PODGORODETCHI,

lector superior, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova;

Natalia GUTU,

lector superior, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The article presents the study of the causes of family conflicts. One of the causes of conflicts is the discrepancy between gender stereotypes. There have been studied marriage satisfaction and roles distribution in the family. There is revealed correlation of gender stereotypes with the level of marriage satisfaction and family conflicts.*

Неустойчивость и элементы дезорганизации брака и семьи – одна из актуальных проблем современного общества. В мире происходит кризис семьи. Упрочение семьи является важной задачей социально-экономического развития нашей страны.

Конфликты – неизбежный элемент любой развивающейся системы. Семья не является исключением. Изучение причин конфликтов в молодой семье, а также развитие способностей разрешать конфликты является важным психологическим условием стабильности семьи. Статистика свидетельствует, что в настоящее время наблюдается рост разводов и уменьшение количества браков. Молдова занимает 9 место в Европе по количеству разводов. Одной из недостаточно изученных причин конфликтов являются гендерные стереотипы. Гендерная психология начала развиваться лишь в последние десятилетия, но тематика, связанная с социальным и культурным осмыслением человеческого пола приобретает все большее распространение и популярность.

Изучение семьи и конфликтов в ней нашли отражение в работах таких авторов как В. Сатир[3], Райгородский Д.Я[3], Ю. Алешина[1], Ю.Эйдемиллер, Э. Юстицкисв[5] и др. В последние десятилетия в исследовании Клециной И.[2] и ее коллег активно обсуждаются вопросы гендерной психологии, а в американской - представлена фундаментальным исследованием Ш.Берн и других.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что в условиях прогрессирующей полоролевой демократизации несовпадение гендерных стереотипов может явиться одной из причин межличностных конфликтов в молодой семье. Цель – изучить гендерные стереотипы как предпосылки нарушения межличностных отношений в диаде «супруг-супруга» и служащих источником конфликта между ними.

Гендерный стереотип – это упрощенный, устойчивый, эмоционально окрашенный образ поведения и черт характера мужчин и/или женщин. Данные стереотипы проявляются во всех сферах жизни человека: самосознании, межличностном общении, межгрупповом взаимодействии. Социальные психологи считают, что гендерные стереотипы на много сильнее расовых [3].

Выделяют несколько групп гендерных стереотипов. К основным относятся **стереотипы маскулинности – фемининности**. В стереотипном представлении маскулинности приписываются «активно-творческие» характеристики, инструментальные черты личности, такие как активность, доминантность, уверенность в себе, агрессивность, логическое мышление, способность к лидерству. Фемининность, наоборот, рассматривается как «пассивно-репродуктивное начало», проявляющееся в экспрессивных личностных характеристиках, таких как зависимость, заботливость, тревожность, низкая самооценка, эмоциональность [2].

Вторая группа гендерных стереотипов включает представления о распределении семейных и профессиональных ролей между мужчинами и женщинами. Женщине предписывается нахождение в приватной сфере жизни – дом, рождение детей, на нее возлагается ответственность за взаимоотношения в семье.

Третья группа гендерных стереотипов определяется спецификой содержания труда. В соответствии с традиционными представлениями предполагается, что женский труд должен носить исполнительский, обслуживающий характер, быть частью экспрессивной сферы деятельности.

Чтобы доказать, что одной из фундаментальных причин конфликтов может быть несовпадение гендерных стереотипов была изучена удовлетворенность браком, гендерные стереотипы супругов и распределение ролей в семье. В исследовании приняло участие 10 супружеских пар, возраст супругов от 19 до 30 лет. В качестве инструментов исследования использовались такие методики как «Тест опросник удовлетворенности браком» (Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П.), анкета «Причины конфликтов в вашей семье», опросник С. Бем [2].

Удовлетворенность браком – субъективное восприятие отношений между партнерами. Тест «Опросник удовлетворенности браком» показал следующие результаты:

- Среди опрошенных пар отсутствуют *полностью неблагополучные*.
- *Неблагополучными* видят свои отношения 10% мужчин и 10% женщин.
- *Скорее неблагополучными* считают свои отношения 10% мужчин и 20% женщин
- *Переходную* группу составили 20% мужчин и 30% женщин.
- *Скорее благополучными* - 20% мужчин и 10 процентов женщин.
- *Абсолютно благополучные* отношения у 30% мужчин и 20% женщин.

Представляет интерес не только общая картина удовлетворенности браком, сколько совпадение мнений в парах. Полученные результаты говорят о том, что только 40% процентов семей взаимно удовлетворены своими отношениями. В 60% случаев неудовлетворенны либо оба супруга, либо один из них. Неудовлетворенность брачными отношениями может проявляться в конфликтах между супругами.

Обратимся к результатам анкеты «Причины конфликтов». Результаты опроса представлены в виде рейтинга причин.

На первом месте среди причин возникновения конфликтов находится в данной группе респондентов несходство взглядов и различие интересов - 83%.

На втором месте разногласия по финансовым вопросам - 81%.

На третьем месте по частоте возникновения причин стоят споры по вопросам воспитания детей – 75%.

На четвертом месте пренебрежительное отношение партнеров друг к другу – 60%

На пятом месте причин конфликтов стоят: вмешательство родственников, а также ревность и грубость партнеров – 55%.

Эти результаты показывают, что несходство взглядов это ничто иное, как проявление жизненных установок, стереотипов.

В методике «Определение ролевой совместимости в семье» предлагалась классификация семейных 9 ролей. При этом для количественного выражения этой согласованности мы использовали технику расчета ранговой корреляции Спирмена. Подсчет коэффициента ранговой корреляции нормативной желаемой между мужем и женой нам позволил выяснить степень принятия «принципа реальности», а также представления о структуре ролей в исследуемых семьях.

Если учесть все процентные показатели и взять роли в соответствии с выбранным местом, которые имеют наибольшее количество выборов, можно составить модель

желаемого ролевого поведения **женщины** в современной семье, и оно имеет следующую структуру:

1. Роль хозяйки.
2. Роль ответственного за уход за младенцем.
3. Роль воспитателя.
4. Роль сексуального партнера.
5. Роль семейного психотерапевта.
6. Роль организатора семейной субкультуры.
7. Роль организатора развлечений.
8. Роль ответственного за поддержание родственных связей.
9. Роль ответственного за материальное обеспечение семьи.

Анализ результатов изучения функционально-ролевого поведения **мужчины**, позволил представить следующую модель:

1. Роль ответственного за материальное обеспечение семьи.
2. Роль сексуального партнера.
3. Роль организатора семейной субкультуры.
4. Роль хозяина.
5. Роль воспитателя.
6. Роль организатора развлечений.
7. Роль ответственного за уход за младенцем.
8. Роль ответственного за поддержание родственных связей.
9. Роль семейного психотерапевта.

Мнения опрошенных по поводу ролей мужчин в семье характеризуется достаточно высокой степенью совпадения мнений. Среди испытуемых в первую группу, где коэффициент ранговой корреляции ниже – 0,6, вошло 10% опрошенных. Во вторую группу, где присутствует средняя совместимость, вошло 80%, это самая многочисленная группа. Этот результат показывает, что представление мужчин и женщин о ролях мужчины в семье совместимы. В третью группу, где отмечается сходство структур и высокая совместимость, вошло всего 10% испытуемых. По отношению ролям женщины такая высокая степень совместимости отсутствует вообще.

Можно сделать вывод, что в исследуемых семьях все роли выполняются одинаково как мужьями, так и женами. Хотя в реальной жизни женщина выполняет одинаковые с мужчиной функции, причем материальное обеспечение семьи стоит на той же позиции, что и у мужчин. Другими словами как у мужчин, так и у женщин на сегодняшний день больше всего проявляются роли партнеров.

Для уточнения полученных результатов было проведено исследование гендерных стереотипов с помощью опросника С. Бем. Полученные данные были сопоставлены с результатами других методик. Это в первую очередь оценка своей семьи на степень благополучия. *Абсолютно благополучными* считают себя 20% пар. В этих парах гендерные представления характеризуются высокой андрогинией как со стороны мужчины, так и со стороны женщины. Высокая андрогиния свидетельствует о том, многие качества являются полимодальными, ими могут обладать как мужчины, так и женщины. Представители обоих полов менее консервативны в своих взглядах на роль мужчины и женщины в обществе, распределение семейных ролей. Коэффициент совместимости ролей по Спирмену – средний.

Благополучными считают себя 10% испытуемых. В этой паре средняя совместимость ролей по Спирмену. Гендерные представления следующие: у мужчины - высокий показатель маскулинности, а у женщины – высокий показатель фемининности. Каждый из этой супружеской пары является образцом традиционных взглядов на роль мужчины и женщины в обществе, какими качествами они должны обладать.

40% пар показали некоторое несовпадение мнений о благополучии семьи. Несовпадение этих мнений расходится в один пункт оценочной шкалы. В некоторых мужчины показали низкий показатель андрогинии, что говорит о недостаточном проявлении как мужских, так и женских качеств. У женщин в этих парах - высокий показатель фемининности, хотя и имеется некоторая конфликтность ролей в этих семьях, но явного неблагополучия не наблюдается. В одной из пар мужчина проявил высокий показатель маскулинности, а женщина высокую андрогинию. Он считает свою семью скорее благополучной, а женщина скорее неблагополучной. Женщина в этой паре острее реагирует на проявление традиционных гендерных установок супруга. Относительно не конфликтной можно считать пару, где высокий показатель андрогинии у мужчины сочетается с высоким показателем фемининности женщины. В этих парах присутствует конфликтность в силу неблагоприятного сочетания гендерных установок.

Особо неблагоприятное сочетание гендерных установок наблюдается в паре, где у обоих супругов высокий показатель маскулинности. Мужчина и женщина в этой семье стремятся к проявлению одних и тех же ролевых качеств, которые не дополняют друг друга, а вступают в противоречие в одной супружеской паре.

Анализ результатов показал, что неконфликтными являются семьи с высоким показателем андрогинии у обоих супругов, а также те пары, в которых наблюдается следующее сочетание: высокий показатель маскулинности у мужчин и высокий показатель фемининности у женщин.

Средняя степень конфликтности проявляется в парах имеющих следующее сочетание гендерных представлений: низкая андрогиния у мужчин – высокая фемининность женщин, высокий показатель маскулинности мужчин – высокая андрогиния женщин, высокая андрогиния мужчин – высокая фемининность женщин. Эти семьи являются промежуточными по показателю благополучия и конфликтности.

Наиболее сильно на конфликтность и степень неудовлетворенности браком оказывает сочетание высокой маскулинности у обоих супругов.

Мотивационные компоненты конфликта образуют его ядро и характеризуют сущность несовпадения позиций участников противоборства. Именно этот элемент составляет основу гендерных стереотипов, что является предметом нашего экспериментального исследования.

У многих мужчин и женщин в исследуемых нами семейных парах, эти стереотипы жизнестойки. В парах, где стереотипы не совпадают или противоречат друг другу, чаще возникают конфликты. Женщина, проявившая свои способности, желающая реализовать свой потенциал, часто приходит к конфликту с традиционными взглядами окружающих на место женщины в обществе и, возможно, к конфликту с собственными представлениями о себе как о личности.

Но и на мужчину гендерные стереотипы оказывают негативное влияние. К компонентам традиционной мужской роли относят нормы успешности, статуса, умственной, физической, эмоциональной твердости, антиженственности. Для многих мужчин полное соответствие этим нормам недостижимо, что вызывает стресс и приводит к компенсаторным реакциям: ограничение эмоциональности, навязчивое стремление к доминированию, стремление к соревнованию. Для полноценного развития и самореализации человеку необходимо избавиться от ограничений, накладываемых традиционным стереотипом мышления на поведение мужчин и женщин, и которые представляют собой лишь условность. Свобода от подобных стереотипов дает человеку возможность обрести душевное и физическое здоровье и способность жить полной жизнью.

Литература:

1. Алешина Ю.Е. Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.- 200с.
2. Клецина И. С. Практикум по гендерной психологии / И. С. Клецина. – СПб.: Питер.2003. – (Серия «Практикум по психологии»). – 479с.
3. Райгородский Д.Я. Психология семьи / Ред. Сост. Д.Я. Райгородский Самара,Изд Дом «Бахраз-М», 2003 -749с.
4. Сатир, Виржиния. Как строить себя и свою семью / Виржиния, Сатир. Перевод с англ. – Москва: Педагогика – Пресс, 1992. – 192с.
5. Эйдемилер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемилер, В. Юстицкис. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2002 – 656с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).

PRINCIPIILE CONSILIERII EDUCAȚIONALE ȘI CONDIȚIILE PSIHOPEDAGOGICE DE ARMONIZARE A RELAȚIILOR PREADOLESCENȚI-PĂRINȚI

Olga RĂILEANU,
magistru în științe ale educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

Abstract: *In this article, is reflected a theoretical and applicative study that reflects the principles of family educational counseling for the purpose of acquiring healthy living habits to achieve an optimal level of functioning, to manage affective feelings, resolve inner conflicts, improve relationships with others, make decisions, and take responsibility. It proposes and develops practical psycho-pedagogical conditions for the harmonization of parent-child relations.*

Comunitatea umană, traversează o perioadă dificilă de evoluție, condiționată de efectele globalizării, modernizării și de constelația problemelor acumulate: criza social-economică care contribuie la aprofundarea crizei morale și care se manifestă în toate domeniile de activitate, în viață a omului, inclusiv în relațiile familiale. Ritmul accelerat al schimbărilor conduc spre devalorizarea vieții umane, a tradițiilor și valorilor familiale, ceea ce influențează negativ educarea, creșterea și dezvoltarea copiilor. Cadrul familiei, mediu care trebuie să fie un factor de consolidare, dezvoltare și formare eficientă a personalității copilului/preadolescentului devine mai rece, ostil sau prea liberal. Astfel, pornind de la aceste dificultăți, observăm că marea majoritate a familiilor percep acut necesitatea unui ajutor calificat de consiliere din partea instituțiilor de învățământ sau a celor specializate în domeniul consilierii psihopedagogice/educaționale în scopul armonizării relațiilor familiale.

Consilierea educațională presupune abilitarea beneficiarilor cu capacități de rezolvare independentă a problemelor prin învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentele pentru a se adapta solicitărilor, pentru a-și gestiona trăirile afective, a-și rezolva conflictele interioare, a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, a lua decizii și a-și asuma responsabilități. În sinteză, consilierea educațională are ca scop să învețe omul a dobândi deprinderi de viață sănătoase, pentru a atinge un nivel optim de funcționare a propriei personalități [6, p.14].

Pentru realizarea unor acțiuni de consiliere educațională eficiente care ar armoniza calitativ relațiile familiale, trebuie respectate cu strictețe principiile consilierii educaționale, care

reprezintă un set de norme/reguli de bază, selectate din literatura de specialitate [1; 5; 6; 9], dezvoltate și adaptate la necesitățile familiei cu preadolescenți.

Principiul conștientizării acțiunilor persoanei o regulă importantă de formare a unor relații pozitive a părinților cu preadolescenții în opinia cercetătorului A. Adler, constă în formarea abilităților și competențelor parentale de a schimba stilul de relaționare cu preadolescentul. Acest lucru devine posibil numai dacă părinții conștientizează propria lor poziție, atitudine, metode de educație aplicate. Numai conștientizând și realizând legătura dintre problemele din relația cu preadolescentul și stările proprii, părinții pot schimba stilul comportamental în familie și devin capabili să dezvolte relații armonioase cu preadolescentul.

Specialiștii din domeniul CE consideră că părinții sunt capabili de a crea condiții optime pentru dezvoltarea și educarea preadolescentului, în cazul în care devin *conștienți* de propriile lor greșeli și stereotipuri, acțiuni și metodele ineficiente aplicate în educația copiilor etc.

Principiul stimulării interesului pentru schimbare. Trebuie să se ia în considerație dorința părinților de a schimba propriile lor abordări distructive în relația cu preadolescentul, pentru a dobândi o nouă experiență de interacțiune constructivă; o comunicare eficientă și o soluționare optimă a situațiilor problematice. De la consilier se cere menținerea interesului viu al părinților în găsirea modalităților eficiente de interacțiune cu preadolescentul, de schimbare a situației, chiar a modelelor proprii de comportare.

Principiul abordării intervențiilor în mod sistematic și coerent. Presupune susținerea psihopedagogică a părinților în formarea și valorificarea unor relații interpersonale armonioase, care trebuie realizată permanent și într-un mod sistematic de către psihologul școlar, diriginți, cadrele didactice prin activități de consiliere educațională, activități corecționale, traininguri, seminarii și care au ca scop orientarea părinților în aspectele de bază ale educației copilului la toate vârstele. Este foarte important ca, cunoștințele și abilitățile de construire a relațiilor armonioase să fie asimilate într-un mod *sistematic și consecvent*, fiind integrate în activități practice de consolidare vor contribui la optimizarea educației familiale și armonizarea relațiilor copii-părinți.

Principiul stimulării activismului parental. Armonizarea relațiilor interpersonale nu poate fi realizată numai prin influențe din exterior asupra personalității părinților. Elementul principal devine poziția internă personală a părintelui, care se formează ca rezultat a propriei dorințe, activități și implicări. Deși, este important să fie create condiții pentru cointeresarea adulților aceștia mai apoi, doresc singuri a-și schimba propriul comportament și relația cu preadolescentul. În acest scop, consilierul educațional trebuie să abordeze strategii de stimulare cognitivă a părinților, care vor consolida și aprofunda cunoștințele și competențele de armonizare a relațiile interpersonale în cadrul familiei.

Principiul valorificării la maximum al potențialului părinților. Organizând activități de sprijin și orientare educațională, a părinților este important ca specialistul să formeze încrederea în oportunitățile și potențialul personal al părinților în ceea ce privește re/echilibrarea educației familiale și a relațiilor interpersonale. Acest lucru îi va ajuta să fie mai încrezuți, să utilizeze resursele interne, să exploreze activ posibilitățile de a schimba relațiile defectuoase în relații constructive; să se convingă de semnificația și auto-eficiența lor în relațiile preadolescenți-părinți.

Principiul stimulării și obținerii feedbackului. Axarea pe acest principiu permite părinților să primească în mod continuu informații de la specialist și ceilalți membri ai grupului, de lucru și, la rândul lor, să ofere semne, întrebări și informații vizavi de problema discutată și/sau cazul, inclusiv persoana consiliată.

Principiul corelării cunoștințelor teoretice cu abilitățile practice. Pentru realizarea eficientă a rolului de părinte, pentru armonizarea relațiilor interpersonale și abordarea corectă a copilului, nu este suficientă prezența unor cunoștințe teoretice, ci este necesară formarea unor

abilități practice. Acest aspect în CE se consolidează prin intermediul exersării sistematice și a îndeplinirii sarcinilor concrete, deseori cu acest scop se practică psihodrama și sociodrama.

Principiul învățării sociale active. Fiecare activitate realizată în cadrul experimentului formativ trebuie să presupună implicarea activă și conștientă a părinților în activitățile special elaborate, care prevăd dezvoltarea competențelor și deprinderilor sociale de colaborare și relaționare armonioasă, la general și, cu preadolescentul, în particular.

Principiul atragerii active a mediului social apropiat în activitatea de armonizare a relațiilor interpersonale este determinat de rolul persoanelor semnificative în formarea personalității preadolescenților. Sistemul de relații cu cadrele didactice, părinții, prietenii, ale căror influențe preadolescentul le acceptă, presupune un context social de dezvoltare a persoanei. În acest sens, am propus programa de consiliere psihopedagogică care include: lucrul cu colectivul de elevi a claselor gimnaziale, traininguri cu cadrele didactice, seminare, convorbiri și implicarea sau atragerea lor în calitate de experți.

Principiul respectării confidențialității, contribuie la dezvoltarea încrederii reciproce, deoarece participanții grupurilor de consiliere sunt siguri că problemele lor nu vor fi dezvăluite persoanelor străine. Acest lucru îi face mai deschiși și sinceri în procesul de consiliere educațională.

Principiile consilierii educaționale a preadolescenților și părinților în esență țin de deontologia profesională și constituie instrumentele de bază care se cer a fi respectate în oferirea suportului psihopedagogic familiei, în scopul armonizării relațiilor preadolescenți-părinți.

În acest sens, merită menționat faptul că un rol primordial în formarea personalității preadolescentului îl are modelul comportamental al părinților și stilul educativ adoptat și explorat în familie. Pentru formarea personalității copilului, stilul educativ trebuie să fie unul centrat pe valorile morale, echilibrat, bazat pe colaborare și cooperare cu preadolescentul. Cât privește esența și precizarea noțiunii de familie armonioasă, evident că ea include în sine următoarele caracteristici: familie durabilă, prietenoasă, ce își îndeplinește eficient funcțiile (economică, biologică, educativă, psihologică, culturală, socială); este o familie în care există înțelegere, respect, coeziune și solidaritate între membrii ei, care este capabilă să se adapteze adecvat la schimbările mediului social [7].

Evident că în familiile armonioase, predomină iubirea față de aproapele său, stima și încrederea reciprocă, colaborarea și parteneriatul funcțional.

Chiar dacă apar unele neînțelegeri, conflicte, acestea sunt depășite sau pot fi preîntâmpinate prin intermediul comunicării, răbdării, valorificării dialogului și a unor discuții. L. Șoitu, afirmă că dragostea este sentimentul complex, cu mare încărcătură emoțională, care constituie piatra de temelie a familiei, ce-i oferă rezistență la diferite provocări, situații și evenimente dificile. V. Scott G. Dubb și P. Runnels definesc familiile armonioase ca fiind acele familii în care se cultivă independența preadolescentului, încrederea și stima reciprocă, astfel încât preadolescentul să-și poată exprima și manifesta personalitatea [9].

Dacă analizăm familia armonioasă după tipul relațiilor, observăm predominarea relațiilor de colaborare, cooperare în înbinare cu relațiile de monitorizare și control rezonabil, rațional cu privire la copii.

Bineînțeles că familii ideale, adică absolut armonioase nu există, dar sondajul efectuat pe lotul experimental (396 s) de părinți ne-a arătat că 76,5 % (303 s) de adulți se percep fericiți în familiile lor și consideră că relațiile în cadrul acestora sunt destul de armonioase. Cât privește educația și relaționarea cu preadolescenții 71,5 % (283 s) de părinți au confirmat că întâmpină un șir de dificultăți, bifând în lista acestora marea majoritate a problemelor menționate și de către părinții preadolescenților din lotul independent.

Astfel, plecând de la specificul particularităților de vârstă a preadolescentului și analiza experienței avansate de investigație a familiei [2; 5; 8; 10; 11 etc.], a conflictelor preadolescenți-

părinți [1; 3; 4 etc.], am stabilit și explicat *condițiile psihopedagogice de armonizare a relațiilor familiale preadolescenți-părinți*. Într-o viziune sintetică acestea sunt:

- *axarea pe perfecționarea parentală continuă*, necesită conștientizarea de către părinți a lacunelor în cultura generală a lor și cunoașterea insuficientă a psihologiei copilului și desigur că a pedagogiei familiei, psihologiei dezvoltării etc., ceea ce urmează a fi corectat prin vizitarea și studierea softurilor educaționale, lecturarea independentă a unor cărți cu tematica vizată sau/și frecventarea ședințelor, a atelierelor de formare a părinților, organizate în instituțiile de învățământ sau de centrele de consiliere a familiei;
- *respectarea drepturilor omului/copilului*, care ar trebui să se discute în cadrul familiei, pentru a evita variate tipuri de abuz psihologic/verbal, fizic etc. și ar contribui la democratizarea relațiilor familiale, la general și la democratizarea relațiilor cu preadolescentul, în special;
- *excluderea formalismului, a poziției autoritare sau despotice și centrarea pe respectarea eticii, a tactului relațional*, ceea ce va re/vitaliza comunicarea și va îmbunătăți relația cu preadolescentul și i-ar permite să se simtă acceptat, iubit și stimat;
- *respectarea personalității și a unor decizii pe care le-a luat independent preadolescentul*; Această condiție se va respecta dacă părinții vor cunoaște personalitatea copilului său, vor vrea circumstanțe speciale de implicare a preadolescentului în luarea deciziilor.
- *respectarea spațiului personal și oferirea unei autonomii relaționale*, aspecte foarte importante pentru această vârstă, care pot fi negociate și conturate clar apoi respectate de comun acord;
- *intensificarea și aprofundarea educației de gen și a educației sexuale*, întrucât dezvoltarea și maturizarea preadolescentului permite realizarea unei informări mai speciale, îmbinată cu discutarea unor cazuri concrete legate de igiena personală, concepere, sarcină, nașterea copiilor etc.;
- *implicarea preadolescentului în activități centrate pe interesele personale ale acestuia, cât și în activități de caritate*, care ar contribui la dezvoltarea aptitudinilor, a trăsăturilor morale de caracter și l-ar sustrage de la fapte și acțiuni indezirabile;
- *elaborarea și respectarea de către toți membrii a unui cod de norme moral-etice în cadrul familiei* va spori eficiența intercomunicării și interrelaționării familiale;
- *orientarea și ghidarea rezonabilă în cariera școlară cu implicarea palierele vocaționale* va contribui la preîntâmpinarea eșecurilor în procesul de învățământ, va stimula dezvoltarea proceselor cognitive, a metacogniției și va asigura alegerea corectă a profesiei;
- *îmbinarea optimă a variatelor forme și metode de educație familială în contextul orientării preadolescentului spre modelul pozitiv/moral al părinților*, care se manifestă permanent în toate aspectele vieții familiale, urmărindu-se respectarea constantă a MSV, a conduitei demne și a unei relaționări echilibrate.

Ideal ar fi ca aceste condiții să fie respectate în cadrul familiei, începând cu vârsta fragedă a copiilor, iar pe parcurs, concomitent cu creșterea și dezvoltarea acestora, conținutul condițiilor să fie revăzut și completat (împreună de adulți și copii) în funcție de specificul perioadei de vârstă. Totodată, afirmăm cu certitudine că niciodată nu este târziu de re/echilibrat modul de viață și relaționare în cadrul familiei. Pentru aceasta este necesar de activizat parteneriatul școală-familie, de organizat un șir de activități speciale de consiliere educațională a familiei și elevilor/preadolescenților, de exersat subiecții (ambele părți) în conștientizarea scăpărilor/erorilor, greșelilor, cognițiilor, inclusiv a atitudinilor, comportamentelor incorecte și învățarea unor noi structuri cognitiv-comportamentale prin elaborarea și exersarea strategiilor și a scenariilor noi, adecvate situației. Soluția de bază în armonizarea relațiilor preadolescenți-părinți rezidă în auto/perfecționarea parentală, desfășurată într-un mod sistematic și sistemic (percepând formarea personalității în integritatea calităților și manifestărilor umane) și orientarea adulților spre cunoașterea preadolescentului.

Aceste condiții se cer a fi respectate de ambele părți, astfel se va reuși constituirea unor relații familiale armonioase. Întrucât familia armonioasă implică și dezvoltarea armonioasă membrilor săi, tendințele adulților spre autoperfecționare se cer îmbinate cu acțiunile, faptele și modelele comportamentale demne de urmat.

În concluzie, putem menționa că respectarea de către consilier a principiilor consilierii educaționale va eficientiza crearea condițiilor psihopedagogice de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți.

Bibliografie:

1. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Ardealului, 2009. 307 p.
2. Bonchiș E. Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Polirom, 2011. 424 p.
3. Calaraș C. Conflictologie familială. Chișinău: Primex – com SRL, 2014. 64 p.
4. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău, 2013. 328 p.
5. Cuznețov Larisa. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2015. 488 p.
6. Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008. 332 p.
7. Iluț P. Sociopsihologia și antropologia familiei. Iași: Polirom, 2005. 410 p.
8. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011. 440 p.
9. Șoitu L. Dimensiuni ale consilierii educaționale [Text tipărit] — Iași : Institutul European, 2014, 352 p.
10. Stănculescu E. Sociologia educației familiale, vol. II. Iași: Polirom, 2002. 382 p.
11. Vrăsmaș E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis, 2008. 256 p.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Ирина ПЫЛИШЕВА,

магистр психологических наук,

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф.

Скорины» Республика Беларусь, город Гомель

Abstract: *this article is devoted to consideration of advice to the family, where the work of the psychologist-adviser is directed at creating conditions for the successful development of positive family models*

Сохранение и укрепление семьи являются приоритетными задачами специалистов, работающих в области психического и психологического здоровья. Консультативная помощь и поддержка семье остается одной из наиболее важных сфер деятельности практического психолога. Наиболее эффективными направлениями в работе с семьей являются индивидуальное и групповое консультирование.

В ситуации семейного консультирования основной акцент делается на анализе системы взаимодействия в семье, нарушениях ролевого функционирования, способах разрешения внутренних и внешних конфликтов. Психологическая помощь семье опирается на систему теоретических взглядов психолога, которая определяет выбор методов и технологий, где центром внимания являются организационные структуры и естественный процесс развития личности как части семейной системы. В зависимости от специфики конкретной ситуации консультативной помощи лучше использовать две

основные формы работы: индивидуальную и групповую. Предметом семейного консультирования является семья как целостная система взаимодействий и взаимоотношений, имеющая собственную мифологию, идеологию и историю. В консультативной ситуации характер, динамика, своеобразие межличностных отношений, личностные качества психолога играют главную роль в динамике процесса и в действенности психологической помощи. Главной задачей консультирования является психологическая помощь семье в обнаружении себя как системы, которая имеет собственные функции, задачи, цели, потребности и смыслы существования.

В структуре организации работы с семьёй целесообразно начать работу с исследования ситуации со сбором информации, что поможет принять решение о наиболее адекватном и доступном варианте психологической помощи. На начальных этапах работы с семьёй психолог должен занимать позицию наблюдения или присутствия. В этом смысле позиция наблюдения является сквозной, базовой для дальнейшей работы с семьёй. ДжейХейли описывает эту позицию как способность к созерцательности. Первый этап работы с семьёй Карл Витакер назвал этапом «борьбы за структуру» [2, с. 186]. Это говорит о том, что семья редко приходит за психологической помощью сразу и целиком. Поэтому психолог соприкасается лишь с фрагментом семейной системы. Исключения составляют неполные семьи, где воспитанием ребёнка занимается один из супругов. Длительность и характер появления всей семьи служит важным диагностическим или прогностическим критерием относительно сложности и длительности работы, которую нужно будет проделать семье. Консультант работает с семьями различного типа (это может быть нуклеарная, многопоколенная, неполная семья и др.). В области консультативной помощи существуют трудности, которые связаны с тем, что психолог работает с переживаниями, системой ценностей, отношений и эмоциональных состояний каждого члена семьи. Поэтому эффективным является использование методик позитивной семейной психотерапии, которые направлены на исследование причин личностных проблем, межличностных отношений, конфликтов и т.д.

Наряду с индивидуальными формами работы с семьёй желательной является форма групповой работы. Совместная групповая работа семьи реализуется через заданные образцы деятельности и то предметное поле, в котором актуально разворачивается сама деятельность группы [3, с. 6]. В групповой работе с семьёй реализуются индивидуальный и личностный подходы, где используются многочисленные методы и приёмы психологического воздействия. Выделяют следующие фазы группового консультирования семьи:

- центрирование на проблемах ребёнка;
- фаза родительско-детских отношений (интеракции);
- фаза родительского общения (психологическая некомпетентность родителей, семейные стереотипы поведения, особенности личностного развития и т.д.) [1, с. 78].

Современная работа с семьёй представлена множеством теорий, в числе которых следует указать теорию коммуникаций Г. Бейтсона, гуманистическую теорию К. Роджерса и В. Сатир, структурную теорию С. Минухина, позитивную семейную терапию Н. Пезешкиана и др. В рамках этих теорий созданы широкий спектр оригинальных понятий и методов работы с семьёй. Основные формы обучения в области работы с семьёй традиционные (лекции, семинары, изучение литературы); совместная и групповая, которая включает в себя различные тренинги. Последняя форма работы является на сегодняшний день наиболее эффективной.

Е.Г. Силаева указывает, что участники семейных конфликтов часто не являются противоборствующими сторонами. Для семейных конфликтов характерны крайне неоднозначные и потому неадекватные ситуации, связанные с особенностями поведения людей в конфликтах. Семейные конфликты обычно связаны со стремлением людей

удовлетворить те или иные потребности или создать условия для их удовлетворения без учёта интересов партнёра. Причин для этого может быть очень много: различные взгляды на семейную жизнь, нереализованные ожидания и потребности, грубость, неуважительное отношение, супружеская неверность, финансовые трудности и т.д. Конфликт, как правило, порождается не одной, а комплексом причин, среди которых выделяют основную причину – неудовлетворённые потребности супругов. Категории стабильность – нестабильность брака, его конфликтность – бесконфликтность также зависят от удовлетворения потребностей супругов, особенно эмоционально-психологических [4].

В конфликте чаще всего виновны обе стороны. Выделяют несколько типичных моделей поведения супругов в межличностных внутрисемейных конфликтах (Кан-Калик В. А., 1995):

- стремление мужа и жены самоутвердиться в семье (стремление к самоутверждению обычно охватывает все сферы взаимоотношений и мешает трезво оценивать происходящее в семье);

- сосредоточенность супругов на своих делах (как следствие – это непонимание того, что организация семьи неизбежно предполагает совершенно новый социально-психологический уклад);

- дидактическая модель, где один из супругов постоянно поучает другого (эта модель общения ведёт к нарушению сотрудничества в семье, утверждает систему общения «по вертикали»);

- «готовность к бою» (супруги постоянно находятся в состоянии напряжённости, связанной с необходимостью отражать психологические атаки);

- «папенькина дочка», «маменькин сынок» (в процесс установления взаимоотношений, в их выяснение постоянно вовлекаются родители);

- озабоченность (в общении между супругами, в стиле, укладе семейных взаимоотношений постоянно присутствует состояние озабоченности и напряжённости, что ведёт к дефициту позитивных переживаний).

Конфликт становится реальностью только после осознания противоречий. Разрешить конфликт можно разными путями: изменить объективную конфликтную ситуацию и преобразовать представления о сути и характере конфликта.

При работе в группе выявляются факторы, оказывающие влияние на взгляды и поведение участников, которые также имеют возможность получить обратную связь и поддержку от других её членов, имеющих сходные проблемы или опыт и способных благодаря этому оказать существенную помощь. В дружеской и контролируемой обстановке участники учатся разрешению межличностных конфликтов вне группы, усваивают новые навыки, экспериментируют с новыми типами поведения.

В современном мире способность действовать в команде является одним из наиболее востребованных личных качеств наряду с надёжностью, широтой взглядов, терпением и самоуважением. Эти качества необходимы всем, кто хочет строить отношения с другими на основе взаимного уважения, коммуникации и сотрудничества. Однако, современная жизнь, как правило, пронизана духом соперничества, которое нередко проникает и в частную жизнь. Супруги соревнуются в том, кто зарабатывает больше денег, доказывают друг другу, кто успешнее в карьере. Чтобы повлиять на поведение детей, родители часто сравнивают друг с другом братьев и сестёр. Соперничество делает людей психологически более закрытыми, разрушает внутреннюю уверенность в своих силах, которая должна базироваться на доверии к другим и к себе, на готовности и способности помогать и принимать помощь. Сотрудничество вовсе не означает бесконфликтность. Настоящее сотрудничество ведёт к тому, что каждый вносит свой личный вклад, каждый имеет собственное мнение. На основе позитивных отношений вырастает то, что условно можно назвать «конструктивным конфликтом» [5].

Поэтому работа в психологических тренинговых группах является одной из самых продуктивных форм работы с семьёй по разрешению конфликтного взаимодействия.

Изменения конфликтного поведенческого взаимодействия в ходе тренинговой работы с семьёй предполагает:

- 1) обучение прямому выражению желаний, ожиданий, неудовлетворённостей;
- 2) обучение общению в позитивной, конструктивной манере, как в вербальном, так и невербальном плане;
- 3) обучение усилению чувств взаимности и адекватной коммуникативной обратной связи;
- 4) обучение супругов заключению различных контрактов на взаимной и односторонней основе;
- 5) обучение достижению компромисса и сотрудничества в семье.

Ю. Н. Емельянов определяет тренинг как метод развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, куда входит составной частью общение. Нужно сказать о том, что психологический тренинг является одним из важных средств воздействия с целью гармонизации взаимоотношений в семье.

Необходимо выделить специфические черты психологического тренинга:

- 1) в тренинге особое внимание уделяется формированию навыков самоанализа, рефлексии, саморазвития личности партнёров;
- 2) особое внимание в тренинге отводится эмоциональному опыту участников группы;
- 3) на тренинге участники получают необходимые психологические знания;
- 4) в ходе проведения тренинга участники учатся использовать методы и техники предотвращения конфликтного взаимодействия в ходе межличностного общения;
- 5) тренинг способствует осознанию собственных мотивов, потребностей, стремлений, особенностей своего поведения, эмоционального реагирования, а также степень их адекватности и конструктивности;
- 6) тренинг выявляет внутренние психологические проблемы и конфликты;
- 7) исследование участниками групп различных сторон своей личности;
- 8) позволяет получить адекватную психологическую помощь.

Тренинг ориентирован на изучение различных подходов к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций, актуализацию знаний и умений по межличностному взаимодействию, развитие эмпатии, а также на активизацию самоанализа и рефлексии своего эмоционального состояния и других участников группы.

Цель тренинга состоит в том, чтобы знать и уметь применять на практике конструктивные методы по разрешению конфликтных ситуаций, овладеть техниками решения и предотвращения отрицательных последствий конфликтов в сфере межличностного общения, овладеть навыками самоанализа и рефлексии, повысить уровень личностной компетентности в отношении проблемных ситуаций взаимодействия и общения с социальным окружением.

В ходе проведения психологического тренинга очень важными методами являются деловые игры, групповая дискуссия, игровое моделирование и различные виды коррекционных упражнений.

А.А. Осипова указывает, что групповая дискуссия – это метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность процесса восприятия за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. Применяется этот метод в целях обучения, развития, установления конструктивных взаимоотношений в ходе тренинговой работы.

По процедуре групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение конфликтной или проблемной ситуации. Конечной целью обсуждения является

достижение определенного общего мнения по выдвигаемой проблеме. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Психологическая ценность дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи, рефлексии и самоанализу каждый участник в ходе тренинга получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к разрешению конфликтной ситуации, как проявляются индивидуальные особенности участников группы в рассмотрении и интерпретации одних и тех же проблемных ситуаций.

Дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников группы, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и теоретико-практических проблем. Особенностью дискуссии как коллективной формы работы является возможность равноправного и активного участия каждого участника в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. В дискуссии, являющейся моделью предметных и социальных отношений членов группы, участники группы учатся точно выражать свои мысли в разрешении конфликтного взаимодействия, активно отстаивать свою точку зрения, учатся осознавать стратегии поведения партнёра в процессе совместного решения конфликта [6].

В ходе игрового моделирования участники тренинга пытаются не только представить себя во многих ролях конфликтного взаимодействия, но и проиграть их, что способствует конструктивному опыту. Участники группы знакомятся с основным содержанием ситуации, мысленно входят в роли и начинают обыгрывать продолжение конфликтного взаимодействия. Моделирование учит наблюдательности, умению строить диалог, гибкости и готовности перестраиваться, находить конструктивные ходы в конфликтном взаимодействии. Иногда полезно решать задачу «от противного», то есть заведомо неправильно строить предложенное взаимодействие, чтобы оценить его отрицательные последствия. В моделировании отрабатываются базовые навыки рефлексивного общения, активного слушания, управления диалогом. Игровое моделирование требует от ведущего тренинга опыта проведения ролевых игр.

Различные ролевые игры дают возможность определить причину конфликта и научиться применять техники решения проблемных ситуаций. Например, метод творческой визуализации может быть использован для анализа причин конфликтной ситуации; метод мозгового штурма учит участников искать альтернативное решение проблемной ситуации; рационально-интуитивный метод разрешения конфликтов учит основываться на оценке обстоятельств, характеров, интересов участников конфликта и своих собственных.

Огромная роль в тренинговом процессе принадлежит руководителю группы, так как он должен уметь:

- 1) устанавливать отношения доверия и принятия в ходе тренинга;
- 2) обеспечить надлежащую динамику рабочих отношений, ведущих к осознанию и возможному разрешению конфликтных ситуаций;
- 3) уметь анализировать состояние клиента и его семейной системы;
- 4) уметь оказывать эффективные директивные и индирективные воздействия на клиента и его семью;
- 5) уметь снизить психологическую напряженность в группе, а также добиваться повышения сплочённости и сотрудничества в группе.

Основными задачами в ходе психологического тренинга по разрешению конфликтов являются:

- 1) формирование потребности в психолого-педагогических знаниях и умениях;
- 2) оказание психологической помощи в разрешении возникающих конфликтных ситуациях;

- 3) обучение навыкам самоанализа и рефлексии;
- 4) использование полученных знаний для успешного применения конструктивных методов по разрешению проблемных ситуаций в ходе межличностного общения;
- 5) овладение техниками решения и предотвращения отрицательных последствий конфликтов в ходе различных видов общения и др.

Таким образом, психологическая помощь даёт возможность улучшить межличностные отношения в семье, получить квалифицированную помощь в разрешении конфликтных ситуаций, позволяет объяснить личные трудности и способствует повышению функциональности семейной системы.

1. Лысенко, Е.М. Групповое психологическое консультирование: крат. курс лекций / Е.М. Лысенко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 159 с.
2. Мастерство психологического консультирования / под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Психологическое консультирование / Л.Б. Шнейдер, Г.В. Вольнова, М.Н. Зыкова. – М.: Ижица, 2002. – 224 с.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. Г. Силаевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
5. Малкина-Пых, И. Г. Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 992 с.
6. Осипова, А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.



Secțiunea II /Section II

PROCESUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN: TENDINȚE, DESCHIDERI, DESCOPERIRI

INTENȚIILE ANTREPRENORIALE ALE STUDENȚILOR PSIHOLOGI

Petru JELESCU,
*profesor universitar, doctor habilitat în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*
Olga ELPUJAN,
doctorandă., anul IV, UPS „Ion Creangă”

Abstract: *The initial training of psychologists is dictated by the imperatives of the European educational space, the requirements of the labor market. The need / obligation to train*

entrepreneurial skills to future psychologists is specified in national and European normative acts. In the research, we aim to investigate the entrepreneurial intentions of students psychologists. So we applied the Entrepreneurship Inquiry Questionnaire to a group of 66 psychologists. Following the study I highlighted a number of important features that need to be taken into account in the initial formation of future psychologists.

Deși recomandările recente ale Consiliului Europei cu privire la spiritul de inițiativă și antreprenoriat accentuează importanța acestora pentru integrarea și realizarea profesională, competențele antreprenoriale, în general, și la studenții psihologi, în particular, reprezintă un domeniu încă puțin valorificat.

În cadrul cercetării noastre ne-am propus să investigăm intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi. Pentru studierea lor am examinat un eșantion constituit din 66 de studenți psihologi, distribuiți astfel: 41 ciclul licență, anul I, II, III (36 de gen feminin și 5 de gen masculin) specialitatea *Psihologie* cu vârste cuprinse între 19 și 29 de ani, media grupului fiind 20,6 ani și 25 studenți ciclul II, studii de masterat (23 de gen feminin și 2 de gen masculin), specialitățile *Consiliere psihologică în instituții și organizații*, *Consiliere juridică* cu vârste cuprinse între 22-45 de ani, media grupului fiind 28,2 ani.

În cercetarea intențiilor antreprenoriale ale studenților psihologi am aplicat chestionarul „Entrepreneurial attitudes and intentions of university students” EIQ, versiunea 2.05, autori F. Liñan și M. J. Rodriguez, validat pe populația din România [2, p. 127]. Chestionarul dat și scala aferentă reprezintă un instrument de măsurare a intențiilor antreprenoriale. Scala EIQ e împărțită în nouă secțiuni: educație și experiență în câmpul muncii; cunoștințe în domeniul antreprenoriatului; preferințe personale în viața profesională; valorizări sociale; capacitate antreprenorială; intenții antreprenoriale; obiective antreprenoriale; educație antreprenorială; date personale.

Inițial, ca și în cercetarea indicată [2, p. 126], vom analiza cele mai relevante rezultate cu privire la obiectivele cercetării noastre, cifrele din tabelele ce urmează fiind rezultatele mediilor aritmetice ale valorilor fiecărui răspuns în parte, pentru ca ulterior între ele să fie stabilite anumite corelații.

Vom examina răspunsurile la grupul de itemi 3 - 4.5 în ceea ce privește *Cunoștințe în domeniul antreprenoriatului* (Tabelul 1).

Dacă e să ne referim la răspunsurile studenților ciclului I, licențiat, constatăm că valoarea cea mai mare e la itemul 3 (media 2,61), cunoștințe în domeniul centrelor de afaceri, iar cele mai mici valori se atestă la itemii 4.3 și 4.4 (media 2,05), ceea ce denotă puține cunoștințe în domeniul incubatoarelor de afaceri și sprijinului de natură tehnică în vederea înființării unei afaceri. O bună parte din studenții psihologi, ciclul I, cunosc despre faptul că sunt cursuri de inițiere pentru tinerii antreprenori, că există servicii accesibile de consultanță pentru deschiderea unei afaceri, despre acordarea împrumuturilor favorabile pentru deschiderea unei afaceri.

Studenții psihologi, de la ciclul II, masterat, înregistrează cea mai mare medie (2,64) la itemul 3, respectiv cele mai multe cunoștințe le au în domeniul centrelor de afaceri. Cele mai mici valori acest grup de respondenți le înregistrează la itemul 4.3 (media 2,16), ceea ce denotă puține cunoștințe în domeniul sprijinului de natură tehnică în vederea înființării unei afaceri.

Dacă e să ne referim la rezultate per eșantion total, constatăm că cele mai mari valori la toți itemii le au studenții ciclului II, ceea ce ne permite să presupem că curricula formării inițiale la specialitatea *Psihologie* influențează, formarea competențelor antreprenoriale ca și competențe-cheie.

Pentru ambele grupuri cercetate cea mai ridicată medie este la itemul 3, ceea ce înseamnă că respondenții au cele mai multe cunoștințe în domeniul centrelor de afaceri. Ambele grupuri au cele mai mici medii la itemii 4.3 și 4.4, respectiv, au cele mai puține cunoștințe în domeniile incubatoarelor de afaceri și sprijinului de natură tehnică în vederea înființării unei afaceri.

Tabelul 1. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi: *Cunoștințe în domeniul antreprenoriatului* (mediile statistice ale răspunsurilor)

Item		Medii ale răspunsurilor	
		Ciclul I	Ciclul II
3	Evalueați nivelul dumneavoastră de cunoștințe în domeniul centrelor de afaceri . (1 reprezintă „lipsa cunoștințelor, iar 5 reprezintă „cunoștințe complete” – valabil și pentru următoarele 5 întrebări, până la 5.1.)	2,61	2,64
4.1	Evalueați nivelul dumneavoastră de cunoștințe în domeniul cursurilor de inițiere pentru tinerii antreprenori	2,37	2,44
4.2	Evalueați nivelul dumneavoastră de cunoștințe în domeniul împrumuturilor favorabile .	2,27	2,40
4.3	Evalueați nivelul dumneavoastră de cunoștințe în domeniul sprijinului de natură tehnică în vederea înființării unei afaceri .	2,05	2,16
4.4	Evalueați nivelul dumneavoastră de cunoștințe în domeniul incubatoarelor de afaceri .	2,05	2,44
4.5	Evalueați nivelul dumneavoastră de cunoștințe în domeniul serviciilor accesibile de consultanță .	2,22	2,44

* Cifrele în albastru reprezintă mediile mai mari per grup și eșantionul total, iar cifrele în roșu reprezintă mediile mai mici per grup și eșantionul total.

Următorul grup de itemi, 7.1-7.5, cuprinde întrebări ale căror răspunsuri fac parte din categoria *evaluări personale ale antreprenoriatului*.

Studenții psihologi, ciclul I, cea mai ridicată medie au obținut la itemul 7.3 (valoarea medie 3, 61), care exprimă dorința de a înființa o firmă în cazul în care ar avea oportunitatea și resursele necesare. Cele mai mici cote le-au obținut la itemul 7.5 (valoarea medie 3, 17), din mai multe variante de activitate cel mai puțin ar prefera să fie antreprenor.

Studenții psihologi, ciclul II, conform cotelor maxime obținute la itemul 7.4 (valoarea medie 3, 32) consideră că activitatea de antreprenoriat le-ar oferi multe satisfacții. Cu toate acestea, dacă ar avea mai multe oportunități, cel mai puțin ar prefera să practice antreprenoriatul (itemul 7.4, valoarea medie 2, 84).

Analizând rezultatele pe ambele grupe cercetate, constatăm: respondenții percep avantajele antreprenoriatului, au o atitudine pozitivă, dar, în același timp, nu sunt predispuși să aleagă antreprenoriatul ca oportunitate profesională. Ei nu sesizează legătura dintre antreprenoriat și domeniul profesional ales, nu au analizat avantajele îmbinării acestor două domenii: *psiholog – antreprenor* ori *antreprenor-psiholog*.

Tabelul 2. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi: *Evaluări personale ale antreprenoriatului* (mediile statistice ale răspunsurilor).

Item		Medii ale răspunsurilor	
		Ciclul I	Ciclul II
7.1	În ce măsură sunteți de acord cu ideea următoare: A fi antreprenor presupune mai multe avantaje decât dezavantaje? (1 reprezintă „total dezacord”, iar 5 reprezintă „total de acord” – valabil și pentru următoarele 4 întrebări, până la 8.1).	3,37	3,12
7.2	În ce măsură sunteți de acord cu ideea următoare: Antreprenoriatul este o carieră atractivă pentru mine?	3,27	2,92
7.3	În ce măsură sunteți de acord cu ideea următoare: Dacă aș avea oportunitatea și resursele necesare, aș înființa o firmă?	3,61	3,28

7.4	În ce măsură sunteți de acord cu ideea următoare: A fi antreprenor mi-ar oferi multe satisfacții?	3,34	3,32
7.5	În ce măsură sunteți de acord cu ideea următoare: Dintre mai multe variante, aș prefera să fiu antreprenor?	3,17	2,84

* Cifrele în albastru reprezintă mediile mai mari per grup și eșantionul total, iar cifrele în roșu reprezintă mediile mai mici per grup și eșantionul total.

Cel de-al treilea grup de itemi, 11.1-11.6, solicită respondenților să se *autoevalueze din punct de vedere al potențialului antreprenorial*.

Respondenții primului grup sunt încrezători în faptul că ar avea succes, dacă ar deschide o firmă, itemul 11.6 (media 3, 1), conform rezultatelor la itemul 11.3 (media 2, 72), studenții ciclului II sunt încrezători în faptul că pot controla procesul înființării unei noi firme. În același timp psihologii în formare nu cunosc detaliile practice necesare înființării unei firme (itemul 11.4), cum să demareze și să dezvolte un proiect antreprenorial (itemul 11.5) aspect foarte important de care va trebui să ținem cont în formarea competențelor antreprenoriale (competențe-cheie).

Tabelul 3. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi: *Autoevaluarea din punct de vedere al potențialului antreprenorial* (mediile statistice ale răspunsurilor).

Item		Medii ale răspunsurilor	
		Ciclul I	Ciclul II
11.1	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Ar fi ușor pentru mine să înființez o firmă și să o mențin pe piață?	2,78	2,4
11.2	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Sunt pregătit să înființez o firmă viabilă?	2,66	2,56
11.3	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Pot să controlez procesul înființării unei noi firme?	2,63	2,72
11.4	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Cunosc detaliile practice necesare înființării unei firme?	2,54	2,2
11.5	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Știu cum să demarez și să dezvolt un proiect antreprenorial?	2,59	2,16
11.6	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Dacă aș încerca să înființez o firmă, ar exista o probabilitate mare să am succes?	3,1	2,6

* Cifrele în albastru reprezintă mediile mai mari per grup și eșantionul total, iar cifrele în roșu reprezintă mediile mai mici per grup și eșantionul total.

Răspunsurile la itemul 13 reflectă seriozitatea intențiilor antreprenoriale. Constatăm, cu regret, că valorile medii la respondenți sunt mai mici de 0, 5, ceea ce relevă faptul că o abordare serioasă, intenții conștiente de a demara activități de antreprenariat sau de a îmbina activitatea de psiholog cu activitatea antreprenorială nu are nici o categorie de respondenți.

Tabelul 4. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi: *Seriozitatea intențiilor antreprenoriale* (mediile statistice ale răspunsurilor).

Item		Medii ale răspunsurilor	
		Ciclul I	Ciclul II
13	V-ați gândit vreodată serios să deveniți antreprenor?	0,39	0,36

Grupul de itemi 14.1-14.6 sunt orientați pentru a evalua seriozitatea cu care respondenții percep ideea de a deveni antreprenor. Psihologii studenți cele mai mari valori le-au obținut la itemul 14.6 afirmând că sunt hotărâți să deschidă în viitor o firmă, cu toate că țelul profesional al acestora nu este să devină antreprenor (itemul 14.2). Putem deduce că ei intenționează să

diversifice serviciile profesionale îmbinând activitatea de psiholog cu elemente de activitate antreprenorială.

Tabelul 5. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi: *Percepția ideii de a deveni antreprenor* (mediile statistice ale răspunsurilor).

Item		Medii ale răspunsurilor	
		Ciclul I	Ciclul II
14.1	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Sunt pregătit să fac orice pentru a fi antreprenor? (1 reprezintă „total dezacord” iar 5 reprezintă „total de acord” – valabil și pentru următoarele 5 întrebări, până la 15.)	2,37	2,36
14.2	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Țelul meu profesional este acela de a deveni antreprenor?	2,32	2,32
14.3	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: O să depun tot efortul pentru a înființa și a conduce propria firmă?	2,46	2,36
14.4	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Sunt hotărât ca în viitor să înființez o firmă?	2,51	2,48
14.5	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: M-am gândit serios să înființez o firmă?	2,49	2,44
14.6	În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație: Am intenții serioase ca la un anumit moment să înființez o firmă?	2,54	2,6

* Cifrele în albastru reprezintă mediile mai mari per grup și eșantionul total, iar cifrele în roșu reprezintă mediile mai mici per grup și eșantionul total.

Următorul grup de itemi 19.1-20.7 se referă la *educația antreprenorială și legătura acesteia cu antreprenoriatul*.

Media per eșantion total indică faptul că cei mai mulți dintre subiecți consideră că educația antreprenorială poate să dezvolte abilități personale pentru a fi antreprenor (valorile medii ale itemului 19.4), poate să dezvolte cunoștințe despre mediul antreprenorial (valorile medii ale itemului 19.1), poate să dezvolte preferința pentru a fi antreprenor (valorile medii ale itemului 19.2). Cu toate acestea valorile medii la itemul 20.1 indică faptul că un număr foarte mic de subiecți au studiat anterior un curs sau modul de educație antreprenorială. În ciclul liceal este recomandat cursul opțional *Educație antreprenorială*, dar acesta este la opțiunea elevilor și se studiază doar în cazul când sunt minimum 15 solicitanți, probabil unii din respondenți au studiat acest curs opțional, numărul lor fiind mic de tot. Din cele expuse deducem necesitatea unui curs de *Educație antreprenorială* pentru studenții psihologi, care ar avea ca obiectiv general formarea/dezvoltarea competențelor antreprenoriale la viitorii specialiști.

Tabelul 6. Intențiile antreprenoriale ale studenților psihologi: *Educația antreprenorială și legătura acesteia cu antreprenoriatul* (mediile statistice ale răspunsurilor).

Item		Medii ale răspunsurilor	
		Ciclul I	Ciclul II
19.1	În ce măsură considerați că este posibil ca educația antreprenorială să dezvolte cunoștințe despre mediul antreprenorial? (1 reprezintă „imposibil” iar 5 reprezintă „posibil în totalitate” – valabil și pentru următoarele 4 întrebări, până la 20.1).	3,37	3
19.2	În ce măsură considerați că este posibil ca educația antreprenorială să dezvolte o mai bună cunoaștere a	3,41	3,04

	personalității antreprenorilor?		
19.3	În ce măsură considerați că este posibil ca educația antreprenorială să dezvolte preferința pentru a fi antreprenor?	3,39	2,92
19.4	În ce măsură considerați că este posibil ca educația antreprenorială să dezvolte abilități personale pentru a fi antreprenor?	3,51	2,84
19.5	În ce măsură considerați că este posibil ca educația antreprenorială să dezvolte intenția de a fi antreprenor?	3,44	2,8
20.1	Ați participat la vreun curs sau modul de educație antreprenorială?	0,24	0,24
20.2	Dacă răspunsul este DA , atunci scrieți denumirea cursului/cursurilor:	2,75	1
20.3	În ce măsură cursul/cursurile v-a/v-au ajutat să vă dezvoltați cunoștințe despre mediul antreprenorial? (1 reprezintă „deloc” iar 5 reprezintă „într-o mare măsură” – valabil și pentru următoarele 4 întrebări, până la 21).	3	2,83
20.4	În ce măsură cursul/cursurile v-a/v-au ajutat să vă dezvoltați o mai bună cunoaștere a personalității antreprenorilor?	3	3,14
20.5	În ce măsură cursul/cursurile v-a/v-au ajutat să vă dezvoltați preferința pentru a fi antreprenor?	2,87	2,86
20.6	În ce măsură cursul/cursurile v-a/v-au ajutat să vă dezvoltați abilitățile personale pentru a fi antreprenor?	2,87	3,29
20.7	În ce măsură cursul/cursurile v-a/v-au ajutat să vă dezvoltați intenția de a fi antreprenor?	2,73	2,86

* Cifrele în albastru reprezintă mediile mai mari per grup și eșantionul total, iar cifrele în roșu reprezintă mediile mai mici per grup și eșantionul total.

Analizând rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului **Intențiile antreprenoriale la studenții psihologi**, putem evidenția următoarele tendințe:

1. Studenții psihologi dețin puține cunoștințe în domeniul incubatoarelor de afaceri și sprijinului de natură tehnică în vederea înființării unei afaceri.
2. O bună parte din studenții psihologi, ciclul I, cunosc despre faptul că sunt cursuri de inițiere pentru tinerii antreprenori, că există servicii accesibile de consultanță pentru deschiderea unei afaceri, despre acordarea împrumuturilor favorabile pentru deschiderea unei afaceri, dar nu le-au frecventat.
3. Viitorii psihologi au dorința de a lucra ca și angajați imediat după absolvire și nu aspiră la deschiderea unei afaceri în domeniul serviciilor psihologice. Puțini subiecți doresc să înființeze o afacere imediat după absolvire, intenția de a înființa o afacere este mai mare la studenții ciclului I, licențiat, comparativ cu studenții ce-și fac studiile la ciclului II, masterat. Cu toate acestea, chiar dacă ar avea mai multe oportunități, ambele categorii de respondenți, cel mai puțin ar prefera să practice antreprenoriatul.
4. Respondenții primului grup sunt încrezători în faptul că ar avea succes, dacă ar deschide o firmă, studenții ciclului II sunt încrezători în faptul că pot controla procesul înființării unei noi firme. În același timp, psihologii în formare nu cunosc detaliile practice, necesare înființării unei firme.
5. Intenții serioase de a demara activități de antreprenoriat sau de a îmbina activitatea de psiholog cu cea antreprenorială nu are nici o categorie de respondenți. Totuși, respondenții sunt hotărâți să deschidă în viitor o firmă, cu toate că țelul profesional al acestora nu este să devină antreprenori. Putem deduce că viitorii psihologi intenționează să diversifice serviciile profesionale, îmbinând activitatea de psiholog cu elemente de activitate antreprenorială.

6. Cei mai mulți dintre subiecți cred că pot acumula cunoștințe despre mediul antreprenorial, că pot să-și dezvolte preferința pentru a fi antreprenor, că pot să-și formeze abilități personale pentru acest domeniu cât și alte componente esențiale ale competențelor antreprenoriale prin intermediul unui curs de *Educație antreprenorială*.

Așadar, rezultatele obținute în cadrul acestui studio relevă fațete noi în conceperea competențelor antreprenoriale de către viitorii psihologi în raport cu politicile educaționale autohtone și europene.

Bibliografie:

1. *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Euridice*. Comisia Europeană/EACEA/Euridice, 2012. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>.
2. Rusu, Carmen-Ramona. *Perfecționarea educației antreprenoriale din România prin folosirea metodelor nonformale în ciclul inferior al liceului*. Teză de doctorat. Cluj-Napoca, 2015. https://econ.ubbcluj.ro/Scoala_Doctorala/rezumat/RUSU%20Carmen%20Ramona.pdf.
3. Săndulescu, Liliana-Camelia. *Dezvoltarea culturii antreprenoriale în spațiul universitar*. În: *Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice: Materialele conf. Șt. Intern.*, Chișinău, 28-29 sept 2010. Chișinău, 2010, p. 287-294.
4. Кравцов, Г., Кравцова, Е. *Новые принципы в подготовке психологов в вузе*. În *Психология в вузе*, 2010, 5, с.5-14.

КРИТЕРИИ В ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Алла Викторовна МУЗЫЧЕНКО,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования Института психологии БГПУ Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Abstract: *The problem of polysubject interaction in modern educational process is being raised. The subjectivism of estimates of educational situations, educational and professional activity results and its significance actualize the need for dialogue, coordination of positions for the productive solution of problems. Interpretation possibilities of educational cooperation tasks during studying at the university are analyzed.*

Современная социокультурная ситуация внесла изменения в требования образовательного стандарта высшего образования. Понимание происходящих изменений осуществляется субъектами образовательного процесса несинхронно, что обусловлено множеством факторов: индивидуально-психологическими особенностями личности, уникальным социальным опытом, требованиями микросреды. Для осмысления значений и означения смыслов необходимы как пространство диалога, так и потребность субъектов в его организации и поддержании. Как правило, ситуации затруднений актуализируют поиск смыслов для определения своей позиции, ситуативной учебной, личностной, профессиональной.

Метод «фокус-групп» позволил выявить и обобщить представления студентов-психологов об изменениях в современной ситуации учения. Легкость получения информации и, как следствие этого, ее меньшую значимость. Общая информированность создает «иллюзию» ориентировки в теме, что, возможно, более характерно для гуманитарного профиля подготовки. Разнообразие заданий текущего контроля, рейтинговых контрольных, контролируемой самостоятельной работы часто затрудняет

прогноз студентом общего балла, который выведет преподаватель по учебной дисциплине. Отсроченное получение обратной связи по ответу, выполненному заданию снижает интерес к анализируемой сути проблемы. В то же время жесткое ограничение сроков выполнения учебного задания, например, в системе Moodle при оперативной обратной связи, вызывает раздражение из-за предвосхищаемой неуспешности. Иногда имеет место «молчаливое» сопротивление группы инициативам преподавателя, поскольку «жизненный опыт подсказывает», что индивидуальные оценки обучающихся соотносятся преподавателем с достижениями наиболее успешных. Такова реакция для понижения требований. Может возникать неприятие энергозатратного задания, требующего систематизации, разработки идеи с инструментальной конкретизацией; появляются сомнения в полезности такого задания, что подталкивает к поиску готовых образцов, примеров. Если кто-либо из студентов предлагает свое решение, то обнаруживается сложность следования его логике, логике преподавателя при развитии идеи студента. В ходе учебного процесса ярко проявляются различия в способах учебной деятельности, которые могут оцениваться другими обучающимися по-разному: от успешных до «странных». Причем дискуссионной остается обусловленность этих способов: поведенческими привычками или смыслами личности, осознанным целеполаганием. В ситуации учебного взаимодействия, за исключением тренингов, самооценка эффективности используемой стратегии, как правило, не становятся предметом специально организованной рефлексии. Ситуации недопонимания другого в учении усиливает неопределенность позиции и размытость требуемых ориентиров.

Обнаружена в представлениях студентов-психологов аналогия изменения современных критериев оценки учебно-профессиональной успешности с трансформацией психологического знания в историко-культурной перспективе. Студенты предполагают, что в советский период пятибалльная оценка являлась более простой, понятной по критериям удовлетворенности преподавателя: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Прослеживалась механичность влияний, возможно, интерпретируемая как абсолютизация авторитета учителя, доверие его оценке достаточности или недостаточности прилагаемых усилий, количества повторений для усвоения материала. Возможно, идеализация представлений пожилых людей отразилась на установках современных студентов о критериях оценки учебной успешности в прошлом. Десятибалльная оценка соотносится с большей дифференцированностью способностей самого обучающегося. Не все креативны, соответственно не могут достигать максимального балла. Причины эти могут иметь системный характер; рассматривается иерархичность, взаимозависимость факторов. Возможно, современная ориентация на компетентностный подход в образовании позволяет нивелировать рассмотрение задатков, индивидуально-типологических различий, а фокусирует внимание обучающихся на результативности деятельности. Результат достигается за счет интеграции знаний и личностных характеристик обучающегося, смыслообразования во взаимодействии. Предлагаемый метод кейсов, деловой игры, применяемые в обучении студентов-психологов, особенно требуют развития социальной перцепции, понимания другого в интерактивном взаимодействии, сотрудничества, «сонастраивания». Именно в этом взаимодействии, учебном сотрудничестве с другим (студентом, преподавателем) открывается собственное Я, как осознание отличных от других личностей характеристик, формируется собственная позиция, как осмысленное отношение с учетом своих личностных особенностей. При таком рассмотрении взаимодействия предмет анализа может быть смещен в «бытие-в-мире самости как биосоциальной социо-культурно-интердетерминированной многомерной сущности во взаимодействии с социальным и физическим окружением в рационально-иррационально-экзистенциальном измерении»

[6, с. 204], приобретаемого «совместного знания» с учетом культурных и индивидуальных различий.

Смещение акцентов в представлениях о критериях успешности учебной и учебно-профессиональной деятельности соотносится по аналогии с исторической сменой классического, неклассического и постнеклассического типа научной рациональности [2]; в связи с чем, возникает эвристический вопрос о выделении единиц анализа оценочных процедур учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов.

Познание психической реальности обучающимися происходит в преломлении через их личностные качества, поэтому оценка учебных достижений и компетентности будет обусловлена мотивационными, когнитивными, рефлексивными особенностями, динамику которых следует изучать в сопоставлении и взаимосвязи с уровнями компетенций.

В качестве объективированных показателей выступают учебные достижения обучающихся. Чтобы оценить полноту усвоенных знаний по проблеме, например научения, рекомендуется охарактеризовать по плану: систему понятий (тезаурус, определения, описания); функции психологического явления (назначение); механизмы (как возникает и функционирует явление); виды (классификации); закономерности (законы, особенности, свойства); индивидуальные, возрастные и половые особенности; закономерности развития и формирования (в онтогенезе, в филогенезе); нарушения; психологические теории; методы изучения [1, с. 8 – 9]. Такой обобщающий анализ рекомендуется включать в модуль-резюме по учебной дисциплине.

Для оценки результативности учебно-профессиональной деятельности, уровня сформированности и развития компетенций по учебным дисциплинам могут быть разработаны задания (тесты с вариантами ответов, учебные задачи, творческие проекты).

Для раскрытия процессуального аспекта (промежуточных состояний, типичных затруднений), феноменологии метакогнитивной сферы личности могут применяться методы: «думание вслух», интервью после завершения задания, кросс-возрастное обучение (обучение с разным образовательным багажом), градуированный опросник с подробными вопросами, оценка знания результатов мониторинга [3].

Таким образом, для целостного охвата образовательной ситуации и выявления значимых ее единиц необходимо прослеживание динамики ряда переменных, что задает стратегию социально-психологического мониторинга, необходимого в реализации фундаментальных исследований детерминант образовательного процесса. В полисубъектном взаимодействии закономерно ожидать несовпадение критериев оценки как отдельных компетенций в соответствии с имеющимся образовательным стандартом, так и понимания, интерпретации критериев успешности учебно-профессиональной деятельности. Сближение значений, корректировка правил взаимодействия осуществляются в процессе ценностного обмена субъектов образования, активизации смыслообразования, что обеспечивает изменения, как в совместной деятельности, так и в индивидуальном саморазвитии.

В целях качественного анализа локальных психолого-педагогических задач можно применять необъемные методики на самопознание, органично встраивающиеся в учебный процесс и позволяющие изучить мотивационные, когнитивные, рефлексивные компоненты личности субъектов образования, процессуальные и операционально-технические характеристики их деятельности, продукты деятельности. Как правило, прикладной задачей является разработка научно-методического обеспечения, проверка его эффективности. Задания для оценки уровня развития компетенций студентов-психологов требуют сопоставления с учебно-профессиональными достижениями обучающихся, процессуальными и операционально-техническими характеристиками их деятельности с их мотивационными, когнитивными, рефлексивными характеристиками, с

характеристиками их обучающих преподавателей. Такое исследование носит системный характер и базируется на теоретических основах компетентностного и интегративно-эkleктического подходов. Независимой переменной могут выступать вариативные обязательные задания для студентов по учебным дисциплинам, а зависимой переменной – мотивационные, когнитивные, рефлексивные компоненты личности субъектов образования, процессуальные и операционально-технические характеристики их деятельности. Важно отметить, что схема интерпретации будет зависеть от аспектов исследования. Содержательный методический аспект задает линейность и механизизм влияний, что соотносимо с классическим типом рациональности, несмотря на множественность переменных; напоминает идеализацию метода в дидактический период становления педагогической психологии. Психологический аспект проблемы задает иное видение: уровень развития мотивационных, когнитивных, рефлексивных компонентов личности субъектов образования обеспечивает открытие дополнительных смыслов предложенных учебных заданий, их трансформации и проектирования. В таком ключе можно менять местами зависимые и независимые переменные. Такой аспект проблемы соотносится с постнеклассическим типом научной рациональности. Трудно сказать, находится ли истина посередине в этой соотносительной схеме, но компромиссный путь усматривается в системогенетических исследованиях, соответствуя неклассическому типу рациональности. Исходя из методологических позиций, будет осуществляться отбор методов и методик.

При невозможности учета множества влияющих факторов и применении квазиэкспериментальной модели исследования, можно обратиться к анализу трех типов данных: наблюдения и экспертных оценок преподавателей; самооценок, стандартизированных и нестандартизированных самоотчетов; психодиагностических методик и тестов достижений. Поскольку преимущественно используется схема психолого-педагогического формирующего эксперимента без контрольной группы, то детализации требуют теоретические аспекты проблемы, психологические механизмы изменений, необходим текущий анализ деятельности субъектов образовательного процесса. Детализация деятельности, ее внутреннего и внешнего планов, позволяет обратиться к стилям деятельности, мотивационным стратегиям обучающихся [4]. Для учета рефлексии происходящего субъектами образовательного процесса и обнаружения зарождающихся смыслообразований важно получать от них обратную связь о представлениях эффективности используемых средств, их самоэффективности. Так, в выполненной под нашим руководством дипломной работе А.Д. Одиной «Зависимость успешности обучения от совпадения стилевых характеристик учителя и учащегося» [5] разработанная методика самооценки стилей учения позволяет выявить не только стиль учения, к которому учащиеся сами себя причисляют, но и то, насколько с их точки зрения данный способ действий может обеспечить успешность выполнения реальных учебных задач. Методика представляет краткое описание стилей «Активист», «Мыслитель», «Теоретик», «Прагматик», рядом предложена четырехбалльная оценка по шкалам «Использую чаще всего», «Считаю наиболее эффективным». В сопоставлении с каждым стилем предлагается открытый вопрос «Учебный предмет, для которого важен данный стиль, почему?»

Таким образом, современная трансформация психологического знания в культурно-исторической перспективе привела к усложнению рефлексивных и интерпретационных процессов, что определяет феноменологию взаимоотношения и взаимодействия в условиях образования. Вместе с тем следует отметить различие образовательных ситуаций и образовательных сред, в которых обучающиеся реализовывают и не реализовывают, возможность развития понимания другого и себя в

образовательном пространстве, преодоления неопределенности и развития сотрудничества.

Литература:

1. Герасимова, В.С. Методика преподавания психологии : курс лекций / В.С. Герасимова. – М.: Ось-89, 2004. – 112 с.
2. Дьяков, Д.Г. Методология, теория и методы психологических исследований : учебно-методическое пособие / Д.Г. Дьяков. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2017. – 168 с.
3. Карпов, А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности: монография / А.А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 208 с.
4. Лобанов, А.П. Когнитивная психология образования / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.
5. Одинец, А.Д. Самооценка стилей учения старшеклассниками / А.Д. Одинец // Студенческая наука – инновационный потенциал будущего: статьи Международного форума студенческой науки, г. Минск, 18-27 апреля 2017 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. А.В. Торхова [и др.]. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 241 – 243.
6. Янчук, В.А. Постмодернистский, социокультурный, интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1, вып. 1. – С. 193–207.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ВОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Елена АСТРЕЙКО,

кандидат педагогических наук, доцент

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

Abstract: *The article considers the possibilities of using social networks in the educational process of a pedagogical university and identifies ways to use their in the education system.*

В настоящее время изменения, происходящие в обществе под влиянием развития интернет - технологий, требуют постоянного внимания педагогов-исследователей к информационным взаимодействиям агентов виртуальной культурологической системы.

В конце XX века появилось такое понятие, как «социальные сети». В словарях и энциклопедии на «Академике» [4] под «социальной сетью» понимается интерактивный многопользовательский веб- сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом. К ним относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время. Связь осуществляется посредством веб-сервиса внутренней почты или мгновенного обмена сообщениями.

Несколько шире рассматривается понятие «социальная сеть» в Википедии [3] – это и платформа, и онлайн- сервис, и веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в Интернете.

В Белоруссии за последнее время увеличилось количество социальных сетей: parta.by, i.tut.by, belarusy.by, face.by, online.uvaga.by, opa.by, vsevmeste.by, www.moe.by, cream.by. И как следствие очень быстро растёт число их участников. Все социальные сети условно можно разделить на созданные в рамках правительственных программ или созданные инициативными группами для коммуникаций.

Учёные-исследователи [1; 2; 5; 6; 7] рассматривают следующие типы систем научной коммуникации:

- свободный обмен информацией, с целью выяснение позиций участников и установления взаимоотношений (общение через высказывания, диалоги, в реальном времени через короткие сообщения с теми участниками, которые в данный момент находятся в сети);

- коллективное решение ряда профессиональных задач, принимая во внимание, что участники коллектива могут быть удалены друг от друга.

С помощью социальных сетей, возможно, получить информацию и образовательные услуги, практиковать свои коммуникативные навыки в процессе общения с иноязычными представителями, найти работу и обменяться профессиональными мнениями, поддерживать связь с друзьями и т. д.

В последние годы в мировом педагогическом сообществе широко обсуждаются вопросы применения социальных сетей как источник научной информации.

Проанализировав источники информации по проблеме исследования, в таблице 1 представлены способы использования социальных сетей в системе образования в зависимости от поставленной цели (поиск информации, создание и реализация новшества, рефлексия дидактического нововведения).

Таблица 1 – Способы использования социальных сетей в системе образования

Поставленная цель	Способы использования сетевых сервисов в системе образования
Поиск информации	<ul style="list-style-type: none"> – поиск информации с помощью разнообразных инструментов; – обращение к хранилищам учебной и научно-популярной информации, представленной в сервисах, в том числе размещенной преподавателем; – обращение к хранилищам научной и научно-технической информации и её изучения; – изучение опыта работы других людей, включая участников образовательного процесса (обращение к персональным сайтам ученых, специалистов и др.);
Создание новшества	<ul style="list-style-type: none"> – работа учащихся с компонентами виртуальной среды сервиса (учебными текстами, анимацией, видео- и аудиоматериалами, моделями и т. п.); – создание авторских материалов с применением инструментария сетевых сервисов; – размещение учебно-методического материала на странице в социальной сети; – создание совместных документов с другими участниками учебного процесса (опорного конспекта, презентаций, статьи и пр.);
Реализация новшества	<ul style="list-style-type: none"> – социальное взаимодействие: <ul style="list-style-type: none"> ✓ с учеными, коллегами, специалистами (консультации, дискуссии в режиме реального и отсроченного времени); ✓ с преподавателями (консультации с использованием

Поставленная цель	Способы использования сетевых сервисов в системе образования
	<ul style="list-style-type: none"> сервисов общения, в том числе видеосервисов), ✓ с учащимися (общение в блогах и онлайн-дискуссии при выполнении совместных учебных заданий и подготовке отчетных материалов), – использование социальной сети в рамках учебного сайта дистанционного обучения; – апробация авторских информационных материалов посредством их обсуждения с использованием сервисов общения (чатов, форумов, блогов); – создание коллективной базы знаний, образовательных услуг с системой поиска и подпиской; – создание эффективных инструментов управления доступом к информации о последних новостях учреждения образования, свежих учебных материалах, мероприятиях и планах; – проведение маркетинговых и рекламных акций для презентации учебных материалов, услуг своего и других учреждений образования;
Рефлексия нововведения	<ul style="list-style-type: none"> – размещение результатов собственной деятельности в виде ресурсов различных форматов: сообщений, рефератов, докладов, фотографий моделей, видео- и аудиоматериалов и др.; – само- и взаимоконтроль (обращение к хранилищам информации с целью оценки результатов проделанной работы, анализ хода работы на основе предложенных предписаний, написание аннотаций, отзывов и комментариев) и др.

Для работы с социальными сетями разрабатываются специальные инструменты [5]:

- поисковые (позволяющие искать посты, содержащие ключевые слова),
- мониторинговые (используемые для работы с новостями, отслеживания активности, мониторинга отзывов). Современные инструменты позволяют отслеживать не только текстовую информацию, но и видео, и изображения. Полученная информация может анализироваться с точки зрения частоты упоминаний, динамики во времени, тональности упоминаний, источников.

Благодаря развитию технологий, социальные сети становятся всё доступнее и доступнее. Так популярный портал *ru.linkedin.com* можно условно «носить» с собой постоянно :в мобильном телефоне, ноутбуке. Беспроводной Интернет (Wi-Fi) ещё и увеличивает эти возможности.

Одно из последних новшеств– *видеоблоггинг*, позволяет пользователю в режиме реального времени вести видео-дневник. Ранее собеседника можно было видеть только на мониторе компьютера посредством web-камеры, а видео блоггинг осуществляет эту функцию посредством мобильного телефона.

Итак, социальные сети в образовательном процессе университета можно применять как источник учебного материала и информационную поддержку учебных курсов; для совместного создания сетевого учебного контента; для обмена опытом и проведения научно-исследовательской, коллективной работы; для мобильного непрерывного образования и самообразование и др.

В заключение обозначим ряд проблем использования социальных сетей в образовательном процессе: не высокий уровень мотивации и компетенций преподавателей в области информационно-коммуникативных технологий; высокая степень трудозатрат

преподавателя по организации и поддержке процесса обучения; частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий; неразработанного сетевого этикета участников сетевого взаимодействия; большие трудозатраты по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя; отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий и т. д.

Литература:

1. Информационные ресурсы сети Интернет для организации образовательного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : vk.grsu.by/year_2014_2015/documents/resursy_1.doc. – Дата доступа: 30.10.2017.

2. Оспенникова, Е.В. Модели применения сетевых социальных сервисов в обучении/Е.В. Оспенникова, И.В. Яковлева//Педагогическое образование в России.–2013.– Выпуск №5.

3. Социальная сеть [Электронный ресурс].–Режим доступа :https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальная_сеть.–Дата доступа:30.10.2017.

4. Социальная сеть (Интернет) [Электронный ресурс].–Режим доступа:<https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/>.–Дата доступа:30.10.2017.

5. Социальные сети как источник информации и способ продвижения [Электронный ресурс].–Режим доступа:<https://carbofood.ru/obzory-rynkov/socialnye-seti-kak-istochnik-informacii-i-sposob-prodvijeniia>.–Дата доступа:30.10.2017.

6. Социальные сети как источник научной информации для педагогов [Электронный ресурс].–Режим доступа:<https://carbofood.ru/obzory-rynkov/socialnye-seti-kak-istochnik-informacii-i-sposob-prodvijeniia>.–Дата доступа:30.10.2017.

7. Язык социальных сетей как социокультурный феномен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/641544/sotsiologiya/rasprostranenie_sotsialnyh_setey. – Дата доступа: 30.10.2017.

DEXTERITĂȚI ȘI COMPETENȚE ALE SECOLUL XXI

Ștefania ISAC,

*doctor, conf. univ., I.Ș.E., cercetător științific superior,
sector Managementul Formării Profesionale Continue, I.Ș.E.*

Abstract: *Changes that occur every day in the industry, dramatically redirect the vector of development of society. Therefore, and education should also comply with these guidelines without hesitation. Creativity, communication, critical thinking and intellectual curiosity, of course, did not appear in the postindustrial age, but emphasize that with its appearance namely, these qualities have become vital to approximately the same extent as the reading, writing and mathematics.*

Noțiuni utilizate

abilități antreprenoriale - capacitatea de a găsi idei noi și de a le transforma în afaceri.

autoevaluare - autoinstruire - conexiune inversă internă, realizată de elev/student, când acesta devine capabil de autoevaluare-autoinstruire-autoeducație, transformându-se efectiv din obiect al educației în subiect al propriei sale formări-dezvoltări. [1]

biomedicină - s. f. Domeniu interdisciplinar fundamentat pe transferul de principii teoretice și metodologice între biologie și medicină. [Pr.: *bi-o-*] – Din engl. **biomedicine**. [1]

debit - Coloană într-un registru de contabilitate sau într-un extras dintr-un asemenea registru, în care se înscriu sporurile de activ sau, respectiv, reducerile de pasiv.

leader educațional zonal - fuziunea a cinci instituții de calibrul din Danemarca, ce a avut ca scop formarea unui leader educațional zonal, care să ofere programe diverse, de la cele tehnice, comerciale și sociale, la cele pedagogice și de sănătate.[2]

model, șablon - s. n. Ceea ce poate servi ca orientare pentru reproducere sau imitație.

profesorul-libertarianist – 1. Concepție potrivit căreia acțiunile nu sunt determinate cauzal, dar nici nu se desfășoară la întâmplare, fără nici o intervenție rațională, responsabilă. 2. (Pol.) Liberalism politic și economic integral, care presupune maximizarea dreptului individului și minimizarea rolului statului.) [1]

programare - s. f. 1. acțiunea de a programa; operația de elaborare a programului în vederea rezolvării unei probleme la calculatorul electronic. 2. ramură a matematicii aplicate care studiază principiile și metodele de rezolvare pentru probleme de optimizare ce apar în planificare. [1]

Pentru că în epoca marilor tehnologii și a automatizării unui număr impunător de procese obișnuite deja, să rămâi profesionist consacrat, e nevoie de noi dexterități și competențe. Despre ce fel de competențe și de ce ele sunt indispensabile în lumea modernă menționează profesorul de la Universitatea din Melbourne Patrick Griffin – coordonatorul celui mai mare proiect științific internațional privind evaluarea și formarea/dezvoltarea abilităților și competențelor secolului XXI. [9]

Profesorul Patrick Griffin, deținătorul Catedrei de Științe ale Educației și Evaluării, de la Universitatea din Melbourne, și director al Centrului de Științe ale Educației și Evaluării, [3] este autorul numeroaselor publicații pe teme de educație și evaluare; formarea/dezvoltarea competenței; competență lingvistică; alfabetizare industrială; alfabetizare și dezvoltare școlară, profil umanist și real; evaluarea portofoliului standardelor profesionale, precum și evaluarea online și prelucrarea/calibrarea/sortarea.

În practica lui de cercetător, profesorul Griffin explică ce se ascunde în expresia «competențele necesare în secolul XXI», cu care recent se vehiculează tot mai intens. [3]

Schimbările care au loc în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, în educație, știință, servicii sociale, medicină și în felul de a fi al societății, ne fac să remarcăm semne de noi tendințe, în lume și în țara noastră, în diferite sfere ale vieții. Nu putem să nu observăm reacția umanității la aceste fenomene: unii le percep cu euforie și entuziasm, alții - cu frică și anxietate.

Oamenii ar trebui să fie instruiți pentru a gândi independent, a obține informații și a gândi critic, dar nu doar pentru a acumula și depozita informații/cunoștințe. Foarte curând școlile vor fi nevoite să treacă de la vechile programe de formare „industriale“ la un astfel de sistem de formare, care va contribui la instruirea personalului pentru economia inovativă și societatea informațională. Or, programele de formare în epoca postindustrială ar trebui să fie orientate spre dezvoltarea gândirii critice, abilității de comunicare, ingeniozității creative și abilității de interacțiune, deoarece cea mai solicitată dintre ele în această eră este capacitatea de a construi/stabili relații interpersonale. *Profesorul - emițător* de cunoștințe va deveni *profesor - organizator*. Pentru mulți dintre profesorii de azi le va fi foarte dificil să se adapteze acestor transformări.

Alfabetizarea cu referire la abilitatea de a citi, scrie și calcula, desigur, va fi necesară, dar în lumea modernă acest lucru nu mai este suficient. La întocmirea programelor de formare prestatorii de servicii va trebui să se axeze pe competențele profesionale mai generale, precum capacitatea de a găsi soluții creative și provocări nestandard, abilități de lucru în echipă și altele. Aceasta ar însemna, că e nevoie de schimbări serioase ale întregului sistem educațional, întrucât, deocamdată, mai avem profesori de geografie, istorie, fizică, chimie, dar nu există profesori de gândire critică, de interacțiune sau profesori de curiozitate...

La moment, în Programele de formare va trebui să se ia în calcul formarea/dezvoltarea/predarea acestor abilități/capacități/competențe în cadrul disciplinelor tradiționale curriculare, după care să se treacă treptat de la conținutul unei sau altei discipline la dezvoltarea abilităților și capacităților personalizate ale elevilor/studentilor. Dezicerea imediată de toate tipurile uzuale de curriculum disciplinar nu va fi ușoară/simplă, de aceea este necesar ca acest proces să fie parcurs treptat, pornind de la schimbarea formelor tradiționale de predate a disciplinelor curriculare.

În concepția unor experți internaționali, noțiunea de „profesie“, în viitor, este pe cale de dispariție. Se va întâmpla aceasta pentru că important este nu atât setul tipic de abilități pe care le posezi/deții, cât capacitatea de fiecare dată, de a realiza o anumită sarcină/subiect, de a reconstrui /revizui /selecta dexteritățile/competențele necesare realizării obiectivului scontat.

În principal, considerăm relevantă în această privință axarea pe metoda proiectului, activitate care devine prioritară la ziua de azi. Or, sistemul de proiecte și problemele ce țin de realizarea acestora, treptat vor înlocui metodele tradiționale de predare. Se are în vedere și noțiunea de „a învăța să înveți“, discuție care se duce încă de prin anii '80 ai secolului trecut și care acum tot mai vădit se transformă într-o necesitate de prim plan, rezolvarea căreia este pusă în fața tuturor cadrelor didactice. Aceste activități generează formarea/ dezvoltarea la copii a abilităților de *autoeducare* și *autoinstruire* – activitate pentru care e nevoie de reorganizarea și a studenților, și a profesorilor

La una din întrunirile cercetătorilor Centrului de Științe ale Educației și Evaluării s-a concluzionat asupra faptului, că abilitățile de gândire critică, de rezolvare a unor probleme complexe și de interacționare, pot fi unite într-o abilitate mai generală - abilitatea de a găsi soluții colective în rezolvarea de probleme complexe. De asemenea, s-a acordat o deosebită atenție modului de utilizare a rețelelor de socializare în vederea formării/ dezvoltării la elevi/studenti a acestor competențe. Dacă acest proces a avut loc acum șase ani, actualmente s-a ajuns la etapa de elaborare a mostrelor/șabloanelor și metodelor, care vor permite formarea/dezvoltarea acestor abilități la elevi/studenti.

Un factor nu mai puțin relevant în formarea unei personalități competente îl constituie abilitățile antreprenoriale - capacitatea de a găsi idei noi și de a le transforma în afaceri. O parte semnificativă a acestor dexterități identificate supra, cu siguranță, sunt prioritare pentru întreprinzători și inovatori/raționalizatori.

Experții preocupați de problema privind dexteritățile/competențele sec. XXI au întocmit /completat trei liste: - 1). de alfabetizare (alfabetizare de bază, numerație, alfabetizare științifică și culturală); 2). de competențe (capacitatea de a face față provocărilor, creativitate etc), precum și 3). de calități esențiale (curiozitate, capacități antreprenoriale, capacitatea de lucru în echipă etc.).

Un aspect care necesită deosebită atenție este studiul publicat la începutul anului trecut de *The Economist*, care a cuprins cercetările din 19 sectoare de activitate din 26 de țări, din care rezumăm, că *gândirea antreprenorială* este considerată printre cele mai importante abilități ale omului modern. Unii cercetători afirmă, că gândirea critică, curiozitatea și creativitatea trebuie să fie abilități caracteristice persoanelor preocupate de activități antreprenoriale. În același timp, aceiași cercetători uita despre capacitatea de asumare de riscuri, care este, fără îndoială, una dintre componentele-cheie ale afacerii. [9]

Vicepreședinții celor mai mari companii - Microsoft, Cisco și Intel și-au asumat responsabilitatea de a dezvolta un nou sistem de educație, dat fiind că școlile și universitățile nu pregătesc absolvenți care ar putea foarte bine să se integreze în desktop-uri virtuale și într-un nou sistem de producție pe piața muncii. [9]

La inițiativa cercetătorului american Bob Kozma, autorul studiului intitulat „Apel la acțiune“ [4], a servit drept temei acestor companii pentru ca ele să se adreseze guvernelor celor șase țări - Australia, Singapore, Portugalia, Finlanda, Regatul Unit și Statele Unite ale Americii –

pentru a iniția un proiect amplu de cercetare privind evaluarea și formarea/predarea competențelor secolului XXI.

Conferința de trei zile pe această temă a întrunit aproximativ 250 de reprezentanți ai companiilor industriale, precum și ai mediului academic. Rolul de lider în organizarea/desfășurarea acestui proiect i s-a încredințat Universității din Melbourne, iar monitorizarea i-a revenit profesorului Griffin, ca fiind considerat unul din remarcabilii specialiști în domeniul evaluării și formării/dezvoltării/predării abilităților/dexterităților/competențelor secolului XXI.

O intenție serioasă vine din partea cercetătorilor/expertilor preocupați de formarea/dezvoltarea competențelor sec. XXI, privind introducerea disciplinei *Programare* în curriculumul disciplinar/programe școlare. Credem că această idee foarte curând va avea rezultate substanțiale, iar acest proces, în mare măsură, va avea un impact asupra întregului sistem de învățământ, întrucât pentru noua generație, abilitată în programare, această activitate va deschide în fața lor posibilități creative nelimitate.

Evident că acest proces va aduce schimbări esențiale în sistemul educațional, atât în școli, cât și în universități. Apare întrebarea, elevii/studentii vor continua să frecventeze cursuri și seminarii, să participe la lucrări de laborator, să susțină examene?

Cred că încercarea de a schimba totul e imposibilă, dar nici nu este necesar. Dat fiind, că educația este un sistem foarte conservator, orice progres aici se produce lent. Și totuși, în Universitatea din Melbourne s-a reușit schimbarea completă a structurii programelor de formare a cadrelor didactice, astfel încât acestea au devenit mai originale, întemeiate pe concepte teoretice, pe aplicații practice concrete și, bineînțeles, pe gândirea critică. Menționăm însă, că atât timp cât nu se va reuși depășirea abordării disciplinare în sistemul educațional pentru ca să se schimbe nu doar ceea ce predau dar și cum, acest lucru este imposibil.

Cât privește examenele, exercițiile practice, lucrările de laborator - toate acestea vor fi, dar se va schimba caracterul/modalitatea evaluării rezultatelor elevilor/studentilor. Examinatorii vor testa nu atât cât de multe dovezi au reținut studenții, ci modul/capacitatea de gândire și de învățare în mod independent a acestora. Tipul de examene, teste, de asemenea, în viitorul apropiat, va fi unul nou. În testele elaborate se va urmări dezvoltarea abilității elevilor/studentilor nu de a găsi valoarea X în ecuație, de a memora denumirea capitalelor țărilor, formule, date istorice și altele de acest gen. În schimbul acestora, ei vor trebui să comunice prin intermediul dispozitivelor informatice/computer, împreună să rezolve diverse probleme, iar computerul să înregistreze pașii lor - tot ceea ce ei spun și scriu. Ulterior se va produce examinarea înregistrărilor și, în urma analizei informațiilor obținute, evaluarea abilităților de comunicare, gândire critică, creativitate etc.

Se cercetează posibilitățile de utilizare/aplicare a acestui sistem de evaluare și pentru cursurile on-line deschise în masă/masive/numeroase. În atare cazuri, se resimte existența anumitor nuanțe/aspecte în planul obiectivității și subiectivității, dar se caută pârghiile, care vor permite simplificarea și automatizarea procesului de evaluare. Universitățile au sorți de izbândă din această perspectivă, lor le aparține terenul cel mai accesibil pentru dezvoltarea domeniului de cercetare, în timp ce formarea/dezvoltarea/predarea va deveni mai automatizată, inclusiv și din conținutul cursurilor on-line în masa/masive.

Aceste schimbări se vor reflecta și asupra numărului de profesori, cadre didactice din sistem, care se va micșora semnificativ. Profesorul încetează să mai fie un expert în transferul de cunoștințe specifice și devine expert în contextul de a-i ajuta pe oameni să învețe. Deja există un astfel de model precum „clasă inversată“, când elevii/studentii citesc în mod independent, se informează despre unele fapte și vin la clasă, sistematizează cunoștințele și le consolidează. Iar aceasta este o modalitate eficientă de organizare independentă a muncii studenților/elevilor la domiciliu și în clasă.

Dacă e să vorbim despre modele/șabloane, atunci e cazul să ne referim la Elon Musk [5], fondatorul propriei sale școli pentru copiii proprii și copiii unor angajați ai companiei sale SpaceX. Caracteristic pentru această școală este abordarea diferențiată a procesului de învățare; inutilitatea distribuirii copiilor pe clase; copiii de diferite vârste sunt instruiți simultan; interesele personale ale elevilor sunt mult mai importante decât vârsta lor, astfel formarea lor ar trebui să fie efectuată luându-se în calcul capacitățile și atitudinea lor față de discipline. Apare întrebarea, poate o școală de această dimensiune să fie capabilă pentru a dezvolta abilitățile despre care discutăm?

Profesorul Griffin este încrezut în asta; atunci când accentul este pus pe *autoeducație* și *autoinstruire*, mai puțin importante sunt clasele și nivelurile de formare.

Prin urmare, s-a decis să se evite repartizarea/clasificarea pe clase, pe niveluri și s-a mers pe ideea: fiecare elev să lucreze în dependență de capacitatea lui, de puterea și ritmul/tempoul personal, excluzând practic posibilitatea de a fi calificat cu „nesatisfăcător“. Li s-a oferit materiale de formare cu nivel diferit de complexitate practicând o abordare individuală, axându-se pe activități care ar trezi interesul copiilor și, bineînțeles, s-au aplicat și unele mecanisme de control/evaluare. Lucrând în una din școli timp de cinci ani, povestește profesorul Griffin, nu le-a da copiilor nici o temă pentru acasă, lucru care a fost imposibil dat fiind nivelurile diferite de pregătire ale lor. Cu toate acestea, părinții s-au plâns că copiii lor fac o mulțime de teme, îndeosebi la matematică (!). S-a demonstrat că aceștia (copiii) sunt atât de fascinați de această disciplină, încât ei înșiși au început să inventeze sarcini la matematică, într-atât ca să-și dedice ei tot timpul liber! Ei au fost încântați de aceasta, pentru că au devenit motivați de posibilitatea de a obține succes. În legătură cu faptul că pe atunci nu au existat concepte care ar fi proclamat beneficiile/prioritățile acestor metode, astfel că părea a fi lăsată la bunul simț.

Alături de cele expuse anterior, vom menționa și contribuțiile altor cercetători/experti în problema discutată. De exemplu, Vitaliy Kurennoy [<https://postnauka.ru/faq/6214>], doctor în științe filosofice, vorbește despre „experiențele societății» (“Experince society”), descrise la începutul anilor '90, de Gerhard Schulze. Conform conceptului acestuia, în țările dezvoltate are loc un proces profund de transformare ca urmare a modificării/schimbării, în primul rând, a intereselor consumatorilor/ oamenilor societății moderne, pe de altă parte – a modificării integrale a logicii comportamentului social. Gerhard Schulze a explicat această transformare destul de simplu - orientarea se schimbă de la exterior spre interior.

Profesorul-libertarianist Michael Strong [8] încearcă să creeze un model alternativ de educație a elevilor și studenților. El a organizat mai multe *start-up*-uri educaționale, încercări aplicate deja și la Chișinău (28.10.2017), dintre care cel mai relevant, în concepția noastră, este proiectul FLOW. Potrivit profesorului, pentru el cel mai important lucru, în procesul evaluării, nu sunt cunoștințele copiilor și studenților, ci capacitatea lor de a interacționa cu lumea exterioară și de a se autorealiza în domeniul care, la moment, prezintă pentru ei un deosebit interes în viață.

Profesorul-libertarianist Michael Strong [8] consideră că școala actuală dezvoltă la copii pasivitatea și dependența. În una din prelegerile sale, inițiatorul și participantul activ în mai multe proiecte cu referire la formele alternative de educație a elevilor și studenților din Statele Unite, a identificat problema principală a sistemului de învățământ actual - lipsa de spațiu pentru așa-numitul fenomen al „distrugerii creative“. În concepția lui, distrugerea elementelor sistemului de guvernare și eliminarea/excluderea universităților va ajuta la rezolvarea acestei probleme.

Viitorul reformator al sistemului de învățământ American, Michael Strong, este adeptul conceptului că cititul cărților fac posibilă învățarea de la cinci până la zece ori mai rapidă decât prelegerile sau orele asistate la un profesor.

I. Strong nu este singur în încercarea sa de a crea un model alternativ de educație a elevilor și studenților. Împreună cu câțiva oameni de afaceri influenți, cum ar fi John Mackie, director al

Whole Foods, el a organizat mai multe *start-up-uri educaționale*, dintre care cel mai faimos este proiectul DEBIT. Strong și asociații săi au elaborat/publicat o serie de ghiduri și manuale pentru profesori, pentru a le ajuta să învețe copiii și tinerii să descopere/inoveze și să producă valori. În plus, în ultimii 15 ani, el a creat o rețea de școli private, în care sunt aplicate principiile care *recomandă/prezumă DEBIT*. Potrivit lui Strong, toate aceste școli fac parte din sute din cele mai bune instituții de învățământ din statele în care acestea sunt situate.

În lumea întreagă în mod permanent se deschid școli experimentale, în care sunt excluse/anulate ba evaluarea prin note, ba sistema de cabinete sau chiar disciplinele. În Finlanda, cunoscută prin inovațiile făcute în domeniul educației, în 2015 survine o nouă reformă: elevii nu vor mai studia anumite discipline, ci doar unele teme.

În luna mai 2012, Școala de Management „Skolkovo“ și Agenția pentru Inițiative strategice din Moscova au demarat o grandioasă activitate de cercetare „Foresight Competență 2030“. Rezultatele cercetării sunt cuprinse în „Atlasul noilor profesii“, care este actualizat periodic fiind prezentat în formatul unei cărți și plasat pe un site web special. Acest almanah include domeniile și, respectiv, profesiile /ocupățiile de perspectivă în următorii 15 ani. Un deosebit interes prezintă informațiile cu referire la pregătirea pentru schimbările de viitor pe piața forței de muncă, prezentate de către coordonatorul proiectului „Atlasul noilor profesii“, Dmitrii Sudakov. [7]

În rezultatul celor expuse supra, apare întrebarea: *Reprezentanții căror profesii în următorii ani nu vor avea probleme de angajare în serviciu/ocuparea forței de muncă?*

Dmitry Sudakov a plasat pe primul loc **inginerii**. Caracteristic acestei profesii este prezența în primul rând a sistemului de gândire caracteristic oamenilor din acest domeniu și, indiscutabil, terminând cu abilitatea/capacitatea de creare și gestionare a sistemelor complexe - aceste dexterități/**competențe** vor rămâne în vogă, atât în Federația Rusă, precum și în alte țări.

Reprezentanții celei de a doua profesii, tot mai solicitate recent, rămân cei din domeniul **IT**. În acest caz, cererea pentru profesia din acest domeniu, plasează accentul de la codificatori convenționali spre aria de competențe de nivel superior de care trebuie să dea dovadă angajatul. Se are în vedere totuși crearea și gestionarea proiectelor/arhitecturilor de sisteme complexe.

Al treilea grup profesional, preponderent solicitat de sec. XXI, este considerat specialiștii în domeniul tehnologiilor în **biomedicină**. Recent este specificată drept una dintre zonele cele mai inovatoare: se produce personalizarea medicinei, cercetătorii tot mai insistent încearcă de a modifica genomul uman, crează noi medicamente. În acest domeniu, atestăm o mulțime de descoperiri/ invenții, astfel încât cererea pentru atare profesioniști va deveni tot mai relevantă.

A patra specializare va fi **revoluția industrială**, dezvoltarea sistemelor kiberneticii și fizicii care vor reconstrui economia. Aparent, în această economie va fi implicat mai puțin Omul: pentru deservirea zavoadelor inteligente va fi nevoie de foarte puțini oameni/ forțe de muncă, dar cu un nivel foarte ridicat de competență. În atare situație va învinge/supraviețui acel care va investi cât mai mult în dezvoltarea personală profesională: să învețe, să-și dezvolte propriile abilități.

Cinci dexterități fără de care nu veți putea promova carieră.

Candidatul ideal trebuie să dețină/posede următoarele abilități:

1. *Multifuncționalitatea;*
2. *Capacitatea de a îndeplini sarcina mai bine decât oricine;*
3. *Capacitatea de a lua decizii/ de a-și asuma responsabilitatea;*
4. *Capacitatea de a atinge scopul scontat;*
5. *Cunoasterea unei limbi străine. [Executive.ru]*

Unsprezece dexterități ale managerului pentru creșterea în carieră: [7]

1. *Capacitatea de a îndeplini activități de sine stătător;*
2. *Conceperea/conștientizarea legilor comunicării;*

3. *Corelarea/ combinarea de soluții creative cu procedurile standard;*
4. *Capacitatea de a ghici și a continua gândurile managerului;*
5. *Entuziasm eficient;*
6. *Disponibilitatea de a căuta cele mai bune soluții de rezolvare a problemelor;*
7. *Tendința/dorința de a rezolva probleme majore;*
8. *Disponibilitatea de a ajuta managerului;*
9. *Inițiativă;*
10. *Deschidere și onestitate;*
11. *Conformare culturii corporative.*

CONCLUZII

Sondajele din ultimul an (2017) ale lui Michael Strong, cu referire la sistemul educațional actual, constată că **șaiszeci și doi la sută din studenți** se simt în "anxietate copleșitoare". La care Strong concluzionează, că problema care se atestă actualmente în învățământ „nu este că am investit prea puțin, dar că suntem atât de mici pentru atât de mult”.

"Niciodată să nu lași educația să interfereze cu educația ta. Să nu definim școală ca set de procese utilizate pentru a instrui într-o locație fizică, unde tinerii sunt închiși și controlați pentru o perioadă interminabilă de timp. Ci să demonstrăm că educația este ceva mult mai mult și mai important: cunoașterea, jocul, adevărul, descoperirea, partajarea. O școală adevărată se va împotrivi educației pe care o urăște. Cea mai bună educație este cea care ne învață să învățăm". [6]

VIA University College, considerată cea mai mare universitate din Danemarca, este rezultatul fuziunii a cinci instituții de calibrul din Danemarca, ce a avut drept scop formarea unui *leader educațional zonal*, care să ofere programe diverse, de la cele tehnice, comerciale și sociale, la cele pedagogice și de sănătate. Pentru a învăța bine, copiii noștri trebuie să aibă mai întâi o stare de bine, acel tipar mental pe care uneori copiii îl pierd în școală, deși l-au avut atunci când erau mici și au învățat cu plăcere cele mai complicate lucruri pe care le învățăm cu toții în viață: să vorbim, să mergem, etc. [2]

Danemarca deține unul dintre cele mai apreciate sisteme de învățământ din lume și este țara cu cei mai fericiți locuitori la nivel mondial, după cum indică raportul Organizației Națiunilor Unite. "Fericirea populației noastre este în strânsă legătură cu educația și metodele pe care le folosim: încă de la primul contact cu mediul școlar, interesul major vibrează în jurul fericirii copiilor", notează Erik Hygum, Ph.D. Prorector, Decan al Facultății de Educație și Științe Sociale al VIA University College. Mai mult, sistemul de învățământ danez pune accent pe descoperirea din timp a abilităților fiecărui elev în parte, la care adaugă responsabilitate și angajament, menționează experții. **Cuvintele cheie** ale sistemului de educație danez sunt: *autonomie, participare, responsabilitate, încredere, stare de bine și fericire.*

Evaluări serioase abia de la liceu. Pornind de la aceste principii ale sistemului de educație danez, până la nivelul liceului *evaluările dețin un loc secundar în prioritățile învățământului obligatoriu.* Totul este conceput astfel încât *să fie evitate situațiile stresante* atât pentru elevi, profesori sau directorul de școală. *Evaluările principale rezidă în discuții libere și proiecte. Testările scrise au doar rolul de a observa din timp dificultățile în procesul de învățare și de a le corela cu metode adaptate.* "Regula numărul unu în ceea ce privește educația copilului danez este ca acesta să vină cu plăcere la școală. Dacă ne reușește acest lucru de timpuriu, procesul învățării vine de la sine, iar acumularea de informații, formarea/dezvoltarea de aptitudini se produce în termen scurt și cu o performanță ridicată", mai adaugă experții VIA University College. Or, crearea atmosferei plăcute în școală constă și în faptul că **educatorul ar trebui să fie autoritar nu prin auto-impunere ci prin întreținerea unei relații pozitive cu educabilul.** [2]

Bibliografie și webografie:

1. **CRISTEA, SORIN.** *Dicționar de termeni pedagogici* Editura didactică și pedagogică, București. Copyright© 1998. Editura Didactică și Pedagogică, R.A.ISBN 973-30-5130-6. Accesat la <https://ru.scribd.com/doc/21410959/Sorin-Cristea-Dictionar-de-Termeni-Pedagogici>
2. **CRACIUN, OANA.** *Modelul danez de succes în educație: regula numărul unu este că elevul trebuie să vină cu plăcere la școală.* 01.12.2013. Accesat la: adev.ro/mx4xcsadev.ro/mx4xcs
3. **GRIFFIN, PATRICK.** *The Assessment Research Centre/ Centrul de cercetare a evaluării.* Accesat la: http://www.educationprojectbahrain.org/speakers/griffin_patrick.php
4. **KOZMA, BOB.** *Apel la acțiune.* Accesat la: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost
5. **MUSK, ELON.** [https://en.wikipedia.org/wiki/Elon_Musk]
6. **STRONG, MICHAEL.** Accesat la: <https://www.facebook.com/michael.strong.144>
7. **ВЕЛЕСЮК, АНДРЕЙ** în dialog cu **SUDAКOV, DMITRY.** *Учись или умри: какие навыки вам понадобятся через 15 лет.* Accesat la: <http://www.executive.ru/career/planirovanie-karery/1985455-uchis-ili-umri-kakie-navyki-vam-ponadobyatsya-cherez-15-let>
8. **ТЕЛИШЕВ, АЛЕКСАНДР.** *Педагог-либертарианец Майкл Стронг считает, что современная школа учит детей пассивности и зависимости.* Accesat la: <http://rusplt.ru/world/pedagogika-11337.html>
9. **ХАЙРУТДИНОВ, ДИНАР.** *«Навыки XXI века»: новая реальность в образовании.* 2016-07-13. Accesat la: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost.

EDUCAȚIA ȘI FORMAREA CULTURII RELAȚIILOR INTERGENERAȚIONALE: PRINCIPII ȘI PERSPECTIVE

Carolina CALARAȘ,
conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *The article contains a theoretical study that elucidates the education and formation of the culture of intergenerational relations, namely the principles and perspectives of this process. At the same time, the general characteristics of the education and formation of intergenerational relations culture at the functional-structural level and at the contextual level are analyzed and identified. Also, the goals, objectives and factors contributing to the formation a culture of intergenerational relations in formal, nonformal and informal plans were identified. Finally, the conditions that will facilitate the given process and the prospects for achieving the education and formation of the culture of intergenerational relations were determined and reflected.*

Dezvoltarea personalității în cadrul tuturor etapelor de viață umană necesită specificarea acțiunilor pedagogice în procesul educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale la cele trei generații (tineri, adulți, vârstnici în contextul educației permanente). În pedagogia postmodernă și din perspectiva secolului XXI, educația permanentă/ educația pe întregul parcurs al vieții omului a devenit un concept pe cât de fundamental, pe atât de operațional și relevant la nivel de politici educaționale. Conceptul acționează și ca un principiu integrator, incluzând

numeroase resurse și tipuri de învățare și formare [9, p.139]. În continuare, vom contura principiile, perspectivele și obiectivele educației, formării-dezvoltării culturii relațiilor intergeneraționale (în continuare EFCRI).

Drept fundamente pedagogice în elaborarea instrumentarului teoretic nominalizat a servit paradigma postmodernității educației, axată pe *acțiunea proiectării curriculare* [1; 2; 3]; *coordonatele și principiile educației permanente* [9; 10]; *teoria și metodologia valorificării noilor educații* [9]; *teoria, metodologia și sistemul educației pentru familie* [3], *inclusiv, principiile practice a cronoformării* [2].

Bineînțeles că principiile pe care le propunem în continuare conțin anumite elemente selectate, dezvoltate și adaptate la problema investigată. Așadar, ***principiile educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale reprezintă un ansamblu de norme/ teze generale, respectarea cărora va contribui la asigurarea orientării și funcționalității optime a procesului vizat.*** Principiile educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale reprezintă un element central al normativității acțiunii educative. Analiza fiecărui principiu asigură funcționalitatea procesului respectiv și denotă originea lor, care derivă din axiomele pedagogiei (axioma filosofică a educației, cea sociologică și psihologică); legile și legitățile pedagogice. Astfel, *legitatea pedagogică generală*, presupune optimizarea raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, dintre obiectivele – conținuturile – metodologia – evaluarea activității de educație; *legitatea sociologică a educației*, care prevede eficientizarea raporturilor dintre actorii educației; *legitatea psihologică a educației*, presupune optimizarea raporturilor dintre condițiile și factorii extrinseci și intrinseci; *legitatea gnoseologică a educației*, respectarea căreia va contribui la eficientizarea raporturilor dintre volumul de cunoștințe acumulate la nivel cultural și capacitatea de receptare-interiorizare și valorificare a educației; *legitatea organizațională a educației*, presupune optimizarea raporturilor dintre resursele pedagogice umane, cele socioculturale, finalitățile educației și rezultatele obținute [1].

După cum se poate observa *principiile* propuse au o sferă de referință specială - cadrul familial cadrul școlar și, desigur că cadrul comunitar, acestea asigurând ghidarea acțiunii educative în formarea culturii relațiilor intergeneraționale la copii, tineri și adulți.

1. ***Principiul abordării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale într-un mod sistemic și sistematic*** evidențiază necesitatea angajării conținutului învățării formale (învățământul preșcolar, școala primară, gimnaziu, liceu, universități), cât și a educației nonformale și informale, îmbinând și corelând toate căile, formele, mijloacele și posibilitățile mediului familial, sociocultural, accentul fiind pus pe o integrare eficientă și sistematică a acțiunilor educative de variate tipuri (formale, ninformale și informale).

2. ***Principiul abordării umaniste și prospective a educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale*** vizează valorificarea paradigmei umaniste, a strategiilor cognitiv-construc-tiviste în scopul pregătirii reprezentanților celor trei generații pentru a anticipa anumite situații, a lua decizii și a soluționa într-un mod uman problemele/ dificultățile apărute.

3. ***Principiul axării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe valorile naționale, universale și a eticii spirituale*** (creștine – în arealul nostru), care indică asupra explorării valorilor umane autentice și orientarea acțiunilor educative spre identificarea și deconstrucția, resemnificarea privind atitudinea și interacțiunea cu pseudo- și nonvalorile societății de consum.

4. ***Principiul axării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe valorifi-carea istoriilor și modelelor pozitive de viață*** vizează orientarea spre raportarea adecvată la alteritatea culturală și socio-istorică, ceea ce poate servi drept motiv și prilej de re/considerare a propriilor modele comportamentale și *de auto-construcție a temporalității personale* (conștientizarea procesului de înaintare în vârstă a persoanei, acceptarea și valorificarea optimă a rolurilor sociale și a posibilităților fiecărei perioade de vârstă).

5. *Principiul centrării educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe explorarea responsabilității, complementarității și reciprocității în valorificarea interacțiunilor generațiilor și a culturilor postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă* – va asigura conștientizarea importanței și contribuției socio-culturale a valorilor celor trei culturi umane și va consolida percepția tripartită a timpului în ipostaza trecut – prezent – viitor.

În contextul vizat, vom creiona *caracteristicile generale ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale*.

Plecând de la asumptiile de bază ale educației permanente, caracteristicile generale ale educației la nivel funcțional-structural și la nivel contextual [1, p. 89-92], specificăm următoarele *caracteristici generale ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale*:

a) *la nivel funcțional-structural al EFCRI sunt relevante:*

- caracterul teleologic (finalități: scopuri și obiective);
- caracterul axiologic (valori, virtuți);
- caracterul prospectiv (orientarea spre viitor);
- caracterul dialectic (proces de dezvoltare).

Acestea sunt caracteristicile interne ce reflectă dimensiunea profundă și aspectele definitive stabile intrinseci oricărei activități pedagogice, care poate fi realizată la nivel de sistem și de proces.

b) *la nivel contextual al EFCRI sunt relevante următoarele caracteristici:*

- caracterul sistemic;
- caracterul istoric;
- caracterul universal;
- caracterul național,
- caracterul determinant în dezvoltarea personalității umane.

În continuare dezvăluim esența caracteristicilor generale ale educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale.

Așadar, caracterul teleologic al EFCRI, presupune precizarea finalităților, adică a scopurilor, obiectivelor generale și specifice. Acestea au semnificația unor repere orientative, care determină intrarea și ghidarea activității de formare – dezvoltare a personalității în direcția dată.

Scopul: consolidarea și redresarea echilibrului socio-cultural intergenerațional

Obiectivele generale:

- formarea – dezvoltarea unității dintre conștiință și conduită morală cu privire la auto/dirijarea interacțiunilor intra- și intergeneraționale;
- formarea – dezvoltarea competențelor de explorare optimă a valorilor culturii intergeneraționale (postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă).

Obiectivele specifice:

a) *la nivel teoretic*

- dezvoltarea capacităților cognitive cu privire la formarea culturii intergeneraționale (percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente morale);
- dezvoltarea capacităților atitudinale afective – motivaționale – volitive – morale (sentimente, interese, aspirații, trăsături volitive și morale);
- formarea – dezvoltarea convingerilor și a competențelor de interiorizare a normelor morale cu privire la autodirijarea conduitei și a relațiilor intra- și intergeneraționale.

b) *la nivel practic*

- formarea – dezvoltarea deprinderilor morale privind abordarea și construirea relațiilor intra- și intergeneraționale;
- formarea – dezvoltarea obișnuințelor morale privind manifestarea culturii relațiilor intergeneraționale;

- formarea-consolidarea atitudinilor și comportamentelor morale privind promovarea valorilor și culturii relațiilor intergeneraționale.

Caracterul axiologic al educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale evidențiază resursele fundamentale necesare procesului vizat. Resursele concentrează ansamblul de *valori general-umane* (Bine, Adevăr, Frumos, Sacru, Sănătate, Familie etc.) și *valori naționale* (tradiții, obiceiuri etc.). Totodată, valorile se structurează în funcție de esența lor culturală, fiind grupate în valori etice, spirituale, religioase, estetice, economice, tehnologice, politice, sportive, medicale, etc. În acest sens, valorile își găsesc obiectivare în conținuturile generale ale educației, realizate în conformitate cu particularitățile vârstei și a nivelului/ treptei de învățământ. Caracterul axiologic al EFCRI reflectă raporturile stabile dintre valorile și conținuturile generale ale educației [1, p. 60-62], însă în contextul vizat, încercăm să conturăm și un șir de valori specifice: cultura postfigurativă; cultura cofigurativă; cultura prefigurativă; relații umane armonioase; speranța de viață; actualizarea de sine; identitatea de vârstă; identitatea generațională; cultură intra- și intergenerațională etc.

Caracterul prospectiv al EFCRI vizează sesizarea și anticiparea tendințelor esențiale de evoluție a acesteia, valabilă pe termen mediu și lung, inclusiv identificarea transformărilor care urmează a fi prioritare în viitor. Caracterul prospectiv corelează dimensiunea teleologică cu cea axiologică, asigurând depășirea unor situații de prezent, dar și anticipând apariția unor situații problematice în viitor.

Caracterul dialectic al EFCRI demonstrează complexitatea și funcționalitatea activității de formare-dezvoltare a personalității în direcția dată. Anume caracterul dialectic al educației asigură analiza structurii și calității de funcționare a acesteia și permite urmărirea transformării treptate a obiectului educației în subiect, actor al propriei auto/ formări și auto/ dezvoltări.

Dacă adaptăm EFCRI la nivelul contextual al educației, atunci vom evidenția cadrul și situația concretă în care sunt realizate acțiunile și influențele cu caracter formativ. De la bun început, precizăm că acțiunile educative sunt proiectate conform unor finalități/ scopuri, obiective și sunt conștientizate, organizate, structurate etc., iar influențele sunt accidentale. Atât acțiunile cât și influențele pot parveni din partea mai multor agenți educativi (familie, școală, grup de referință, mass-media etc.). În acest sens, acțiunile educative organizate le putem identifica la nivel *macrostructural* – acestea vor *îmbrăca* forma politicilor și practicilor statale și vor surveni din partea instituțiilor sociale de resort (ministere, sistemul de învățământ, sistemul de ocrotire a sănătății publice etc.) și la nivelul *microstructural*, organizate de școală, asociații non-guvernamentale, centre de consiliere a familiei ș.a. Totodată, ținem să menționăm că deseori eforturile se îmbină și se completează, macrostructurile emit ordine, iar microstructurile – le efectuează. În epoca postmodernă, se observă și amplificarea variatelor inițiative (care nu întotdeauna, astăzi, sunt întemeiate și promovate *de sus în jos*), proiecte cu caracter educativ, parvenite de la variate microstructuri sociale.

Cât privește *situația educativă*, în literatura de specialitate [1; 3; 7; 9; 10], aceasta este abordată la nivelul unui concept operațional, angajat în identificarea și valorificarea contextului, în care se circumscriu acțiunile pedagogice special organizate și desfășurate. Cu toate că esența activităților educative este concentrată asupra nucleului funcțional – structural al procesului educației, realizarea acestuia este asigurată și condiționată de calitatea contextului pedagogic, a situației educative a cărei schemă generală este determinată de trei categorii de factori descriși de Mialaret G. [Apud 1]:

1. *Factorii instituționali la scară socială globală*: societatea, sistemul de învățământ, programele școlare, metodologia pedagogică oficială, regulile generale de arhitectură școlară, sistemul de formare inițială și continuă a educatorilor.
2. *Factorii instituționali și noninstituționali, la scară teritorială și locală*: familia, instituțiile de învățământ, comunitatea pedagogică locală/ stradă, cartier, localitate; micromediul instituției școlare, echipa didactică, etc.

3. *Factorii instituționali și noninstituționali, implicați la scara actului didactic/ educativ concret*: clasa de elevi, educatorul, grupele, microgrupele, liderii formali și informali (în clasa de elevi), relațiile pedagogice educator – educați/ profesor – elev.

Poziționarea și realizarea EFCRI prin valorificarea aspectului contextual se percepe destul de clar la nivelul influențelor, care parvin din partea tuturor factorilor instituționali și non-instituționali nominalizați anterior. Bineînțeles că problema dată se manifestă și se abordează accidental, frecvent în studierea unor teme, mai cu seamă, în cadrul disciplinelor socio-umanistice; în modelele/ exemplele de comportare, comunicare și interrelaționare a reprezentanților celor trei generații. Să nu uităm că influențele pot avea și un caracter negativ, chiar distructiv uneori, deoarece ele nu sunt special gândite, organizate și desfășurate. Astfel, în societate, în variate contexte și condiții, putem auzi opinii preconcepse de tipul: *tinerii de astăzi sunt prea alinați și/sau desfrânați, n-au rușine; bătrânii sunt rigizi, conservatori și/sau răutăcioși; adulții/părinții tot timpul ne presează, cer prea multe de la copiii lor etc.* Concomitent cu acestea, întâlnim astăzi și situații conflictuale distructive, ca de exemplu: părinții/adulții sunt certați cu părinții săi în etate și nu comunică cu aceștia, interzicând și copiilor lor, adică nepoților. Se mai observă uneori neînțelegeri și certuri frecvente în legătură cu luarea unor decizii vizavi de intrarea tinerilor la studii, la un serviciu etc.; rânchiuna și rivalitatea între părinții din partea soției sau a soțului; competiția nesănătoasă în diadele mamă – fiică, tată – fiu etc.

Cu părere de rău, putem continua lista exemplurilor negative, iar influența lor este în detrimentul tuturor, mai cu seamă a generațiilor în creștere, a copiilor, care imită și interiorizează nu numai modelele pozitive, dar și cele negative.

Anume acesta este motivul că în pedagogia postmodernă se pledează pentru sporirea culturii societății prin valorificarea insistentă a *educației pentru toți* și a *educației pe tot parcursul vieții*, a construi/ edifica o *cetate educativă* [10] din aceasta. În acest sens, considerăm foarte importantă influența mass-media asupra populației de variată vârstă.

Acum urmează să identificăm contextul pedagogic al EFCRI. Influențele câmpului psihosocial, parvenite de la ansamblul factorilor și mediilor socio-culturale, care, treptat se vor schimba odată cu sporirea culturii acestora (la formarea căreia a contribuit sistemul de învățământ și, nu numai). ***Miza sistemului de învățământ constă în crearea unor condiții favorabile EFCRI***, după cum urmează:

- lansarea ideii, doctrinei educaționale a proiectului de optimizare a educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale pe termen lung;
- responsabilizarea pedagogică a unităților de învățământ și a tuturor organizațiilor sociale cu privire la desfășurarea sistematică și sistemică coerentă a EFCRI;
- desfășurarea acțiunilor și activităților de EFCRI la nivel formal, nonformal și informal prin implicarea persoanelor din cele trei generații;
- mediatizarea activităților desfășurate și consolidarea acestora prin întemeierea emisiunilor radiofonice și TV, care ar elucida obiectiv și științific variate aspecte ale înaintării în vârstă, începând cu copilăria fragedă și finalizând cu încheierea existenței umane (etapa care și ea trebuie să deruleze demn); ar explora adecvat posibilitățile și specificul, esența și farmecul fiecărei perioade de viață a omului etc.
- crearea și asigurarea funcționării unei rețele de centre de consiliere și de plasament pentru persoanele de diferită vârstă, care traversează o etapă dificilă/ de criză a vieții sale;
- elaborarea metodologiei educației și formării culturii relațiilor intergeneraționale la nivelul tuturor tipurilor/ instituțiilor de învățământ (grădiniță, școală primară, gimnaziu, liceu, universitate);
- integrarea EFCRI în programele școlare și universitare în baza valorificării demersurilor de proiectare a conținutului instruirii *de tip: infuzional* (abordarea problematicii vizate în procesul studierii biologiei, istoriei, limbii și literaturii etc.); *modular* (abordarea unor aspecte structurate pe anumite teme/ module la nivelul variatelor discipline); *disciplinar*

- (studierea unor discipline opționale școlare distincte, fie la decizia școlii, fie la decizia părinților, elevilor) și *transdisciplinar* (abordarea EFCRI la nivelul valorificării unor sinteze științifice propuse trimestrial, semestrial și/ sau anual, realizate de echipe de profesori dintr-o perspectivă amplă: biologie, medicină, psihologie, pedagogie, economie etc.);
- unirea eforturilor depuse de cadrele didactice în educația formală, nonformală și informală, inclusiv, corelarea și eficientizarea posibilităților parteneriatului social școală – familie – comunitate [1].

În finalul acestui subcapitol, ***propunem câteva perspective de realizare a EFCRI:***

- perspectiva, care are la bază factorul temporal* va fi una de durată lungă, medie și scurtă, în cadrul căreia vor fi planificate și realizate un ansamblu de acțiuni/ activități, ca de exemplu: îmbinarea optimă a acțiunilor prompte axate pe soluționarea imediată a unor probleme cu acțiuni care vor derula 2-3-6 luni și acțiuni, care se vor desfășura ani de zile. Esențialul aici este ca acestea să se completeze organic și să consolideze procesul de formare a culturii relațiilor intergeneraționale;
- perspectiva, care are la bază factorul spațial*, va include proiecte educative de tip local, regional, pe întregul teritoriu al țării (credem ca ar fi necesar să se desfășoare astfel de acțiuni și la nivel global);
- perspectiva, care are la bază factorul axiologic/ valorile*, va fi cea care se va preocupa de identificarea și promovarea valorilor tuturor generațiilor, adică a celor trei culturi: postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă.

În baza analizelor și sintezei efectuate putem conchide că educația și formarea culturii relațiilor intergeneraționale reprezintă o problemă eternă. Din valorificarea ei continuă și calitativă vor avea de câștigat toți membrii societății (copii, tineri, adulți și vârstnici).

Referințe bibliografice:

1. Calaraș C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-com SRL, 2017.
2. Cucuș C., Timp și temporalitate în educație. Iași: Polirom, 2002.
3. Cuznețov Larisa, Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Dannefer D., Uhlenberg P., Paths of the Life Course. In: Bengtson V.L., Schaie K.W., New-York: Springer Publishing Company, 1999.
5. Iluț P., (coord. șt.), Dragoste, familie și fericire. Spre o sociologie a seninătății. Iași: Polirom, 2015.
6. Riley M.W., Kahn R., Foner A., Age on the Structural Lag: Society's Failure to Provide Meaningful Opportunities in Work, Family and Leisure. New-York: Wiley. Inter-science, 1994.
7. Stănculescu E., Sociologia educației familiale. Iași: Polirom.
8. Tîrhaș C., Singurătate și seninătate. Strategii de optimizare a vieții la vârsta a treia. În: Dragoste, familie și fericire. Iași: Polirom, 2015.
9. Văideanu G., Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
10. Văideanu G., UNESCO – 50 – Educație. București: EDP RA, 1996.
11. Эриксон Э., Формирование и развитие личности. В: Общая психология, 2009.
12. Маклаков А.Т., Общая психология. Москва: Питер, 2009.

VALORILE CIVICE ȘI MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVAȚARE LA ADOLESCENȚI – CONTEXT DE REFLECȚIE ASUPRA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Diana ANTOCI,

Abstract: *This article presents a theoretical-experimental study concerning relationship between civic values and motivation for learning at teenage children, when personality development takes place in the teaching-learning activity. The research examined various approaches to values and motivation, set the contents of civic values and motivation for learning, outlined the particularities of their development and manifestation at adolescents. Establishing of the development level of civic values and motivation for learning, determining relationship between the contents of civic values and motivation for learning in adolescents has been the basis for reflection concerning education process.*

Modificările în procesul instructiv-educativ pentru cadre didactice, psihologi și părinți lasă fără răspuns următoarea întrebare: cum de a mări eficacitatea procesului educațional, de a dezvolta o personalitate care va corespunde cerințelor societății din viitorul apropiat? Devine clară necesitatea cunoașterii motivației copiilor pentru învățare și identificarea modalităților de formare, modelare și de sporire a motivelor necesare pentru a educa un cetățean demn pentru țara noastră, care va avea valori destoinice unei personalități. Tinem să menționăm faptul că este puțin cercetată problema interdependenței dintre valori, în special celor civice, și sfera motivațională, în particular, motivația pentru învățare, ceea ce constituie actualitatea studiului în cauză.

T.Parsons definea valorile ca un ultim mobil al acțiunilor indivizilor și colectivităților, ca elemente definitorii pentru viața socială. De aici, rezultă calea spre identificarea manifestărilor acestora, atât prin comportamente, cât mai ales prin atitudini, acestea din urmă fiind expresia directă a valorilor [apud. 8].

Cl. Kluckhohn propune următoare definiție clasică privind valoarea: „o concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil, care influențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii” [apud. 8].

M.Rokeach denotă că valoarea este „o credință de durată că o anumită cale sau un scop al existenței sunt de preferat, din punct de vedere social sau personal, față de o cale sau un scop opuse” [apud. 8].

B. Voicu sintetizând abordările privind definiția noțiunii de valoare, propune o definiție de lucru pentru valori: *Valorile reprezintă concepții explicite sau implicite cu privire la ceea ce este dezirabil. Ele nu sunt direct observabile, implică elemente cognitive, evaluative și afective, sunt relativ stabile în timp, determină comportamente și atitudini, determină și sunt determinate de alte valori, sunt determinate și determină caracteristicile mediului social* [8].

P.Andrei a stabilit că fenomenul valorii e fenomenul psihic, un sentiment care întovărășește o judecată și care caută să realizeze obiectul sau sub forma unui scop. Omul stabilește însă valori diferite după împrejurările exterioare sau după dispozițiile sale sufletești. Autorul evidențiază *o mulțime și o varietate de valori*, care pot fi clasificate după anumite criterii (valabilitatea, calitatea, subiectul, motivele, obiectul, facultatea psihică, sfera lor de aplicare), stabilindu-se astfel o ierarhie armonioasă, o scară de valori [1].

B.Сопов și Л.Карпушина definesc noțiunea de valoare drept o atitudine a subiectului către diverse fapte, evenimente ale vieții, obiectului și subiectului și recunoașterea acestora ca fiind importante în viață. Autorii analizează următoarele valori și sfere ale vieții: dezvoltarea sinelui; satisfacția spirituală; creativitatea; contactele sociale; prestigiul personal; situația materială înaltă; aptitudinile; nivelul personal de individualitate; sfera vieții profesionale; sfera studii,

învățământ; sfera vieții familiale; sfera vieții sociale; sfera distracției; sfera activității fizice [11, p. 61-66].

Valorile personale prezintă una din cele mai importante subsisteme a sferei de conținut a personalității. Reieșind din clasificarea naturii psihologice a valorilor individuale propusă de către Д.Лентьев, autorii Л.Карпушина și А.Капцов presupun că valorile personale au esență dublă. Pe de o parte aceasta presupune relația (raportul, atitudinea) ce are funcția de direcționare și structurare, pe de altă parte valorile sunt situate în același rând cu trebuințele și motivele, prezentând în sine învățământul valoric, care manifestă putere de stimulare, adică acestea au funcția de orientare și motivare [12].

Petre Andrei subliniind că *o mulțime și o varietate de valori* nu este un semn de anarhie căci ele se pot grupa, pot fi clasificate după un anumit criteriu, stabilindu-se astfel o ierarhie armonioasă, o scară de valori, el adresează o astfel de întrebare: cum se pot ordona deci aceste valori și după ce criteriu? La care răspunde în felul următor: o clasificare nu este numai o ordonare, o grupare de idei pentru a înlesni travaliul științific, ci ea trebuie să servească unei teorii, să conștientizeze adevărate pentru ca prin gruparea și subordonare lucrurilor să se poată alcătui o teorie a lor [1].

Examinând o multitudine de abordări în clasificarea valorilor, am determinat că este imposibil de a dispersa totalmente un tip de valori de altul după conținut, adică conținutul unor valori se intersectează cu cel al altor valori. De exemplu, vorbind despre valori civice și studiind diverse concepte ale valorilor civice, am concluzionat că aceste integrează în sine într-o formă selectivă un conținut parțial al valorilor morale, naționale, etnice și patriotice, dar totodată au un conținut specific particular [3].

Elena Macavei vorbind despre educație civică, nu exclude utilizarea valorilor cu scopul formării/dezvoltării acestor valori, și indică asupra faptului că relațiile individului cu societatea implică obligatoriu raportarea la stat, la instituțiile lui. El garantează respectarea drepturilor și veghează la îndeplinirea obligațiilor. Puterea se exercită pe baza Constituției, legea fundamentală a țării, și a celorlalte legi. Socializarea individului implică și raportarea acestuia la realitatea vieții civile. În relație cu alții, percepem realitatea vieții sociale/publice, preluăm valorile ei, ne formăm și ne exprimăm opinii, atitudini, sentimente. Prin educația civică dobândim calitatea de cetățean. Prin educație conștientizăm statutul civil, ne cunoaștem și ne exercităm drepturile și obligațiile, conștientizăm rolul nostru în societatea civilă. *Scopul* educației civice este formarea conștiinței și conduitei civice [4, p.271].

Conținutul valorilor civice în mod obligatoriu ne duce la conceptul de identitate a fiecărui cetățean privind teritoriu, neamul, patria, limba etc. În viziunea lui N.Silistraru (Silistraru, 2006) identitatea rămâne un context contradictoriu: pe de o parte, mobilizează, inclusiv etimologic, ideea de a fi identic, de a fi asemănător cu alte obiecte sau ființe din lumea socialului, pe de altă parte, ideea de unicitate și deci de instincție, de diferențiere de „celălalt”. Se disting două mari categorii de teorii ale identității: substanțială și interacționistă [6].

Conform mai multor poziții examinate N.Silistraru constată că identitatea națională are rădăcini etnice, este configurată vertical, printr-un fel de genealogie culturală, și este superioară oricărei forme de organizare politică [6, p.11].

Conform poziției lui N.Silistraru țările, ce țin cursul democratizării și trec printr-o perioadă de instabilitate profundă, și Republica Moldova inclusiv, asemenea grupe s-au dovedit a fi *familia și etnosul* [6]. Un rol important îl ocupă transmiterea experienței strămoșești, care are o importanță deosebită pentru reproducerea etnicității. Prin conștientizarea apartenenței lor etnice, cetățenii noilor state năzuiesc să găsească ieșire din situația în care au nimerit, să se simtă o parte a noii societăți democratice. Tendințele etnoafiliative constituie un element al identității etnice. Prin tendința spre identitatea etnică pozitivă individul năzuiește să-i sporească autoaprecierea, prestigiul și statutul grupului său.

Un element important al *psihologiei etnice* a personalității îl constituie *sentimentele și dispozițiile naționale*. Sentimentele naționale exprimă, în primul rând, relația emoțională către însăși realitatea etnică. Aici se alătură sentimentele ce exprimă mândrie pentru poporul propriu, devotamentul către valorile și patrimoniul național [6, p.13]

Mereu ne punem întrebări și căutăm explicații pentru acțiunile noastre sau ale semenilor. De ce facem ceea ce facem? De ce un elev învață, iar altul nu? Răspunsurile la acestea întrebări trebuie căutate în domeniul *motivației*.

În accepțiunea cea mai largă, **motivația** reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ” [10, p.202]. O definiție mai completă este cea oferită de Al.Roșca [apud.2]: „Prin **motivație** înțelegem **totalitatea mobilurilor interne ale conduitei**, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte”. Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri.

U.Șchiopu a dat următoarea definiție a motivației: **Motivația** este o structură de factori indisociabili temporar de activare în conduite a unor caracteristici și cerințe ale personalității, care determină manifestarea tensiunii sau plăcerii implicate, dar și mesajul talent și de suprafață al acesteia. În motivație sunt implicate cerințe de scurtă, medie și lungă durată ale personalității cu intensități diferite [7, p. 464].

И.А.Зимняя susține că la baza **motivației**, prin care se subînțeleg procesele de modificare a stării și atitudinii personalității, stau motivele ce includ un șir de declanșatori concreți ai activității și comportamentului. În calitate de motive apar nevoile și interesele, tendințele și emoțiile, orientările și idealurile personalității. Astfel, motivele sunt „formațiuni complexe, ce reprezintă sisteme dinamice, în care se produce analiza și evaluarea alternativelor, selectarea și adoptarea deciziilor” [9].

Prin **motivație de învățare** se subsemnează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor ce determină manifestarea activității de învățare: trebuințe, scopuri, obiective, simțul datoriei, interese etc., care îl mobilizează pe subiect la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi – competențe.

A cerceta în mod real motivația educațională înseamnă a surprinde nu numai mobilul intern sau extern ca atare ce declanșează o dorință, o atracție, un interes imediat de învățare, cât mai ales *caracterul de mobilizare, de angajare* a potențialului psihic în rezolvarea sau adaptarea la finalitățile învățământului, precum și de *implicare, organizare* și *autoreglare* interioară a personalității elevului [5].

Determinarea semnificațiilor pedagogice ale motivației necesită luarea în considerație a trei aspecte principale de care profesorii trebuie să țină seama.

În primul rând, ea trebuie concepută ca o *construcție psihică* rezultată din observații îndelungate făcute asupra comportamentului elevilor din cele mai variate situații educaționale și din datele controlabile ale stimulării și răspunsurilor firești ale acestora. În al doilea, considerăm motivația drept *esențialul vector al personalității, care direcționează conduita elevului spre realizarea scopurilor educaționale* și, în al treilea rând, ca *variabila care asigură și asigură continuu organizarea interioară a comportamentului* în cele mai multe din acțiunile sale.

Un studiu amplu al motivației pentru învățare la tineri a fost efectuat de către О.Чаденкова, care în baza analizei teoretice a evidențiat motivele și factorii de reglare ai activității de învățare:

- motive: de realizare, de trăiri afective, de comunicare, volitive și cognitive;
- scalele factorilor de reglare a activității instructiv-educative care asigură schimbarea motivelor de învățare: reglarea de valori, de emoții, socială, informațională și autoreglare [13].

Reeșind din faptul că nu este stabilită o viziune general acceptată asupra structurii valorilor civice în literatura studiată, am analizat diferite concepții privind elementele structurale ale valorilor civice și modalități de cercetare utilizate (T.Vianu, P.Andrei, C.Rădulescu-Motru, E.Macavei, B.Voicu, N.Silistraru, V.Pâslaru, Д.Леонтьев, Л.Карпушина, А.Капцов, В.Сопов și alții). Conform abordărilor studiate am evidențiat următoarele componente structurale ale valorilor civice: morală, patriotism, etnie, națională, civică.

Pe baza elementelor elucidate, având la îndemână tehnicile și experiența cercetărilor predecesoare, analizate anterior, am elaborat un instrument pentru cercetarea în complex a valorilor civice. Am intenționat să cercetăm toate elementele de structură, astfel ca rezultatul final, obținut prin aplicarea instrumentului dat, să ne permită formarea unei caracteristici integrale a acestor valori și cunoașterea unor aspecte mai speciale ale acestora.

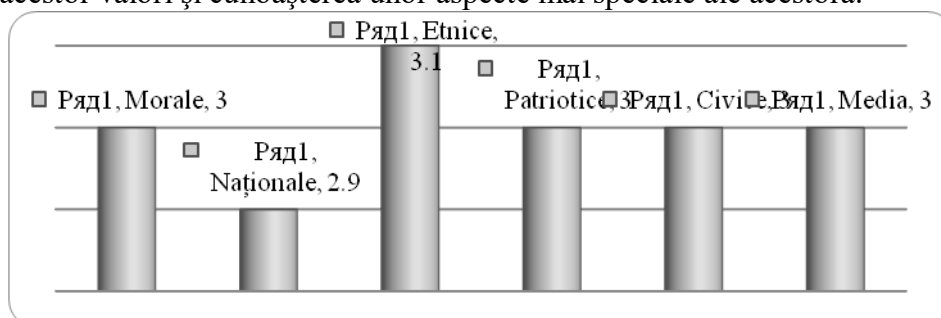


Figura 1. Indicii valorilor civice la subiecții experimentali din mediul rural (p.c.)

Instrument elaborat am validat prin compararea rezultatelor obținute la subiecți cu evaluările efectuate de cadre didactice, prin modificarea parțială a conținutului întrebărilor și prin calcularea coeficientului de corelație între itemii chestionarului prin intermediul programului SPSS – 16,0.

În urma analizei datelor obținute la subiecții experimentali din mediul rural conform figurei 1. am constatat că valorile civice ocupă nivelul înalt în dezvoltare (3,0p.c.). Examinând datele privind componentele structurale ale valorilor observăm, că nivelul înalt au atins valorile etnice (3,1p.c.) și nu cele naționale, ceea ce poate fi explicat prin faptul că anume identitatea etnică este primară în exprimarea naționalului, care se susține prin apartenența individului la o anumită comunitate, tradiție, solidaritate firească de grup, care sunt capabile să păstreze și să transmită valorile. La granița de sus a nivelului mediu s-au plasat celelalte patru componente din cadrul valorilor civice și se ierarhizează în ordinea următoare: morale (3,0p.c.), patriotice (3,0p.c.), naționale (2,9p.c) și civice câte (3,0p.c). Locul prioritar ce revine poziției etnice, exprimă atitudinea subiecților față de alt om, de alt sex, vîrstă, naționalitate, rasă, cetățanie, confesie, stare socială. Dar în realitate fiecare om atribuie pe sine unui anumit grup social-familial, națiune, stat etc. Astfel solidaritatea cu membrii acestui grup și izolarea sa de alte grupuri reprezintă starea naturală a fiecărui.

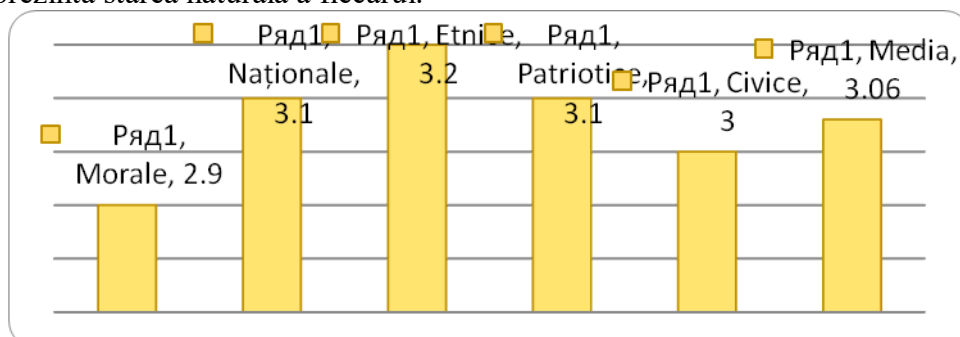


Figura 2. Indicii valorilor civice la subiecții experimentali din mediul urban (p.c.)

Conform analizei rezultatelor obținute în urma cercetării valori civice constatăm atingerea unei medii de (3,06p.c.) de către subiecții experimenatli din mediul urban, ce indică asupra faptului atingerii pragului de nivelului înalt (figura 2). Ceea ce ține de componentele structurale

din cadrul valorilor civice constatăm plasarea la nivel înalt a valorilor etnice, care au constituit (3,2p.c.) și a variabilei naționale de (3,1p.c.) și variabilei patriotice (3,1p.c) civice (3,0p.c.). La nivelul mediu se află variabila morală de (2,9p.c.). Ocuparea poziției aproape identice a variabilei naționale și patriotice ne vorbește despre aceeași în lumea modernă cea mai reprezentativă este poziția civică a omului, adică sistemul orientărilor sociale care-l caracterizează ca cetățean al țării sale. În structura poziției civice o valoare supremă este asumarea responsabilității personale pentru ceea ce are loc în țară, societate, iar cea inferioară - respingerea responsabilității personale pentru cele petrecute sau au loc, pentru factorii ce nu depind de eforturile personale.

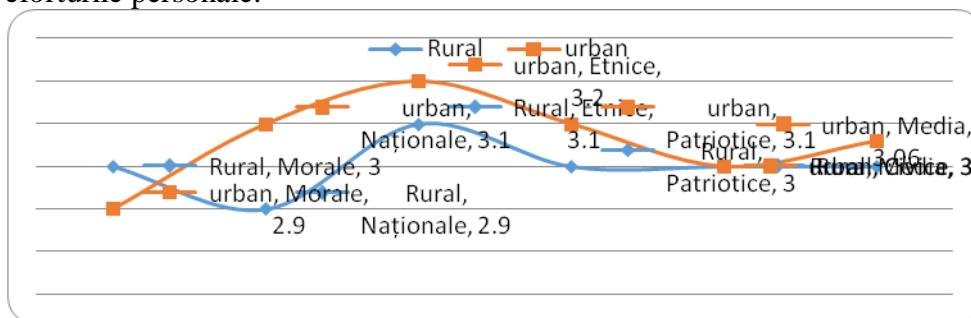


Figura 3. Indicii valorilor civice la subiecții din mediul rural și urban (p.c.)

Examinarea comparativă a detelor pe întreg eșantion ne vorbește despre repartizarea omogenă a datelor: nivelul variabilei etnice la elevii din mediul rural și urban se află pe o poziție aproape identică de 3,1p.c. și 3,2p.c. aproape același nivel se atinge și la variabila morală la subiecții din mediul urban constituie 2,9p.c. și la cei din mediul rural 3,0p.c. (figura 3.). Ceea ce se referă la rezultatele scalelor națională, patriotism, civice este aproape identică și ocupă granița de sus a nivelului înalt. Ceea ce ține de indice general pe întreg eșantion privind valorile civice acesta constituie 3,03p.c. și se află la nivelul înalt.

Unul din obiectivele prezentei cercetări a fost investigația motivației pentru învățare la elevii de vîrstă adolescentină din instituțiile nominalizate anterior. Pentru acesta am aplicat metoda OMUDS elaborată de O.Чаденкова.

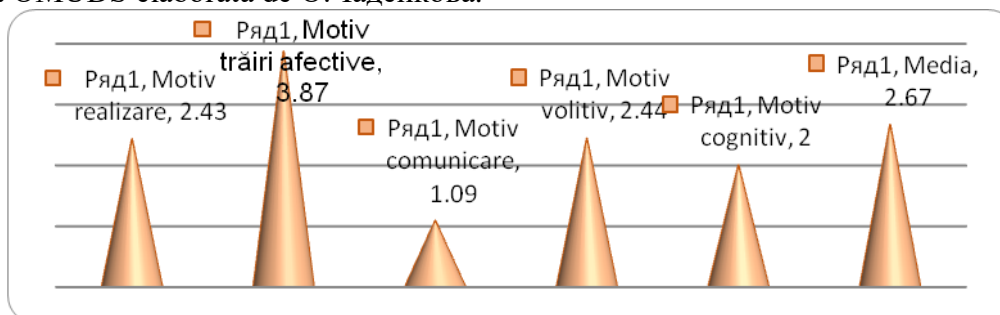


Figura 4. Indicii motivației pentru învățare la subiecții pe întreg eșantion (p.s.)

Datele obținute în urma cercetării motivației pentru învățare a elevilor de vîrstă adolescentină demonstrează prezența unui nivel scăzut al motivației către învățare, acesta a constituit 2,366p.s. Analiza comparativă a datelor ne permite evidențierea motivului trăirilor afective, care a atins un indice mai sus de mediu (3,87p.s.) ceea ce denotă asupra faptului că activitatea de învățare este motivată de emoții (figura 4). Trăirile afective stimulante sunt legate cu dorința de a învăța și aceasta asigură procesul de implicare a personalității în învățare. Subiecții își aleg acele tipuri de activitate care îi permit lor să obțină emoții pozitive, dar se străduie să evite negativismul care poate influența distructiv asupra dispoziției.

Examinarea datelor ne conduce la evidențiere motivului volitiv din cadrul celorlalte motive pentru că și acesta tinde de atinge nivelul mai jos de mediu (2,44p.s.), ceea ce ne permite să concluzionăm că subiecții totuși tind spre o interrelaționare eficientă cu mediul înconjurător în procesul de învățare. Aceasta se explică și prin faptul că subiecții experimentali conștientizează

că însăși personalitatea umană este cauza și sursa a propriului comportament și a tuturor consecințelor ale acestuia.

Rezultatele aproape identice au fost obținute la motivul de realizare (2,43p.s.) și motivul cognitiv (2,0p.s.) care sunt destul de scăzute, ce poate fi interpretat prin ceea că subiecții nu sunt orientați spre atingere rezultatelor cât mai înalte în activitatea sa de învățare, nu prea tind spre autoactualizare chiar și pentru sine, nu doresc să-și verifice propriile puteri.

Un indice cel mai mic în comparație cu toate variabile se înregistrează la motivul de comunicare (1,09p.s.), ceea ce denotă asupra faptului că subiecții experimentali nu tind spre stabilirea relațiilor pozitive, de prietenie cu colegii. Totodată această semnifică și ceea că la subiectul nu apare trebuința în transmiterea partenerului, interlocutorului informației verbale sau celei nonverbale

Datele obținute în urma cercetării motivației pentru învățare la elevii de vîrstă adolescentină din mediul rural (figura 5) demonstrează un nivel foarte scăzut al motivației către învățare,aceasta constituie 2,31p.s. Analiza datelor ne permite evidențierea motivelor trăirilor afective care au atins un indice mediu(3,36p.s.). Ceea ce denotă faptul ca activitatea de învățare este motivată de emoții.Trăirile afective interioare sunt legate cu dorința de a învăța și stimulează activitatea de învățare și aceasta asigură procesul de implicare a personalității în procesul instructiv-educativ.Elevii își aleg acele tipuri de activitate care îi permit să obțină emoții pozitive,dar se străduie să evite negativismul care poate influența distructiv asupra dispoziției.

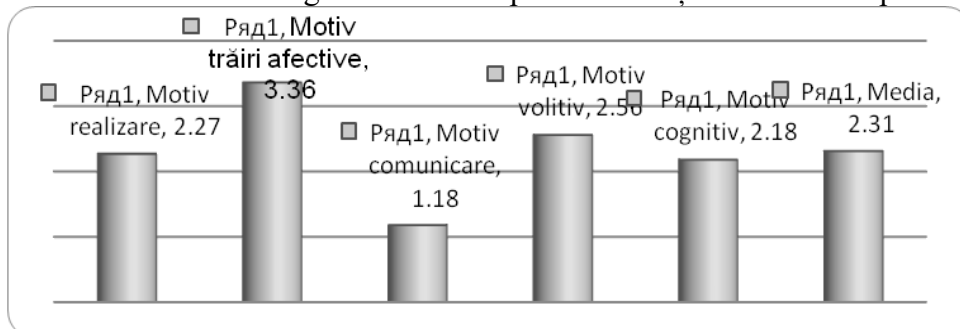


Figura 5. Indicii motivației pentru învățare la subiecții din mediul rural (p.s.)

Examinarea datelor ne conduce la evidențierea motivului volitiv 2,56p.s. și cel de realizare ce constituie 2,27p.s., din cadrul celor lalte motive pentru că și acestea au tendința spre creștere, care pot fi decesive în dezvoltarea motivației pentru învățare. Aceasta se explică prin faptul că subiecții experimentali conștientizează că însăși personalitatea umană este cauza și sursa a propriului comportament și a tuturor consecințelor ale acestora. Ce ține de motivul de realizare observăm ca subiecții tind să obțină rezultate cât mai înalte în activitatea de învățare lor de învățare, tind spre autoactualizare chiar pentru sine, doresc să-ți verifice propriile puteri, dar aceasta este foarte slab.

Un indice cel mai mic în comparație cu toate variabilele se înregistrează la motivul de comunicare 1.18p.s. ceea ce denotă faptul că subiecții experimentali nu tind spre stabilirea de relații pozitive, de prietenie cu colegii, spre o interrelaționare eficientă cu mediul înconjurător în procesul de învățare. Tot odată aceasta semnifică și ceea că subiecții nu simt necesitatea în transmiterea partenerului, interlocutorului informației verbale sau celei nonverbale.

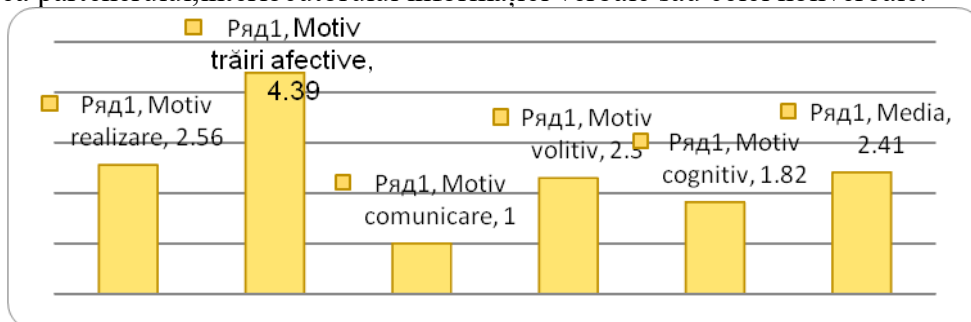


Figura 6. Indicii motivației pentru învățare la subiecții din mediul urban (p.s.)

Un indice negativ la fel se înregistrează și la motivul cognitiv 2,18p.s. Comportamentul subiecților nu este stimulat prin acumularea noii informații pentru activitatea de învățare. Subiectul nu este orientat spre însușire a cunoștințelor noi, fenomenilor, faptelor, legităților, nu tind spre asimilarea noilor cunoștințe și implimentării pentru activitatea de învățare independentă.

Datele obținute în urma cercetării motivației pentru învățare la elevii de vârstă adolescență din mediul urban (figura 6) demonstrează un nivel foarte scăzut al motivației către învățare, aceasta constituie 2,41p.s. Analiza datelor ne permite evidențierea motivelor trăirilor afective care au atins un indice înalt(4,39p.s.). Ceea ce denotă faptul ca activitatea de învățare este motivată de emoții.

Trăirile afective interioare sunt legate cu dorința de a învăța și stimulează activitatea de învățare și aceasta asigură procesul de implicare a personalității în procesul instructiv-educativ. Elevii își aleg acele tipuri de activitate care îi permit să obțină emoții pozitive, dar se străduie să evite negativismul care poate influența distructiv asupra dispoziției.

Examinarea datelor ne conduce la evidențierea motivului volitiv 2,3p.s. și cel de realizare ce constituie 2,56p.s., din cadrul celor lalte motive pentru că și acestea au tendința spre creștere, care pot fi decesive în dezvoltarea motivației pentru învățare. Aceasta se explică prin faptul că subiecții experimentali conștientizează că însăși personalitatea umană este cauza și sursa a propriului comportament și a tuturor consecințelor ale acestora. Ce ține de motivul de realizare observăm ca subiecții tind să obțină rezultate cât mai înalte în activitatea lor de învățare, tind spre autoactualizare chiar pentru sine, doresc să-și verifice propriile puteri, dar aceasta se manifestă foarte slab.

Un indice cel mai mic în comparație cu toate variabilele se înregistrează la motivul de comunicare 1,0p.s. ceea ce denotă faptul că subiecții experimentali nu tind spre stabilirea de relații pozitive, de prietenie cu colegii, spre o interrelaționare eficientă cu mediul înconjurător în procesul de învățare. Tot odată aceasta semnifică și ceea că subiecții nu simt necesitatea în transmiterea partenerului, interlocutorului informației verbale sau celei nonverbale.

Un indice negativ la fel se înregistrează și la motivul cognitiv (1,82p.s.). Comportamentul subiecților nu este stimulat prin acumularea noii informații pentru activitatea de învățare. Subiectul nu este orientat spre însușire a cunoștințelor noi, fenomenilor, faptelor, legităților, nu tind spre asimilarea noilor cunoștințe și implimentării pentru activitatea de învățare independentă.

Pentru cercetarea noastră prezintă interes efectuarea unei analize comparative privind repartizarea rezultatelor la componentele structurale ale motivației pentru învățare la elevii din mediul rural și urban (tabelul 1). Este evident faptul că datele se plasează la aceleași parametri privind fiecare variabila: rezultat pozitiv se atinge la motivul trăirilor afective (3,36p.s. și 4,39p.s.); indicii scăzuți în ordinea ierarhică se plasează în felul următor: motivul volitiv (2,30p.s. și 2,59p.s.), motiv de realizare (2,56p.s. și 2,27p.s.), motivul cognitiv (1,82p.s. și 2,18p.s.) și cel mai scăzut atinge motivul de comunicare (1,0p.s. și 1,18p.s.).

Tabelul 1. Indicii comparativi ai motivației pentru învățare la subiecții din mediul rural și urban (p.s.)

Instituție	M.realizare	M.trăirilor afective	M.comunicare	M.volitiv	M.cognitiv
Urban	2,56	4,39	1,0	2,30	1,82
Rural	2,27	3,36	1,18	2,59	2,18
Diferențe	0,23	1,03	0,18	0,29	0,36

În afara determinării motivelor motivației pentru învățare prin OMUDS am determinat și modalitățile de reglare a activității pentru învățare care asigură schimbarea motivelor de învățare: reglarea de valori, de emoții, socială, informațională și de autoreglare.

La prelucrarea rezultatelor privind scalele de reglare a activității de învățare (figura 7) am constatat ca cea mai pozitivă și înaltă este scala de autoreglare (3,63p.s.), ceea ce poate fi interpretat că motivele activității de învățare subiecții reglează din contul impunerii semnificative a forțelor volitive, care sunt direcționate spre dirijarea comportamentului cu ajutorul conștiinței. Aceasta și presupune independența atât în luarea deciziilor, cât și în inițiere acțiunilor, executarea acestora și controlarea. (adică „Nu vreau, dar trebuie”).

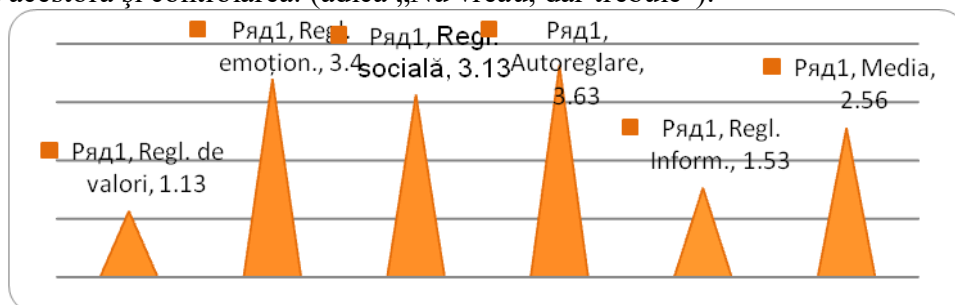


Figura 7. Indicii factorilor de reglare a activității de învățare după OMUDS pe întreg eșantion (p.s.)

La o poziție aproape pozitivă se află reglarea emoțională (3,4p.s.) ceea ce indică asupra faptului că emoțiile susțin nivelul necesar al acțiunilor active, au un impact asupra formării și realizării motivelor de învățare. O poziție mai joasă ocupă reglarea socială (3,13p.s.) unde indice este negativ, ceea ce ne vorbește despre faptul că mediul social al subiecților nu este atât de important în formarea scopurilor și motivelor activității de învățare.

Rezultatele negative au fost obținute și la scala de reglare informațională și constituie 1,53p.s., aceasta indică asupra unui fapt foarte trist că informația primită de subiecții în procesul de învățare nu influențează asupra modificării semnificației a motivelor de învățare. Și cel mai scăzut negativ indice constituie reglarea de valori (1,13p.s.) ceea ce redă faptul lipsei interrelației orientărilor de valori cu motivele activității de învățare, adică motivele de învățare nu sunt semnificative pentru personalitatea în cauză.

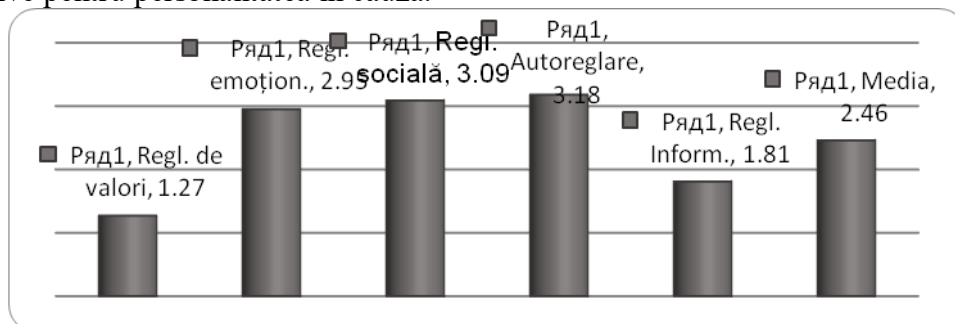


Figura 8. Indicii factorilor de reglare a activității de învățare la subiecții din mediul rural (p.s.)

La prelucrarea rezultatelor privind scalele de reglare a activității de învățare a subiecților din localități rurale (figura 8) am constatat că cea mai pozitivă este scala de autoreglare la mediul rural 3,18p.s., ceea ce poate fi interpretat că motivele activității de învățare reglează din contul impunerii semnificative a forțelor volitive, care sunt direcționate spre sprijinirea propriului comportament cu ajutorul conștiinței. Aceasta și presupune independența atât în luarea deciziilor, cât și inițierea acțiunilor, executarea acestora și controlarea (adică „Nu doresc, dar trebuie”).

La o poziție joasă se afla reglarea de emoții 2,95p.s. ceea ce demonstrează că emoțiile nu joacă un rol important în formarea motivilor activității de învățare și nu formează o atitudine pozitivă față de activitatea de învățare.

Reglarea socială (3,09p.s.) la fel ocupă o poziție joasă unde indicii sunt negative, ceea ce ne vorbește despre faptul că mediul social al elevilor nu este atât de important în formarea scopurilor și motivilor activității de învățare.

Rezultate negative au fost obținute și la scala de reglare informațională (1,26p.s.) aceasta indică asupra unui fapt că informația primită de subiecți în procesul de învățare nu influențiază asupra modificării semnificației a motivelor pentru învățare. Și cel mai negativ indice constituie reglarea de valori (1,27p.s.) ceea ce redă faptul lipsei interrelației orintărilor de valori cu motivele activității pentru învățare, adică motivele pentru învățare nu sunt semnificative pentru personalitatea în cauză.

La prelucrarea rezultatelor privind scalele de reglare a activității de învățare a subiecților din localități urbane (figura 9) am constatat că cea mai pozitivă și înaltă este scala de autoreglare la mediul urban (4,04p.s.), ceea ce poate fi interpretat că motivele învățării se reglează prin intermediul voinței, ce constituie suportul pentru controlul propriului comportament cu ajutorul conștiinței.

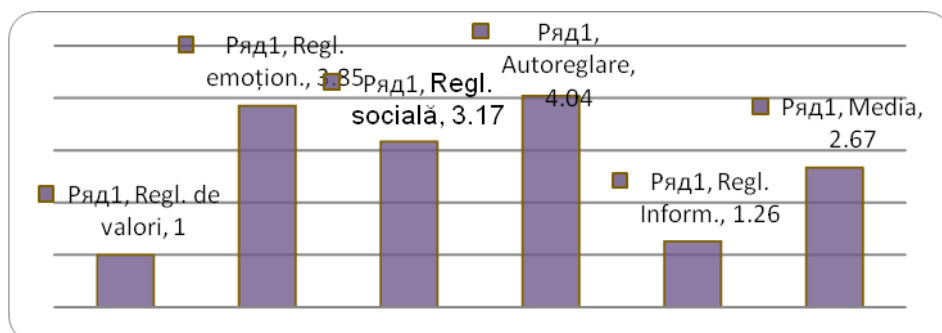


Figura 9. Indicii factorilor de reglare a activității de învățare la subiecții din mediul urban (p.s.)

La o poziție aproape pozitivă se află reeglarea de emoții (3,86p.s.) ceea ce indică asupra faptului că emoțiile susțin nivelul necesar al acțiunilor active, au un impact asupra formării și realizării motivelor de învățare. Ceea ce la mediul rural această reglare de emoții are o poziție mai joasă 2,95p.s. unde indecele este negativ, ceea ce vorbește despre faptul că motile nu joacă un rol important în formarea motivelor activității pentru învățare și nu formează o atitudine pozitivă față de activitatea de învățare.

O poziție mai joasă ocupă reglarea socială mediul urban (3,17p.s.) unde indicii sunt foarte scăzuți, aceasta ne vorbește despre faptul că mediul social al subiecților nu este atât de important în formarea scopurilor și motivelor activității pentru învățare (tabelul 2).

Rezultate minime au fost obținute și la scala de reglare informațională la mediul urban (1,82p.s.) aceasta indică asupra unui fapt că informația primită de subiecți în procesul de învățare nu influențiază asupra modificării semnificației a motivelor pentru învățare. Și cel mai negative indice constituie reglarea de valori la mediul urban (1,0p.s.) ceea ce redă faptul lipsei interrelației orintărilor de valori cu motivele activității pentru învățare, adică motivele pentru învățare nu sunt semnificative pentru personalitatea în cauză.

Tabelul 2. Indicii de reglare a activității de învățare la subiecții din mediul rural și urban (p.s.)

Localități	Regl. de valori	Regl. emoțion.	Regl. socială	Autoreglare	Regl. inform.
Urbană	1,0	3,86	3,17	4,04	1,26
Rurală	1,27	2,95	3,09	3,18	1,81
Diferențe	0,27	0,91	0,08	0,86	0,55

Examinarea datelor obținute la scala de reglare a valorilor se repartizează omogen privind instituțiile de învățământ, diferențierea dintre indicii nu este semnificativă cu excepția scalei de

reglare informațională, care la subiecții experimentali din mediul urban constituie 1,26p.s. și la subiecții din mediul rural – 1,81p.s. Interpretarea acestui fapt este identică cu explicație expusă mai sus. La un nivel pozitiv și mai înalt decât celelalte scale este autoreglare și constituie 4,04p.s. la subiecții din mediul urban și 3,18p.s. la subiecții din mediul rural, în continuare prin scădere ierarhică pot fi menționate scala de reglare de emoții care aproape atinge nivelul pozitiv la mediul urban (3,86p.s) după urmează reglarea socială, care este mai ridicată la subiecții din mediul urban (3,17p.s.), dar oricum nu atinge nivel pozitiv. Cei mai scăzuți indici se înregistrează la scala de reglare a valorilor.

Pentru a confirma sau, dimpotrivă, a infirma ipoteza de cercetare conform căreia motivația către învățare în procesul dezvoltării individuale interacționează cu valorile civice, nu este suficientă compararea intuitivă a indicilor obținuți: este necesară aplicarea tehnicilor de analiză statistică a datelor. În cazul dat s-a utilizat tehnica de calculare a coeficientului de corelație a rangurilor Spearman (r_s) pentru a stabili interdependența între valorile civice și motivație pentru învățare.

În urma efectuării analizei corelaționale prin metoda statistică după Spearman cu ajutorul programului SPSS-16,0 am determinat că legătura dintre componentele structurale ale valorilor civice și componentele motivației pentru învățare este pozitivă și semnificativă dintre anumite componente. În deosebi s-a constatat o legătură puternică semnificativă dintre valoarea morale și motivele de realizare ($r_s=0,340$ la $p\leq 0,05$); între valori naționale și motivele de realizare ($r_s=0,424$ la $p\leq 0,01$); motive voltive și valoare etnică ($r_s=0,343$ la $p\leq 0,05$); motive voltive și valoare patriotică ($r_s=0,444$ la $p\leq 0,01$). Este important de menționat faptul că a fost determinată legătura pozitivă dar ne semnificativă între mai multe variabilele a valorilor civice și motivele motivației pentru învățare, ceea ce poate fi explicat prin nivelul scăzut al motivelor și lipsei ai motivației pentru învățare.

Relația dintre componentele structurale ale valorilor civice și motivația pentru învățare se află într-o legătură direct proporțională. Componentele structurale ale valorilor ce se află într-o relație pozitivă cu variabilele motivației de învățare reflectă într-o măsură oarecare mediul socio-economic în care aceștia trăiesc, nivelul de bunăstare experimentat anterior, experiența de viață.

Compararea rezultatelor cercetării cu ipoteza înaintată ne permite să afirmăm că în ansamblu ipoteza s-a confirmat. Sinteza rezultatelor cercetării teoretice și a datelor empirice obținute ne permit să formulăm următoarele concluzii generale:

- motivația pentru învățare și valorile civice corelează pozitiv la elevii din mediul rural, relația pozitivă a fost depistată între următoarele componente structurale:
- valoarea morală și motivele de realizare ($r_s=0,340$ la $p\leq 0,05$); între valori naționale și motivele de realizare ($r_s=0,424$ la $p\leq 0,01$); motive voltive și valoare etnică ($r_s=0,343$ la $p\leq 0,05$); motive voltive și valoare patriotică ($r_s=0,444$ la $p\leq 0,01$);
- motivația pentru învățare a adolescenților se află într-o legătură pozitivă de intensitate medie și puternică cu anumite componente ale valorilor civice și de condițiile concrete de dezvoltare ale acestora;
- rezultatele studiului au vizat, că principalele motive ale motivației pentru învățare constituie motivele trăirilor afective și motivele voltive aflându-se într-o legatură cu caracteristicile vieții socio-economice care se reflectă și asupra valorilor și se manifestă prin nivel ridicat al valorilor etnice și nivelul mediu al celor morale.
- s-a constatat, că elevii de vîrstă adolescentină, se axează pe aspecte extrinseci pe parcursul învățării și mai puțin pe valorile ce țin de patriotism, onoare, disciplină, cogniție etc..

În baza studiului întreprins propunem unele **recomandări** pentru prevenirea demotivării unor elevi și de sprijinire a acestora în vederea sporirii reușitei în instituțiile de învățământ. Considerăm că, ar fi benefic să se acorde o mai mare atenție modului de pregătire individuală a elevilor, informării lor, familiarizării cu mediul social, cultural, profesional. Astfel, se impune: o mai mare responsabilitate a elevilor în vederea conștientizării dificultății pe care o presupune

admiterea în instituțiile de învățămînt superior; formarea deprinderii de a se autoevalua, pentru a preîntâmpina fenomenul de superficialitate și de supraevaluare a potențialului personal; formarea competenței de a munci suplimentar și autonom; acordarea atenției și sprijinului acelor elevi care întâmpină dificultăți de învățare și evitarea situațiilor de „marginalizare” prin stimularea de a munci cât mai mult suplimentar; sporirea încrederii elevilor în forțele proprii pentru a putea evita situațiile de eşec.

Bibliografie:

1. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997. 240p.
2. Antoci D. Motivația elevilor în context școlar În: Perspectiva psiho-socială a asigurării calității educației în Republica Moldova. de N.Bucun [et.al.]. Ch.: „Print-Caro” SRL, 2010. p.63-76
3. Antoci D. () Abordări teoretice ale valorilor civice. În: materialele Simpozionului național cu participare internațională Kreatikon „Creativitate – formare - performanță”, Ediția a X-a. Iași.: Editura „Spiru Haret”, 2013. p. 428-432
4. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. / Educația XXI. Vol.I București: Aramis, 2001. 352p.
5. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 288p.
6. Silistraru N. Valori moderne ale educației. Ch.: Inst.de Șt. ale Educației, 2006. 176p.
7. Șchiopu U. Dicționar de psihologie./ Ursula Șchiopu. București: Editura Babel, 1997. 740p.
8. Voicu B. Valorile si sociologia valorilor. Iași, 2008. 40p.
9. Зимняя И. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480с.
10. Ильин Е. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512с.
11. Карпушина Л., Капцов А. Структура личностных ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». №1, 2007. с.61-67
12. Карпушина Л., Капцов, А. Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка. În: Aspecte psihosociale ale procesului educațional. Chișinău, 2006. с.109–111.
13. Чаденкова О. Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по применению. Самара: Самар. Гуманит. Акад., 2007. 36с.

MOTIVAȚIA – FACTOR CHEIE ÎN SUCCESUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Ion PURICI,

*conferențiar universitar, cercetător științific superior,
Institutul de Științe ale Educației, ASEM*

Abstract: *The problem of motivating students, primarily for learners, and, as a result, and their socio-cultural integration and professional represent a desideratum of the current. The complex study of the contest and structural particularities of motivating the student from non-budget universities allowed highlighting 3 categories of students with different motivational levels at the educational process.*

Secolul 21 este caracterizat prin trecerea de la o societate industrială la o “societate a cunoașterii”. Așa numita “up-skilling” (actualizarea permanentă a competențelor/ deprinderilor) a angajaților și necesitatea unui nivel de calificare cât mai ridicat sunt evidente în întreaga Europă. În acest context, adulții tineri din zilele noastre dar și cei din viitor, vor avea nevoie de un standard ridicat al educației de bază pentru a le permite accesul pe piața muncii și participarea la procesul de învățare continuă.

Sistemul educațional contemporan activează în condiții politice și social economice noi, care determină nu numai modul, direcția de dezvoltare, dar și apariția multor probleme în sistemul dat. Studiarea literaturii științifice din domeniul psihologiei și pedagogiei referitoare la teoria formării motivației pentru învățare și de identificare a condițiilor sociale ale învățământului, permite a conchide că motivația, este unul din factorii principali în procesul învățării cu impact pozitiv asupra eficienței, activității și dezvoltării personalității, iar prin valorificarea ei, poate fi identificat potențialul intern de formare și dezvoltare a personalității. Motivația este în permanență o problemă importantă atât pentru profesorul care se confruntă cu situații benefice, cât și pentru studentul ce este motivat să învețe și are resurse energetice și obiective clare, întrucât este pus să găsească instrumentele și contextele de menținere și de valorificare maximă, de transformare a ei într-o resursă permanentă de dezvoltare.

Actualmente, realizarea procesului educațional în multe instituții superioare are tangență cu două probleme: - creșterea cerințelor la pregătirea profesională a abiturientului;

- descreșterea prestigiului multor profesii și scăderii profesionalismului multor specialiști. Calitatea pregătirii viitorilor specialiști în condițiile învățământului contemporan este determinată de mulți factori, unul din care este motivația de a învăța a studentului.

Problema motivației de a învăța la studenți este una fundamentală pentru psihologia educațională, deoarece rezultatele sunt cunoștințele, satisfacția de a învăța, perfectarea relațiilor în colectivul studios și în final – calitatea pregătirii specialistului.

Calitatea produsului educațional este dependentă nu numai de profesionalismul profesorilor, dar și de interesul ca ptat al beneficiarului educației, studentul, la procesul educațional. Cunoștințe trainice, abilități și competențe, care se cer pentru o pregătire profesională, se pot obține în baza de o atitudine cu interes a studentului la procesul educațional.

Problema formării motivației de a învăța se cercetează în literatură din mai multe aspecte: crearea condițiilor și situațiilor de desfășurare a activității, evidența experienței anterioare, factorilor externi și interni care influențează motivația este subiectul mai multor cercetări științifice (L.Vîgotskii(1960, 1968), Ambrose, M. L., & Kulik, C. T. (1999), Constantin, T., (2005), Овчинников, М.В(2007). Instruirea studenților în universitate este tematica multor cercetători (Овчинников, М.В(2007), (Constantin T. (2004), (Houser-Marko L. și Sheldon K.M. , (2006).), dar necercetată este problema dinamicii motivației de învățare a studenților și schimbării genului de activitate didactică.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Reușita studentului este determinată de acțiunea simultană a mai multor motive, intercalarea lor determină particularitățile psihologice structurale ale motivației de a învăța și dinamica procesului dat.

Atitudinea la procesul educațional al studenților, care studiază în instituție la contract în mare măsură diferă de acei care își fac studiile în instituție bugetară. Diferențele date sunt determinate însăși de specificul instituțiilor date. Condiția obligatorie de a-și achita contractul pentru studii este în același timp permisiunea pentru abiturient de a fii înscris la facultatea și specialitatea dorită, indiferent de parametrii care sunt mai mult sau mai puțin precauțați pentru admiterea la instituția bugetară. Chiar și în cazurile în care nivelul de pregătire a abiturienților la disciplinele necesare pentru însușirea specialității alese este mult mai scăzut, solicitantul primește posibilitatea de a studia în bază de contract. În plus, nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de competențe, abilități și altor indicatori de dezvoltare personală a multor studenți din universitățile non-bugetare nu corespund obiectivelor sistemului educațional din instituția superioară . Astfel, studenții care învăță în instituția de învățământ non-bugetară(privată) sunt într-o situație socială diferită de cei care studiază la instituție bugetară. După L.Vîgotskii (1960, 1968), un tip de motivație se deosebește de alt tip prin specificul și particularitățile ” situației sociale de dezvoltare” în care se formează.

Studierea în complex a conținutului și particularităților structurale ale motivației studenților din universitățile non-bugetare a permis de a evidenția trei categorii de studenți:

- prima categorie - studenții care învață din motive impuse din exterior (motivație extrinsecă);

- a doua categorie - studenții care înțeleg necesitatea învățământului superior prin prisma afirmării lor sociale și profesionale pe parcursul vieții;

- a treia categorie de studenți sunt motivați din interior (motivație intrinsecă), posedă un nivel sporit de interese cognitive și activitate de formare profesională, sunt conștienți de necesitatea studiilor superioare pentru afirmarea nu numai în plan social dar și personal.

Rezultatele studiilor au indicat prezența acestor categorii de studenți în instituțiile superioare non-bugetare și au permis de a efectua o descriere a specificului procesului de instruire a lor.

Prima categorie include studenți la care predomină motivația externă de a învăța în instituția dată. În răspunsurile lor la întrebarea de ce învață în instituția dată persistă motivul acțiunii impuse "trebuie", "este necesar", "sunt dator", "sunt impus". Motivația externă este determinată de obiectivele impuse din exterior față de subiectul de activitate, care sunt îndreptate spre stimularea și reglarea comportamentului. În această stare, persoana percepe cauza comportamentului său manevrat din exterior, iar pe el ca obiect de manipulare. În același timp studentul poate avea senzația de competență și de eficiență, dar senzația dată nu provoacă motivația internă (Донцов И.И., Г.М. Белокрылова. (1999), Ильин Е.П. (2000), Eniola M. S. și Adebiyi K., (2007).

Interesul cognitiv ca regulă este scăzut, subiectul se concentrează în domeniul orientării profesionale. Orice altceva se percepe ca inutil, de prisos. Motivarea scăzută pentru succes se manifestă la ei prin însușirea materiei primare, care reflectă numai volumul inițial de informație. Însușirea materiei dificile nu este atractivă pentru ei, eforturile de a învăța se axează doar pe ceea ce cred că ar putea fi util pe viitor în activitățile profesionale. O parte din acest grup de studenți exprimă îndoiala că, după absolvire, vor lucra pe specialitatea aleasă.

Cauzele acestei atitudini la procesul educațional pot fi găsite în specificul sferei motivaționale, cât și în alte caracteristici psihologice, fiziologice individuale ale personalității. Nivelul scăzut de activitate în procesul educațional devizează studenții din prima categorie în două grupe motivaționale: cu nivel scăzut de motivație, dominați de motive externe și cei din grupa zero cu așa numita - stare de amotivare (non-motiv). Grupa dată de studenți și este cea mai dificilă pentru profesor. Alegerea nemotivată a profesiei și instituției se poate explica prin dorința tinerilor să urmeze învățământul superior ca un semn formal al statutului social. Devine tot mai frecvent fenomenul învățării în școală superioară doar pentru a primi o diplomă, deoarece e mai puțin prestigios a începe cariera profesională fără studii superioare. În plus, în stare de amotivație sunt acei studenți, care datorită caracteristicilor lor individuale nu au fost capabili să decidă care este calea lor în viață, ce profesie vor să obțină. În acest caz instituția superioară are rol de „colector” pentru tineret care le asigură integrarea socială prin efectuarea activităților și acțiunilor acceptate de societate. Însă, gruparea dată de studenți nu valorifică completamente posibilitățile sociale, deoarece activitatea educațională nu este pentru ei primordială prin însăși conținutul ei – obținerea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor, ci servește pentru alte scopuri, deci motivația de a învăța nu este formată. De obicei pe acești studenți îi satisface ce-a mai mică notă, numai, care le va permite să rămână în rândurile tineretului studios. Dar și acest rezultat minimal poate fi obținut de ei numai prin un control sistematic și minuțios din partea cadrelor didactice.

Categoria dată de studenți necesită o susținere psihologo-pedagogică permanentă pe parcursul procesului educațional. Conținutul susținerii psihologo-pedagogice se poate baza pe următoarele recomandări:

- formarea și consolidarea la studenții din categoria dată a deprinderilor de a învăța, a studia, care nu au fost formate la ei în perioadele anterioare ;
- învățarea studenților a-și împărți și utiliza rațional timpul ;
- formarea situațiilor de succes pentru ei în procesul educațional, care vor contribui la formarea autoaprecieri obiective;
- ajutor în conștientizarea și formarea motivațiilor de a învăța, încrederii în sine;
- utilizarea atitudinii individuale în procesul educațional, luarea în considerație a particularităților motivaționale a studenților „slabi” la învățtură.

Studenții incluși în categoria a doua înțeleg necesitatea obținerii studiilor superioare profesionale ca un instrument necesar pentru creșterea lor profesională și socială. Structura motivației procesului educațional și conștientizarea particularităților motivaționale personale permit lor de a selecta cele mai necesare și interesante discipline. La studierea unor discipline, fie că sunt interesante sau care nu necesită mari efort de a fi învățate, studenții manifestă o activitate cognitivă cu caracter selectiv. De regulă, activitatea dată nu se manifestă și la disciplinele mai complicate, care ar necesita un efort permanent pentru a fi învățate. Caracteristicile pozitive ale studenților din categoria dată: se pot concentra pentru îndeplinirea unei sarcini dificile; pot să-și planifice activitățile; activ participă în activitățile colective; pot aplica cunoștințele obținute în mai multe domenii. La general studenții din categoria dată sunt motivați pentru a obține studii calitative și de a fi profesioniști.

Studenții din categoria a doua manifestă motivații interne și externe, sunt la nivelul de mijloc motivațional. Suportul și ajutorul pedagogic va permite studenților dati să-și optimizeze sfera motivațională și ca urmare activitatea lor în procesul educațional poate crește. În general studenții dați au atitudine pozitivă la procesul educațional, dar necesită un control permanent și sistematic nu numai în perioada sesiunilor dar și pe parcursul întregului an de studii. Scăderea controlului din partea administrației și colectivului profesoral poate duce la scăderea rezultatelor la studii și la trecerea studenților în o categorie mai josă motivațională.

În scopul eficientizării procesului educațional și optimizării motivaționale a studenților din categoria dată se pot formula următoarele recomandări:

- perfectarea deprinderilor de a învăța, dezvoltarea aptitudinilor de a lucra sinestătător;
- stimularea manifestării inițiativelor proprii la lecții;
- utilizarea noilor metode de predare a disciplinelor care permit dezvoltarea interesului cognitiv și spiritului competitiv;
- includerea în diferite forme de activități educaționale: discuții, jocuri didactice, etc.;
- atragerea la lucrul științific cu participarea la conferințe, seminare, concursuri de lucrări pentru studenți;
- dezvoltarea interesului pentru specialitatea aleasă prin includerea la lecții a informației suplimentare cotangentă de profesie;
- acordarea ajutorului psihologo-pedagogic în consolidarea și dezvoltarea motivației de a învăța.

Categoria a treia, include studenți care manifestă interes activ la procesul educațional, înțeleg esența și necesitatea socială a studiilor superioare în evoluția lor. Nivelul înalt al proceselor cognitive corespund perseverenței și conștienței lor în atingerea scopului de a obține cunoștințe. Pentru ei este caracteristic conștientizarea absolută a necesității obținerii studiilor superioare pentru a avea un viitor profesional și personal în societate. Studenții din categoria dată sunt creativi, sărguincioși și studiază disciplinele nu numai în limita curriculară dar și extracurriculară. Motivația de a învăța la ei este axată pe însușirea trainică a disciplinelor generale și celor de profil. Studenții din categoria dată în procesul educațional manifestă următoarele criterii: tindere spre autoinstruire; permanenta îndeplinire a sarcinilor cu utilizarea materialelor suplimentare; capacitatea de a lucra efectiv un timp îndelungat;

inclusiunea în procesul de cercetare; interesul sporit față de viitoarea profesie; inclusiunea timpurie în activitatea profesională. Particularitățile psihologice individuale ale acestor studenți motivați permit a spori motivația lor în procesul educațional. Acești studenți de obicei sunt conștiincioși, permanent se autoeducă, sunt perseverenți, au un scop bine determinat și tind spre a creștere în cariera profesională. Nivelul înalt al activității în procesul educațional, este acel mecanism care permite actualizarea motivației de a învăța, fiind în același timp un indice al maturității social-psihologice al viitorului specialist.

Rolul cadrului didactic este în consolidarea motivației interne și susținerea nivelului înalt în activitatea educațională. În lucrul cu studenții din categoria a treia se poate de axat următoarele recomandări:

- inclusiunea în programă a materialului didactic suplimentar, care va lărgi orizontul de studiere a disciplinei;
- crearea în timpul prelegerilor și seminarelor a situațiilor de problemă, care stumulează interesul cognitiv;
- utlizarea capacităților de lider a studenților activi la învățatură pentru organizarea în grup a procesului educațional;
- a propune însărcinări dificile pentru a a promova studenții cu capacități cognitive înalte;
- a coapta și implica studenții în lucrul științific cu participări la seminare și conferințe științifice;
- a crea posibilități pentru dezvoltarea potențialului creativ.

Deoarece, nivelul înalt al necesității de a învăța se formează ca rezultat al motivației interne, studenții din categoria dată, de regulă nu necesită control din exterior, ei pot să se autocontroleze și autoorganizeze în procesul educațional. Însă și pentru ei, ca și pentru alte categorii de studenți sunt necesare condiții externe binevoitoare în procesul educațional: lecții și ocupație sistematică, stabilitate în organizare, transparența în structura organizațională a instituției, etc.

Așa dar, categoriile de studenți analizate anterior se atribuie la diferite niveluri de organizare a motivației de a învăța și ca rezultat se deosebesc prin diferența activității în procesul educațional, eficiența proceselor cognitive, calității de autoorganizare.

Raportul dintre nivelul de motivație la procesul educațional și manifestarea la aceste niveluri a parametrilor de bază a procesului educațional este reflectat în tabelul 1.

Caracteristica nivelurilor motivației de a învăța la studenți

Tabelul 1

Nivelul de motivație	Nivelul de activitate	Intersul de a cunoaște	Orientarea la rezultat/proces	Activitate a de sinestătător	Controlul extern	Autocontrolul
Nivelul zero	scăzut	scăzut	nu este determinată	scăzută	necesar	lipsește
Nivelul reproductiv	scăzut	scăzut	la rezultat satisfăcător	scăzută	necesar	lipsește
Nivelul II-de îndeplinire	mediu	se manifestă selectivitatea	la rezultat mediu	epizodică	necesar	în dependență de situație
Nivelul III-creativ	înalt	larg și permanent	la rezultat înalt	înaltă	nu este obligatoriu	permanent

Mulți pedagogi și psihologi din școala superioară vin la ideea necesității formării la studenți a obiectivelor pentru consolidarea motivației de a învăța în procesul educațional. În paralel se subliniază dificultatea în formarea motivației de a învăța comparativ de formarea interesului, tendinței, dorinței. Însă, este necesar de a preciza, că în fiecare student există anumite tendințe pozitive nespecificate, legate de trebuință, de reușită, de împlinire, de competență. Studiarea realității psihice a studentului și a specificului procesului educațional al instituției date, crearea anumitor situații de stimulare pot duce la amplificarea resurselor cognitive ale studentului și în final la eficiența procesului educațional.

Bibliografie:

1. Ambrose, M. L., & Kulik, C. T. 1999, Old friends, new faces: Motivation research in the 1990's. *Journal of Management*, 25(3), 231-292.
2. Belschak F., Verbeke W. V. și Bagozzi R. P., 2006, Coping With Sales Call Anxiety: The Role of Sale Perseverance and Task Concentration Strategies, *Journal of the Academy of Marketing Science* 2006; 34; 403
3. E. L., & Ryan, R. M., 2004, Self-Determination Theory; An Approach To Human Motivation And Personality (<http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html>).
4. Constantin T. 2004, Evaluarea Psihologică a personalului, Editura Polirom, Iași, 290 p.
5. Constantin, T., 2005, Motivația în învățare, în „Să ne cunoaștem elevii”, *Educația 2000-*, București (52 – 64 pp.)
6. Eniola M. S. și Adebisi K., 2007, Emotional intelligence and goal setting an investigation into interventions to increase motivation to work among visually impaired students in Nigeria, *British Journal of Visual Impairment* 2007; 25;
7. Houser-Marko L. și Sheldon K.M. , 2006, Motivating Behavioral Persistence: The Self-As-Doer Construct, *Pers Soc Psychol Bull* 2006; 32;
8. Staricov E., Strategii de formare a motivației pentru învățare la studenți, În: *Didactica PRO*, nr. 4(86) Chișinău, 2014
9. Овчинников, М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М.В. Овчинников // *Профессиональное образование. Столица. Приложение «Новые педагогические исследования»*. 2007– № 5. – Р. 151-155.
10. Донцов, И.И., Белокрылова, Г.М.,. Профессиональные представления студентов психологов. *Вопросы психологии / Донцов И.И., Г.М. Белокрылова. - М., 1999. - № 2. - Р. 55 – 59.*
11. Ильин Е.П., 2000. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 358p.

STUDIAREA NECESITĂȚILOR SOCIALE ALE PERSOANELOR DE VÂRSTA A TREIA ÎN CONTEXTEL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Iuliana FORNEA-STECAILOV,
conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *Life-long learning is not only a way to fight unemployment and exclusion of third-age people, it is also essential for the integration of the generations.*

The best practices in this domain impose: evaluation of the learning necessities of third-age people; extension of learning opportunities, both formal and informal, precise offers made to this group of people in several formats intended to meet some clear needs, in modules structured for covering necessary themes. Education represents the people's right during all the life and the essential duty of the state.

Problemele apărute în legătură cu îmbătrânirea demografică progresivă în Republica Moldova ar trebui să facă necesară luarea în considerare a componentelor politice, economice, sociale, spirituale și culturale ale calității vieții persoanelor în vârstă la nivelul deciziilor manageriale la toate nivelurile de guvernare.

Trebuie să fie dezvoltate programe educaționale speciale pentru persoanele de vârsta a treia. În același timp, persoanele în vârstă, ca o mare comunitate socială, sunt cel mai important element al structurii sociale a societății Republicii Moldova, comportamentul și atitudinile sociale cauzate de noua situație economică afectează procesele sociale, economice și politice ale societății și ale instituțiilor sale sociale.

Mediul modern de informare și educație rămâne închis pentru majoritatea pensionarilor, iar societatea este ori negativă în ceea ce privește nevoile educaționale speciale, ori indiferentă. Mediul de informare pentru o persoană în vârstă este o situație dificilă și deseori evită o coliziune cu ea, care nu rezolvă problema, ci doar amână decizia ei pe o perioadă nedeterminată.

Evitând familiarizarea cu diferitele manifestări ale mediului de informații, o persoană de vârsta a treia pierde modul modern și convenabil de comunicare cu publicul, ceea ce are, cu siguranță un impact negativ asupra vieții și perspectivelor de dezvoltare a societății sale.

Cu toate acestea, potențialul educațional și nevoile persoanelor de vârsta a treia, recalificarea sau posedarea noilor tehnologii informaționale rămân nerevendicate. Respingerea și neînțelegerea inovațiilor și schimbărilor, vacuumul de informare, dificultățile în realizarea nevoilor intelectuale și culturale contribuie la înrăutățirea bunăstării sociale a persoanelor vârstnice și la dezadaptarea lor.

În acest context am studiat problemele psiho-sociale a persoanelor de vârsta a treia în 3 zone ale Republicii Moldova: la sud, nord și centru. Am prelucrat statistic și am realizat evaluarea cantitativă și calitativă a rezultatelor pentru 2 metode de cercetare:

1. Chestionar de evaluare Nevoi Personale (V33A-GoldInc)

2. Chestionar de evaluare a calității vieții persoanelor vârstnice.

În total au fost prelucrate datele la cele 2 chestionare pentru 83 de subiecți experimentali.

Cu referire la rezultatele administrării Chestionarului de evaluare Nevoi Personale (V33A-GoldInc): am stabilit că în zonele de sud și nord, persoanele de vârsta a 3-a au ales predominant aprecierea trecutului, prin șanse și condiții de viață (cu media de 96,2 la sud și respectiv - 76,5 la nord), deci ei au necesitate de a-și aminti și a vorbi despre trecut și posibilitățile de existență și șanse la viață, care le-au avut, vorbind despre aceasta cu nostalgie.

De asemenea, am stabilit că respondenții din aceste 2 zone au valorificat și au apreciat printre necesitățile de bază – relațiile cu familia (77,7 la sud și, respectiv – 68,7 la nord).

În urma comparației rezultatelor primite în zona de centru și cea de nord, am depistat 2 necesități predominante, care au fost selectate de respondenți primordial: implicarea în activități practice, gospodărești, de igienă, etc. (cu media de 75,2 la centru și respectiv – 69,0 la nord) și nevoia de a comunica cu alte persoane (68,9 la centru și respectiv - 73,4 la nord), fapt ce denotă că persoanele de vârsta a 3-a sunt interesați să-și continue activitățile rutiniere, să realizeze diverse activități practice, să fie implicați activ în rezolvarea sarcinilor existențiale și familiale și să aibă posibilitate să comunice și să interacționeze cu cei din jur.

În urma rezultatelor interviului, partea considerabilă a pensionarilor întâmpină cel mai puternic stres din cauza înțelegerii inutilității proprii, din cauza incapacității de a se adapta cu ușurință la schimbările sociale.

Criza psihologică este exacerbată de situația materială dificilă, practic nu există nici o alternativă pentru bătrânii noștri în afară de dispariția treptată cu gândurile lor singuratic. O persoană care este în afara vieții sociale și culturale nu poate fi motivată din punct de vedere social. Unul dintre cele mai triste semne ale bătrâneții este că o persoană nu are nevoie de nimic.

Obiectivele vechi, ca de ex., dorința de a face bani, de a face o carieră, de a-și dezvolta un viitor mai prosper nu mai sunt relevante și oamenii încetează să mai vrea ceva. Imediat ce sfera

motivațională moare, răspunzând la aceasta, declinul emoțional vine și apoi - colapsul sferei intelectuale. Când o persoană trăiește o viață activă din punct de vedere intelectual, unele dintre problemele caracteristice ale bătrâneții încetează să mai existe [9].

Unul dintre mecanismele de integrare socială a persoanelor de vârstă a treia în societate este formarea și adaptarea la spațiul informațional și educațional.

Educația în vârstă a treia este un mecanism pentru menținerea abilității de adaptare și integrare socială prin obținerea sistematică a informațiilor despre o lume în permanentă schimbare. Dreptul la educație - unul dintre drepturile fundamentale ale omului - nu poate fi limitat de vârstă, ceea ce prevede posibilitatea de a continua acest lucru la bătrânețe.

Educația pentru adulți în vârstă de pensionare nu este destinată obținerii unei profesii (această practică există în SUA și în multe țări europene), se referă la educația non-formală, cu un obiectiv de dezvoltare personală, adaptarea socială și de comunicare între oameni, păstrarea poziției lor de viață activă.

Concluzii în urma analizei datelor la Chestionarul de evaluare a calității vieții persoanelor vârstnice.

În acest context am studiat care este situația de conviețuire în familiile respondenților cercetați și am stabilit că în toate 3 zone persoanele din familie se ajută reciproc, colaborează și se sprijină reciproc la rezolvarea problemelor de familie, se bucură de compania celorlalți și sunt interesați de nevoile celorlalți, au în general valori și interese asemănătoare, la toți acești itemi nu au fost atestate diferențe semnificative statistice ($p > 0,05$).

În baza descrierii veniturilor persoanelor de vârstă a 3-a am stabilit că majoritatea respondenților au apreciat că veniturile lor sunt peste medii, medii și sub medie ($p > 0,05$). În zona centru (peste medie – 33,3%; sub medie – 37,0%); în zona de nord (medie – 27,9%; sub medie – 34,9%) și în zona de sud (medie – 30,8%; sub medie – 61,5%).

În ceea ce privește aprecierea stării de sănătate a persoanelor de vârstă a 3-a, am stabilit că aceasta este mai bună în zona centru, în special în mun. Chișinău și suburbii (circa 50%), probabil, din cauza posibilităților mai mari de acces la servicii medicale de calitate și posibilități mai multe de a primi ajutor medical asigurat de CNAM - din instituțiile medico-sanitare de stat, dar și private.

Ne-am propus să analizăm barierele, obstacolele, ce le întâmpină persoanele de vârstă a 3-a la accesarea serviciilor de îngrijire medicală. La majoritatea itemilor nu am stabilit diferențe statistice semnificative, cu excepția unui aspect important ca: tratamentul de calitate scăzută din partea specialiștilor din domeniul medical ($\chi^2=8,395$; $gl=2$; $p < 0,05$).

Scopurile gerontoeducației sunt orientate spre participarea (incluziunea), socializarea, integrarea, independența și autonomia persoanelor în vârstă [6].

Instituțiile, ce se ocupă de educația și învățarea persoanelor de vârstă a treia poate deveni una dintre formele eficiente de integrare a persoanelor în vârstă în spațiul informațional și educațional al societății actuale în Republica Moldova, contribuind la adaptarea lor cu succes la procesul de învățare pe parcursul vieții.

În prezent, există concepte diferite ce tratează fenomenul de educație continuă:

- Învățarea pe tot parcursul vieții (life-long learning education)
- Învățarea adulților (adult education)
- Educație profesională continuă (continuing vocational education and training)

În funcție de interpretarea educației continue, conceptul va avea propriile sale specificități.

În spațiul britanic, sintagma "educația adulților" a avut mai mult semnificația de educație pentru timpul liber, de dezvoltare a culturii generale și/sau de satisfacere a unor hobby-uri.

P. Jarvis subliniază că sintagma "educație pentru adulți" (education of adults) este mai potrivită, mai largă, incluzând toate nevoile de educație a adulților, inclusiv cele determinate de

viața profesională. În lucrarea dată am abordat conceptul ”învățarea pe tot parcursul vieții” cu referire la educația și formarea profesională continuă a persoanelor de vârstă a treia [4].

Concepția de învățare pe tot parcursul vieții se bazează pe următoarele principii:

- învățarea pe tot parcursul vieții (lifelong learning)
- învățarea de-a lungul vieții (lifewide learning)
- motivația de sine pentru educație (self-motivation for education).

Învățarea pe tot parcursul vieții poate fi considerată ca formare, a cărei durată este egală cu speranța de viață a unei persoane. Această abordare implică faptul că oamenii trebuie să continue să învețe, să-și reînnoiască în mod constant educația, abilitățile și abilitățile.

Învățarea de-a lungul vieții presupune includerea formării în diferite aspecte ale vieții umane, îmbunătățind nu numai competențele sale profesionale, ci și alte activități la fel de importante, necesare și interesante pentru el.

Motivația de sine pentru educație implică faptul că o persoană se străduiește deliberat să se dezvolte intelectual și să-și ridice nivelul de cunoaștere, care poate influența capacitatea de a-și asuma o poziție competitivă pe piața forței de muncă.

În accepțiunea OECD asupra acestui domeniu este relevantă ideea de educație ca investiție în capitalul uman, în timp ce Institutul pentru Educație din Hamburg (UNESCO) într-o perspectivă predominant umanistă, abordează educația adulților ca mijloc de dezvoltare și evoluție personală, în virtutea propriilor opțiuni, nevoi și interese de formare [4, p. 17-18].

În 1976, Norvegia a devenit prima țară din lume care a adoptat legea privind educația adulților și în prezent funcționează eficient Asociația pentru Educația Adulților din Norvegia. La etapa actuală în această țară există 19 asociații recunoscute oficial pentru educația adulților. Acestea includ peste 400 de organizații afiliate, inclusiv partide politice, organizații ale lucrătorilor și angajaților, diverse organizații religioase și umanitare și grupuri de interese.

În RM începând cu luna noiembrie a an. 2006 a fost proiectat ”Programul de învățare pe tot parcursul vieții 2007-2013”, care a reunit și subprogramul Grundtvig, orientat spre educația adulților, care a oferit persoanelor de orice vârstă oportunități de a studia oriunde în Europa [2].

Sistemele de educație și formare trebuie să fie modernizate pentru a-și consolida eficiența și calitatea și pentru a le conferi oamenilor abilitățile și competențele de care au nevoie pentru a avea succes pe piața muncii. Dacă analizăm tendințele concepției ”învățarea pe tot parcursul vieții” în Uniunea Europeană, unul din principalele repere stabilite pentru anul 2020, a fost atingerea unei medii de cel puțin 15% dintre adulți (cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani), care să participe la învățarea pe tot parcursul vieții.

Urmărind exemplul României, am depistat faptul, că au fost trasate 3 direcții prioritare, unul din obiectivele strategice de bază fiind: *creșterea ratei de participare la învățarea pe tot parcursul vieții*. Aceste cadre strategice au fost identificate ca necesare în contextul Acordului de Parteneriat cu UE pentru perioada de programare 2014-2020 [5].

Prioritatea centrală a Programului de învățare pe tot parcursul vieții este să întărească contribuția adusă de educație și formarea profesională în atingerea obiectivului Lisabona de transformare a UE „în cea mai competitivă economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere economică durabilă însoțită de o creștere cantitativă și calitativă a numărului locurilor de muncă și de o mai mare coeziune socială”, în opinia Comisiei Europene [2].

Identificarea tendințelor și necesităților de instruire a persoanelor de vârstă a treia constituie un demers rațional ce presupune cunoașterea direcțiilor de politică educațională, a reformelor și restructurărilor care au loc pe piața muncii, a cerințelor actuale și de perspectivă ale comunității sociale și ale unor grupuri de profesioniști, ce ghidează programele de instruire și formare pe tot parcursul vieții.

Prospectarea pieței de muncă în Republica Moldova și a nevoilor educaționale și sociale ale diferitelor categorii de persoane de vârstă a treia, poate fi realizată, fie prin studierea unor documente strategice elaborate de comisii naționale și internaționale, cu responsabilități în

domeniul dat, fie prin sondarea specifică a acestora de către instituțiile furnizoare de programe de instruire pe tot parcursul vieții.

Învățarea pe tot parcursul vieții se realizează în contexte de învățare formale, non-formale și informale.

Învățarea formală reprezintă o învățare organizată, structurată și bazată pe o proiectare didactică explicită. Acest tip de învățare are obiective, durate și resurse, depinde de voința celui care învață și se finalizează cu certificarea instituționalizată a abilităților și competențelor dobândite.

Învățarea non-formală este considerată ca fiind învățarea integrată în cadrul unor activități planificate, cu obiective de învățare, care nu urmează în mod explicit un curriculum și poate fi planificată după modele diferite. Acest tip de învățare depinde de intenția celui care învață și nu conduce în mod automat la certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite.

Învățarea informală este învățarea, ce include toate tipurile de activități de învățare. Ea reprezintă rezultatul unor activități zilnice legate de muncă, mediul familial, timpul liber și nu este organizată sau structurată din punct de vedere al obiectivelor, duratei ori sprijinului pentru învățare. Se distinge prin absența unei organizații și se poate realiza atât individual, cât și la nivel de grup. Există opinia că acest tip de educație schimbă cel mai eficient atitudinile, montajele și modelele comportamentale oamenilor în viața de zi cu zi. Nu se finalizează neapărat cu certificarea cunoștințelor și competențelor dobândite.

Cele mai bune practici, ce reflectă principiile educației continue impun:

1. Evaluarea necesităților de învățare a persoanelor de vârsta a treia
2. Extinderea oportunităților de învățare, atât formală, cât și informală, oferte precise făcute acestui grup de persoane în mai multe formate și destinate să vină în întâmpinarea unor nevoi clare, în module structurate pentru acoperirea subiectelor interesate.

3. Spirit organizațional și managerial din partea celor delegați să se ocupe de dezvoltarea profesională și educarea continuă a persoanelor de vârsta a treia, oameni cu experiență în instruirea adulților.

4. Diseminarea largă a informației privind educarea continuă și a surselor de informație, descrise în mod clar și explicit.

5. Activități legate de educarea continuă, care trebuie să includă obiective legate de învățare alinate unor nevoi clare; să urmeze principiile proiectului de instruire și a teoriei învățării; să selecteze formatori de curs pe baza cunoștințelor acestora în domeniu și a abilităților lor de predare; să aibă mereu în vedere transferul de cunoștințe și feedback-ul.

Există multe obstacole potențiale care pot afecta participarea unui adult la programele de formare.

Constrângerile sunt un concept cu multiple fațete care acoperă grupuri de indicii, iar acești indicatori sunt influențați de înțelegerea stagiului, ce necesită formare pe viitor cu privire la importanța acestor atribute psihologice, sociale și educaționale.

Influența acestor semne asupra comportamentului participanților variază în funcție de caracteristicile individuale și de circumstanțele vieții.

În continuare, vom prezenta categoriile de factori constrângători de studiu ale stagiului:

1. Individuale: factori, legați de familie, problemele asociate cu nivelul socio-economic, probleme legate de responsabilitățile sociale față de familie, factori de gen, vârstă, etc.

2. Probleme, anxietatea legată de taxele de studii.

3. Întrebări, ce țin de perspectivele învățării pe parcursul vieții: valoarea, oportunitatea, calitatea, etc.

4. Percepția negativă a valorii învățării pentru persoanele de vârsta a treia.

5. Lipsa motivației de învățare, indiferența, lipsa de interese față de procesul de studiu în general.

6. Lipsa de încredere în abilitățile tale.

7. Incompatibilitatea în timp, ș.a.

Sistemul educațional în Republica Moldova la etapa actuală acordă o importanță deosebită ”învățării pe tot parcursul vieții”, pentru a permite oamenilor să dobândească noi cunoștințe și abilități pe parcursul întregii vieți, astfel încât să-și poată îndeplini cu succes sarcinile sociale și să țină pasul cu cerințele în continuă schimbare ale vieții active.

Expresia ”învățare de-a lungul vieții” implică faptul că formarea - în diferite forme și în diferite domenii - are loc la toate stadiile vieții, de la naștere până la moarte.

Concluzii: Participarea limitată la educația și formarea adulților în Republica Moldova poate fi explicată prin existența unor inconveniențe între angajatori, angajați și furnizorii de educație și formare profesională.

Statul trebuie să asigure disponibilitatea educației, instruirea personalului și învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu nevoi speciale (de vârsta a treia, lucrători cu calificări reduse, persoanele cu handicap, emigranții, lucrătorii vârstnici, grupuri minoritare etnice, categorii social izolate de cetățeni, locuitori din mediul rural, ș.a.), utilizând resursele atât din sectorul public, cât și din sectorul privat al educației.

Este necesar să se ofere sprijin organizațional și financiar pentru educația continuă a persoanelor de vârsta a treia. Extinderea oportunităților de învățare, atât formală, cât și informală, oferte precise făcute acestei grupe de persoane în mai multe formate și destinate să vină în întâmpinarea unor nevoi clare, în module structurate pentru acoperirea subiectelor de la nivel introductiv până la cel avansat.

Bibliografie:

1. „Abordări ale excluziunii sociale în Republica Moldova. Aspecte metodologice și analitice”, Chișinău, 2010, 322 p.
2. Învățarea pe tot parcursul vieții. <http://edu.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii>
3. IFLA Guidelines for Continuing Professional Development: Principles and Best Practices – 2006. <https://www.ifla.org/publications/continuing-professional-development-principles-and-best-practices>
4. Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D., (coord.) Educația adulților. Baze teoretice și repere practice. Polirom, Iași: Polirom, 2007, p. 17-18.
5. Planul strategic de dezvoltare a serviciilor sociale al Direcției generale asistență socială a Primăriei municipiului Chișinău pentru perioada 2013-2023, 28 p. http://www.chisinau.md/public/files/strategie/Plan_strategic_DAS.pdf
6. Principles of good practice in continuing education. <https://www.apa.org/about/policy/principles-of-good-practice.pdf>
7. Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015 -2020.
8. Непрерывное образование: вызовы, компетенции, гибкость и последствия для образовательных структур. Международная научно-практическая конференция. Материалы конференции. Москва: Общественная палата Российской Федерации, 2012. 370 с.
9. Муравьева М.А. От обучения на всю жизнь – к обучению через всю жизнь // Наука и технологии. № 3. 2011.
10. Система непрерывного профессионального образования / П.С. Чубик, Д.Г.Демянюк, М.Г.Минин, И.А.Сафьянников // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 38–45.
11. Четвертаков С. А. Реконструкция теории Маслоу. СПб, Алетейа, 2011. – 576 с.

FAMILIA CA AGENT AL ACȚIUNILOR EDUCATIVE ORIENTATE SPRE STIMULAREA SFEREI COGNITIVE A COPILULUI

Abstract: *The article addresses the role of the family as the primary social environment where the child is educated. On the basis of the studied literature, the functions of the family are synthesized, and based on the opinion poll conducted on a sample of 24 respondents, have been identified the positive sides and gaps in the parents' knowledge level about educational practices, used to stimulate the sphere of knowing the child. The article also contains some suggestions for organizing effective practices to stimulate the cognitive sphere of children between 3 and 6 ears.*

În devenirea umană interrelația dinamică și complexă a celor trei factori: ereditate, mediu, educație presupune firesc raportarea la cadrul familial. Dincolo de ereditatea filogenetică, familia este aceea care transmite copilului, prin cod genetic, specificitatea ce ține de genotip; ea este primul mediu social și primul cadru „fizic” cu care ia contact copilul și, în același timp, exercită primele influențe educative și cele mai constante în timp. De la naștere copilul trăiește și se dezvoltă în interiorul familiei [7]. Definierea acesteia de către Claude Levi- Strauss scoate în evidență faptul că, din punct de vedere social, ea este un grup care are la baza constituirii sale actul căsătoriei; structura sa fundamentală este reprezentată de către diada adultă: soț-soție la care se adaugă minorii născuți în acest cadru. Pe membrii acestui grup îi unesc drepturi și obligații morale, juridice, economice și sociale; cei doi adulți se ocupă de creșterea și educarea copiilor, cărora le asigură nu numai existența materială ci, mai ales, le creează un climat afectiv și moral propice unei dezvoltări armonioase. Ei au aspirații dar și obligații comune, iar pe măsură ce cresc copiii învață să-și cunoască și să își respecte propriile obligații, în paralel construindu-și propriile aspirații [2,3].

Aflat la o vârstă despre care se spune că este de maximă importanță pentru dezvoltarea personalității, pentru calitatea acesteia, „vârsta celor șapte ani de acasă”! copilul suferă o dublă influență din partea familiei:

- pe de o parte aceasta se constituie ca o structură educațională nonformală care, deși în calitate de unitate socială de bază nu are atribuții prioritare educaționale, face totuși în mod explicit educație. De la părinți se învață primele norme morale, primele cântece și primele poezii, primele valori estetice;
- învățarea nu se realizează însă, numai datorită influenței educativ nonformale a familiei ci și prin valențele educaționale informale ale aceluiași prim cadru social.

Mama și tata spun copilului cum și când să salute „frumos”, dar ei nu respectă normele formulate chiar în prezența copilului; ei cer copilului (adesea prea de timpuriu, când acesta nici nu înțelege semnificația termenului) să nu mintă, dar se mint cu nonșalanță reciproc sau completează spre a minți pe altcineva, de față cu copilul. Când ceea ce familia cere în plan educațional și exemplul concret oferit nu concordă, între calitatea familiei de mediu educațional nonformal și, respectiv, aceea de cadru educațional informal se naște o contradicție care poate avea efecte negative în dezvoltarea copilului [8].

Familia îndeplinește mai multe funcții care au fost sintetizate de Mitrofan I. și Mitrofan N. după cum urmează:

- funcția instituțional formativă, realizată prin influențe directe de tipul răspunsuri la întrebări, explicații, informații, dar și indirect, prin mediul informațional din familie.
- funcția psihomorală, realizată prin modelele de conduită, oferite de părinți, dar și prin discuțiile purtate cu copiii pe marginea unor conduite curente sau problematice;
- funcția socio-integrativă, prin implicarea copiilor în activitatea familială, prin acordarea

autonomiei de acțiune, dar și printr-un climat familial dominat de relații de încredere și sprijin reciproc, conlucrare între generații, în care maturitatea de gândire a adulților se îmbină cu entuziasmul și energia tinerilor;

- funcția cultural-integrativă, prin implicarea copiilor în viața culturală și prin mediul cultural al familiei; [Mitrofan I., Mitrofan N., 5].

În concluzie părinții realizează socializarea primară a copiilor lor, prin trei importante mijloace de influențare:

- reglarea directă a comportamentului copilului (de exemplu încurajări, controlul efectuării temelor, supravegherea executării sarcinilor primite etc.);
- comunicarea cu copilul (schimbul de informații, comunicarea de opinii, confidențe etc.);
- cooperarea, participarea la activități comune (vizite, ieșiri, jocuri etc.).

Contribuția familiei la realizarea acestor sarcini poate fi foarte diferită, de la o familie la alta, în funcție de caracteristicile particulare ale familiei respective. Pentru a identifica care este contribuția familiei în realizarea acestor sarcini am realizat un sondaj de opinie cu următorul **scop**: determinarea nivelului de cunoștințe ale părinților despre practicile educaționale, utilizate în scopul stimulării sferei de cunoaștere a copilului care au copii de la 3 la 6 ani.

Eșantionul a fost alcătuit din 24 de respondenți, din ei 18 mame și 6 tați din Rîșcani, copiii cărora frecventează gr. Nr. 10. Chestionarul a fost administrat în luna septembrie 2017. Rezultatele obținute sunt reflectate mai jos:

Acest compartiment conține date despre practicile educaționale ale familiilor, utilizate în scopul stimulării sferei de cunoaștere a copilului.

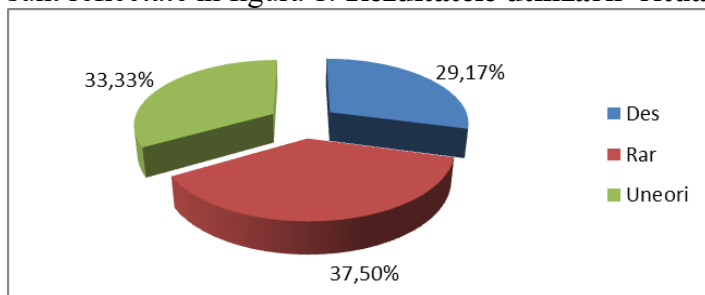
Itemii cercetați s-au referit la următoarele aspecte ale problemei: povestea de seară; răspunsul la întrebările copilului; plimbările cu copilul cu scop cognitiv; experimentul/explorarea; lecturi; discuții/conversații; rezolvarea în comun de exerciții/probleme; lucrul casnic în comun; jocul.

Itemii nominalizați au fost studiați în raport cu părinții care au copii cu vârsta 3-6 ani.

1. Cât de des folosiți ritualul poveștii de dinainte de somn?

Des Rar Uneori

Datele studiului arată, că povestea de seară în calitate de practică foarte eficientă de stimulare cognitivă, dar și psiho-emoțională a dezvoltării copilului de 3-6 ani este utilizată doar de către 29,17% din respondenți, des, 37,50% respondenți – rar și 33,33% uneori. Rezultatele obținute sunt reflectate în figura 1. **Rezultatele utilizării ritualul poveștii de dinainte de somn**



Povestea de seară

Specialiștii în domeniu recomandă ca ritualul poveștii de dinainte de somn să înceapă nu mai târziu de 2 ani. Pe lângă faptul că povestea stimulează imaginația, gândirea, memoria și, nu în ultimă instanță, limbajul copilului, ea, povestea, îi apropie mult pe mamă/tată/adult și copil, deci are și un impact psiho-emoțional pozitiv foarte puternic.

Noi ne-am propus să studiem utilizarea acestei practici educaționale cu scopul de a vedea dacă părinții recurg la poveste ca mijloc de comunicare și de stimulare a proceselor cognitive la copii.

2. Cine, de obicei, spune povestea de seară ?

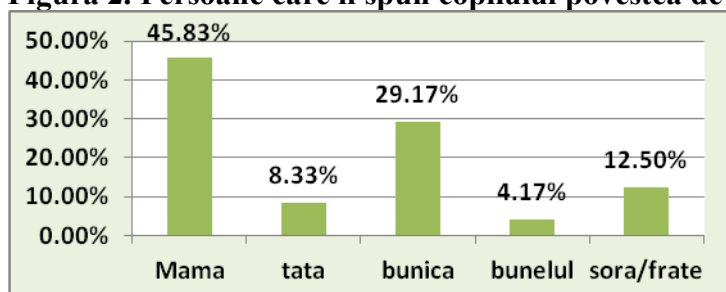
- mama
- tata
- bunica

- bunelul
- sora/fratele

Părinții au remarcat, că aceasta, mai frecvent, este mama – 45,83%, după care vine bunica cu 29,17% și frații/surorile mai mari ale copilului cu 12,50%. Tata este prezent cu povestea de seară doar în 8,33% cazuri și bunelul 4,17%.

Deci vedem că rolul mamei în aplicarea acestei practici este mai pronunțat decât la alți membri ai familiei.

Figura 2. Persoane care îi spun copilului povestea de seară



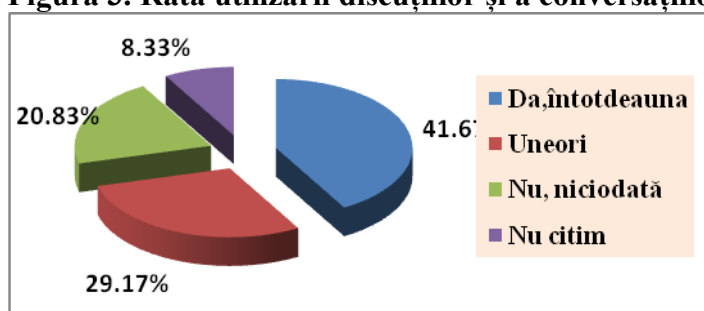
3. Discuțiile/conversațiile

Când citiți sau răsfoiți o carte obișnuiți să conversați cu copilul pe marginile celor citite/văzute?

În studiul nostru ne-a interesat cum este utilizată această practică de către respondenții cu copii de 36-72 luni în timpul lecturilor și a plimbărilor.

Respondenții au dat următoarele răspunsuri: “Da, întotdeauna” – 41,67%, “Uneori” – 29,17%, “Nu, niciodată” – 20,83%, “Nu citim” – 8,33%.

Figura 3. Rata utilizării discuțiilor și a conversațiilor

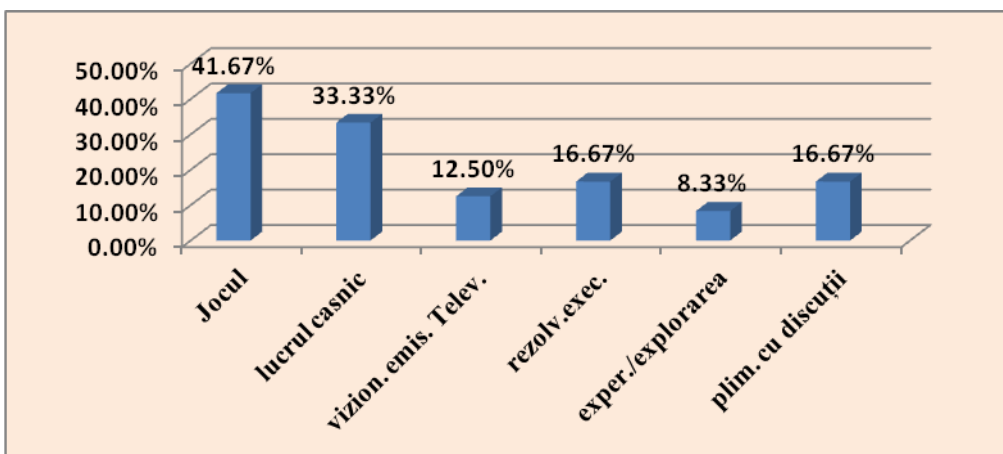


4. Au fost studiate practicile care în cea mai mare măsură stimulează cogniția, intelectul copilului:

- jocul
- experimentul/explorarea
- vizionarea emisiunilor televizate
- rezolvarea de exerciții/probleme
- lucrul casnic în comun
- plimbările cu discuții ulterioare.

Studiul a arătat că cea mai frecvent utilizată practică de stimulare a dezvoltării intelectuale a copilului este jocul - 41,67% din respondenți recurg la el, apoi urmează Lucrul casnic în comun (33,33%), Plimbările/discuțiile și rezolvarea de exerciții/probleme (16,67%), Vizionarea de emisiuni televizate cu subiect cognitiv (12,50%). Spre regret, foarte puține dintre persoanele care au în îngrijire copii de 3-6 ani au în arsenalul lor așa o practică foarte eficientă de stimulare intelectuală, cum este Experimentul/explorarea – doar 8,33% (vezi figura 4).

Figura 4. Nivelul practicilor de stimulare intelectuală



În același timp, specialiștii în domeniu spun că, dacă este mînuită corect, această practică, pe lîngă joc, care este dominant la această vîrstă, poate avea cel mare impact asupra dezvoltării copilului: el nu primește de-a gata cunoștințele, ci le descoperă singur. Descoperind adevărurile, copilul se descoperă pe sine. Pe lîngă efectul cognitiv, această practică îi aduce multă bucurie copilului – bucuria descoperirii, sentimentul de valoare/importanță a propriei personalități. În felul acesta căpătate, cunoștințele și abilitățile au șanse mai mari de a fi memorizate pentru un termen mai lung, precum și de a servi drept bază solidă pentru achiziționare de noi cunoștințe și abilități.

Stimularea și menținerea interesului cognitiv la copiii de 36-84 luni.

În știința psiho-pedagogică se consideră, că un interes cognitiv/de cunoaștere bine dezvoltat este condiția primordială a unei dezvoltări cognitive/intelectuale bune a copilului. Interesul cognitiv poate fi stimulat, și mai ales menținut, și prin reacții prompte și corecte la întrebările pe care le pune copilul: întrebarea copilului este expresia interesului lui de cunoaștere și depinde de adulții din preajma lui să-i mențină viu interesul și să îl stimuleze.

La acest compartiment au fost studiați 2 itemi:

- reacția respondenților la întrebările copiilor,
- cum procedează ei atunci cînd nu știu ce/cum să răspundă la întrebările acestora.

5. Cum reacționați la întrebările pe care le pune copilul?

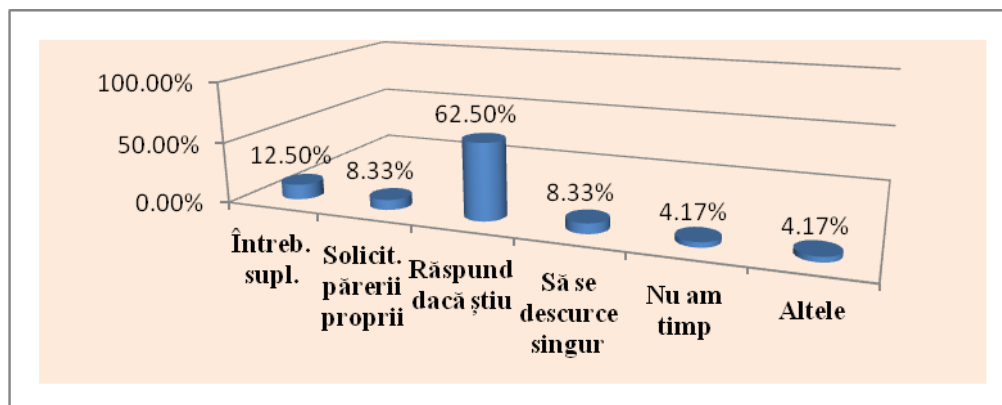
Rezultatele obținute arată, că doar 20,83% din respondenți utilizează modalități adecvate: 12,50% - „întrebări adăugătoare” și 8,33% - „solicitarea părerii proprii”. Alte răspunsuri, care, de fapt, nu stimulează, la modul adecvat, interesul de cunoaștere al copilului, sunt:

„Îi răspund, dacă știu” (62,50%) – în felul acesta se formează un consumator pasiv de informație;

„Îi spun să se descurce singur” (8,33 %) – îi arăt că nu-mi pasă de el;

„Îi spun că nu am timp pentru asta” (4,17%) - îl neglijez și îi arăt că există treburi mai importante; Altele – 4,17%.

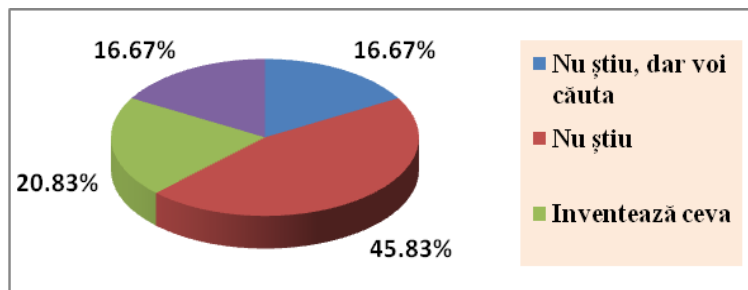
Figura 5. Modalități active de stimulare și menținere a interesului cognitiv



6. Cum procedați atunci când nu știți să răspundeți la întrebarea copilului ?

Analizând rezultatele obținute la această întrebare am observat, că doar 16,67% din respondenți recunosc că nu știu și îi promet copilului că vor căuta răspunsul și i-l vor comunica; 45,83% – recunosc că nu știu; 20,83%, – inventează ceva/ minciuni, 16,67% - schimbă vorba/se eschivează să-i răspundă.

Figura 6. Modalități de a da răspuns la întrebările copiilor



Specialiștii în domeniu recomandă drept tehnici/modalități pozitive de stimulare și menținere a interesului de cunoaștere la copii nu oferirea răspunsului de-a gata dat copilului, ci implicarea activă a acestuia în căutarea răspunsului prin stimularea părerii proprii, sau aplicând metoda marelui filosof antic Socrate – prin întrebări adăugătoare îl ajut pe copil să formuleze singur răspunsul. Cât privește al doilea item – este bine să recunoști că nu știi răspunsul la întrebarea lui și îi promiți că vei căuta și îi vei oferi răspunsul neapărat.

Concluzii:

- Specialiștii în domeniu recomandă ca ritualul poveștii de dinainte de somn să înceapă nu mai târziu de 2 ani. Pe lângă faptul că povestea stimulează imaginația, gândirea, memoria și, nu în ultimă instanță, limbajul copilului, ea, povestea, îi apropie mult pe mamă/tată/adult și copil, deci are și un impact psiho-emoțional pozitiv foarte puternic.
- Discuțiile/conversațiile sunt și ele practici foarte eficiente de stimulare a sferei cognitive a copilului. Prin ele adultul îi transmite copilului modele (de conversație, de limbaj, de gândire), îi stimulează copilului toate procesele cognitive (percepție, reprezentare, imaginație, memorie, gândire etc.), îi satisface nevoia de cunoaștere.
- Foarte puțin sunt utilizate alte practici foarte eficiente de stimulare a cogniției/intelectului copilului, cum ar fi: jocul; Lucrul casnic în comun; Lecturile; Plimbările/discuțiile; Rezolvarea de exerciții/probleme; Vizionarea de emisiuni televizate cu subiect cognitiv etc. Spre regret, foarte puține dintre persoanele care au în îngrijire copii de 3-6 ani au în arsenalul lor așa o practică foarte eficientă de stimulare intelectuală, cum este Experimentul/explorarea.
- Practici perimate utilizează părinții și vis-à-vis de stimularea și menținerea interesului cognitiv la copii prin reacțiile la întrebările copilului. Astfel, doar 20,83% din respondenți utilizează modalități adecvate vis-à-vis de reacțiile la întrebările copilului. Majoritatea răspunsurilor (62,50%) se limitează la „Îi răspund, dacă știu”, ceea ce de, fapt, contribuie la formarea unui consumator pasiv de informație, și nu a unui cercetător, alte 4,17% - neglijează întrebările copilului și, astfel, stagnează interesul cognitiv al copilului.
- Analiza modalităților adecvate și active de stimulare și menținere a interesului cognitiv la copiii de 36-72 luni, a scos în evidență o cunoaștere generală nesatisfăcătoare a acestora de către respondenți.

În final venim cu câteva recomandări pentru educatori, părinți, bunici despre practicile educaționale ce pot fi utilizate în scopul stimulării sferei de cunoaștere a copilului:

Jocul este o experiență naturală, universală ce face parte din viața de zi cu zi. Pretutindeni în lume copiii se joacă individual sau în grupuri mici, explorând mediul înconjurător, cunoscându-și prietenii, descoperindu-se pe sine, învățând, dezvoltându-se.

Jocul servește pentru susținerea culturii autentice, încorporează povești populare, aniversări, tradiții, obiceiuri, teme universale, fiind o experiență de învățare cu multiple valențe.

- ✓ participați la jocul copilului dacă vă acceptă („Ce zici dacă eu aș dori să cumpăr de la magazinul tău, două pâini și un pachet de biscuiți?”);
- ✓ jucați-vă efectiv cu copilul, stimulați-l să manipuleze obiecte și situații, diversificându-i modurile și modalitățile de joc („Acum e rândul meu să așez cubul roșu. Care piesă urmează?”);
- ✓ folosiți materiale potrivite pentru nivelul de dezvoltare a copilului și stimularea sa (la 3-4 ani oferim copiilor cuburi mai mari, viu colorate, ușoare, puzzle-uri mari; la 5-6 ani se pot juca cu lego, piese mai mici care necesită precizie în mișcare, multă atenție, răbdare, perseverență și experiență). Materialele alese să fie colorate, sigure și durabile (jocurile și jucăriile să fie din materiale rezistente, ușor de mănuit, estetice, să nu prezinte pericol de accidente, să atragă prin formă, culoare, mărime, să corespundă preocupărilor de vârstă și scopului urmărit. Nu vom folosi obiecte din sticlă, sârmă, nasturi, pioane la 3-4 ani și nici cuburi grele sau alte jucării care presupun efort fizic ce depășește posibilitățile acestora);
- ✓ planificați activitățile în așa fel încât copilul să-și antreneze cât mai multe abilități (în momentul în care copilul a căpătat o deprindere e necesar să complicăm jocul, solicitând copilul să rezolve sarcini cu un grad mai mare de dificultate. „Dacă ai adus toate păpușile pe canapea, hai să le așezăm în ordine, de la cea mai mică la cea mai mare”);
- ✓ atrageți copiii să se joace dacă este nevoie („Știi că nu mă simt prea bine, am răcit, vrei să-mi faci tu un ceai?” sau „Eu sunt copilul, vrei să fii tu mama și să ne jucăm de-a familia?”);
- ✓ apreciați mereu pozitiv eforturile copilului în joc („Ce frumos ai construit, ești grozav!”, „Bravo, ți-a reușit prăjitura pentru păpușă!”, ”Ce mult îmi place cum ai aranjat mașinuțele!”);
- ✓ extindeți acțiunile copiilor și propuneți și altele („Acum că ați terminat de gătit, haideți să așezăm masa pentru toate păpușile și să facem niște invitații să participe și alți invitați [6].
- ✓ lăsați copiilor destul timp să se gândească, să-și dezvolte jocul și să găsească soluții la problemele ivite, nu le răspundeți dumneavoastră (Când vin cu solicitarea: „Nu știu cum să fac aici, ajută-mă!” nu vă grăbiți să oferiți soluția, spuneți-le ”Oare cum ar fi mai bine? Tu la ce te gândești? Încearcă...și vom vedea dacă e bine...” și lăsați-le un timp să găsească variante, soluții, să experimenteze, să învețe din greșeli, să persevereze);
- ✓ îmbogățiți cunoștințele copilului cu materiale noi pe care el le poate folosi jucându-se, introduceți idei noi, pentru a extinde cunoștințele și experiențele copilului (în jocul ”De-a brutarii” dați copiilor făină, drojdie, sare și apă și ajutați-i să frământa aluatul din care ei vor modela cele mai minunate produse. Puneți la dispoziția lor semințe de mac sau susan și sugerați-le să modeleze ”specialități” folosind aceste ingrediente);
- ✓ creați copilului posibilități multiple de a se juca cu alții; stimulați copilul să stabilească relații de joc cu alți copii; dezvoltați jocul în comun al copiilor (Când ieșiți în parc încurajați copilul să relaționeze cu alți copii: „Uite ce minge frumoasă are băiețelul acela, întrebă-l cum se numește și roagă-l să se joace cu tine!”, „Ia și fetița cu tine ca să plimbați împreună păpușa cu căruciorul, să fiți două mămici!”);
- ✓ folosiți întreaga noastră creativitate și experiență pentru a descoperi împreună cu copilul noi obiecte și materiale ce îi pot stimula și lărgi experiența prin joc (În timpul plimbărilor pot aduna materiale din natură: crenguțe, frunze, ghinde, pietricele, păstrează ambalaje, haine vechi, vase, aparate – toate sunt o sursă inepuizabilă pentru subiecte noi de joc, dezvoltă imaginația, creativitatea, gândirea, satisfac curiozitatea, îmbogățesc experiența de viață a copiilor”);

- ✓ folosiți toate ocaziile pentru a dirija atenția copilului spre obiectele și evenimentele naturale/reale care pot stimula și satisface curiozitatea sa (Urmărim transformările din natură, venirea și plecarea păsărelelor, zborul fluturașului, viața găzelor, creșterea plantelor);
- ✓ valorificați experiența personală a copilului și integrarea cu noile cunoștințe și deprinderi prin situațiile de învățare pe care le creați. Prin joc acest lucru este cel mai lesne de realizat;
- ✓ acordați timp suficient și spațiu ambiental într-un mediu curat și securizant unde jocul să fie o experiență benefică și sigură (Copilul trebuie să se joace într-un spațiu curat, bine aerisit, luminos unde există mobilier adecvat, jocuri și jucării ce nu-i pun în pericol viața sau sănătatea, sub directa supraveghere a adultului. Copilul se joacă atâta timp cât își satisface nevoia de cunoaștere, de mișcare, cât timp mediul îl stimulează iar adultul îi oferă suport.);
- ✓ asigurați participarea tuturor copiilor în joc, îndeosebi a celor care sunt timizi sau nu au încredere că pot să contribuie și ei la derularea jocului prin asumarea unui rol sau nu sunt solicitați de alți copii [1,4,6,8].

Astfel, familia reprezintă agentul acțiunii educative care fixează în individ habitusul primar, schemele inițiale de percepție, gândire, imaginație, creativitate, acțiune, ce vor funcționa ca un mecanism de selecție și consolidare a conduitei în procesul interiorizării experienței ulterioare, formând temelia viitoarei personalități.

Referințe bibliografice:

1. Bacus, A., Copilul de la 3 la 6 ani, Editura TEORA, București, 1999
2. Bulgărea, M., Organizarea vieții copiilor în familie. București: EDP, 1966
3. Dolean, I., Dolean, D., Meseria de părinte, Editura Aramis print, București, 2002
4. Ghid de bune practici pentru Educația Timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, 2008
5. Mitrofan, I., Mitrofan, N., Familia de la A la Z. București: EDP, 1991
6. Pereteatcu, M., Educația și consilierea părinților: Ghid pentru părinți, Bălți, 2006
7. Vișan, N., Rolul familiei în educarea copilului, Ed. Paralela 45, Pitești, 2009
8. Vrasmas, E., Consilierea și educația părinților, Aramis, București, 2002

DIFICULTĂȚI DE ADAPTARE A STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR

Maria PLEȘCA,
conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *Today universities are facing a sharp decline in the number of students, but also with high academic abandon, especially those included students in the first year. In the study of the first year students, after the completion of the first semester, we identified some adaptation difficulties they have. The study proves that although the student's opinions are positive about adaptation to academic life and educational offer, however, the main difficulties they face are related to the adaptation to the specifics of higher education in terms of the teaching-learning and management of information's volume.*

Adaptarea socială este o etapă superioară a procesului de pregătire a omului pentru viață, fiind, totodată, și un rezultat al acestei pregătiri. Oglindește calitatea pregătirii persoanei sub

aspectul cultivării capacităților proprii și a asimilării de cunoștințe, priceperi și deprinderi care i-ar fi utile în activitatea viitoare.

Tranziția, definită drept capacitatea de a „naviga” prin schimbarea ce are loc în trecerea de la un ciclu de învățământ la altul, de la o modalitate de învățare la alta [5, p.238], este destul de frecvent abordată în studiile investigative privind tranziția spre învățământul superior. Maniera în care tranzitează copiii și tinerii de la un ciclu de învățământ la altul fiind mai mult investigată.

Tranziția de la viața liceală la cea universitară este adesea una intimidantă, multiplu solicitantă pentru studenți, atât în plan personal (părăsirea familiei, gestionarea bugetului personal etc.), cât și în plan academic (trecerea de la activitatea organizată, ghidată, la luarea independentă a notițelor, munca în echipă, managementul timpului, studiu individual etc., absolvenții de liceu fiind destul de precar pregătiți în acest sens), ori social (noi colegi/ prieteni, în nouă localitate, șocul cultural adaptativ fiind cu atât mai mare pentru elevii proveniți din mediul rural, din familii în care părinții nu au studii superioare) [1, p.78].

Efortul de adaptare abruptă la toate aceste schimbări simultan face ca tranziția să fie una critică, mai ales în primele șase săptămâni, de aceea multe cercetări privind tranziția și adaptarea la viața universitară identifică opinia studenților despre maniera în care a fost sprijinită instituțional această tranziție, respectiv despre maniera în care consideră ca s-au adaptat după această perioadă [2, p.66].

Între tânăr și mediul în care se află se stabilesc interacțiuni multiple. În formarea personalității intervin mai multe tipuri de factori. Lucrul cel mai important este că interacțiunile sunt reciproce: nu doar tânărul este influențat de mediu, dar și el poate influența mediul.

Atitudinea activă față de mediul de adaptare presupune a conștientiza că poți influența, prin propriul efort, anumite cauze ale problemelor cu care te confrunți, astfel încât problemele să fie ameliorate sau chiar rezolvate. Este opusul atitudinii pasive, prin care soluțiile se așteaptă exclusiv din exterior, iar persoana se simte incapabilă să acționeze și se limitează la a aștepta ajutorul celorlalți. Astfel, nu se poate realiza integrarea socială a unei persoane dacă ea însăși nu face eforturi în acest scop, dacă nu dorește și nu se luptă să-și îndeplinească aspirațiile proprii. Copiii educați în spirit activ au mult mai multe șanse de integrare [3, p.102].

Studenții vin la universitate pentru cele mai diverse motive, variind de la obiective clare legate de parcursul academic și profesional, până la a pleca de acasă, a se distra, a-și găsi noi prieteni, a satisface așteptările părinților, a amâna încadrarea pe piața muncii, etc., fiind atrași de mirajul vieții de student sau, poate, și de prestigiul instituției [5, p.240]. Nesatisfacerea motivelor și așteptărilor, așteptări nerealiste, lipsa de claritate/ specificitate, pregătirea emoțională și abilitățile academice precare, dificultățile (șocul) adaptativ(e) și marginalizarea de la procesul academic determină neadaptarea și abandonul studenților [6, p.43].

Dificultățile adaptative sunt atât de ordin academic, cât și social, variind de la cele legate de gestionarea volumului de muncă, a studiului independent și responsabilității pentru propria învățare, până la gestionarea mai largă a timpului, bugetului, vieții sociale, aspectelor emoționale, didactice, etc..

În secvența de studiu prezentat am încercat să identificăm ce dificultăți adaptative au întâmpinat studenții din anul I. Pentru a evidenția acest aspect au fost calculate valorile medii obținute pentru fiecare item analizat pe o scală tip Likert (1 – foarte nemulțumit, 5- mulțumit) și a fost utilizat testul T Student pentru a identifica posibile diferențe între respondenții de gen feminin și respondenții de gen masculin în ceea ce privește aprecierile la itemii analizați.

Principalele dificultăți (figura 1, tabelul 1) cu care s-au confruntat studenții pe parcursul primului an de studii au vizat cu precădere aspecte legate de adaptarea la specificul învățământului superior în ceea ce privește ritmul de predare – învățare (29%), adaptarea la orarul de lucru (22%), respectiv alternanța cursurilor și a seminariilor, orarul fragmentat sau alternanța săptămână pară/impară. O categorie distinctă de dificultăți include cantitatea mare de informații și volumul disciplinelor pe care le frecventează (17%), dificultăți care atrag de la sine

și deficiențe cu privire la managementul timpului (12%) și alocarea resurselor de timp pentru activitatea de pregătire a solicitărilor didactice. Managementul timpului începe cu managementul propriei persoane [4, p.25]. Principala cauză a eșecului, atât în învățarea academică cât și în viață, este lipsa unei discipline autoimpuse. Cunoașterea îl va ajuta pe student să-și înțeleagă comportamentul și atitudinea față de anumite valori și mai ales să-și modeleze acest comportament în direcția minimizării defectelor și a atitudinilor greșite, pe de o parte, și a eficientizării învățării, pe de altă parte.

Studentii din anul I au nevoie să simtă că sunt parte a unei comunități de învățare suportive, că sunt valorizați prin interacțiuni calitative cu colegii în universitate și în afara orelor de curs/seminar. Integrarea în grup (7%) reprezintă un aspect important al adaptării acestora. Studiul dovedește că o altă dificultate de adaptare ține de perceperea și înțelegerea modului de predare al profesorilor (7%).

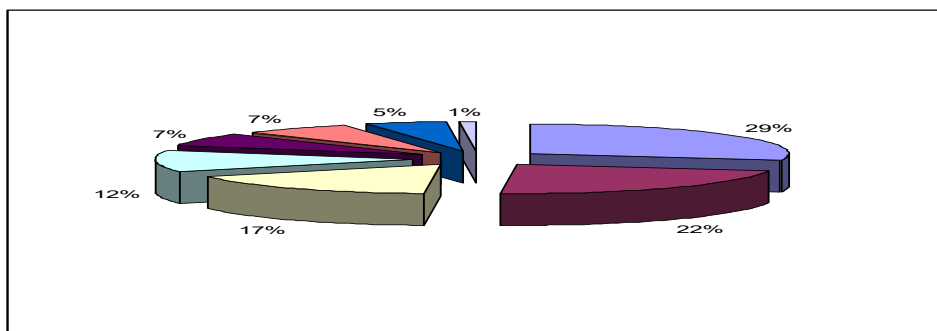


Figura 1. Dificultăți de adaptare ale studenților

Tabelul 1

Dificultăți ale studenților în anul I de studii	
Adaptarea la ritmul de învățare și la specificul învățământului superior	29%
Adaptarea la orar (săptămâna pară/impară, ore pe module, „ferestre” între ore etc.)	22%
Cantitatea mare de informații, volumul materiei	17%
Managementul timpului	12%
Integrarea în grup	7%
Să mă obișnuiesc cu modul de predare al profesorilor	7%
Nepromovarea unor examene	5%
Cuantumul taxei de studii	1%

Astfel, dacă indicele opiniei dominante referitoare la viața academică este unul pozitiv, se pare că principala dificultate pe care studenții o evidențiază este cea legată de „adaptarea la ritmul de învățare și la specificul învățământului superior”. Aceste date nu sunt surprinzătoare, deoarece în studiile menționate în literatura de specialitate este semnalat [1, p.78] că la sfârșitul semestrului I încă mulți dintre studenți au același stil de învățare ca în liceu. Aceasta presupune o cercetare mai profundă a autonomiei lor în învățare, ca fiind factor determinant pentru adaptarea la viața academică, alături de stima de sine și eficiența personală, respectiv adaptarea la viața socială. Dar sunt necesare totodată și programe adaptate de tehnici orientate spre formarea abilităților de învățare academică, ca și de o mai mare conștientizare a cadrelor didactice cu privire la dificultățile și problemele în învățare ale studenților, pentru a-i orienta și sprijini mai bine. Adaptarea la viața studentescă este strâns legată, după cum s-a evidențiat, de gradul de satisfacție cu interacțiunea cu cadrele didactice, respectiv calitatea ofertei academice ca întreg.

Un factor dominant al adaptării cu succes la viața academică este gradul de satisfacție în raport cu programul de studii ales. Aceasta impune necesitatea ca serviciile de consiliere privind cariera și parcursul academic să fie mai atent avute în vedere, legătura universităților cu mediul preuniversitar pentru o consiliere academică adecvată, nu numai cu privire la realizarea unei opțiuni realiste, dar și cu privire la ceea ce înseamnă învățarea în universitate și viața de student în general. Sunt necesare deasemenea proiecții și așteptări realiste despre ceea ce înseamnă „viața de student”, pentru mulți liceeni privită cu idealism, ca „pașaport” pentru independența plecării de acasă și distracție. Nu este de neglijat însă interesul puternic al viitorilor studenți pentru informațiile cu privire la facilitățile pe care le oferă universitatea.

Studiul a evidențiat o corelație foarte puternică între importanța pe care studenții o acordă adaptării la viața academică și integrării în ritmul vieții studentești ($r = 0,821$, $p < 0,05$), fiind important de avut în vedere totodată dimensiunea socială, nu numai academică a vieții de student (aspect confirmat de teoria integrării sociale, dar și de studiile de specialitate [1, p.82]). Acest aspect sugerează și necesitatea extinderii perioadei de induction, de la obișnuita primă săptămână introductivă, de familiarizare cu facilitățile universității, la cel puțin prima lună de studii, deoarece se formează grupurile de învățare și socializare colegială.

În ceea ce privește modul în care studenții din anul I evaluează aspectele analizate pentru activitatea în primul an de studii putem aprecia că în cea mai mare parte nu există diferențe generate de gen (figura 2).

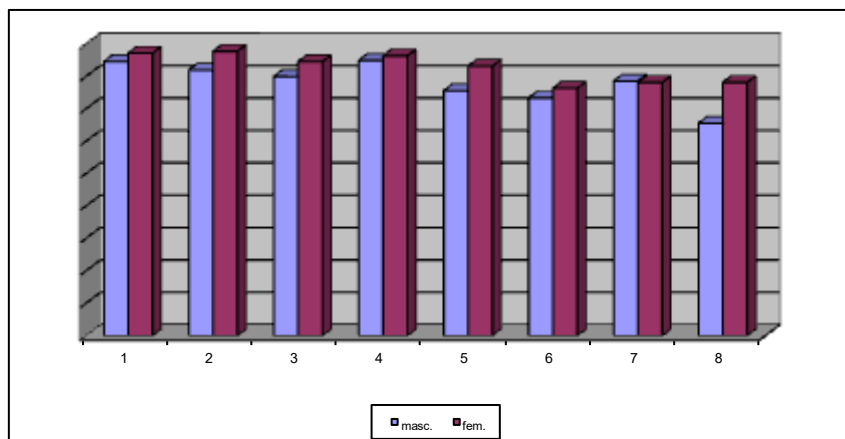


Figura 2. Dificultăți de adaptare ale respondenților de gen feminin și respondenților de gen masculin

Totuși în ceea ce privește spiritul critic al respondenților putem aprecia că băieții sunt ușor mai critici decât fetele ($t(54)=2,716$, $p < 0,05$) în ceea ce privește implicarea colegilor în activitatea didactică „*colegii de an sunt activi (citesc, întreabă, prezintă etc.) la cursuri și seminarii*”. Mult mai exigenți sunt atunci când apreciază rezultatele obținute ca urmare a efortului și a implicării de care au dat dovadă pe parcursul anului universitar „*rezultatele mele reflectă implicarea mea și efortul le care l-am depus*” ($t(169)=2,063$, $p < 0,05$). Băieții par a fi mai critici față de oferta educațională și de balansare a efortului depus cu rezultatele obținute.

Relația dintre adaptarea și integrarea în mediul academic și programul de studii frecventat evidențiază importanța atribuită unei decizii corecte de alegere a facultății pe care studenții o urmează. Atunci când studenții urmează un program de studii ca efect al unei decizii asumate, dar mai cu seamă când apreciază că această opțiune a fost adecvată și se „regăsesc în decizia adoptată” este creat contextul propice pentru o adaptare eficientă la viața academică.

Această relație de covariație a importanței pe care o acordă studenții aspectelor legate de decizia de a alege facultatea și aprecierea nivelului de adaptare la viața academică ($r = 0,701$, $p < 0,05$), respectiv integrare în „ritmul vieții studentești” ($r = 0,721$, $p < 0,05$) confirmă importanța

procesului de consiliere și orientare profesională a elevilor pentru alegerea acelu program de studii în conformitate cu abilitățile, competențele, profilul psihologic și deschiderea manifestată față de un anumit domeniu de activitate.

După părerea noastră, procesul de adaptare a studenților la activitatea de învățare nu se reduce la simpla însușire a abilităților și informațiilor ce vizează procesul învățării, ci antrenează în numeroase cazuri, schimbarea echilibrului dintre dominantele psihice, structurarea unor interese, conturarea unor surse de satisfacție, a noi forme de afirmare, dezvoltarea unui simț de responsabilitate. Aceasta înseamnă că adaptarea la mediul universitar este un proces complicat și complex, pentru care tânărul trebuie să fie bine pregătit și ajutat, reclamă măsuri adaptative din partea universității și a profesorilor care predau la studenții boboci.

Bibliografie:

1. Brooman S., Darwent S. Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*. Baltimore: Williams Wilkins, 2014, pp. 76 – 84.
2. Ciobanu B., Stolz G. Modele culturale și orientări valorice în perioada de tranziție. București. Editura universitară, 1994.
3. Chelcea S. Un secol de cercetări psihosociologice. Iași: Polirom, 2002.
4. Covey S. Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile. București: ALLFA, 2002.
5. Trevor G., Parker S. Navigating change: a typology of student transition in higher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, pp. 234 – 245.
6. Tulbure C. Determinanți psihopedagogici ai reușitei academice. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2010.

IMPACTUL MEDIULUI SOCIO-FAMILIAL ȘI AL INSTITUȚIEI PREȘCOLARE ÎN DEVENIREA COPILULUI CA PERSONALITATE

Nina SACALIUC,

conferențiar universitar, doctor,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The article deals with the problem of parents to step pedagogical culture of partnership. The emphasis on the term „educational culture” of the parents, the parents educational culture components. It highlights key positions that determine the content, organization kindergarten-family partnership. It analyzes the results of the questionnaire for the parents included in the experiment, related to the stage of partnership pedagogical culture.*

La momentul actual devine din ce în ce mai pronunțată semnificația familiei în viața copilului. Familiei îi revine rolul principal în dezvoltarea și educația copilului.

Familia reprezintă mediul favorabil de socializare a copilului, izvorul de transmitere a experienței socio-istorice și, în primul rând, a experienței emoționale, a relațiilor reciproce dintre oameni. Luând în considerare acest fapt, se poate, pe bună dreptate, considera că familia a fost, este și va fi institutul de bază al educației, al socializării copilului.

Familia după constatarea oamenilor iluștri din toate timpurile, a fost una din cele mai mari valori create de omenire. Nici o națiune, nici o societate, nici o civilizație n-a putut exista fără familie.

Știința contemporană dispune de date multiple ce confirmă faptul că fără educația familială copilul nu se poate dezvolta pe deplin ca personalitate, fiindcă numai în familie deprinde o gamă de sentimente, reprezentări vaste despre viață. Plus la aceasta, forța și

activitatea familiei nu poate fi comparată nici cu cea mai calificată educație ce o va primi din altă parte, fiindcă numai în cadrul ei poate pe deplin comunica, acumula impresii noi (ulterior în cunoștințe), deprinde o activitate motrică activă, simte recunoștință și dragoste etc.

De la cea mai fragedă vârstă, oricare ar fi contextul vieții lor, copiii sunt supuși unor influențe multiple care acționează în direcții diferite sau chiar în sens opus. De aceea e necesar ca familia să fie larg deschisă influențelor exterioare, nu pentru a primi „indicațiile” unui stat, ci pentru a contribui la progresul comunității în care este încadrată [2].

Care este locul familiilor contemporane în ansamblul agenților economici? Cu alte cuvinte, sunt părinții principalii responsabili ai educației copiilor?

Din primele zile ale vieții pe copil îl înconjoară oamenii, natura, lucrurile. Totuși nu orice părinte și nu orice anturaj sunt favorabili pentru dezvoltarea copilului din momentul nașterii.

Cercetările și studiile recente arată că progresul rapid al tehnicii și științei produc schimbări evidente în posibilitățile educative ale familiei. Consecințele industrializării, ale urbanizării, pe lângă avantajele vieții moderne se resimt și în numărul mare de familii care cuprind doar două generații, în detrimentul celor cu trei generații (bunici, părinți, copii), în reducerea timpului petrecut de femei în familie, acestea fiind atrase tot mai mult în munca productivă și socială; în reducerea posibilităților de supraveghere a copiilor de către părinți. Aceste schimbări fac mai dificilă funcția educativă a familiei.

Familia reprezintă pentru copil un organism reglator care permite, în ciuda unei aparente sărăcii de mijloace, să trăiască o viață foarte intensă, o viață proprie copilăriei.

Copilăria este o etapa fundamentală în realizarea uceniciei sociale, proces în care familia este implicată nemijlocit, având un rol social, afectiv și cultural.

În plan *social* ea oferă, prin compoziția sa variată (sex, vârstă, generații), ca și prin structură relațională, un mediu social care prilejuiește copilului posibilitatea de-a înțelege experiența socială, relațiile cele mai semnificative. Sub raport formativ familia nu trebuie să-l ferească pe copil de influențele sociale, ci, dimpotrivă, să-i faciliteze contactele cu societatea într-o manieră progresivă în raport cu formarea capacităților de autonomie comportamentală. Astfel, prin intermediul familiei, copilul va participa la viața socială încă înainte de a avea conștiința acestui fapt.

Ca mediu *afectiv*, familia are un rol esențial. Ea este o „școală a sentimentelor”, prilejuind copilului o gamă diversă de trăiri și experiențe afective. Aici învață să iubească și să fie iubit, să realizeze acomodări și adaptări afective; aici se confruntă cu stări de frustrare sau de gelozie și dobândește treptat controlul asupra propriilor stări afective.

În plan *cultural*, familia asigură însușirea de către copil a limbajului ca mijloc fundamental de comunicare umană și a unui ansamblu de cunoștințe elementare despre diverse aspecte ale mediului [3].

Iată de ce în calitate de prim și cel mai esențial factor, este formarea personalității copilului în cadrul familiei, pe care o consideră un mediu prioritar în comparație cu alte instituții educative (grădiniță, școală), care determină caracterul profund emoțional, intim al educației și care se întemeiază pe relații de rudenie, de sânge și „diriguitorul” său se prezintă dragostea părintească față de copii și sentimentele de răspuns (încredere, gingășie) ale copiilor față de părinți.

Deci, mediul familial reprezintă cadrul în care se desfășoară acțiunea educativă a familiei.

Pentru a completa rolul familiei în sistemul educațional, vom menționa că, fiind o grupă mică, la rândul său „microcosmosul”, familia pe deplin corespunde cerințelor de includere a copilului în viața socială și a lărgirii orizontului și experienței sale. În acest caz vom lua în considerare faptul că familia prezintă o grupă socială diferențiată. Membrii ei sunt diferiți după vârstă, gen, profesie. Aceasta îi dă posibilitate copilului să-și manifeste vast posibilitățile sale, să-și realizeze rapid și pe deplin necesitatea.

Prin urmare, știința contemporană dispune de date elocvente că familia prezintă primul și cel mai esențial institut educativ al vieții omului.

Familia contemporană nu poate educa copilul izolat de alte instituții educative.

Instituția preșcolară are menirea de a contribui la dezvoltarea maximă a copilului, de a-i educa cele mai importante calități morale, așa cum ar fi stima și respectul, frumosul, adevărul, responsabilitatea, bunăvoința, modestia, noblețea, prietenia ș.a.

Astfel, grădinița și familia sunt cointeresate să-și unească eforturile, respectând acele aspecte ale activității educaționale în domeniile, în care fiecare din ele dispun de anumite privilegii.

Oricât de universală și de unică este educația în familie, ea totuși nu asigură pe deplin condiții pentru educarea calităților morale. De aceea astăzi se acordă o atenție deosebită conlucrării părinților cu pedagogii profesioniști.

Recunoașterea priorității educației familiale cer alt tip de relații între familie și instituția preșcolară. Noile noțiuni în aceste relații sunt o *conlucrare* și o *colaborare reciprocă* [Ibidem].

Colaborarea prezintă un mijloc de organizare a activității comune care se realizează pe baza percepției sociale și cu ajutorul comunicării. Drept rezultat al colaborării apar anumite relații care depind de poziția celor care conlucrează.

La baza filosofiei noi de colaborare a grădiniței cu familia stă ideea că pentru educarea copilului duc responsabilitate părinții, iar toate instituțiile sociale sunt atrase să ajute, să susțină, să completeze activitatea lor educativă.

Realizarea scopului comun al instituției preșcolare și familiei presupune colaborarea sistematică dintre cei doi factori educativi. Succesul educației multilaterale a copiilor presupune unitatea de acțiune, concordanța metodelor utilizate, continuitatea cerințelor grădiniței și familiei.

Conlucrarea grădiniță-familie se bazează pe următoarele poziții pedagogice ce determină conținutul, organizarea și metoda ei:

- Respect reciproc și încredere reciprocă în relațiile dintre pedagogi și părinți. Ajutor reciproc, orientat spre perfecționarea educației copiilor în familie și în grădiniță, a condițiilor de organizare a vieții și activității lui.
- Unitate în munca grădiniței și a familiei în educația copiilor. Aceasta se obține numai în acel caz când scopurile și sarcinile educației sunt bine cunoscute și înțelese nu numai de către educatori, dar și de către părinți.
- Studierea experienței înaintate de educație familială, propagarea ei printre părinți, utilizarea iscusită a metodelor pozitive de educație familială.
- Unitatea în înțelegerea scopului și obiectivelor, mijloacelor și metodelor de educație a copiilor ce prevăd dezvoltarea armonioasă a personalității lor.
- Atitudinea față de copil ca față de o personalitate în devenire – membru al colectivului familial și de copii, respectul față de el.
- Utilizarea diverselor forme de muncă ale grădiniței cu familia în legătura lor reciprocă.
- Atragerea activului părintesc la activitatea grădiniței în munca cu familia.
- Critică și autocritică reciprocă, binevoitoare.

Prin urmare, pedagogul este nu numai un educator al copiilor, ci și un educator al părinților, iată de ce el trebuie să fie la curent cu problemele pedagogiei familiale.

Ideea unui parteneriat care să alieze agenții educaționali, factorii care pot influența dezvoltarea copilului și pot acționa preventiv sau proactiv asupra riscurilor se impune ca prioritate a învățământului contemporan, iar, ca o consecință, pregătirea cadrelor didactice pentru un design corespunzător al acestor activități, devine prioritară. Scopul acestor parteneriate este identificarea de către cadrele didactice a caracteristicilor programelor educative pentru părinți și a dimensiunilor designului acestor programe. Obiectivele urmărite ar fi:

- dezvoltarea competențelor de comunicare cadru didactic-părinte;

- recunoașterea caracteristicilor educației părinților;
- identificarea și achiziționarea educației părinților;
- identificarea și achiziționarea unor metode și instrumente psihopedagogice necesare în activitățile cu părinții;
- analiza unor programe de educație parentală existente;
- identificarea caracteristicilor și dimensiunilor parteneriatului grădiniță-familie în realizarea educației diferențiate;
- identificarea și proiectarea unor parteneriate posibile grădiniță-familie.

Prin urmare, la baza interacțiunii reciproce ale instituției preșcolare și familiei stă colaborarea. Cine poate fi inițiatorul determinării colaborării? Desigur că pedagogii, deoarece ei sunt pregătiți profesional pentru munca instructiv-educativă și înțeleg că succesul depinde de înțelegere reciprocă de continuitatea în educația copiilor. Educatorul conștientizează că fenomenul colaborării se cere în interesele copilului și că în acest scop trebuie de ridicat cultura pedagogică a părinților.

Pornind de la problema de cercetare, ne-am formulat drept scop de a determina modalitățile de realizare a parteneriatului educațional grădiniță-familie.

Prin cercetarea experimentală am urmărit obiectivele:

- a) examinarea valorilor educației pentru familie prin prisma parteneriatului educațional grădiniță-familie;
- b) cercetarea tendințelor actuale pentru o cultură pedagogică a părinților la etapa de parteneriat.

La etapa inițială am aplicat probe de constatare, unde am folosit chestionarul, fiind investigați 26 de părinți, copiii cărora frecventează grupa mare.

Întrebările chestionarului au fost următoarele:

- 1) Din ce surse acumulați cunoștințele pedagogice?
- 2) Vă sunt de folos cunoștințele acumulate pentru a educa corect copilul Dvs.? Dacă nu, atunci de ce?
- 3) Vă ocupați de educația copilului în familie?
- 4) Cum considerați, educați corect copilul Dvs.?
- 5) Ce dificultăți întâmpinați în educația copilului?
- 6) Ce calități vă bucură la copilul Dvs.?
- 7) Ce calități nu vă plac la copilul Dvs.? Cum vă străduiți să le înlăturați?
- 8) De ce ajutor aveți nevoie în educația și instruirea copilului Dvs. din partea educatoarei?
- 9) Ce relații există între Dvs. și educator?
- 10) Care este opinia Dvs. cu privire la parteneriatul pedagogic?

Analizând răspunsurile la întrebările chestionarului, am constatat următoarele:

Răspunzând la prima întrebare – *Din ce surse acumulați cunoștințele pedagogice?* – 7 din 26 de părinți anchematați au indicat că se consultă cu educatorul; 2 părinți au menționat că își educă copiii așa cum i-au educat pe ei părinții lor; 6 au pus accent pe experiența de viață; ceilalți 10 părinți au indicat că își îmbogățesc cunoștințele prin intermediul emisiunilor de la televizor și radio.

La a doua întrebare, *Vă sunt de folos cunoștințele acumulate în educația copilului Dvs.?*, majoritatea părinților au menționat faptul, că într-o măsură oarecare da. O bună parte au indicat că copiii primesc educația cuvenită la grădiniță.

Analizând răspunsurile părinților la întrebarea a patra, am constatat, că din 26 de părinți numai 8 își orientează activitatea lor spre o educație justă, serioasă a copilului; 9 din ei tind să acorde atenție cuvenită copilului, însă motivează pasivitatea lor prin lipsa de timp, nu dispun suficient de cunoștințele pedagogice necesare; 7 părinți sunt indiferenți, nepăsători, nu dispun de cunoștințele necesare și nici nu tind spre a le îmbogăți, fiind de părerea că deja copiii lor au primit educația cuvenită.

Din răspunsurile la întrebarea *Ce dificultăți întâmpinați în educația copilului Dvs.?*, am stabilit, că în șase familii părinții se ciocnesc cu așa dificultăți, ca neascultarea copilului; în patru familii copilul crește nervos; în zece familii se simte lipsa de cunoștințe pedagogice; în patru familii copilul este neatent, zbânțuit și numai în două familii părinții nu întâmpină dificultăți.

La întrebarea despre calitățile pozitive pe care le au copiii lor și îi bucură pe părinți, majoritatea au enumerat așa calități ca sinceritatea, modestia, amabilitatea, stima față de adulți, compasiunea, bunătatea sufletească, adevărul.

Referitor la calitățile negative ce le au copiii lor, 12 părinți au evidențiat egoismul, zgârcenia, încăpățănarea; 4 părinți n-au observat calități negative, iar pe 10 părinți nu-i preocupă această problemă, considerând că copiii lor sunt „bine educați”. Aceste calități negative 10 părinți tind să le lichideze colaborând cu grădinița; 6 părinți sunt neputincioși, nu știu cum să procedeze; 5 părinți nu iau atitudine, indicând că depinde de educație.

Din răspunsurile părinților la întrebarea a zecea, am constatat următoarele: 8 familii doresc să-și îmbogățească cunoștințele pedagogice, contactând cu educatoarea, participând activ la viața grădiniței; 6 familii doresc să-și îmbogățească cunoștințele pedagogice, însă indică lipsa de timp; 6 familii nici nu dispun de cunoștințe și nici nu sunt cointeresați să le îmbogățească.

Analizând răspunsurile la întrebarea *Ce relații există între Dvs. și educator?*, am constatat că majoritatea părinților n-au stabilit relații de colaborare reciprocă, nu se încadrează în participarea activă, egală, soluționând probleme comune. O mică parte din părinți au menționat relații de colaborare reciprocă, ca parteneri capabili de a orienta corect activitatea copiilor pentru o reușită a educației și instruirii lor.

La ultima întrebare – *Care este opinia Dvs. cu privire la parteneriatul pedagogic?* – răspunsurile au fost diverse: 10 părinți sunt de părerea că un parteneriat reciproc și-l doresc și le va fi de folos, deoarece ei vor avea posibilitate să-și îmbogățească cunoștințele, experiența; 6 părinți sunt de părerea că ar fi bine să se organizeze niște universități pentru părinți, unde ei vor participa activ, apoi cu cunoștințe pedagogice necesare vor putea colabora reciproc. Opt părinți nu-și închipuie o astfel de colaborare, argumentând că nu sunt pedagogi profesioniști.

Analizând răspunsurile la întrebările chestionarului, am ajuns la concluzia că de la activitatea părinților depinde mult formarea complexului pedagogic de condiții care joacă un rol hotărâtor în formarea și dezvoltarea personalității. Aceasta și activează procesul de educare, ceea ce nu e mai puțin important decât a însăși educatorului.

Deci, educația depinde de scopul bine orientat al părinților și de mai mulți factori: relațiile ce se stabilesc între pedagog și părinți, cultura și morala părinților, de experiența de viață. Un rol esențial îl are cultura pedagogică a părinților. Rolul și însemnătatea culturii pedagogice în potențialul educativ al familiei crește încontinuu.

În rezultatul convorbirilor individuale cu părinții am constatat că educatoarea nu-i atrage pe părinți în munca desfășurată de instituția preșcolară pentru a realiza educația copiilor, organizându-le judicios timpul liber și mai ales dezvoltându-le dorința de a acumula cunoștințe. Nu se observă o unitate a măsurilor educative, concordanța dintre mijloacele de influențare pe care le folosesc aceste două instituții sociale.

Prin urmare, educația în familie depinde de scopul bine orientat al părinților, de relațiile familiale, de experiența de viață, de cultura și morala părinților și nu în ultimul rând, de cultura lor pedagogică.

Părinții trebuie să se implice în mod egal în procesul educațional în familie, ceea ce lasă de dorit la unii din ei.

Cultura pedagogică a părinților dă posibilitate să limităm elementul stihic care predomină în educația familială. Fiecare familie dispune de posibilități educative enorme sau, dacă vom formula din punct de vedere pedagogic, de un potențial educativ enorm. Acest potențial este important de a-l folosi judicios de către ambii părinți. Colaborarea și cooperarea părinților sunt benefice în condițiile în care comunicarea este reală [1].

Астfel, pentru realizarea parteneriatului cu părinții este esențial ca:

- părinții să fie ca participanți activi, care pot aduce contribuții reale și valoroase la educarea lor;
- părinții să ia parte la adoptarea deciziilor privitoare la copiii lor;
- să se recunoască și să se aprecieze informațiile date de părinți referitoare la copiii lor;
- responsabilitatea să fie împărțită între părinți și cadrele didactice.

Educația la vârsta timpurie este determinată de o sumă de factori, printre care familia are un rol important, ca unul din factorii activi.

Factorii participanți în actul educațional trebuie să acționeze în concordanță cu obiectivele propuse, iar relația dintre obiectivele urmărite de familie și cele urmărite de instituția preșcolară să devină comune, de vreme ce ambii factori slujesc, în cele din urmă, iar obiectivele societății devin ținte comune și pentru familie.

Referințe bibliografice:

1. Cuznețov, L. Curriculum. Educația pentru familie. Chișinău: Museum, 2004.
2. Grebennikov, I.V. Osnovî semeinoi jizni. M., 1991. 191 p.
3. Sacaliuc, N., Cojocaru, V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ СО ШКОЛЬНИКАМИ ИЗ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Лариса ЗОРИЛО,

*кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный Университет имени Алеку Руссо*

Abstract: *The article deals with the problem of the teacher's work with children from migrant families. The characteristics of the impact of labor migration on social and family relations, the processes of upbringing and education of children of this category are given in the article. There are revealed the psychological and pedagogical conditions of the effectiveness of work with this category of children in the activities of the teacher. The necessity of special professional training of didactic personnel for this activity is shown.*

Рост числа детей, оставленных без родительского присмотра мигрантами республики Молдова, выехавшими на заработки за пределы страны - одно из серьезных отрицательных последствий трудовой миграции. Поэтому исследователи рассматривают влияние этой проблемы на социальные и семейные отношения, на положение детей и особенности их социальной, культурной, образовательной интеграции и др.

Многие исследователи этой проблемы делают вывод, что миграция родителей с целью заработать деньги для повышения благосостояния семьи, при всех экономических плюсах имеет социальные минусы, особенно отрицательно она сказывается на положении детей. Помимо отсутствия родительского присмотра, сказывается отсутствие базовых социальных услуг, знаний о проблемах и правах этих детей, как у родителей, так и у общества в целом.

Процесс миграции затрагивает все стороны образовательного процесса, значительно усложняет содержание педагогической деятельности и функций учителя, актуализируют его воспитательную роль в воспитании детей из транснациональных семей. Поэтому работа с учащимися из транснациональных семей, родители которых являются трудовыми мигрантами – важное направление деятельности каждого учителя.

На протяжении 2000-2015 годов наблюдается повышение интенсивности трудовой миграции: доля населения, временно находящегося за пределами страны в связи с работой или в поиске работы, выросла от 3,8% до 8,3%, а по отношению к его экономически активной части – от 8,4% до 25,2% (http://keepslide.com/no_category/57234).

В Республике Молдова порядка 150 тысяч детей живут отдельно от родителей, которые уехали на заработки в ближнее и дальнее зарубежье. Статистические данные, свидетельствующие о том, что Молдова среди европейских государств по этому показателю уступает лидерство лишь Румынии, были представлены в Социальном вестнике (Monitorul Social) «Качество жизни детей – фактор воздействия на устойчивое развитие Республики Молдова», подготовленном Кишиневским институтом развития и социальных инициатив IDIS „Viitorul”, информирует IPN.

Отсутствие родителей по причине трудовой миграции приводит к печальным последствиям, дети начинают употреблять алкоголь, наркотики, пропускают уроки в школе. Растет и число детей, участвующих в совершении преступлений (в среднем 200 несовершеннолетних за последние три года).

Поэтому реальность образовательной практики в современной школе республики такова, что значительная часть учеников поступают на обучение из неполных семей, что связано в первую очередь с миграционными процессами, а также деформационными изменениями, происходящими в современной семье. Эта категория школьников, как правило, относится к числу наиболее проблемных с точки зрения обучения и воспитания, часто входит в так называемые «группы риска», требует приложения значительных психолого-педагогических усилий со стороны педагогов.

Условия воспитания детей в транснациональной семье все больше привлекают внимание исследователей. Различные аспекты жизни семьи, где родители являются трудовыми мигрантами, особенности развития и воспитания таких детей, вопросы их психического здоровья рассматриваются в ряде работ социологов, психологов и педагогов (Е.П. Арнаутова, Т.Ю. Гущина, Victor Moraru, Valeriu Mosneaga, T. Kring, Marques J.C., Gois P. и др.).

Современному учителю для успешной работы со школьниками из семей мигрантов все чаще приходится реализовывать не столько дидактические, сколько психологические и порой психотерапевтические функции.

Между тем, далеко не все учителя могут компетентно распорядиться этим ресурсом, поскольку у них нет специальной подготовки для индивидуальной воспитательной работы со школьниками из семей, оставленными родителями на попечение родственников по причине трудовой миграции.

По результатам нашего исследования, проведенного в гимназии села Григоровка Сынжерейского района, гимназии села Помпа Фалештского района, гимназии № 6 мун. Бэлць, 68% педагогов указали, что испытывают затруднения в этом аспекте педагогической деятельности.

Поэтому сегодня очень остро стоит проблема на основе изучения социально-культурной ситуации в республике Молдова, выявить условия эффективной работы учителя с учащимися, родители которых - трудовые мигранты.

По данным нашего опроса, в котором приняло участие 40 учителей сельских школ Сынжерейского района и города Сынжерей, 81% учителей отмечают, что поведение детей из транснациональных семей имеет некоторые особенности, значительно отличается от поведения сверстников, воспитывающихся в полных семьях.

Благополучные в воспитательном отношении неполные семьи младших школьников, родители которых уехали за границу, обычно не вызывают тревоги у учителей и беспокоят их меньше, чем полные неблагополучные семьи. Девочки из неполных семей, в которых папы работают за границей, воспитывающиеся заботливой и

ответственной мамой, вообще не рассматриваются учителями в качестве учеников, требующих дополнительных усилий со стороны педагогов.

В беседе с педагогами мы выяснили, что педагогам сложнее работать с некоторыми мальчиками, растущими без отца. Учителя, участвовавшие в опросе, отмечают повышенную агрессивность школьников из неполных семей, отмечая, что мальчики из неполных семей особенно бурно реагируют на то, что они живут с одним родителем: меняется их поведение, отношения с одноклассниками, снижаются результаты в учебе, некоторые дети стараются скрывать свои отрицательные переживания, но иногда они не могут сдержать слез даже в школе.

У некоторых детей реакция на отъезд родителей за границу может быть более сдержанной или вообще скрытой от глаз посторонних. Поэтому взрослые, как педагоги, так и родители, не замечают угнетённого состояния школьника, или неверно трактуют его. Но отсутствие видимых со стороны переживаний, проявлений горя не означает, что ребёнок не нуждается в помощи педагога.

К сожалению, некоторые родители, в основном матери, сами остро переживая отсутствие отца в семье, особенно когда от него долго нет никаких сообщений, не всегда могут помочь ребёнку справиться с растерянностью и болью или вообще не представляют, как себя вести с ребёнком в данной ситуации. Порой они используют детей, как оружие против супруга, усугубляя тем самым состояние ребёнка. Об опасности такого педагогически безграмотного поведения родителей писал Ш.А. Амонашвили. Он задает и обсуждает вопрос «Должен ли учитель принимать участие в обсуждении и решении семейных ситуаций?». На этот сложный вопрос в педагогической литературе есть разные ответы. Некоторые учителя считают, что в подобных случаях нужна помощь не учителя, а психолога, психотерапевта, священника. Ш.А. Амонашвили отвечает на этот вопрос так: «Я не просто учитель, не просто воспитатель, я доверенное и уполномоченное лицо детей и государства. Мне поручено воспитание новых людей, людей будущего, и помешать осуществить эту задачу я не дам никому, тем более родителям. Защита детей, их неповторимых судеб – это моя высочайшая забота, мой профессиональный долг, а самое главное – моё призвание. Вот на чем основывается мое право» [1, р. 87].

Учителю важно помнить о том, что воспитание предполагает не только передачу детям определённой суммы знаний, системы умений и навыков, но и формирование у ученика положительного эмоционального отношения к миру, людям, самим себе. Ребёнок должен почувствовать, как заботятся о нём, сочувствуют ему, помогают справиться с непосильными для него трудностями, чтобы научиться думать и заботиться о других.

Важной в контексте данной проблемы представляется позиция некоторых педагогов относительно готовности учителя к выполнению психотерапевтической функции при воспитании школьников из транснациональных семей (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, А.Б. Добрович, Л.Д. Лебедева, В.Г. Маралов, А.И. Шпунтов и др.).

Необходимость подготовки современного учителя к выполнению психотерапевтической функции в работе с транснациональной семьёй, убедительно доказала в своем исследовании Попова С.И.

С.И. Попова, автор исследования аргументирует возможность использования психотерапевтических подходов при взаимодействии учителя и ученика, находящегося в неблагоприятном состоянии. Анализ литературы и опытно-экспериментальная работа данного автора позволила определить место психотерапевтической функции в деятельности педагога: психотерапевтическая функция вошла в систему воспитания школьника как слагаемое коммуникативного компонента профессиональной деятельности педагога. Она предполагает систему воздействий в контексте взаимодействия с ребенком, находящемся в неблагоприятном состоянии, и направлена на снятие или снижение

данного состояния [6]. Под состоянием автор понимает определенное единство переживаний и внешней деятельности, проявляющиеся в виде поведения, действий субъекта.

Условиями реализации психотерапевтической функции с учащимися транснациональных семей являются: принятие внутреннего мира ребенка, «конгруэнтность» педагога, адекватное восприятие учителем состояния ученика в конкретной ситуации. Если ребёнок хочет поговорить, учитель должен найти время выслушать его. При разговоре необходимо слушать не только ушами, но и глазами, и сердцем, надо обнять ребенка. Это позволяет ребёнку почувствовать, что о нём заботятся и в любое время готовы помочь ему. Необходимо поддержать его желание говорить о родителе. Надо быть, готовым к вопросам ребенка и всегда честно на них отвечать. Очень важно знать культурный уровень семьи ребёнка, её религиозные установки. Собственные чувства учителя не должны вступать в противоречие с чувствами родителя или смущать ребёнка. Надо показать ребёнку, что плакать не стыдно.

Многое в рассматриваемой проблеме зависит от уровня развития перцептивных способностей педагога. Если учитель имеет высокий уровень развития коммуникативных умений, то от его взгляда не ускользнёт погрузневшее лицо ученика, печаль в его глазах, раздражительность, испортившиеся отношения с окружающими. Умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, создать атмосферу доверия и сочувствия – первые шаги учителя при организации взаимодействия с ребёнком, переживающим сложности разлуки с родителями.

К сожалению, учитель не имеет специальной подготовки, которая помогла бы ему правильно действовать в ситуациях такого рода. Большинство учителей действуют интуитивно, проявляя просто элементарное человеческое сочувствие, или же вообще не касаются семейных проблем, чтобы не навредить.

Для общения с ребенком из неполной семьи очень важно быть в контакте с родителями ребёнка. Он быстро почувствует связь между учителем и его семьёй, и это создаст у него ощущение безопасности. Важно обсуждать с родителями изменения в поведении ребёнка, в его привычках.

Многие учителя отмечают, что у некоторых школьников из транснациональных семей заниженная самооценка. Вдумчивый педагог стремится к тому, чтобы с самого начала самооценка ребенка складывалась правильно, чтобы с самого начала он не переоценивал себя, но и не страдал от неуверенности, не чувствовал бы своей неполноценности.

С целью коррекции представления ребёнка о себе, учителя чаще всего используют беседы, различного рода поощрения для детей с низкой самооценкой, стараясь выявить у каждого ребёнка сильные стороны.

Из-за слабо развитых коммуникативных навыков, проявления агрессии по отношению к окружающим, взгляда на себя, как невезучего человека, школьники их неполных семей могут испытывать трудности в общении с одноклассниками. Для педагога здесь безбрежное море работы. Целенаправленная организация и вовлечение таких учеников в коллективные формы деятельности, помощь в налаживании отношений со сверстниками должны быть предметом неустанной заботы педагога.

Учителю надо не только внимательно наблюдать за тем, с кем дружит ребенок, какие взаимоотношения складываются между ребятами, замечать дефекты в характере этих отношений, но и активно влиять на эти взаимоотношения в нужном направлении.

По мнению психологов, говорить с ребёнком труднее, чем со взрослыми, для этого надо уметь правильно воспринять внешние проявления его противоречивого внутреннего мира, учесть возможную эмоциональную реакцию на обращённое к нему слово, его чувствительность к фальши в общении со взрослыми. Низкая культура общения, психологическая неподготовленность учителя к педагогическому общению являются

серьёзным препятствием для установления полноценных взаимоотношений с данной категорией детей.

Таким образом, под воздействием педагога с учащимися из транснациональных семей исследователи понимают использование разнообразных жизненных, игровых, учебных ситуаций для решения задач по компенсации недостатка семейного воспитания и максимальной реализации потенциала ребёнка; использование широкого спектра приёмов привлечения детей к активной деятельности соответствующего социального содержания; использование учителем доступных и целесообразных приёмов психотерапевтической помощи; организацию группового взаимодействия; активное сотрудничество с родителями и родственниками в решении задач воспитания и успешной социализации учащихся из транснациональных семей.

Важный аспект – это работа с родителями учащихся. В ней важен поиск ресурсов, демонстрация положительного потенциала семейной ситуации; преодоление стереотипа неполной семьи, как ущербной, активизация её скрытых возможностей в воспитании детей; формирование убеждённости в том, что любая семья, в том числе и неполная, может быть благоприятной средой для гармоничного развития ребёнка.

Взаимодействие учителя с родителями, подразумевает, что они являются партнёрами, союзниками по организации процесса воспитания ребёнка в условиях неполной семьи. Усилия каждой из сторон направлены на то, чтобы процесс воспитания и социализации шёл успешно. Учитель и родитель согласуют свои позиции, ясно осознают задачи школы и семьи, поддерживают постоянную связь друг с другом.

Эффективной формой работы являются групповые встречи, цель которых – повышение педагогической информированности родителей по вопросам специфики воспитания детей в неполной семье, педагогическая коррекция детско-родительских отношений, обмен опытом воспитания детей, обогащение возможностей одинокого родителя, поиск дополнительных ресурсов воспитания детей в семье одного родителя.

Таким образом, неперенными условиями благополучного развития и воспитания школьников из неполных семей, родители которых является трудовыми мигрантами будут:

- систематическая работа педагога по изучению особенностей воспитания ребенка в семье;
- компенсирующее влияние учителя, направленное на укрепление чувства безопасности детей, воспитание оптимизма;
- эмоциональная поддержка ребенка, помощь родителям в организации полового воспитания мальчиков и девочек;
- забота об организации свободного времени детей;
- формирование адекватной самооценки ребенка;
- помощь ребенку в установлении дружеских отношений со сверстниками;
- психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания детей в неполной семье, помощь в формировании гармоничных отношений с ребенком.

Литература:

1. MORARU, Victor, MOSNEAGA, Valeriu. Moldovan Labour Migration in Italy and Spain. In : *Migration Flows Feeding into Business Internationalization*. Rome : Rubettino, 2010, pp. 199-238.
2. POALELUNGI, O. Global and regional intellectual and professional potential to attract highly skilled: the case of Republic of Moldova. În : *Republic of Moldova and the European Union: problems and perspectives*. Ch. : Ştiința, 2010, pp.133-139.
3. АМОНАШВИЛИ, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

4. БОЛДЫРЕВА, М. А. *Научно-педагогические основы организации учебно-воспитательной работы с детьми-мигрантами в общеобразовательной школе*. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 322 p.
5. МОРАРУ, В., МОШНЯГА, В., РУСНАК, Г. *Маятник миграции*. К., 2012. 199 p. ISBN 978-9975-57-025-1.
6. ПОПОВА, С. И. *Профессиональная подготовка педагога к реализации психотерапевтической функции в воспитании школьника*. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995. 20 p.
7. ШМАТОВА, С. А. Диагностика адаптации обучающихся из семей мигрантов в условиях поликультурной общеобразовательной среды. В : *Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.)*. М. : Буки-Веди, 2014. pp. 77-79.

FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: DEZIDERATE ACTUALE

Aliona AFANAS,
doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Résumé: *Le présent article porte sur le rôle de la formation professionnelle continue des enseignants. Dans ce contexte, les compétences des enseignants gagnent à être actualisées; le recrutement, l'insertion professionnelle, la formation continue et le maintien du personnel enseignant sont appelés à évoluer afin de permettre à ces personnes de faire face à l'innovation due à la réforme. L'article présente les problèmes en formation à l'enseignement et précise les conditions présagées pour aider les enseignants à jouer pleinement leur rôle d'agents de changement et d'acteurs de l'apprentissage tout au long de la vie.*

Importanța din ce în ce mai mare acordată formării profesionale continue a cadrelor didactice se remarcă atât la nivel european, cât și la nivel național. Această problemă nu este privită numai ca o modalitate de dezvoltare personală a profesorilor, ci devine o investiție superioară în dezvoltarea capitalului uman, cu impact asupra creșterii calității muncii și a vieții.

În acest context, prioritățile în domeniul formării profesionale continue vizează concepte precum: învățarea pe tot parcursul vieții; valorizarea învățării non-formale și informale; recunoașterea competențelor și a calificărilor; asigurarea calității în formarea profesională continuă, prin implementarea standardelor de formare profesională continuă; creșterea adaptabilității și facilitarea mobilității profesionale; ameliorarea rețelei de informare, consiliere și orientare profesională pentru cadrele didactice; creșterea participării la formarea profesională continuă; dezvoltarea pieței furnizorilor de programe de formare profesională continuă etc.

Orientările, principiile și mijloacele de acțiune care guvernează reforma curriculară în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice constă în dotarea adulților cu abilități care îi vor ajuta să își joace rolurile profesionale și să beneficieze de o formare profesională continuă de bază reînnoită. Prin urmare, ne propunem să menținem și să îmbunătățim continuu nivelul de competență profesională a cadrelor didactice, pentru a spori cunoștințele și abilitățile și tindem spre eliminarea barierelor din calea accesibilității și a perseverenței. Un aspect important reprezintă formarea continuă a cadrelor didactice atât în instituțiile specializate, cât și la locul de muncă, adică în instituțiile de învățământ, recunoașterea oficială a învățării anterioare și a competențelor formate anterior, precum și responsabilitatea formării continue pe tot parcursul vieții. Dorim să stimulam cererea de formare profesională continuă, consilierea și însoțirea cadrului didactic în abordarea sa, oferindu-i servicii adaptate la

situația sa și să lucreze în colaborare și complementaritate cu partenerii educaționali. Cadrul didactic este plasat în centrul procesului de învățare și solicită învățarea proprie, astfel își dezvoltă autonomia profesională. Formarea profesională continuă vizează instruirea adulților prin învățământul la distanță și de la distanță și vor fi încurajate diverse formule didactice prin adaptarea diversității solicitării beneficiarilor de formare continuă. Aceasta va promova învățarea pe tot parcursul vieții, iar formarea profesională continuă va include abordări inovatoare axate pe învățare, pe proiectul de dezvoltare personală a cadrului didactic, ritmul lui personal didactic și învățarea sa anterioară. Acest lucru necesită o atenție deosebită pentru fiecare persoană și o adaptare la diversitatea beneficiarilor în formarea profesională continuă [1, p. 2 - 3].

În mod esențial, atunci când apar dificultăți de învățare, profesorul este invitat să solicite formare profesională în procesul de învățare și în cadrul evaluării performanței academice a cadrelor didactice, adică își corectează acele incertitudini până la sfârșitul cursului de formare profesională continuă.

Un alt aspect important reprezintă profesionalizarea formatorilor pentru formarea continuă a cadrelor didactice, care, de fapt, nu este o preocupare nouă pentru știința pedagogică [3]. În ceea ce privește evaluarea, profesionalizarea înseamnă că învățarea profesională, care încorporează cunoștințe profesionale recunoscute, este legitimată și apreciată științific, în vederea dezvoltării unor practici evaluative [5].

Într-un proces de profesionalizare, formarea continuă oscilează între două logici: o logică academică care este în primul rând interesată de construirea cunoștințelor referențiale științifice, prescriptivă pregătindu-i pe profesori să-și gândească practicile profesionale din teorii și modele de inteligibilitate și o logică a competențelor profesionale, care se pot manifesta numai în situații reale de activitate profesională și contribuie la dezvoltarea cunoștințelor experimentale [4]. Mediul profesional, considerat drept baza unor situații profesionale, este decisiv pentru înțelegerea acțiunilor profesionale și a învățării continue. Caracteristicile esențiale pentru formarea profesională continuă sunt: cadrul organizatoric al situației, condițiile de spațiu, timpul, regulile și reglementările în vigoare, relațiile cu colegii și obiectele acțiunii. Prin urmare, se poate presupune că aceste caracteristici ar putea influența reconfigurarea cunoștințelor profesionale în formarea continuă a profesorilor [4].

Asigurarea calității formării profesionale continue este realizată printr-un ansamblu de criterii și indicatori privind organizarea procesului de formare continuă, proces ce vizează acțiuni de dezvoltare a capacității de elaborare, planificare și implementare de programe de formare profesională, prin care se garantează faptul că furnizorul de formare profesională continuă îndeplinește standardele de calitate. Institutul de Științe ale Educației a realizat cercetări științifice în domeniul formării continue a cadrelor didactice în cadrul proiectului instituțional de cercetare științifică **15.817.06.04F Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții**, unde a elaborat un set de criterii și indicatori privind organizarea procesului de formare profesională continuă, care au un caracter minimal, conduce la următoarele implicații, cu caracter de obligativitate, pentru spiritul și practica asigurării calității formării profesionale continue [2, p. 53].

Domeniile, criteriile și indicatorii care sunt menționate în **sistemul de criterii și indicatori privind organizarea procesului de formare profesională continuă** poate fi aplicat de către toate instituțiile de profil, atât pentru obținerea autorizării de funcționare provizorie sau acreditării cât și pentru evaluarea calității activităților educaționale:

Domeniul 1: Capacitatea instituțională vizează următoarele criterii:

Criteriul 1.1. Infrastructura

Criteriul 1.2. Resurse materiale

Criteriul 1.3. Resurse informaționale

Criteriul 1.4. Resurse umane

Criteriul 1.5. Resurse financiare

Domeniul 2: Eficacitatea activității de formare profesională continuă vizează următoarele criterii:

Criteriul 2.1. Autorizarea furnizorului pentru formare profesională continuă (anuală)

Criteriul 2.2. Organizarea eficientă a procesului de formare profesională continuă

Criteriul 2.3. Dezvoltarea potențialului uman

Criteriul 2.4. Dezvoltarea parteneriatelor naționale și internaționale

Domeniul 3: Managementul calității formării profesionale continue:

Criteriul 3.1. Conceptul Sistemului Instituțional de Management al Calității

Criteriul 3.2. Asigurarea funcționalității Sistemului de Management al Calității

Criteriul 3.3. Racordarea periodică a programelor de formare profesională continuă la schimbările din sistemul educațional și la nevoile cadrelor didactice

Criteriul 3.4. Îmbunătățirea continuă a Sistemului de Management al Calității

Criteriul 3.5. Monitorizarea și îmbunătățirea continuă a calității procesului de formare profesională continuă

Furnizorii de servicii de formare profesională continuă dispun de planuri de îmbunătățire a calității, de mecanisme de evaluare și autoevaluare a cadrelor didactice în cadrul formării profesionale continue, analizează sistematic activitatea la nivel de catedră și elaborează raportul de activitate profesională [2, p. 54 – 56].

În ceea ce privește dimensiunea socială a învățării, aceasta se referă la colaborarea cu alții care se opune unei abordări în care profesorilor li se spune ce să facă și cum să o facă. Socioconstructivismul pune accentul pe interacțiunile cu ceilalți pentru a încuraja construirea cunoașterii. În contextul instruirii, aceasta trebuie tradusă în implementarea formulelor didactice care subliniază lucrul în echipă, cooperarea și construirea colectivă a semnificației necesare. De asemenea, socioconstructivismul trebuie să țină seama de interacțiunile participanților cu mediul de activitate profesională a acestora. Această dimensiune joacă un rol cheie pentru ca acesta din urmă pune un mare accent pe situațiile de viață reală. Această alegere reprezintă un răspuns la o serie de probleme, incluzând învățarea adulților și adaptarea conținutului învățării la realitatea lor actuală. Pe scurt, reprezentarea socială constructivistă de învățare propune o nouă organizare a resurselor, pentru a permite adulților să construiască cu propriile sale cunoștințe, care interacționează cu ceilalți și cu mediul înconjurător. Această orientare redefinește rolul formatorilor, care devin, mai mult, traineri în procesul de construire a cunoștințelor și, respectiv, de formare a cadrelor didactice. În acest spirit, expertiza nu se mai bazează pe cunoștințe disciplinare, ci pe stăpânirea traseului didactic ca o pârghie a învățării și a formării cadrelor didactice. Formarea profesională continuă urmărește să promoveze învățarea pe tot parcursul vieții, să consolideze abilitățile deja dobândite și să răspundă noilor nevoi exprimate prin principiile consensului care se reduc la trei puncte: (a) este necesară o formare continuă pentru a permite cadrelor didactice să-și asume calm responsabilitățile profesionale ce le revin în implementarea programului de formare continuă; b) formarea continuă este o datorie profesională bazată pe încredere în sine și inițiativă personală și c) este o responsabilitate colectivă în care interdependența pozitivă joacă un rol major [1, p. 9]. În consecință, formarea profesională continuă necesită un mediu educațional care se transformă într-o situație de serviciu care menține în viață „flacăra” de învățare. Această formare este, în primul rând, destinată să ajute formatorul să realizeze dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice. În plus, pentru a stimula învățarea de-a lungul vieții într-o perspectivă a învățării pe tot parcursul vieții, trebuie să se evalueze formarea în domeniul cercetării profesionale, care ar trebui să fie o componentă forte în activitatea furnizorilor de formare profesională continuă. Dezvoltarea cunoștințelor în domeniul educației adulților facilitează apariția unor modele de formare adaptate, abordări și formule de învățare inovatoare, practici reflexive etc.

Un alt aspect important al formării continue reprezintă profesionalizarea formatorilor în acest domeniu. Aceasta exprimă ideea dezvoltării dinamice și continue a competențelor necesare

exercitării competențelor profesionale, cărora le corespunde un set de resurse interne (cunoștințe, aptitudini, atitudini etc.) relevante pentru o activitate dată. Pentru a înțelege mai bine acest concept, specialiștii în formare se referă la procesul intern numit "profesionalismul formatorului" în motivarea cadrelor didactice de a participa la formarea continuă. În cadrul formării profesionale continue este necesară eficacitatea oamenilor într-o situație autentică în sensul acțiunii "aici și acum" pentru a face față provocărilor cu care se confruntă în activitatea profesională. Apoi, este necesară dezvoltarea gândirii reflexive cu privire la practica profesională. În cele din urmă, profesionalismul necesită diseminarea practicii profesionale și a reprezentărilor despre activitatea realizată în instituția unde activează. De acum, nu mai este suficient să învățăm așa cum am văzut, nici să ne mulțumim cu cunoștințele disciplinare, nici să dăm prea mult spațiu unei logici de complexitate a conținutului, nici să ne mulțumim cu sfaturile propuse. Situația se va schimba și există propuneri în literatura de specialitate pentru definirea a ceea ce este un formator profesionist. De exemplu, formatorul profesionist este, în primul rând, persoana conștientă de contradicțiile și dilemele sale, care le recunoaște în practica sa, învățarea devine mai semnificativă atunci când se realizează conexiuni cu situații de viață ale adulților și nevoi personale și colective ale acestora. Pentru a înțelege noile realități, formatorii de mâine trebuie să înțeleagă geneza problemei abordate și să facă legături între diferitele tipuri de cunoștințe necesare formării continue a profesorilor [1, p. 10 - 11].

În concluzii, învățarea pe tot parcursul vieții, în general, și formarea profesională continuă, în special, vizează definirea propriilor nevoi educaționale continue și realizarea acestora; menținerea unui nivel ridicat de competență profesională; participarea la cercetarea de acțiune în colaborare cu partenerii; promovarea mentoratului prin asigurarea rolului de persoană resursă în formarea cadrelor didactice debutante; dezvoltarea gândirii reflexive asupra practicilor didactice în activitatea profesională etc.

Bibliografie:

1. ETTAYEBI, M.; MEDZO, F.; FORTIER, G. De nouveaux roles pour enseigner au temps des reformes. Actes du congres de l'AIPU: 20 ans de recherche et d'actions pedagogiques, bilan et perspectives. 21e congres de l'Association internationale de pedagogie universitaire. Marrakech, 2004, 16 p.
2. POGOLSA, L.; AFANAS, A. (coord. șt.); POGOLSA, L.; VICOL, N.; AFANAS, A. [et al.] *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Acad. de Științe a Rep. Moldova, Inst. de Științe ale Educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017 (Tipogr. „Impressum”), – 80 p. ISBN 978 – 9975 – 48 – 114 – 4.
3. SOLAR, C. Une place au soleil pour les formateurs d'adultes: une suite sans variation. Dans B. Voyer (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal, Québec: Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98. 2002, p. 73 – 94.
4. VANHULLE, S. Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants. În: L. Mottier Lopez, L. et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck. 2009, p.169 – 192.
5. WAGNER, S. *La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec*. În: B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal, Québec: Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98. 2002, p. 25 – 62.

RELAȚIA FAMILIE-ȘCOALĂ – SONDAJ DE OPINIE

Abstract: *The parents' opinion on the way in which the educational process takes place in the Romanian contemporary school was the subject of a study carried out among the parents having children, pupils in grades V-XII. The results contributed both to the improvement of the educational approach and to the establishment of a better collaboration between the school and the family.*

PRELIMINARII

Implicarea familiei în procesul educațional devine imperios necesară, în contextual în care, odată cu trecere în clasa a V-a sau în clasa a IX a, statutul elevului și modul în care părintele se implică în viața școlii se modifică.

În contextual unei societăți informatizate implicarea părinților în viața școlii reprezintă o modalitate de asigurare a succesului școlar. Iată de ce modul în care este perceput demersul educațional în rândul părinților elevilor din clasa a V-a și a IX-a a prezentat interes și a constituit scopul unui sondaj de opinie.

Au răspuns chestionarului un număr de 196 de părinți, din care 52 au copii în clasa a IX-a, 68 de părinți ai elevilor din clasa a V-a din mediul urban, și 76 de părinți ai copiilor din școlile generale, clasa a V-a, de la sate.

Rezultatele au fost prelucrate, respectând regulile de statistică, fiind admisă o eroare de +/- 2%.

În chestionarul aplicat 6 întrebări au fost tip grilă, la două întrebări s-au solicitat și motivații, iar 3 întrebări au permis și exprimarea altor păreri.

Prin chestionar am dorit să cunoaștem opinia părinților privind:

- predarea disciplinelor de studiu, în prezent
- predarea disciplinelor în perspective secolului XXI
- starea de spirit

I. IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN VIAȚA ȘCOLII

Prezentul studiu a pornit de la lecturarea unui articol de ziar, în care se aducea în prim plan nemulțumirea părinților față de școală, față de actul educațional în general: „Aud tot mai des în jurul meu despre diverse nemulțumiri ale părinților în legătură cu școlile în care învață propriile odrasle. Unii cer schimbarea câte unui profesor, alții sunt nemulțumiți că profa de muzică “le strică media” pentru că nu le dă 10 la toți ș.a.m.d. Nu-mi dau seama cât de extins e acest fenomen, dar cred că merită puțină reflecție” [3, p. 2]

Scopul urmărit în educația părinților poate evidenția diferite aspecte în care accentual este pus fie pe comunicare, fie pe relaționarea profesor-părinte-elev, fie pe propunerea unor soluții de rezolvare a conflictelor din interiorul familiei.

Cele mai multe activități de parenting urmăresc:

- „- o educație a educației copilului;
- un studiu al dezvoltării copilului;
- o formare de abilități de comunicare și analiză a copilului; un examen cognitiv al sarcinilor secvențiale în creșterea;
- dezvoltarea și educarea copilului. [1, p. 6]

Mai rar se are în vedere implicarea părintelui în viața efectivă a școlii, deoarece se consideră, în mod eronat, că părintele nu trebuie să se amestece în demersul educativ propriu-zis. Acesta este și motivul pentru care am demarat un chestionar, adresat exclusiv părinților și care a vizat starea de fapt actuală a învățământului românesc, în opinia lor.

II. CONȚINUTUL CHESTIONARULUI

Există o multitudine de forme prin care părinții pot fi implicați în viața școlii, în mod activ, atractiv și eficient. „strategiile uzuale de implicare a părinților presupun participarea acestora în activități realizate în clasă, în excursii, la bibliotecă, etc.” [2, p. 7]

În acest context am dorit să aflăm părerea celor care își trimit copiii la școală, printr-un sondaj de opinie alcătuit din mai multe seturi de întrebări.

Privind „Predarea disciplinelor de studiu, în prezent” am solicitat părinților să răspundă la 3 întrebări.

Întrebarea 1. Principalele calități ale învățământului actual sunt:

- a. Rigurozitate științifică
- b. Densitate mare de informații
- c. Pregătire bună și efort depus de profesori
- d. Exigența la admitere
- e. Interes manifestat de elevi

Întrebarea 2. Principalele defecte ale învățământului sunt:

- a. Exagerarea caracterului teoretic
- b. Prezența insuficientă a aplicațiilor, respectiv referințe la noile realizări
- c. Slaba dotare a școlilor
- d. Necorelarea programelor cu posibilitățile reale ale elevilor
- e. Ipocrizia manifestată în aprecierea cunoștințelor elevilor, promovări forțate

Întrebarea 3. Cu toate lipsurile de mai sus, considerați că pregătirea elevilor este bună?

- a. Da
- b. Nu
- c. Argumentați

Segmentul al doilea al chestionarului a vizat problemele învățământului în general

Întrebarea 1. Principalele câștiguri ale reformei învățământului în ansamblul său constau în:

- a. Reducerea cunoștințelor care erau greu însușite de majoritatea elevilor
- b. Creșterea volumului cunoștințelor cu caracter umanist
- c. Apropierea de învățământul occidental
- d. Introducerea manualelor alternative
- e. Altele, specificați

Întrebarea 2. Considerați că principalele calități ale învățământului în perspectivă vor trebui să fie:

- a. Dotarea școlilor
- b. Spirit inductiv (de la experiment la teorie)
- c. Existența manualelor alternative
- d. Caracterul realist (nu se cere elevilor mai mult decât aceștia pot asimila)
- e. Accesul la calculatoare

Întrebarea 3. Credeți că cele de mai sus se vor realiza în viitorul apropiat (5-10 ani)

Întrebarea 4. Considerați că bilanțul elementelor de reformă în învățământ, în general, este:

- a. Pozitiv
- b. Negativ
- c. Greu de apreciat

Întrebarea 5. Care sunt principalele scăderi ale învățământului românesc:

- a. Eliminarea unor discipline de bază din probele de examen național
- b. Reducerea numărului de ore afectat disciplinelor de bază
- c. Stagnarea sau diminuarea dotării cu aparatură nouă a școlilor
- d. Scăderea interesului elevilor pentru studiu

e. Altele

Întrebarea 6. Scrieți o idee fulger, sau indicați o culoare.

III. INTERPRETAREA CHESTIONARULUI

Primul deziderat al chestionarului a vizat „Predarea disciplinelor de studiu, în prezent” La prima problemă adusă în discuție: „Principalele calități ale învățământului” rezultatele au fost cele așteptate. După opinia celor chestionați *Rigurozitatea științifică* (34,6%) și *Pregătirea bună și efortul depus de profesori* (32,6%) constituie principalele calități ale învățământului în prezent.

După cum era de așteptat, *Densitatea mare de informații* solicitate încă de programele școlare ocupă ultimul loc cu (10,2%).

Pentru a doua întrebare, *Slaba dotare a școlilor*, (36,73%) este invocată ca principal defect al învățământului în prezent, iar 27% dintre cei chestionați reclamă *Prezența insuficientă a aplicațiilor, respectiv referințe la noile realizări*. Ținem să subliniem că 97% dintre părinții care au copii liceeni optează ca principal defect al învățământului în prezent pentru varianta b).

Procentul mic de 2% obținut de varianta e), *Ipocrizia manifestată în aprecierea cunoștințelor elevilor, promovări forțate* relevă faptul că, dacă în anii trecuți, se invoca foarte des, ca principal defect, promovabilitatea obligatorie, azi, aceasta ocupă ultimul loc între defecte.

Noi, dascălii suntem în continuare preocupați de îmbunătățirea calității predării, solicitând școli bine dotate și actualizarea cunoștințelor solicitate elevilor.

Întrebarea a treia oferă șansa părinților de a-și motiva răspunsul ales. Astfel 53,06% dintre părinții chestionați consideră că pregătirea elevilor este bună, motivând răspunsul prin: succese obținute la diferite faze ale olimpiadelor școlare, prin buna pregătire a cadrelor didactice, prin competența și efortul depus de aceștia.

Trebuie subliniat faptul că dintre cei 52 de părinți ai copiilor de liceu, 31, adică 59,6% nu sunt mulțumiți de pregătirea elevilor, invocând interesul scăzut al elevilor față de materiile de studiu, alimentat și de dorința de a se acorda un interes mai mare obiectelor reale în detrimentul celor umaniste.

Segmentul al doilea a vizat 2 întrebări.

Prima întrebare a evidențiat faptul că reducerea cunoștințelor care erau greu accesibile pentru majoritatea elevilor și introducerea manualelor alternative, reprezintă 42,37%, respectiv 27,55%. Din perspectiva părinților acestea sunt principalele câștiguri ale reformei învățământului în prezent.

La punctul e) au fost specificate: libertatea de comunicare, schimb de experiență cu școli din alte țări, accesul la informație, posibilitatea de a primi sprijin din străinătate.

La a doua întrebare, părinții consideră că, în perspectivă, învățământul românesc trebuie să aibă acces la calculatoare, 41,3%, manuale alternative, 31,12 %. Dotarea școlilor este solicitată doar de 9,11%. Motivația este, nu lipsa de receptivitate, ci imposibilitatea dotării în mod corespunzător a școlilor.

La întrebarea referitoare la posibilitatea realizării acestor deziderate în viitorul apropiat, 81,27% răspund că nu. Se apreciază o perioadă de 20-25 de ani, motivele fiind: bugetul precar alocat învățământului, tendința de marginalizare a învățământului, dezinteres din partea oficialităților, lipsa interesului tinerilor pentru învățământ.

La întrebarea a patra referitoare la bilanțul elementelor de reformă în învățământ, 63,27% dintre părinți răspund că la ora actuală este greu de precizat, 38,73% îl consideră negativ, și numai 6% cred că e pozitiv

Întrebarea referitoare la aspectele negative ale învățământului românesc, 61,81 dintre părinții chestionați, consideră că reducerea numărului de ore la disciplinele principale este principalul neajuns al Planului de învățământ actual. Opinia părinților este că în majoritatea țărilor europene se alocă mai multe ore disciplinelor de bază, precum: limba maternă,

matematică, fizică, biologie, istoria. Fără o bază solidă, elevii nu se pot concentra asupra altor discipline: limbile străine, chimia, geografia și astfel, interesul elevilor pentru studiu, va scădea.

Pentru a cunoaște „starea de spirit momentană”, am propus metoda culorii, folosită de lansată de Max Luscher. E dovedit că o idee fulger sau relevarea unei culori în contextul unei activități oferă informații asupra modului cum este privită activitatea respectivă. [4, accesat în data de 25 noiembrie 2017]

În acest scop s-a solicitat să se scrie o idee, sau să specifice o culoare.

Culorile specificate de părinți sunt reci: albastru, verde, gri. Dintre ideile și cuvintele prezente specificăm: „ne apropiem cu pași repezi de epoca aborigenă”. Apar cuvinte ca: gol, frig, pariu cu învățământul. Toate aceste elemente indică pesimism, teamă, nesiguranță. Puțin părinți sunt optimiști

CONCLUZII

În concluzie, pe fundalul unui pesimism probabil puțin exagerat, alimentat și de nesiguranța numeroaselor schimbări care au loc în învățământ, părinții văd învățământul românesc, în perspective imediate, desfășurat în școli dotate, utilizându-se manuale alternative

Întrucât chestionarul s-a adresat doar părinților din județul Mureș, este un sondaj de opinie regional și sub-secvențial, deci concluziile sunt relevante pentru această categorie și nu se pot generaliza. Prezenta lucrare poate să constituie interes pentru efectuarea unui asemenea sondaj de opinie pe plan național, care să ducă la acumularea de informații variate din domeniile complicate, ducând la înlocuirea deciziilor intuitive, cu cele argumentative.

Bibliografie:

1. BACIU Amelia ș.a. *Educația părinților*. București: Editura MarLink, 2006. 128 p. ISBN 973-8411-50-5
2. CĂLINECI Marcela Claudia, ȚIBU Speranța. *Părinții în școala mea, Ghid de idei practice pentru părinți*. București: Editura VANEMONDE, 2013. 60 p. ISBN 978-973-1733-47-0
3. VASILESCU Mircea. *Părinții și școala*, în Adevărul, din 30 martie 2016
4. <https://alienabductionsblog.files.wordpress.com/2014/03/tct-interpretare-aprofunda-ta-ro.pdf>

REPERE PSIHO-PEDAGOGICE ALE DEVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE CHIMIEI ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Elena PRUNICI

*lector superior,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract: *The formation and development of critical thinking is an educational objective expected in the educational system. The school can't any more produce efficient task execution robots, while it is necessary to form people able to think in an abstract, creative and efficient way, as it is one of the main objectives of general education.*

Modernizarea învățământului în RM reprezintă o sută de acțiuni cu trimitere directă către o nouă calitate umană a celui educat și a unei societăți dorite, în stare să răspundă așteptărilor pentru libertate, democrație, progres și spiritualitate. Trăind într-o țară democratică, chiar de la

bun început mi-am pus scopul de a forma niște personalități de tip nou – libere, deschise, apte să trăiască și să gândească nestandard precum le sunt și condițiile cu adevărat democratice.

Dezvoltarea gândirii critice nu este o sarcină simplă și nici una care se realizează în clasă și apoi se uită. Nu vom indica pașii concreți ce trebuie parcurși, există însă un șir de condiții esențiale ce urmează a fi asigurate:

1. *Va fi alocat timpul necesar și vor fi create condiții pentru experiențele de gândire critică;*
2. *Elevii vor fi lăsați să mediteze liber;*
3. *Va fi acceptată orice idee și părere;*
4. *Va fi promovată implicarea activă a elevilor în procesul de învățare;*
5. *Elevii nu trebuie să aibă sentimentul că riscă să fie ridiculizați;*
6. *Va fi exprimată încrederea în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic;*
7. *Va fi aplicată gândirea critică.*

Pentru a ajunge să gândească critic, elevii trebuie:

- Să-și dezvolte încrederea în forțele proprii și să înțeleagă valoarea ideilor și opiniilor pe care le susțin;
- Să se implice activ în procesul de învățare;
- Să respecte opinii diferite;
- Să fie apti a formula și a susține propriile opinii.

Gândirea critică este accesibilă tuturor, indiferent de vârstă. În strategiile de predare se îmbină armonios cadrul teoretic și activitățile practice. Cadrul teoretic este bine documentat și modelul este rezultat din experiență. În scop ilustrativ, vor fi prezentate câteva activități pentru fiecare etapă a cadrului ERR. Este important ca elevii să înțeleagă că există numeroase strategii care pot fi utilizate eficient și care nu se limitează la cele prezentate. Pentru a crea un registru mai larg de strategii pentru fiecare etapă, vor fi adăugate altele noi, pe întregul proiect al cursurilor DGC. Esențial este faptul că profesorii și elevii, la fiecare etapă, realizează ceva concret, ce poate și trebuie să difere, în funcție de materialul predat și de scopurile învățării. Subordonarea întregului demers didactic și reorientarea procesului educațional spre atingerea unor obiective formative și atitudinale, marginalizându-se asimilarea și reproducerea informației propriu-zise, presupune modificări esențiale în curriculum și în practica școlară zi cu zi.

Realizarea unui învățământ de calitate constă în realizarea la finele ciclului primar, gimnazial, liceal a competențelor – cheie / transversale, a competențelor transdisciplinare și a celor specifice ale disciplinei Chimia. Formarea și dezvoltarea competențelor școlare depinde de măiestria cadrului didactic, de metodele didactice, suportului psihologic. În ansamblu accentul se pune pe dezvoltarea gândirii logice. Învățarea eficientă se bazează și pe gândirea critică. Gândirea implică direct posibilitatea de a lua hotărâri în dependență de problema care va trebui rezolvată. Implimentarea DGC în practică este orientată spre constructivism, spre luarea deciziei rezonabile, spre manifestarea imaginației și a independenței în gândire, condiții dictate și de viața reală. [2].

Una dintre problemele fundamentale a DGC e implicarea în practică educațională a diverselor activități de învățare orientate spre elev.

Operațiile fundamentale ale gândirii sunt: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, analogia, convertizarea, inducția și deducția, care sunt implicate sistematic în formarea și dezvoltarea gândirii critice. Gândirea critică poate fi exersată prin:

1. *Crearea diverselor situații de învățare dezvoltând capacitățile, cunoștințele, atitudinile.*
2. *Organizarea activităților variate de învățare: individuale, în grup, în funcție de nivelul și ritmul propriu de dezvoltare.*
3. *Crearea posibilităților de a-și expune opinia proprie.*

4. *Încurajarea posibilității de descoperire.*

La lecțiile de chimie se aplică deseori metoda „diagrama Venn-Euler” care dezvoltă abilitatea de a compara. Diagrama Venn-Euler evidențiază idei contrastante dintre obiecte, proprietăți. Construită din două sau mai multe cercuri care se intersectează având spațiul comun.

A gândi critic înseamnă a lua idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere opuse, a construi sisteme de argumente. Gândirea critică este un nivel complex de integrare creativă a ideilor, informațiilor și resurselor de încadrare.

Cercetările recente din domeniul învățării și gândirii critice demonstrează că formarea deprinderilor în mod izolat, pe de o parte, și memorarea cunoștințelor pe de altă parte, diminuează gândirea critică. *De exemplu*, Brown arată că formarea de deprinderi separate de scopurile și sarcinile lumii reale le poate permite elevilor să obțină rezultate bune la un test, dar fără a-i face capabili să aplice acele deprinderi în alt test.

Gândirea critică apare când nu există mentalitatea „unicului răspuns”. De multe ori gândirea critică este înțeleasă ca „*atac la persoană*”. A gândi critic nu înseamnă neapărat a avea o poziție negativă, nerealistă, dimpotrivă, gândirea critică este un mod de abordare și rezolvare a problemelor bazate pe argumente convingătoare, logice, raționale.

A gândi critic înseamnă:

- *a deține cunoștințe valoroase și utile și a avea convingeri și credințe întemeiate pe acestea;*

- *a-ți forma opinii independente și a accepta ca ele să fie supuse evaluării (critice);*

- *a supune propriile idei și ideile altora unui specticism constructiv;*

- *a construi argumente suficiente care să confere consistență propriilor opinii;*

- *a manifesta toleranță, flexibilitate și respect;*

- *a învăța cum să gândești eficient evaluând și testând mai multe soluții.*

Dacă elevii sunt: receptivi, curioși, gânditori independenți, bine informați, activi mintal, vorbitori buni, profunzi, conștienți de valoarea lor, creativi, pasionați pentru nou și soluții noi, înseamnă că au șanse să devină gânditori critici.

Explorarea gândurilor, ideilor, convingerilor și experiențelor, formularea acestora în propriile cuvinte, comunicarea reflexivă cu ceilalți solicită timp suficient pentru a primi un feedback constructiv din partea elevilor într-o atmosferă care încurajează comunicarea.

Elevii trebuia să spectaculeze, să creeze, să afirme diverse lucruri aberante la început, dar interesante prin reflecționare sau schimbarea respectivei într-un context caracterizat de încurajare și productivitate.

Acordarea permisiunii de a face speculații va conduce la o diversitate de opinii și idei care trebuie acceptate, astfel au limitat gândirea elevilor reântroducând mitul răspunsului unic.

Implicarea activă a elevilor în procesul de învățare trebuie promovată permanent deoarece este un element al gândirii critice.

Gândirea se desfășoară cel mai bine într-o atmosferă lipsită de riscuri, în care ideile sunt respectate. De aceea, profesorul trebuie să demonstreze că și ideile „tâmpite” fac parte din procesul de gândire, iar ridiculizarea ideilor nu va fi toleranță, deoarece aceasta sufocă gândirea prin inducerea unui sentiment de risc personal.

Respectarea de către profesor a ideilor și convingerilor elevilor, îl determină pe elev să aibă, mai mult respect pentru propria lor gândire și față de procesul de învățămînt în cre este implicat. Trebuie acordată încredere în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic.

Este esențial să le comunicăm elevilor că opinia lor are valoare, nu numai reproducerea orală sau scrisă a ceea ce s-a predat, că gândirea lor critică este apreciată, iar opiniile lor contribuie la o mai bună înțelegere a concluziilor discutate. Pe măsură ce își dezvoltă capacitatea de a gândi critic elevilor le sporește capacitatea de exprimare orală, scrisă, coerentă și convingătoare a

gândirii, autonomia în gândire (respect pentru ideile lor și a altora), logică, găsirea și acceptarea alternativelor, formularea de judecăți și practicarea unei gândiri constructive.

Gândirea critică formează cetățeni veritabili pentru o societate deschisă, cetățeni cooperiști, capabili de a conduce, manifestă toleranță pentru persoanele care provin din orice mediu, dar să dea dovadă de inițiative individuale, ghidate de principii, dar capabili să găsească soluții care să se adapteze realității în plină schimbare.

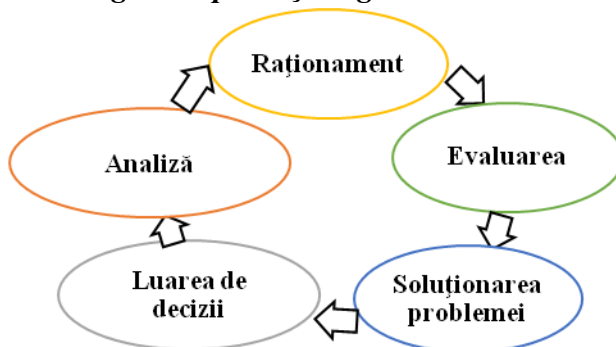
Calitatea cunoștințelor depinde nu doar de procesul de predare propriu-zis dar și de capacitățile și aptitudinile elevilor și studenților de a formula propria părere asupra lucrurilor, evenimentelor și problemelor studiate, găsirea modalităților de a dezbate soluțiile cu privire la aceste probleme, alegerea rațională a soluțiilor optime și soluționarea propriu-zisă a problemei. Pregătirea elevilor către o abordare critică (fig.1) a problemei este un proces didactic acerb și imperativ dar nu și imposibil. Experții susțin că „prin natura și modul de manifestare, gândirea critică se manifestă în două dimensiuni esențiale: una socială conform căreia învățarea și munca în colaborare duc la construirea solidarității umane și o dimensiune pragmatică – învățarea ce are la bază dezvoltarea gândirii critice creează posibilitatea implicării active a elevilor în activitate prin stârnirea curiozității și rezolvarea problemelor de viață.”

Reieșind din aceste considerente, apare întrebarea „Oare ce stârnește curiozitatea elevilor în procesul de învățământ și câtă muncă depun ei pentru a avea rezultate bune? Într-un Policy Brief recent publicat pe marginea schimbării de paradigmă în educație și metode de predare, s-a constatat că Moldova stă prost la testele PISA 4 în care sunt identificate problemele în felul în care sunt evaluați elevii și abilitățile lor cognitive de ordin superior (gândire critică și capacitate de a rezolva probleme). În schimb, sunt înregistrate rezultate pozitive la testele PIRLS 5 și TIMSS 6 care măsoară competențele de bază ale elevilor.

Când vorbim de învățare, de mesajele aduse audiențelor în procedeele de educație, cu regret, nu ne gândim la schimbările care se vor produce pentru acel care este învățat. Cultivarea deprinderilor de gândire critică presupune învățarea de către elevi și studenți a unor exerciții de apreciere a ideilor și a le examina implicațiile, cu o doză de scepticism respectuos. Însă, ceea ce se întâmplă în procesul educațional, în majoritatea cazurilor, este că dascălii sunt în mare măsură preocupați de volumul materialului predat și mai puțin de calitatea și importanța lui pentru elevi și studenți. Elevii nu înregistrează performanțe la capitolul abilități cognitive de ordin superior și mai puțin la cele necognitive ce prevăd competențe de bază, capacitatea de a lucra în echipă, abilități de comunicare și negociere. Elevii nu capătă deprinderile necesare de muncă individuală și colectivă, nu își dezvoltă la maximă capacitate gândirea critică și exprimarea propriei opinii.

Materialele din conținutul lecțiilor sunt redactate de elevi și studenți aproape în aceeași formă în care au fost preluate de la profesori în procesul didactic. Prin urmare, programele școlare și cele universitare oferă generații de angajați slab pregătiți.

Fig. 1. Capacități de gândire critică



În acest context este oportună examinarea învățării gândirii critice, care devine eficientă dacă sunt respectate anumite condiții:

- ? crearea unor situații de învățare și alocarea timpului necesar;
- ? încurajarea elevilor să gândească independent, să speculeze, să reflecteze;
- ? acceptarea diversității de opinii și idei;
- ? implicarea activă prin confruntare de idei, cooperare și colaborare pentru găsirea soluțiilor adecvate;
- ? convingerea elevilor că nu vor fi ridiculizați pentru opiniile exprimate;
- ? încrederea în capacitatea fiecăruia de a gândi în mod critic;
- ? aprecierea pozitivă a gândirii critice.

Prin urmare, este imperativ ca elevii să învețe că opinia lor are valoare și putere, nu doar reproducerea unor materiale și constatări este o reușită, dar pe măsura percepției subiectului, elevii trebuie să învețe cum să se integreze în dialog, în comunicare pentru a formula unele teze constructive și a exprima unele argumente convingătoare. Aceasta evidențiază nemijlocit relevanța capacităților de a gândi critic și constructiv, de a spori capacitatea de exprimare și de înțelegere a opiniei oponentului, astfel, elevii vor înregistra performanțe la capitolul abilități cognitive de ordin superior.

Pentru a obține rezultate bune la acest capitol este nevoie de a introduce în programele educaționale de toate nivelurile metode interactive care ar stimula abilitățile cognitive de ordin superior al elevilor, abilitățile lor de conducere și simțul responsabilității.[1]

Concluzii:

Calitatea procesului de gândire a oricărei persoane afectează calitatea vieții ei din moment ce gândirea critică acționează asupra acțiunii, și respective, devine imposibil ca persoana ce vrea să tindă spre ceva mai mult nu-și poate îmbunătăți calitatea sa de gândire. Gândirea critică ajută la dezvoltarea unei analize bune și abilităților de rezolvare a problemelor vieții. Utilizarea metodelor de gândire critică în procesul educațional la diverse discipline și activități extracurriculare ajută elevii să obțină performanțe mai bune la materii și să dezvolte capacitatea lor de a evalua calitatea informațiilor prezentate de profesori și însușite de ei.

Recomandări: În cadrul procesului de învățământ este important ca:

a) Profesorilor:

- Să participe intensiv la programele profesionale de instruire a cadrelor didactice care sunt concentrate pe instrucțiuni de cultivare a abilităților pentru gândire critică.
- Să frecventeze cursuri de dezvoltare sau sesiuni pentru cadrele didactice, care se concentrează pe îmbunătățirea abilităților de instruire a elevilor cu abilități de gândire critică, care ajută profesorii să integreze gândirea critică în cadrul lecțiilor de chimie.

b) Elevilor:

- Să-și formeze opinia proprie și să-și consolideze personalitatea prin intermediul dezvoltării capacităților critice, a abilităților de a gândi pentru ei înșiși aplicând compatibilizarea cunoștințelor cu vârsta lor și cu excepția anterioară a acestora.
- Să-și perfecționeze propriile idei, să aibă încredere în propria lor valoare și demnitate.
- Să se angajeze active în însușirea cunoștințelor.

c) Părinților:

- Să colaboreze cu profesorii și să aibă o atitudine pozitivă ca să-și cunoască copilul din perspectivele raportării la mediul pe care nu-l pot controla 100%, dar îl pot eficientiza.
- Să-l facă pe copil să-i admire pe cei care îi educă; să nu critice profesorul în fața copilului, acest lucru îi va face să nu mai dorească să învețe.

Referințe bibliografice:

1. **I. A., Dumitru-***Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă.* Ed de Vest, Timișoara, 2003;
2. **Ministerul Educației al Republicii Moldova,** *Chimia. Curriculum școlar pentru clasele a V-a – a IX-a.* Autori: E. Mihailov, R. Godoroja ș.a. Chișinău, 2010;
3. **Ministerul Educației al Republicii Moldova,** *Chimia. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* Autori: E. Mihailov, R. Godoroja, M. Cherdivara ș.a. Chișinău, 2010.

COMPONENTA INTELECTUALĂ LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS

Lucia CHITOROGA,
lector superior,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Abstract: *This article is a comparative study that aims to investigate the particularities of intellectual development of small pupils with learning difficulties in written language compared to those without them. The research sequence revealed statistically significant differences between the two groups, at the level of intelligence and development of thinking operations.*

Învățarea școlară este un "proces cognitiv constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat" constând în achiziționarea unor abilități noi, capacități, atitudini, cunoștințe, strategii dezvoltate ulterior în comportamente solicitate de mediu[1].

Termenul de învățare se află într-o strânsă legătură de cauzalitate cu cel de dezvoltare care, vizează transformările ireversibile ce duc la schimbări calitative de sens ascendent. Context în care putem vorbi despre dezvoltarea limbajului, gândirii, memoriei, inteligenței, personalității în sensul trecerii acestora la un stadiu structural-funcțional superior.

Uneori, pot interveni anumite decalaje între nivelul dezvoltării proceselor psihice cognitive și solicitările mediului școlar, fapt ce determină apariția unor sincope, obstacole, oscilații în organizarea activității de învățare cu efecte negative asupra calității acesteia. În consecință, învățarea școlară înregistrează un declin ce reduce gradul de asimilare a informațiilor școlare, determină ineficiența învățării, dând naștere dificultăților de învățare.

Dificultățile de învățare sunt performanțele școlare situate sub potențialul de învățare al unui elev cauzate de insuficiența dezvoltării proceselor cognitive și ale celor reglatorii (atenționale, motivaționale, volitive, afective), exceptând prezența unor deficiențe senzoriale, mintale sau a unor factori socio-culturali și economici deprivați [2].

Dificultățile de învățare a limbajului scris (DILS) ca subspecie a dificultăților de învățare reprezintă un fenomen frecvent al realității școlare actuală reprezentând, *ansamblul de perturbări ale procesului de învățare a limbajului scris în perioada școlară primară care constau în obstacole/sincope semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj și care nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale, motorii (constatabile) sau deprivare educativă, social-culturală și economică*[2].

DILS debutează odată cu școlarizarea copilului, au tendința de a se agrava concomitent cu creșterea exigențelor față de scriere, consolidându-se (dacă nu se intervine la timp cu măsuri adecvate de recuperare) în deprinderi greșite de scriere, care afectează negativ personalitatea, adaptarea școlară și socială a elevului.

În perioada miciei școlarități se dezvoltă intens gândirea copilului, se pun bazele caracteristicilor intelectuale complexe, se produc transformări cantitative și calitative la nivelul

proceselor cognitive. Transformările vizează atât organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și a caracteristicilor operative ale gândirii [4, 5, 13, 3].

Perioadă de mare solicitare neuropsihică pentru elevul mic, debutul școlar solicită acestuia sporirea continuă a volumului și dificultății materialului de învățat, resurse cognitive sporite pe care unii copii însă nu reușesc totdeauna să le mobilizeze.

Neuropsihologi contemporani precum M.M.Bezrukih [9], T.V.Ahutina [7], S.A.Semago și M.M.Semago [12] semnaleză inegalitatea dezvoltării inteligenței, a proceselor psihice cognitive (percepția, memoria, gândirea) și reglatorii (atenția, motivația, voința) la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris.

L.S. Țvetkova [13], E.A.Loghinova [10], K.A.Absatova & R.I.Macinskaia, [6], M.E.Permeakova [11], T.V.Ahutina [7] relevă inconsistența volumului de cunoștințe și nedezvoltarea operativității gândirii la elevii cu DILS.

Prin urmare, identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței și gândirii la elevii cu DILS devine un obiectiv important în cercetarea acestora.

Prezentul articol, care reprezintă o secvență dintr-o cercetare experimentală mai amplă, a avut ca obiectiv principal identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței și al gândirii la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris (DILS) comparativ cu elevii fără dificultăți de învățare a limbajului scris.

În contextul ideilor abordate anterior am formulat următoarea ipoteză de cercetare: *Admitem că ar putea exista diferențe la nivel de inteligență și gândire între elevii cu DILS și cei fără DILS.* Veridicitatea acestei ipoteze a fost probată prin testul Raven, destinat să evalueze nivelul dezvoltării intelectuale, capacitatea de observație și gândirea clară, cât și prin testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale, elaborat de E.F.Zambațevicene.

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion general de 253 elevi din clasa a doua, din orașul Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 8-9 ani. În baza aplicării unor probe de cercetare a limbajului scris, au fost depistați 51 de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris, care au constituit lotul experimental. Acești elevi vor fi numiți abreviat – elevi cu DILS.

Analiza omogenității lotului de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris, sub aspectul apartenenței de gen, a relevat că, 7,11% (18) sunt fete, iar 13,04% (33) sunt băieți. Frecvența fetelor ce se confruntă cu dificultăți de învățare a limbajului scris este mai mică decât cea a băieților. Băieții sunt mai afectați de dificultățile de învățare a limbajului scris decât fetele. Drept repere de comparație pentru datele elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris ne-au servit rezultatele a 38 de elevi fără dificultăți de învățare a limbajului scris, selectați aleator, numiți în continuare - elevi fără dificultăți de învățare a limbajului scris, alcătuit din 19 fete și 19 băieți.

Rezultatele celor două loturi de subiecți la *testul Raven* a scos în evidență faptul că: (vezi Figura 1) 15,68% dintre elevii cu DILS și 42,10% din cei fără DILS au un nivel superior al inteligenței; 33,33% din elevii cu DILS și 47,36% dintre cei fără DILS posedă o inteligență peste nivelul mediu; 39,21% din elevii cu DILS și 10,52% din cei fără DILS prezintă un nivel mediu al inteligenței; 11,76% din elevii cu DILS și 0% din cei fără DILS atestă o inteligență sub nivelul mediu și nici un subiect din ambele loturi nu prezintă deficiență intelectuală.

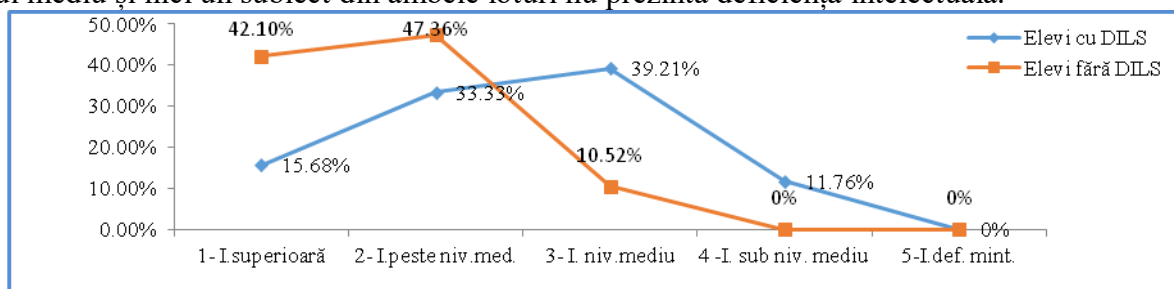


Figura 1. Frecvențele nivelelor de dezvoltare intelectuală, Test Raven,

elevi cu DILS vs elevi fără DILS

Compararea rezultatelor elevilor cu DILS ($Me=22,16$) și a celor fără DILS ($Me=25,89$), obținute la testul Raven, indică o diferență statistic semnificativă: $U=531,00$, $p\leq 0,001$ cu o mărime a efectului moderată $r=0,39$. Putem constata că, elevii cu DILS au un nivel al inteligenței la un nivel statistic semnificativ mai scăzut în comparație cu elevii fără DILS.

Testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale, elaborat de E.F. Zambațevicene, conține 4 subteste, care includ probe verbale, selectate în concordanță cu programul școlar. Analiza scorului total al elevilor cu DILS și al celor fără DILS la testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale indică rata de 5,26% pentru elevii cu DILS și de 0% pentru cei fără DILS ce prezintă un nivel înalt al dezvoltării operațiilor mentale (vezi Figura 2). Nici un elev din cei cu DILS și doar 7,89% dintre cei fără DILS manifestă un nivel peste mediu al dezvoltării intelectuale; la nivel mediu se află 15,68% dintre elevii cu DILS și 39,47% dintre cei fără DILS; 49% dintre elevii cu DILS și 36,84% dintre cei fără DILS se poziționează sub nivelul mediu; 35,29% dintre elevii cu DILS și 10,52% din cei fără DILS manifestă nivel scăzut al dezvoltării operațiilor mentale.

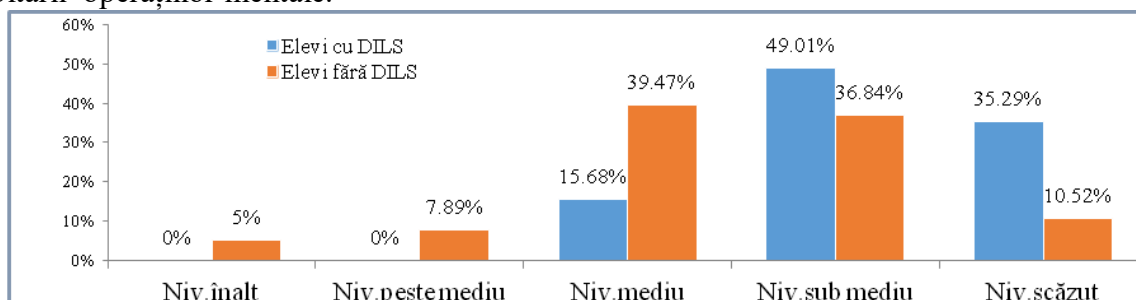


Figura 2. Frecvența nivelului dezvoltării operațiilor mentale, elevii cu DILS vs elevii fără DILS.

Compararea scorului total al elevilor cu DILS ($Me=20,43$) și al celor fără DILS ($Me=25,11$), la testul dezvoltării intelectuale a arătat o diferență statistic semnificativă: $U=537,00$, $p\leq 0,001$ cu o mărime moderată a efectului $r=0,38$. Astfel, constatăm că între elevii cu DILS și cei fără DILS există diferențe statistice și practic semnificative la o magnitudine moderată a efectului.

Cele 4 scale ale testului au proprietatea de a identifica operațiile în producerea cărora elevul întâlnește mai multe dificultăți sau care sunt mai slab dezvoltate. Cu scopul de a aprecia gradul de dezvoltare al acestor operații la cele două loturi cercetate vom analiza succesiv rezultatele de la cele patru scale ale testului (vezi Figura 3).

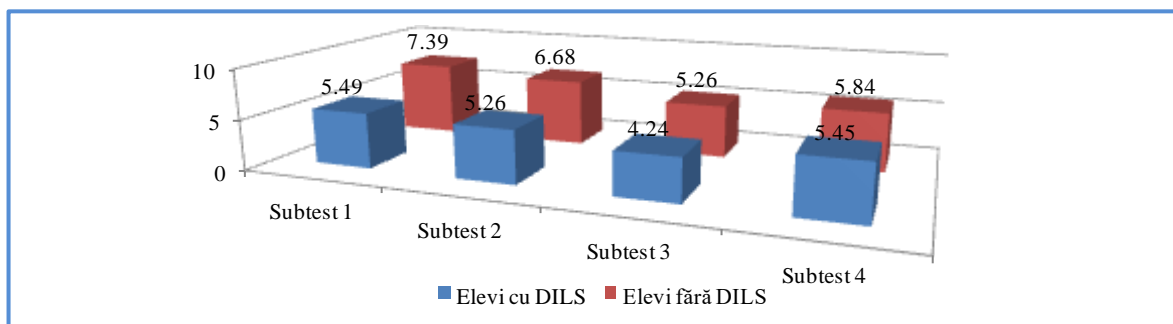


Figura 3. Distribuția rezultatelor la cele 5 subteste, Testul de dezvoltare intelectuală, elevii cu DILS vs elevii fără DILS.

Analizând rezultatele la subtestul 1 ale subiecților cu DILS și ale celor fără DILS, vom putea evalua capacitatea de diferențiere a însușirilor esențiale de cele secundare, ale obiectelor și fenomenelor, cât și volumul de cunoștințe la această vârstă. Observăm că, elevii cu DILS ($Me=5,49$) prezintă o valoare medie mai redusă în raport cu elevii fără DILS ($Me=7,39$).

La subtestul 2, care măsoară dezvoltarea operațiilor de generalizare și abstractizare, capacitatea de a identifica însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, elevii cu DILS atestă deasemenea o valoare medie mai joasă (Me=5,26), decât elevii fără DILS (Me=6,68).

Subtestul 3, care vizează capacitatea de a elabora judecăți și raționamente de tip analogie, de a stabili relații logice între noțiuni, relevă la elevii cu DILS valori medii (Me=4,24), cu mult mai mici decât la elevii fără DILS (Me=5,26).

Subtestul 4, care cercetează dezvoltarea operației de generalizare, denotă la elevii cu DILS o medie (Me=5,25) doar ușor subdimensionată mediei elevilor fără DILS (Me=5,84).

Din datele de mai sus se conturează faptul că cea mai ridicată medie, atât la elevii cu DILS (Me=5,49) cât și la elevii fără DILS (Me=7,39), o prezintă subtestul 1; Prin urmare, cea mai facilă pentru elevii ambelor loturi se dovedește a fi operația de diferențiere a însușirilor esențiale de cele secundare, ale obiectelor și fenomenelor percepute. Totuși, media mai joasă a elevilor cu DILS arată că această operație la ei, este oricum mai slab dezvoltată decât la elevii fără DILS (Subtestul 1).

Cea mai dificilă sarcină, pentru ambele loturi (elevii cu DILS Me=4,24/elevii fără DILS Me=5,26), s-a dovedit a fi elaborarea unor judecăți și raționamente de tip analogie. Operația de stabilire a legăturilor logice între noțiuni, fenomene (Subtestul 3), este cea mai slab conturată operație intelectuală la elevii cu DILS.

Compararea rezultatelor, înregistrate de elevii cu DILS și cei fără DILS, la fiecare subtest în parte, a desemnat diferențe statistice semnificative, la mărimi ale efectului medii, la trei dintre ele (vezi Tabelul 1). Elevii cu DILS prezintă volumul de cunoștințe, capacitatea de a diferenția însușirile esențiale de cele secundare, capacitatea de generalizare și abstractizare, capacitatea de a elabora judecăți de tip analogie la un nivel statistic semnificativ mai redus decât elevii fără DILS. Magnitudinile efectelor constatate înregistrând valori moderate.

Tabelul 1. Diferențele semnificative la subtestele dezvoltării intelectuale, elevi cu DILS vs elevi fără DILS

Variabilele	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
Subtest 1	424,00	0.001	0,48
Subtest 2	591,00	0,001	0,33
Subtest 3	694,50	0,020	0,34

Compararea datelor celor două loturi, la testul dezvoltării intelectuale, ne permite să afirmăm că, există diferențe semnificative între elevii cu DILS și cei fără DILS cât privește:

- volumul de cunoștințe și capacitatea de a diferenția însușirile esențiale de cele secundare, ale obiectelor și fenomenelor (Subtest 1);
- generalizarea și abstractizarea sau capacitatea de a identifica însușirile esențiale ale obiectelor sau fenomenelor, fapt care permite reunirea acestora într-un grup (Subtest 2);
- capacitatea de a elabora judecăți de tip analogie, capacitatea de a stabili legături logice între noțiuni (Subtest 3).

Concluzii. Analiza datelor experimentale prezentate ne permit să conchidem că ipoteza lansată la începutul acestui studiu experimental s-a confirmat. Există diferențe semnificative între elevii cu DILS și cei fără DILS, sub aspectul dezvoltării inteligenței și a gândirii. Elevii cu DILS au un volum mai sărac de cunoștințe, realizează cu mai multă dificultate operațiile de discriminare a esențialului de neesențial, de generalizare și abstractizare, au performanțe mai slabe în stabilirea analogiilor.

Bibliografie:

1. Bocoș M.D. *Instruirea interactivă: repere metodologice și axiologice*. Iași: Polirom, 2013.

2. Chitoroga L. *Particularitățile dezvoltării perceptive la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris*. În: Psihologie. Revista științifico-practică, 2017, Chișinău: 2017, nr. 1-2 (30), p.34-45.
3. Racu, Ig.,RacuIu. *Psihologiadezvoltării*. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2007, 257 p.
4. Șchiopu U.,Verza, E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. VelciovP. *Psihologiavârstelor*. Timișoara: Universitatea de Vest, 1994. - 243 p.
6. Абсатова К.А., Мачинская Р.И. *Коррекциятрудностейписьма, связанных с невнимательностью у младшихшкольников*. Москва: Просвещение, 2012. - 61с.
7. Ахутина Т.В. *Трудностиписьма и ихнейропсихологическаядиагностика*. В: Письмо и чтение: трудностиобучения и коррекция. Москва: МПСИ, 2001, с. 7-20.
8. Безруких М. М., Фарбер Д. А. *Методологическиеподходы к проблемевозрастногоразвития*. В: Физиологияроста и развитиядетей и подростков; Институтпедиатрии, 2005, с. 56 -71.
9. Безруких М.М. *Обучениеписьму*. Екатеринбург: РамаПабблишинг, 2009. - 608 с.
10. Логинова Е.А. *Нарушенияписьма. Особенностиихпроявления и коррекции у учащихся с задержкойпсихическогогоразвития*. Санкт-Петербург: Детствопресс, 2004. - 208 с.
11. ПермяковаМ.Е. *Психологическиеаспектытрудностейучения в школе*. Екатеринбург: ИздательствоУральскогоуниверситета, 2015. - 124 с.
12. Семаго С.А., Семаго М.М. *Проблемныедети:основыдиагностической и коррекционнойработыпсихолога*.Москва. 2001
13. Цветкова Л.С. *Нейропсихологиясчёта, письма и чтения: нарушение и восстановление*.Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. - 304 с.

ORGANIZATORII GRAFICI DIN PERSPECTIVA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Svetlana NASTAS,
doctor, șef sector Calitatea educației,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article refers to the graphic organizers, which are applied in the process of teaching - learning - evaluation in general education. Here we examine the diversity of graphic organizers by reference to graphic representation promoting the idea of applying to the class of students. Also, we examine the definition of the graphic organizers, function and principles of graphic organizer.*

Procesul educațional este o activitate complexă, asigurată de eficiența laturilor sale: predare, învățarea și evaluarea, reglementată, ce cantonează experiențele teoretice și metodologice în plan național și internațional prin relaționarea între subiecți.

Eficiența procesului este determinată de un șir de factori printre care capabilitatea subiecților (prin demersul oferit beneficiarilor: implementarea actelor normative și reglatorii, a conținuturilor, asigurarea demersului metodologic etc.) de a obține rezultatul scontat, de a contribui la formarea idealului educațional, de a acoperi așteptările beneficiarilor/societății. Astfel, presiunea asupra cadrelor didactice, subiecți-cheie ai unui proces eficient, este imensă: amplificarea conținuturilor la disciplină; racordarea la noi paradigme ale educației; dezvoltarea dimensiunii teoretice și metodologice; diversitatea de metode și tehnici vehiculate în literatura de specialitate; racordarea la cerințele actuale ale societății (TIC-ul) etc. Doar un cadru didactic

motivată, flexibil poate face față acestor provocări, și în susținerea lor, în cadrul Sectorului *Calitatea educației*, Institutul de Științe ale Educației, activitatea investigativă demarată este orientarea spre organizatorii grafici – instrumente eficiente al procesului de predare – învățare - evaluare.

Conceptului OG în literatura de specialitate a apărut ca urmare a teoriilor cognitiviste ale lui D. Ausubel, ulterior, în cercetările lui J. D. Novak, începând cu anii 1970, în SUA. Examinând conceptul OG în mai multe surse, atestăm diversitatea de interpretare în investigațiile realizate în țară și peste hotarele ei, în conformitate cu aspectul problemei de interes pentru cercetător, delimitând:

- *strategie de învățare* cu destinație complexă, *strategie universală* (cu o arie de acoperire totală: învățământul general, profesional, superior, formarea pe tot parcursul vieții);
- un *instrument* de construcție a înțelegerii prin prelucrarea primară a informației și formarea imaginilor mentale.

Reprezentarea grafică de mai jos (Fig. 1) sintetizează definițiile pentru OG din studiile realizate de: C. Bal, I. C. Iuhos, O. Cosovan, S. Focșa-Simionov, E. Joița ș.a., consemnând flexibilitatea și aplicarea nelimitată, dar și complexitatea OG.

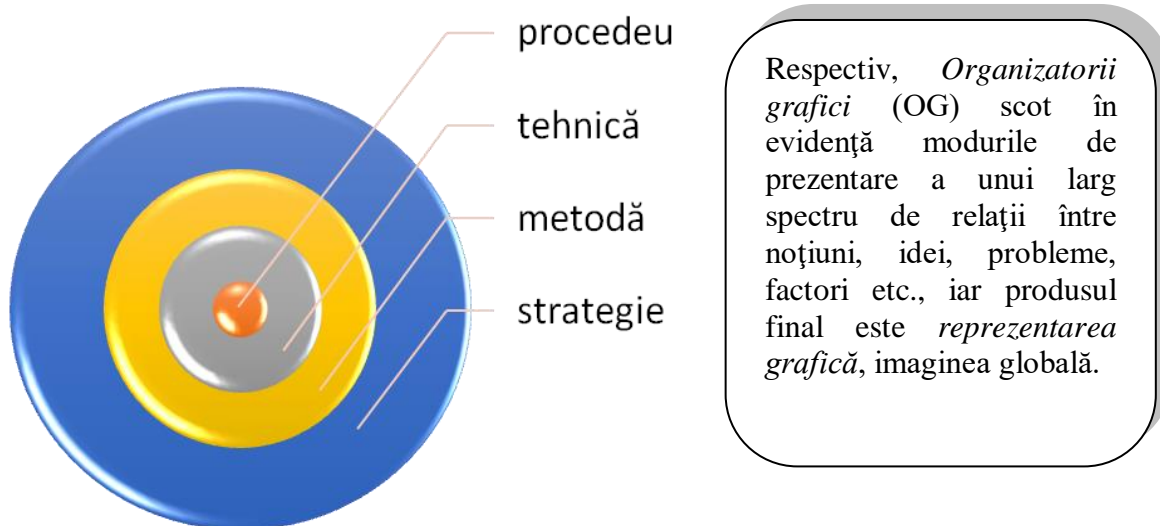


Fig. 1. Definițiile OG prin cuvinte-cheie

În Fig.1 este sintetizată diversitatea abordării OG în științele educației, dar vizualizați OG într-un proces integrat în experiența din sala de clasă și a impactului pe care îl au asupra elevilor în vederea înțelegerii materialului nou, se accentuează rolul acestora în calitate de instrumente de predare - învățare - evaluare. R.-M. Gavrilă, M. Nicolae confirmă că „OG sunt un instrument de predare, învățare și evaluare care transformă învățarea într-un proces de succes, activ și eficient. Elevii sunt stimulați să pună întrebări și încurajați să-și dezvolte prin aplicare abilități de gândire critică, esențiale, dezvoltându-și în același timp instrumentele de lucru propriu, originale de a învăța să învețe.” [6, p. 3]

În activitatea didactică OG pot fi folosiți în vederea:

- planificării și dezvoltării curriculumului;
- predării conținuturilor noi;
- formării competenței (de a învăța să înveți);
- sprijinirii înțelegerii materiei (asigură comprehensiunea);
- stimulării procesului de învățare (motivare);
- evaluării elevilor în clasă (evaluarea formativă, normativă).

Elementele ce stau la baza OG, precum și modalitățile de construire ne determină să detaliem unele aspecte. Astfel, fiecare OG are la bază două elemente: *reprezentarea grafică* și *conținutul*, reflectate în Fig. 2.

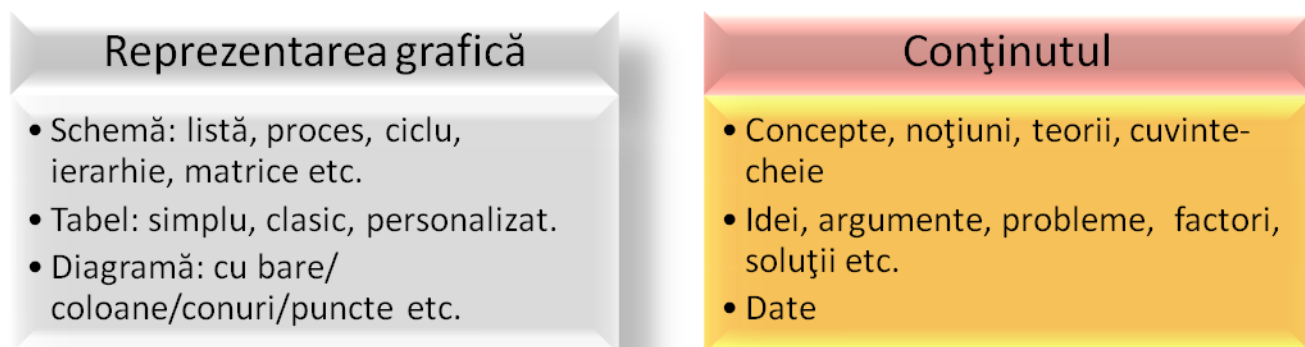


Fig. 2. Elementele OG

Funcțiile pedagogice ale organizatorilor grafici sunt reflectate de R.-M. Gavrilă, M. Nicolae:

- ✓ **Aport de informare.** OG reprezintă punctul de plecare în demararea procesului în cadrul unei lecții. Prin intermediul acestor instrumente elevul descoperă cunoștințe pe care le poate dezvolta/extinde la lecție.
- ✓ **Suport al explicațiilor furnizate la lecție.** OG permit vizualizarea ideilor și explicațiilor lansate în timpul lecției.
- ✓ **Explicitarea cunoștințelor.** OG prin diversitatea lor permit evidențierea elementelor constitutive ale unui sistem, evenimentele și succesiunea acestora
- ✓ **Sintetizarea cunoștințelor.** OG reliefează cunoștințele esențiale, delimitându-le din volumul informațional, centrând atenția elevilor
- ✓ **Suport pentru evaluare.** OG sunt produse solicitate prin evaluare, sintetizând cunoștințele supuse evaluării.

Organizatorii grafici sintetizează un set de principii - norme orientative, teze generale pe care se întemeiază organizarea și desfășurarea procesului de predare – învățare - evaluare în vederea formării și dezvoltării unor competențe. În raport cu alte categorii pedagogice, principiile sunt mai aproape de legi deoarece exprim relații esențiale, generale, necesare existente în cadrul procesului de învățământ. Ele au fost elaborate pe baza unei practici îndelungate și se aplică pe o arie extinsă de acțiuni. „Principiile nu se identifică cu legile, dar ele exprim existența acestora, având rolul de a orienta și regla activitatea de organizare și desfășurare a procesului de învățământ...” [2, p.89].

Analiza studiilor din literatură [1, 5, 6, 7] permit sintetizarea următoarelor principii care se regăsesc în organizarea informației și „se impun cu dominanța” [8, p. 107-108] asupra conținutului învățământului:

1. **Principiul ierarhizării** statuează faptul că informația trebuie ordonată în funcție de un set de criterii (importanța în argumentație, accesibilitatea, relevanța pentru tema discutată, ordonarea de la simplu la complex).
2. **Principiul cronologic** afirmă faptul că informația trebuie organizată în funcție de succesiunea în timp. Frecvența cea mai mare o are succesiune liniară de elemente structurate de indicatorii temporali, dar sunt luate în calcul și simultaneitatea, or, abordarea complexă a fenomenelor este dată și de faptul că lucrurile se petrec nu numai într-un ordine, ci și în același timp.
3. **Principiul causal** pornește de la ideea că înregistrarea informației trebuie să reproducă lanțuri cauzale care au dus la producerea unor evenimente sau fenomene.

4. **Principiul corelării** dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției).

Printre avantajele aplicării instrumentului dat în procesul de predare-învățare-evaluare se pot enumera ca fiind prioritare:

- ✓ OG sunt instrumente conectate la viața cotidiană a elevului;
- ✓ OG reprezintă o perspectivă de instruire diferențiată, oferind posibilitatea de diferențiere a conținuturilor învățării; stilurilor de învățare, forme de organizare a activităților; exprimarea diferențiată a produselor învățate.

Din cele expuse în material putem constata un interes pentru organizatorii grafici, instrumente ale procesului, Curiozitatea pentru acest subiect este alimentată nu numai din perspectivă praxiologică, dar și de cea teoretică. Astfel putem delimita conceptul de organizatori grafici, funcțiile și principiile, sumarizând mai multe avantaje.

Referințe bibliografice:

1. Bal C., Iuhos I. C. Metoda organizatorului grafic în dezvoltarea creativității la studenți (elevi). În: a XVII-a Conferință internațională multidisciplinară „Profesorul Dorin Pavel – fondatorul hidroenergeticii românești”, 2-3 iunie, Sebeș. 2017.
2. Bunescu, V., Giurgea, M., Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ. În *Didactica* (coord. D. Salade), București: EDP, 1982.
3. Cosovan O. Procesarea textului științific. Chișinău: Tipografia Studio, 2016. 80 p.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera internațional. 2000. 398 p.
5. Focșan-Simionov S. Învățarea academică independentă și autoreglarea. Chișinău: CEP USM, 2009. 286 p.
6. Gavrilă R.-M., Nicolae M. ABC-ul organizatorilor grafici. București: Didactica Publishing Hous, 2015. 135 p.
7. Joița E. (coord.) Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitive-constructiviste. București: Editura Didactică și Pedagogică. 2007.
8. Oprescu, N., *Principiile procesului de onγyozmєnt*, on Curs de pedagogie (coord. I. Cerghit, L. Vlrsceanu), Universitatea București, 1984.

**ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ НА ДИЗГАРМОНИЗАЦИЮ
ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКА**

Larisa PODGORODETCHI,

lector superior, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți;

Natalia GUTU,

lector universitar, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *The article presents the study of the family as a factor of formation, development of the child's personality. Family education styles may affect the level of the expressiveness of the teenager's personality traits. There is revealed correlation of family education styles with the level of the expressiveness of the teenager's personality traits.*

В современной психологии семью рассматривают как систему – сложное, особым образом организованное и функционирующее единство. Семья рождается, развивается и умирает, принимает решения и делает выбор, она может болеть и выздоравливать, идти вперед или катиться по наклонной плоскости, но ее важнейшей социальной функцией остается воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения.

Воспитательный потенциал семьи включает в себя возможности в сфере духовно - практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей и подростков определенных качеств характера и поведения.

Проблема влияния семейного воспитания на дисгармонизацию характера подростков весьма актуальна в наши дни. Учителя в школах отмечают, что подростков с дисгармонизацией характера с каждым годом становится все больше. С ними трудно работать, учителя и родители просто не знают, как справиться с их поведением. Единственное педагогическое воздействие, которое временно спасает, - это наказание или выговор, после чего дети на какое-то время становятся сдержаннее, и их поведение начинает соответствовать требованиям взрослых. Но такого рода педагогическое воздействие скорее усиливает особенности таких детей, и ни в коей мере не способствует их перевоспитанию или стойкому изменению поведения к лучшему. На необходимость этой изучения этой проблемы влияет кризисное положение семьи в обществе (возрастание количества разводов, отъезд родителей на работу за пределы страны, независимое положение женщин в обществе и т.д.), что негативно сказывается на развитии личности подростка.

Данной теме были посвящены исследования Леонгард К.[1], Эйдмиллер Э.Г., Юстицис В.В.[6], Личко А.Е. [2], Спиваковской А.С.[4] и др.

Ряд авторов [3,4] причиной патологизирующего воспитания в семье считают отклонение личности самих родителей. В данном случае родитель при неустойчивой акцентуации чаще склонен проводить воспитание, характеризующееся *гипопротекцией*, пониженным удовлетворением потребностей ребёнка и уровнем требования к нему. Инертно - импульсивная акцентуация чаще других обуславливает доминирование, жесткое обращение с ребёнком. Этот стиль, может быть связан с чертами тревожной мнительности. Демонстративно - гиперкомпенсаторная акцентуация личности у родителей нередко предрасполагает к противоречивому типу воспитания.

Л.М. Шипицина выделяет следующие типы неблагополучных семей:

- конфликтная - с преобладанием контракционного стиля отношений;
- аморальная - характеризующаяся забвением всех моральных и этических норм; (конфликтную и аморальную семью объединяет то обстоятельство, что положение в них детей оказывается в прямой зависимости от внутрисемейных отношений, а воспитательный фактор приобретает значение производного);
- педагогически несостоятельная - с низким уровнем общей и отсутствием психолого-педагогической культуры; характеризуется не только ошибками и дефектами в воспитании детей, но и нежеланием что-либо изменять и исправлять в содержании и методах воспитания; такая семья сознательно или невольно настраивает ребенка на неподчинение общественным нормам, и требованиям на конфронтацию с миром;
- асоциальная - в ней дети с ранних лет находятся в обстановке пренебрежения к общепринятым социальным и моральным нормам, воспринимают навыки отклоняющегося и противоправного поведения[5].

А.С. Спиваковская описала следующие *типы неблагополучных семей*:

«Семья - санаторий». Мелочная опека, жесткий контроль и чрезмерная защита от мнимых опасностей. В результате - чрезмерные перегрузки нервной системы ребенка, при которых возникают нервные срывы, формируются эмоциональные особенности по типу повышенной чувствительности, раздражительности. При повышенном контроле и опеке у детей усиливаются реакции протеста, повышается агрессивность.

«Семья - крепость». Родители стараются поступать подчеркнуто правильно, излишне принципиально. Это ведет к повышенной неуверенности ребенка в себе, безынициативности. Такая семья обычно приводит ребенка к постоянному

внутриличностному конфликту, следовательно, к перенапряжению нервной системы и повышенному риску невротических заболеваний.

«Семья - третий лишний». В такой семье эмоционально преувеличен - но значимыми являются супружеские отношения, а ребенку родители склонны внушать чувство неполноценности, фиксируя внимание на недостатках и несовершенствах, что опять же порождает у ребенка чувство неуверенности в себе, безынициативность, мучительные переживания собственной неполноценности при усиленной зависимости, подчиненности родителям. [4]

На основе экспериментальных исследований Н. Ю. Синягина выделила группы **благоприятных** семей (понимающие, покровительствующие, безразличные) и **неблагоприятных** (подавляющие, тревожные, отстраненные), сделав характеристику профиля родительских отношений [3, С. 15-16].

Стиль взаимоотношений взрослых с детьми оказывается не просто средством поддержания контакта с ними, а еще и своеобразным, но весьма действенным методом воспитания - воспитания взаимоотношениями. Именно в общении со взрослыми более всего усваиваются будущие модели поведения, в том числе и стиль взаимоотношений с людьми, который в свою очередь определяет психический склад подростков и свойства личности. Если представить стиль взаимоотношений в виде шкалы, то на одном его полюсе расположится родительская любовь – очень близкие, теплые, доброжелательные отношения, а на другом - далекие, холодные и враждебные.

А. Я. Варга [7] указывает на следующие *патогенные типы* родительского отношения, неблагоприятные для ребенка: симбиотический, авторитарный и эмоционально отвергающий, который можно назвать как воспитание «маленького неудачника». Стили родительского воспитания непосредственно влияют на формирования характера детей, могут способствовать формированию акцентуаций или сглаживать их.

Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов: выявление доминирующего стиля воспитания в семье подростков, изучение акцентуации характера подростков, сопоставление стиля воспитания в семье с типом и уровнем акцентуации характера подростков.

В диагностическом блоке нами были использованы следующие методики:

- тест - опросник «Родительского отношения к детям» А.Я.Варга, В.В.Столин;
- тест – опросник Шмишека.

Шкала « *Принятие — отвержение ребенка* » в первом опроснике выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

Шкала «Кооперация» изучает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

Вопросы шкалы «*Симбиоз*» ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это - своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

«*Контроль*» - данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

Последняя шкала «*Отношение к неудачам ребенка*» показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и

В основе теста – опросника Шмишека лежит концепция акцентуированных личностей К.Леонгарда, согласно которой акцентуации – это «заострение» некоторых, присущих каждому человеку, индивидуальных свойств.

В эксперименте приняли участие 20 подростков и их семьи.

Используя тест-опросник родительских отношений, в родительской группе испытуемых мы поставили перед собой цель выявить доминирующий стиль взаимоотношений с подростками в семье. Результаты обработки полученных данных представлены в таблице №1.

Таблица № 1 Процентное распределение стилей воспитания в семье

Стиль воспитания	%
Либеральный стиль	15%
Демократический стиль	50%
Авторитарный стиль	25%
Неустойчивый стиль	10%

Исходя, из результатов, логично утверждать, что в нашей экспериментальной выборке приоритетным стилем взаимоотношений с подростками является демократический стиль – 50% (10 семей).

На втором месте оказался авторитарный стиль взаимоотношений в семье -25% (5 семей). В 3-х семей (15%) было выявлено либеральный стиль, и неустойчивый тип взаимоотношений характерен для 2-х семей. (10%).

Следующим этапом в нашем экспериментальном исследовании было исследование акцентуации черт характера подростков. Проанализировав полученные результаты по изучению акцентуации свойств характера и темперамента (тест-опросник Шмишека) мы выявили, что, тенденции по умеренно выраженной акцентуации по *гипертимному типу* отмечается в семье с различными видами взаимоотношений в семье.

Возбудимый тип - тенденции к выраженности проявляется в 8 семьях - 40%: с авторитарным (5 семей), неустойчивым (2 семьи) и демократическим стилем (1 семья) взаимоотношений.

Выраженная и умеренно-выраженная *эмотивность* проявляется у 9 – 45% подростков из семей, где существует авторитарный стиль (3 семьи), неустойчивый (2 семьи), либеральный (2 семьи) и демократический (2 семьи). В основном, (7 подростков) эти дети живут в семьях с неблагоприятными стилями воспитания.

По шкале *Педантичность, Тревожность, Демонстративность, Дестимность*, у всех подростков экспериментальной группы не отмечается тенденции к выраженности.

У подростков, в семьях которых доминирует авторитарный, неустойчивый и либеральный стиль (всего 10 семей, что составляет 50% из общего количество семей) проявляется умеренно выраженная и выраженная тенденция к смене *гипертемических и дистимических фаз, циклотичный тип*.

Неуровновешанный тип - тенденция к выраженности отмечается в семьях с разным стилем взаимоотношений: 7 подростков из семей с демократическим стилем воспитания проявляют выраженную акцентуацию (5) и умеренно-выраженную (2). В авторитарных семьях у всех подростков (100%) накапливаются от 18-21 баллов по шкале *неуровновешенности*.

У всех подростков отмечается умеренно выраженная (9 подростков-45%) и выраженная акцентуация (11 подростков - 55%) по шкале *экзальтированность*, доказывая нам, что стиль взаимоотношений родителей с детьми не являются основным, главным фактором акцентуации данной черты характера.

Таким образом, в семьях с авторитарным, неустойчивым и либеральным стилем взаимоотношении прослеживается тенденция к усилению черт характера и темперамента.

В семьях с либеральным стилем взаимоотношений отмечается тенденции к усилению акцентуации характера по 2-3 типа, а у подростков из семей с неустойчивым типом взаимоотношений раскрывается тенденции к усилению выраженности черт, по 4 типам (*Эмотивный, Циклотемический, Неуровновешенный, Экзальтированный тип*)

В «авторитарных» семьях (5) отмечается выраженная тенденция к акцентуации черт характера и темперамента подростков:

- Гипертивный тип (18-21 б) - 5 подростков
- Эмотивный тип (18-21б) – 3 подростка
- Циклотемический тип (18-21 б) - 5 подростка
- Неуровновешанный тип (18-21 б) – 5 подростка
- Экзальтированный тип (18-24 б) – 5 подростков

Полученные результаты наглядно показывают взаимосвязь тенденции усиления или сглаживания черт акцентуации характера от стиля взаимоотношений в семье. В нашей выборке подростки, с умеренно - выраженной акцентуации по 5-ти шкалам, живут в семье, где доминирует авторитарный стиль взаимоотношений.

Таким образом, результаты нашего экспериментального исследования подтверждают первичную гипотезу о влиянии стиля воспитания в семье на уровень выраженности акцентуации черт характера подростков. В основном этих подростков характеризует усиление выраженности черт гипертимности, эмотивности, циклотичности, экзальтированности и неуравновешенности. Наше исследование объективно демонстрирует, что семья, стиль воспитания в семье является одним из главных факторов формирования, развитие личности ребенка, формирования характера. Следовательно, одним из действенных условий развития эмоционально-устойчивой личности является особенности взаимоотношения родителей и детей, стиль воспитания. Считаем, что психологическое консультирование, просвещение семей и психотерапия являются эффективными способами изменения внутрисемейных отношений.

Литература:

1. Леонгард К. «Акцентированные личности» Киев, Высшая школа, 1989 г.
2. Личко А.Е. «Психопатия и акцентуации характера у подростков» Л., 1983 г.
3. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. - М: ВЛАДОС, 2001. - 96с.
4. Спиваковская А.С. Как быть родителями. - М.: 1986. -157с.
5. Шипицина Л.М. «Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта» Издательство: «Дидактика Плюс» 2002 г.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемилер, В. Юстицкис. – 3-е издание. – СПб.: Питер, 2002 – 656с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
7. Энциклопедия психологических тестов (Практическая психология для всех). – Москва: АСТ, 1997. – 300с.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНОГО СЕМИНАРА ПО КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Наталья ДУДАЛЬ,

*магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии,
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Беларусь*

Abstract: *This seminar is one of the forms of work of students scientific laboratory of the cultural and historical psychology, organized at the Department of Psychology of the Educational Establishment "Gomel State University named after F. Skorina". The main aim of the event is to create a problematic and shaping the need for studying the creative heritage of L.S.*

Vygotsky, in creating an educational and motivational environment for senior students of psychological faculties. This environment can be objectified in the following forms: a video, a text, an activity model of organizing a dialogue with students.

Выготский Лев Семёнович – выдающийся учёный, мыслитель, известный в мировой психологии выдающийся советский психолог, педагог, нейролингвист, изобретательный экспериментатор, вдумчивый теоретик, знаток литературы, профессор Института экспериментальной психологии в г. Москве, один из основателей советской школы психологии, классик мировой психологической науки, создатель культурно-исторической психологии.

Выдающийся советский психолог А.Р. Лурия в научной автобиографии, отдавая дань своему наставнику и другу, писал: «Не будет преувеличением назвать Л.С. Выготского гением». В унисон звучат и слова Б.В. Зейгарник: «Он был гениальный человек, создавший советскую психологию». С этими оценками, наверное, согласится любой российский психолог. По сей день идеи Выготского и его школы составляют основу научного мировоззрения тысяч настоящих профессионалов, в его научных трудах черпают вдохновение новые поколения психологов не только в России, но и по всему миру.

«Моцарт психологии» именно так назвал Л.С. Выготского в одноименной статье в газете "Нью-Йорк ревю" профессор Ст. Тулмин из университета в Чикаго, лишь спустя 30 лет после смерти ученого впервые познакомившись с его трудами. "Когда я открыл для себя его работу о языке и речи, я не спал три ночи, - признавался в письме к вдове Льва Семеновича его коллега из Лондонского университета профессор Б. Бернштейн. - Мы в долгу перед русской школой и особенно перед работами, основывающимися на традиции Выготского..."

Биография Л.С. Выготского небогата внешними событиями. Жизнь его была наполнена изнутри. Тонкий психолог, эрудированный искусствовед, талантливый педагог, большой знаток литературы, блестящий стилист, наблюдательный дефектолог, изобретательный экспериментатор, вдумчивый теоретик. Все это так. Но прежде всего Выготский был мыслителем.

«Лев Семенович Выготский, бесспорно, занимает исключительное место в истории советской психологии. Именно он заложил те основы, которые стали исходными для ее дальнейшего развития и во многом определили ее современное состояние... Нет почти ни одной области психологических знаний, в которую Л.С. Выготский не внес бы важного вклада. Психология искусства, общая психология, детская и педагогическая психология, психология аномальных детей, пато- и нейропсихология – во все эти области он внес новую струю» – так журнал «Вопросы психологии» писал к 80-летию со дня рождения Выготского. Трудно поверить, что эти слова относятся к человеку, посвятившему психологии немногим более десяти лет своей жизни – и лет нелегких, отягощенных смертельной болезнью, сложностями быта, непониманием и даже травлей.

Большое желание донести до студентов идеи культурно исторической психологии и помочь им понять и научиться применять принципы этой теории, подтолкнули руководителей студенческой научно-исследовательской лаборатории культурно-исторической психологии разработать проблемный семинар «Золотой век» культурно-исторической психологии – в прошлом или в будущем?»

Цель семинара: создание проблемной, формирующей потребности в изучении творческого наследия Л.С. Выготского, в создании учебно-мотивационной среды для студентов старших курсов психологических факультетов.

К основным задачам семинара являются: во-первых, создание психолого-педагогических условий для экстерииоризации уже имеющихся, в значительной степени

спонтанно и бессистемно сложившихся представлений студентов об идеях Л.С. Выготского; выявление актуального уровня развития представлений студентов о концепции Л.С. Выготского, наиболее типичных составляющих мифологемы, связанной с именем этого выдающегося психолога; обнаружение характерных, распространенных заблуждений относительно взглядов Л.С. Выготского.

Во-вторых, проектирование зоны ближайшего развития для уже имеющих у студентов представлений о культурно-исторической психологии через:

а) участие студентов в совместно-распределённой деятельности, организованной в форме сократического диалога на тему: «Идеи Л.С. Выготского в постсовременности».

б) рефлексию и анализ, критику или более глубокое обоснование сформулированных студентами познавательных позиций, осуществляемых аспирантами и молодыми практикующими психологами;

в) рефлексию и анализ второго порядка. Эта процедура должна осуществляться авторитетными, маститыми учёными. В качестве исходного материала выступают «спонтанные» познавательные позиции студентов, а так же доводы, аргументы, оценки, прозвучавшие в ходе рефлексии первого порядка.

г) при проведении рефлексий 1-го и 2-го порядков, с неизбежностью произойдёт опредмечивание, вербализация различных, но априори, иных (иной уровень сложности; другая аксиоматика и методология и т.д.) нежели у студентов точек зрения относительно содержания и перспектив концепции Л.С. Выготского. Последовательно высказанные сначала аспирантами, затем, признанными специалистами точки зрения, послужат источником новой информации для всех заинтересованных сторон, создадут почву для социо-когнитивного конфликта, спора, согласования несхожих точек зрения.

д) рефлексию 3-го порядка, где студенты сравнивают собственные представления о концепции Л.С. Выготского до и после рефлексий 1-го и 2-го порядков, анализируют динамику изменений, а так же причины трансформации собственных представлений о концепции Л.С. Выготского, формируют запрос по содержанию лекций и семинаров по культурно-исторической психологии.

В-третьих, Среди наших студентов всё большее распространение получают научные концепции зарубежных психологов (гуманистическая психология, фрейдизм, гештальт-психология и т.д.). Незнание, умаление, игнорирование достижений отечественной психологии студентами повлечёт потерю научной идентичности отечественной психологии, обречёт будущих психологов на эпигонство, вторичность, неконкурентоспособность. Некоторое время наблюдалась тенденция по вытеснению на периферию, компрометацию, искажение идей отечественной школы психологии, в том числе и Л.С. Выготского, эти идеи необходимо столь же последовательно и аргументировано защищать.

В-четвертых, формирование не просто рассудочно-рациональной, а разумной, и шире, глубоко аффективно-эмоционально укоренённой мотивации к изучению творческого наследия Л.С. Выготского. «Пробуждение» студентов от «летаргии», выведение из «теплохладного» состояния, побуждение к научному самоопределению, в духе культурно-исторического и деятельностного подходов, как высших, пиковых достижений отечественной психологии, органично связанных с материалистическим направлением мировой научной мысли.

Студентов для реализации семинара необходимо тщательно готовить, подобрав соответствующие интересные материалы для предварительного ознакомления (программные статьи Л.С. Выготского, полемические заметки об ученом).

Методически проблемный семинар состоит из 4-х последовательно сменяющихся друг друга, диалектически взаимосвязанных этапов.

На первом этапе задействованы студенты старших курсов, обучающиеся по специальности «Психология» и в роли ведущего выступает опытный преподаватель. Содержание этапа – ведущий организует взаимодействие студентов по типу «сократического диалога» на тему: «Золотой век» культурно-исторической психологии – в прошлом или в будущем?»

В соответствии с психологической моделью полноценного сократического диалога, ведущий знакомит участников семинара со «стимульным» текстом, имплицитно содержащим некую проблему, разрешение которой невозможно без обобщения и экстерииоризации студентами имеющихся у них представлений о культурно-исторической психологии, её будущем, её эвристическом потенциале. Отчасти, подобный способ работы сродни постановке учебной задачи в развивающем обучении В.В. Давыдова (решая частную задачу, учащиеся вынуждены «открывать» общий способ решения целого класса подобных задач).

После того, как проблема будет преодолена на актуальном уровне развития обучающихся, ведущий создает «зону ближайшего развития» для уже сформулированных студентами в их высказываниях и суждениях, точек зрения, познавательных перспектив.

С этой целью будет задействован весь арсенал сократических методов ведения диалога: положительная и отрицательная майевтика, агон. Положительная майевтика будет заключаться в создании условий для продвижения от частного к общему, сравнению, обобщению отдельных познавательных позиций, совместному отбору продуктивных гипотез. Положительная майевтика поможет студентам «раздвинуть горизонты», освободиться от стереотипов, составить более объёмное, полифоничное мнение о концепции Л.С. Выготского.

Отрицательная майевтика будет состоять в проблематизации экстерииоризированных в ходе диалога точек зрения, путём: постановки критических, «провокационных» вопросов; «сократической иронии»; приведения примеров, выходящих за рамки объяснительных схем участников диалога; создания такого контекста, в котором студенты-авторы той или иной точки зрения будут вынуждены признать её ограниченность и неполноту.

Квинтэссенцией диалога, его кульминационным моментом может и должен стать агон, организованный как совместно-распределённая деятельность, спор, социо-когнитивный конфликт между «восторженными почитателями» Л.С. Выготского, студентами позиционирующими свою принадлежность к другим психологическим школам, «скептиками» и, непременно, «критиками» культурно-исторической психологии. В случае отсутствия «естественных» носителей указанных ролей, их «искусственное» воплощение оперативно принимает на себя ведущий. Вместе с тем, неукоснительно соблюдается принцип безусловного примата содержания над формой. Ведущий обеспечивает победу сторонников Л.С. Выготского. Агон призван эмоционально «задеть» участников диалога, обеспечить высокую личностную «включённость» в решение поставленной проблемы.

Во время осуществления первого этапа необходимо осуществить видеосъёмку диалога.

Во втором этапе принимают участие аспиранты, молодые преподаватели и ведущий. Этап начинается с демонстрации участникам видеозаписи первого этапа. Содержание этапа: формально, перед участниками второго этапа поставлена задача прокомментировать, каким-то образом отнестись к высказываниям студентов; оценить уровень их фактической компетенции, осуществить всестороннюю, многомерную рефлексию происходящего на первом этапе. По существу подобная рефлексия невозможна без «вынесения» во вне, в открытое диалогическое пространство собственных, «пристрастных» суждений аспирантов и молодых преподавателей о концепции Л.С.

Выготского, весьма условно, грубо, классифицируемых, преднамеренно интерпретируемых ведущим, как высказывания «за» или «против» культурно-исторического подхода. Рано или поздно, скорее очень рано, основным содержанием диалога станет не рефлексия происходящего на первом этапе, а решение основного вопроса проблемного семинара, сформулированного в его названии.

Во время этого этапа также рекомендуется осуществлять видеосъёмку.

Действующими лицами третьего этапа являются маститые, авторитетные учёные, компетентные в различных областях творческого наследия Л.С. Выготского. После просмотра видеозаписи первого и второго этапов, каждый специалист даёт экспертное заключение, выступает в качестве арбитра в «диалоге голосов» сторонников и противников культурно-исторической психологии, сообщает недостающую для ответственных суждений информацию, высказывает при желании собственное мнение по теме семинара, даёт напутствие следующим поколениям психологов, записывает короткое, экспрессивное видеообращение: «Идеи Л.С. Выготского в постсовременности».

Четвертый этап, основные действующие лица: студенты – участники первого этапа, ведущий. Основным содержанием этапа выступает «итоговая», «финальная» рефлексия, анализ «пройденного пути». Студентам заново демонстрируют сократический диалог о Л.С. Выготском с их участием. Затем, студентам предоставляется уникальная возможность – познакомиться с реакцией на собственные суждения со стороны аспирантов, молодых преподавателей и маститых учёных, «увидеть» себя глазами опытных коллег, столкнуться с порой нелюбезной критикой, услышать мнение живых «носителей традиции». Всё это происходит в ходе просмотра студентами видеозаписи второго и третьего этапов. Далее студенты сравнивают свои представления о концепции Л.С. Выготского на первом этапе проблемного семинара, и после реализации последующих этапов. Ведущий фиксирует внимание на динамике трансформации представлений, канализирует интерес, активность студентов на поиске причин той или иной динамики.

В конце студенты пишут короткое эссе «Чему научил меня проблемный семинар по культурно-исторической психологии?», внятно формулируют запрос к членам кафедры о содержании и способах презентации специального курса, посвященного культурно-исторической психологии.

Естественно, по разным обстоятельствам, почти невозможно организовывать подобный семинар ежегодно. Вместе с тем, было бы чрезвычайно интересно проводить такие семинары с некой периодичностью. Непременно изменится состав участников, стремительно преобразующаяся социальная жизнь высветит новые грани наследия Выготского, идеи участников семинара получат подтверждение или будут безжалостно опровергнуты самим ходом вещей. Такой семинар, превратившись в традицию, способен стать «эстафетной палочкой», связующей разные поколения психологов. Записи диалогов о Л.С. Выготском необходимо показывать всем студентам перед чтением соответствующего спецкурса.

Уверена, любой психолог с огромным удовольствием и интересом посмотрел бы фильм о Л.С. Выготском. Но помимо ликбеза на тему «Выготский» (Выготский как музейный экспонат), необходимо показывать живых носителей традиции, творчески применяющих методологию Выготского к анализу самых вопиющих проблем современности – от проблемы «чёрных» технологий манипуляции общественным сознанием, до проблемы межцивилизационных столкновений и войн нового поколения.

PARTICULARITĂȚI DE AUTOCUNOAȘTERE LA PERSOANELE CU NEVOI SPECIALE

Abstract: *The presented article deals with a number of ways of self-knowledge developments in people with special needs. In this respect, an experimental study was carried out, the results of which display the difficulties encountered by the interviewed subjects regarding the formation of views about their own personality. In the conclusion, a number of appropriate psychological recommendations to diminish the identified shortcomings have been drawn up.*

Cunoașterea și acceptarea de sine sunt variabile fundamentale în funcționarea și adaptarea optimă la mediul social, cu scopul menținerii sănătății mentale și emoționale. Conform psihologiei umaniste dezvoltate de Carl Rogers și Abraham Maslow, fiecare persoană este valoroasă în sine, inclusiv și cele cu anumite nevoi speciale. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta și de a-și alege propriul destin, de a-și valida calitățile și caracteristicile pozitive în condițiile în care mediul este capabil să-i ofere posibilitatea de actualizare a sinelui. [1,4]

Cercetarile psihologice efectuate, au arătat că circa 50% din succes se bazează pe inteligența emoțională, adică pe capacitatea de a descoperi, recunoaște, înțelege și utiliza emoțiile în luarea deciziilor și în aplicarea lor. Iar cheia dezvoltării emoționale este *autocunoașterea*.

Totodată, cunoașterea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, dar suportă influențe puternice de mediu. Comunicarea interpersonală este una dintre sursele de autocunoaștere. O comunicare eficientă poate asigura un climat securizant, facilitator al autodezvăluirii și intercunoașterii.

Dacă ar fi să expunem în câteva cuvinte ce este *autocunoașterea*, am putea afirma că este un proces continuu (cognitiv, afectiv și motivațional), care începe de la vârsta timpurie și se derulează *pe tot parcursul vieții*, fiind direct legat de inteligența emoțională și de experiențele proprii. Este un proces corect directionat către crearea unei imagini pozitive despre noi înșine, care poate schimba considerabil viața în bine, ajutându-ne să ne descoperim potentialul creator, să-l manifestăm, să interacționăm benefic cu cei din jur. Una dintre sursele principale de autocunoaștere este *comunicarea interpersonală* eficientă, care poate asigura un climat securizant, facilitator al autodezvăluirii și intercunoașterii. În acest proces, factorul cel mai important și apogeul comunicării este momentul în care persoana care comunica devine conștientă de sine și înțelege cine este cu adevărat, cum se vede pe sine, cum îl vad alții, ce roluri joacă. Toate acestea sunt semnificative pentru dezvoltarea individului uman în ambianța interrelațională de comunicare. [1,6]

Referitor la persoanele cu nevoi speciale, care au o dezvoltare atipică, foarte greu de raportat la o anumită „schemă”, fiind diferiți și „unici” în același timp - dezvoltarea lor normală este îngreunată datorită unei „rămăneri în urmă”, unui alt ritm de evoluție, propriu și inconfundabil. O dizabilitate odată apărută, provoacă o altă dizabilitate și lanțul continuă adâncind diferențele dintre ei și colegii lor sănătoși, iar recuperarea fiind și mai dificilă. Capcanele care îi așteaptă sunt depresia, izolarea, lipsa de motivație, de comunicare etc.

Raportându-se la aceste nevoi psihice, ei își pun deseori simple de felul: *Cine sunt eu? Care sunt punctele mele tari? Cum pot transforma punctele slabe în puncte tari? Ce lucruri sunt importante pentru mine? Cu ce valori mă identific? Cum sunt ca om? Ce personalitate am? Cine esti tu? Vorbeste-mi despre tine, spune-mi ce fel de persoana esti? Ce îți place cel mai mult la tine însuși?* etc. O persoană care se cunoaște pe sine își poate atinge mult mai ușor potențialul creator, este puternică, ușor adaptabilă la evenimentele vieții. Prin urmare, și rolul

autocunoașterii în dezvoltarea personalității este major, având influențe pozitive în ceea ce privește: optimizarea performanțelor individuale, relaționale, îmbunătățirea creativității, a capacității decizionale și de inițiativă. [2,5]

Rezultatele cercetărilor psihologice au permis evidențierea a doua tipuri de concepții despre cunoașterea de sine: a se concepe ca „obiect” de cunoaștere definit printr-o multitudine de atribute, pedagogice, psihologice, sociale, relaționale: „eu” („*moi*”) și despre el ca „subiect” al experienței: „eu” („*je*”).

Ca mijloc de determinare și formare a capacităților de autocunoaștere a posibilităților sale, limitele acestor posibilități la persoanele cu nevoi speciale pot servi următoarele metode și teste:

1. **Analiza SWOT** - o tehnica de cunoaștere a modului în care persoana se percepe pe sine (calități și defecte). Presupune de asemenea o inventariere a oportunităților, precum și a situațiilor care pot provoca nesiguranță, blocaje, afectând astfel performanțele și încrederea în forțele proprii.

Acronimul *SWOT* provine de la inițialele următoarelor cuvinte:

- *Strengths* (puncte forte, calități)
 - *Weakness* (puncte slabe, defecte);
 - *Opportunities* (oportunități);
 - *Threats* (slăbiciuni).
2. **Scala de măsurare a stimei de sine** (*Morris Rosenberg*)
 - Steaua respectului de sine
 - Analiza *SWOT* făcută de către elev
 - Fereastra lui *Johari* (explică relația dintre autocunoaștere și intercunoaștere)
 - Piramida
 - Ierarhizarea valorilor
 - Testul dr. *Phil* (întrebări și răspunsuri despre personalitate)

3. **Teste obiective și proiective**

- Testele *obiective* sunt probe de eficiență motorie sau cognitivă, în care psihologul evaluează de exemplu, controlul impulsivității, reacția la reușită și la eșec, rigiditatea mentală a subiecților etc.

- În cazul testelor *proiective*, subiectul este pus într-o situație ambiguă pe care trebuie să o interpreteze (de exemplu, să găsească o semnificație unor pete de cerneală în testul *Rorschach*, să interpreteze planșe prezentând diferite scene în testul *T.A.T.* al lui *Murray*). Aceste interpretări, contribuie la dezvoltarea profundă a personalității subiectului prin: proiectare *speculară* (subiectul regăsește în imaginea altuia caracteristici pe care pretinde că le are el însuși); proiectare *catartice* (subiectul atribuie altuia ceea ce pretinde că nu ar avea el însuși); proiectare *complementară* (subiectul atribuie altora sentimente ce-i justifică propriile atitudini sau sentimente). Psihologul la fel, face o evaluare obiectivă a răspunsurilor, și interpretări mai globale, plecând de la teorii și simbolistici inspirate, în general, din psihanaliza. Utilizarea acestor teste implică din partea psihologului o pregătire specifică.

4. **Chestionarul**

- Acestea permit colectarea rapidă a unui număr mare de informații (proba poate fi trecută individual sau în grup), dar calitatea ei este departe de a fi perfectă. Răspunsurile sunt introspectivă și adesea influențate de fenomene de a da răspunsuri socialmente dezirabile - *dezirabilitate socială*, pentru a-și crea o imagine avantajoasă sau *conformismul*, care determină mai des răspunsuri pozitive (da, adevărat, de acord) decât negative (nu, fals, nu sunt de acord).
- În Europa, în acest sens, se folosesc chestionare de interese de două mari tipuri: „*Strong*” și „*Kuder*”, care scot în evidență următoarea tipologie: interese practice și concrete, intelectuale, științifice, interese literar - artistice, de personalitate, psiho-

sociale etc. Deosebit de importantă în psihologia orientării rămâne a fi teoria lui *Holland*. Aceasta cuprinde mai multe idei fundamentale, în primul rând, înglobând aptitudinile, trăsăturile personalității, modul de viață și relații interpersonale, particularități de autocunoaștere corspunzătoare vârstei. [7]

5. Testul **Autoapreciere**, după *Л.Д. Столяренко*, are drept scop diagnosticarea gradului de autocunoaștere și determinarea nivelului de autoapreciere, evaluarea anumite reprezentărilor ce țin de idealul celor mai valoroase calități ale personalității, definirea idealului personal.
6. Scala de stimă de sine *ETES (Echelle Toulousaine d'Estime de Soi)* – versiunea pentru puberi și adolescenți - adaptată de psihologul Adriana Crăciun, 1998).
7. Chestionarul de *autoapreciere a imaginii de sine*, inspirat de cercetările asupra imaginii de sine, întreprinse de *C. Rogers* - adaptat de Ion Dafinoiu, în lucrarea coordonată de Adrian Neculau, "26 de teste pentru cunoașterea celuiilalt" (Editura Polirom, Iași, 2003). etc. [3]

Pentru a facilita implementarea strategiilor de dezvoltare personală a subiecților cu nevoi speciale prin formarea abilităților de *autocunoaștere* și trasarea unor recomandări adecvate s-a realizat un experiment ca și training cu caracter practic, interactiv. Menționăm, că la experiment au participat 13 persoane cu nevoi speciale de la Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri cu dizabilități fizice din mun. Chișinău.

În acest scop au fost utilizate Scala de stimă de sine *ETES (Echelle Toulousaine d'Estime de Soi)* – versiunea pentru puberi și adolescenți (adaptată de psihologul Adriana Crăciun, 1998); Chestionarul de *autoapreciere a imaginii de sine*, întreprinse de *Carl Rogers* asupra acestei dimensiuni a personalității, pe care autorul a considerat-o ca având o relevanță deosebită în procesul psiho-terapeutic și adaptată de Ion Dafinoiu (2003). [3]

Mediile obținute de grupul de persoanele cu nevoi speciale implicate în experiment (13 total) la chestionarul pentru *evaluarea imaginii de sine* (testare inițială) au fost: emotivi – 76,9% subiecți, sensibili – 69,2%, impulsivi – 53,8%, obișnuiți – 30,7%. La a doilea compartiment „*Cum aș dori să fiu*” s-a înregistrat următoarea ierarhie a însușirilor propuse: 100,0% dintre intervievați și-ar dori să fie puternici, 92,3% - independenți, 84,6% - siguri pe sine, 61,5% respondenți – demni de încredere, 23, 0% - iscușiți, 15,3% - atrăgători.

Datele obținute la scala *ETES*, destinată evaluării stimei de sine globale și a componentelor acesteia, au indicat diferențe pozitive pentru următoarele patru dimensiuni legate de stima de sine: sine emoțional, școlar, social și proiectiv.

La retest, 69,2% dintre subiecții au demonstrat medii mai ridicate pe trei dimensiuni; la dimensiunea legată de sinele proiectiv (perspectiva sumbră a viitorului). În percepția a 61,5% persoane le lipsește sprijinul emoțional, moral și material al familiei, necesar orientării în cariera profesională și planurile de întemeiere a propriei lor familii.

Datele obținute, în urma efectuării comparațiilor, test-retest, exprimă tendința a 69,2%% dintre subiecții cu nevoi speciale implicați în testarea inițială, de a avea reprezentări mai slab structurate cu privire la propriile competențe în plan emoțional, social și proiectiv. În percepția a 61,5% persoane le lipsește sprijinul emoțional, moral și material al familiei, necesar orientării în cariera profesională și planurile de întemeiere a propriei lor familii.

Beneficiind de activități psiho-corecționale adecvate și de sprijinul afectiv al specialiștilor și familiei, circa 53,8% dintre subiecții participanți la testul de control, au demonstrat tendința de a avea o mai mare încredere în forțele proprii, acceptarea defectelor nu doar a calităților; 46,1% respondenți sunt conștienți de perechea bine-rău existentă în fiecare, posibilitatea de a-și forma o imagine clară despre propriile lor resurse, precum și un plan coerent de dezvoltare personală. S-a determinat că 38,4% dintre intervievați, se descriu cel mai des prin referințe la corp, la aparență; 30,7% subiecți se definesc mai mult în termeni de „ființă existențială”, adică prin trăsături ale

personalității, sentimente, dorințe, motivații, valori și referiri la viitor și un ansamblu de descriptori personali.

Persoanele participante la experiment au manifestat voluntar tendința de a exagera dimensiunile legate de propriul sine, reușind astfel să se autoprezinte într-o lumină care să le fie lor favorabilă. Rezultatele confirmă observațiile, care arată dificultățile pe care le întâmpină subiecții în ceea ce privește formarea reprezentării despre propria persoană. În schimb, în urma ședințelor recuperative desfășurate, observăm că datele obținute, în efectuarea comparațiilor, exprimă tendința la trei pătrimi dintre subiecți de a avea reprezentări mai bine structurate cu privire la propriile competențe în plan emoțional, precum și cu privire la propriul viitor.

În final venim cu câteva constatări:

- Instruirea subiecților în așa mod, încât să vadă și partea negativă, partea limitată a realității.
- Acceptarea ideii că există mai multe puncte de vedere, încercând să-l înțelegi și pe al colegilor: empatia care nu se declară ci se trăiește.
- Acordarea de sprijin existențial de lungă durată fiecărei persoane cu nevoi speciale pentru a-și construi o imagine de sine, care să-i permită să facă opțiuni de orientare pozitive și realiste, pentru a favoriza dezvoltarea personalității.

Cu titlu de recomandări de a îmbogăți sistemul de reprezentări de sine ale persoanelor cu nevoi speciale propunem:

- Activități desfășurate, într-un cadru instituționalizat, reglementat, cu o mare marjă de libertate;
- Orice *evaluare*, orice *remarcă*, *apreciere* a muncii persoanei vizate este o informație ce i se oferă despre el însuși. Astfel, el își construiește cunoașterea de sine plecând de la materialele și imaginile, opiniile exprimate de persoanele ce-l înconjoară;
- dezvoltarea „*evaluării formative*”, care să-i permită subiectului să știe unde se află, ce progrese a făcut și în ce direcție trebuie să-și îndrepte eforturile;
- favorizarea practicilor de *autoevaluare psihologică* care-i facilitează persoanei aprecierea propriilor capacități;
- favorizarea unui comportament *autonom* al persoanei.
- În recuperarea psihologică a persoanelor nominalizate privind îmbunătățirea și creșterea imaginii de sine, este binevenită ideea compensării a lui *Adler*, potrivit careia cei care nu au aptitudini sau nu reușesc într-un domeniu își focalizează potențialitățile în altul, unde se pot afirma și pot avea succese.
- elaborarea unui program de intervenție psihologică orientat spre valorizarea persoanelor cu nevoi speciale și dezvoltarea continuă a resurselor sale interne, în vederea eficientizării autorealizării personale și a succesului profesional.

Concluzii

Maxima fundamentală a înțelepciunii în viață „*Cunoaște-te pe tine însuși*” (Thales) – ne îndeamnă la introspecție. Ne putem conduce bine viața dacă ne cunoaștem felul, puterile și limitele gândirii proprii și ale comportamentului nostru. Încă din primii ani de viață copilul trebuie ajutat să se privească în oglindă, să se măsoare, să se analizeze, ca mai apoi pe parcursul vieții să învețe cum să contribuie la propria formare astfel, reușind cu succes să-și prezinte produsele muncii, să-și corijeze unele defecte. Nu se poate pași înainte fără dezvoltarea fenomenului de *autocunoaștere*.

Specialiștii în domeniu, părinții trebuie să-l ajute pe copil să-și cunoască imaginea, fizică și comportamentală, să știe care sunt trăsăturile pe care le are omul în vedere pentru buna relaționare cu lumea exterioară și cea interioară. Pentru a-și forma o reală imagine despre sine trebuie să-și desfășoare cea mai mare parte a activităților în colectivitate, să colaboreze, să comunice, să asculte, să acționeze în grup, să studieze pe cei din preajma sa astfel încât să-și poată estima valorile. [4]

Încheiem prin a spune că, „cele mai fascinante schimbări ale secolului XXI nu vor avea loc numai datorită tehnologiei, ci și datorită extinderii conceptului de autocunoaștere și a ceea ce înseamnă să fii Om” (*John Naisbitt*).

Bibliografie:

1. Bolboceanu A. *Psihologia comunicării*. Univers Pedagogic, 136 p. Chișinău, 2007.
2. Cucer A. *Formarea încrederii în sine la persoanele cu deficiențe locomotorii – premisă de dezvoltare armonioasă a personalității*. În: *Psihologie, Revista Științifico-practică*, Nr. 3, p.36-42, Chișinău, 2012.
3. Dafinoiu I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul*. Iași, Editura Polirom, 2002.
4. Ilut P. *Sinele și cunoașterea lui*. Iasi: Editura Polirom, 2001.
5. [Personalitatea copilului cu deficiente - Creeaza \[www.creeaza.com/.../Personalitatea-copilului-cu-deficiente - Creeaza\]\(http://www.creeaza.com/.../Personalitatea-copilului-cu-deficiente - Creeaza\)](http://www.creeaza.com/.../Personalitatea-copilului-cu-deficiente - Creeaza), (vizitat 17.10.2017).
6. Racu I. *Psihologia conștiinței de sine*. UPS “I. Creangă, 244p., Chișinău, 2005.
7. See more at: <http://www.adolescenten.ro/6-exercitii-de-autocunoastere-si-dezvoltare-personala>, (vizitat 30.11.2017).

TENDINȚE ȘI ORIENTĂRI ACTUALE ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

Natalia ȚURCAN
cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Societatea omenească a parcurs diferite trepte de dezvoltare pentru că a păstrat și a transmis zestrea de cunoaștere a generațiilor anterioare, zestre condensată în valori materiale și spirituale, și pentru că a provocat crearea noilor valori.

Evoluția actuală și viitoare a educației și învățământului va fi din ce în ce mai marcată de un ansamblu complex de evoluții ce se înregistrează deja în toate componentele fundamentale ale societăților și civilizației contemporane. Cea mai profundă dintre acestea este cea a intrării societății contemporane în era cunoașterii.

T. Hadzilacos subliniază într-un mod sugestiv, necesitatea reformei educaționale: ”Pentru prima oară în istoria educației, noi suntem chemați să educăm o generație care va trăi și va munci într-un mediu social, profesional, tehnologic și chiar geopolitic care este radical diferit de cel în care trăim și învățăm azi” [7]. Noi educăm în „orb” pentru un viitor necunoscut. Iată deci care este marea provocare pentru cadrele didactice: *pregătirea tinerilor pentru a se adapta creativ în situații greu de prevăzut, lucru greu de realizat dacă înșiși educatorii, cadrele didactice nu sunt formați pentru adaptarea creativă la schimbări, pentru adoptarea unui nou tip de profesionalism didactic.*

Profesorii trebuie să facă față unor solicitări societății actuale, generațiilor de elevi care sunt tot mai diferite, modalităților de relaționare cu elevii, deoarece generația postmodernă de elevi, „pare a păstra mentalitatea de consumatori, elevii sunt ușor adaptabili, pragmatici, încrezători și dependenți de computere” [14. p.141].

Ce educație i se poate potrivi copilului de 2,6 - 3 ani care vorbește pe telefonul mobil, ascultă MP3-uri, utilizează calculatorul (tableta) pentru a se juca.

Noile modele educaționale asumă dinamism, flexibilitate și adaptare la nevoile de pregătire individuale și comunitare. În evoluția sa, didactica se afla în căutarea modelelor optime de integrare a pregătirii teoretice, pentru cunoștințe și a pregătirii practice, pentru competențe.

Sunt în analiză și reforma pedagogică, acum, natura și conținutul experiențelor de învățare, relația profesor-elev, relațiile profesor-profesor, relațiile elev-elev, mai ales conexiunile necesare între școală, educație și experiențele reale de viață.

În evoluția actuală a didacticii sunt evidențiate trei tendințe majore între care există o convergență, un consens (și nu divergență), în sensul că fiecare din ele își aduce contribuția la modernizarea continuă a didacticii [8]:

1. Tendința de a păstra unele achiziții din didactica tradițională; este tendința de valorificare continuă a ceea ce a achiziționat didactica în ultimul timp;
2. Tendința de îmbogățire continuă a arsenalului didactic, de a adăuga la didactica tradițională rezultatele științifice și experiențele, care duc la modernizarea învățământului și pregătirea superioară a cadrelor didactice;
3. Tendința de a acorda atenție egală celor două aspecte ale procesului didactic: informativ și formativ; este tendința de a transfera greutatea specifică de la educator la educat.

Multitudinea, varietatea și intensitatea cercetărilor de didactică sunt generate de:

- cererea de instruire și educație școlară și extrașcolară;
- cererea de formare continuă a adulților;
- progresul științelor;
- cuceririle tehnicii;
- profunzimea și dinamica schimbărilor care au loc în societate etc.

Principalele direcții de studiu și acțiune în didactica modernă sunt următoarele:

- acțiunea de prospectare;
- reevaluarea și selectarea conținutului învățământului, introducerea în programele școlare numai a valorilor (cunoștințe, priceperi, deprinderi, competente, atitudini, comportamente etc.) esențiale, absolut necesare pentru a putea face față ritmului accelerat de achiziție al științei și tehnicii și pentru a-l pregăti pe tânăr pentru viitor;
- intensificarea și eficientizarea procesului de învățare astfel încât într-un timp scurt procesul de asimilare de cunoștințe și abilități să fie realizat;
- creșterea și valorificarea potențelor educative ale instrucției;
- asigurarea unui raport profesor-elev;
- orientarea spre educația permanentă;
- asigurarea unui feed-back permanent;
- transformarea sistemului de activitate pe clase și lecții într-o activitate pe grupuri;
- valorificarea mijloacelor tehnice moderne, a Noilor Tehnologii de Informare și Comunicare și elaborarea metodologiilor de utilizare a lor în scop didactic.

Conținutul învățământului de mâine va fi însoțit cu noi finalități, componente, module, concepte fundamentale. El va fi un conținut multidimensional bazat pe articularea și integrarea celor de tip formal, nonformal și informal, pentru că elevii de astăzi le utilizează explicit în autoeducație, autoinstruire.

În educație au fost restructurate trei dimensiuni menite să asigure flexibilitatea și adaptarea școlii la noile realități, și anume [3, p. 11]:

- *reconsiderarea rolului elevului din perspectiva pedagogiei interactive;*
- *comprimarea semnificativă și chiar dispariția decalajului între apariția noilor tehnologii și utilizarea lor în educație;*
- *noile modele organizaționale școlare – trecerea de la organizarea școlară ierarhică, singura structură funcțională în educația tradițională, în rețele în proiecte, guvernate de un curriculum atent.*

Azi problema care trebuie clarificată este dacă școala viitoare va pune accent pe cultivarea capacității de adaptare la schimbare sau pe educarea atitudinii critice față de această schimbare.

Un răspuns posibil ar fi: *școala trebuie să cultive capacitatea de a controla schimbarea, ceea ce semnifică formarea spiritului critic și a însușirilor necesare pentru crearea de noi valori.*

Sistemul de învățământ înregistrează următoarele tendințe de evoluție: *o pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învățământul primar să devină mai suplă”; o pregătirea în condiții optime a „parcursului educativ” de la învățământul primar la cel secundar; o prelungirea duratei învățământului obligatoriu, pentru a asigura șanse egale tuturor grupurilor sociale; o multiplicare și diversificare a învățământului postobligatoriu; o dezvoltare a învățământului superior care să echilibreze diversele specializări; o formare a tuturor cadrelor didactice la nivel universitar*[19].

Tendințe și caracteristici pentru educația de mâine:

1. Intrucât educația școlară nu mai poate asigura pregătirea pentru întreaga viața, educația devine un proces care va însoți omul pe parcursul existenței sale active;
2. Educația își va pune amprenta asupra majorității funcțiilor vitale;
3. Educația va deveni accesibilă unui număr din ce în ce mai mare de oameni, care pot studia acasă sau la locul de muncă, prin „centrele multi-media” sau computere cu funcții didactice;
4. Educația de tip școlar va pune accent sporit pe activitățile aplicative;
5. Sistemul educațional, în ansamblul său, va beneficia de un suport organizatoric mult mai larg, concretizat într-o serie de auxiliari ai învățământului în domeniul tehnicii informaționale și al materialelor multi-media pentru instruire;
6. Va fi tot mai mare numărul adulților care învață;
7. O mai mare flexibilitate față de frecventarea școlii;
8. Extinderea noilor tehnologii nu va duce la scăderea numărului de profesori, pentru că elementul esențial al educației este interacțiunea dintre educatori și educați.

Sistemul educațional se bazează în prezent pe dezvoltarea în rândul tinerilor a anumitor competențe. Unele din ele sunt căutate pe piața muncii, altele din păcate nu au nici o aplicabilitate practică nici pe piața muncii și nici în viața noastră cotidiană. Elaborarea unei curricule care să fie utile elevilor, dezvoltarea încă din timpul liceului a unor competențe precum lucrul în echipă și comunicarea ar fi foarte importante pentru îmbunătățirea sistemului.

Referindu-se la specificul educației contemporane B. Wurtz surprinde trăsăturile definitorii ale actualei paradigme promovate în educație.

Principiile paradigmei educaționale moderne [4. p.32-33]:

- ✓ Accentul este pus pe conexiunile dintre informații, pe receptivitatea față de conceptele noi, subliniindu-se necesitatea învățării permanente;
- ✓ A învăța este un proces;
- ✓ Există principii antiierarhice, profesorii și elevii privindu-se reciproc mai ales ca oameni și nu ca roluri;
- ✓ Structura flexibilă a derulării procesului instructiv-formativ, discipline opționale și metode alternative de lucru;
- ✓ Acceptarea faptului ca din punctul de vedere al potențialităților elevii sunt diferiți, fapt ce reclama admiterea unor ritmuri diferite de înaintare în materie;
- ✓ Accentul este pus pe dezvoltarea personalității celui care învață;
- ✓ Se promovează potențarea și activarea imaginației și creativității, a potențialităților experienței lăuntrice a elevului;

- ✓ Se militează pentru o educație care să solicite întregul creier, urmărindu-se îmbinarea raționalitatea emisferei cerebrale stângi cu strategiile neliniare, bazate pe intuiție, ale emisferei cerebrale drepte;
- ✓ Etichetarea este limitată la un rol auxiliar, descriptiv, nefiind necesar ca aceasta să devină valorizare fixă, sentința definitivă ce stigmatizează biografia celui care se educă;
- ✓ Raportarea performanțelor elevului la posibilitățile și nivelul de aspirație al acestuia;
- ✓ Este promovată completarea cunoașterii teoretice cu experiențe practice realizate în clasă și în afara clasei;
- ✓ Propunerile colectivității sunt luate în calcul și chiar sprijinite;
- ✓ Sălile de clasă respectă criteriile de ordin ergonomic (condiții de iluminat, de cromatică, de aerisire și de comoditate fizică etc.)
- ✓ Educația are un caracter prospectiv, această realizându-se pentru viitor, reciclarea informațională anticipând progresul științific;
- ✓ Este promovată reciprocitatea învățării în relația profesor-elevi;

Scopurile principale ale învățământului european vizează:

- formarea cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor de bază, necesare integrării sociale și profesionale; asigurarea reală a egalității șanselor, fără discriminare, tuturor elevilor;
- asigurarea educației de bază pentru întreaga populație;
- promovarea atât a stabilității, cât și a schimbărilor sociale, îmbunătățirea educației pentru câștigarea instrumentelor cognitive și atitudinale;
- pregătirea elevilor pentru viața adultă, pentru timpul liber, familie, societate, democratizare;
- formarea motivației pentru a continua învățarea și pregătirea pentru o lume în schimbare, pentru afirmarea inițiativei și creativității;
- crearea condițiilor pentru confortul elevilor în activitatea școlară, în învățarea activă, pentru desfășurarea asistenței psihologice de consiliere.

Viitorul aparține școlii inovatoare, unor rețele de instituții educaționale conectate la programe comune de experimentare a predării, învățării, gestionării și promovării calității. Mai mult ca oricând, școala modernă caută să identifice și să dezvolte structuri de învățare alternative, cu parcursuri multiple, adaptabile și eficiente în contexte formale, nonformale și informale, active pe durata întregii vieți sociale și profesionale. Școala de succes este una care asigură programe educaționale flexibile, adaptate la diversitatea cerințelor și capacităților de învățare.

Referințe bibliografice:

1. Bocos, M., (2003), *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Editura Casa Cartii de Știință, Cluj-Napoca;
2. Bocos, M., (2005), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cartii de Știință, Cluj-Napoca;
3. Chiș, V., (2005), *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cartii de Știință, Cluj-Napoca.
4. Cucos, C., (1996) *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
5. Dârtu, C., (1998) *Personalitatea între schimbare și stabilitate, în volumul Psihosociologia schimbării*, Editura Polirom, Iași;

6. Guțu, Vl., Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013;
7. Hadzilacos, T., (2003) *The Processes of Learning and Teaching in the Communication Society*, in *Learning and Teaching in the Communication Society*, Council of Europe Publishing;
8. Ionescu, M., (2005), *Instructie si educatie*, Editura „Vasile Goldis” University Press, Arad;
9. Ionescu, M., (coord.), (2005), *Preocupari actuale în științele educației*, vol. I, Editura Eikon, Cluj-Napoca;
10. Joita, E., (1999) *Pedagogia știința integrativă a educației*, Editura Polirom, Iași;
11. Marcu, V.; Marinescu, M., (2006), *Educația tehnologica în societatea cunoașterii*, Editura Universității din Oradea;
12. Monteil, J-M., (1997) *Educați și formare*, Editura Polirom, Iași;
13. Orford, J., (1998) *Psihologia comunității. Teorie și practică*, Editura Oscar Print, București;
14. Stan E. (2004) *Pedagogie postmodernă*, Editura Institutul European, Iași;
15. Stan, C. (2001) *Educația. Sistemul științelor despre educație*, în volumul *Pedagogie. Suporturi pentru pregătirea profesorilor*, coord. Ionescu, M., Chis, V., Editura Presa Universitara Clujeană;
16. Toffler, A., (1974), *Socul viitorului*, Editura Politica, București;
17. Țurcanu, C., *Taxonomia mijloacelor de instruire: tendințe și perspective*. În: *Tehnologii didactice moderne*. Tipogr. Covaioli. 2016.pag. 193-197;
18. https://www.researchgate.net/publication/264880831_Quelles_compетенences_professionnelles_pour_les_futurs_professeurs_des_ecoles;
19. <http://www.umfcv.ro/files/p/e/Pedagogie%202.pdf>.

PROCRASTINAREA ȘI LUAREA DECIZIILOR

Dănuț SIMION,

doctorand, magistru în psihologie,

Universitatea Tehnică a Moldovei Departamentul Științe Socio-Umane

Abstract: *Procrastination, including academic procrastination, is a complex process interrelated with everything that involves human behavior. Academic procrastination along with the decision-making process can provide eloquent answers for a better understanding of the young student's activity. Today's student under the avalanche of information is put daily in situation to make quick a decision but not anyway, in a coherent and effective manner. He is ready to face the new challenges. What solutions do we have, and how quickly overcome the bottlenecks, here are just a few questions that we will seek to find answers in the next few lines.*

De ce procrastinare, procrastinarea academică? Ce este aceasta de unde apare și cum influențează ea viața studenților? Care este legătura dintre procrastinare și luarea deciziilor iată întrebări cărora vom încerca să le găsim în rândurile ce urmează careva răspunsuri. Fundamentul acestui articol a pornit de la constatarea unei situații oarecum hilară în lucrul cu studenții; amânarea continuă sau evitarea realizării unei sarcini. Rolul școlii mai mult ca oricând trebuie reconsiderat. Pe acest teren al unei societăți în freamăt avem un subiect-jucător la fel de răvășit ca viața însăși, tânărul zilelor noastre.

Perioada de post adolescență, adolescență prelungită specifică vârstei cuprinse între 18/20-25 de ani este o perioadă a identificării de sine, a afirmării de sine, autocunoaștere și autodescoperire, o perioadă a activităților intelectuale și a independenței dobândite, toate acestea desfășurându-se pe fonul instabilității sentimentale. Adolescenții și perioada emergentă postadolescența sunt cunoscuți pentru comportamentul atipic, plăcerea riscului și deciziile luate

în grabă pe un spectru emoțional puternic. Cercetări din cele mai noi au arătat că există diferențe în procesele cognitive între adolescenți și adulți atunci când sunt puși să facă alegeri și să ia decizii. Diferențele de luare a deciziilor nu se datorează lipsei de logică sau raționament, ci mai mult imaturității capacităților psihosociale care influențează luarea deciziilor. Studenții sunt viitori specialiști iar înțelegerea și performanța se cer a fi acțiuni prioritare, deciziile curg aproape instantaneu una după alta, ori în atari condiții acolo unde procrastinarea câștigă teren, mai sunt ele prioritare? Un arhicunoscut proverb românesc spune să „nu lăsăm pe mâine ceea ce putem face azi”, iar Edward Young (1681- 1765) în *The Complaint: Night Thoughts on Life, Death, and Immortality* [1] afirmă "Procrastination is the thief of time", (Procrastinarea este hoțul timpului). Amânarea unei activități nu este totuna cu nerealizarea acesteia, câteodată amânarea chiar se cere, pentru ca mai târziu să se revină asupra ei cu calm, înțelegere sau o nouă abordare, însă nu întotdeauna este așa, mai ales când mai multe sarcini sunt amânate pe o perioadă nedeterminată. Luăm așadar decizii greșite atunci când suntem nervoși, dar și când suntem extaziați când suntem superficiali, obsedați de control sau avem tendința de a suprageneraliza.

Această amânare încurcă, blochează învățarea, seceră motivația și voința, scade performanța și instalează abandonul, ori pe noi asta ne și interesează; ca raportul procrastinare, învățare, performanță și luarea de decizii să fie în echilibru, procrastinarea să nu dăuneze. Luarea de decizii reprezintă o evaluare puternică nu numai în termeni de bine sau rău (nu e bine) strict funcțional ci și moral; o corelație între acțiune și procesul efectiv de luare a deciziei.

E nevoie înainte de toate; ca să putem înțelege mai în detaliu ce este procrastinarea, să recurgem la explicarea câtorva termeni înrudiți, termeni cu care se poate confunda foarte ușor; asemănători dar nicidecum identici. Este vorba de lene și „prevaricare,,.

Lenea este definită de D.E.X ca fiind o modalitate prin care o persoană se poate complăcea în inactivitate; înclinația celui căruia nu-i place, care nu dorește, nu vrea să muncească, căruia îi place să stea fără să muncească; trândăvie; lăncezeală, pe când prevaricarea o putem cataloga ca fiind actul de a vorbi într-un mod evaziv, fals și înșelător; acțiunea de a se abate, prin rea credință, abuz, fraudă de la îndatoriile și obligațiile de serviciu.

Procrastinarea [2] reprezintă amânarea, întârzierea sau suspendarea unei acțiuni în mod inutil pentru un moment ulterior. Procrastinare înseamnă deci amânarea acțiunii în timp, sau neexecutarea ei, cu toate că este în interesul nostru să poată fi dusă la îndeplinire. Această atitudine poate duce la o difuzare de timp, lăsând astfel pentru un ultimul moment; starea de acționa, sau a nu acționa deloc.

Procrastinarea academică este considerată a fi o formă de procrastinare situațională, descrisă ca un fenomen comun pentru instituțiile de învățământ, un comportament specific prin care studenții întârzie în realizarea sarcinii academice până în momentul în care aceștia experimentează situații anxioase; o sarcină academică, este întârziată, amânată sau evitată pe o perioadă nedeterminată, fapt al discrepanței dintre intenție și comportamentul real. În școli, colegii, universități procrastinarea academică este asociată cu notele mici, abandonul școlar și retragerile de la curs, întârzieri și lacune mari în studiu, restanțe și stări de auto-complacere.

Decizia este un proces definit ca un act de preferință rațional de alegere a unei acțiuni prin care se urmărește realizarea unor obiective sau necesități ținându-se cont de posibilități, de factorii înconjurători și de resursele disponibile. D.E.Xul explică termenul de decizie prin noțiuni asemănătoare: atitudine cu caracter determinant, adoptată după o serie de deliberări; or soluție adoptată, hotărâre, sentință, rezoluție etc.

În psihologie luarea decizilor presupune diverse conceptualizări, aceasta fiind descrisă ca un proces cognitiv, un proces de identificare a alternativelor sau un proces dinamic și rațional de alegere a unei forme de acțiune; decizia este tratată mai mult ca o activitate intelectuală a personalității, ceea ce înseamnă că alături de gândire intervin și alte procese, caracteristici psihologice de personalitate. De la starea emoțională, până la nivelul de cunoaștere, de la gradul

de încredere în propria persoană, până la prejudecăți, totul influențează în luarea unei decizii. Toată lumea prezintă dorința de a procrastina, pentru un motiv sau altul nimic nu este mai greu decât să execuți o sarcină obligat fiind să o faci și să scapi de ea.

În unele cercetări studierea acestui a proces în sistemul de învățământ poate fi regăsit sub forma conceptuală de: procrastinare academică. Procrastinare academică după Ferrari (1995) [3] apare ca un rezultat a trei factori comportamentali: 1) lipsa de promptitudine, fie în intenție sau în comportament; 2) discrepanță intenție-comportament; și 3) preferința pentru activități competitive.

Procrastinarea nu este o problemă ce ține de planificarea unei acțiuni sau managementul timpului. Procrastinatorul nu este cu nimic diferit față de toți ceilalți în a-și estima, doza și planifica timpul. Este o concepție greșită să credem că procrastinăm pentru că suntem leneși și nu ne putem gestiona eficient timpul. Concepția reală dovedește că procrastinarea este strâns legată de slăbiciunea în fața impulsului de a acționa și teama de ceea ce putem crede noi înșine despre ceea ce gândim.

Proiectarea de elemente probabile, lucrul cu creativitatea, tehnici de dezvoltare a plasticității gândirii și „reformatarea”, structurilor psihice de comportament spre o personalitate mai puțin conflictuală poate ajuta enorm în procesul decizional.

Procrastinarea este un comportament caracterizat prin amânarea acțiunilor sau a sarcinilor pentru mai târziu. Psihologii citează adesea procrastinarea ca fiind un mecanism de combatere a anxietății asociate cu începerea sau finalizarea unei sarcini sau a unei decizii.

În psihologie, procrastinarea se referă la actul de înlocuire de înaltă prioritate a acțiunilor cu sarcinile de prioritate mai mică, sau de a realiza o acțiune din care apoi să rezide bucurie; sarcinile importante rămânând în afară, așteptând să fie pusă în îndeplinire la o dată ulterioară.

Studentii în luarea deciziei neavând dezvoltat metodic acest concept apelează la propria experiență pentru a lua decizii. Folosesc în acest proces acele matrici asimilate încă de la vârstă fragedă în periplul lor curricular, familial sau social. De cele mai multe ori aceste matrici nu sunt formulate corect ceea ce presupune la anumite etape de dezvoltare profesională erori conceptuale destul de grave.

În conformitate cu Freud, principiul plăcerii poate fi responsabil de procrastinare; oamenii nu prefera emoții negative, și amânarea unei sarcini stresante până la o dată ulterioară, este mult mai plăcută. Conceptul prin care se spune că oamenii lucrează cel mai bine sub presiune oferă bucurii suplimentare și motivația de a amâna sarcina. Pentru un individ, procrastinarea poate duce la stres, un sentiment de vinovăție, pierderea productivității personale, crearea unei crize și dezaprobare din partea altora pentru neîndeplinirea unor responsabilități sau a unor angajamente. Aceste sentimente combinate pot favoriza în continuare procrastinarea. Deși este considerat normal, pentru oameni, în a procrastina, într-o anumită măsură, aceasta devine o problemă atunci când împiedică funcționarea normală a omului. Procrastinatorii pot avea dificultăți în a căuta sprijin din cauza stigmatului social și convingerea că sarcina-aversiune este cauzată de lene, vointa sau ambiție scăzută.

Procrastinarea de durată poate pune în pericol locul de muncă, relațiile personale, relațiile intime, sănătatea precum și încrederea pe care și-o transmit lor dar și celor din jur. Procrastinarea cronică poate fi semnul unei tulburări psihice sau fiziologice.

Putem spune că este procrastinare atunci când: zici că faci mâine ce nu ai făcut ieri, sau poimâine ce nu o să faci mâine; amâni cronic și găsești scuze ca să nu faci tot ceea ce ți-ai propus, te așezi la birou ca să te apuci de lucru și te surprinzi la scurt timp, în bucatărie la o cafea; începi ce îți propui să faci cu o "mică" pauză de relaxare, zici de ceva timp "de mâine", "de luni" sau "de luna viitoare", aștepti perfecțiunea ca să te apuci de treabă, alegi o plăcere de moment și lași pe mai încolo ce "trebuie" făcut azi, aștepti de ceva timp, "acel" moment de inspirație ca să-ți sufleci mânele și să te apuci de treabă.

M. Golu [4] vede adoptarea unei decizii concretizată în următoarea succesiune de etape:

1. recoltarea informațiilor cu privire la alternativele disponibile,
2. prelucrarea și evaluarea gradului de relevanță și de reprezentativitate a informațiilor recoltate,
3. compararea alternativelor pe baza unor criterii de eficiență prestabilite,
4. evaluarea raporturilor dintre pierderile și beneficiile potențiale pentru fiecare variantă,
5. alegerea unei alternative considerate cel puțin satisfăcătoare, dacă nu chiar optime,
6. execuția propriu-zisă a deciziei.

Toată lumea procrastinează. În psihologie se folosesc trei criterii pentru a clasifica procrastinarea. Pentru ca un comportament să fie considerat procrastinare, acesta trebuie să fie: neproductiv, inutil și întârziat. Câteodată este vesel să procrastinezi. Câteodată aștepti până foarte aproape de un termen limită, care-ți este foarte motivant. Uneori, procrastinarea este chiar foarte necesară, ca o modalitate de a pune presiune pe o sarcină greu de realizat, până ne simțim mult mai plini de energie și pregătiți, să o putem face. Însă mai devreme sau mai târziu procrastinarea cronică va începe să încetineze performanța lucrului. Aceasta va afecta, de asemenea, dispoziția și starea mentală generând teamă, frică și adăogând stres.

Așa cum am menționat mai sus procrastinarea este un comportament des întâlnit la aproape toți oamenii, și poate fi foarte ușor confundat cu lenea. Atunci când amânăm în mod nejustificat să facem ceva sau să luăm o decizie, în ciuda faptului că există consecințe negative, planul inițial urmărit nefiind dus până la final, când lasăm totul pe ultima sută de metri, asta facem, procrastinăm. Adică: deși știu că trebuie să învăț pentru examen, chiar dacă mai am foarte puțin timp la dispoziție și neaparat trebuie să iau o decizie fiind pus în fața situației mă uit la filme sau ies în oraș, cu toate că știu că este posibil să nu iau examenul dacă fac asta.

Amânăm să acționăm și să luăm decizii pentru: - a favoriza o acțiune în detrimentul alteia, - a dilua responsabilitatea, - frica de consecințe, - frica de eșec, - părerea celorlalți (colegi, părinți, profesori) ne poate atrage disgrația și induce neîncrederea, - „posibila,, suferință a degradării imaginii de sine, o imagine de sine scăzută atrage ca un magnet insuccesul, insuccesul induce procrastinarea, iar cea din urmă influențează procesul luării deciziei. Fiind supra încărcăți de sarcini studenții tind să amâne la nesfârșit acțiunile. O parte dintre studenți vin din liceu cu acest mental de „se poate și mâine”; abiturienții intră nepregătiți în și pentru universități iar o parte din cursuri fiind opționale se consideră că nu sunt chiar atât de importante și profesorii pot fi ceva mai îngăduitori. O altă situație de amânare a deciziilor rezidă din priorizarea aproape la nesfârșit a sarcinilor uitându-se de consecințe ceea ce duce la restanțe greu soluționabile, pierderea sau blocarea anului de studii. Sunt foarte puțini oamenii care nu procrastinează dar asta nu înseamnă că iau decizii mai repede și mai bune, acest comportament este determinat însă de gradul în care consecințele negative ale acestuia ne afectează. Suntem foarte abili în a găsi veșnic scuze pentru a ne justifica; deseori ne declarăm mai obosiți decât suntem, considerăm că avem suficient timp pentru a pune totul la punct, mai amânăm puțin, sau ne prioritizăm greșit lucrurile.

Există deci mai multe tipuri de procrastinare. Dr. Ferrari a identificat trei tipuri de bază în rândul persoanelor care procrastinează:

- persoanele care doresc să simtă adrenalina, cele care așteaptă până în ultimul moment pentru a simți valul euforic;
- persoanele care evită, fie teama de eșec sau chiar cea de succes, în ambele cazuri sunt foarte preocupate de ceea ce gândesc ceilalți despre ele; preferă ca ceilalți să creadă că nu depun suficient efort decât să se îndoiască de abilitățile lor;
- persoanele care nu pot să ia o decizie. Dacă nu iau o decizie, aceste persoane care procrastinează, sunt absolvite de responsabilitatea evenimentelor ce decurg din acea decizie.

Atunci când procrastinăm, adică amânăm efectuarea unei acțiuni, practic anticipăm că acea acțiune va fi într-o oarecare măsură neplăcută, ne va crea un soi de disconfort. Acest așa-zis disconfort poate lua formă de: furie, frustrare, plictiseală, frică, îngrijorare, rușinare, disperare, extenuare, etc. Pentru a evita astfel de stări, procrastinăm, sau încercăm să întârziem cât mai mult

situațiile care ne-ar putea crea astfel de dispoziții. Ceea ce avem de făcut este să ne schimbăm atitudinea, adică să ne dezvoltăm o toleranță la aceste stări de disconfort.

Acțiunile care tind să fie procrastinate poate să aparțină de diferite sectoare ale vieții:

- a. întreținerea personală: bunăstarea psihofiziologică, igiena personală, condițiile economice, capacitatea de muncă;
- b. dezvoltarea propriilor capacități: procesul de studiu, avansare profesională, hobby-uri, sport;
- c. respectarea angajamentelor asumate cu alte persoane.

Prin predarea unor cursuri în modul studenților care să le dezvolte comunicarea, creativitatea, gestionarea timpului și rezolvarea conflictelor poate dilua procrastinarea academică și crește implicarea și procesele de luare a deciziilor. Dacă cauza procrastinării academice este profesorul atunci se aduc la masa tratativelor cei doi subiecți și se încearcă a se găsi cauza lipsei de performanță precum și îmbunătățirea comunicării dintre cei doi actori. Este util ca universitățile moderne să dețină centre de consiliere universitară.

În ceea ce privește evaluarea și conceptualizarea riscurilor oferirea de sprijin pentru elaborarea listelor de opțiuni decizionale, evaluarea riscului și a beneficiilor asociate cu o anumită alternativă împreună cu cadrul didactic, evaluarea prejudecăților în luarea deciziilor; atât în ceea ce privește consecințele pe termen scurt, cât și pe termen lung, multe dintre erorile decizionale dar și prejudecăți pot fi reduse.

Spuneam mai devreme că nu există o rețetă minune de urmat pentru a lua întotdeauna deciziile logice. Putem însă să atragem atenția la careva criterii sau etape de care, dacă ținem cont, ne pot ajuta să nu facem greșeli pe care mai târziu să le regretăm.

Identificăm problema în cauză, căutăm multiple posibilități de rezolvare, proiectăm soluții de la cea posibilă la cea imposibilă dar statistic probabilă, atragem atenția la eventualele consecințe. Examinăm care ar fi, punctele slabe și punctele tari, le analizăm și în final luăm decizia. Felul în care fiecare student ia o decizie diferă de la individ la altul. În atari condiții un rol crucial îl are personalitatea și nivelul de rezistență la stres al fiecăruia. Logic ar fi să se evite deciziilor emoționale când suntem furioși, temători sau foarte fericiți, extaziați. Cum însă aceasta nu este întotdeauna posibil amânarea luării deciziei pe o perioadă scurtă de timp împreună cu folosirea diferitelor tehnici psihologice de a ne tempera, schimbarea acțiunii cu o alta ce nu presupune luarea unei decizii, definirea sentimentelor proprii, eliberarea emoțiilor, alungarea gândurilor negative, fragmentarea unei sarcini mari în unele mai mici, prețuirea fiecărei mici victorii, anticiparea obstacolelor, o crescută flexibilitate, sunt așadar câteva soluții probabile de a atrage succesul și productivitatea. Dacă totuși emoționali și impulsivi decidem în caz de eșec trebuie să fim demni și să ne asumăm consecințele.

Bibliografie selectivă:

[1] <https://www.poetryfoundation.org/poems/45596/the-complaint-or-night-thoughts-on-life-death-and-immortality>

[2] "Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-Control by Precommitment" Dan Ariely & Klaus Wertenbroch, 2002

[3] Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment. New York: Plenum Press

[4] Golu M. Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitară, 2002

REPERE TEORETICE PRIVIND STUDIUL MEMORIEI ÎN PSIHLOGIE

Oxana GROSU,

doctoranda,

Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Research on human memory has greatly proliferated in the last few decades. Memory is the ability to encode, store, retain and subsequently recall information from past experience in the human brain. It can be thought of in general terms as the use of past experience to affect or influence current behaviour. Also, it is the sum total of what is remembered and gives the capability to learn and adapt from previous experience as well as to build relationships. This article focuses on the theoretical approach of human memory.*

În ultimul deceniu a sporit considerabil interesul oamenilor de știință pentru problema dezvoltării memoriei la diferite vârste. Interesul crescut pentru această problemă este motivat de rolul important pe care îl are memoria în reglarea comportamentului în general, și mai ales în realizarea cu succes a diferitelor forme de activitate umană: de cunoaștere, de achiziționare a unor cunoștințe sau deprinderi noi, de creare sau producere a unor bunuri materiale, toate acestea bazându-se într-o mare măsură pe acumularea și pe folosirea unor date ale experienței anterioare a persoanei.

Cu ajutorul memoriei omul acumulează experiență cognitivă, afectivă și volitivă, poate să actualizeze imaginea obiectelor cunoscute anterior, activitatea desfășurată în trecut.

Această modalitate specifică de reflectare a realității – memoria – asigură în același timp fixarea și reproducerea a ceea ce am perceput, am simțit și am făcut înainte. Datorită memoriei, se realizează sinteza dintre trecut și prezent, se asigură continuitatea gândurilor, trăirilor psihice. Astfel, datorită acestui proces psihic experiența omului se îmbogățește neconștient, înțelegerea prezentului devine mai adâncă și sporește posibilitatea de prevedere a viitorului.[4]

Omul lipsit de memorie, după cum afirmă I.M. Secenov, întotdeauna ar fi în situația noului – născut, ar fi o ființă care nu este capabilă să învețe ceva, să însușească ceva, iar acțiunile lui vor fi determinate de instincte.

Confirmarea complexității memoriei a fost evidențiată relativ recent în psihologie. S-a ajuns la un punct de vedere comun privitor la faptul că memoria nu este pur și simplu un sistem (oricât de complex ar fi acesta) ci mai multe sisteme diferite, nu întotdeauna unificate, funcționând ca module, independente și serial, operând atât automat cât și voluntar, limitat și probabil inexact, dar și de o fidelitate remarcabilă.[5]

Vocabularul psihologiei moderne a memoriei relevă atât complexitate cât și confuzie: memoria senzorială, de scurtă durată, de lungă durată, autobiografică, semantică, explicită și implicită, holografică sau atomară până la amintiri din viețile anterioare.

Cel care a pus bazele investigațiilor experimentale asupra memoriei a fost psihologul german Hermann Ebbinghaus, fiind considerat părintele psihologiei științifice a memoriei. Spre deosebire de contemporanul său Wilhelm Wundt, a susținut că psihologia experimentală își poate extinde domeniul de studiu asupra proceselor superioare și nu trebuie să se limiteze la studierea senzațiilor. Cercetările lui Ebbinghaus asupra memoriei și-au dovedit validitatea, chiar dacă autorul s-a folosit doar pe sine ca subiect, metodă ce este greu acceptabilă în cercetările moderne.[1]

Emil Kraepelin (1856 – 1926), colaborator al lui Wundt în laboratorul de la Leipzig, a utilizat metoda lui Ebbinghaus în studiul memoriei persoanelor bolnave mintal și a stabilit particularitățile funcționării memoriei la această categorie de persoane.

P. Pavlov (1849 – 1936), laureat al premiului Nobel, a descoperit că baza fiziologică a memoriei este reflexul condiționat. Reflex condiționat = reflex dobândit în cursul vieții, în urma asocierii repetate a unui excitant (sunetul clopoțelului) cu un excitant care provoacă un reflex necondiționat, înnăscut (salivarea).

Edward Thorndyke (1874 – 1949), clasic al psihologiei behavioriste, a făcut cercetări experimentale pe șobolani și porumbei în rezultatul cărora a stabilit anumite legi ale învățării / memorării, cum ar fi legea exercițiului, legea efectului și altele. Dacă meritul lui Ebbinghaus

constă în aceea că el a elaborat curba uitării, lui Thorndike i se recunoaște drept merit curba învățării. [1]

H. Bergson (1859 – 1941), filosof și psiholog francez, laureat al premiului Nobel, a stabilit că există două tipuri de memorie: memoria corpului (mișcărilor, deprinderile de natură fizică) și memoria spiritului: memoria ideilor, a reprezentărilor.

L. S. Vygotsky (1896 – 1934), genial psiholog rus, Mozart al psihologiei, cum l-a supranumit Luria, a descoperit mecanismul intim al funcționării memoriei ca proces psihic superior. Memoria umană are structură trimembră: subiect – semn ca “unealtă psihologică” – obiect, adică memoria este un proces mijlocit și nu unul direct. [5]

Ideea lui Vygotsky a fost dezvoltată prin studii experimentale de discipolii săi Luria, Leontiev, Zencenco, Liaudis.

O problema larg dezbătută în lucrările de specialitate publicate în ultimii ani este aceea a diferențierii memoriei în mai multe tipuri sau categorii în funcție de dimensiunile timpului de reținere a informațiilor. Astfel, D.O. Hebb (1949) și D.E Broadbent (1958) au propus o teorie dihotomică a memoriei, conform căreia există două tipuri de memorie : a) **memoria de scurtă durată** și b) **memoria de lungă durată**. Conceptele de memorie de scurtă durată și de lungă durată corespunde ca sens termenilor utilizați de către W.James (1969) –**memorie primară** și **secundară** .[3]

Asemănările și deosebirile existente între memoria de scurtă durată și de lungă durată au fost intens cercetate de numeroși autori, foarte discutată fiind în ultimii ani problema mecanismului prin care se realizează păstrarea urmelor mnemice. Unii autori (D.E.Broadbent, B. Milner, E. Tulving (1966), ținând seama mai mult de particularitățile diferențiatore existente între memoria de scurtă durată și cea de lungă durată, susțin că acestea au la bază două mecanisme diferite, lucrând în interacțiune: un mecanism de funcționare temporară, corespunzător memoriei de scurtă durată și un mecanism de stocare cu caracter permanent, corespunzător memoriei de lungă durată .[1]

Conform opiniei lui R.Conard, A.D.Baddeley, W.A. Wickelgren (1966) în experimente de memorare a unor materiale verbale, au constatat că în memoria de scurtă durată interferența se bazează mai mult pe similaritatea acustică, în timp ce în memoria de lungă durată interferența se bazează în principal pe similaritatea semantică a stimulilor.

Un rol deosebit în determinarea rezultatelor mnemice îl are atitudinea a subiectului în rezolvarea sarcinilor mnemice. Cercetările moderne de psihologie au demonstrat caracterul activ al memorării, dovedind că aceasta este un proces care se realizează nu printr-o simplă contemplare pasivă sau printr-o întipărire mecanică de către creier a urmelor lăsate de acțiunea stimulilor, ci un proces care presupune efectuarea de către subiect a unei serii de acțiuni în vederea asigurării unei percepții cât mai clare a materialelor și a obținerii unor rezultate mnemice cât mai bune. [3]

Legătura strânsă dintre memorie și activitate a constituit obiectul multor cercetări efectuate în special de către psihologii ruși A.A. Smirnov, P.I. Zencenco, P.B.Nevelski, V.I.Samohvalova, G.K.Sereda, Z.M.Istomina, S.P.Bociarova (1967) care au dovedit dependența rezultatelor activității mnemice de motivele și de conținutul concret al activității. Datorită experimentelor realizate de către autorii menționați mai sus, au demonstrat faptul că materialele legate nemijlocit de realizarea scopului activității sunt memorate mai bine decât cele raportate la mijloacele sau condițiile de realizare a activității.

Având în vedere relațiile strânse dintre memorie și activitate, P.I.Zencenco (1966) a propus o nouă clasificare a memoriei: a) o memorie operativă, care răspunde cerințelor curente ale activității și b) o memorie care asigură păstrarea datelor necesare realizării scopurilor mai mult sau mai puțin îndepărtate ale activității.

Conform studiului realizat de P.I Zincenco (citat de Bonchis, 2007) o caracteristică importantă este apariția caracterului conștient și voluntar al memoriei, trecerea de la preșcolar la școlar mic fiind un adevărat punct de cotitură pentru performanța memoriei voluntare. [6]

La etapa actuală cea mai importantă contribuție la cunoașterea memoriei o aduc psihologii de orientare cognitivă: Neisser, Atkinson, Baddeley, etc.

Conform modelului memoriei de lucru a lui Baddeley (1986). Noțiunea de memorie de lucru este înțeleasă ca un sistem cu capacitate limitată destinat păstrării temporare și manipularii unor informații în timpul realizării unei serii de procese cognitive de înțelegere, gândire și învățare.

Sistemul memoriei de lucru este structurat în următoarele componente:

a) „administratorul central” ca sistem de atenționare cu capacitate limitată și care poate să pună în funcțiune unul dintre sistemele sale pentru a controla alte informații cognitive;

b) subsistemele care conțin următoarele registre:

- registrul vizual și spațial care manipulează informația vizuală și spațială, imaginile mentale;
- sistemul fonologic care păstrează informația verbală;
- sistemul recapitulării articulatorii care are funcții de „împropătare” a informației din sistemul fonologic și de transferare a informației verbale prezentate vizual.

În cadrul acestui model s-a studiat în special gestionarea informației verbale. Acțiunea sistemului fonologic este pusă în evidență de faptul că atunci când este prezentat un material verbal sub formă auditivă sau vizuală itemii apropiați din punct de vedere fonologic sunt mai greu de reținut (efectul similitudinii fonologice). [1]

Craik și Lockhart (1972) au propus un model ce presupune existența unui sistem al memoriei de scurtă durată sau primară, care poate procesa materialele într-o varietate de moduri, de la simpla luare la cunoaștință a caracteristicilor vizuale ale unui cuvânt tipărit sau prin memorarea atentă a sonorității sale până la codificarea complexă pe bază de sens. Conform acestui model avem de a face cu o procesare superficială, senzorială, bazată pe indici de suprafață și o procesare profundă, semantică bazată pe sensul cuvintelor. După cum se constată, modelul pune în relație strânsă procesarea perceptivă cu engramarea și învățarea și, mai apoi, cu reactualizarea.

Dacă vom analiza **specificul procesării informațiilor la nivelul memoriei**, vom da răspuns acestor semne de întrebare. După cum arată P. Popescu Neveanu (1977), M. Zlate (1999) sau M. Golu (2002) memoria realizează o procesare activă, selectivă, situațională, mijlocită. Este o **procesare activă** întrucât memoria intervine activ în materialul memorat, nu este un proces pasiv de reflectare în oglindă. Evident, această intervenție activă ține de mecanismele și structurile operatorii implicate în encodare și păstrare cu scopul unei mai bune reactualizări; este o **procesare selectivă** de informații, ceea ce presupune implicarea selectivității perceptivă, care operează după criteriile de formă, culoare, structură, configurație. [4]

În concluzie, precizăm că studierea memoriei a fost una din primele diviziuni ale științei psihologice, unde a fost aplicată metoda experimentală. Memoria este ca o coloană vertebrală a personalității fiind implicată în conturarea identității.

Ea nu înseamnă numai acumularea de informații, ci și organizarea și chiar structurarea lor, prin aceasta raportându-se la gândire. Nu reținem și nu reactualizăm orice, doar ceea ce ne place, ceea ce corespunde unor dorințe, aspirații, fapt care relevă legătura memoriei cu procesele afectiv-motivaționale.

Bibliografie:

1. Mook D. (2009) *Experimente clasice în psihologie*. București: Editura Trei . 491 p. ISBN 978-973-707-286-3
2. Rusu, E-C. (2007) *Psihologia cognitivă*. Ediția a II-a. București: Editura Fundției România de Măine. 360 p. ISBN 978-973-725-935-6

3. Voicu, C. (1973) *Interacțiunea proceselor cognitive*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România. 322 p.
4. Zlate, M. (2000). *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 525 p. ISBN 973-683-278-3
5. Выгосткий, Л.С. (2003). *Психология развития человека*. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо. 1136с. ISBN 978-599-169-480-3
6. Зинченко, Т.П. (2002). *Память в экспериментальной и когнитивной психологии*. СПб.: Питер. 320с. ISBN 978-5-4483-0951-9

EMP TEACHING IN THE CONTEXT OF A PARADIGM SHIFT

Viorica CAZAC,

lector universitar, doctorandă,

Universitatea de Medicină și Farmacie “Nicolae Testemițeanu”

Abstract: *The great impact and challenges related to globalization on higher education institutions is obvious and indisputable. There is a direct interdependence and connection between the strategies that should be implemented to foster and acquire English language for specific purposes (in our case Medical English) and the requirements of the ever-changing world, primarily on the labor market. In this regard, there is a huge demand in providing specific conditions, informational basis, cross-border education in order for the system to function properly, as well as entailing adequate professional formation of future specialists. The study offers both theoretical and practical perspectives on training future healthcare professionals and assessing English learners' specific needs in the emerging field of English for medical purposes as well as suggestions in developing strategies and approaches in the context of a paradigm shift.*

Introduction.

“If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.” John Dewey

The influence of Globalization and Internet play a vital role in the development of higher education worldwide. In the international attempt “to activate” appropriate strategies for ESP learning, there is a great emphasis upon the authenticity in teaching practice [8, p.28], since there is an increasing pressure to meet the demands of the new information-intensive global economy. English is said to be the world’s most important language having communicative and educative value as it provides access to knowledge, power and material possessions. [11]

It has been claimed as a standard international language used for higher education, employment possibilities and social opportunities since 2007 by the National Education Commission (NEC). English has gained the status of international means of communication between people, professionals and countries, thus being a major determinant within interpersonal, inter-institutional, inter-cultural and cross-cultural relationship all over the world. Furthermore, EFL requires a new attitude towards teaching at different levels of educational system, so as to enhance students’ active learning and independence.

Teaching /learning process of specialized language is focused mainly on communication skills with professional orientation caused by constant global development of intercultural communication ; trends of university curriculum modernization ; teaching/learning optimization of language assessment ; proper management of teaching/learning methodologies in the universities. [7, p. 107]

“This kind of pressure is challenging the traditional relationships between teachers and students and causing paradigm shifts in the process of learning. “ [4, p.119]

Undoubtedly, the earlier applied traditional approaches to EFL teaching has well suited the needs of non-professional students, whereas due to today's global economic advance, there is an increasing demand for a more effective basis for teaching language for specific purposes. ESP requires career-specific language used by many professionals within their particular domain and includes specialized terminology and lexis, jargons, workplace culture in terms of their safety, effectiveness, and authenticity.[6, p.8]

The concept of paradigm shift is actually reflecting the changes in global economy, politics and social communities, thus emergent understanding of the purpose of schooling has been required. In today's context, the institutions of higher education encounter significant challenges in terms of providing students with such knowledge, skills and abilities (KSAs) that will assist them in running their future jobs efficiently and generate moral and ethical values within a job-related community[1, p.87].

Globalization and technology-driven economic growth has arisen a series of various and debatable issues related to the Educational System in the Republic of Moldova, as well. The need for in-depth study of English has arisen due to increasing internationalization and the students' particular intention to collaborate, integrate or later engage within a native-speaking community, as well as on behalf of institutions of higher education to develop certain scientific fields of study, solve common problems or issues and promote professional exchange programs through international collaboration and long-term partnerships.

Higher education in the Republic of Moldova has passed through a number of changes lately including the paradigm shifts from conventional teacher-centered learning or "chalk and talk" method to a student-centered active learning, as well as changing the concept of teaching over the period of time to a lifelong learning. The paradigm shift concept was adopted and proposed due to ineffective use of English for "real life" tasks or job –related activities within a variety of professional contexts and communities. Education for professional orientation is not exclusively new for the Republic of Moldova. However, the essence of teaching English for specific purposes has changed considerably. Thus, professional education has been mainly focused on the continual instruction (self-instruction), which is the milestone in the personality and professional development of a specialist. Constructivism or paradigm shift has been largely applied especially in academic areas incorporating active, cooperative, and flipped learning, as well as using authentic materials from Multimedia , TV channels and E-learning systems, thus enabling students to fuse their new knowledge with their previous experiences.

Principles of ESP/EMP teaching in the context of a paradigm shift.

The principles of teaching English for Specific (occupational) Purposes have been redefined and redesigned according to the specific goals considered as one of the concerns of ESP methodologists. The term EMP, English for Medical Purposes, refers to "teaching of English for doctors, nurses and other personnel in the medical profession"[3, p.209]. English for Medical Purposes (EMP) derives from English for Specific Purposes and is prior focused upon the student's specific needs within their job-related field, which is a vital aspect of any ESP course design. Thus, the major purpose and goal of the course is to create real-life authentic environment closely related to their future professional career. Hutchinson and Waters (1987) have defined ESP as an "approach" rather than a "product"[9]. They explain that the learner's needs lie upon the foundation of any specific language teaching approach ,being the rationale of learning English. Methodology and teaching materials are viewed as means of achieving some learning purposes. The paradigm shift from "How is it learnt?" towards "What is learnt?" is focused upon the content or "product" rather than structure or language itself.

At the level of curriculum, English for Medical Purposes should be traced out based on specific principles, not to forget the role of higher education teachers who are training students that are already adult learners and therefore aware of their life-long learning goals. Adult students learn for both professional and academic purpose, a fact which help them stay highly

motivated and engaged [2, p.93] but still, they need guidance in order to achieve specialized communication skills as well as ability to deliver safe professional services; coordinate research and projects across borders. Actually, the paradigm of a lifelong learning could be used to express the teaching learning process from the both sides: teachers and students. Learning is no more viewed as a classroom experience only. The teaching-learning process now occurs through communities of practice, work-related activities and tasks, personal networks, and through a variety of online and authentic means. The student is no longer belonging to a particular age group but has gained the role of a customer and / or consumer without any age specification or restrictions. The learner-customer chooses his/her own appropriate educational programme from the Global Educational “ market “and further applies the specific knowledge and / or skill like a consumer. Thus, the student who once was a passive recipient of the available knowledge through the teacher in a spacio-temporally restricted classroom has now become an active recipient who chooses what he wants and contributes to the existing knowledge by way of active participation in a group or by using it in a workplace.[4, p. 8]

Generally ESP Teaching of designed for intermediate or advanced students and according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEF or CEFR), the criteria to consider are based upon the content itself:

- Student knowledge about content-specific information and vocabulary associated with daily used language
- Development of communication skills in order to perform any type of discussions, dialogues, debates on some already familiar topics and professional or in a professional work situation
- Understanding of the specialized texts, articles, books and medical language based on some already acquired knowledge
- Attendance and participation of the students to different local and international conferences related to their professional vocation.
- (on an international level) Understanding of the main ideas from complex specialized contexts and ability to select and express ideas relating to this domain [5,p. 204]

Definitely, the concept of a paradigm shift concept involves setting realistic long-term goals over short-term objectives for student’s language acquisition.

Characteristics and methodology of EMP teaching

Undoubtedly, many teachers agree that today’s students should learn a second language by means of permanent inter- or cross-cultural interacting and communicating. This acute demand for English proficiency is being determined by constant economical growth and closely connected to each individual’s usefulness to society, that is the students’ need for implementing their knowledge further within their professional fields or social lives.

Teaching English for doctors poses an additional burden on the teachers, since it is sometimes crucial in terms of patients ‘lifesafety and requires extra methods, techniques, and strategies to integrate medicine-related activities, problem-solving assignments, development of critical skills and the use of literature and authentic means. For this reason, only appropriate, long-term and effective methods and techniques of teaching communication skills are used.

The curriculum design for medical students is based on specialized career-related material, less attention is paid to the accuracy and structure of the language. Medical English is taught and learnt from the perspective of the context, whereas the structure and forms are viewed as secondary components of a teaching learning process.

The course design reflects the specific needs of the learners (i.e. dentist, pharmacist, medical practitioner, nurse, etc.), thus giving more meaning to the lessons. Lessons are contextualized, practical and experimental based on medical topics and specialized terminology used within clinical settings , as well interactive and motivating tasks, discussions, debates, case studies and hands-on activities. Authentic learning activities as well as the design of specific

tasks are highly motivational and essential for learners in order to achieve the real goal of communication, thus specific language skills may be required as (i.e. identifying the diagnosis, describing the disease, exploring a case history, writing a medical report, etc)

The new paradigm enables meaningful communication, whereas a little attention is paid to the error correction of language. Basically the real-tasks are a starting point for designing pedagogical tasks.[2, p. 40]. The pedagogical strategies should include new perspectives on the advantages of innovative resources and techniques, especially at the university level. Classes should incorporate all types of multimedia facilitations in order to bring the real world into the classroom[10].

Aside from using technical sources, authentic materials should be thoroughly applied which requires a new methodology shift as well. Authenticity entails language to be used in its natural environment occurring as a real-life communication within a native professional (medical) community rather than using traditional English learning; that is using language by means of learning materials produced by native speakers for some real purpose rather than using language produced and designed solely for the classroom.[6, p.11]. Students are encouraged to participate in discussions, debates, performing authentic tasks (like, breaking bad news for medical professionals, giving advice or recommendations on health style, short talks or mini-reports on risk factors , creating and designing of an advertising leaflet or brochure, diagramming , movie-making projects on statistical data, listening and viewing medical documentaries and website videos etc.) .[6,p.12]. It is undoubtedly important to increase learners’ interest, motivation and perspectives by means of authentic or tailor-made materials, since they help promote a positive learner’s behavior and self-autonomy regarding their future professional environment. Moreover, the teaching –learning process is no more viewed from the perspective of memorization or automatization, but rather as a life-long learning.

Therefore, traditional approaches of ESP learning has no longer been considered suitable or efficient since they were found rather artificial and non-corresponding, in terms of further professional integration into the global labor market. For that reason, a new paradigm change towards a more useful and meaningful approach has been required, particularly for future specialists (healthcare workers):

Traditional Approach	New Paradigm Shift
<i>Teacher-centered instruction</i>	<i>learner-based instruction</i> (Whereas a greater attention is given to students ‘autonomy, determined by students’ wish to implement their knowledge further in their jobs as healthcare specialists, i.e. working abroad, participating to international conferences or work exchange programs, publishing articles into the medical journals, magazines, etc.)
<i>How is learnt?</i> Process-oriented instruction	<i>What is learnt?</i> Product-oriented instruction (This will foster specifically the problem-solving or critical thinking skill of the students, i.e. to learn how to search for useful medical data online, to perform a dialogue or mini-reports, to describe diseases, symptoms and case studies.)
Separate individuals of a learning process	Actively engage <i>personalities</i> within a specific career-related community (Learners are viewed no more as separate individuals but participants of a whole community as i.e. dentists, pharmacists, or other

	healthcare assistants)
Classroom learning activities	<i>Exercising real life conditions</i> (Learners are engaged to use language purposefully and cooperatively via simulations or role-playing of real-life settings, i.e.in patient-doctor or doctor-doctor dialogues, taking the medical history, performing of physical examinations, describing the treatment plan to the patient, etc.)
Part-to-whole approach (grammatical and structural features)	<i>A whole-to-part orientation</i> (topic content) Medical English is learned from the perspective of context, whereas the grammatical structure and pronunciation accuracy are viewed as secondary components
Memorization and automatization of the learning skills.	<i>Teaching content meaning</i> (Lessons are contextualized, practical and experiential based on interactive and motivating tasks, discussions, debates, case studies and hands-on opportunities to apply the acquired language skills immediately)
short-termed skills (for instancefeedback,i.e.classroom drills, tests or exams)	<i>on-going process</i> (lifelong self –instruction skills) Students are already mature enough to set their own career-specific goals, direct their self-progress, and undertake their own learning pace.

Conclusions:

Indeed, there is a great need for paradigm shift in teaching and assessment of Medical English, which requires reconsidering of earlier paradigms of methodology and strategies. Teaching English for Medical Purposes should be aimed at training career-related language rather than structures and rules of learning, as well as enabling students to integrate the acquired knowledge into specialized meaningful messages, used for communication in real life circumstances. The final goal of the concept of paradigm shift for medical purposes is to create a highly educated person (medical professional) that works competently and efficiently in a job-related environment.

References:

1. David Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge University Press ,2003, p.213, ISBN 0 521 82347,
2. David Nunan, *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press,2004, ISBN-13 978-0-521-54947-9, p.222
3. John Maher ,*The Development of English as an International Language of Medicine*, Applied Linguistics , 01 July 1986,p. 206-218
4. Sebastian Velassery,*Globalisation and Cultural Identities: Philosophical Challenges and Opportunities* , New Delhi: Overseas Press. 2012. Pp.119-26. ISBN 9788189938802
5. VioricaCazac , *Intercultural Approach to Teaching Medical English*, Colloque international LA FRANCOPOLYPHONIE XIeédition MULTILINGUISME, CONTRASTIVITÉ ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE, Chişinău, R. Moldova ULIM, 25-26 mars 2016, Intertext, ISSN1857-3711, 314 p.
6. VioricaCazac,Veronica Cazac , RaisaScutelnic, *CHANGING THE PARADIGM OF ESP TEACHING IN HIGHER EDUCATION* , Chisinau, 28-30 April, 2017 , Meta International Conference,p.76
7. VioricaCazac, Simanski M., *Modern use of Communicative Teaching Approach in Medical English*, VII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ

- КОНФЕРЕНЦИЯ «ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ» ,
Rusia, Sankt-Peterburg, 2016, ISSN: 2218-2268, 144 p.
8. Viorica Cazac., “ *Effective use of authentic materials within EFL classes* ” , 2015 META Conference Brochure , Chisinau 25 April, 2015, 60 p., ISBN 978-9975-56-252-2
Online sources:
 9. Choudhary Javid, *English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose*, http://www.academia.edu/8519119/English_for_Specific_Purposes_Its_Definition_Characteristics_Scope_and_Purpose [Accessed on December 13, 2018]
 10. Dick Chamberlain. *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation* https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT-36%20ESP%20in%20the%20Classroom%20-%20Practice%20and%20Evaluation_v3.pdf [Accessed on December 13, 2018]
 11. Hemant Lata Sharma, *Constructivist Approach for Teaching English: Making Sense of Paradigm Shift from the Traditional Approach*, ISSN (Online): 2319-7064 <https://www.ijsr.net/archive/v5i10/ART20162198.pdf> [Accessed on December 13, 2018]

ИСПОЛЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПО БАСКЕТБОЛУ И ВОЛЕЙБОЛУ

Александр МОРАРЬ,

*Преподаватель Кафедры Физического воспитания
Бельцкого ГосУниверситета «Алеку Руссо», Бельцы*

Abstract: *Dynamic games have an important place in the physical education of the students. This type of exercise is characterized by attractiveness, accessibility, depth and multilateral action. The special value of the dynamic games is the opportunity to influence simultaneously on motor and mental spheres of the students. The systematic use of dynamic games promotes the development of the students, including the entire complex of vital skills. All physical qualities develop under their influence.*

When teaching students, exercises from volleyball, basketball and other games, the dynamic games have an important role as a form of consolidating and improving the studied movements. Including dynamic games in sports helps not only in solving the problem of special tasks, but also always increases the interest in educational process.

Ведущее место в физическом воспитании подрастающего поколения занимают игры. Это объясняется богатством и разнообразием мира игр. Игры использовались с целью воспитания уже на начальном этапе становления человека. Труд и прежде всего охота требовали от первобытного человека силы, быстроты, ловкости, выносливости. В обработке этих качеств способствовали игры как форма передачи опыта старших младшим, что в конечном итоге во многом определяло успех человека в борьбе с природой. Таким образом, главная специальная функция игры – подготовка к труду нового поколения. В игровой деятельности формируются качества личности, определяющие успешность трудовой деятельности человека. Это объясняется тем, что в игре воссоздаются реальные жизненные ситуации, формируется способность человека к совместной деятельности для достижения общей цели.

В физическом воспитании студентов подвижным играм принадлежит самое почетное место. Этот вид физических упражнений характеризуется привлекательностью, доступностью, глубиной и разносторонностью воздействия. Особая ценность подвижных игр заключается в возможности одновременно воздействовать на моторную и

психическую сферу занимающихся. Ответные двигательные реакции и выбор правильного поведения в постоянно меняющихся условиях игры определяют широкое включение сознания в процессы контроля и регуляции. В результате совершенствуются первые процессы, увеличивается их сила и подвижность, возрастает тонкость дифференцирования и пластичность функциональной деятельности. В эмоциональной игровой деятельности воспитывается умение контролировать свое поведение, развиваются такие черты характера, как активность, решительность, коллективизм.

Игры содействуют нравственному воспитанию. Уважение к сопернику, чувство товарищества, честность в спортивной борьбе, стремление к совершенству все эти качества могут успешно формироваться в занятиях подвижными играми. Систематичное применение подвижных игр способствует освоению студентами школы движений, включающей весь комплекс жизненно важных навыков. Под их воздействием интенсивнее развиваются все физические качества. Одновременно развивается способность к анализу и принятию решений, что положительно сказывается на формировании оперативного мышления и умственной деятельности вообще. При обучении студентов упражнениям из разделов волейбола, баскетбола и других, подвижным играм отводится важная роль как форме закрепления и совершенствования изучаемых движений. Включение подвижных игр в занятия спортом помогают не только в решении ряда специальных задач, но и (имея в виду природу игровой деятельности) всегда встречают хороший прием у занимающихся, повышают интерес к учебным занятиям.

2. Игры в годовом процессе и уроке.

Подвижные игры могут быть включены во всех фазах: подготовительной, основной, заключительной. Ясно, что игры служат лишь дополнением к обычному учебно-тренировочному процессу. Вопрос об отборе игр и игровых упражнений для применения в различных периодах или на отдельном занятии целиком зависит от усмотрения преподавателя и его планов. Важное значение здесь имеет педагогическая интуиция, точный психологический расчет. Понятно, что чем больше средств применяется в тренировочном уроке, тем он интереснее. Хороший преподаватель всегда сочетает тщательность, скрупулезность в подготовке занятия с творческим размахом в его организации, с гибкостью, умением подойти к каждому из учеников. Стихия личного творчества хороша в сочетании с большим опытом, тонким знанием своей специализации и игры как предмета.

Велика в игре и роль правил. Их неперенное выполнение способствует воспитанию честности и справедливости, сознательной дисциплины. Что в спорте также очень важно.

3. Игры активизирующие внимание и повышающие эмоциональное состояние.

Процесс освоения технических действий тренировка физических качеств находятся в прямой зависимости от настроения спортсмена, его увлеченности. При возникновении у игроков отрицательных эмоций как при длительной тренировки значительно падает. Включение в нее несложных игр, как правило непохожих по своей двигательной структуре, ритму и характеру мышечной деятельности на упражнения, выполняемое прежде, содействует созданию и занимающихся положительных эмоций. Момент переключения с одного вида деятельности на другой, элемент состязания, свободного выбора действий в игре является тем поворотом ключа, который как бы открывает второе дыхание для продолжения интенсивной работы после активного отдыха. Игры для активизации внимания и повышения эмоционального состояния проводятся обычно без больших физических напряжений и острого конфликта. Главное здесь возможно точнее определить, когда настало время для включения в занятие игры с вышеупомянутой целью. Иногда она входит в план разминки или намечается в конце занятий для сохранения хорошего настроения. Однако может иметь место и незапланированное включение в

занятие эмоционального «рычага», если по мнению преподавателя в этом есть необходимость. Проводимые ниже игры далеко не исчерпывают тот богатый арсенал игрового материала, который помогает «собрать» внимание игроков и оживить занятие. И часто право выбора игры (который нередко заканчивается занятием) предоставляется самим занимающимся. Наименование игр: 1. Группа смирно. 2. Запрещенное движение. 3. Разведчики и часовые. 4. Третий лишний с сопротивлением. 5. Возьми буляву. 6. Футбол раков. 7. Прыгуны. 8. Ежик. 9. Минутка. 10. Делай наоборот. 11. Вертуны. 12. День и ночь. 13. Не давай мяч водящему. 14. Бомбардиры. 15. Удочка прутковая. 16. Эстафета – поезда и другие.

4. Подвижные игры в занятиях баскетболом и волейболом.

Несмотря на то что спортивные игры являются высшей формы подвижных игр, они нуждаются в последних, так же как мощные реки нуждаются в ручейках, делающих реки еще могучей. Подвижная игра отличается от спортивной отсутствием сложной техникой и тактикой. В ней могут быть упрощены или усложнены волею преподавателя приемы и правила. Поэтому если спортивные игры в высокой степени аккумулирует технические приемы и тактические действия, то подвижные игры по «ниточкам» помогают создать высокоорганизованную ткань спортивной игры.

Иной раз приходится видеть на школьном уроке, да и на студенческих занятиях по волейболу, где вместо игры с мячом, по сути дело, отрабатывается лишь переход игроков из одной зоны площадки в другую. Происходит это потому, что игроки еще не научились подавать мяч через сетку, плохо выполняют передачи. Такая игра представляет унылое зрелище, где не увидим ни хорошо нападающего удара, ни даже простой трехгодовой комбинации. Опытные преподаватели, учитывая это, учат играть по-иному. Они не проводят двухсторонней игры до тех пор, пока занимающиеся не поучатся основным приемам волейбола в более простых и доступных играх. Тот же метод применяется и в других спортивных играх. В баскетболе, например, преподаватели вместо бесконечной перекидки мяча с целью обучения обращения с ним (что то же необходимо) нередко предлагают занимающимся игровую форму выполнения упражнений с мячом. Постепенно усложняя подвижные игры можно вводить в них элемент противоборства, приучать учеников к самостоятельному выводу решений.

Оснащение игрока арсеналом разнообразных умений, его подготовка к бескомпромиссным поединкам на высоком уровне, частью которой (особенно в стадии обучения и закрепления навыков) являются подвижные игры. Нужно учесть, что проведение подвижных игр на занятиях по баскетболу, волейболу следует не от случая к случаю, а нужно заранее подобрать также игры, которые могли решать задачи физической, технической и тактической подготовки.

1. Подвижные игры в подготовке баскетболистов.

а. Игры с перемещением, передачи, ловлей и введением мяча:

- Салки спиной к щиту,
- Вызов номеров,
- Слушать сигнал,
- По кочкам,
- Передал, садись,
- Мяч среднему,
- 25 передач,
- Бросай-беги,
- С двумя мячами на встречу,
- Гонка игроков, ведущих мяч.

б. Игры с бросками на корзине и борьбой за отскок:

- Эстафета с броском,
- Пройди защитника,
- Старт за мячом,
- Обведи и забей,
- Наперегонки с мячом,
- Борьба за отскок и другие.

в. Игры с тактическими действиями

Умение оторваться от опекуна и выйти на свободное место. Сделать своевременную передачу, поставить перед соперником заслон и освободить партнера для нужных действий, умение быстро занять выгодную позицию в ходу атаки или защиты – эти и другие компоненты тактических являются содержанием отдельных игр с мячом и без мяча. Приводимые ниже игры включают в себя элементы тактических действий, связанных с выполнением сравнительно автоматизированных технических приемов. С этой же целью полезно проводить и различные линейные и круговые гонки мяча, игры с метанием мяча в неподвижную и подвижную цель, а также другие игры.

- Салки с заслоном,
- Третий лишний,
- Круговой обстрел,
- Быстрый прорыв,
- Нападение и защита,
- Мяч ловцу,
- Борьба за мяч,
- Охраняй капитана,
- Только своему,
- Нападают пятерки.

2. Подвижные игры в подготовке волейболистов

И учебно - тренировочном процессе по волейболу подвижные игры и эстафеты применяются как для закрепления приемов игры в защите и нападении, так и для обучения тактическим действиям. Специально могут быть подобраны игры для освоения перемещений и передач мяча, а также для ориентации на зрительный сигнал, что в волейболе очень важно.

Больше значение имеют передача мяча. Это один из основных технических приемов при организации игры в нападении. Техника передачи двумя руками сверху (и другими способами) хорошо закрепляется в таких играх, как «мяч среднему», «Передал-садись!», (с изменением расстояния), «не давай мяч водящему» (при противодействии соперника), «Бросай - беги» (с последующим перемещением и некоторых других, которые приводятся ниже:

а. Игра с перемещением игроков и передачами мяча:

- Зоркий глаз
- Вперед –назад,
- Над собой и о стенку,
- Мяч в воздухе,
- Навстречу через сетку,
- Передачи по вызову,
- Назад по колонке и по кругу,
- Эстафета парами,

- Лента волейболистов,
- Точный пас.
- Передачи в движении,
- Гонка мячей,
- Баскетбол.

б. Игра с подачами мяча и нападающим ударом:

- Бомбардиры,
- Точная пауза,
- Вверх-вниз,
- Защити свое поле,
- Сумей передать и подать,
- Сумей принять,
- Перестрелка,
- Огонь по крепости,
- Подвижная цель,
- Соперники.

в. Игры для тренировки приема мяча:

- Защита цели,
- Быстрее отбей,
- Круговая лента,
- Встречная эстафета,
- Только снизу.

г. Игры с тактическими действиями

Определенная группа подвижных игр является подводящей к освоению тактических действий в волейболе. Эти игры в том или иной мере воспитывают у начинающих волейболистов умение видеть и поправлять мяч в незащищенное место площадки, правильно выбирать позицию, совершать переходы из зоны в зону, своевременно подстраховать партнеров, взаимодействовать с игроками в нападении и защите. Эти тактические навыки применяются в сочетании с техническими действиями, что позволяет выявить слабые места в подготовке игроком. Проводимые ниже название игр решают более простые связанные с начальным освоением (тактических и технических) действий:

1. Треугольник, 2. Пионербол, 3. По подвижным целям, 4. Прими и передай, 5. Защити свою зону.

Литература:

1. Л.В. Былеева и В.Г. Яковлев, Подвижные игры, Москва, ФИС, 1959;
2. М.Г. Каменцер, Урок после урока Москва, ФИС, 1987;
3. И.М. Коротков, Подвижные игры в занятиях спортом Москва, ФИС, 1971;
4. И.М.Коротков, Подвижные игры во дворе, изд. Знание 1987;
5. Спортивные и подвижные игры (под общей редакцией П.А.Чумака) М.ФИС 1976;
6. А.Т. Фурманов Волейбол в школе, Киев «Радянська школа», 1987.



Secțiunea III /Section III

OMUL ȘI SOCIETATEA LA O NOUĂ ETAPĂ: PROVOCĂRI, PROBLEME, SOLUȚII

CHESTIONARE DE INVESTIGARE A INTERESELEOR ELECTORALE ALE ADOLESCENȚILOR ȘI VALIDAREA LOR

CIOBANU Elvira,

doctorandă, lect. univ.,

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți

Abstract: *The scientific article focuses on the modeling of researching tools of the electoral interests of adolescents in Republic Moldova. In this context, are highlighted the sources from which are deducted the such tools that requires building of their polls on election interests, similarities, difference sandinter sections between psychological tests and psychological polls/surveys/ quiz which are studying the electoral interests, characteristics of survey quality, scope, assumptions and objectives of investigation focusing on electoral interests of adolescents, surveys of investigation and quiz.*

Spre deosebire de sociologie și alte științe sociale [1][10][11] sondajele de opinie ca instrumente de cercetare, în general, nu prea au căpătat o vastă răspândire în psihologie. Cel puțin, la noi, în Republica Moldova. În acest sens, are perfectă dreptate Ig. Racu, când menționează că în psihodiagnoza contemporană metoda de bază o constituie testele psihologice [9, p.81]. Autorul concretizează că „După nivelul de popularitate în psihodiagnoza profesională și educațională testele dețin primul loc în practica psihodiagnostică deja mai bine de o sută de ani” [ibidem]. Nu același lucru, desigur, putem să afirmăm și despre sondajele de opinie aplicate în psihologie. Cu toate că, trebuie de spus, există și unele opinii inverse. De exemplu, Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller scriu că acest „instrument de cercetare este foarte mult folosit” [8]. Poate că în unele țări așa și este, ca de pildă, în SUA, unde activează autoarele studiului indicat. La noi, însă, nu prea se cunoaște despre asemenea sondaje. În particular, pentru a studia interesele electorale ale adolescenților ca manifestare psihosocială, noi ne-am ciocnit cu această problemă, din care cauză am fost nevoiți să recurgem la întocmirea unor asemenea sondaje.

În construirea instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților ne-am condus de cerințele existente în acest domeniu, în particular, de cele indicate în lucrările autorilor Sandra A. McIntire și Lesile A. Miller „Fundamentele testării psihologice”[8], Igor Racu „Psihodiagnoza. Teste psihologice”[9], Mielu Zlate „Introducere în psihologie”[13] ș.a., care, la rândul lor, conțin sinteze și generalizări ale unor materiale valoroase și utile din multiple surse științifice internaționale recunoscute la acest compartiment.

În conformitate cu aceste cerințe, elaborarea și utilizarea instrumentelor de studiere a fenomenelor electorale, sau a sondajelor de opinie, cum li se mai spune la modul general, rezultă din: 1) „o nevoie particulară”; 2) din „analiza literaturii”; 3) „de la experți” [8, p. 341].

Conducându-ne de aceste indicații, mai întâi am determinat *necesitatea* elaborării unor probe privind interesele electorale ale adolescenților. În acest sens, vom menționa că trebuința construirii actualului sondaj de opinie cu privire la interesele electorale ale adolescenților este condiționată de faptul că rata absenteismului electoral în rândul acestora este destul de înaltă și că această problemă, neapărat, trebuie soluționată la etapa actuală în RM. Despre acest

imperativ ne vorbește și faptul că la alegerile parlamentare din 30 noiembrie 2014 din RM participarea la vot a adolescenților de 18 – 21 de ani a fost numai de 4,28%, astfel că rata absenteismului electoral printre ei a constituit 95,72% [4], iar la ultimele alegeri naționale din 2016, cele ale președintelui țării, doar unul din zece alegători a fost reprezentat de tineri, cu vârsta cuprinsă între 18–25 ani. La prima vedere ar părea că cine dacă nu anume adolescenții trebuie să fie acei care să participe în modul cel mai activ și în numărul cel mai mare la alegeri, deoarece e pentru prima dată când la 18 ani li se oferă o astfel de șansă, când merg la vot și au dreptul de a alege și de a fi ales[2, art. 38], când, cel puțin, din curiozitate să meargă ca să vadă ce fel de „mâncare” este aceasta. Cu atât mai mult că lor le aparține și viitorul. Dar nu a fost să fie și, în general, nu este așa. Cu regret, acest fenomen se repetă din an în an și de mulți ani în șir.

În al doilea rând, după cum ne demonstrează *studierea literaturii științifice* în psihologie, cu părere de rău, nu am întâlnit anchete, chestionare, teste, inventare psihologice etc. de studiere a intereselor electorale și/sau, într-un sens mai restrâns, a intereselor electorale ale adolescenților, care să fie standardizate în limba română sau să fie, cel puțin, traduse în această limbă. Cu mare greu am găsit un *Caiet de cercetări electorale și parlamentare* cifrat cu Nr.1, în care sunt expuse *rezultatele* unui sondaj, prezentate în cifre și procente și date în anexă. Acest sondaj, întocmit în urma studierii literaturii științifice în mai multe limbi, s-a desfășurat, însă, pe un *eșantion din Canada, în limba franceză, prin telefon* și nu înainte, ci *după* alegerile generale din 8 decembrie 2008 din Québec pe un eșantion aleatoriu, pentru a afla motivele participării sau neparticipării la vot a alegătorilor, rata generală reală a participării la vot fiind de 57,4 %. Acest chestionar a fost elaborat de profesorul Francois Gélinau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé de la Catedra de cercetare a democrației și a instituțiilor parlamentare a Departamentului de știință politică a Facultății de științe sociale de la Universitatea Laval [3, p. 45-65]. Rezultatele acestui sondaj telefonic *postelectoral* sunt prezentate sub formă de tabel într-o anumită consecutivitate după anumiți itemi cu referire la determinantele/profilul *socio-demografic* al votanților și non-votanților: vârstă, gen/sex, studii, venit familial, limba vorbită în familie, imigranți sosiți în Canada în ultimii zece ani. Aparte, însă, adică însăși ancheta sau chestionarul propriu-zis ca instrument de cercetare a intereselor electorale, în acest studiu lipsește.

În al treilea rând, din conversațiile pe care le-am întreținut *cu experții* (Victor Juc, dr. hab., prof. cercet., ICJP, AȘM; Ștefan Urîtu, vicepreședintele Comisiei Electorale Centrale, dr. în șt. Fizice, conf. univ; Doina Bordeianu, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC; Ion Negură, dr. în psihol., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Valeriu Cabac, dr. în șt. fizico-matematice, prof.univ, US „Alec Russo” din Bălți; Gheorghe Neagu, dr. în ist., conf. univ., US „Alec Russo” din Bălți; Iurie Malai, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Larisa Chirev, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău), am reținut că dânsii, de asemenea, nu au întâlnit sondaje de opinie privind interesele electorale ale adolescenților și că ar fi bine să existe asemenea instrumente.

Una dintre problemele esențiale ale construirii instrumentelor de evaluare este respectarea algoritmului acestui proces. Literatura de specialitate oferă multiple exemple de algoritmizare, care nu diferă esențial de la un autor la altul [5, p.77-87]. Astfel, în construirea unor asemenea instrumente de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților ne-am orientat după cerințele indicate în lucrările autorilor Sandra A. McIntire și Leslie A. Miller – *Fundamentele testării psihologice* (2010), Igor Racu – *Psihodiagnoza. Teste psihologice* (2014), Mielu Zlate – *Introducere în psihologie* (2000) ș.a. În conformitate cu aceste cerințe, obiectivele instrumentelor de studiere a fenomenelor electorale sau a „sondajelor de opinie”, cum sunt numite la modul general [8, p.330], rezultă „dintr-o nevoie particulară, din analiza literaturii și de la experți” [ibidem, p.341]. Aceste aspecte au fost prezentate în articolul *Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților* [5, p. 77-87]. Pornind de la acestea, ne-am pus drept scop să relatăm despre procesul de validare a unei *Anchete* și a unui

Chestionar ca instrument de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților. Pentru aceasta, am urmat algoritmul propus de D. Laveault și J. Gregoire (1997) [6]:

1. determinarea funcțiilor prevăzute de instrumentul de evaluare;
2. operaționalizarea conceptului;
3. elaborarea itemilor;
4. evaluarea itemilor;
5. validarea instrumentului.

Dat fiind faptul că primele patru etape, în mare măsură, au fost prezentate deja anterior, nu ne vom opri la ele, vom aduce doar unele mici concretizări, pentru a asigura continuitatea cu referire la elaborarea și validarea sondajului de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților, accentul fiind pus de data aceasta pe validarea *Anchetei* și a *Chestionarului*.

Determinarea funcțiilor instrumentelor de evaluare

În această etapă am stabilit funcțiile pe care *Ancheta* trebuie să le îndeplinească, răspunzând la întrebarea „La ce va servi?”. În cazul cercetării de față, funcția de bază a instrumentului propus o constituie determinarea interesului electoral la adolescenți.

Operaționalizarea conceptului

Această etapă presupune definirea cu precizie a caracteristicilor pe care instrumentul vrea să le măsoare. În cadrul prezentei cercetări s-a urmărit elucidarea următoarelor concepte [5. p. 77-87]:

- *interes* – motiv sau atitudine selectivă a personalității față de un obiect în puterea semnificației lui vitale și a atractivității lui emoționale (A.Г.Ковалев, 1970; С.Л.Рубинштейн, 1989)
- *interese pasive* – interese contemplative, când omul se limitează la percepția obiectului care îl interesează (A.Г.Ковалев, 1970; С.Л.Рубинштейн, 1989);
- *interese active* – interese manifestate în/prin acțiune, când omul nu se limitează la percepția obiectului, dar acționează în scopul deținerii obiectului care îl interesează (A.Г.Ковалев, 1970; С.Л.Рубинштейн, 1989).

Elaborarea itemilor

În opinia lui Laveault și Gregoire (1997), în etapa actuală este greu de propus un ansamblu exhaustiv de reguli de elaborarea itemilor: ce format de itemi trebuie ales, câți itemi trebuie elaborați, care trebuie să fie gradul de dificultate a itemilor etc.

Cu referință la instrumentul elaborat în cadrul actualei cercetări, *Ancheta* se constituie din următorii itemi: interesele electorale; intențiile electorale și motivele lor; decizia de a vota; realizarea votului și motivele lui; sursele de informare despre alegeri și votare;

Astfel, punctele 1.1 – 1.5 ale *Anchetei* se referă la interesele electorale; 2.1 – 2.5 țin de intențiile de a vota și motivele lor; 3.1 – 3.5 vizează decizia de a vota; 4.1 – 4.4 privesc realizarea votului și motivele lui; 5.1- 5.5 se referă la depistarea surselor principale de informare.

Chestionarul constituit de noi este prevăzut, de asemenea, pentru a studia interesele electorale ale adolescenților. Cu ajutorul lui am intenționat să elucidăm nivelul interesului electoral, motivele, atitudinea față de alegeri și cauzele absenteismului electoral al adolescenților cu drept de vot.

Chestionarul cuprinde patru blocuri, care reflectă următorii indicatori:

1. Indicatorii socio-demografici ai participanților la anchetare.
2. Indicatorii motivaționali.
3. Indicatorii atitudinali ai respondenților față de alegeri.
4. Indicatorii comportamentali ai adolescenților față de alegeri.

Indicatorii socio-demografici ai participanților la chestionare

Această categorie de întrebări definește apartenența la genul, vârsta, studiile, statutul respondentului.

Indicatorii motivaționali

Acest bloc de întrebări urmărește identificarea motivelor ce stau la baza deciziei respondentului de a vota sau de a nu vota. Respondenții au fost rugați să indice dacă fiecare dintre aceste motive au avut/au o influență asupra alegerii lor de a se prezenta la urnele de vot și de a vota sau nu vota.

La finele acestui bloc respondenții li s-a propus să-și identifice nivelul de interes pe o scală de la 0-10 (de la lipsa de interes până la interes înalt față de alegeri).

Indicatorii atitudinali ai respondenților față de alegeri

Întrebările incluse în acest compartiment au fost prevăzute pentru elucidarea atitudinii respondenților față de alegeri, satisfacția față de sistemul electoral precum și atitudinea față de politică în general.

Indicatorii comportamentali ai respondenților față de alegeri

Acest set de întrebări a avut drept scop elucidarea comportamentului electoral al adolescenților.

Evaluarea itemilor

În realizarea acestei sarcini am urmat două demersuri complementare: *evaluarea itemilor de către experți și pretestarea itemilor*.

Evaluarea itemilor de către experți a presupus o validare de conținut care constă în a aprecia, în ce măsură itemii instrumentului sunt reprezentativi pentru conceptele vizate.

În calitate de *experți* la validarea *Anchetei* și *Chestionarului* de studiere a interesului electoral la adolescenți, după cum am menționat mai sus, au participat: Victor Juc, dr. hab. în șt. polit., prof. cercet., ICJP, AȘM; Ștefan Urîtu, vicepreședinte al Comisiei Electorale Centrale, dr. în șt. fizice, conf. univ; Doina Bordeianu, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC; Ion Negură, dr. în psihol., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Valeriu Cabac, dr. înșt. fizico-matematică, prof.univ, US „Alec Russo” din Bălți; Gheorghe Neagu, dr. în ist., conf. univ., US „Alec Russo” din Bălți; Iurie Malai, lect. super. la catedra de Psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău; Larisa Chirev, lect. super., catedra de Psihologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Opiniile acestor experți, dar și ale domnului Igor Racu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău, exprimate în timpul conversațiilor private, au contribuit esențial la definitivarea calității instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților, motiv pentru care le suntem recunoscători.

Evaluarea itemilor de către experți a fost completată cu *pretestarea* itemilor. Aceasta permite colectarea nemijlocită a datelor empirice în cadrul populației de referință și constă în prezentarea itemilor unui eșantion omogen și reprezentativ al acestei populații. Mărimea eșantionului depinde de gradul de omogenitate al populației vizate de instrumentul de cercetare. După cum susțin Laveault și Gregoire (1997) [6], dacă populația este omogenă, un eșantion de circa 50 de subiecți permite o evaluare satisfăcătoare a itemilor.

La pretestarea celor cincizeci de itemi din *Ancheta* și a celor 34 din *Chestionar* de studiere a interesului electoral la adolescenți a fost utilizat un eșantion aleatoriu stratificat după vârstă și sex/gen [8, p.360], întrucât cercetarea întreprinsă ține de problema prezenței/absenței la vot a adolescenților de 18-20 de ani (băieți și fete) cu drept de vot. Astfel, eșantionul a fost constituit din 420 de respondenți – elevi ai liceelor teoretice „Lucian Blaga”, „George Coșbuc” și „Ion Creangă” din orașul Bălți, cu vârsta de 18 și 19 ani, și studenți ai anului întâi la Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, cu vârsta de 19 și 20 de ani. Respectiv, acest eșantion a fost constituit din 140 de respondenți de 18 ani (70 de băieți și 70 de fete), 140 de respondenți de 19 ani (70 de băieți și 70 de fete) și 140 de respondenți de 20 ani (70 de băieți și 70 de fete).

Rezultatele au fost analizate din punct de vedere calitativ și cantitativ. Comentariile subiecților cu privire la itemi au contribuit la precizarea și perfecționarea unor enunțuri. Concomitent, în cadrul pretestării au fost soluționate și unele probleme de administrare a instrumentului, de înregistrare a răspunsurilor, de cotare a rezultatelor etc. Pretestarea itemilor a

permis realizarea analizei statistice a rezultatelor, grație căreia au fost selectați următorii itemi reprezentativi pentru versiunea finală a instrumentului (Anchetei): 1. Alegerile din RM mă interesează/nu mă interesează (încercuți una din cele cinci variante și explicați de ce); 2. Voi participa/nu voi participa la vot (încercuți una din cele cinci variante și explicați de ce); 3. Ați decis pentru cine veți vota (încercuți: da/ nu/ nu știu/ nu răspund); 4. Ați participat la alegerile precedente (încercuți una din cele patru variante și explicați de ce); 5. Sursele pentru informarea D-stră despre alegeri și votare au fost/sunt (încercuți din lista celor enumerate). Pentru fiecare răspuns, indiferent de caracterul lui, a fost acordat câte un punct.

În elaborarea *Chestionarului* ne-am condus, după cum am relatat, de chestionarul pentru studierea comportamentului votanților și non-votanților la alegerile generale din 8 decembrie 2008 din Québec, Canada, care, după ce a fost analizată literatura în mai multe limbi, a fost elaborat de profesorul François Gélinau și masterandul în analiza politicilor Alexandre Morin-Chassé de la Catedra de cercetare a democrației și a instituțiilor parlamentare a Departamentului de știință politică a Facultății de științe sociale de la Universitatea Laval și la care au fost în calitate de experți profesorii André Blais (Universitatea din Montréal), Eric Bélanger (Universitatea McGill), Frédérick Bastien (Universitatea din Laval) [3, p. 45-65]. Chestionarul respectiv, însă, a fost elaborat de către cercetătorii canadieni pentru a studia motivele comportamentului votanților și non-votanților *după* ce alegerile sus-numite au avut loc în Québec, pentru a pune la dispoziție un profil general al alegătorilor și non-allegătorilor, pentru a înțelege comportamentul lor. Noi însă am modificat chestionarul respectiv și l-am aplicat *înainte* de alegeri.

Validarea instrumentului

Validitatea unui instrument de cercetare sau diagnosticare presupune că itemii acestui instrument reușesc să măsoare într-adevăr ceea ce își propun să măsoare [8, p. 369] [9, p.114].

Astfel, itemii reprezentativi fiind selectați și versiunea finală a *Anchetei* și *Chestionarului* fiind constituite, s-a determinat *consistența internă* a instrumentului prin intermediul *Coefficientului alfa Cronbach*.

Formula de mai jos este una dintre expresiile de calcul pentru *Cronbach alfa*:

$$\alpha = \frac{N * rm}{1 + (N - 1) * rm}$$

Nu există un standard *absolut* cu privire la mărimea pe care ar trebui să o aibă un coeficient *Cronbach alfa* pentru a indica o *fidelitate* corespunzătoare. În general, însă, valorile în jur de 0,90 sunt considerate „excelente”, în jur de 0,80 „foarte bune”, iar în jur de 0,70 „adecvate”. Există, însă, și autori care acceptă și o valoare de 0,60, dar numai în studii cu caracter exploratoriu.

Intervalul de încredere a fost de 95%.

În rezultatul chestionării, toate persoanele din eșantion au răspuns la toți itemii. Efectuând calculele necesare, s-a obținut *Cronbach* $\alpha = 0,724$ la *Anchetă* și *Cronbach* $\alpha = 0,768$ la *Chestionar*.

Scala formată din cinci itemi (Ancheta), are o medie de 12,49 puncte cu o abatere standard de 3,201 puncte. În cazul *Chestionarului* ea are o medie de 85,73 puncte cu o abatere standard de 10,473 puncte.

Datele ne permit să observăm că, dacă eliminăm oricare dintre cei cinci itemi din *Anchetă*, și respectiv din cei 34 ai *Chestionarului*, media, varianța și corelația dintre item și scală vor scădea.

Folosind toți cei cinci itemi din *Anchetă*, anterior s-a obținut un coeficient de consistență internă de 0,724. Se poate constata că prin eliminarea itemilor 4 și 5 poate fi mărit coeficientul de consistență internă, însă nu foarte semnificativ.

De asemenea, din datele obținute, eventual, am putea stabili că itemul 4 - „Ați participat la alegerile precedente (încercuți una din cele patru variante și explicați de ce)” - ar putea da, la

modul *potențial*, o corelație negativă în raport cu scala. Dar pentru acest fapt există o explicație obiectivă: practic, toți respondenții la timpul scrutinului electoral respectiv nu au atins vârsta majoratului și, corespunzător, nici posibilitatea de a se manifesta prin vot. De aceea, 99 % din respondenți au răspuns negativ la întrebarea *Ați participat la alegerile precedente?* Astfel, în baza analizei realizate am decis să nu fie operate schimbări în structura *Anchetei* din cauză că indicatorii negativi posibili ai itemilor sunt de ordin obiectiv și importanța acestor itemi nu este diminuată.

Analizând datele cu privire la Chestionar, vedem că, în marea majoritate a itemilor, eliminarea lor nu duce la o creștere semnificativă a coeficientului de consistență, excepție făcând itemul 23, prin eliminarea căruia coeficientul de consistență internă va crește până la 0,81. Deasemenea, vom observa că itemii 20, 23 dau o corelație negativă în raport cu scala, dar pentru acest fapt este o explicație obiectivă. În cazul acestor doi itemi (*Încercuiți pe scala de la 0 la 10 nivelul de interes (cifra) pentru alegeri; Încercuiți pe scala de la 0 la 10 nivelul de interes (cifra) pentru politică în general*) explicația constă în faptul că posibilitățile de alegere, care stau la îndemâna respondentului, sunt mai multe (11 alegeri), pe când restul itemilor prevăd patru variante de răspuns.

Așadar, dat fiind faptul că au fost parcurși o serie de pași sistematici în timpul elaborării *Anchetei și Chestionarului*, pentru a avea siguranța că ele surprind un eșantion reprezentativ al constructelor măsurate, dat fiind faptul că itemii au fost revăzuți după elaborarea lor și că în aprecierea măsurii experții iau căzut de acord că acești itemi sunt semnificativi/esențiali, demonstrând consistența internă a itemilor instrumentelor prin intermediul *coeficientului alfa Crombach*, în sfârșit, având în vedere că adolescenții au perceput caracterul adecvat al întrebărilor adresate, considerăm că *Ancheta și Chestionarul* propuse sunt suficient de valide.

Reeșind din cele enunțate mai sus, putem concluziona că instrumentele de testare, elaborate și/sau modificate de către noi, corespunzător *Ancheta și Chestionarul*, sunt valide și pot fi aplicate pentru studierea intereselor electorale ale adolescenților care fac parte din populația respectivă.

Bibliografie:

1. Chelcea S. Chestionarul în investigația sociologică. București: EȘE, 1975.
2. Constituția Republicii Moldova. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.1, 12.08.1994.
3. Gélinau, F., Morin-Chassé, A. Chairs de recherche électorale et parlementaire. Nr.1. Département de science politique, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec, Canada, 2009, p. 45 - 65.
4. <http://protv.md/stiri/actualitate/femeile-si-pensionarii-cei-mai-activi-alegatori-cec-a-validat--801471.html>
5. Jelescu, P., Ciobanu, E. Elaborarea sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenților. – Înrev. Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 40, 77-87, 2015. la adresa <http://www.upsc.md/new/wp-content/uploads/2015/09/numar.pdf> (vizitat în 29.11.2017).
6. Laveault, D., Gregoire, J. Introduction aux théories des testes en sciences humaines. Bruxelles: De Boeck Université. 1997
7. Marciuc, A. ș.a. Studiu sociologic participarea tinerilor în Republica Moldova, Fundatia Est-Europeană Moldova. Chișinău, 2011. 83 p. http://tdvbalti.files.wordpress.com/2012/01/raport_studiu_participarea_tinerilor_in_moldova.pdf (vizitat 10.06.2017).
8. McIntire, S.A., Miller, L.A. Fundamentele testării psihologice. Iași: Polirom. 2010.
9. Racu, I. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: S.n. (Tipografia UPS „I. Creangă”). 2014.

10. Rotariu T., Iluț P. Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică. Iași: Polirom, 1999.
11. Singly F., Blanchet A., Gotman A., Kaufmann J.-C. Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv. Iași: Polirom, 1998.
12. Tual, A., Lecigne, A. L'abstention électorale des jeunes: quels liens avec leur image de la sphère politique? Vandoeuvre-lès-Nancy, nr. 14. <http://lodel.irevues.inist.fr /cahiers psychologie politique/index.php>(vizitat 18.12. 2017).
13. Zlate Mielu. Introducere în psihologie. Iași: Polirom, 2000.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССА И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Жанна РАКУ,
профессор, доктор хабилитат психологии, Молд. ГУ;
Валерия КРАСКОВСКАЯ,
докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»

Abstract: *This article underlines the relationship between personal characteristic of adaptative capacity (communicative abilities, neuropsychic stability), accentuated traits, depressive states and stress at recruits. We identified that these personality particularities are in correlation with stress resistance and they influence the success and the quality of the performance of recruits duties and responsibilities.*

Возрастающая интенсивность и напряженность профессиональной деятельности военнослужащих отражается на их психологическом состоянии. Так, например, увеличение частоты неблагоприятных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые при накоплении, инициируют развитие выраженных и продолжительных стрессовых состояний [3].

В указанном контексте нами изучалась взаимосвязь данных характеристик с реакцией стресса, от которых зависит успешность и качество выполнения солдатами своих служебных обязанностей.

В рамках решения практических задач исследования, мы изучали взаимосвязь стресса с личностными характеристиками военнослужащих. В качестве личностных характеристик были выделены: адаптационные способности (моральная нормативность, коммуникативные способности, НПУ), акцентуации характера и депрессивное состояние у военнослужащих.

Для проверки эмпирического распределения показателей изучаемой выборки (200 испытуемых) на нормальность, был использован критерий Колмогоров-Смирнов. Мы обнаружили, что большая часть эмпирических распределений (при $p \leq 0,05$) значительно отличается от нормального. Следовательно, для оценки непараметрических показателей, был использован корреляционный метод по Спирмену.

Применение корреляционного анализа Спирмена, позволило нам выявить наличие взаимосвязи между уровнем стресса и личностными характеристиками военнослужащих. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица.1. Взаимосвязь личностных характеристик испытуемых с показателями стресса (по критерию Спирмена).

Личностные характеристики	Значения корреляционного анализа по Спирмену:
АС	$r_s = 0,876^{**}$
КС	$r_s = 0,614^{**}$

МН	$r_s = 0,574^{**}$
НПУ	$r_s = 0,780^{**}$
НПУ1	$r_s = 0,845^{**}$
Ипохондрия	$r_s = 0,195^*$
Депрессия	$r_s = 0,666^*$
Истерия	$r_s = 0,586^{**}$
Психопатия	$r_s = 0,151^*$
Паранойя	$r_s = 0,580^*$
Психастения	$r_s = 0,171^*$
Шизоидность	$r_s = 0,591^{*,**}$
Гипомания	$r_s = 0,550^*$
Депрессии, как состояние	$r_s = 0,895^{**}$

Примечание: Коэффициенты корреляций отмеченные * - значимы на уровне $p \leq 0,05$; отмеченные ** - значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Отметим, что **высокий уровень** корреляционной значимости выявлен между показателями **стресса** и **АС** ($r_s = 0,876$; $p \leq 0,01$). Так, адаптационные способности обуславливают приспособляемость человека к изменяющимся внешним условиям армейской среды, которые содержат как физиологические, так и поведенческие компоненты, обуславливающие уровень общего здоровья личности, выживаемость и конкурентоспособность. Таким образом, стресс и адаптация неразрывно сопряжены друг с другом: стресс считается фактором адаптации, а адаптация – предпосылкой стресса, и чем выше адаптивные способности, тем ниже уровень стресса. Стресс активизирует адаптацию, которая инициирует стресс, форсирующий формирование адаптационных способностей и увеличивает приспособление к стрессу [4; 5].

В исследованиях Селье Г. была выявлена взаимосвязь между стрессом и адаптацией, а синдром стресса был назван «общим адаптационным синдромом». Автор вывел гипотезу: вследствие того, что в процессе приспособления индивида к стрессу происходит увеличенное использование жизненных ресурсов, происходит постепенное изнашивание организма, инициирующее старение и смерть. Причиной для данного фактора является то, что в процессе каждой напряженной ситуации процесс адаптации протекает в 3 стадии: стадии тревоги, стабильности и истощения [7].

В военной сфере стрессовые условия могут формироваться динамичностью событий, потребностью стремительного принятия решения, рассогласованием между личными отличительными особенностями, ритмом и характером деятельности. Обстоятельствами, содействующими происхождению стресса в данных ситуациях, могут являться недостаточность информации, её непоследовательность, излишнее многообразие либо монотонность. Наряду с этим, провоцирующими факторами являются деятельность превышающая потенциал индивида согласно объему или уровня трудности, противоречивые или неопределенные условия, опасные факторы или рискованность при принятии решения [6].

Важными условиями для улучшения процесса адаптации и повышения стрессоустойчивости солдата в военном коллективе, считают коллективную организованность, сплоченность, умение построения межличностных взаимоотношений, наличие оптимального уровня коммуникации [3].

Отметим, **высокий уровень** корреляционной взаимосвязи между **стрессом** и **НПУ** ($r_s = 0,780$; $p \leq 0,01$), а также **НПУ1** ($r_s = 0,845$; $p \leq 0,01$). Устойчивость к стрессу –

первостепенное условие сохранения оптимального уровня трудоспособности в течение всей срочной службы, успешного взаимодействия с окружающими и внутренней гармонии воина в сложных, напряженных обстоятельствах. С целью преодоления стресса молодые военнослужащие имеют острую необходимость в психологической поддержке семьи и своего близкого окружения, расставание с которыми считается одной из часто встречающихся факторов ситуационной депрессии [5].

НПУ военнослужащих является не только важным качеством в армейской деятельности, но и существенным условием для разрешения обширного спектра военно-служебных поручений. Стабильный уровень НПУ для молодых военнослужащих является необходимым условием развития у них возможностей подготовки к военным действиям в критериях применения различных видов оружия [5].

Таким способом, уменьшение НПУ приводит к возникновению стрессовых ситуаций с негативными последствиями для здоровья и стабильности личности в процессе несения армейской службы [1].

В исследовании был получен **высокий уровень** корреляционной взаимосвязи между **стрессом** и **депрессивным состоянием** ($r_s = 0,895$; $p \leq 0,01$) у военнослужащих.

Профессор Величковский Б.Б., исследующий персональную устойчивость к стрессу, обозначил влияние разнообразных психосоциальных нагрузок и условий среды на личность. Автор выявил, что оценка индивидуальной устойчивости к стрессу требует с одной стороны, учета воздействия стабильных свойств личности, а с другой, ситуативных компонентов, отражаемых в состоянии депрессии. Следовательно, появление подавленного состояния у человека сопряжено с переживаниями различных ситуаций взаимодействия с объектами и людьми, приводящих к происхождению стресса [2].

Исходные переживания могут быть сопряжены с разнообразными мотивами: боязнью разлуки с родными, встреча с неизведанным, страхом одиночества. Вместе с тем, они сочетаются с проявлениями бессонницы, переутомлением и наличием волевого бессилия [2].

Средний уровень значимости был установлен между **стрессом** и **КС** ($r_s = 0,614$; $p \leq 0,01$). Величина коэффициента взаимосвязи находится в зависимости от условий, в которых пребывают бойцы, а также от воздействия внешних обстоятельств на индивида. Различные трудности в коммуникации (неправомерные требования, повышенные ожидания военнослужащих), неконструктивные навыки общения приводят к возникновению стресса. Данная значимость взаимосвязи коммуникативных способностей и стрессоустойчивости в период юности, в случае повышения коммуникативной активности проявляется с целью уменьшения неблагоприятных результатов стресса [1].

Средняя положительная корреляционная связь была выявлена между **стрессом** и **МН** ($r_s = 0,574$; $p \leq 0,01$). Модификации моральных установок, переживаемых юношами, призванных в армию тесно взаимосвязаны со стрессом. В связи с этим, формирование МН опосредовано опытом личности и ее деятельностью, в процессе которой вырабатываются моральные представления и нравственные чувства. С призывом в армию изменяется основная деятельность новобранца, обстоятельства его жизни, способность осознавать и принимать установленные нормы и правила поведения, возникает острая необходимость соблюдать военный устав, что тесно взаимосвязано с возможностью адаптироваться в армейских условиях, следовательно, сопряжено со стрессом [1].

Рассмотрим *среднюю* положительную взаимосвязь стресса с такими акцентуациями характера, как: **депрессией** ($r_s = 0,666$; $p \leq 0,05$), **истерией** ($r_s = 0,586$; $p \leq 0,01$), **паранойей** ($r_s = 0,580$; $p \leq 0,05$), **шизоидностью** ($r_s = 0,591$ при $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) и **гипоманией** ($r_s = 0,550$; $p \leq 0,05$). Наиболее отличительным психологическим состоянием, развивающимся под воздействием экстремальных обстоятельств жизнедеятельности, считается стресс. Значительную роль в регуляции психологических состояний, в том, как военнослужащий

реагирует на влияние стрессоров окружающей среды, выступают отличительные черты нервной системы и личности. Акцентуация характера – процесс, при котором количественная выраженность той или иной особенности характера приобретает максимальные величины, и оказывается у крайней границы нормы. При этом у индивида возникает завышенная чувствительность к одним стрессовым факторам при устойчивости к другим. Подобным образом, акцентуации характера обостряются под воздействием профессиональных или организационных стрессов, содействуя социальной дезадаптации и наоборот [5]. Для наглядности представим результаты исследования испытуемых графически на рис.1.

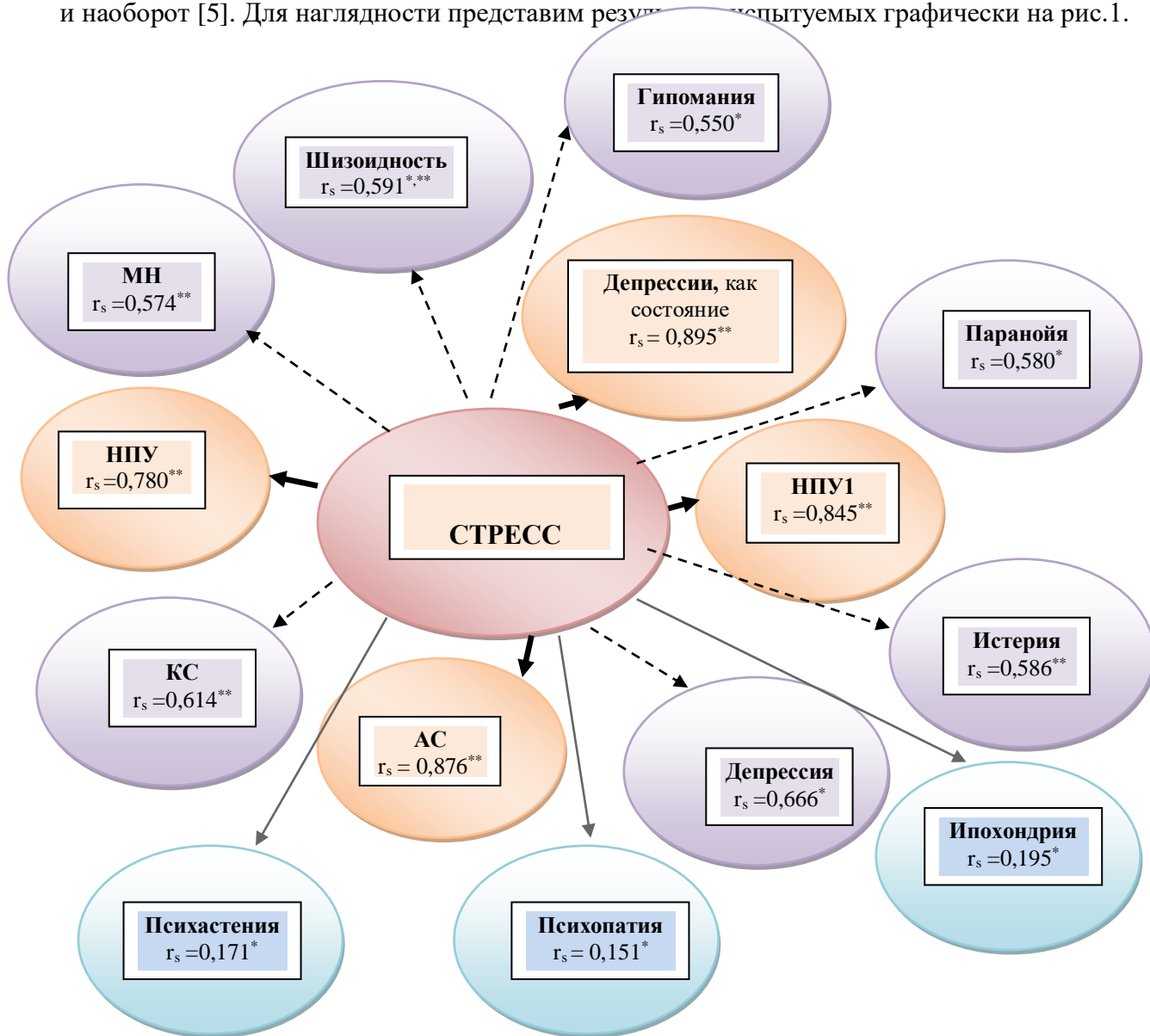


Рис. 1. Взаимосвязь стресса и личностных характеристик у военнослужащих по критерию Спирмена.

Подводя **итоги** проведенного исследования, подчеркнем, что выявлены значимые взаимосвязи личностных характеристик (адаптационного потенциала, коммуникативных способностей, моральной нормативности, нервно-психической устойчивости, акцентуации характера и состояния депрессии) со стрессом у военнослужащих. Данные характеристики личности и их устойчивые показатели имеют важное значение для ее

стрессоустойчивости, т.к. от этого зависят успешность и качество выполнения солдатами своих служебных обязанностей.

Библиография:

1. Пора М. Psihologie militara. Editura: POLIROM, ISBN: 978-973-46-3144-5, 2012, p. 376
2. Величковский Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореф. дис. канд.психол.наук. М., 2007, 27 с.
3. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л.: Медицина, 1978, 272 с.
4. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981, 278 с.
5. Никонов В. П., Козловский И. И., Славнов С. В. Особенности психической адаптации сотрудников МВД России, несущих службу в районах вооруженных конфликтов (Северо-кавказский регион). Русский мед. журн. 1996. Т. 4, № 11. с. 704–710.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979, 124 с.
7. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М. , 1960, 36 с.

ОСНОВНЫЕ ТРАКТОВКИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Владислав Александрович БЕЙЗЕРОВ,

кандидат педагогических наук, доцент,

*учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска
Скорины»*

Abstract: *The article deals with the definitions and explanation of the terms globalization, internationalization, Europeization. The above mentioned trends are the most discussed trends in modern higher education. The opinions of different scientists are compared and discussed.*

Глобализация и интернационализация являются наиболее обсуждаемыми тенденциями в современном высшем образовании. Данные феномены изучаются различными учеными под разными углами. В частности, Найт (Night) считает, что интернационализация в высшем образовании – это процесс интеграции межкультурных связей в исследовательский и образовательный процесс учреждений образования [1].

Ван дер Венде (Van der Wende) дает следующее определение: «Интернационализация в высшем образовании – систематический и целенаправленный процесс, нацеленный на преобразование систем высшего образования в соответствии с требованием современности и процессов глобализации, протекающих в обществе, экономике, рынке труда» [6].

Скот (Scott) и Маргинсон (Marginson) пишут что интернационализация отражает мировой порядок, где по сей день доминируют национальные государства. По их мнению, интернационализация описывает усиливающиеся взаимоотношения между нациями и культурами [3, 2].

Глобализация видится вышеупомянутыми авторами, как А) Часть окружающей среды, в которой международная деятельность вузов становится наиболее актуальной; Б) Процесс усиления конвергенции и независимости экономик, а также либерализация торговли и рынков. Культурный компонент глобализации имеет большое значение. В основном глобализация в культурном плане способствует распространению западной

культуры и традиций. В) Усилитель изменений, происходящих в окружающей среде, политических и социальных конфликтов. По мнению Маргинсона, Глобализация не создает единого в политическом отношении мира, она не отменяет право национальных государств на существование, однако существенно меняет условия существования государств.

Каким образом в научной литературе соотносится глобализация и интернационализация? Глобализация четко определяет возможности, вызовы и риски. Тем ни менее, важно отметить, что глобализация представлена как процесс, влияющий на интернационализацию.

Интернационализация изменяет системы образования, а глобализация воздействует на интернационализацию. Глобализация и интернационализация – различные, но взаимосвязанные процессы. Оба термина обозначают усиление международной деятельности вузов.

Интернационализация видится большинством авторов как реакция на глобализацию. Глобализация не может считаться высшей формой интернационализации. Глобализация не отражает растущую роль международных отношений.

Различия в подходах к определению терминологии у разных авторов объясняется разными научными школами, предыдущей работой и воззрением. Найт и Ван дер Венде в своих ранних работах концентрировались на изучении интернационализации в высшем образовании. В работах Маргинсона упор делается на маркетинговую в высшем образовании, более связанную с глобализацией, нежели с интернационализацией. Работы Скотта отличаются совершенно другими подходами. Главным объектом его трудов является глобализация непосредственно в высшем образовании. Также как и Ван дер Венде, Маргинсон пытается определить и описать концепции глобализации и интернационализации. Найт в своих работах комбинирует оба этих подхода. Обзор существующих работ по исследуемой тематике позволяет говорить о том, что в точке зрения авторов на глобализацию и интернационализацию присутствуют как общие подходы, так и различные. К примеру, Скотт и Маргинсон в своих работах определяют интернационализацию как внешний процесс, в то время, как Найт и Ван дер Венде видят в интернационализации активную политику самих вузов (т.е. рассматривают ее в основном как процесс внутренний). Несмотря на то, что подходы авторов к описываемым феноменам различаются, в них отсутствуют фундаментальные противоречия. Интересно, что в четырех приведенных определениях глобализация видится внешним процессом, который воздействует на высшее образование. К тому же Скотт воспринимает учреждения высшего образования как агенты глобализации, Маргинсон говорит об учреждениях высшего образования как о наиболее глобализированных учреждениях.

УВО могут быть названы глобальными учреждениями, в которых знания производятся и передаются. Знания же не знают границ, поэтому они – глобальны. Тем ни менее, если взглянуть на роль УВО в национальных государствах, она также достаточна велика. По настоящее время УВО финансируются в основном из государственного бюджета. В то же время университеты должны отвечать на вызовы глобализации.

Европеизация в высшем образовании в литературе обсуждается не так широко, как глобализация или интернационализация. В основном данный термин используют, когда речь идет о развитии мобильности и кооперации внутри европейского континента. Согласно Ван дер Венде, европеизация описывает феномен интернационализации на региональном уровне. Сотрудничество между странами ЕС в области экономики, культуры и образования развивается быстрыми темпами, т.к. именно сотрудничество является залогом стабильности и экономического роста в регионе.

Конкуренция в высшем образовании и проведении научных исследований начинает приобретать все более важную роль внутри Европейского Союза, а некоторые элементы Болонского и Лиссабонского процессов, усиленные наднациональными политическими механизмами, такими как сам Европейский Союз, являются мощными факторами интеграции.

Определение терминов интернационализация, глобализация и Европеизация в высшем образовании и их соотнесение является лишь одной из задач. Определение степени и форм влияния этих процессов на высшее образование и учреждения высшего образования – вторая и не менее важная задача. Согласно ряду исследований, существует четыре различные сферы интернационализации в высшем образовании: политическая, экономическая, образовательная и культурная. Степень влияния и значимости того или иного фактора разнится от страны к стране и меняется со временем. Тем ни менее, утверждается, что экономическая составляющая становится все более важной в течение последнего времени в Европе.

В принципе, как кооперация, так и конкуренция являются ответной реакцией на внешнее давление со стороны глобализации и интернационализации. Конкуренция чаще ассоциируется с глобализацией и связывается с англоязычными странами, кооперация же связывается в первую очередь с интернационализацией и характеризуется с такими понятиями, как академическая мобильность, качество и относится прежде всего к странам континентальной Европы.

В странах континентальной Европы высшее образование в первую очередь ставит своей целью кооперацию внутри Европы для поддержания и повышения конкурентоспособности вузов европейских стран на мировом образовательном рынке. Это положение было отражено в Болонской декларации, принятой еще в 1999 году. Болонская декларация ставит своей основной целью повышение привлекательности и конкурентоспособности европейской системы высшего образования посредством сотрудничества между странами-участницами соглашения. Таким образом, Европа должна быть готова встретить вызов конкуренции на мировом рынке высшего образования. Схожая, но более широкая цель была поставлена на Лиссабонском саммите в 2000 году, где лидеры ЕС обозначили основную задачу для европейской экономики – стать наиболее конкурентоспособной и динамичной к 2010 году. Эта декларация еще раз подчеркнула идею регионального сотрудничества в рамках ЕС для того, чтобы противостоять глобальной конкуренции. Даже учитывая то, что между двумя вышеназванными декларациями существуют явные различия (Болонский процесс начинался как инициатива «снизу», направленная прежде всего на сотрудничество вузов в социокультурном плане, в то же время Лиссабонский процесс имел прежде все ярко выраженную экономическую подоплеку), оба процесса со временем стали более интегрированы.

Одним из пунктов в дебатах, связанных с обсуждением результатов и степени применения трех названных концепций касается процессов конвергенции и дивергенции в высшем образовании как реакции на все процессы, происходящие в мировой системе высшего образования, прежде всего – реакция на глобализацию. Вайра (Vaiga) утверждает, что конвергенция приводит к гомогенизации образовательных систем, таким образом все национальные системы образования становятся с ходом глобализации схожими. В то же время теория дивергенции основывается на том, что глобализация приводит к различным последствиям в разных системах образования [5].

Также, большинство исследователей сходятся во мнении, что влияние (либо степень влияния) или эффекта глобализации в различных странах и регионах различна и сугубо специфична. Маргинсон и Роудс попытались отразить мультиструктуру глобального пространства высшего образования. В своем анализе они попытались свести воедино

глобальное, национальное и региональное измерения, которые непрерывно взаимодействуют. Ван дер Венде видит необходимость как в конвергенции, так и в дивергенции высшего образования.

Исходя из анализа предложенных различными авторами подходов, возможно предложить интегративное определение. Интернационализация в высшем образовании – это любые систематические и устойчивые действия, направленные на преобразование систем высшего образования с целью повышения их устойчивости к вызовам глобализации общества, экономики и рынка трудовых ресурсов. Проанализировав имеющуюся литературу по тематике мы пришли к выводу, что любое из определений глобализации в высшем образовании должны принимать во внимание меняющуюся роль государства.

Согласно интегрированному определению, глобализация в высшем образовании - это процесс, при котором основные социальные устои как в самом университете, так и за его пределами оказываются вырванными из национального контекста благодаря интенсификации трансграничных потоков людей, информации и ресурсов.

Согласно Тэйчлеру, европеизация является региональной версией интернационализации и глобализации. Даже несмотря на изменяющуюся роль, национальные государства продолжают играть важную роль в высшем образовании. К примеру, подавляющее большинство учреждений высшего образования связаны с государственными структурами, хотя бы потому, что получают от них финансирование [4].

Существует достаточно большой объем практико-ориентированных и прикладных исследований, по специфическим областям интернационализации в высшем образовании.

Основным моментом для нашего исследования являются действия высших учреждений образования и их ответ на интернационализацию, глобализацию и европеизацию. Мы попытались раскрыть и расширить представления об этих процессах в отношении к среде, в которой работают университеты. Выделены следующие особенности:

1. Интернационализация подразумевает, что государства и национальные правительства продолжают играть роль экономических, социальных и культурных систем, но они становятся более связанными с мировым сообществом и международная их деятельность усиливается.

2. Глобализация подчеркивает увеличивающуюся конвергенцию и взаимозависимость экономик и обществ. Либерализация международной торговли и глобальных рынков часто рассматривается как одно из сильнейших проявлений в этом направлении.

3. Термин «Европеизация» часто используется для описания феномена интернационализации на региональном уровне. Сотрудничество между странами ЕС, а также экономическая, социальная и культурная деятельность переходящая национальные границы распространяется достаточно быстро и стремительно, т.к. подобное сотрудничество обеспечивает стабильность и экономический рост в регионе. Региональное сотрудничество ставит также своей целью повышение глобальной конкурентоспособности Европейского региона.

Определения интернационализации в высшем образовании, данные Найтом и Ван дер Венде принимают во внимание институционную точку зрения.

Кроме того, определение Ван дер Венде также указывает на взаимодействие учреждений высшего образования в пространстве интернационализации, чего не хватает в определении, данном Найтом. Ван дер Венде достаточно четко проводит различия между интернационализацией и глобализацией (у нее интернационализация – это ответ или реакция на глобализацию). К тому же, определение Ван дер Венде вытекает из

определения изменений, нововведений или инноваций в образовании, особо подчеркивая то, что цель интернационализации в высшем образовании состоит не только в улучшении существующего порядка вещей в университетах, но также в привнесении новых целей, структур и функций вузов. Таким образом, данное определение интернационализации (интернационализация в высшем образовании – это любое систематическое действие, направленное на более активную трансформацию высшего образования с целью его превращения в более мобильную структуру, способную оперативно реагировать на изменения, привносимые глобализацией общества, экономики и рынка трудовых ресурсов) наиболее полно отражает его сущность [6].

Литература:

1. Knight, J. (2003b). Updated definition of internationalization. *International higher education*, 33(Fall), 2.
2. Marginson, S., & Wende, M. C. v. d. (2007). *Globalisation and higher education*. Paris: OECD/CERI.
3. Scott, P. (1998a). Massification, internationalization and globalisation. In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education*. Buckingham/Philadelphia: PA: Society for research into higher education/Open university press.
4. Teichler, U. (2002a). The changing debate on internationalisation of higher education. Paper presented at the Higher education in the global age; 15th annual conference of the consortium of higher education researchers, Vienna.
5. Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*, 48(4), 483-510.
6. Wende, M. C. v. d. (2007). Internationalisation of higher education in the OECD countries: challenges and opportunities for the coming decade. *Journal on Studies in International Education*. 11 (3-4), 27-289.

ABORDĂRI ȘI MODELE ALE STRESULUI

Iulia RACU,

conferențiar universitar, doctor;

Ludmila CIOBANU,

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *In present article we reveal theoretical approaches and models of stress. Nowadays there are three approaches to stress: feedback reaction to pathogen environment, the sum of the environmental stressors that act on the individual, and the inconsistency between the individual's potential and environmental demands. Among the many stress patterns we mention Selye's medical model, Cagan and Levi's psychosocial model, the environmental model, the transactional model of T. Cocs and CJ McKay and the cognitive model of psychological stress of Lazarus.*

Influența pe care o are stresul asupra organismului individului, precum și consecințele acestuia în plan fiziologic și psihologic a făcut mai mulți cercetători să se aprofundeze în domeniul respectiv.

În majoritatea lor definițiile stresului îl caracterizează ca pe un fenomen neplăcut, care creează disconfort pentru organism. Adevărul este că orice eveniment nou (pozitiv sau negativ), creat din conflictul intrapersonal al individului sau conflictul lui cu mediul înconjurător este văzut ca amenințare, dat fiind faptul că ne face să ieșim din starea de homeostazie în care ne

aflăm. Astfel stresul ne face să ne trezim la viață, să ne mobilizăm și să ne acomodăm la condițiile noi sau să le asimilăm.

În prezent s-au conturat trei abordări și, respectiv, trei direcții de diagnosticare a stresului din punct de vedere psihologic, astfel.

Prima abordare vede stresul ca o reacție de feed-back la mediul generator de tensiune sau mediu patogen. Această reacție este reprezentată prin stări de tensiune psihică, trăiri emoționale negative, reacții defensive, stări de dezadaptare și stări patologice. **Modelul medical** al lui H. Selye este cel mai potrivit pentru explicarea acesteia.

Mecanismele de apărare în concepția lui H. Selye au la bază câteva idei importante.

Prima idee este că reacția fiziologică la stres nu depinde de natura factorului stresor, sindromul reacției de răspuns reprezentând prin sine un model universal de reacții defensive orientate spre protecția integrității organismului.

A doua idee se referă la dinamica de dezvoltare a SGA (sindromul general de adaptare), conform căruia cercetătorul a evidențiat trei faze de adaptare [3, 6].

- Alarm-stadiul
- Stadiul de rezistență sau opunere
- Stadiul de epuizare

Faptul comparației acestor etape cu ciclurile vieții umane ne convinge repetat de inevitabila prezență a stresului în viața noastră, parte integrantă a evoluției și dezvoltării noastre ca specie.

Astfel, **alarm-stadiul** este reprezentat de copilărie, etapă în care individul nu știe cum să reacționeze, este bulversat de stimulul provocator de stres. Stadiul de alarmă mobilizează toate resursele fizice și psihice ale persoanei pentru a fi pregătit de următoarea etapă, bolile psihosomatice la această etapă diminuându-se aproape până la dispariție în scopul optimizării potențialului uman și pregătirea organismului pentru supraviețuire. Pentru acest stadiu binevenit este exemplul fenomenului din timpul Marelui Război pentru Apărarea Patriei, când oamenii se îmbolnăveau foarte rar, manifestând tendința de a supraviețui evenimentului stresor, dar spre sfârșitul războiului marea parte a populației se pomenea bolnavă foarte grav din cauza epuizării fizice și psihologice. Un alt exemplu poate fi reprezentat prin situația Rusiei (ca și a altor foste republici care făceau parte din URSS) în perioada anilor 1992-1993, când societatea a suferit un puternic stres din cauza situației incerte în care se aflau în plan economic, politic și social. La fel, în această perioadă scăzuse drastic numărul de bolnavi prezenți în policlinici și spitale. Dorința de rezistență la probleme făcând pe oameni să se mobilizeze psihologic și fiziologic, cu utilizarea tuturor resurselor organismului cu scopul de a trece peste momentele grele ale vieții [4].

Conform celei de-a treia poziții – intensitatea și durata în timp a reacției de apărare a organismului – H. Selye sublinia faptul că este imposibil ca organismul să se mențină doar la stadiul de alarmă încontinuu. Stresul puternic îl epuizează și din punct de vedere fiziologic, și din punct de vedere psihologic. Astfel, un stres de intensitate care depășește potențialul organismului poate să îl distrugă în câteva ore sau zile, iar, în cazul în care, organismul este suficient de rezistent pentru a face față stimulului stresor, el numaidacă va trece la faza următoare, adică la stadiul de rezistență.

Într-o anumită perioadă de timp alarm-stadiul trece în stadiul de **rezistență** sau **opunere**. Acest stadiu este reprezentat de maturitate, când persoana deja cunoaște de ce este capabilă, ce potențial deține pentru a face față lucrurilor, este aptă de a analiza adecvat situația, se adaptează și rezistă situației apărute. La această fază persoanele se simt încă destul de bine, își folosesc la nivel optim capacitățile de rezistență a organismului, dar nu mai au excesul de energie pe care îl resimțeau la faza de alarmă. Uneori mai apare și senzația de oboseală, care, de asemenea, lipsea la faza anterioară.

Dacă durata stresului continuă în timp și mai departe, persoana trece la a treia și ultima fază, cea a **epuizării**, care este asemănată cu bătrânețea – adaptarea organismului începe să descrească până se ajunge la epuizarea resurselor organismului, după care survine decesul. La stadiul respectiv individul nu se mai poate apăra de influența stresului, așteptând un ajutor sau susținere din exterior care ar putea elimina factorul stresor.

Modelul dat a fost supus criticii, deoarece se presupunea că factorii stresori apăruiți în viața indivizilor evocă același pattern comportamental la toți indivizii, considerându-se că fiecare individ trece prin fazele enumerate mai sus (alarm-stadiul, stadiul de rezistență și stadiul de epuizare).

În urma studiilor s-a demonstrat că persoanele reacționează diferit din punct de vedere fiziologic, la situațiile de stres, prezentând diferențe individuale, ca rata bătăilor inimii, rata respirației, precum și răspunsul galvanic al pielii. La fel s-a subliniat că diferite tipuri de stres provoacă diferite feluri de răspuns fiziologic, precum și că tipul de strategie de coping utilizat în situația stresoare afectează pattern-ul răspunsului fiziologic.

Faptul că toate persoanele răspund diferit la diferite tipuri de stres și că fiecare din ele răspunde într-un fel aparte, demonstrează importanța proceselor psihologice care joacă un rol deosebit în faptul cum evenimentele stresoare influențează emoțiile noastre, sănătatea și comportamentul.

A. Cagan și L. Levi au dezvoltat ideea lui H. Selye prin **modelul psiho-social** care descrie factorii psihologici ca intermediari ai bolilor fizice [5].

Conform acestui model stimulii externi (stimulii psiho-sociali) se împletesc cu factorii genetici și influența anterioară a mediului ambiant (reacția), formându-se un program psiho-biologic, care condiționează tendința de a reacționa după un anumit model.

Astfel, stimulii psiho-sociali împreună cu programul psiho-biologic generează o reacție de răspuns la stres, care poate da naștere predisunerii la boală, iar apoi și la boala însăși.

Datorită modelului psiho-social stresul a început să fie văzut nu ca un proces unilateral, ci ca proces cu legătură neîntreruptă între toți factorii lui.

A doua abordare descrie stresul (una dintre caracteristicile mediului înconjurător) ca sumă a stimulilor ce tensionează sau excită organismul (factorii stresori). În acest mod orice solicitare submaximală a individului a condițiilor în care acesta se află sau activității pe care o execută este văzută ca stresogenă.

Conform **modelului mediului** stresul este tratat ca o reacție de răspuns la mediul exterior nociv sau deranjant, reacție apărută în cazul încordării neuro-psihice a individului, trăiri emoționale negative, reacții de apărare, stări de dezadaptare și patologii.

Analog Legii de elasticitate a metalelor a lui Hook, care spune că alungirea unui arc este proporțională cu modulul forței care determină deformarea, cu condiția ca această forță să nu depășească limitele de elasticitate, stresul (forța) este văzut ca o multitudine de cereri, care au fost adresate unui singur individ (arcul). Astfel, individul face față stresului apărut în dependență de potențialul fiziologic și psihologic pe care îl deține (elasticitate), iar tensiunea este rezultatul faptului apariției deformării.

Acest model atribuie fiecărei persoane o „limită elastică”, care fiind la limita normalului, permite apoi revenirea persoanei la homeostază. În cazul în care persoana este supusă unui mai mare volum de stres, pot apare consecințe psihologice și fiziologice.

Conform acestui model, persoanele, ca și metalele, au diferit „nivel de elasticitate”, și, prin urmare, reacționează diferit la stres, prezentând o diferită capacitate de rezistență la acesta, iar situațiile de stres apar în momentul neconcordanței dintre solicitările mediului înconjurător și potențialului organismului. Mai mult decât atât, un simțitor impact îl are solicitarea excesivă sau insuficientă a individului din partea societății, ceea ce la fel duce la dezechilibrarea organismului.

De către J. Weitz au fost stabilite opt categorii de situații stresogene care ar fi fost comune pentru majoritatea indivizilor. La acestea se referă situațiile în care este necesară prelucrarea unei informații în ritm foarte rapid și care conțin stimuli patogeni ai mediului înconjurător, care prezintă pericol conștient de către individ, tulburări ale funcțiilor fiziologice ale organismului (boală, insomnie etc.), izolarea și detenția, ostracizarea, tensiunea din partea grupului și dezamăgirea. [2].

Modelul mediului a fost criticat, deoarece în cadrul cercetării au fost identificate persoane care au reacționat negativ nu doar la cereri de intensitate mare, dar și la unele de intensitate mică, fapt care a impus adăugarea la ecuație a unei noi variabile: componenta cognitivă sau psihologică a persoanei activată la apariția factorului stresor; componentă implicată în procesul de măsurare a stresului în viața individului.

Și, respectiv, **a treia abordare a stresului** este explicată prin **modelul tranzacțional** al lui T. Cox și C. J. McKay, care prevede interacțiunea individului cu mediul, în care stresul vine ca reacție de răspuns la neconcordanța dintre potențialul individului și solicitările mediului. Specific acestei abordări este că interacțiunea dintre individ și mediu vine sub forma unui sistem închis, acționând unul asupra altuia cu reciprocitate.

În conformitatea cu acest model, stresul este descris ca parte componentă al sistemului complex și dinamic de interacțiune a individului cu mediul înconjurător. Este de notat că în această situație stresul este perceput de către individ în dependență de particularitățile psihologice ale individului.

Cercetătorii au stabilit 5 faze în sistemul respectiv [2]:

1. Acțiunea de facto a mediului asupra individului prin intermediul solicitărilor aduse acestuia.
2. Evaluarea cognitivă. Individul conștientizează mărimea solicitărilor mediului, pe de o parte, și potențialul său activat pentru executarea acestor sarcini pe de altă parte. În această situație stresul apare la crearea discordanței dintre raportul solicitărilor mediului – potențialul individului.
3. Modificările psihologice și fiziologice ale organismului ca reacție de răspuns la factorii stresori (cu cât mai nesigur este individul de potențialul, cu cât mai mare este lipsa lui de experiență la a face față la astfel de situații, cu atât mai repede apare dezechilibrul dintre solicitare și capacitatea de executare a acesteia și, respectiv, stresul.
4. Reacția de rezistență a individului la situația stresorie prin toate mijloacele posibile, conștiente și inconștiente (reacții cognitive, reacții comportamentale, mecanisme defensive).
5. Legătura inversă (feed-back), care acționează asupra tuturor celorlalte faze și care influențează rezultatul final al fiecăreia dintre ele.

Tot aici putem adăuga și **modelul psihologic al stresului** a lui R. Lazarus, care reprezintă o altă versiune a analizei tranzacționale a situației stresorii. Factorii stresori reali, ca gălăgie, vibrație, schimbări de temperatură, au fost definite de către el ca fiind motiv al apariției stresului fiziologic; pe când cel psihic era descris ca reacție la particularitățile interacțiunii dintre individ și mediul înconjurător, bazat pe procese cognitive, felul de a gândi și evalua situația apărută, precum și conștientizarea resurselor sale.

R. Lazarus a vorbit despre acest model, denumindu-l **model cognitiv al stresului psihologic**. Reacția de stres, spunea el, va apare în cazul în care cerințele față de individ la apariția factorului stresor devin o încercare față de acesta sau depășesc capacitățile lui de adaptare [1]. El afirma că *dezvoltarea stresului ține nu numai de condițiile exterioare, dar și de sensibilitatea constituțională a individului și corespondența mecanismelor lor de apărare*.

Delimitarea stresului în stres psihologic și fiziologic este la fel convențională, dat fiind faptul că fiecare dintre acestea presupune includerea factorului celui de-al doilea. Astfel, stresul fiziologic (gălăgie, vibrații, temperatură etc.) întotdeauna conține în sine elementele stresului psihic, iar cel psihologic (proces cognitive, modul de gândire, evaluarea situației, cunoașterea propriului său potențial) duce la apariția modificărilor fiziologice ale organismului.

O importanță deosebită pentru apariția stresului psihologic o au situațiile la care, după evaluare, individul simte dezamăgire, conflict sau amenințare.

Dezamăgirea este reprezentată aici printr-o formă aparte de pericol și efect negativ pe care individul le-a simțit anterior la atingerea unui scop important; ceea ce l-a deranjat sau l-a oprit din atingerea scopului respectiv.

Conflictul presupune existența în același timp a două sau mai multe tendințe incompatibile de a acționa sau de a pune un țel anumit.

Senzația de amenințare prezintă așteptarea unei posibile daune (spre deosebire de dezamăgire care este bazată pe o daună fiziologică sau socială care deja a fost resimțită de către individ anterior). Intensitatea amenințării pentru fiecare individ este privită aparte, în dependență de siguranța persoanei și capacitatea ei de a face față situației respective.

Deci, reacția la stres, potrivit lui R. Lazarus, reiese din senzația de putere sau incapacitate a persoanei de a face față stresului sau situației stresorii.

În concluzie vom menționa că stresul poate fi explicat prin diverse abordări. Abordările care au câștigat mai mult teren sunt cele care văd stresul ca reacție de răspuns la mediul stresogen, suma factorilor stresori care tensionează sau excită organismul și sistem închis individ – mediu, care apare în cazul necorespunderii potențialului individului la intensitatea solicitărilor mediului.

Bibliografie:

1. БОДРОВ, Вячеслав. Информационный стресс. Учебное пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ. 2000. 352 с.
2. ВОДОПЬЯНОВА, Наталия. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер. 2009. 336 с.
3. СЕЛБЕ, Ганс. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс. 1982. 68 с., изначально электронный вариант.
4. ТОПЧИЙ, Мария, ЧУРИЛОВА, Татьяна. Стресс как объект научной рефлексии. Ставрополь: НОУ ВПО СКСИ. 2009. 312 с.
5. ЧЕРЕПАНОВА, Елена. Психологический стресс: помощи себе и ребенку. Книга для школьных психологов, родителей и учителей. 2-е издание. Москва: Академия. 1997. 96 с.
6. ЩЕРБАТЫХ, Юрий. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер. 2006. 256 с.

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE SATISFACȚIEI ÎN MUNCĂ A CADRELOR DIDACTICE

Elena LOSÎI,

conferențiar universitar, doctor,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *One of the important subjects from organizational psychology is job satisfaction. Job satisfaction is an important psychological variable that influence individual performance at work and organization evolution. Different realities of professional workplace such as work results, performance, and psychological state of the beneficiaries are influenced by job satisfaction. Job satisfaction represents a valuable construct of organizational behaviour that generally measures one`s attitude to work. The article presents theoretical analyzes of the components, the sources of job satisfaction and the results of experimental research upon teachers job satisfaction. As a result we establish that higher job satisfaction is characteristic to teaching stuff with a long work experience and it is related with organization, communication and relationships with colleagues.*

O mare parte din viața noastră este dedicată muncii și, ca urmare, satisfacția în muncă devine un aspect foarte important al activității profesionale. Satisfacția în muncă reprezintă un subiect major în domeniul psihologiei organizaționale, reprezentând o variabilă psihologică care influențează în mod direct performanțele individului în procesul muncii și evoluția organizației. Diferite realități ale spațiului profesional, precum rezultatele muncii, performanțele, starea psihologică a beneficiarilor, sunt influențate, indubitabil, de satisfacția în muncă. Satisfacția de muncă reprezintă un construct valoros din domeniul comportamentului organizațional care măsoară, în general, atitudinea cuiva față de munca realizată. Autori, precum Porter și Steers (1973), au pledat pentru a trata satisfacția muncii ca pe un construct generic, unidimensional, care reflectă gradul cumulativ de realizare a așteptărilor angajaților [5]. Mielu Zlate definește satisfacția de muncă ca fiind o “reacție plăcută apărută în contextul muncii organizaționale” [6]. Satisfacția de muncă este înțeleasă ca atitudinea pe care o au lucrătorii referitor la munca lor, drept stare emotivă pozitivă care rezultă din opinia personală a unui angajat asupra muncii sale sau a climatului de muncă sau reacția pe care cineva o are față de slujba sa [4]. Zamfir (1980) menționează că satisfacția în muncă reprezintă o componentă importantă a resurselor umane, fiind unul dintre factorii fundamentali de care depinde eficiența generală a muncii, iar în sens strict, satisfacția este o emoție plăcută, pozitivă, rezultată din evaluarea muncii depuse. Tot el afirmă că din punct de vedere sociologic, satisfacția în muncă este rezultatul diferenței dintre ceea ce individul obține ca recompensă a muncii și ceea ce estimează el că ar trebui să obțină: dacă între cele două recompense există egalitate se obține satisfacție deplină [5, pag.44].

Din definițiile prezentate se poate concluziona că satisfacția de muncă este o stare/reacție afectivă pozitivă, care a apărut în contextul muncii, serviciului. Satisfacția muncii este cercetată de cei mai mulți cercetători drept un construct multidimensional, care include relații afective ale angajaților față de o multitudine de elemente ale activității profesionale. Aceste elemente ale activității pot fi atât de natură intrinsecă, cât și de natură extrinsecă, satisfacția muncii depinzând de caracteristicile individului, de caracteristicile postului de muncă și contextului în care se desfășoară munca. Satisfacția de muncă poate viza diferite aspecte, printre care: salariul și beneficiile materiale, promovările, recunoașterea, condițiile de lucru, relațiile cu colegii, politica organizațională etc.

M. Zlate (2007) propune o clasificare a factorilor satisfacției în muncă în trei categorii: *factori organizaționali* (condițiile de lucru, munca în sine, promovarea); *factori de grup* (coeziunea, moralul grupului, relațiile cu colegii, relațiile cu șefii); *factori personali* (caracteristici sociodemografice ale angajatului: vârstă, sex, rasă, naționalitate etc.; caracteristici socioprofesionale: vechimea în muncă, nivelul de instruire profesională, experiență, caracteristici de personalitate). Porter și Steers au clasificat sursele satisfacției în muncă în patru categorii: 1) *factori organizaționali largi*, care conțin oportunitățile de promovare, politicile și procedurile organizației, structura organizației; 2) *factori legați de mediul imediat al muncii*, care se referă la stilul de supraveghere, participarea la luarea deciziilor, mărimea grupului de indivizi, relațiile cu colegii, condițiile de muncă; 3) *factori legați de conținutul muncii* sau de activitățile realizate la locul de muncă (raza de acțiune a acestora, claritatea rolului); 4) *factori personali* – caracteristici ce diferențiază o persoană de alta (vârsta, vechimea, personalitatea) [6].

Zamfir (1980) arată că sursele satisfacției în muncă se împart în mai multe categorii: 1) *facilități* – se referă la condițiile tehnologice, sociale și umane în care se desfășoară activitatea. Acestea pot fi: facilități economice; facilități socioprofesionale; facilități sociale oferite de întreprindere; orarul de lucru; distanța la care se află locuința față de instituție și mijloacele de transport disponibile aflate la dispoziția angajaților; 2) *condiții fizice elementare ale muncii* – acele caracteristici ale muncii care afectează fiziologic organismul uman: pericolozitatea muncii, caracteristicile fizice ale locului de muncă (luminozitate, temperatură, surse de zgomot, estetică); 3) *conținutul muncii* – vizează munca în sine, ceea ce trebuie să facă fiecare. În cadrul conținutului muncii deosebim: calificarea cerută de postul ocupat, caracterul rutinier al muncii,

tipul muncii, concordanța dintre munca-talentul-aptitudinile angajatului, varietatea sau monotonia muncii; 4) *relații umane în muncă* – reprezintă sursă de satisfacție sau insatisfacție în muncă. Un rol important pentru satisfacția în muncă au relațiile cu colegii și relațiile cu șeful ierarhic direct. Relațiile umane pot fi modificate cu ușurință și independent de condițiile tehnologice ale muncii, ele depinzând de condițiile sociale generale, precum și de gradul de cultură și civilizație al comunității; 5) *cadrul organizațional al muncii* – munca este afectată direct și de cadrul general al instituției: conducerea instituției, relațiile dintre diferite departamente, aprovizionarea cu materii prime și materiale, circulația informațiilor, modul în care se iau deciziile și se realizează controlul [5, pag.46].

Școala este mai mult decât un simplu loc de acumulare a cunoștințelor, este o microsocietate ai cărei membri interacționează permanent și se influențează reciproc. Natura acestor interacțiuni și influențe reprezintă un factor foarte important în raport cu implicarea elevilor la îndeplinirea sarcinilor și a misiunii procesului educațional. Învățătorii prin gândirea pozitivă și optimism ar trebui să le insuflă elevilor că școala este instituția unei societăți a cărei frecvență este esențială pentru obținerea succesului în plan personal, profesional și social. Dar acest lucru se poate întâmpla doar dacă profesorul se simte bine la locul de muncă.

Procesul educativ instituționalizat este unul extrem de complex, atât sub aspectul organizării, cât, mai ales, sub acela al fundamentării științifice a raporturilor instituite între principalii factori implicați în acest proces. Cadrul didactic are în primul rând rolul de a organiza și conduce activitatea didactică. Succesul în munca instructiv-educativă depinde în cea mai mare măsură de cadrele didactice, de competența și dragostea lor pentru profesie. Nici planurile de învățământ, nici programele școlare, nici manualele, nici baza materială de care dispune școala nu pot avea asupra elevului o influență care să se poată compara cu aceea a cadrelor didactice. Educatorul creează condițiile necesare de muncă, organizează și conduce activitatea elevului, prin care dispozițiile lui se dezvoltă neconținut și se transformă în calitate. Și acest lucru depinde mult de atitudine profesorului față de munca sa, de satisfacția de muncă.

În orice gen de activitate profesională este important ca omul să se simtă bine, confortabil în procesul muncii, căci numai atunci când el acceptă cu plăcere munca, primește satisfacție de la ea, el va obține rezultate bune, calitate înaltă, succes profesional și se va realiza din punct de vedere profesional și social. Cu referire la munca învățătorului, unde subiectul muncii este și agent al schimbării prin intervenția educațională, cadrul didactic asigură întreg sistemul socio-cultural al unei țări cu generații bine pregătite, capabile să contribuie la dezvoltarea acelei țări. El contribuie direct la formarea noilor generații care, implicit, vor interioriza atitudinea față de activitatea fundamentală a omului [7, p.40].

Cu scopul evaluării satisfacției în muncă la cadrele didactice am aplicat asupra 42 de cadre didactice dintr-un liceu din or. Chișinău „Testul de evaluare a satisfacției muncii” (A. Chelcea) și Chestionarul ”Satisfacția în muncă” (T. Constantin). Rezultatele privind satisfacția în muncă la cadrele didactice sunt prezentate în figura 1.

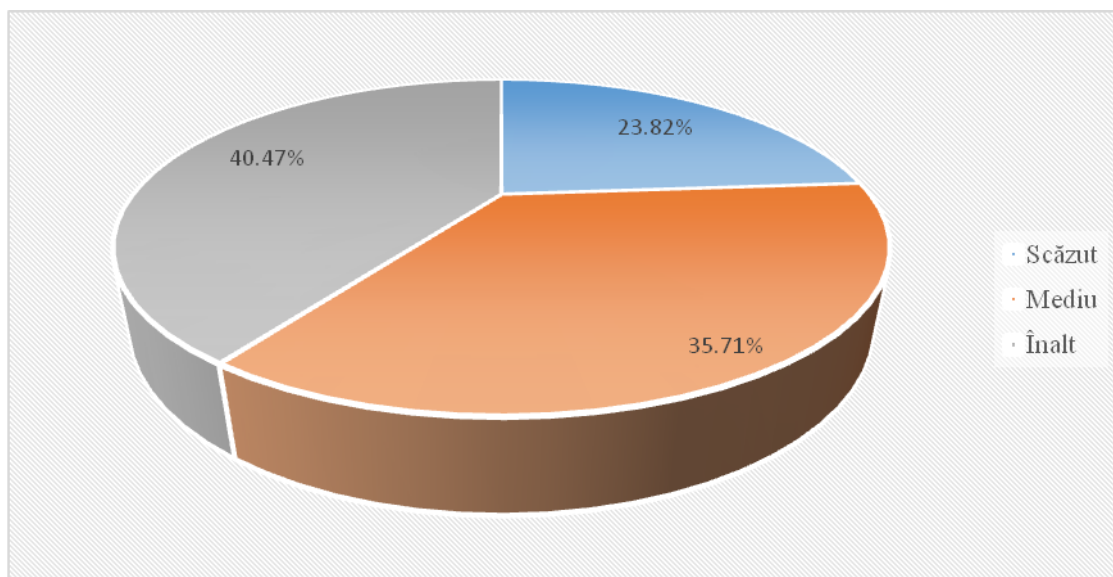
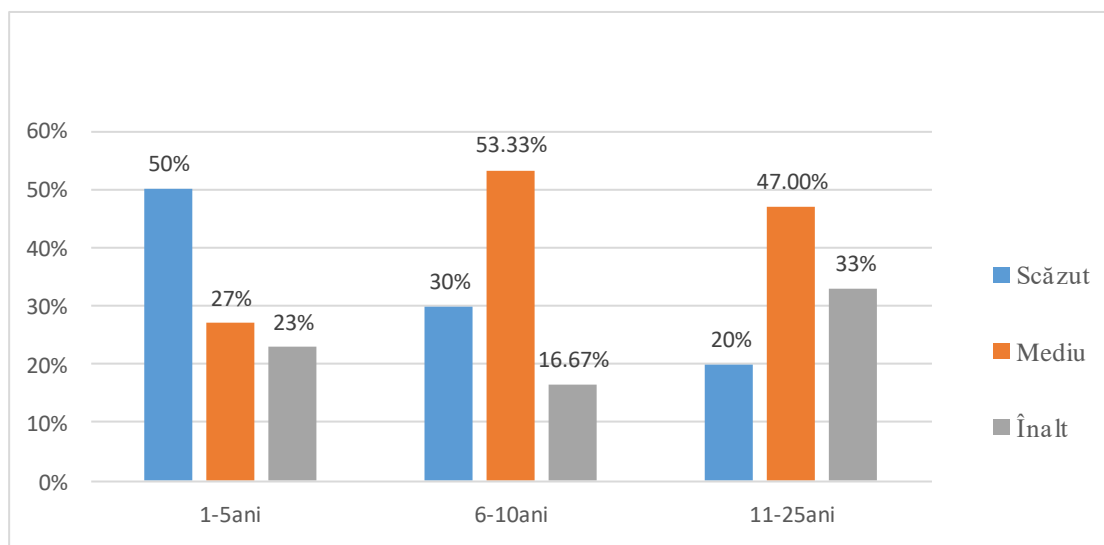


Fig.1 Distribuția rezultatelor privind satisfacția în muncă la cadrele didactice

Rezultatele obținute și prezentate în figura 1 ne permit să constatăm următoarele: 40,47 % din cadrele didactice testate manifestă un nivel înalt de satisfacție în muncă. Aceștia fiind fericiți, satisfăcuți de munca depusă și de rezultatele lor. În același timp 35,71 % prezintă nivel mediu de satisfacție în muncă, iar 23,82 % din subiecți au nivel scăzut de satisfacție în muncă.

Pentru a vedea dacă influențează cumva stagiul de muncă asupra satisfacției în muncă am evoluat satisfacția de muncă și în funcție de această variabilă, rezultatele obținute fiind prezentate în figura 2.



ig.2. Repartiția datelor privind satisfacția în muncă în dependență de stagiul de muncă

F

Am constatat că pentru categoria cadrelor didactice cu stagiul de muncă 1-5 ani rezultatele privind satisfacția în muncă sunt următoarele: 50% din profesori au nivel scăzut de satisfacție în muncă, 27% din respondenți au obținut nivel mediu de satisfacție în muncă, în timp ce 23% din profesori prezintă un nivel înalt de satisfacție în muncă.

Pentru categoria cadrelor didactice cu stagiul de muncă 6-10 ani rezultatele privind satisfacția în muncă situația este următoarea: 30% din profesori au nivel scăzut de satisfacție în muncă, 53,33% din subiecții chestionați au obținut nivel mediu de satisfacție în muncă, iar 16,67% din profesori au obținut nivel înalt de satisfacție în muncă. Analiza statistică după testul

U Mann – Whitney ne-a permis să remarcăm diferențe statistice între rezultatele cadrelor didactice cu stagiul de muncă 1-5 ani și cadrele didactice cu stagiul de muncă 6-10 ani, cu rezultate mai mari pentru cadrele didactice cu stagiul de muncă 6-10 ani ($U = 55.5, p \leq 0.01$). Deci, odată cu creșterea stagiului de muncă, satisfacția de muncă crește și devine mai puternică.

Pentru categoria cadrelor didactice cu stagiul de muncă 11-25 ani rezultatele privind satisfacția în muncă sunt următoarele: 20% din profesorii manifestă nivel scăzut de satisfacție în muncă, 47,00% din cadrele didactice manifestă nivel mediu de satisfacție în muncă, iar 33% din subiecți atestă nivel înalt de satisfacție în muncă.

Procentajul cel mai ridicat de cadre didactice pentru nivelul înalt al satisfacției în muncă a fost înregistrat la profesorii cu stagiul de muncă 11-25ani – 33%, în comparație cu profesorii cu stagiul de muncă 1-5ani -23%, și cadrele didactice cu stagiul de muncă 6-10ani 16,67%.

Nivel mediu de satisfacție în muncă este mai frecvent întâlnit la cadrele didactice la profesorii cu stagiul de muncă 6-10 ani – 53,33%, în comparație cu profesorii cu stagiul de muncă 1-5ani -27%, și cadrele didactice cu stagiul de muncă 11-25ani - 47%.

Pentru nivelul scăzut de satisfacție în muncă se manifestă o frecvență mai mare la cadrele didactice la profesorii cu stagiul de muncă 1-5ani – 50%, în comparație cu profesorii cu stagiul de muncă 6-10 ani -30%, și cadrele didactice cu stagiul de muncă 11-25 ani 20%.

Satisfacția în muncă la cadrele didactice am studiat-o și prin chestionarul de studiere a satisfacției în muncă (T. Constantin). Evident că am presupus că acest nivel înalt al satisfacției în muncă este condiționat în raport cu dimensiunile colegii, natura muncii și supervizare. Dimensiunile muncii mai puțin asociate cu satisfacția în muncă pot fi salarizarea, recompensele, premiile sau alte beneficii.

Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 3.

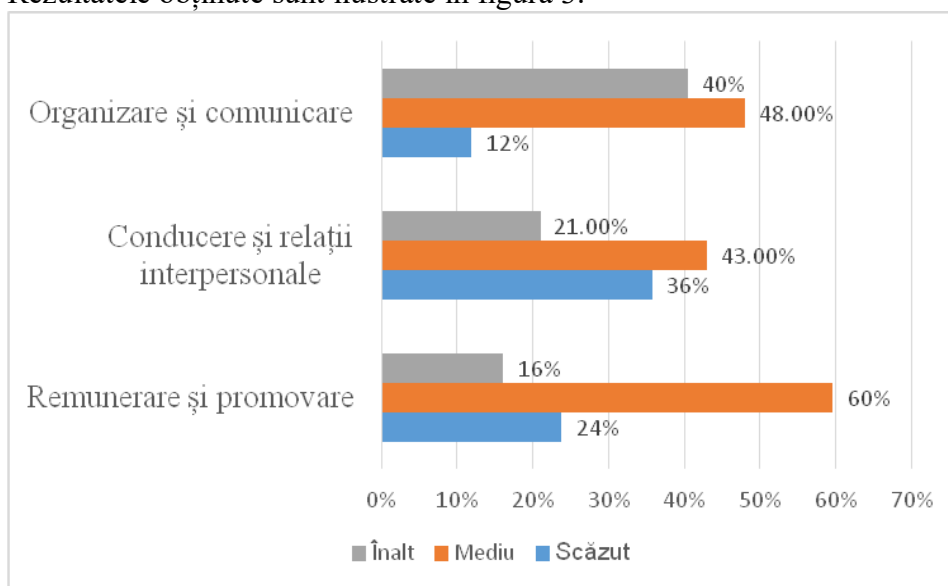


Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind satisfacția în muncă la cadrele didactice

Factorul remunerare și promovare: la nivel general modul de remunerare și promovare sunt percepute ca satisfăcătoare procentajul cel mai mare fiind la nivel mediu de 60%.

Factorul conducere și relații interpersonale: la nivel general relațiile dintre angajați cu privire la comunicare, relaționare, cât și relația lor cu șeful direct, modul de conducere sunt percepute la nivel mediu.

Factorul organizare și comunicare: 48% din profesorii afirmă că sunt satisfăcuți la nivel mediu cu privire la modul în care munca este organizată și realizată: definirea neclară a sarcinilor, neaprecierea efortului depus de angajați, împărțirea volumului de muncă, insatisfacție cu privire la genul de muncă prestat, lipsa feedbackului din partea superiorilor.

În concluzie pentru acest paragraf vom menționa că există 40,47% din cadrele didactice manifestă nivel înalt de satisfacție în muncă. Valorile maxime pentru nivelul înalt de satisfacție în muncă a fost obținut la cadrele didactice cu stagiul de muncă 11-25 ani.

Rezultatele obținute ne conduc spre ideea că, în pofida condițiilor social-economice dezavantajoase, condițiilor de muncă precare, suprasolicitării, numărului mare de elevi în clasă, documentației de completat etc. majoritatea pedagogilor manifestă tendința de a găsi surse de împlinire și de a avea satisfacție profesională. Din acest punct de vedere, rezultatele obținute în urma studiului ne oferă o viziune pozitivă asupra cadrelor didactice, asupra muncii desfășurate de către ei. Merită toată aprecierea pentru activitatea ce o desfășoară și implicarea pleneră în educarea tinerii generați și valorificare potențialului elevilor. Totuși, având în vedere magnitudinea rolului pe care activitatea profesională îl joacă în viața fiecăruia dintre noi și granița tot mai subțire dintre viața profesională și viața personală, ar fi bine ca psihologii să se implice mai activ în dezvoltarea și implementarea unor programe adaptate realităților economice și sociale ale mediului organizațional din R. Moldova, iar organele administrative să asigure condiții prielnice pentru desfășurarea activității profesionale performante. În același timp, fiecare cadru didactic poate crește calitatea umană a muncii sale și implicit obținerea satisfacției în muncă prin o implicare și realizarea bună a muncii, participarea activă la rezolvarea problemelor colectivului și ale instituției, acordarea unei atenții speciale relațiilor cu colegii de muncă, specializarea continuă și perfecționarea în profesiunea aleasă.

Bibliografie:

1. BOGATHY, Zoltan, PITARIU, Horia și col. *Psihologie organizațională*. Iași: Polirom, 2007. 388 p. ISBN 978-973-46-0428-7
2. BOGATHY, Zoltan. (coord.). *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2004. 376. ISBN 973-681-536-6
3. CONSTANTIN, Ticu. *Evaluarea psihologică a personalului*. Iași: Polirom, 2004. 296 p. ISBN 973-681-760-1
4. GORINCIU, V. Rolul satisfacției în muncă în manifestarea arderii emoționale la profesori din perspectiva de gen. În: *Materialele CȘI, „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”*. Chișinău: ISE, 2013. p.468-472.
5. OMER, Ioana. *Psihologia muncii*. București: Ed. Fundației România de Măine, 2003. 280 p. ISBN 973-681-532
6. ZLATE, Mielu. *Tratat de psihologia organizațional-managerială*. Iași: Polirom, 2007. 568 p. ISBN 973-681-680
7. POPESCU, Maria. *Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar: teză de doctor în psihologie*. Chișinău, 2016. 274p.

DRAMA COPILULUI ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI: PROIECȚII ÎN ROMANUL *KINDERLAND* DE LILIANA COROBCA

Maria ABRAMCIUC,
*doctor în filologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *In our article, we follow and comment on the drama of abandoned children, reflected in the novel *Kinderland* by Liliana Corobca. Inspired by the migration phenomenon that is so common in our country, the book renders the soul torture to which children whose parents go to work abroad are condemned. For the most part, the novel is conceived in the form of a monologic discourse written in the first person - a disturbing message to the parents of the character Cristina Dumitrache, a twelve-year-old girl.*

The subject of the novel involves some vivid social and psychological emphasis. The universe of a village, evoked by the prose, becomes, by extension, the image of the entire Moldovan space, where wanders indifference and apathy of the adults in relation to the destiny of the growing generation. The prose places various actors "on stage", whom she designs rigorously and in detail. A world full of shocking cases transpires at the forefront of the confessions of the child character, the girl engaged with so much abnegation in adult life, assuming prematurely the whole spectrum of parental duties, strongly manifesting her feelings of maternal protection to the two brothers who are left in her care. The exhausting works she performs in her parents' place, the dramatic experiences that the protagonist of the novel passes through form her will and help her to mature early. The girl is thus initiated in various aspects of parenting: the care and education of young children, keeping the house clean and maintaining the psychological climate, etc. The child takes almost instinctively the mission of the two parents, working abroad – the father in Iakitia and the mother in Italy.

The content of the novel Kinderland is in the form of a collage: besides the many sequences cut out of her brothers' and her daily life, the narrator character also evokes dramatic events in the lives of some abandoned children, which are really terrifying. The message of the writing directly expresses the serious impact of abandonment on the mental and physical health of children and sounds like a genuine indictment addressed to irresponsible parents and to the entire society in the Republic of Moldova.

Scriitorii din toate timpurile și-au manifestat disponibilitatea pentru explorarea spațiului uman, or, între literatura artistică și realitate există dintotdeauna o colaborare eficientă. Această alianță relevă obiectivul de bază al operei literare: *reprezentarea*, prin mijloacele limbajului figurativ, a fenomenelor din lumea obiectivă, proiectarea lor într-un univers al semnelor, al conotațiilor, căci, „Prin intermediul figurilor de retorică, „limbajul impune un adevărat decupaj al lumii”, o „formă a lumii” (...)” (Pageaux 2000: 172). Dimensionarea, evaluarea și, respectiv, diagnosticarea individului și a societății, emiterea mesajelor, în forme transparente sau încifrate, constituie, în fond, finalitățile actului de creație.

Proza Liliane Corobca (n. 1975), cooptând subiecte din realitatea recentă sau îndepărtată, este, esențialmente, axată pe eveniment. Cercetătoare, autoare a mai multor volume științifice (*Personajul în romanul românesc interbelic*, Alexandru Busuioceanu: *un roman epistolar al exilului românesc. Corespondența, Poezia românească din exil, Golgota românească. Mărturisirile bucovinenilor deportați în Siberia* (în colaborare), *Controlul cărții. Cenzura literaturii în regimul comunist*) și artistice (*Negrissimo*, romanele *Un an în Paradis*, *Imperiul fetelor bătrâne*, *Kinderland*, *La capătul pământului*), scriitoarea investighează, cu talent și tenacitate, faptele veridice (deportările staliniste, exilul scriitorilor români, traficul de ființe umane, migrația), pe care le trece prin senzorial și cărora le imprimă forme epice originale.

Inspirat din fenomenul migrației, romanul *Kinderland* (Iași, Editura Polirom, 2015) transpune, prin vocea unui copil, supliciu sufletesc, pe care îl trăiesc, în Republica Moldova, copiii ai căror părinți sunt plecați la munci în străinătate. În cea mai mare parte a sa, romanul este conceput în forma unui sistem de povestiri, întrunind situații și personaje diverse, prezentate în perspectiva naratorului – toate cu un evident efect de real. Discursul monologic, redactat la persoana întâi, constituie o adresare tulburătoare către părinți, în special, către mamă, rostită de Cristina Dumitrache, o fetiță de doisprezece ani, care, în absența ambilor părinți, își îngrijește frații mai mici. Treptat, destinatarul se generalizează, textul transformându-se într-un jurnal al personajului-narator, care consemnează situații diverse, le organizează aleatoriu, le dimensionează, descrie alte personaje, dându-le note.

În deschidere, autoarea plasează două secvențe anticipative: o eventuală introducere în temă și o perspectivă auctorială asupra evenimentelor, în care apare descris episodul cu exterperea unei căpușe, implantată în burtă lui Dan, cel mai mare dintre frați, și sunt prezentate

pe rând personajele-copii. Dacă scena inaugurală configurează atmosfera tristă din satele moldave, pustii în urma exodului populației, condiția dezolantă a copiilor rămași singuri în confruntare cu problemele vieții, următoarea surprinde detalii de portrete fizic și moral ale protagonistei, ea însăși minoră. Așa cum lumea infantilă este marcată de cruzime, apărându-i pe Dan și Marcel, Cristina, este antrenată în adevărate bătălii, cu victorii și înfrângeri, manifestând, în raport cu ei, un veritabil sentiment de protecție maternă și paternă. Dânsa preia aproape instinctual misiunea părinților săi. Temerară, sora bătăușă își protejează frații de agresiunea celorlalți copii. Liliana Corobca reliefează acest detaliu, inserând în text perspectiva celui mai mare dintre frați: „Până și Dan se miră: cum poate Cristina, așa slăbănoagă și mărunțică, numai piele și os, de zici c-o ia vântul pe sus, să pună pe fugă niște handralăi atât de mari, grași și puternici, cu mamă sau tată acasă? A văzut-o chiar el odată și s-a speriat. Fata își făcea vânt, se zbârlea, își întindea ghearele spre dușman, de parcă toate animelele s-ar fi adunat în ea, apoi țipa atât de ascuțit, că vocea ei îți putea sparge timpanele, iar viteza cu care se îndrepta spre dușmanul nepregătit, oricât de mare sau puternic, îl punea pe acela pe fugă” (pp. 10-11).

Romanul *Kinderland* implică pronunțate accente sociale și psihologice. Universul unui sat concret, evocat de Liliana Corobca, devine, prin extindere, imaginea întregului spațiu rural din Republica Moldova, unde băntuie indiferența și apatia maturilor pentru destinul generației în creștere. Prozatoarea pune „în scenă” actori diverși, pe care îi proiectează riguros și detaliat: copii abandonati de părinți, adolescenți vulnerabili la diverse tentații, tați bețivi, bărbați violenți, femei agresate și istovite de muncă, profesori atenți la nevoile discipolilor etc. Bădărănismul, amoralismul, cruzimea sătenilor se proiectează și au repercursiuni imediate în psihicul și comportamentul infantil. Frațiorii Cristinei, „Ca să pară amândoi cât mai bărbați, înjură foarte urât”, „un băiat cu tată de la care aveau ce auzi, trăgea acela câte o înjurătură și imediat o repetau și ceilalți. Iar despre o fată, chiar dacă era la grădiniță, spuneau curva ceea de Lenuță”. (p. 49). Cazul cu vecinul care aruncă pe foc pisica celor trei copii este de-a dreptul șocant. Deși istoriile înaintază pe mai multe paliere, toate relevând diverse realități dure, dominantă afectivă a textului este chinuitoarea stare de așteptare, pe care Cristina o definește metaforic: „Așteptarea e ca un animal mic, nici domestic, nici sălbatic, când cuminte și adormit, când rău și dezlănțuit, care merge înaintea rațiunii și a gândurilor liniștitoare” (p. 185).

Textul cooptează cele trei nivele ale narațiunii: al funcțiilor, al personajului și al narației, unități relaționate reciproc (Cf. *Terminologie poetică și retorică* (coord. Panaitescu, Val), Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1994, p. 121). Protagonista, ea însăși naratoare, este înzestrată cu o reală vocație de expunere și procesare a detaliilor, căci, „În afară de funcția *narativă* (fundamentală, de reprezentare, zice L. Doležel, adică cea de a povesti), naratorul poate avea și alte funcții: *de control* sau *de regie* (poate cita personajele în interiorul discursului său) și chiar *de interpretare* (poate analiza și comenta discursurile celorlalte personaje)” (Grati, Corcinschi 2017: 317-318). O lume ticsită de întâmplări șocante transpare pe prim-planul confesiunilor Cristinei, fetița angajată cu atâta abnegație în viața de adult, asumându-și prematur tot spectrul de datorii părintești, manifestându-și pregnant sentimentele materne în relațiile cu frațiorii săi. Mesajul său adresat mamei (în realitate, tuturor mamelor și taților plecați aiurea, inclusiv, autorităților statului), în care este exprimat, la modul direct, gravul impact, pe care îl are abandonul asupra sănătății psihice și fizice ale copiilor, sună ca un veritabil rechizitoriu: „Stai, mamă, cu copii străini zi și noapte, îi plimbi, te joci cu ei, îi hrănești, le spui povești la culcare. Iar cu noi nu stă nimeni, mâncăm ce apucăm, pâine cu zahăr sau cu cârnaț afumat de la magazin. Și nimeni nu ne cântă seara, la culcare. Aș cânta eu, dar nu știu nici un cântec. Dan a învățat la grădiniță un cântecel despre un iepure neghiob și îl cântă cu atâta tristețe, de parcă i-au murit toate neamurile și acum le îngroapă. Stai acolo și faci bani. Ne trimiți, chipurile, să avem de mâncare. Dar nimic din ce cumpărăm de la magazin nu-i bun. Nici mâța, oricât de flămândă, nu se atinge de mâncarea cumpărată. Că-n țara noastră cea săracă și necăjită se aduce tot răsul, toate chimicalele, stricăciunile, pulpe rozalii care nu se strică nici dacă stau la soare o săptămână,

smântâna cu care poți să vopsești gardul și peste o lună să-l lingi, are același gust, sucuri care curăță rugina din chiuvete” (p. 24).

Fabula romanului se constituie în formă de colaj, nu urmărește succesiunea cauzală a întâmplărilor și, respectiv, evoluția evenimentelor nu se include pe o axă temporală. Investită cu funcție de narator, Cristina povestește arbitrar: despre excursia la casa lui Ghiță, numită Camceatca, „de când i-a adus tat-su doi frați noi, doi copii sălbatici din Rusia îndepărtată”; despre mulsul unei capre, despre întâmplări nocturne cu copii alungați de părinți și poposiți pe prispa lor; despre frică și despre jocurile cu efecte compensatorii; despre „spectacolele”, în care copiii sau femeile sunt bătuți de tați sau soți alcoolizați – priveliști jalnice, la care asistă împreună cu alți copii; despre un cuib de rândunici și motanul șiret, oploșit la casa lor de pe undeva, râvnind cărnă proaspătă; despre profesoara de chimie și orele de religie; despre crime oribile, săvârșite de consăteni etc. Pe lângă multiplele secvențe, decupate din cotidianul celor trei copii rămași singuri, personajul-narator evocă și întâmplări dramatice din viața unor copii abandonati, unele fiind de-a dreptul terifiante: cazul lui Grigoraș, care, pentru a nu muri de foame, fură din grădinile oamenilor și, în consecință, este bătut crunt de consăteni; al lui Ștefănel, care maltratează câinele până îl omoară, apoi el însuși se stinge alienat; cel al lui Cotruță, „un copil atât de mic și jerpelit”, hoț și el, terorizat de mamă-sa bețivă. Toți sunt victime ale indiferenței părintești, ale cruzimii sistemului social. În context, este amintită atitudinea asistenților sociali, care, în aceste circumstanțe, acționează inadecvat, promovând, de facto, politica oficială – cea emigraționistă: „Avem și asistenți sociali în sat, care ne întreabă dacă nu avem stări depresive și ne aruncă peste gard niște cărțicele despre dragostea părinților și pregătirea copiilor în probleme de migrație. De parcă trebuie să fim pregătiți pentru război, de parcă părinții nu se vor mai întoarce niciodată și vom fi mereu singuri, vom crește singuri”. (p. 105).

Muncile istovitoare pe care le îndeplinește în locul părinților, diversele experiențe dramatice, trăite de personajul-copil Cristina, îi formează voința și o maturizează rapid. Fetița se inițiază astfel în diverse aspecte ale vieții de părinte: îngrijirea și educația copiilor mici, întreținerea climatului psihologic în casă etc. În acest sens, concluzile la care ea ajunge treptat îi relevă inteligența precoce, conștiința de sine. Fata se inițiază și, concomitent, îi inițiază pe alții: „A venit și Dan și am dus bețele afară, iar după asta a trebuit să mai mătur o dată. Dar eram mândră de mine: nu l-am bătut. Am procedat corect și pedagogic – l-am educat. Când voi avea copii, îi voi educa în duhul blândeții” (p. 38). În altă parte mărturisește cu un aer doct: „I-am învățat pe frați să nu se teamă de omizi sau de broscuțe. Le-am spus că unii câini sunt răi și mușcă doar pentru că se tem că vrei tu să-i bați. De un câine mare e bine totuși să nu te apropii prea mult. Oamenii care au frică întâi de animale, apoi de alți oameni, ajung să se teamă până și de umbra lor și se sfârșesc prin a se îmbolnăvi. Frica este o boală” (p. 39).

Deși evenimentele din roman se consumă mai mult pe planul acțiunii, textul implică un conflict, evidențiat pregnant, la nivelul psihologicului, unde emoția atinge cotele superioare ale trăirii. Liliana Corobca investighează atent reacțiile sufletești ale Cristinei, ale fraților săi și ale altor personaje-copii. Cuprinsă de disperare, fata îi mărturisește ea mamei: „Uneori, după ce vorbesc cu tine, mi-e atât de greu pe suflet! Vreau să plâng, dar, cum încep să lacrămez oleacă, se pun și frații pe bocit și nu-i mai oprești”. Amintirea vieții de familie îi copleșește până la disperare. Rămași singuri, copiii îmbracă hainele părinților, consolându-se cu „prezența” lor olfactivă: „Mirosim hainele. Pălăria miroase a tată și rochiile a mamă” (p. 47); într-un joc ciudat, își inventează părinții, îmbrăcând pernele cu hainele lor. „Discută” cu aceștia, plâng cu adevărat că au fost „bătuți” de tata, o roagă pe „mama” să le toarne ceai. Doar cel mic se revoltă, dă cu pumnii în pernă și strigă că nu vrea ceai de la o pernă.

Lipsiți de protecția părinților, copiii trăiesc o profundă criză psihologică, manifestată printr-un acut sentiment de insecuritate, din care decurge și stărea paralizantă de frică, interpretată astfel de Cristina: „Cineva respiră adânc sub pat. Mamă, cineva uriaș e sub pat și

doarme adânc! Mi-e atât de frică, încât vreau să strig! Respirația încetează când un frate intră și vorbește ori când deschid televizorul. O aud doar când e liniște. Uneori se oprește, ca și cum acel uriaș ar deschide un ochi, m-ar privi, l-ar închide înapoi și ar adormi la loc. Știu că acolo sub pat nu e nimeni, dar simt intens o prezență” (p. 70). Pentru copii, absența părinților echivalează cu o catastrofă emoțională. Spre finalul romanului, ghidați de Alisa, o fată inițiată în practici oculte, ei recurg la diverse jocuri magice, ca să-și aducă părinții acasă.

Elaborat cu rigurozitate, conținând, pe unele segmente, stridente stilistice (limbajul naratoarei-copil nu întotdeauna îi corespunde), romanul *Kinderland*, un veritabil manifest de protecție a copiilor, acuză direct lumea adulților și transmite un mesaj descurajant, de o actualitate stringentă: drama copiilor abandonati va avea repercursiuni inevitabile asupra viitorului ținutului moldav, unde răul se va perpetua la nesfârșit.

Referințe bibliografice:

1. COROBICA. Liliana. *Kinderland*. Iași: Polirom, 2015. 197 p. ISBN 978-973-46-5516-8
2. GRATI. Aliona. CORCISCHI. Nina. Dicționar de teorie literară: Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: ARC, 2017. 500 p. ISBN 978-9975-0-0036-9
3. PAGEAUX. Daniel-Henri. Literatura generală și comparată. Traducere de Lidia Bodea. Cuvânt introductiv de Paul Cornea. Iași: Polirom, 2000. 256 p. ISBN 973-683-377-1
4. *Terminologie poetică și retorică* (coord. PANAITESCU, Val). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994. 240 p. ISBN 973-9149-11-1

UNELE CONSIDERENTE ALE CRIMINALITĂȚII FEMININE

Silvia CHEIANU

*conferențiar universitar, doctor,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată*

Rezumat: *Numărul de infracțiuni comise de femei variază de la caz la caz și de la diferite țări comparativ cu câteva secole în urmă, când au fost considerate incapabile să comită crime. Per general, pentru Republica Moldova, fenomenul criminalității feminine reprezintă cauzalitatea violenței în familie și lipsa resurselor financiare pentru trai decent.*

Compararea structurilor criminalității feminine cu cele ale criminalității masculine scoate în evidență deosebiri semnificative în ceea ce privește condițiile și cauzele favorizante sau determinante, natura faptelor, modalitățile de comitere și scopul urmăririlor. Delicvența feminină constituie o latură specifică acestui fenomen, ce a însoțit omul din zorii civilizației preistorice până la civilizația secolului al XXI-le. Studiarea criminalității feminine impune analiza acestui fenomen în contextul condiției pe care a avut-o femeia în cadrul diferitelor societăți și cu considerarea schimbărilor socio-culturale sau juridice înregistrate în timp. Astfel în societățile arhaice rolul femeii ca fiintă și partener social al bărbatului a fost minimalizată, conduita omului primitiv având la bază criteriul forței fizice potrivit căruia erau apreciați numai oamenii mai puternici fizic. Chiar și în neolitic unde structurile economice implicau o participare semnificativă a femeii, statutul ei nu sa îm bunătătit prea mult, datorită dominației regulilor religioase, care o considerau întruparea fecundității, nerecunoscându-se rolul bărbatului în procreație. De multe ori în antichitate femeia era tratată ca sclavă, negându-i-se orice rol pozitiv în unele societăți fiind considerată chiar izvor al tuturor suferințelor omenirii. Pitagora potrivit mărturiei lui Aristotel afirmă: că „există un principiu bun care a creat ordinea, lumina, bărbatul și un principiu rău, care a creat haosul, întunericul și femeia”.

Percepțiile morale erau mai restrictive pentru femei, iar sancțiunile erau mai aspre decât cele aplicate bărbaților pentru aceleași fapte.

Majoritatea infracțiunilor săvârșite de femei în societatea antică erau: prostituția, adulterul, avortul și pruncuciderea care aveau însă alte semnificații decât în prezent, aparatul sacerdotal și credințele religioase transferând preocuparea pentru aceste delictive în plan devin ca un ideal pentru condiția umană.

Herodot afirmă ,ca numărul prostituatelor în templele grecești se ridica la câteva mii, iar în India prostituția se reducea mai mult la forma religioasă, practic indu-se în incinta templelor. Prostituția era tolerată și la romani, iar în Chaldea îmbracă atât o formă religioasă,cât și una de „ospitalitate”, prin faptul că fiecare femeie se prostituă cel puțin o dată pe an cu un străin, într-un templu. În India prostituția avea o conotație estetică pe lângă cea religioasă „baiaderile”constituind aristocrația prostituției, iar la greci un loc aparte l-au ocupat prostituatelor intelectuale,cu preocupări literare sau filosofice. Dacă în unele societăți , prostituția era considerată un complementar al căsătoriei, permisă de legislație, de obiceiuri sociale sau de religie,dându-se **chiar un nimb moral**, în alte țări se pedepsea drastic,cum ar fi la evrei unde se aplica pedeapsa cu arderea pe rug a fiicei de preot care se prostituă”.

Adulterul comis de femeie era sancționat mai aspru decât prostituția sau avortul uneori cu moartea, nu numai datorită subordonării acesteia în totalitate, bărbatului ori prin asocierea cu răul, ci și din dorința transmiterii proprietății de către tată propriilor copii, nu celor proveniți din adulter. Astfel la asirieni, Codul lui Hamurabi consacră dreptul soțului de a-și ucide nu numai soția prinsă în flagrant delict, ci și pe amantul ei , iar la evrei soțul nu putea fi învinuit de adulter, potrivit Legilor lui Moise în timp ce soția adulterină era expusă goală în public sau condamnată la moarte prin lapidare. În India potrivit Codului lui Manu femeia adulterină era ucisă, după ce în prealabil era umilită fiind purtată prin oraș ,tunsă și cu mainele legate pe un măgar negru care simboliza desfrâul. La icași și ateci,femeia era ucisă împreună cu adulterul ei , fii ,sclavii și rudele sale.

Pruncuciderea a fost mai mult tolerată decât prostituția sau avortul , acceptându-se uneori uciderea după naștere a noilor născuți și în special al celor de sex feminin,din rațiuni de natură economică sau demografică ori datorită aversiunii pentru nașterea deodată a mai multor copii. În Grecia antică se practica obiceiul abandonării copilului nedorit de părinți,ori uciderea acestuia imediat după naștere, dacă se considera că nu corespunde din punct de vedere fizic pentru a deveni un bun luptător.

Normele care reglementau răspunderea penală în antichitate se îmbinau cu cele religioase care la unele popoare erau preponderente și care proclamau inegalitatea cu bărbatul. Răspunderea femeii era mai aspră decât cea a bărbatului, neexistând principiul modern al egalității în fața legii. Uneori faptele interzise pentru anumite persoane erau permise pentru altele,iar în funcție de poziția socială a femeii, există posibilitatea înlăturării ori a înlocuirii pedepselor cu altele mai ușoare. Totodată femeia răspundea solidar cu bărbatul pentru faptele penale săvârșite de acesta în unele legislații,contrar principiului răspunderii personale.

Datorită transformărilor demografice,economico-sociale a moravurilor, religiilor și a sistemelor juridice în evul mediu criminalitatea a prezentat unele particularități sub aspectul cauzelor subiecților infractori al reglementărilor privind faptele considerate infracțiuni și al pedepselor aplicabile. Prima parte a acestei epoci tumultuoase prin mobilitatea populațiilor ce au dat naștere noilor popoare se caracterizează printr-o mai mare toleranță față de individ și de faptele sale, însă în a doua parte (secolele XIV-XVII), contrar deschiderii create de reforme sa accentuat culpabilizarea individului în general și a femeii în special în raporturile sale cu biserica, statul și justitia laică ce erau diferite în Occident, în Sud Estul Europei ori în lumea musulmană.

Biserica creștină în special cea catolică și-a subordonat statul cu întreaga administrație și justitie,femeia fiind marginalizată, desconsiderată și chiar satanizată. Ea era considerată în

unele state incapabilă, interzicându-se acceptul la demnitățile publice de a fi judecător sau avocat, dreptul de a moșteni pământ.

Biserica a stabilit înaintea legii laice ce fapte ale femeii erau considerate crime (vrăjitoria, idolatria, adulterul, incestul etc.) și cum se pedepseau acestea.

Vrăjitoria care era asimilată unei erezii ce considera că sălășluiește mai ales în femeie, „jumătatea subversivă a umanității”, astfel că preoții bisericii catolice se considerau expuși încontinuu pericolului feminin. Adulterul, prostituția, pruncuciderea, corupția călugărilor și a preoților au fost de multe ori asociate cu practicile vrăjitorești ale femeii. În secolele al XIV-lea și al XV-lea sau înregistrat numeroase procese pentru vrăjitorie, majoritatea în baza unor simple denunțuri raportate între bărbați și femeile acuzate fiind cam 1/10. De cele mai multe ori pedepsele constau în închisoare pe viață sau ardere pe rug după aplicarea torturii prealabile, care avea „scopul” a se smulge mărturisirea păcatului. Discriminarea față de bărbați se constata și în ce privește preferința pentru pedeapsa capitală la femeile judecate pentru vrăjitorie. Astfel spre exemplu, numai în anul 1562 în orașul german Wiesenting au fost executate prin ardere pe rug un număr de 63 de femei.

Prostituția era mai răspândită în mediul urban însă se întâlnea și în cel rural ori chiar în mănăstiri care până spre secolul al XVIII-lea erau și centre de prostituate pentru demnitarii civili și preoți. Împotriva acestor fapte exista un regim represiv mai tolerant astfel că în Geneva, Veneția sau Florența în secolele X-XV prostituția „de lux” a fost destul de răspândită, curtezanele rafinate având o influență destul de mare asupra vieții politice. De asemenea sau înregistrat și fenomene de adevarat desfrâu erotic cum a fost cazul Lucreției Borgia vinovată de incest cu frații săi.

Deși femeia a fost mai mult victimă decât călău sau criminal se poate afirma că suprimarea vieții prin otrăvire îi este specifică avându-se în vedere forța sa fizică redusă care a generat perfecționarea metodelor de producere a otrăvurilor astfel încât acestea să fie cât mai greu depistate medical și criminalistic. Otrava era folosită nu numai în scopul înlăturării soțului incomod sau pentru moștenire dar și în intrigele de la Curte sau în scopul înlăturării unor adversari politici. „Aqua Toffana” a fost cel mai des utilizată în aceste scopuri mai ales în Italia, denumită din secolul al XIV-lea leagănul crimei prin otrăvire. Societatea a luat măsuri aspre împotriva acestui flagel însă în același timp a încercat să protejeze de scandalurile publice doamnele din înalta nobilime, cum ar fi Lucreția Borgia și Marchiza de Brinvilliers cea mai vestită otrăvitoare din familia Borgia.

Ca o concluzie în ce privește sancționarea fenomenului infracționalității feminine, în general justiția medievală a oscilat între două extreme: aplicarea unor pedepse crude și iertarea.

În perioada contemporană se constată o creștere considerabilă a criminalității, inclusiv în rândul femeilor care sau emancipat devenind în principiu egale cu bărbații în plan politic, juridic și economic.

Astfel în Franța ,criminalitatea feminină reprezenta 13% din total în anul 1902, iar în anul 1946 era de 15 %.

În SUA numărul femeilor arestate a crescut într-o proporție de 3 ori mai mare, decât creșterea la bărbați, între anii 1960-1972, iar în Canada era de 14% în anul 1969.

Paralel cu democratizarea vieții și emanciparea femeii, coexistă însă și tradiții protectoare, tutelare sau chiar sclavagiste în unele societăți nedemocratice cum ar fi: căsătoria fiicelor impubere, cumpărutul miresei cu drept de repudiere, obligativitatea acoperirii feței în special la statele musulmane etc.

În țările mai puțin dezvoltate din Africa criminalitatea inclusiv cea feminină este mai mică dar se află într-o creștere alarmantă ceea ce a impus prevederea în legislație a unor sancțiuni severe, inclusiv pedeapsa capitală în unele țări ca: Ungaria, Kenya, Zambia sau Nigeria.

În statele ex-socialiste în perioada anterioară înlăturării dictaturii a existat o tendință de politizare, de ideologizare a legislației și a instanțelor judecătorești deformându-se ideea de justiție.

Femeile au fost nevoite să comită numeroase infracțiuni de întrerupere a cursului sarcinii, faptele respective fiind încriminate de statul socialist din dorința de a planifica viața individului, de a forța creșterea populației în condițiile lipsei hranei și a celorlalte mijloace elimentare pentru un trai decent.

Tot din cauza lipsurilor au fost săvârșite numeroase infracțiuni de furt, delapidare, pruncucidere și prostituție.

Sancțiunile aplicate femeilor erau în general private de libertate și de interdicere excesivă a unor drepturi pentru faptele mai grave prevăzându-se chiar pedeapsa cu moartea.

În România criminalitatea feminină prezintă atât trăsături comune criminalității europene cât și particularități determinate de evoluția societății românești. Anterior instaurării regimului comunist, infracționalitatea feminină a fost mai redusă comparativ cu cea din Vestul Europei și SUA, datorită accesului modest al femeilor în activitatea politică (Constituția din anul 1923 excludea femeile de la dreptul de vot), menținerii unui nivel scăzut al urbanizării generatoare de aglomerări favorabile pentru comiterea infracțiunilor, poziției femeii în familia tradițională românească ce se caracterizează prin modalitate și stabilitate cât și prin contribuția bisericii române, gradul de religiozitate fiind mai ridicat în mediul rural.

În perioada celor două războaie mondiale criminalitatea feminină în România a fost mai ridicată datorită greutăților războiului aprovizionării dificile, diminuării rezistenței morale, slăbirii respectului față de lege, ocupațiilor militare, scăderii prețului vieții și a prețuirii reduse a proprietății etc.

Ca infracțiuni au predominat: prostituția care o perioadă de timp a fost legalizată, pruncuciderea, adulterul și furturile mărunte având ca obiect în principal lucrurile casnice, bijuterii, îmbrăcăminte și altele care de regulă erau comise de menajere sau de prostituate. Multe furturi sau comis în magazinele din București de către femei cu fuste speciale croite în care erau ascunse bunurile sustrase în timp ce soții sau alți complici abăteau atenția vânzătoarelor pe care le puneau sa etaleze pe tîghea de mărfuri expuse spre vânzare.

În perioada regimului comunist (1945-1989), prin creșterea caracterului respectiv al justiției dar și a celorlalte instituții ale statului s-a accentuat sentimentul de teamă care a înlocuit relația de respect dintre oameni, ceea ce a dus și la o oarecare scădere a numărului unor infracțiuni comise de către femei.

Prostituția aparent a scăzut, a fost practică clandestin în zona hotelurilor sau restaurantelor din marele orașe, frecventate de turiști ori diplomați străini cât și în zonele căminelor studentești.

Întreruperea cursului sarcinii împotriva dispozițiilor legale se impuneau creșterea cu orice preț a suportului demografic care a făcut multe victime printre femeile care au decedat datorită folosirii unor metode empirice ori au fost condamnate de ani grei de închisoare.

Furturile mărunte pentru supravețuire erau foarte frecvente atât în mediul rural cât și în cel urban generate fiind în special de nedistribuirea muncii în mod corespunzător.

De asemenea specula, luarea de mită erau infracțiuni destul de frecvente și în rîndul femeilor.

Faptele penale au fost generate și de sistemul de valori anacronic de limitarea posibilităților de afirmare reală în plan profesional sau social a femeilor, cât și de încercarea regimului comunist de anihilare a personalității umane.

După decembrie 1989, încercându-se organizarea democratică a societății, descentralizarea conducerii, trecerea de la economia planificată la cea de piață s-au creat premise pentru apariția unei serii de fenomene negative care au influențat creșterea infracționalității în general și implicit în rîndul femeilor. Astfel bulversarea economiei naționale, șomajul,

aglomerarea marilor orașe prin înlăturarea restricțiilor de intrare în acestea, deschiderea granițelor, creșterea corupției la cele mai înalte niveluri, slăbirea sistemului judiciar și a altor factori de menținere a ordinii, adoptarea unei legislații incoerente, contradictorii și lacunare, în contextul persistenței unor prejudecăți înapoiate, inculturii politice, lipsei exercițiului unei gândiri personale au dus la crearea unui climat favorabil nesănătos în care nonvaloarea încearcă să domine viața politico-economică prin lipsa de respect față de normele legale sau de morala prin abuzuri ridicate la rang de lege. În acest context al unei dezordini sociale elaborate și a dificultăților de împlinire onestă a personalității multe tinere unele chiar minore recurg la prostituție pentru a obține cele necesare traiului, la abandonarea noilor născuți sau la pruncucidere, neavând posibilități materiale pentru a crește și educa copii. De asemenea, angajatele la așa ziii patroni, unele din ele trebuiau să comită infracțiuni de vânzare la suprapreț, însălăciuni la măsuratoare ori delapidare pentru ași asigura banii necesari existenței în contextul în care sunt plătite foarte puțin sau chiar deloc, unele fiind obligate să împartă cu „patronul” banii obținuți prin asemenea fapte penale, ceea ce a dus la situația ca unele vânzătoare să fie recidiviste la vârste în jur de 20 ani.

Lipsa de cultură, comoditatea în gândire și în muncă, invidia, spiritul duplicitar, răutatea și alte mentalități cultivate în perioada comunistă, în contextul unor reglementări legale deficitare și contradictorii au generat numeroase litigii între oameni mai ales în mediul rural unde în lupta pentru terenuri și cu sărăcia sau înregistrat frecvente infracțiuni de amenințare, lovire, tulburare de posesie, nerespectarea hotaririlor judecătorești, numeroase delikte silvice etc., toate fac parte din autori fiind femei care au înțeles să-și realizeze astfel interesele.

Analizând criminologia delincvenței feminine și masculine sau efectuat prin teoria riscului, care susține faptul că lumea fiind dominată de bărbați care sunt implicați în toate sferele vieții sociale existând un risc mai mare ca bărbații să intre în conflict cu normele sociale întrucât nu sunt implicate în activitățile importante femeile nu sunt supuse riscului de a comite infracțiuni. Această teorie a fost criticată argumentându-se că riscul nu are un specific masculin ci este universal, iar în prezent femeile sunt implicate în numeroase țări în tot felul de activități impotrante, pline de riscuri.

Ca o concluzie generală este evident că numărul femeilor delincvente a fost și este mai mic de aproximativ 10 ori decât al bărbaților, iar faptele comise de ele nu se bazează pe forța fizică și nu se datorează unor stări de impulsivitate momentană.

Aceste realități favorabile femeii se datorează în special poziției sale de subordonare față de forța fizică a bărbatului, poziție care a generat mai mult autocontrol și înțelepciune din partea ei pentru a rezista și pentru ași construi un statut social favorabil.

În permanenta căutare de modele insidioase de a contrabalansa tendința dominantă a bărbaților și chiar de a subordona prin folosirea puterii de seducție ori a altor abilități feminine, femeia și-a dezvoltat în timp unele calități, trăsături care o fac mai rezistentă, mai perseverentă și mai puțin impulsivă ceea ce o ajută să evite unele confruntări directe, să ocolească transa rea pri violență a unor stări conflictuale etc. Nebineficiind de „un plus de forță fizică” ce constituie principalul element dominator la majoritatea viețuitoarelor, femeia a învățat să fie mai abilă, să folosească impulsivitatea și forța bărbatului, canalizându-le spre rezolvarea celor mai dificile și riscante probleme sociale. Stimulând orgoliul partenerului social în beneficiul propriei protecții, femeia reușește în multe situații să domine bărbatul, oferindu-i satisfacția conducerii ostilităților în lupta cu ceilalți cu riscul minimal. Astfel ea reușește deseori să transforme un dezavantaj fizic în avantaj creând bărbatului iluzia de putere, de „conducător” care rezolvă toate problemele „importante” dificile.

Fără a nega excepțiile de rigoare, observăm că femeia a comis în general, infracțiuni „de sacrificiu” care izvorăsc de cele mai multe ori din lipsa de alternativă și sugerează suferință, umilință sau durere, nu orgoliu, spirit de aventură, dovadă ori porniri necontrolate ca la bărbați. Astfel prostituția deși înjositoare pentru demnitatea femeii este practică din necesități

materiale. Avortul care prezintă riscuri pentru sănătatea și viața femeii ca și pruncuciderea (ambele generatoare de suferințe morale), izvorăsc din considerente sociale și materiale ce frâng dureros sentimentul matern.

Vânzarea la suprapreț, însălaciunea la măsurătoare sau cu privire la calitatea mărfurilor nu denotă afirmarea personalității, forța și umilirea propriei conștiințe, degradarea feminității. De asemenea, adulterul permis de morală și de unele legislații bărbaților, iar în prezent și femeilor reprezintă plăcerea interzisă femeii care încearcă să evadeze din mediul familial alterat în căutarea iluzoriei fericiri.

Cauzalitatea infraccionalității feminine este explicată de criminologie în principal prin factori sociali de mediu, prin lipsuri materiale, incultură, procese instructive deficitare și se recomandă ca remediu, măsuri respective și preventiv- educative.

Considerăm însă drept cauză a cauzelor omul și oamenii din jur, cu personalitatea și trăsăturile lor de caracter, puterea de autocontrol și gradul de respect pentru semenii.

Petru organizarea vieții sociale în așa fel încât să se deminuiască considerabil fenomenul infraccional în general și în particular la femei, ar fi necesară o mai bună cunoaștere a naturii umane, în vederea adaptării regulilor de drept pozitiv la dreptul natural, la legitățile naturii.

Psihologii și sociologii ar trebui să studieze mai în profunzime resorturile interne ale comportamentului uman, să-i facă pe oameni să-și conștientizeze și să lupte cu partea lor rea, să găsească metode eficiente pentru a le cultiva dorința de bine. Fiecare ființă are tendința de a nu fi dominantă și chiar de a domina, întrucât cu toții luptăm pentru un loc mai bun sub soare „la umbră” însă nu în umbră. Poate că dacă nu exista legea naturii a dominației prin forță bărbatul și femeia nu ar avea trăsături psiho-somatice și de caracter atât de diferite, iar în planul infraccionalității ar exista „egalitate”, neînregistrându-se diferențe semnificative între numărul și genurile de infraccțiuni comise de bărbați sau de femei. Pentru că bărbatul și-a asumat totuși rolul dominant în societate, grație unor trăsături care își au originea în forța sa fizică superioară, el ar trebui să aibă inițiativa formării, împreună cu „ea”, a unei societăți mai bune cu mai puțini infractori și să protejeze femeia mai mult decât pentru a i se supune, să nu o oblige la umilință, să nu o subordoneze pentru că dacă îi încalcă demnitatea, aceasta este nevoită să apeleze la arme specifice pentru a domina la rândul său și astfel „războiul” generator de suferință, dar și de infraccțiuni în multe cazuri nu se sfârșește niciodată.

Reducerea fenomenului infraccional ar fi poate semnificativă dacă cei care săvârsesc infraccțiuni nu ar avea rețineri în a în vâta să aibă mai mult autocontrol preluând ce este mai bun din ambele tabere.

Pornind de la eterogenitatea delincvenței se consideră că este greu să se elaboreze o strategie generală la nivel macro-social de prevenire a criminalității feminine, dar că în schimb pot fi elaborate strategii de prevenire a diferitelor categorii de infraccțiuni comise de femei sau tratamente sancționatorii reeducative specifice pentru femeile condamnate.

Numărul infraccțiunilor comise de către femei în societate, într-o anumită perioadă de timp reprezintă un indicator despre rolul deținut de acestea în societate. Din această perspectivă, implicarea lor în majoritatea infraccțiunilor nu mai este deloc una marginală. Acestea nu le mai este frică să fie implicate în activități cu bărbații și nu se mai gândesc că sunt necompetitive cu ei. Uneori devine dificil pentru ele să supraviețuiască în societate. Ca urmare, femeile adoptă politici ilegale pentru a supraviețui și, în cele din urmă, se implică în infraccțiuni.

În Republica Moldova fenomenul criminalității feminine a fost neglijat, din cauza stereotipurilor, care încă predomină, precum că criminalitatea este o lume a bărbaților. Chiar și astăzi, presupunerea generală despre criminalitatea femeilor este aceea că femeile sunt mai puțin susceptibile de a fi bănuite de comiterea infraccțiunilor. Când sunt suspectate, probabilitatea că vor fi invinuite este mică și, în final, dacă este pornit proces penal, probabilitatea să fie condamnată e minoră.

Eu am cercetat fenomenul criminalității feminine prin prisma infractoarelor care deja își ispășesc pedeapsa în penitenciar, ceea ce presupune, totalul infracțiunilor descoperite și care nu au reușit să se eschiveze de la urmărirea penală.

În prezent femeile dau o mai mare importanță vieții lor profesionale, de aceea nimeni nu se mai miră azi că bărbații iau parte activă la îngrijirea și educarea copiilor, chiar și a celor mici. Drama femeii din societatea modernă se datorează faptului că ea nu a reușit să înlocuiască rolul tradițional cu un alt rol, care sa-i aducă satisfacții. Femeia modernă combină ambele roluri, fără a se bucura de privilegiile oferite rolului tradițional.

Trebuie să recunoaștem că există o relație majoră și complexă dintre victimizarea femeilor și infraționalitatea femeilor. Punctând succint, femeile și fetele comit infracțiuni pentru a evita victimizarea, totodată acestea experimentează victimizarea în cursul comiterii infracțiunii. Trebuie de evidențiat faptul că fetele, în companie cu băieții, sunt victime ale abuzului sexual din copilarie. Acest abuz psihic și sexual ulterior are un rol determinant spre calea delincvenței, menționând că marea proporție a fetelor și a femeilor încarcerate, acuză aceste abuzuri. Femeile care-și omoară abuzatorii au îndurat ani de constrângeri mentale și psihice, fiind frecvent ignorate de sistemul penal de justiție când au fost rănite de soții lor. Acesta nu este singurul argument că femeile care-și omoară partenerii au ajuns la un punct în care consideră că viața lor sau a copiilor a fost pusă în pericol.

Există femei abuzate, femei de stradă și cele care intră în relații cu un bărbat violent precum și cele ai căror prieteni sau parteneri sunt implicați în vânzarea drogurilor, de exemplu, de aceea mai comit și alte tipuri de infracțiuni datorită relațiilor coercitive cu bărbați puternici, un argument ar putea fi câștigul economic.

Deoarece femeile manifestă o dependență sporită în comparație cu bărbații, față de persoane, obiecte, acțiuni, acestea se expun mai ușor riscului datorită implicării în infracțiuni legate de droguri. Implicarea în consumul de alcool și droguri a femeilor are o consecință mult mai gravă decât în cazul bărbaților, deoarece acestea au o conexiune biologică legată de maternitate și de educarea copilului care rezultă în consecințe diferite decât efectele asupra bărbaților: femeile implicate în consumul de alcool și droguri pot cauza mult rau copiilor lor atât în perioada educării copilului cât și după aceea. De asemenea, HIV și SIDA sunt amenințări mult mai semnificative la femei din cauza riscului dublu al implicării drogurilor și al prostituției.

Bărbații încă au rămas "victimele tănuite" ale violenței în familie, în timp ce victimele-femei au fost subiectul multor cercetări la nivel național și internațional, mereu fiind în atenția presei și instituțiilor de drept. Totuși, realitatea atestă existența bărbaților bătuți, nefăcându-se referiri majore la imaginea bărbatului abuzat. Studiile criminologice au neglijat foarte mult subiectul comportamentului criminal feminin. Acest lucru se datorează, în mare parte, înregistrării reduse a ratei criminalității feminine comparate cu cea masculină. Cu toate acestea violența între partenerii unui cuplu escaladează deseori într-un act de omor, în care victima e bărbatul.

Efectuând studiul de caz la penitenciarul pentru femei, și aplicând metoda chestionării și interviului, s-a confirmat faptul că femeile care și-au ucis partenerii de viață au fost bătute frecvent, au suferit vătămări grave, au fost obiectul unei escaladări a abuzului fizic, psihic, sexual. Majoritatea au fost violate sau abuzate sexual de soții lor. Au trăit într-un mediu în care, de regulă, arma era prezentă, iar partenerii lor erau consumatori de alcool sau droguri, dominanți și care amenințau cu moartea pe ele sau copii. Aceste femei fiind de firea lor naive, credule și acționând alocentric, au sperat neîncetat că situația se va schimba și de frică nu au apelat la ajutor și nici nu au plecat. Multe din aceste femei au o stimă de sine scăzută, au porniri de tip masochist, sunt dependente sau aderă la credințele tradiționale despre familie și femeie, despre rolul ei în familie, majoritatea fiind bazate pe stereotipul puterii masculine, putere dominantă. De cele mai multe ori, când o astfel de femeie cedează și își omoară partenerul violent, nu o face din răzbunare sau violență, ci din cauza fricii că furia lui a escaladat și îi poate amenința viața.

Deci, este adevărat că multe femei omoară în legitimă apărare, dar sunt și altele care omoară când nu are loc vreun atac violent, brusc, victima, care este femeia atât de îndelung abuzată, trece granița și devine ea agresorul. Se petrece ceea ce s-ar putea numi fenomen de transgresare, de schimbarea bruscă și aproape neașteptată a rolurilor.

Așadar, pe lângă violența împotriva femeilor ca factor care generează fenomenul criminalității feminine (aproximativ 55% din totalul femeilor condamnate la penitenciarul pentru femei nr. 7-Rusca, R.M.), mai sunt și alți factori generatori care pot fi atât de ordin intern, adică la nivel ereditar, cât și cei externi, mediul în care aceasta a fost crescută și educată, precum și mediul pe care acesta singură și l-a ales ulterior. Când acestea se află mereu într-un mediu stresant, fiind sensibile la factorii nefavorabili externi, dezvoltă tulburări de personalitate și având un nivel intelectual scăzut, devin incapabile de a mai conștientiza caracterul penal al faptelor sau consecințele potențiale ale acestor fapte.

Acestea fiind câteva aspecte ce țin de fenomenul criminalității feminine, personalitatea femeii criminal și cauzalitatea infracționalității în rândul femeilor.

Indicele criminalității feminine va oscila în dependență de starea societății, fiind întotdeauna, în coraport cu indicele criminalității masculine, care va depăși numeric pe cel dintâi, datorită anumitor factori ce rămân stabili pe parcursul istorie criminalității.

Bibliografie:

1. Dr. Aurora Liiceanu, Dr. Doina Stefana, Saucan, Drd. Mihai Ioan Micle, psihologi – Violenta domestica si criminalitatea feminina, (studiu), Institutul National de Criminologie, Bucuresti, 2004, p. 114.
2. A. Balan – Criminalitatea feminina, Ed. C. H. Beck, București, 2008, p. 269.
3. Gendered Justice: Women in the Criminal Justice System, Stephanie S. Covington & Barbara E. Bloom in Gendered Justice: Addressing Female Offenders, Barbara E. Bloom, Editor Carolina Academic Press, 2003, p. 20.
4. Nature, Causes and Impact of Nature, Causes and Impact of Criminality Amongst Women Criminality Amongst Women, study, unknown author, p. 42.
5. R. G. Paraschiv, Infracționalitatea Feminina - evolutie si cauzalitate, Editura Cartea Universitara, Bucuresti, 2007, pp.82-91.
6. M. Kerback, Crima fenomen biologic universal si permanent, Editura Cartea Romanesca, Cluj, 1943, p.3.
7. P. Stefanescu, Drama otravurilor, Editura Medicala, Bucuresti, 1980, p.22.
8. G. Paraschiv, Delincventa juvenila - cauzze si conditii, Revista de criminology, criminalistica si de penologie nr.3/2002, pp.32-35.
9. O. Drimba, Historia culturii si civilizatiei, vol.I, Editura Stiintifica si Enciclopedica, Bucuresti, 1984, pp.178-179, 267.
10. J. Huizinga, Amurgul evului mediu, Editura Univers, Bucuresti, 1970, p.34.

REPREZENTĂRILE SOCIALE ALE CRIZEI ECONOMICE

Luminița SECRIERU,

conferențiar universitar, doctor,

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți, Moldova

Abstract: *The objective of our investigation was to determine the content of the social representation of the economic crisis and the way in which this content is structured in the subjects of three professional categories (N = 120). The results acquired after the data processing, of the identification the central core and the peripheral elements of the social*

representation of the economic crisis in the three categories of subjects demonstrate the visible difference between them. Even if the three categories of subjects are under the same lead of the crisis, they have different representation horizons.

Criză economică nu a scăpat diverselor domenii și teme ale psihologiei. Facînd o analiză a literaturii de specialitate (în special în domeniul psihologiei economice), am observat că sunt o serie de studii care analizează criza și reprezentarea sa ca variabile independente sau dependente. Din rezultatele obținute de autori, se poate deduce că practica anilor de criză a apropiat foarte mult felul de a face al categoriilor de subiecți, dar nu și definirea, explicarea crizei. [4, p.107].

Dorința de a găsi o perspectivă teoretică care să cuprindă concomitent aspectele comportamentale, afectiv-atitudinale și cognițiile referitoare la fenomenologia crizei economice, ne-a condus spre reprezentările sociale.

Scopul studiului a fost identificarea diferențelor la nivelul reprezentărilor sociale despre criza economică în rîndul diverselor categorii profesionale.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 120 de subiecți, dintre care 85 de studenți (specialitatea psihologie, asistență socială, economie) din cadrul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți, 12 funcționari bancari (filialele băncilor aflate în orașul Fălești), și 23 de subiecți cu profesii cu studii medii (croitori, vînzători, frezori și cadre medicale).

Pentru determinarea conținutului reprezentărilor sociale a fost utilizată **”Metoda Asociațiilor libere”** (Abric, 1973). Metoda constă în a-i cere unui subiect ca, plecînd de la un cuvînt introductor să producă toate cuvintele sau expresiile care îi vin în minte. Se poate considera că asociația liberă este o tehnică majoră de culegere a elementelor constitutive ale conținutului reprezentării, lucru care explică succesul său actual și folosirea în mai multe lucrări. Metoda permite mai ușor accesul la universul semantic și nodul central al reprezentării studiate.

În studiu subiecții au fost rugați să producă cinci cuvinte sau expresii care le vin în minte pornind de la itemul inductor: *”criza economică”*. Sarcina a fost formulată în felul următor: *„Cînd roștiți criza economică, care sunt primele cinci cuvinte sau expresii care vă vin în minte”?* Sarcina a fost completată cu o ordonare a asociațiilor făcute în funcție de importanța pe care o au, după opinia subiecților, în raport cu obiectul reprezentării. Consemnul a fost formulat astfel: *„Gîndiți-vă în continuare la „criza economică” și așezați cuvintele și expresiile de mai sus în ordinea importanței, de la cel mai important, la cel mai puțin important”*. Prima sarcină permite obținerea indicatorilor *frecvență* și *rang mediu de apariție*, iar a doua ne furnizează date cu privire la ierarhizarea elementelor reprezentării, deci *rangul mediu al importanței*.

Prelucrarea acestui material s-a făcut prin **tehnica prototipic-categorială** (după Verges, 1992), ce încrucișează pentru a arăta nucleul central și elementele periferice, două criterii. În cazul de față, am luat în calcul importanța și rangul apariției cuvintelor în procesul generării lor.

Rezultatele obținute

Mai întîi prezentăm datele obținute în urma aplicării *Metodei Asociațiilor Libere* (cf. Curelaru, 2001), la întregul eșantion de subiecți, fără a ține cont de categoria profesională.

Aplicînd *metoda asociației libere* pe un eșantion de 120 de subiecți, au fost obținuți 600 de termeni asociativi pentru cuvîntul inductor *„criza economică”*. În urma excluderii sinonimelor și a luării în calcul a asociațiilor cu o frecvență mai mare de 2%, s-a ajuns la un corpus de 21 de termeni. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura 1.

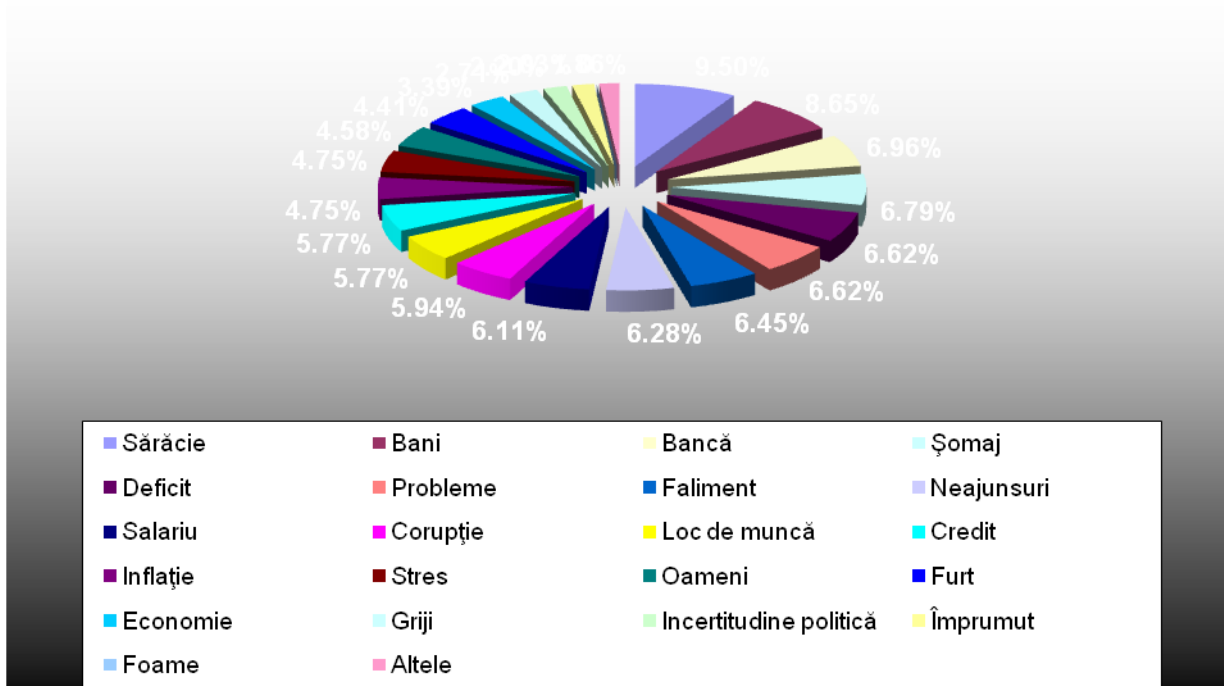


Fig. 1: Reprezentarea grafică a rezultatelor totale ale subiecților

Analizând datele totale obținute, cele prezentate în figura 1, putem observa că locul de frunte din cuvintele asociate cu cuvântul inductor „criză economică” îl ocupă cuvântul *sărăcie* cu o frecvență de apariție de 56. Deci cuvântul *sărăcie* rămâne reperul absolut. Locul doi îl ocupă cuvântul *bani* cu o frecvență de apariție de 51. Pe locul trei se plasează *banca*, cu frecvența de apariție 41. *Șomajul* se plasează pe locul patru după frecvența obținută. O frecvență mai scăzută o au cuvintele: *deficit* (f= 39); *probleme* (f=39), *faliment* (f=38), *neajunsuri* (f = 37), etc.

Evident că s-au obținut și alte cuvinte cum ar fi: *certuri*, *delincvență*, *minciună*, *guvern*, *marginalizare*, *dezastru*, *migrație*, *dezbinare socială*, care au avut o frecvență destul de mică, astfel au fost incluse în prezentarea tabelară sub conotație de „*alte cuvinte*”. Acestea au fost prezentate în total de 1,86% din totalul rezultatelor obținute.

Analiza datelor prin intermediul *tehnicii prototipic-categoriale* (după Verges, 1992; Curelaru, 2001) ne-a oferit posibilitatea să identificăm prezența nucleului central și a elementelor periferice care stau la baza reprezentărilor sociale a crizei economice la cele trei categorii de subiecți investigați.

În baza rezultatelor obținute, a fost creat tabelul ce reflectă raportul dintre frecvența de apariție a termenilor asociativi și rangul apariției lor, conform *tehnicii prototipic-categoriale* propuse de Végés [3, p. 111-113].

Tabelul 1: Prezentarea nodului central și al elementelor periferice (la toți subiecții cuprinși în studiu, indiferent de categorie)

	Rang înalt de apariție (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut de apariție (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
Frecvență ridicată (mai mare sau egală cu 28)	<i>Sărăcie , bani, bancă, șomaj</i> (Teme centrale)	<i>Deficit, probleme, faliment, neajunsuri, salariu, corupție, loc de muncă, credit, inflație, stres</i> (Statut ambiguu)

Frecvență scăzută (mai mică de 28)	<i>Oameni, furt, economie, griji</i> (Statut ambiguu)	<i>Incertitudine politică, împrumut, foame.</i> (Elemente periferice)
--	---	---

Termenii asociativi *sărăcie, bani și bancă* sunt, cu mare probabilitate, centrali, iar termenii asociativi *incertitudine politică, împrumut și foame*, sunt, cu mare probabilitate, periferici. Termenii: *deficit, probleme, faliment, neajunsuri, salariu, corupție, loc de muncă, credit, inflație, stres, oameni, furt, etc.* se află, după cum menționează Vergès sub semnul incertitudinii.

Prelucrarea datelor, rezultate din cea de-a patra sarcină pe care subiecții au avut-o de îndeplinit (și anume: „*Oferiți punctaje cuvintelor subliniate, după importanța pe care dvs. o atribuiți fiecăruia, astfel încât suma acestora să fie 10*”), clarifică pozițiile din structura reprezentării. Suma punctajelor obținute este: 86 de puncte pentru *sărăcie*, câte 76 de puncte pentru *bani*, 72 de puncte pentru *bancă*, 69 de puncte pentru *șomaj*; 24 de puncte pentru *incertitudine politică*, 17 puncte pentru *împrumut* și 9 puncte pentru *foame*.

Pentru a avansa explicativ pe situația diagnosticată, am încercat să vedem dinamicile nucleelor centrale în cazul celor trei categorii de subiecți.

Mai întâi vom prezenta rezultatele obținute de către prima categorie de subiecți investigați, și anume de către **studenți**.

Aplicînd *metoda asociației liberă* pe un eșantion de 85 de studenți din cadrul Universității „Alec Russo” din Bălți, au fost obținuți 425 de termeni asociativi pentru cuvîntul inductor „*criza economică*”. În urma excluderii sinonimelor s-a ajuns la următoarele rezultate sintetizate în figura 2.

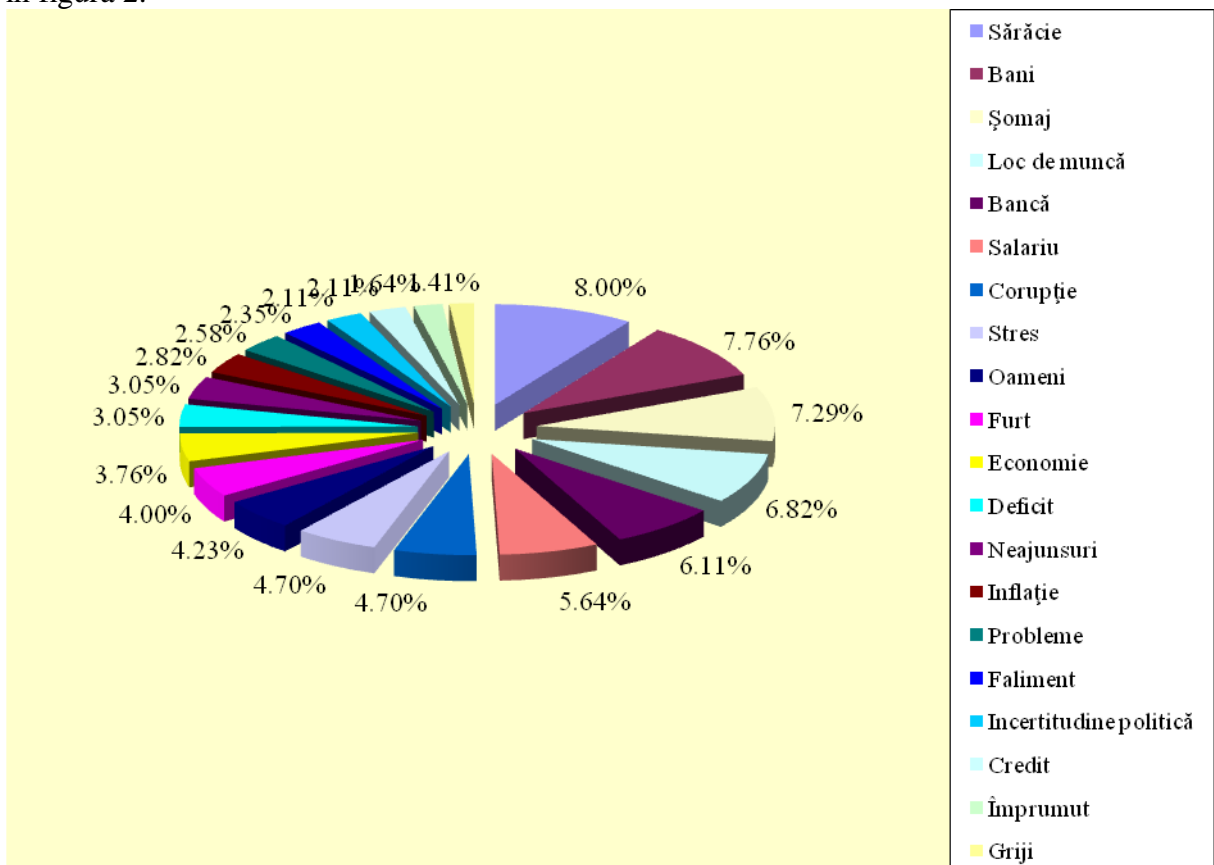


Fig. 2: *Reprezentarea grafică a rezultatelor pentru studenți*

Putem observa că frecvența maximă a cuvintelor asociate cu cuvîntul inductor „*criza economică*” în rîndul studenților este *sărăcie*, care are o frecvență de 34. Deci, putem concluziona că pentru studenți *sărăcia* rămîne reperul absolut. Următorul cuvînt asociat cu „*criza*

economică”este *bani* cu o frecvență de 33. Studenții plasează pe locul trei *șomajul*, cu frecvența de apariție 31. *Locul de muncă* se plasează pe locul patru după frecvența obținută (f= 29).

O frecvență mai scăzută o au cuvintele: *bancă* (f= 26); *salariu* (f=24), *corupție* (f=20), *stres* (f= 20), etc.

Datele obținute pentru studenți au servit ca bază pentru a identifica nucleul central și elementele periferice ale reprezentării sociale despre criza economică.

În baza rezultatelor obținute, a fost creat tabelul ce reflectă raportul dintre frecvența de apariție a termenilor asociativi și rangul apariției lor, conform *tehnicii prototipic-categoriale* propuse de Vêrgès [3, p. 111-113].

Tabelul 2: *Prezentarea nodului central și al elementelor periferice pentru studenți*

	Rang înalt de apariție (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut de apariție (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
Frecvență ridicată (mai mare sau egală cu 18)	<i>Sărăcie , bani, șomaj, loc de muncă</i> (Teme centrale)	<i>Bancă, salariu, corupție, stres, oameni</i> (Statut ambiguu)
Frecvență scăzută (mai mică de 18)	<i>Furt, economie, deficit, neajunsuri, inflație, probleme, faliment</i> (Statut ambiguu)	<i>Incertitudine politică, credit, împrumut, griji..</i> (Elemente periferice)

Astfel, termenii asociativi *sărăcie, bani, șomaj și loc de muncă* sunt, cu mare probabilitate, centrali, iar termenii asociativi *incertitudine politică, credit, împrumut și griji*, sunt, cu mare probabilitate, periferici. Termenii: *Bancă, salariu, corupție, stres, oameni, furt, economie, deficit, neajunsuri, inflație, probleme, faliment* se află, după cum menționează Vergès sub semnul incertitudinii.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute de către a doua categorie de subiecți investigați, și anume de către **funcționarii bancari**.

Aplicînd *metoda asociației liberă* pe un eșantion de 12 funcționari bancari, au fost obținuți 60 de termeni asociativi pentru cuvîntul inductor „*criza economică*”. În urma excluderii sinonimelor s-a ajuns la următoarele rezultate sintetizate în figura 3

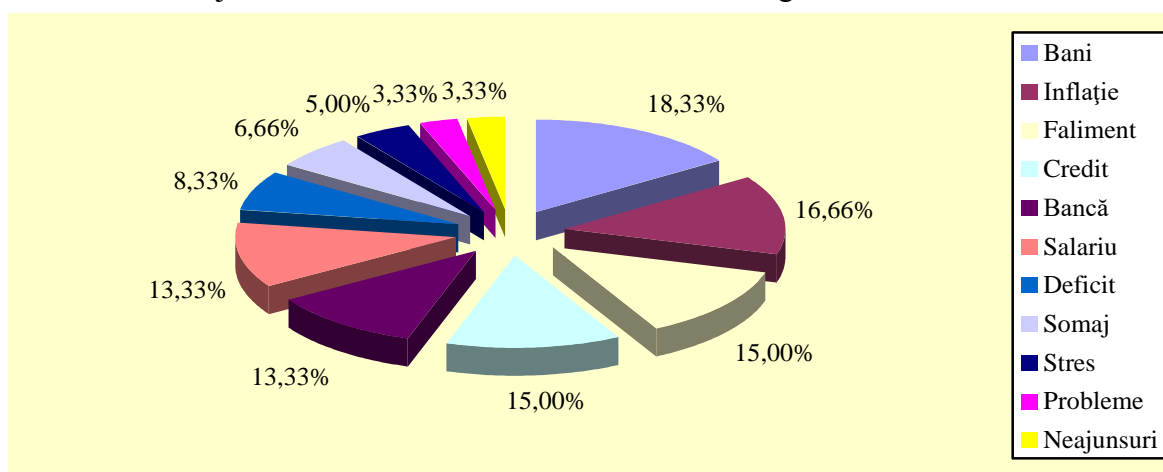


Fig. 3: *Reprezentarea crizei economice de către funcționarii bancari*

Putem observa că frecvența maximă a cuvintelor asociate cu cuvîntul inductor „*criza economică*” în rîndul funcționarilor bancari este *bani*, care reprezintă 18,33% din procentul

evocărilor. Următorul cuvânt asociat cu „criza economică” este *inflație* cu un procent de evocare de 16,66%. Funcționarii bancari plasează pe locul trei *faliment*, care reprezintă 15% din procentul evocărilor. Tot pe locul trei după frecvența obținută este plasat și *credit*.

Cu frecvențe mai mici, dar totuși prezente se califică următoarele asocieri cum ar fi: *bancă, salariu, deficit, etc.*

Astfel, în rândul funcționarilor bancari, reprezentările despre criza economică sunt constituite din următoarele cuvinte care formează nucleul central și elementele periferice.

Tabelul 3: *Prezentarea nodului central și al elementelor periferice pentru funcționarii bancari*

	Rang înalt de apariție	Rang scăzut de apariție
Frecvență ridicată	<i>Bani, inflație, faliment, credit</i> (Teme centrale)	<i>Șomaj, stres</i> (Statut ambiguu)
Frecvență scăzută	<i>Bancă, salariu, deficit</i> (Statut ambiguu)	<i>Probleme, neajunsuri</i> (Elemente periferice)

Astfel, termenii asociativi *bani, inflație, faliment, credit* sunt, cu mare probabilitate, centrali, iar termenii asociativi *probleme, neajunsuri* sunt, cu mare probabilitate, periferici. Termenii: *bancă, salariu, deficit, șomaj, stres*, se află, după cum menționează Vergès sub semnul incertitudinii.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute de către a treia categorie de subiecți investigați, și anume de către cei 23 de subiecți cu profesii cu **studii medii**.

Aplicând *metoda asociației liberă* pe un eșantion de 23 de subiecți cu studii medii, au fost obținuți 115 termeni asociativi pentru cuvântul inductor „*criza economică*”. În urma excluderii sinonimelor s-a ajuns la următoarele rezultate sintetizate în figura 4.

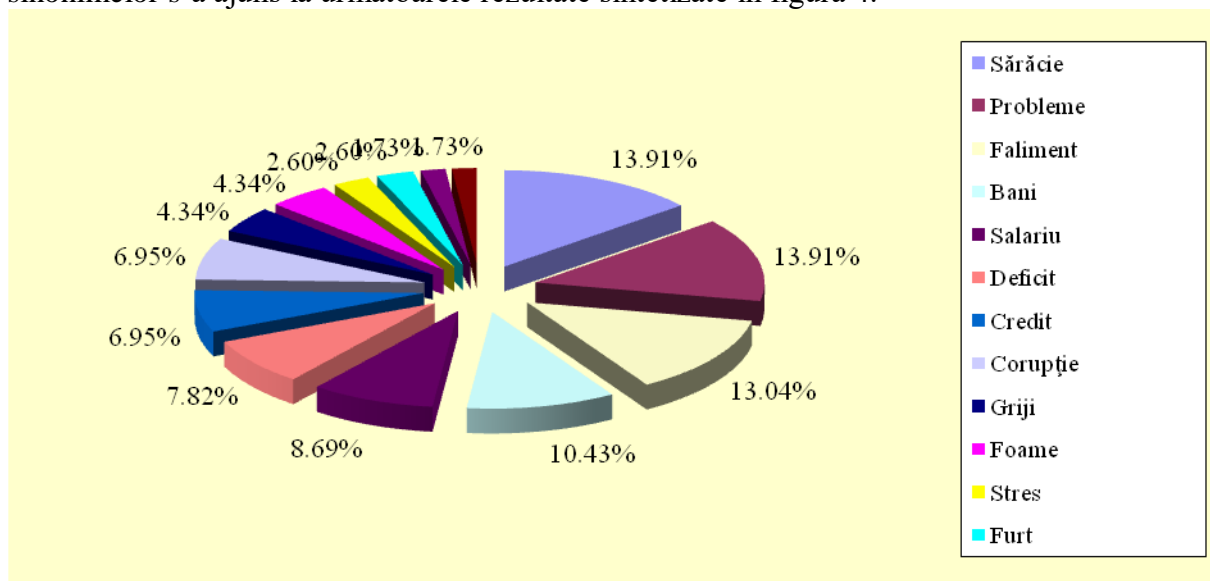


Fig. 4: *Reprezentarea crizei economice de către subiecții cu studii medii*

Putem observa că frecvența maximă a cuvintelor asociate cu cuvântul inductor „*criza economică*” în rândul subiecților cu studii medii este *sărăcie*, și *probleme*, ambele au o frecvență de apariție 16. Următorul cuvânt asociat cu „*criza economică*” este *faliment*, procentul evocărilor fiind de 13,04%. Subiecții cu studii medii plasează pe locul trei *bani*, cu frecvența de apariție 12. O frecvență mai scăzută o au cuvintele: *salariu* (f= 10); *deficit* (f=10), *credit* (f=8), *corupție* (f = 8), etc.

Datele obținute pentru subiecții cu studii medii au servit ca bază pentru a identifica nucleul central și elementele periferice ale reprezentării sociale despre criza economică.

În baza rezultatelor obținute, a fost creat tabelul nr.4 care reflectă raportul dintre frecvența de apariție a termenilor asociativi și rangul apariției lor, conform *tehnicii prototipic-categoriale* propuse de Végés [3, p. 111-113].

Tabelul 4: *Prezentarea nodului central și al elementelor periferice pentru subiecții cu studii medii*

	Rang înalt de apariție (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut de apariție (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
Frecvență ridicată	<i>Sărăcie, probleme, faliment, bani</i> (Teme centrale)	<i>Bani, griji, foame</i> (Statut ambiguu)
Frecvență scăzută	<i>Salariu, deficit, credit, corupție</i> (Statut ambiguu)	<i>Stres, furt, împrumut, incertitudine politică</i> (Elemente periferice)

Astfel, termenii asociativi *sărăcie, probleme, faliment, bani* sunt, cu mare probabilitate, termeni centrali, iar termenii asociativi *stres, furt, împrumut, incertitudine politică*, sunt, cu mare probabilitate, termeni periferici.

Termenii: *salariu, deficit, credit, corupție, bani, griji, foame* se află, după cum menționează Vergès sub semnul incertitudinii.

În continuare pentru precizarea nucleului central și a elementelor periferice a reprezentării sociale a crizei economice la cele trei categorii de subiecți investigați am aplicat *tehnica prototipic – categorială* (după Vergès 1992, 1994; Curelaru, 2001) obținând următoarele date:

Tabelul 5: *Prezentarea nodului central și al elementelor periferice pentru cele trei categorii de subiecți*

	Studenti	Funcționari bancari	Subiecți –studii medii
Nodul Central	<i>Sărăcie, bani, șomaj, loc de muncă</i>	<i>Bani, inflație, faliment, credit</i>	<i>Sărăcie, probleme, faliment, bani</i>
Elementele Periferice	<i>Incertitudine politică, credit, împrumut, griji.</i>	<i>Probleme, neajunsuri</i>	<i>Stres, furt, incertitudine politică</i>

Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor, a identificării nucleului central și a elementelor periferice a reprezentării sociale a crizei economice la cele trei categorii de subiecți ne demonstrează diferența vizibilă între acestea.

Studentii asociază mai des criza economică cu: *sărăcie, bani, șomaj, loc de muncă*; pe când funcționarii bancari cu: *bani, inflație, faliment, credit*; subiecții cu studii medii asociază mai des criza economică cu: *sărăcie, probleme, faliment, bani*. În reprezentarea crizei, singurul element de legătură, cuvântul *bani* reunește toate cele trei nuclee centrale. *Banii* este un termen central deoarece se regăsesc în toate aspectele economice. De asemenea observăm că în nucleul central apare un element comun, și anume *sărăcia*, la studenți și la subiecții cu studii medii.

Elementele periferice sunt constituite astfel: la studenți apar *incertitudine politică, credit, împrumut, griji*, pe când la funcționarii bancari apar: *probleme, neajunsuri*; la subiecții cu studii medii apar așa cuvinte ca: *stres, furt, incertitudine politică*. Observăm că atât pentru

eșantionul de studenți cât și pentru subiecții cu studii medii, în structura elementelor periferice a fost identificat termenul asociativ *incertitudine politică*.

Concluzii

În studiul nostru ne-a interesat în ce măsură criza economică în curs prezintă sau nu o dinamică a reprezentării sociale. Dacă da, cum arată și ce o alimentează? Pentru a răspunde la această întrebare ne-am focalizat atenția atât pe conținuturile reprezentării sociale a crizei economice, cât și asupra unor aspecte procesuale. Ele sunt legate de modul în care categoriile de subiecți investigați se poziționează față de cognițiile, atitudinile și comportamentele în timpul crizei.

Obiectivul investigației noastre a fost identificarea diferențelor la nivelul reprezentărilor sociale despre criza economică în rîndul diverselor categorii profesionale (studenți, funcționari bancari, subiecți cu studii medii).

Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor, a identificării nucleului central și a elementelor periferice a reprezentării sociale a crizei economice la cele trei categorii de subiecți ne demonstrează diferența vizibilă între acestea. Chiar dacă cele trei categorii de subiecți sunt sub același cer plumburiu al crizei, au orizonturi diferite de reprezentare.

Studenții asociază mai des criza economică cu: *sărăcie*, *bani*, *șomaj*, *loc de muncă*; pe cînd funcționarii bancari asociază mai des criza economică cu: *bani*, *inflație*, *faliment*, *credit*; subiecții cu studii medii asociază mai des criza economică cu: *sărăcie*, *probleme*, *faliment*, *bani*. În reprezentarea crizei, singurul element de legătură, cuvîntul *bani* reunește toate cele trei nuclee centrale. *Banii* este un termen central deoarece se regăsesc în toate aspectele economice. De asemenea observăm că în nucleul central la studenți și la subiecții cu studii medii, apare un element comun, și anume *sărăcia*. Relația poate fi explicată prin faptul că *sărăcia* este cauza principală și una din problemele majore ale crizei economice.

Bibliografie:

1. **Abric J.-C.** *Reprezentările sociale: aspecte teoretice*. În: A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Iași: Editura Polirom, 1997. p. 107-128.
2. **Curelaru M.** *Reprezentările sociale: metode asociative de culegere a datelor*. În : Revista "Psihologia socială" nr. 3, Iași: Editura Polirom, 1999. pp.105-120.
3. **Curelaru, M.** *Reprezentări sociale*. Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 2006. ISBN 973-46-0302-7 ISBN: 973-46-0302-7
4. **Iacob, L., Rusu, A., Iacob, Gh.** Reprezentarea socială a crizei economice. Conținuturi și dinamici comparative: cogniții, atitudini, comportamente. În: *Revista de Psihologie*, nr.2, vol.59, 2013. p.97-109.
5. **Moscovici S.** *Fenomenul reprezentărilor sociale*. În: A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. București: Societatea de Știință și Tehnică S.A., 1994. p. 1-84.
6. **Neculau, A.** (coord.), *Psihologia cîmpului social: reprezentările sociale*, Editura Polirom, Societatea Știință și Tehnică S.A., Iași, 1997. ISBN 9975-931-25-1.
7. **Prună, T.** *Psihologie economica*, Bucuresti, Editura Didactica și Pedagogica, 1976
8. **Suciu, L.** *Criza economică și stresul la locul de muncă-noi provocări în armonia familiei*. În: <http://cluj2010.files.wordpress.com/2010/10/paper-ioana-suciu-ro.pdf>].
9. **Șleahțițchi M.** *O privire generală asupra mecanismelor de formare a reprezentărilor sociale*. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. 2012. Nr. 2 (27). p.1-17.
10. **Verges, P.** Evocarea banului. O metodă pentru definirea nucleului central al unei reprezentări. În: M. Curelaru (coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*, Editura Erola, Iași, 2001. p.213-228.

ONORAREA PREVEDERILOR LEGALE DE AUTORITĂȚILE ADMINISTRAȚIEI PUBLICHE ÎN DOMENIUL PROTECȚIEI COPILULUI

Valeriu ZUBCO,
conferențiar universitar, doctor în drept;
Tatiana FOCȘA,
lector universitar, doctor în drept,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *The state participation in the activity of safeguarding the child is manifested by guaranteeing the functioning of institutions that bear the responsibility for his/her care and protection. The authorities of public administration of child's rights protection intervene every time when the child development, security or physical integrity is endangered. Taking into account that the main function of public administration is to organize and ensure the enforcement of laws and normative acts of state authorities, as well as to execute directly the legal provisions, we could underline the main role of the public administration in respecting the child's right.*

Non-honoring the legal provisions entails juridical liability, that represents an institution of particular practical importance, because it ensures the efficiency of law's rule, stimulates the attitude of respecting the law, establishing and maintaining the social order. An efficient administration doesn't depend just on respecting the legality, but also it depends on the degree of responsibility of the public servants. The responsibility represents discipline, and without discipline the legality cannot be respected, because it presupposes the strict execution of laws and normative acts. These two categories are different but they complement each other.

In the realized research we are analyzing the specificity of juridical liability of the guardianship authorities for non-honoring the legal provisions in exercising the job duties.

According to the study, we have identified that non-respecting the law and normative acts adopted by law, as well as the lack of discipline within the administrative process, constitutes a factor of risk in promoting the child's rights, as result, the assurance of his/her security.

Factorii de risc a copilului, precum și vulnerabilitatea sa în legătură cu lipsa îngrijirii părintești constituie categoria cheie de intervenție pentru protecția copilului și a familiei. Într-o societate în schimbare, de regulă, părinții își mobilizează forțele pentru a se adapta rapid la schimbările socio-economice, dar sunt frecvente cazurile când aceștia nu găsesc resursele necesare și soluțiile cele mai bune pentru a asigura copiilor climatul și mediul de viață corespunzător nevoilor de dezvoltare ale acestora, intrând, astfel, în categoria familiilor cu risc pentru copil, care necesită implicarea statului.

Participarea statului în activitatea de ocrotire a copilului se manifestă prin garantarea funcționării instituțiilor care poartă responsabilitatea pentru grija și protecția acestuia. Pentru a asigura desfășurarea normală a vieții sociale în stat, nu este suficient să se adopte legi care să reglementeze comportamentul social, dar se cere și o asigurare a subordonării tuturor cetățenilor normelor conținute în aceste legi, potrivit principiului legalității. Reieșind din funcțiile autorităților administrației publice de protecție a drepturilor copilului, putem evidenția rolul principal al administrației publice în vederea asigurării respectării drepturilor copilului, care intervin de fiecare dată când dezvoltarea, securitatea sau integritatea fizică sau morală a copilului este periclitată.

În cercetarea realizată ne propunem să analizăm particularitățile răspunderii și a responsabilității juridice a autorităților administrației publice în domeniul protecției copilului pentru neonorarea prevederilor legale în exercitarea atribuțiilor de serviciu.

Odată cu adoptarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020 [5], statul și-a propus crearea unor condiții favorabile pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a copiilor, prin consolidarea sistemului de protecție a familiei și copilului cu accent deosebit pe dezvoltarea unui cadru instituțional integrat pentru prevenirea situațiilor de risc și dificultate, intervenția timpurie în situațiile de risc pentru familii și copii, modificarea percepției și stereotipurilor privind metodele de creștere și educație a copiilor, precum și incluziunea socială a grupurilor vulnerabile.

În scopul asigurării unui cadru legal de protecție specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, pe atunci, Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, la moment Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, a promovat Legea nr. 140 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți [7], care determină structura autorităților de protecție a copiilor aflați în situație de risc.

Potrivit art. 3 al Legii, structura autorităților de protecție a copilului este următoarea [7]:

Autoritate centrală pentru protecția copilului – Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, abilitat să elaboreze, să promoveze și să monitorizeze realizarea politicii statului în domeniul protecției copilului.

Autoritatea tutelară locală – primarii de sate (comune) și de orașe, iar

Autoritate tutelară teritorială – Secțiile/direcțiile asistență socială și protecție a familiei/Direcția municipală pentru protecția copilului Chișinău. În municipiile Bălți și Chișinău autoritățile tutelare teritoriale exercită și atribuțiile de autoritate tutelară locală, cu excepția unităților administrativ-teritoriale autonome din componența acestora, în cadrul cărora atribuțiile de autoritate tutelară locală sunt exercitate de primarii unităților administrativ-teritoriale respective.

Autoritățile administrației publice de protecție a copilului reprezintă un sistem de organe și instituții publice, care realizează activitatea de organizare a executării și de executare în concret a legii întru protecția drepturilor și intereselor copilului. Pentru executarea atribuțiilor, cadrele serviciilor publice, sunt formate din specialiști în domeniu. Regulamentele organizării și funcționării serviciilor publice, competența, atribuțiile și structura, statutul lor de funcții se aprobă, în condițiile legii de către autoritatea administrativ-teritorială competentă. Personalul prestatorilor de servicii publice de protecție a copilului este compus din funcționari publici, supuși reglementărilor Legii cu privire la funcția publică și statutul funcționarului public și din personal contractual, care desfășoară activități auxiliare, supus reglementărilor legislației muncii.

Participarea statului în activitatea de ocrotire a copilului se manifestă prin garantarea funcționării instituțiilor, serviciilor și organismelor publice care poartă responsabilitatea pentru grija și protecția acestuia. Astfel, putem menționa importanța răspunderii și responsabilității în exercitarea atribuțiilor de serviciu a autorităților tutelare, având în vedere particularitățile de vârstă și specificul subiectului serviciilor prestate. Competența profesională a autorităților de protecție a copilului, trebuie să fie vegheată de autoritățile de stat, care urmăresc respectarea legalității, dar și a ordinii de drept în raport cu valorile etice și morale general acceptate în societate.

Neonorarea prevederilor legale, atrage răspundere juridică, ce reprezintă o instituție de o importanță practică deosebită, deoarece asigură eficiența normei de drept, stimulează atitudinea de respectare a legii, stabilirea și menținerea ordinii sociale. Odată ce atribuțiile de serviciu ale autorităților administrației publice de protecție a copilului sunt depășite, acest fapt conduce spre atragerea răspunderii.

Potrivit Legii 140, în capitolul VII – Răspunderea, este reglementată răspunderea autorităților tutelare pentru încălcarea sau nerespectarea legislației. Art. 22 al Legii prevede „*Autoritățile tutelare sunt obligate să respecte termenele și procedurile în procesul de identificare, luare în evidență, plasament, stabilire a statutului, monitorizare a situației copiilor*

și de prezentare a informației autorităților de resort conform prevederilor prezentei legi, ale regulamentului de activitate aprobat de Guvern și ale altor acte normative. În caz de nerespectare a termenelor și procedurilor prevăzute de legislație, persoanele responsabile pot fi trase la răspundere în condițiile legii”.

Articolul sus menționat prevede formele de răspundere aplicate autorităților tutelare pentru încălcarea prezentei legi. Astfel, „încălcarea prevederilor prezentei legi atrage răspunderea disciplinară, civilă, contravențională sau penală, în conformitate cu legislația în vigoare.”

În continuare vom supune analizei fiecare din aceste forme de răspundere juridică raportată la reglementările Legii 140.

Conform art. 22 alin. 2 „Sunt pasibile de răspundere următoarele acțiuni/inacțiuni ale autorităților, instituțiilor sau persoanelor responsabile:

a) nerespectarea condițiilor legale de recepționare și înregistrare a sesizărilor privind copiii aflați în situație de risc;

b) încălcarea fără motive întemeiate a termenului stabilit de lege pentru inițierea sau desfășurarea procedurii de evaluare inițială a situației copilului și de stabilire a statutului acestuia ori de (re)integrare a acestuia în familie;

c) asistența sau monitorizarea necorespunzătoare a copiilor aflați în situație de risc, a copiilor rămași temporar fără ocrotire părintească sau a copiilor rămași fără ocrotire părintească;

g) încălcarea fără motive întemeiate a termenului prevăzut de legislație pentru sesizarea autorității tutelare privind copiii aflați în situație de risc.

Răspunderea care urmează a fi aplicată în asemenea cazuri este una disciplinară. Potrivit prof. A. Trăilescu, abaterile disciplinare influențează negativ asupra calității serviciilor publice și aplicării legilor, conducând la scăderea încrederii cetățenilor în autoritățile publice [8, p. 312].

În fapt, nerespectarea condițiilor de evaluare inițială a situației copilului sau evaluarea fără implicarea în proces a altor specialiști din domeniul ocrotirii sănătății, educației, ordinii publice, precum și nerespectarea termenilor legali de intervenție din momentul sesizării cazurilor până la punerea acestora în condiții de siguranță, atrage după sine sancționarea persoanei care, din nerespectarea disciplinei muncii, dar și din lipsă de responsabilitate, a încălcat legislația. Sancțiunile aplicate pentru asemenea încălcări sunt cele de ordin moral - avertismentul, mustrarea, mustrarea aspră.

Alte încălcări ce pot fi comise de specialiștii în protecția copilului sunt cele prevăzute de art. 22 alin. 2 lit. d) tergiversarea fără motive întemeiate a prezentării către autoritatea centrală pentru protecția copilului a informației despre copiii separați de părinți, copiii rămași temporar fără ocrotire părintească și copiii rămași fără ocrotire părintească; și art. 22 alin. 2 lit. f) neasigurarea controlului asupra condițiilor de întreținere, educație și instruire în familie a copiilor aflați în situație de risc care sunt în evidență, precum și a copiilor aflați în plasament.

Aceste acțiuni ale autorităților tutelare atrag după sine răspundere contravențională. Potrivit art.2 al Legii contenciosului administrativ, *Litigiu de contencios administrativ*: „litigiu pasibil de soluționare de către instanța de contencios administrativ competentă, generat fie de un act administrativ, fie de nesoluționarea în termenul legal a unei cereri privind recunoașterea unui drept recunoscut de lege, în care cel puțin una dintre părți este o autoritate publică sau un funcționar al acestei autorități” [6].

Codul cu privire la contravenții administrative, prin art. 23 enumeră sancțiunile administrative ce pot fi aplicate pentru comiterea încălcărilor administrative în dependență de gravitatea încălcărilor realizate [2].

În procesul exercitării funcțiilor în cadrul organelor administrației publice, menționează conf. univ. M. Orlov, se pot aduce daune materiale și morale persoanelor fizice sau juridice în raport cu care intervine activitatea acestor organe. Aceste prejudicii se pot produce atât în cazul

exercitării, în condițiile legale a funcției publice cât și atunci când funcția publică a fost îndeplinită defectuos sau nu a fost îndeplinită.

Potrivit art. 22 alin. 2 lit. f) al Legii 140, „*plasarea neîntemeiată sau cu încălcarea condițiilor stabilite de lege în serviciul de plasament de tip rezidențial a copilului separat de părinți, a celui rămas temporar fără ocrotire părintească sau a celui rămas fără ocrotire părintească*”, autoritățile de protecție a drepturilor copilului, poartă răspundere administrativ-patrimonială. Acest tip de răspundere indică legătura interdisciplinară a dreptului public, care în anumite aspecte se intersectează cu normele dreptului privat. Astfel, autoritățile tutelare ar putea suporta și răspunde material pentru daunele morale și materiale cauzate în urma încălcărilor realizate.

Potrivit art.12 al Codului civil al Republicii Moldova, actul ce este emis de o autoritate publică, poate fi declarat nul [1], iar art. 11 Cod Civil reglementează posibilitatea atacării în instanța de judecată a actului ilegal emis de o autoritate publică. Respectiv, cadrul normativ al statului nostru recunoaște modalitatea de revendicare a drepturilor încălcate prin acte administrative pe cale civilă. Aceste prevederi vin să susțină art. 53 din Constituție, care consfințește dreptul fundamental al persoanei vătămate într-un drept de o autoritate publică prin emiterea unui act administrativ sau prin nesoluționarea în termenul legal a unei cereri de a obține recunoașterea dreptului pretins, anularea actului și repararea pagubei [4]. Articolul comentat dezvoltă norma constituțională și conferă instanței de judecată dreptul de a declara nul actul care contravine legii emis de o autoritate publică.

Pentru a putea atrage la răspundere administrativ-patrimonială a autorității tutelare, actul emis contrar prevederilor legii trebuie să conțină interpretarea incorectă sau aplicarea greșită a legii, emiterea actului de autoritatea publică cu depășirea împuternicirilor sale sau încălcarea procedurii de emitere, iar toate acestea să încalce un drept sau interes a persoanei care s-a adresat în instanța de judecată.

În asemenea cazuri, funcționarul public urmează a purta răspundere civilă sau patrimonială pentru prejudiciul cauzat prin acțiunile săvârșite de specialistul pentru protecția copilului. Mai mult decât atât, chiar și consecințele negative de viitor nu sunt certe și sigure. Aici, se are în vedere impactul de lungă durată a acțiunilor realizate asupra copilului.

Restabilirea sau apărarea dreptului sau interesului încălcat se face prin metodele reglementate de Cod civil, Legea cu privire la contenciosul administrativ și alte acte normative în vigoare. Sancțiunile cu caracter administrativ-patrimonial implică o îmbinare dintre cele disciplinare prin o atitudine mult mai serioasă și mai exigentă a funcționarilor publici față de atribuțiile lor, un profesionalism înalt și o năzuință de perfecționare permanentă a modalităților și procedurilor aplicate în administrație, fapt care stimulează emiterea chibzuită a actelor administrative în corespundere cu principiile legalității, suspendarea dreptului de a fi avansat în trepte de salarizare pe o perioadă de la unu la doi ani, dar și despăgubiri ale prejudiciului moral sau material cauzat. Prejudiciul material sau cel moral cauzat copilului de către persoane fizice sau juridice urmează a fi reparat în modul stabilit de lege.

Răspunderii penale sunt supuși angajații autorităților tutelare, care, prin actele emise sau faptele realizate, aduc prejudiciu intereselor publice, drepturilor și intereselor legitime ale oricăror persoane. Printre acțiunile condamnabile penal sunt cele prevăzute de Capitolul XV al Codului Penal: infracțiuni săvârșite de persoane cu funcție de răspundere, printre care: traficul de influență [3, art. 326], abuzul de putere sau abuzul de serviciu [3, art. 327], excesul de putere sau depășirea atribuțiilor de serviciu [3, art. 328], neglijența în serviciu [3, art. 328], primirea de către un funcționar a recompensei ilicite [3, art. 330].

O administrare eficientă nu depinde doar de respectarea legalității ci și de gradul de responsabilitate de care dă dovadă funcționarul public. Responsabilitatea este disciplină, iar fără disciplină nu poate fi respectată legalitatea, deoarece aceasta presupune executarea strictă a legilor și a actelor normative. Aceste două categorii sunt distincte, însă se completează reciproc.

Nerespectarea legilor și actelor normative adoptate conform legii, precum și lipsa disciplinei în cadrul procesului administrativ, constituie un factor de risc în promovarea unor sau altor reforme, și, ca rezultat, dezvoltarea durabilă a societății.

Angajații autorităților tutelare nu se supun codului de etică profesională specifică ale reprezentanților acestei profesii, din lipsa acestuia. Legiferarea unui cod de etică denotă ascensiunea progresului social, umanizarea continuă a societății.

În acest context, susținem că avem nevoie să învățăm de la alte state și să implementăm în Republica Moldova, în modul cel mai rapid, sistemul responsabilității publice, prin intermediul căruia s-ar asigura responsabilitatea puterii pentru daunele intenționate sau neintenționate pe care aceasta le poate provoca oamenilor sau statului. Considerăm că, este necesară și absolut utilă adoptarea unui Cod de conduită al funcționarilor publici din domeniul protecției copilului sau a unui Capitol într-o lege care, îi va obliga să fie demni de încrederea comunității, să contribuie prin exemplu personal la consolidarea autorității tutelare pe care o reprezintă, la onorarea obligațiilor civice, la respectarea legislației și la asigurarea bunei gestionări.

În acest sens, propunem elaborarea și promovarea criteriilor de angajare a personalului în sistemul autorităților tutelare, printre care ar fi nivelul înalt de moralitate și profesionalism în exercitarea atribuțiilor de serviciu în raport cu una din cele mai vulnerabile categorii de cetățeni – copii.

Particularitățile specifice de realizare a atribuțiilor de serviciu ale autorităților administrației publice, în general, dar și a autorităților tutelare, în particular, impune punerea în aplicare respectarea principiului priorității "interesului superior al copilului", în soluționarea disputelor legate de copii. Reactualizând cele expuse, menționăm rolul statului în controlul și responsabilizarea reprezentanților săi în teritoriu, de a respecta normele legale cu privire la întinderea atribuțiilor ce le revin potrivit funcției, dar și a calității exercitării acestora. În mare parte, gradul înalt de responsabilitate și valori profesionale general acceptate în societate, este una din căile de evitare a răspunderii pentru actele sau faptele realizate.

Bibliografie:

1. Codul civil al Republicii Moldova. Nr. 1107 din 06.06.2002. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 22.06.2002, nr. 82-86; 18
2. Codul contravențional al Republicii Moldova Nr. 218-XVI din 24.10.08. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 16.01.2009, nr. 3-6. 20
3. Codul penal al Republicii Moldova Nr. 985-XVI din 18.04.2002. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 13.09.2002, nr. 128-129. 24
4. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 12.08.1994, nr. 1.
5. Hotărârea Guvernului privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020, nr. 434 din 10.06.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 20.06.2014, nr. 160-166 89
6. Legea contenciosului administrativ al Republicii Moldova. Nr. 793-XIV din 10.02.2000. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 18.05.2000, nr. 57-58. 96
7. Legea privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți. Nr. 140 din 14.06.2013. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 02.08.2013, nr. 167-172. 105
8. Trăilescu A. Drept administrativ. România: C.H. Beck, 2010. 342 p.

SPECIFICUL PROCESULUI DECIZIONAL ȘI SOLUȚIONAREA PROBLEMELOR ÎN ACTIVITATEA MEDICALĂ

Mahdi TARABEIH,

*medic, postdoctorant, Haifa – Tel-Aviv, Israel;
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova*

Abstract: *The authors compared the particularities of the decision-making process in the emergency medical situation of Juniors doctors with those of senior doctors. The results of these comparisons can serve as indicators of the directions of optimization of physicians' training for independent medical professional activity in the process of university studies, starting with first level licence.*

Scopul prezentei cercetări a fost evidențierea diferențelor dintre medicii începători și medicii superiori în ceea ce privește procesul de adoptare a deciziilor, atunci când se confruntă cu situații medicale de urgență.

Necesitatea cercetării experimentale este determinată de faptul că experții și începătorii diferă prin numărul de ani de experiență pe care i-au acumulat într-un domeniu de expertiză. Practica arată, că în multe cazurilor sunt diferite și rezultatele obținute de aceste două categorii de medici: seniorii și juniorii. În cazul nostru, intenționăm să facem comparații între începătorii și seniorii din același domeniu, dar și între medicii cu pregătire profesională în diferite țări - Moldova și Israel. Ceea ce îi unește este că, indiferent de țara unde au învățat, ei sunt chemați să rezolve o problemă medicală identică - în ambele sisteme de formare medicii sunt chemați să trateze pacienți și să salveze vieți.

În această parte a lucrării, examinăm și comparăm modul de abordare a problemelor profesionale de către medicii începători, care au urmat la facultate cursuri de formare cu accent pe cunoașterea declarativă, cu cea a medicilor superiori care au desfășurat activitatea profesională, fiind în situația să dețină și să aplice cunoștințe procedurale în ceea ce privește o intervenție într-o situație medicală bine definită – un atac de astm acut la un copil, abordat în cadrul OSCE. În vederea realizării acestui obiectiv, au fost căutate răspunsuri la următoarele întrebări:

- Există diferențe între medicii începători și medicii superiori în identificarea gravității problemei care le este prezentată?
- Există diferențe între soluțiile, deciziile și intervențiile medicale aplicate de către fiecare grup angajat în situațiile medicale?
- Există diferențe între medicii debutanți și cei care au un anumit stadiu de practicare independentă a profesiei în cunoașterea constrângerilor cu privire la intervențiile pe care decid să le pună în aplicare și acțiunile care sunt redundante sau ar trebui să fie evitate?
- Există diferențe între cele patru grupuri în ceea ce privește deciziile asupra ordinii de proceduri?

Abordarea cercetării este calitativă și a fost aleasă pentru a le permite participanților să prezinte abilitățile lor în scopul obținerii datelor pentru prezenta cercetare. Metoda de cercetare a fost simularea activității medicului într-un caz de urgență, ceea ce constituie o sarcină testului OSCE [1]. Participarea medicilor a fost strict benevolă.

Procedura: participanților li s-a prezentat cazul unui băiat de 6 ani ce suferă de un atac de astm acut, care inițial nu răspunde la un tratament la domiciliu, și li s-a acordat un termen de 15 minute pentru a trata cazul. Locația evenimentului a inclus următoarele lucruri:

1) Înainte de intrarea în sala de urgență, începătorii au primit o descriere inițială în formă scrisă, care a inclus un scurt rezumat al stării pacientului, localizarea (sala spitalului de urgență), precum și problema medicală.

2) Un băiat cu un simulator de aritmie a fost pus într-un pat în sala de urgență.
3) Echipamentele vitale de urgență, inclusiv oxigen, monitor, aspirație, medicamente și echipament de salvare a vieții.

4) Numai la stațiunea medicilor începători a fost prezentă o asistentă, în scopul de a furniza medicamente și echipament, la cererea studentului. Scopul, aici, a fost a imita o situație reală, în cazul în care medicul este asistat de o echipă suplimentară, comparativ cu medicii superiori, care activează de sine stătător.

5) Un medic a fost prezent la fața locului, pentru a furniza informații medicale suplimentare la cererea studentului, pentru a opera simulator și a răspunde la mijloacele terapeutice luate de medicii începători și de cei superiori.

6) Fiecare caz s-a dezvoltat în conformitate cu pașii făcuți de către participant: în cazul în care tratamentul corect a fost dat într-un cadru de timp rezonabil și în conformitate cu executarea pașilor în ordinea cerută, starea copilului s-a îmbunătățit. În cazul în care au fost luate măsuri incorecte și pașii vitali nu au fost urmați, starea copilului s-a înrăutățit și s-a ajuns la hipoxemie, insuficiență respiratorie și, în cele din urmă, apnee și CPR.

7) Observarea asupra fiecărui student și asupra măsurilor pe care le-a luat au fost efectuate de către un medic specializat în terapie intensivă, care a ținut sub control evidența tuturor acțiunilor – indiferent dacă erau relevante sau nu –, într-o formă adecvată în funcție de succesiunea de evenimente.

Evenimentele au fost documentate cuvânt cu cuvânt și a fost efectuată o analiză a modurilor de comportament, motivelor și acțiunilor din înregistrări. Procesul de analiză a decurs în modul următor:

1. Toate textele au fost citite și recitate individual, cu scopul de a crea un fel comun de înțelegere între experți și de a crea opinii semnificative despre începători și cunoștințele lor cu privire la acțiunile întreprinse de către aceștia.

2. Din lecturi suplimentare, a fost făcută o încercare de a găsi confirmarea sau negația pretinderilor temporare atinse.

3. După citirea textelor individual și lecturile suplimentare, primul și al treilea expert au citit textele ca un grup, cu scopul de a face o analiză contextuală. Lectura a fost întreruptă de fiecare dată când unul dintre experți a crezut că a avut loc un eveniment semnificativ și apoi toate textele au fost verificate din nou, atunci când a fost necesar, astfel încât fiecare presupunere să fie examinată în detaliu de către cercetători. Pe parcursul acestui proces de comparație constant – ca parte a metodei de confirmare –, problemele inițiale au fost precizate.

4. Când pretențiile temporare au fost ridicate, textele au fost examinate cu scopul de a găsi operatori suplimentari care susțin sau neagă aceste pretinderi și care duc la corectarea acestora.

Pentru a-i oferi cititorului un grad mai înalt de claritate, vom descrie intervențiile realizate de participanții la experiment, apoi acțiunile lor la stații.

Intervențiile care au fost realizate:

1) Toți medicii superiori din Israel și din Republica Moldova au implementat majoritatea procedurilor necesare, în timp ce doar 53% din medicii începători din Israel și 52% din Republica Moldova au făcut acest lucru.

2) Toți medicii superiori din Israel și din Moldova au dat atâta oxigen cât a fost necesar, dar o treime din medicii începători nu au făcut-o. În plus, medicii superiori știau fluxul dozelor/oxigen exacte pe care ar trebui să le dea, în timp ce 40% din medicii începători din Israel și 87% din Republica Moldova nu au știut cât oxigen să dea.

3) Toți medicii superiori, cu excepția unuia, a măsurat saturațiile de oxigen, pentru a evalua starea copilului și pentru a-i administra un tratament, în timp ce doar 60% din medicii începători din Israel și 52% din medicii începători din Republica Moldova au făcut acest lucru.

4) 100% din medicii seniori au dat inhalații, comparativ cu 80% din medicii începători din Israel și 78% din medicii începători din Republica Moldova, care au făcut acest lucru.

5) 76% din medicii superiori au dat adrenalină hipodermică după oxigen și inhalații. Pe de altă parte, doar 63% din medicii începători în Israel și 59% din medicii începători din Republica Moldova au făcut acest lucru. Mai mult decât atât, în timp ce toți medicii superiori, cu excepția unuia, au administrat adrenalină, care a fost necesară din cauza atacului de astm acut, 47% din medicii începători în Israel și 49% din medicii începători din Republica Moldova au făcut-o în mod incorect. Ei au ales injectarea intravenoasă, în loc de hipodermică. De asemenea, ei au administrat medicamentele incorect, deoarece acestea ar fi trebuit să fie administrate intravenos.

6) 48% din medicii începători în Israel și 46% din medicii începători din Republica Moldova au decis ca copilul să fie intubat aproape imediat. Acest pas a fost completamente nejustificat de simptomele clinice inițiale și acest lucru ar fi trebuit realizat mai târziu, în ultimă instanță. Spre deosebire de ei, medicii superiori nu au considerat că acest copil trebuie să fie intubat.

b. Acțiunile efectuate în situația experimentală (tabelele 1 și 2)

1) Atunci când medicii superiori din Israel și din Republica Moldova au început imediat cu administrarea oxigenului și inhalațiilor, mai mulți medici începători din Israel și din Republica Moldova au început intervenția prin cererea diagnosticului și întrebări despre istoria familiei (tabelul 1).

2) Medicii seniori din Israel și din Republica Moldova au reacționat mai rapid decât medicii începători din Israel și din Republica Moldova (vezi tabelul 2). Timpul mediu de răspuns la medicii începători din Israel a fost de 19,7 minute, iar la cei din Republica Moldova – de 19, 3 minute, timpul mediu în rândul medicilor superiori din Israel a fost de doar 7,3 minute, iar la medicii superiori din Republica Moldova – de 7,4 minute.

3) Numărul și scopul adresării întrebărilor: medicii superiori din Israel și din Republica Moldova au avut tendința să adreseze mai puține întrebări – numărul mediu de întrebări adresate de medicii superiori din Republica Moldova a fost de 5.56, comparativ cu 18.9 întrebări adresate de medicii începători din Israel și 19.2 întrebări adresate de medicii începători din Republica Moldova. Medici superiori din Israel au adresat, în medie, 5.61 întrebări; ei au avut nevoie de la 0 până la 30 de întrebări.

Pentru clarificarea situației, medicii începători din Republica Moldova au adresat pacientului de la 0 până la 36 de întrebări, comparativ cu 0-33 de întrebări adresate de medicii începători din Israel și 0-12 întrebări adresate de către medicii superiori din Republica Moldova. Medicii începători din Israel și din Republica Moldova tind să fie, de fapt, mai „diagnostici” (de exemplu, *Mai suferă cineva de astmă la domiciliu?; El este sensibil la vreo substanță chimică, medicamente, alimente, praf?*), comparativ cu medicii superiori din Israel și din Republica Moldova, ale căror întrebări au avut drept scop clarificarea stării fizice a copilului (de exemplu, *s-a îmbunătățit starea copilului după ce i-au făcut inhalare?; Cum vi se pare copilul acum – starea sa a devenit mai gravă, este stabilă sau mai bună?*).

4) Acțiunile medicilor superiori din Israel și din Republica Moldova au fost identice, pe când cele ale medicilor începători din Israel și din Republica Moldova au variat de la caz la caz. Tabelul 1 conține descrierea acțiunilor a patru respondenți, din fiecare subgrup câte un reprezentant.

Rubricile B1 și B2 din acest tabel demonstrează acțiunile a doi medici începători din Israel și din Republica Moldova, C1 demonstrează acțiunile unui medic superior din Republica Moldova, iar C2 reflectă acțiunile efectuate de către un medic superior tipic din Israel. În tabel se poate urmări modul în care medicii începători au adresat întrebările consecutiv, înainte de a efectua orice acțiune medicală. Se constată că întrebările subiectului B1 și acțiunile întreprinse de el au fost efectuate una după alta – ambele acțiuni medicale, întrebările de diagnosticare, acțiunile repetate și întrebările de diagnosticare repetate. Subiectul B2 începe cu întrebări de diagnosticare, administrarea tratamentului și repetarea întrebărilor, în scopul clarificării

anamnezei. Se poate observa că, în ceea ce privește cei doi începători, B1 și B2, nu există nici o ordine în tratarea situației de urgență și nici o referință în conformitate cu ABC-ul.

Acest exemplu demonstrează abordarea situației de către reprezentanții celor două grupuri de începători. Începătorii au avut tendința de a adresa întrebări referitoare la detalii, în comparație cu medicii superiori, care au trecut direct la măsurile de conservare a vieții. Singura întrebare adresată la sfârșit a fost cea care a avut drept scop clarificarea stării băiatului, după intervenție.

În ambele situații se poate observa faptul că medicii începători dețin o mulțime de cunoștințe medicale, dar nu știu cum să le folosească clinic în cazuri urgente. Pe de altă parte, medicii superiori sunt mai specifici și relevanți în tratarea pacientului și se concentrează mai bine asupra problemei, cu scopul de a o rezolva și de a ajunge mult mai repede la decizia corectă.

Pe baza exemplurilor de mai sus se poate constata, că medicii juniori nu știu cum să utilizeze cunoștințele ce le au la dispoziție. Jumătate dintre ei au demonstrat că sunt incapabili de a gestiona cu încredere problemele de organizare și tratare concomitentă a mai multor victime. Ei nu știu cine este responsabil pentru clasificarea inițială, iar lipsa lor de încredere este evidentă în procesul de luare a deciziilor în cazul mai multor atacuri de teroare.

Analiza conținutului intervențiilor efectuate și a parametrilor timp, număr, corectitudine ale acțiunilor medicilor în situația de urgență a permis să evidențiem diferențe importante între medicii seniori și medicii juniori. Diferențele țin de corectitudine, timp și numărul de acțiuni pe care le-au efectuat medicii, juniorii și seniorii, pentru a soluționa problema.

1. Medicii seniori au efectuat corect toate procedurile solicitate de caz, în ordinea necesară, în intervale de timp mai mici aproape de trei ori, decât juniorii; doar o singură acțiune (administrarea adrenalinei) a fost efectuată numai de 76% din numărul total de medici.

2. Timpul necesar analizei situației și elaborării deciziei și implementării, semnificativ mai puțin, în comparație cu cel necesar juniorilor, s-a datorat și numărului mai mic de întrebări adresate referitor la caz, ceea ce se explică prin relevanța mai înaltă a întrebărilor.

3. Medicii juniori au adresat mai multe întrebări irelevante în situația de urgență, încercând să determine relații profunde dintre boală și cauză, ignorând, în același timp, sarcinile cele mai importante la moment.

4. Erorile medicilor juniori se referă la toate etapele procesului de tratament: identificarea problemei, elaborarea soluției și aplicarea ei în practică.

Tabelul 2. Indicii activității medicilor (timp și număr de întrebări) în situația de salvare a vieții

	C1	C2	B1	B2
Timpul mediu necesar	7,1 min.	7,6 min.	19,3 min.	18,7 min.
Număr de întrebări	0 – 13	0 – 12	0 – 36	0 – 33

Prelucrarea statistică a datelor realizată prin intermediul testului Chi-square a permis evidențierea diferențelor statistic semnificative ($X^2=20,56$, $p=0,006$).

Pentru a evidenția diferențele dintre medicii juniori și medicii seniori, datele ar putea fi comparate cu diferențele dintre „cunoașterea declarativă” (sau „a ști ce”) și „cunoașterea procedurală” (sau „a ști cum”). Cunoașterea declarativă în explicația lui Polya și Kuhn, înseamnă cunoașterea unui anumit subiect doar la nivel de a ști ceva despre obiectul acesta, care este un aspect al cunoașterii de susținere [2; 4]. Cunoașterea procedurală înseamnă „a ști cum să faci” și se referă la capacitatea de a desfășura activități care cer abilitate, cum ar fi mersul pe bicicletă sau să cânte la pian. Relativ la activitatea medicală, Newell & Simon exemplifică prin aplicarea transfuziei în căile respiratorii, transfuzia intraosoasă etc. [3]. În limbajul cotidian românesc în acest caz se spune mai frecvent "pot".

Tabelul 3. Modalitățile de gândire practicate de medicii seniori din Israel și din Republica Moldova în experimentul de constatare

Medici seniori	Organizare	Interacțiune
IS (Israel)	25,6	26
MD (Republica Moldova)	21	20,52
U MannWhitney	210,00	200,00
p	0,032	0,011

Ca să determinăm tipul de gândire la care au apelat participanții în procesul de soluționare a cazului, au fost analizate protocoalele acțiunilor și comentariilor lor în fiecare situație, rezultatele convorbirilor, care au fost efectuate la fiecare a doua situație, în cadrul testării OSCE. Rezultatele obținute sunt expuse în tabelele 3 și 4. Datele expuse în aceste tabele scot în evidență media aplicării diferitor feluri și strategii de gândire, tipuri de cunoștințe în procesul activității în stațiile OSCE și diferențele semnificative. Faptul cel mai evident, reflectat în tabelul 3 este diferența considerabilă la indicii *organizare* între medicii seniori din Israel și din Republica Moldova (U=210,00; p=0,032), pentru *indicele organizare* – 25,6 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 21 de unități medii pentru medicii din Republica Moldova – și pentru *indicele interacțiune*(U=200,00; p=0,011) – 26 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 20,52 unități medii pentru medicii din Republica Moldova.

În tabelul 4 cu referire la celelalte cazuri ale modalităților de gândire practicate de medicii seniori din Israel și din Republica Moldova, nu se atestă diferențe statistic semnificative:

Tabelul 4. Modalitățile de gândire practicate de medicii seniori din Israel și din Republica Moldova

în experimentul de constatare (lipsă diferențelor semnificative)

Medici seniori	Gândire laterală	Gândire verticală	Gândire euristica	Gândire algoritmică	Cunoștințe declarative	Cunoștințe procedurale	Muncă în echipa medică	Informații și senzații	Îmbunătățirea abilităților mentale și intelectuale ale individului
IS (Israel)	24,86	23,4	24,52	24,24	25,04	23,06	22,68	23,7	25,56
MD (Republica Moldova)	21,88	23,62	22,29	22,62	21,67	24,02	24,48	23,26	21,05
U Mann Whitney	228,5	260,0	237,0	244,0	224,0	251,5	242,0	257,5	211,0
p	0,324	0,936	0,413	0,512	0,32	0,75	0,511	0,896	0,174

pentru indicele *gândirea verticală* ($U=260,00$; $p=0,936$) cu 23,4 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 23,62 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
 pentru indicele *strategie algoritmică* ($U=244,00$; $p=0,512$) cu 24,24 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 22,62 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
 utilizarea *gândirii laterale* ($U=228,50$; $p=0,324$) cu 24,86 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 21,88 unități medii pentru medicii din Republica Moldova.

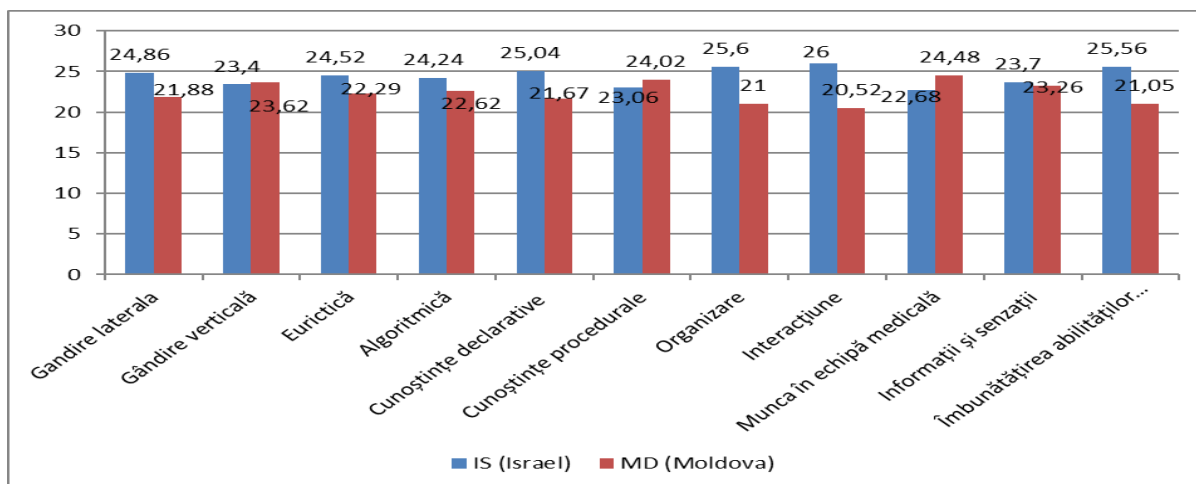


Figura 1. Scorurile medii pentru indicii procesului de luare a deciziilor și soluționare a problemelor referitoare la tratamentul pacienților (medicilor seniori)

Lipsa diferențelor statistice semnificative a fost constatată și referitor la aplicarea cunoștințelor procedurale ($U=251,50$; $p=0,75$) – cu 23,06 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 24,02 unități medii pentru medicii din Republica Moldova; apelul la cunoștințele declarative ($U=224,00$; $p=0,32$) – cu 25,04 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 21,67 unități medii pentru medicii din Republica Moldova; gândire euristică ($U=237,00$; $p=0,413$) – cu 24,52 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 22,29 unități medii pentru medicii din Republica Moldova; munca în echipă ($U=242,00$; $p=0,511$) – cu 22,68 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 24,48 unități medii pentru medicii din Republica Moldova; informații și senzații ($U=257,50$; $p=0,896$) – cu 23,7 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 23,26 unități medii pentru medicii din Republica Moldova; îmbunătățirea abilităților mentale și intelectuale ($U=211,00$; $p=0,174$) – cu 25,56 unități medii pentru medicii seniori din Israel și 21,05 unități medii pentru medicii din Republica Moldova (vezi figura 2).

Deși diferențele dintre medicii seniori din Republica Moldova și cei din Israel sunt axate doar pe organizare și interacțiune, examinând valorile numerice ale fiecărui indicator separat, constatăm totuși medii mai mari la medicii seniori din Israel, la toți indicii procesului de luare a deciziilor și soluționare a problemelor referitoare la tratamentul pacienților, ceea ce ar putea fi interpretat ca o ușoară, dar permanentă tendință de progres a acestora față de medicii seniori din Republica Moldova. Totodată, evaluarea statistică a medicilor juniori din Republica Moldova cu medicii juniorii din Israel arată că nu există diferențe între rezultatele acestora (vezi tabelul 5 și figura 3).

Tabelul 5. Modalitățile de gândire utilizate de medicii juniori din Israel și din Republica Moldova în experimentul de constatare

Medici începători	Gandire laterala	Gândire verticală	Gândire euristică	Gândire algoritmică	Cunoștințe declarative
IS (Israel)	29,31	32,19	29,44	31,31	29,62
MD(R.Moldov)	31,86	28,57	31,71	29,57	31,5

U Mann Whitney	410,00	394,00	414,00	422,00	420,00
p	0,339	0,196	0,244	0,565	0,561

Analiza datelor din tabelul 5 despre modalitățile de gândire utilizate de medicii juniori din Israel și din Republica Moldova ne permite să constatăm următoarele rezultate:

- utilizarea *gândirii laterale* (U=410,00; p=0,339) – cu 29,31 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 31,86 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- utilizarea *gândirii verticale* (U=394,00; p=0,196) pentru indicele organizare cu 32,19 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 28,57 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- utilizarea *gândirii euristice* (U=414,00; p=0,244) pentru indicele organizare cu 29,44 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 31,71 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- *strategie algoritmică* (U=422,00; p=0,565) pentru indicele organizare cu 31,31 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 29,57 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- apelul la *cunoștințele declarative* (U=420,00; p=0,561) pentru indicele organizare cu 29,62 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 31,5 unități medii pentru medicii din Republica Moldova (vezi tabelul 3.15.).

Analiza tabelului 6, ce conține următoarele șase modalități de gândire utilizate de medicii juniori din Israel și din Republica Moldova ne permite să constatăm următoarele rezultate: la *aplicarea cunoștințelor procedurale* (U=438,00; p=0,818) pentru indicele organizare cu 30,81 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 30,14 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;

- indicele *organizare* între medicii juniori din Israel și din Republica Moldova (U=438,00; p=0,757) – cu 30,81 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 30,14 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- pentru indicele *interacțiune* (U=426,00; p=0,58) – 29,81 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 31,29 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- *munca în echipă* (U=438,00; p=0,757) – cu 30,81 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 30,14 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- *informație și senzații* (U=402,00; p=0,374) – cu 29,06 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 32,14 unități medii pentru medicii din Republica Moldova;
- *îmbunătățirea abilităților mentale și intelectuale* (U=420,00; p=0,561) – cu 31,38 unități medii pentru medicii juniori din Israel și 29,5 unități medii pentru medicii din Republica Moldova (a se vedea tabelul 6).

Comparațiile operate între medicii din diferite țări arată o tendință comună clară în ambele țări – nivelul mai dezvoltat al gândirii profesionale a medicilor seniori, față de medicii juniori (vezi figurile 1 și 2).

Începutul tuturor medicilor profesioniști este bazat pe **cunoașterea declarativă** și pe **cunoașterea procedurală**, dar înțelegem că diferite profesii se deosebesc prin valoarea și raportul cunoașterii declarative și cel al cunoașterii procedurale implicate în ele (ca, de exemplu, inginerii contra tehnicienilor). **Studiile medicale au pus accentul pe dobândirea cunoașterii declarative**, pe memorizarea unui volum impunător de material teoretic din subiectele legate de sănătate, în timp ce profesia de medic pune accentul pe combinația dintre cunoașterea declarativă și cunoașterea procedurală, cunoașterea procedurilor și formarea abilităților necesare, care vor permite punerea în aplicare a acestora. Luate separat, fiecare

dintre aceste tipuri de cunoaștere are limitele sale, iar pentru a fi un specialist bun, de orice rang, cea mai potrivită este combinația dintre ele.

Cunoașterea procedurală este deosebit de eficace atunci când medicul se ocupă de situații bine definite. În astfel de situații, cel ce rezolvă probleme poate identifica un obiectiv clar, este posibil să fie înțelese condițiile primare, să fie limitată aria de căutare și stabilit exact ce să folosească în scopul rezolvării problemei. Gestionarea situațiilor de urgență necesită o judecată clinică rațională în ceea ce privește gravitatea problemei și punerea în aplicare rapidă a măsurilor de către o echipă calificată și iscusită. Din fericire, situațiile de urgență, cum ar fi un atac de astm acut sau infracțiunea miocardică, sunt considerate probleme bine definite.

Tabelul 6. Modalitățile de gândire utilizate de medicii juniori din Israel și din Republica Moldova în experimentul de constatare

Medici începători	Cunoștințe procedurale	Organizare	Interacțiune	Munca în echipă	Informații și senzații	Îmbunătățirea abilităților mentale și intelectuale
IS (Israel)	30,81	30,81	29,81	30,81	29,06	31,38
MD (Republica Moldova)	30,14	30,14	31,29	30,14	32,14	29,5
U Mann Whitney	438,00	438,00	426,00	438,0	402,00	420,00
p	0,818	0,757	0,58	0,757	0,374	0,561

Altfel spus, o persoană calificată să ofere tratament poate identifica imediat problema medicală, știe ce tratament este necesar și aplică rapid procedura corectă, pentru a salva o viață. Aceasta demonstrează importanța cunoașterii procedurale și dobândirea abilităților necesare pentru a adopta decizia eficientă în diverse situații medicale. Este evident că atât medicii începători, cât și medicii superiori ar trebui să fie instruiți cum să gestioneze eficient situațiile de urgență.

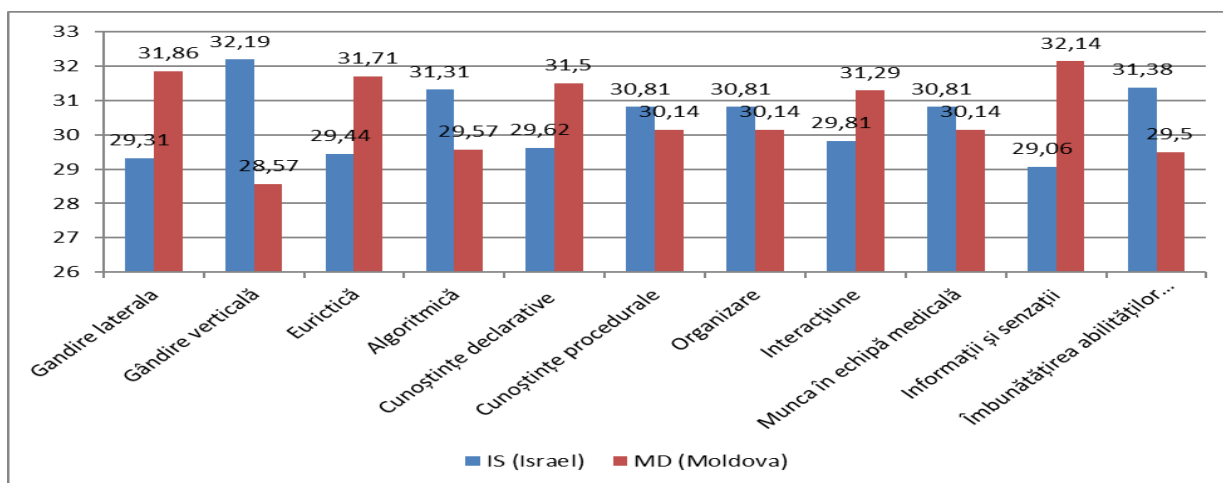


Figura 2. Scorurile medii pentru indicii procesului de luare a deciziilor și soluționare a problemelor referitor la tratamentul pacienților (grupurile medicilor începători din Israel și din Republica Moldova)

Rezultatele obținute cu ajutorul acestei probe sunt similare cu cele obținute de noi în cercetarea precedentă [5], în cadrul căreia se compară modalitatea de gândire a studenților din

ultimul an de facultate (șase ani) a școlii medicale cu cea a asistentelor medicale de la anul patru și de la ultimul an, la faza de experimentare a cursului de menținere a vieții înainte de a intra în perioada de rezidențiat și a medicilor auxiliari din ultimul an de studii. Metoda de rezolvare a problemelor în situațiile de urgență în activitatea medicilor seniori, ca și în activitatea paramedicilor și asistentelor medicale, se bazează pe un algoritm. Aceasta este o metodă de gândire în funcție de care persoana se concentrează la identificarea problemei imediate și la soluționarea ei în anumite termene. Acest tip de gândire asigură găsirea unei soluții rapide și corecte. Pe de altă parte, medicii începători fac uz de un plan euristic, pentru a rezolva problemele în situații de urgență; astfel, acest mod de gândire poate fi calificat ca **gândire laterală**. Conform acestei metode, gândirea se bazează pe o experiență anterioară și reguli cunoscute anterior. Gândirea medicilor seniori însă, a paramedicilor și asistentelor medicale, atunci când salvează vieți, aplicând un algoritm, știind ce să facă, când să facă, cum să facă, ce instrumente să folosească, care vor fi consecințele, factorii care se iau în considerare, presupune ceva mai mult, nu se limitează la cunoașterea regulilor, a motivului; ea include **abținerea de la a face greșeli logice**, care vor determina, în cele din urmă, moartea pacientului.

Un moment interesant, depistat în acest fragment experimental, prin examinarea suplimentară a proceselor verbale, este aplicarea a doua operații participante permanent în derularea procesului de gândire: **negarea și afirmarea**. Conform cercetărilor promovate în psihologie asupra acestor operații de E. Бычева, П. Желеску și П. Желеску [6, 7], rolul lor este diferit în formularea deciziilor, la etapa elaborării ipotezelor: afirmarea îngustează aria căutărilor, pe când negarea mărește aria acestora. Cercetarea proceselor verbale a demonstrat, că juniorii, prin tendința caracteristică lor, de a pune întrebări și a extrage informație suplimentară, măresc numărul de ipoteze lansate, negându-le sau adoptându-le apoi, fără a avea suficient timp pentru a căuta dovezi. După negarea în serie a mai multor ipoteze, fără argumente suficiente, fiind în deficit de timp, ei apelează la afirmare, fiind tentați să accepte anumite decizii, fără a avea suficiente dovezi și în acest caz. Tactica Seniorilor în această situație este diferită: întrebările lor au rolul de a completa informația pe care o au la îndemână, a elabora o ipoteză pe baza informației existente deja, care are o probabilitate mai mare de a se confirma, apoi verifica corectitudinea acesteia. Respectiv, constatăm capacitatea mai înaltă a acestora de a aplica negarea și afirmarea ca operații ale gândirii în procesul de adoptarea a unei decizii.

Modalitatea de gândire a medicilor juniori, în cazurile analizate, este în mare măsură implicată în concepte și dirijarea atenției. Ne referim aici la subiectul de investigare a experienței acumulate și utilizarea cunoștințelor: a ști cum să se ocupe de situații, cu propriile idei și cu gândurile altora. **Anamneza trebuie să fie elaborată** – aceasta este o regulă memorizată la facultate. Acest subiect implică planificarea, luarea deciziilor, căutarea dovezilor, ghicitul, creativitatea și multe alte aspecte foarte diferite de gândire, deci nu este suficient să deții doar o strategie sau o modalitate de gândire. Lecțiile de gândire incluse în curriculumul paramedicilor și asistentelor medicale deschid o cale spre unele clarificări, în scopul extinderii conceptului. Intenția este de a încuraja începătorii să privească situațiile de salvare a vieții într-o perspectivă mai largă, în loc să gândească despre ele numai în termeni imediați. Aceste situații îi stimulează să gândească într-un mod mai **larg**, ceea ce solicită prezența **vastității gândirii**.

Bibliografie:

1. Astroyl D., Kryboy N., Alroy G. Objective Structured Clinical Examination (O.S.C.E). Description of a method. Harefuah, 1981, pp.71-72.
2. Kuhn D. The skills of argument. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.69
3. Newell A., Simon H. Empirical exploration of the logic theory machine: A case study in heuristics. In: Proceeding of the Joint Computer Conference, 1957, pp. 218-230.
4. Polya G. How to solve it: A new aspect of mathematical method (2nd ed.) Garden City, NY: Doubleday, 1957. P. 228 p

5. Tarabeih M., Bolboceanu A., Gonța V. The Psychology of practical thinking among physicians and nurses. Chișinău: Pontos, 2010, 216 p.
6. Бычева Е. Формирование психологического мышления студентов психологов. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2015, 243 с.,.
7. Бычева Е., Желеску П. Концепция тренинга активизации и развития профессионального практического мышления студентов психологов в тренинге. În: Revista de Psihologie, Pedagogie Specială, Asistență Socială, 2013, nr. 2 (31), p. 94-103.

FORMAREA CONȘTIINȚEI MORALE CA RĂSPUNS LA PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE

Iulia GONȚA,
lector universitar, doctor,
Universitatea „Spiru Haret”, București, România

Abstract: *In this article, the negative effects of the contemporary world are described. It is argued that there is a need for each person to have a stable set of values that will allow for an optimal adaptation to change. Also, the article presents research data describing the influence of moral-spiritual consciousness on attitudes towards the inner and outer world. In conclusion, the article proves that the formation of moral conscience can be a solution to the challenges of the contemporary world.*

Accentuarea procesului de globalizare a lumii contemporane a condus la necesitatea adaptării la diversitatea valorilor culturale. Acest imperativ al vieții moderne a atras după sine restructurarea tiparelor mentale ale oamenilor formate anterior și ajustarea structurilor lumii interioare la schimbările realității exterioare. Acest proces continuu de reconfigurare a lumii interioare și de ajustare a așteptărilor personale la realitatea exterioară presupune efort, timp și cumpătare (sau austeritate).

În cazul unui proces de adaptare nereușită la ritmul alert al vieții, apar efecte sociale nedorite, provocate de neputința de a se autocontrola în raport cu atracțiile lumii contemporane sau de funcționarea defectuoasă a voinței în raport cu satisfacerea dorințelor senzoriale. Susținută de ritmul crescut al dezvoltării tehnologiilor, diversificarea gamei produselor și a serviciilor a provocat dezechilibrul dintre cerințe, resurse și gradul de satisfacție a populației.

Maratonul economic a predispus omul la o abordare superficială a unor aspecte ale vieții, cu precădere a aspectelor spirituale și morale. Sub presiunea fluxului informațional, mintea omului a devenit mai expusă erorilor, iar suprasolicitarea nervoasă și dezechilibrul emoțional au declanșat creșterea cazurilor de persoane cu probleme emoționale.

În ultima perioadă a crescut numărul cazurilor de depresie, de sinucidere, a sindromul burnout, a bolilor psihosomatice, fiind consecințe ale stării de epuizare fizică, psihică și emoțională ale oamenilor. Echilibrul dintre imaginar și real a devenit mai evaziv și a crescut numărul persoanelor cu afecțiuni psihice.

Pentru a contracara efectele nedorite din societatea actuală este necesar ca fiecare persoană să fie ancorată în anumite structuri constante care să-i ofere echilibrul. Funcționarea optimă a individului necesită stabilitate și o concordanță dintre structurile existente a personalității și noile structuri, dintre lumea interioară a lui și cea exterioară.

În acest sens, o acțiune directivă, de educare a populației în plan moral, care ar avea ca scop stabilizarea valorilor, ar aduce o contribuție majoră în ameliorarea consecințelor sociale nedorite, provocate de fenomenul relativizării valorilor.

În societatea contemporană oamenii nu mai au timpul necesar asimilării și interpretării corecte a evenimentelor din viața lor. Un ajutor în acest plan ar fi util și chiar necesar. În acest scop, ar fi de dorit să se facă demersuri educative de formare a valorilor morale, care să constituie un suport pentru acceptarea de către fiecare persoană a evenimentelor din viață și includerea acestor evenimente din lumea exterioară în lumea interioară. Totodată, este foarte importantă cultivarea fondului emoțional pozitiv, deoarece acesta contribuie la păstrarea echilibrului emoțional.

Supărarea față de proiectele nerealizate și frica față de schimbările economice, profesionale și tehnologice a devenit o problemă existențială pentru omul contemporan. Îmbinarea epuizării, stresului, profesional combinate cu diminuarea interesului pentru aspectul moral-spiritual a condus la consecințe extrem de grave pentru fiecare individ și pentru întreaga societate.

În unele perioade ale istoriei se observă anumite elemente existente și în societatea modernă. De exemplu, fenomenul relativizării și înlocuirii valorilor, care se manifestă în prezent, a fost aplicat în experimentul din închisorile din Pitești. Acel experiment viza distrugerea personalității umane prin aplicarea torturii fizice realizate în asociere cu distrugerea morală. Se miza pe eliminarea a trei elemente-valori, și anume, pe lepădarea credinței, pe subminarea sentimentelor de rudenie și pe compromiterea legăturilor de prietenie. Perimarea demnității și dezicerea de valori permitea crearea unei noi structuri bazate pe o ordine nefirească a conștiinței.

Deținuții treceau prin patru etape ale „reeducării”: demascarea externă, demascarea internă, demascarea morală publică și activitatea de torționar. Tortura fizică și morală, asociată cu imposibilitatea sinuciderii, era neîntreruptă. Chiar și cei care deveniseră torționari erau torturați. Se urmărea distrugerea sentimentului filial și a afecțiunii care lega rudele între ele, renunțarea la prieteni și lepădarea credinței în Dumnezeu. Ținta preferată din închisoarea Pitești era prigoana împotriva creștinismului, care a depășit-o în intensitate pe cea din perioada începuturilor vieții creștine.

Prin tortură fizică, dezechilibrul emoțional și înlocuirea bazei de valori se dorea organizarea unei noi ordine a conștiinței. Deseori, demoralizat în urma presiunilor inumane, omul se convertea într-o ființă cu modificări profunde și durabile. Această mutație avea loc în cazurile renunțării la vechile valori și acceptării noii matrice. Totuși, procesul de înlocuire a valorilor era însoțit de o stare de neliniște, provocată de conștiință, care permitea persoanelor ieșite din închisoare să revină ulterior la valorile autentice.

Astfel, conștiința omului apare ca un dar care are puterea de a menține valoarea. Ea poate fi comparată cu un simț intim, caracterizat de sinceritate și promptitudine. Acest simț însoțește persoana pe parcursul întregii vieți și are posibilitatea de a se detașa de om pentru a observa și reflecta din exterior asupra aspectelor vieții lui sufletești.

Psihologii creștini compară conștiința cu o intuiție pe care spiritul o are despre propriile sale stări și despre propriile sale acte. Ea raportează lumea exterioară la cea interioară. Omul simte că trăiește datorită acestei senzații interne.

Astfel, conștiința joacă un rol determinant în menținerea valorilor și a echilibrului emoțional (liniștii sufletești). Caracteristic pentru conștiință este faptul că ea permite cunoașterea evenimentelor vieții interioare, fără a se raporta la legea morală. Ea informează, constată și înregistrează faptele și stările, dar nu le judecă. Evaluarea privind concordanța dintre stările sau actele sufletești și ideea de bine este realizată de conștiința morală. Aceasta este strâns legată de moralitatea omului.

Pentru păstrarea integrității omului este extrem de important să se păstreze unitatea dintre conștiință și conduită. Cu alte cuvinte, conștiința morală trebuie să se exteriorizeze prin respectarea de către indivizi a normelor morale, prin onorarea obligațiilor, cerințelor și interdicțiilor privitoare la acțiunile sale.

Formarea personalității este posibilă numai cu condiția respectării aspectului moral. Acesta depinde într-o mare măsură de modul în care voința reușește să stăpânească dorințele și pasiunile. Pe lângă aceasta, subiectivitatea și viziunea fragmentară predispun și ele la fatalitatea erorilor de tot felul. Pentru a diminua consecințele negative și a da un sens spiritual conduitei umane, este necesară fuziunea elementului moral cu cel spiritual. Această simbioză dintre moralitate și spiritualitate este susținută de aspectul religios al omului, al credinței în Dumnezeu.

Morala religioasă joacă un rol extraordinar în organizarea conștiinței morale. Ea este terapeutică prin excelență a maladiilor conștiinței morale, fiindcă prin acțiunea ei spiritualizantă spulberă atât îndoiala, cât și frica fără teme. Secretul acestei puteri și influențe binefăcătoare pe care le are morala religioasă creștină în redresarea conștiinței morale, rezidă în ideea ce stă în inima ei că Dumnezeu este Creatorul și autorul legilor morale. Prin aceste legi Dumnezeu se adresează conștiințelor umane, formându-se, în felul acesta, puntea de legătură. Astfel, legile morale primesc un caracter universal și invariabil, fiindcă însuși autorul lor este imutabil, infailibil și binevoitor față de toți.

Dumnezeu cunoaște cele mai ascunse gânduri ale sufletului uman și ține seamă în judecarea faptelor nu numai de desfășurarea lor materială, ci și de intenția din care au izvorât. O astfel de morală înlocuiește plăcerea, interesul, forța, frica cu calități precum răbdarea, credința, iubirea, încrederea în supremația binelui, cu virtuți ce dăinuiesc peste veacuri. Personalitatea creștinului se conturează conform idealului creștin.

În acest context, virtuțile nu sunt simple abstracțiuni, deoarece s-au concretizat în pilda vieții lui Iisus. Din viața Lui s-au inspirat sfinții, martirii și o întreagă pleiadă de virtuoși ai omenirii. Pildele vieții lor sunt modele pentru modelarea personalității a tinerilor din următoarele generații.

Lucrarea divină nu se sfârșește cu legiferarea, ci Dumnezeu supraveghează modul cum sunt îndeplinite legile, ceea ce inspiră convingerea că există control, sprijin și obiectivitate. Creștinul nu este lăsat să se confrunte singur cu el și cu realitatea, ci este asistat de un duhovnic care explică, povățuiește, mustră, încurajează, ceartă și îndeamnă spre valori, manifestând îndelunga răbdare și neconțință dragoste.

Înșușindu-și o astfel de morală, credincioșii câștiga comprehensiunea justă și clară a lucrurilor în raport cu veșnicia. Totodată, ei primesc reazemul invincibil pentru a alege atitudinea corectă față de diferitele sisteme morale și discernământ necesar opunerii anumitor moravuri îndoielnice. Odată stabilită și consolidată, credința va proteja conștiința de rătăcirile ei.

Pe baza considerentelor anterioare, se poate concluziona că, educația morală cultivă organizarea, planificarea și favorizarea deliberată a formării conștiinței, atitudinilor și comportamentelor morale. Dezvoltarea moral-spirituală implică transformarea sistemului axiologic individual și subiectiv într-un sistem obiectiv. Prin urmare, se conturează un model de personalitate care are un reper absolut pentru evaluarea realității și pentru gestionarea acțiunilor individuale, dezvoltând o personalitate integră, pentru care atitudinea pentru alții și pentru sine este echitabilă, pătrunsă de smerenie și dragoste.

În perioada 2015-2017, am realizat o cercetare care a demonstrat importanța conștiinței morale pentru o relaționare pozitivă în planul interior (cu sinele) și cu lumea exterioară (cu ceilalți). Pentru aceasta, persoanelor care merg regulat la biserică li s-a propus să răspundă la un set de întrebări legate de stilul de viață și li s-a aplicat chestionarul pentru identificarea atitudinilor față de sine și față de ceilalți.

În urma cercetării au fost obținute date conform cărora persoanele care conștientizează importanța aspectului moral-spiritual pentru existența sa se situează pe pozițiile existențiale ce exprimă atitudini pozitive față de sine și față de alții. Aceste persoane, având un stil de viață sănătos, se caracterizează printr-un stil de gândire optimist și un comportament colaborativ.

Studiul a cuprins persoanele care sistematic participă la slujbele de liturghie în cadrul BOR și sunt practicanți activi ai credinței creștin-ortodoxe: țin posturile, se spovedesc regulat,

participă la slujbe. Rezultatele cercetării au conturat următoarele rezultate: atitudinea pozitivă față de sine și față de ceilalți a constituit 62%; atitudinea pozitivă față de sine și negativă față de ceilalți a fost obținută în proporție de 25%; atitudinea negativă față de sine și pozitivă față de alții a cuprins 11% din respondenți; atitudinea negativă față de sine și față de alții a fost reprezentată de 2% din respondenți.

Din datele obținute s-a observat că persoanele care conștientizează importanța aspectului moral-spiritual au preponderent atitudini existențiale pozitive, alcătuind 62% din eșantionul de creștini-ortodocși practicanți. Aceste persoane sunt axate pe sentimentul succesului (în cazul dat pe mântuire), manifestă încredere în viitor, implicare și simțul responsabilității (în cazul de față credinciosul este responsabilizat prin activități ca spovedanie, îndeplinirea canoanelor, participarea la liturghii și parastase etc.), energie și performanță (care se cultivă în rugăciunea colectivă și întrajutorare), încredere în sine și în ceilalți, dezvoltarea propriilor abilități, lipsa de frică pentru concurență, cooperare etc.

De asemenea, s-a observat că majoritatea subiecților creștini-ortodocși au atitudine pozitivă față de sine, 87%, ceea ce poate fi explicat prin calitățile pe care le cultivă practicarea credinței creștin-ortodoxe. Totodată, s-a constatat că persoanele care conștientizează importanța aspectului moral-spiritual sunt mai dispuși să-i aprecieze pe ceilalți.

În concluzie, se conturează ideea că atitudinea față de sine și față de ceilalți, formarea lumii interioare și raportarea ei la lumea exterioară, adaptarea omului la schimbări se formează printr-un construct mental bazat pe valori moral-spirituale. Acest construct se elaborează treptat, în cursul evoluției ontogenetice, în paralel cu interacțiunea cu lumea obiectivă, prin intermediul și cu ajutorul conștiinței.

Pentru o funcționare optimă și o adaptare eficientă la schimbările lumii exterioare, omului îi este necesară o structură stabilă a lumii interioare. Această structură poate fi asigurată de conștiința morală.

Numai sensibilizând conștiința și dezvoltând moralitatea poate fi construit un fundament necesar relaționării și coechilibrării optime dintre lumea internă și cea externă. Cu alte cuvinte, formarea conștiinței morale este o soluție la provocările lumii contemporane.

Referințe bibliografice:

1. BUNEA, I. *Fenomenologia conștiinței morale*. Cluj-Napoca: Editura Limes, 2010, ISBN: 973-726-479-4
2. BĂDESCU, Ilie. *Sociologie noologică*. București: Editura Mica Valahie, 2007, ISBN: 978-973-7858-35-1
3. CHELCEA, S. *Psihosociologie*. Iași: Polirom. 2008. 420 p. ISBN: 978-973-46-0868-3
4. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie și axiologie*. București: EDP, RA, 1995. 160 p. ISBN: 973-30-4398-2
5. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014. ISBN: 978-973-46-5157-3

EVOLUȚII ALE ETICII CONTEMPORANE - DE LA FILOZOFIA MORALEI LA ETICI APLICATE

Veronica MIHAILOV,
drdă, cercetător științific, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *In this article is narrated the evolution of ethics in different periods. The theoretical problem is elucidated proper ethics that addresses the nature and essence of morality, included in an educational setting.*

Se afirmă adeseori că societatea în tranziție generează criza valorilor morale și atitudini anomice iar lipsa unor repere axiologice și a unor finalități clare ale educației provoacă o anumită nesiguranță a cadrelor didactice privind scopurile și mijloacele educației morale. Uneori se invocă neîndeplinirea rolului educativ de către instituțiile cu funcții educative sau neconcordanța între acțiunile acestora. Rareori se incubă oamenii de știință și oamenii politici responsabilitatea față de criza morală pentru că nu au creat și nu au organizat politici și strategii educaționale.

Soluționarea problemei educației pentru valori morale și etici profesionale presupune demersuri “teoretice” și consecințe “practice”. Realizarea legăturii dintre cercetarea fundamentală și intervenția într-un context social presupune demersul unui “eclectism luminat” de împrumutare de diverse sisteme teoretice a celor mai bune teze, conectarea unor sisteme sau niveluri diferite de explicații (explicații în indivizii înșiși; explicații în interacțiunile indivizilor într-o situație dată; explicații în sistemul de credințe și de reprezentări, de evaluări și de norme) care, singure, sunt insuficiente pentru a orienta o practică [8].

La etapa actuală, în cercetarea problemei și mai ales în practica educației se “uită” că valorile (morale), înainte de a fi difuzate social (inclusiv prin educație și formare) trebuie create și instituite de către oameni care au capacități și competențe sociale dezvoltate prin educație. În teoria și, mai ales, în practica educației se neglijează creativitatea în general, iar creativitatea morală nu este vizată (aproape) de loc.

În condițiile unei societăți aflate în tranziție – postmodernă și postcomunistă – și în care se produc rapide schimbări, ipoteza de soluționare a problemei apare astfel: valorificarea persoanei subiectului educației, ca ființă creată și creatoare spiritual, conștientă de sensul creației prin formarea de capacități pentru creație morală și socială (de valori morale și norme sociale, organizaționale) chiar în “laboratorul” educației pe tot parcursul vieții (prin relațiile socio-educaționale, jocul rolurilor sociale în grupuri socio-educaționale, în echipe pentru proiecte de cercetare a problemelor socio-morale, cu metode de investigare și de inventare, producere a soluțiilor la problemele cercetate).

Până la începutul secolului al XX-lea, în filozofia moralei (numite de unii filozofi, etică) au predominat preocupările normative, de ordinul întâi, din interiorul moralității, de tipul: ce este bine și ce este rău? poate exista o morală întemeiată pe virtute sau pe drepturi? Apoi, au trecut pe primul plan problemele eticii de ordinul doi (meta-etice) privind fundamentele gândirii etice, valorice, de tipul: putem justifica judecățile de valoare? putem vorbi cu sens despre adevăruri morale? În ultimile trei decenii s-au reabordat probleme ale moralei practice, de tipul: este acceptabilă pedeapsa cu moartea [9]?

Ca denumire a unei discipline filosofice conceptul de “etică” a fost prima dată folosit de Aristotel. Prin acesta Aristotel intenționa să denumească ansamblul de obiceiuri și tradiții omenești. Important de reținut este că etica fusese deja mutată în centrul discuțiilor filosofice o dată cu apariția lui Socrate.

Explozia gândirii raționale în Grecia antică a avut un ecou deosebit în toată lumea occidentală, influența acestui mod a imagina și explica lumea, și implicit omul, s-a făcut simțită chiar și în teologie.

Istoria eticii occidentale, ca de altfel și cea a filosofiei occidentale, își are începuturile în Grecia antică. Principalele nume menționate atunci când se vorbește de etica grecească sunt Socrate, Platon, Aristotel. Chiar dacă se poate urmări un fir roșu în ideile celor trei filosofi menționați, teoriile etice dezvoltate de cei trei sunt destul de diferite în esență.

Etica în perioada modernă a fost atinsă de religie dar și de ateism [5]. În Grecia antică Epicurismul încorporează aspecte ale ateismului, dar a dispărut din tradiția filozofică pe măsura dezvoltării creștinismului. În timpul Renașterii conceptul de ateism a reapărut ca o acuză adusă celor ce puneau la îndoială starea de lucruri religioasă, însă acesta câștigă prestigiu în epoca

Luminilor. În secolul al XX-lea ateismul a devenit o poziție filozofică exprimată cu precădere în cercurile raționaliștilor și ale umaniștilor seculari.

La întrebarea *ce este etica?* Răspunsurile se conturează în perioada contemporană ca fiind o știință filozofică ce studiază morala ca pe una din cele mai importante laturi ale existenței umane și sociale. În același timp etica este și o disciplină științifică, deoarece în cadrul ei sunt elucidate două grupe de probleme:

- probleme teoretice propriu-zise ce se referă la natura și esența moralei,
- probleme ce țin de modul în care ar trebui să procedeze omul, după ce principii și norme să se conducă în viață.

Îndeplinind funcția de descriere a realității, a experienței și a vieții morale, etica poartă un caracter axiologic, determinând valorile ce gravitează în jurul binelui și răului. Deoarece valorile morale sunt cele mai numeroase și mai semnificative pentru afirmarea omului ca personalitate, cercetările axiologice ale eticii permit să se determine ”valoarea valorilor”, să se stabilească normele și principiile, să se determine idealul moral al societății [7, p.25].

În condițiile unui mediu educativ metodologia educației morale include un ansamblu de metode și procedee, care pot fi grupate în *modelul strategic* și *instrumental* [4, p.173-174]:

Modelul strategic propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale: coordonata instruirii morale și coordonata conduitei/acțiunii morale.

Coordonata instruirii morale implică:

- metode verbale: expunerea morală (povestirea, explicația, prelegerea morală); conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică); studiul de caz;
- metode intuitiv – active: exercițiul moral, exemplul moral;

Coordonata conduitei morale angajează două categorii de metode centrate pe evaluarea acțiunii morale:

- aprobarea – dezaprobarea.

Modelul instrumental propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiectivele globale (de instruire morală – de acțiune morală):

- ✓ *explicația morală*, bazată pe procedee de stimulare și informare morală, care pot fi preluate de la alte metode;
- ✓ *prelegerea morală*, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expositive – verbale, de tip demonstrație – pledoarie, conferințe, referate tematice;
- ✓ *convorbirea morală*, bazată pe procedee de dialog moral, dezbateră morală, povestire morală, comentariu moral;
- ✓ *exemplul moral*, cu procedee bazate pe exemple directe – indirecte, reale – imaginare;
- ✓ *analiza de caz*, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbateră, recomandare morală;
- ✓ *exercițiul moral*, bazat pe două tipuri de procedee:
 - externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense);
 - interne (exersarea prin procedee de autoevaluare morală);
- ✓ *aprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă;
- ✓ *dezaprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de obsevație, avertisment, ironie, reproș, sancțiune.

Având ca obiect de studiu morala, etica determină asamblul de valori, norme, reguli și principii morale, care trebuie să ghideze conduita omului în viața sa personală, socială și spirituală, în raport cu exigențele sale morale, spirituale și profesionale [7, p.25].

Valoarea persoanei depinde de interiorizarea normelor morale, inclusive de idea și acțiunea morală, care se manifestă în acord cu unitatea dintre conștiința morală și comportamentul demn. Centrarea pe valorificarea acordului nominalizat, reprezintă temeiul unei personalități morale, oneste, active și creative din punct de vedere spiritual și etic [3, p.26].

Societatea bazată pe etica minimală analizată de S. Frunză [6], ca una care ocultează sensul tare al moralei și aduce în prim plan reglementarea și eficacitatea, părăsind terenul abrupt al imperativelor în favoarea câmpiilor line ale bunăstării, populate de conștiința morală slabă care, potrivit lui Zygmunt Bauman [1], este deopotrivă neconvingătoare și neconstrângătoare. Toate acestea ne-ar putea conduce la concluzia că omul postmodern este privat de responsabilitate, dar S. Frunză observă că, în ciuda relativizării valorilor și a direcției individualiste de regândire a identității și a standardelor în baza unor criterii determinate de propriile așteptări, noul context global promovează o etică, chiar și una minimală, vizibilă și transpusă prin comunicare și deschisă creativității etice. Codurile deontologice reprezintă tocmai expresia contextului etic existent „dincolo de disputa continuă între absolutism și relativism“ [6, p.17], într-o formă laicizată și profesionalizată.

Ca știință normativă, etica cuprinde nu numai un cod moral, o analiză a problemelor conduitei de viață în baza idealurilor omenești, ci și răspunde, practic, la problemele de formare a nobleței și a voinței umane [7, p.89].

Obligațiile pragmatice determinate de etica deontologică îi permit profesionistului să aleagă rațional normele morale de conduită, în baza unei pregătiri și decizii axiologice în raport cu idealul moral. Idealul moral constituie proiecția la maximum a capacităților umane în baza valorilor determinate axiologic și normative de știința Eticii. Această disciplină a ajutat întotdeauna oamenii să ducă o viață conștientă, să înțeleagă de ce e necesar să fie morali și cum să devină morali [2].

Funcția axiologică a educației etice, adică cea de a stabili normele etice și de a forma atitudini corecte față de relațiile umane pedagogice, față de comportamentele pedagogice, de capacitățile, de valorile, de aprecierile obiective ale faptelor și proceselor pedagogice, ar trebui realizate la n asemenea nivel, încât să asigure modelarea viitorului pedagog. Trebuie să se ajungă la etapa când acesta ar fi capabil să desfășoare o activitate profesorală creativă, conform cerințelor viitorului, posibilă de schimbări social-utile eficiente, flexibile [7, p.42].

Din cele relatate mai sus putem conchide că:

- etica ca știință filosofică are la bază studierea moralei, dar ca disciplină științifică elucidează mai multe probleme dintre care este natura și esența moralei.
- Etica fiind o componență filosofică e necesar să fie studiată în și prin educație atât la nivel de individualitate cât și personalitate al cadrului didactic.

Bibliografie:

1. Bauman Z. Etica postmodernă, traducere de Lică D. Editura Amarcord, Timișoara, 2000, p.324
2. Cozma C. Elemente de etică și deontologie, Iași, 1997, p.168
3. Cuznețov L. Formarea personalității integer în cadrul familiei și școlii prin educația morală. În: Hadîrcă M. (coord) [et al.] Formarea personalității elevului din perspectiva educației integrale. AȘM, IȘE, Chișinău, 2013
4. Diaconu M., Jinga I. Pedagogie. Editura ASE, București, 2004
5. Etică, religie.
https://ro.wikipedia.org/wiki/Ateism#Ateism.2C_etica.C4.83_.C8.99i_religie (vizitat 14 02. 2017)
6. Frunză S. Publicitatea și administrația publică sub presiunea eticii. Editura Lumen, Iași 2015, p.254
7. Mândăcanu V.-M. Etica pedagogică. Editura UPS "I. Creangă", Chișinău 1998
8. Monteil J.M. Educație și formare. Editura Polirom, Iași, 1997, p.200
9. Muresan V. Comentariu la etica nicomahică. Editura Humanitas, București, 2006, p.400

AUTODETERMINAREA ADOLESCENTULUI

Larisa CHIREV,

lector superior,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *Self-determination is one of the key needs of the adolescent and also one of the important processes that takes place in adolescence and expresses the essence of this period. Moving towards autonomy, the teenager is in a position to become aware of his essence, to capitalize on his own resources, to affirm himself in relation to others. This article summarizes the data of the empirical research in which it was intended to identify aspects of adolescent self-determination and gender differences in their self-determination.*

Sarcina principală a perioadei pubertare și adolescenței este aceea a identificării de sine (personale) sau a dezvoltării conștiinței de sine. Perioada adolescenței repune problemele dezvoltării conștiinței de sine datorită, pe de o parte, modificărilor ce survin în sistemul general de cerințe ce se manifestă față de adolescent, iar pe de altă parte, datorită schimbărilor prin care trece personalitatea cu structurile și substructurile sale. De aceea dezvoltarea conștiinței de sine se complică. E vorba de intensificarea percepției de sine care are câteva aspecte, dintre care: propria imagine corporală, identificarea și conștiința egoului, identificarea sensului, rolului și statutului sexual și mai ales a celui social.

Expectația părinților față de rezultatele școlare ale copiilor are de asemenea un rol important în dezvoltarea conștiinței de sine. Părinții copiilor cu autoconștiință înaltă, siguranță în adaptarea școlară și rezultate bune, au tendință de a manifesta conduite lejere față de copii lor, se mândresc cu rezultatele școlare, dar în fapt mențin reguli severe și cerințe față de tineri din teamă ca aceștia să nu scadă atenția față de obținerea de rezultate școlare bune. Părinții cu expectație joasă au tendința de a subevalua capacitățile acestora și tratează uneori copiii ca pe o povară, ceea ce erodează dezvoltarea conștiinței de sine a acestora. Există forme subtile de feed-back între tineri și familiile lor, forme ce operează pe terenurile autoevaluării și ale formării conștiinței de sine. [1,p.71-73]

Dacă *a fi conștient de sine* înseamnă a fi propria persoană și dacă ființa noastră conștientă apare ca fiind însăși „proprietatea persoanei” (o proprietate care nu înseamnă numai o anume dispoziție, ci și un drept de a dispune), conștiința în ansamblul său nu poate fi redusă la acest mod de a fi conștient, la acest ideal al ei, și cu atât mai puțin la structura sa bazală. Căci noțiunea unui Eu proprietar al lui însuși implică faptul că persoana sa are de-a face cu experiențe ce constituie un capital istoric propriu. Astfel, Personalitatea și Eul reprezintă transcendența conștiinței de *a fi cineva* relativ la faptul de *a avea conștiința a ceva*. Eul este forma supremă a ființei noastre conștiente, dar numai forma supremă și, într-un fel „secundară” a dezvoltării sale, prin care se marchează în același timp contingenta și libertatea ei. Toate modalitățile ființei noastre conștiente, toate aceste operații, funcții, structuri ni se impun ca fenomene conștiente. Se poate spune că memoria, atenția, reflexia, cunoașterea, inteligența, sensibilitatea, percepția, Eul, conștiința morală, conștiința de sine sunt în întregime sau în parte modalități conștiente ale vieții noastre psihice. Cu alte cuvinte, ne putem mulțumi să spunem că „a fi conștient” este un atribut distribuit unor aspecte ale activității psihice sau tuturor acestora. [4,p.53-57]

Produsul scontat la finele adolescenței este individul autodeterminat, adică nu doar conștient de cine este, dar și capabil să traseze scopuri, elaboreze strategii de realizare a lor și să-și mobilizeze forța interioară pentru a pune în aplicare planul. Un cadru teoretic din ce în ce mai utilizat pentru studierea motivației și a stării de bine este cel oferit de teoria autodeterminării (Deci și Ryan, 1985; Ryan și Deci, 2000)[2]. Aceasta ia în calcul tendințele de

creșterea trebuințelor psihologice fundamentale pentru a explica motivația și starea de bine. Teoria identifică trei astfel de trebuințe: de competență, de relaționare și de autonomie, care par a fi esențiale pentru dezvoltarea socială și bunăstarea psihologică. În concepția lui Ryan și Deci, o trebuință fundamentală presupune o stare de tensiune care, dacă este satisfăcută, duce la sănătate și stare de bine, iar dacă nu – la boală și disconfort psihic. Important este că toate cele trei tipuri de nevoi trebuie satisfăcute pentru ca starea de bine să se manifeste deplin. Teoria autodeterminării susține că nevoile amintite anterior sunt universale, dar că modul lor de manifestare poate fi diferit, ca urmare a condițiilor diferite de internalizare (Sheldon, 2001). Vorbind despre motivația intrinsecă și cea extrinsecă, autorii teoriei autodeterminării menționează că motivația este maleabilă. Schimbarea orientării motivaționale apare în mod natural prin procesul de internalizare, care se referă la tendința naturală a persoanelor de a interioriza reglarea comportamentelor care sunt valorizate social și care au depins inițial de recompensele externe. Teoria atrage atenția asupra faptului că mediul social poate să submineze motivația autodeterminată, când nu sprijină trebuințele fundamentale de autonomie, competență și relaționare.

Spre deosebire de alte perspective care văd comportamentele motivate extrinsec ca fiind invariant non-autonome, teoria autodeterminării susține că motivația extrinsecă poate să varieze foarte mult în ceea ce privește autonomia, cu alte cuvinte, există forme ale motivației extrinseci care pot satisface trebuințele de autonomie, competență și relaționare, depinzând de măsura în care sursa comportamentului a fost interiorizată. Când sunt reglate extern, comportamentele indivizilor sunt controlate de surse externe, această formă de reglare acoperă definițiile cele mai întâlnite în literatura de specialitate pentru motivația extrinsecă. Elevii care realizează proiecte deoarece sunt importante pentru viitoarea lor carieră sunt motivați extrinsec, la fel ca aceia care le realizează pentru a-și mulțumi părinții. Ambele exemple presupun alte scopuri decât plăcerea activității în sine, însă în primul caz apare implicarea personală și libertatea alegerii, pe când în al doilea apare conformarea la un reglaj extern. Gradul de autonomie diferă deci în cele două exemple. Imaginându-ne taxonomia tipurilor motivaționale, aranjate de la stânga la dreapta în funcție de gradul de autodeterminare, la capătul din stânga al continuumului ar fi starea numită de amotivare, în care indivizii nu percep existența unei relații între propriul comportament și rezultatele acestuia. Este adesea rezultatul sentimentelor de incompetență și de lipsă a controlului, prin urmare din ce în ce mai puțin efort este depus pentru finalizarea comportamentului. Amotivarea este asociată cu plictisul, slaba concentrare în timpul activității didactice, adaptarea deficitară la mediul școlar, un nivel mai ridicat al stresului perceput la școală și în timpul pregătirii lecțiilor, și, în fine, cu decizia de abandon școlar, mai ales pentru nivelele superioare de școlarizare (Noumanis, 2005). La capătul din dreapta al continuum-ului se află starea clasică de motivație intrinsecă, presupunând îndeplinirea unei activități datorită satisfacției pe care o produce activitatea în sine. Este înalt autonomă și reprezintă prototipul autodeterminării. Experiența motivației intrinseci este caracterizată de plăcere, satisfacție, interes, sentimentul libertății de a alege. Indivizii motivați intrinsec pentru a realiza o activitate se vor implica spontan, fără a aștepta sau a primi întăriri externe. Este foarte probabil ca o astfel de participare să satisfacă trebuințele fundamentale de autonomie, competență și relaționare. [5]

Motivația intrinsecă nu este însă singura formă de motivație autodeterminată. Strict vorbind, cele mai multe acțiuni umane nu sunt motivate intrinsec, mai ales după prima copilărie, deoarece libertatea de a fi motivat intrinsec este din ce în ce mai îngădită de presiunile sociale care conduc la activități care adesea nu sunt interesante și presupun asumarea unei mari varietăți de noi responsabilități. Comportamentele motivate extrinsec acoperă continuum-ul între amotivare și motivație intrinsecă, variind în funcție de gradul de autonomie al reglării. Comportamentele motivate extrinsec cu nivelul cel mai scăzut de autonomie sunt numite comportamente reglate extern, sunt realizate pentru a satisface o cerință externă sau pentru a primi o recompensă și s-au aflat în atenția teoreticienilor învățării operante. A doua modalitate

de reglare are loc prin introiecție. Indivizii au internalizat sursa motivațională care înainte era externă, dar încă nu au acceptat-o. Comportamentele sunt realizate ca urmare a presiunilor interne, autoimpuse, pentru a evita vina sau anxietatea. În cele mai multe cazuri, persoanele sunt motivate să demonstreze abilități (sau să evite eșecul) pentru a-și menține stima de sine. Deși au natură internă, comportamentele de acest fel au în continuare o cauzalitate externă, deoarece persoanele le adoptă pentru că așa trebuie și nu pentru că ei doresc asta. Reglarea prin identificare este considerată o formă internalizată a motivației extrinseci. Ea se dezvoltă când indivizii decid să realizeze o activitate după ce au estimat valoarea acesteia, comportamentul este acceptat și considerat important pentru propria persoană (Vansteenkisteși colab., 2005). De exemplu, elevii pot alege să studieze pentru că recunosc avantajele personale ale acestei activități. Doar această formă a motivației extrinseci este cu adevărat autodeterminată, pentru că indivizii iau decizia de a-și regla comportamentul. Forma cea mai autonomă a motivației intrinseci este reglarea integrată. Integrarea apare când reglările anterior identificate sunt asimilate sinelui, ceea ce înseamnă că au fost evaluate și puse în acord cu propriile valori și nevoi. Acțiunile determinate de motivația integrată au multe în comun cu cele determinate de motivația intrinsecă, deși sunt considerate extrinseci pentru că sunt realizate pentru a obține rezultate distincte și nu pentru plăcerea activității. Merită să subliniem că motivația extrinsecă este un construct cu mai multe fațete, în comparație cu motivația intrinsecă. În timp ce motivația intrinsecă implică în general dorința de implicare în activitate de dragul activității în sine, motivația extrinsecă presupune o mare varietate de motive (dorința de a-i face pe plac profesorului, evitarea provocărilor). Prin urmare, teoria autodeterminării face distincție între comportamentele motivate autonom (realizate din propria voință și însoțite de sentimentul libertății psihologice) și comportamentele controlate (executate ca urmare a presiunilor sau obligațiilor). Avantajele nivelului ridicat de internalizare se văd în eficacitatea comportamentală, capacitatea mai mare de efort, o stare de bine mai ridicată și o asimilare mai bună a individului la mediul social. Mai specific, în domeniul educațional internalizarea este corelată cu angajamentul în sarcini, performanțele mai ridicate, învățarea de calitate și notele mai mari. În ceea ce privește starea de sănătate, se asociază cu o mai mare aderență la tratament și respectarea regimului de viață la persoanele cu boli cronice, și o mai mare implicare în programele de tratare a dependențelor. Avantajele se manifestă însă și în alte domenii, cum ar fi viața religioasă, exercițiile fizice, activismul politic sau relațiile intime (Blaisși colab., 1990).

[5]

Relația balanței afective cu luarea deciziei și rezolvarea de probleme este complexă, potrivirea dintre individ și cerințele situației semnificând adaptarea acestuia, sau altfel spus, autodeterminarea.

Autodeterminarea adolescentului este, de regulă, provocată și/sau asigurată nu de un singur motiv, condiție sau proces, ci de un întreg sistem de diverse motive, condiții și procese care se interprind, se completează reciproc și se raportează unul la altul. **Scopul cercetării** on cauză este studiul experimental al aspectelor autodeterminării adolescenților contemporani. **Ipoteza de cercetare:** Există diferențe de gen în autodeterminare la adolescenți. **Testele aplicate** [3]:

- 1) „Scala de Autodeterminare” (the Self-Determination Scale), care măsoară autodeterminarea în funcție de *autoconștientizare și alegerea percepută în acțiuni*;
- 2) „Inventarul Atitudinii de Sine” (Self-Attitude Inventory - SAI), care include două scale, *încrederea în sine și popularitatea*;
- 3) „Scala Conștiinței de Sine” (Self-Consciousness Scale), cu cele trei scale, *conștiința de sine privată, conștiința de sine publică și anxietatea socială*;
- 4) „Scala de Auto-Eficacitate” (Self-Efficacy Scale), care măsoară atât *autoeficacitatea generală* cât și *autoeficacitatea socială*;

Eșantionul a fost constituit din 132 subiecți cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani (73 fete și 59 băieți), elevi din două licee din ora. Chișinău, unul fiind privat și altul de stat.

Obiectul cercetării au devenit două aspecte ale autodeterminării: **conștientizarea de sine**, sau capacitatea individului de a fi cât mai conștient de propriile acțiuni, simțiri și sensul acestora și **alegerea percepută în acțiuni**, sau altfel spus înțelegerea / perceperea opțiunilor făcute respectând propriul comportament și fel de a fi.

Rezultatele obținute la **Scala de Autodeterminare** sunt prezentate mai jos în figurile 1-2.

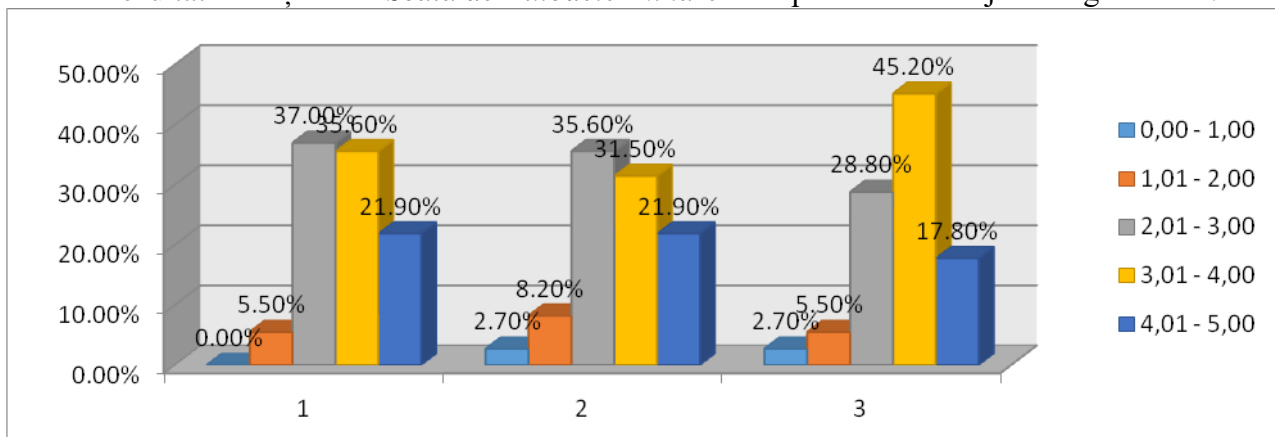


Fig.1 Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute de către fete la **Conștientizarea de sine (1)**, **Alegerea percepută în acțiuni (2)** și **Autodeterminare (3)**

Datele din figura 1 indică că observăm că cea mai mare frecvență a scorurilor fetelor la **Autodeterminare** (45,2%) este în intervalul 3,01 – 4. Aceeași situație a fost identificată și la băieți – 45,8% (figura 2). Remarcăm, însă că ponderea băieților a scorurilor mari (3-5) la **Conștientizare de Sine**, **Alegerea percepută în acțiuni** și **Autodeterminare** este mai mare decât ponderea fetelor cu aceleași scoruri.

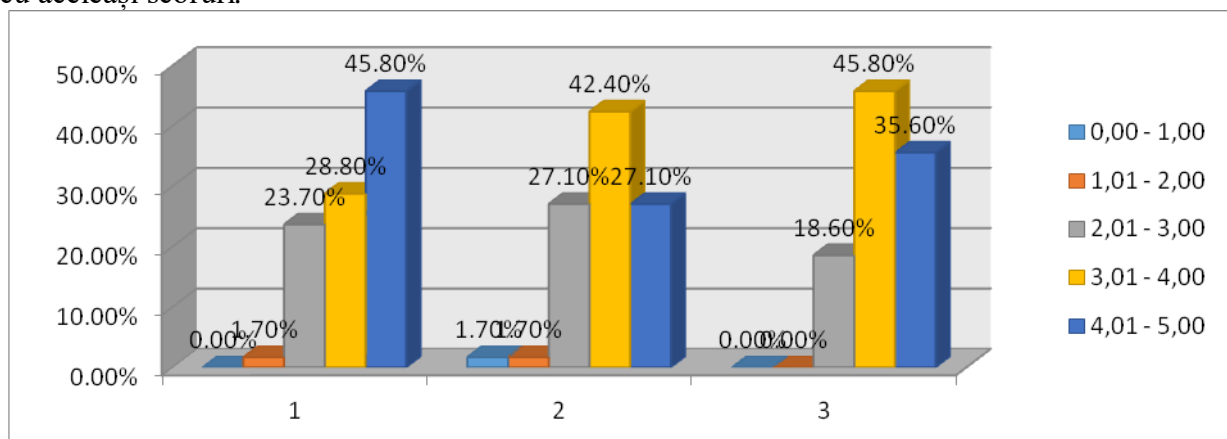


Fig.2 Frecvențele pe nivele a scorurilor obținute de către fete la **Conștientizarea de sine (1)**, **Alegerea percepută în acțiuni (2)** și **Autodeterminare (3)**

Compararea statistică a datelor pune în evidență că există diferențe de gen statistic semnificative la scala autodeterminării și subscalele acesteia. Astfel:

- la **Conștientizarea de sine** diferențele sunt semnificative la $p=0,002$ ($t= -3,13$), valoarea medie în grupul de fete este 3,35, în grupul de băieți – 3,79
- la **Autodeterminare** diferențele sunt semnificative la $p<0,001$ ($t= -3,37$), valoarea medie în grupul de fete este 3,25, în grupul de băieți – 3,69.

Așadar, se acceptă ipoteza conform căreia există diferențe de gen în autodeterminare la adolescenți, diferențele sunt în favoarea băieților, aceștia având un nivel mai înalt atât al autodeterminării, cât și al conștientizării de sine.

Corelarea datelor obținute la cele 4 teste aplicate a permis să determinăm caracterul relației autodeterminării cu celelalte variabile studiate. Prelucrarea statistică pune în evidență următoarele:

- corelație pozitivă între *Autodeterminare* și *Încredere în sine* ($r=0.324$; $p<0.001$);
- corelație negativă între *Autodeterminare* și *Anxietatea socială* ($r=-0.389$; $p<0.001$);
- corelație pozitivă între *Conștientizarea de sine* și *Încredere în sine* ($r=0.321$; $p<0.001$);
- corelație pozitivă între cele două tipuri de *Conștiință de sine: privată și publică* ($r=0.324$; $p<0.001$).

În grupul de fete a fost constatată corelație pozitivă între *Conștientizarea de sine* și *Eficacitatea de sine generală* ($r=0.366$; $p<0.001$), între cele două tipuri de conștiință de sine ($r=0.501$; $p<0.001$) și corelație negativă între *Încrederea în Sine* și *Anxietatea Socială* ($r=-0.611$; $p<0.001$), între *Anxietatea socială* și *Eficacitatea de sine socială* ($r=-0.465$; $p<0.001$).

În grupul de băieți cele mai multe relații de interdependență există între *Eficacitatea de sine generală* și: *Alegerea percepută în acțiuni* ($r=0.424$; $p<0.001$), *Autodeterminarea* ($r=0.560$; $p<0.001$), *Conștientizarea de sine* ($r=0.442$; $p<0.001$), și cu *Încrederea în sine* ($r=0.544$; $p<0.001$).

Bibliografie:

1. ALBU, E. *Psihologia vârstelor*. Târgu-Mureș, Universitatea „Petru Maior”, 2007 [citat 07 decembrie 2017].
Disponibil: http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/psihologia_varstelor_albu.pdf
2. DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York: Plenum Press, 1985. ISBN 978-1-4899-2271-7
3. FISCHER, J., CORCORAN, K. *Measures for Clinical Practice and Research*. New York: Oxford University Press, 2007. ISBN 0195181905
4. EY H. *Conștiința*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983
5. *Implicații ale teoriei autodeterminării în practica școlară* [citat 07 decembrie 2017].
Disponibil:
http://socioumane.ro/blog/mariusdrugas/files/2010/03/articol_reaction_paper_1.pdf

FAMILIA ȘI ȘCOALA ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

Adrian Gheorghe STANDAVID,

profesor, doctorand,

Liceul Vocațional de Artă Tîrgu Mureș, România

Abstract: *In contemporary society, school and family are the most important educational factors. Their partnership leads to a good educational attainment and the achievement of the common goal - the formation of a young person with a strong personality. The problems faced by school and family are numerous. Two of these, the inadequacy of the education system and the school dropout, were an object of observation. The forms of manifestation and possible remedies were followed.*

Preliminarii

În societatea contemporană, familia nu mai reprezintă „nucleul societății” din cauză că numeroase familii sunt dezbinat, voluntar sau involuntar, de nevoi materiale – unul sau ambii părinți sunt plecați în străinătate, iar copilul este lăsat în grija bunicilor, sau a unor rude îndepărtate. În acest context școala și familia trebuie să-și unească eforturile pentru a înlătura orice obstacol intervine în educația copilului.

I. Familia și școala – parteneri educaționali

Atât școala, cât și familia sunt parteneri în actul educațional. Prin demersul didactic copilul dobândește noi cunoștințe, abilități și competențe. Scopul comun al celor doi factori îl reprezintă educarea copilului. Discordanța dintre aceștia poate provoca grave consecințe asupra caracterului copilului, dar și asupra modului în care tânărul percepe unul dintre factori.

Țelul comun al părinților și al familiei îl reprezintă determinarea cauzelor care au generat la elevi efecte nedorite în plan comportamental și care au repercusiuni asupra capacității de însușire de noi cunoștințe.

Rolul școlii este de două ori mai important pentru că ea nu doar caută să înzestreze părinții cu noi instrumente, cu noi strategii de relaționare cu copiii lor, ci școala urmărește și implicarea directă a părinților în crearea unei atmosfere de colaborare între părinți și copii. Scopul educației familiei este de a dezvolta relațiile dintre părinți și copii prin încurajarea comportamentelor de sprijin ale părinților și modificarea comportamentelor non-productive sau vătămătoare [2, p. 24]

Astfel, școala și familia realizează un front comun înspre atingerea obiectivelor ce privesc educabilitii.

Pe baza cercetărilor documentare și comparative, în țările din Uniunea Europeană s-a realizat un raport asupra relațiilor dintre școală și familie. Sunt enumerate mai multe motive pentru care între acești factori educaționali trebuie să se stabilească o relație de colaborare.

- a. părinții sunt, juridic, responsabili cu educația copiilor lor. Legislația reflectă astfel libertatea părinților de a-și crește copiii așa cum doresc; există diferențe între țări privind măsura în care părinții pot alege între diferitele școli și cursuri pe care să le urmeze copiii ori măsura în care părinții trebuie consultați de responsabilii școlari;
- b. învățământul nu este decât o parte din educația copilului; o bună parte a educației se petrece în afara școlii;
- c. cercetările pun în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în special asupra motivațiilor învățării, precum și a faptului că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate prin dialogul cu școala;
- d. grupurile sociale implicate în instituția școlară (în special părinții și profesorii) au dreptul să influențeze gestiunea școlară. [1, p. 5-6]

II. Educația părinților – privire generală

Una din preocupările școlii contemporane o constituie: „Îmbunătățirea calitativă a nivelului de educație al părinților, necesară în contextul unor schimbări complexe la nivelul vieții de familie, al mediului, al comunității, al societății multiculturale și al globalizării”. [5, p. 30]

Educația de bună calitate presupune aplicarea modelului diversității și în educația părinților, printr-o viziune diferențiată, prin inițierea de proiecte în care să fie implicată familia, ca partener educațional. Acest tip de activități accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive înregistrate în domeniul educației familiei, și impune extinderea spațiului de intervenție, în scopul valorificării tuturor valențelor instructive, în interesul copilului.

Pentru a stimula participarea părinților la ședințe de consiliere, la discuții individuale sau colective pe teme de parenting, activitatea educativă are în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale, diverse, ale tuturor părinților, la interesele de cunoaștere și la potențialul lor. Astfel, și în rândul părinților „Valorificarea mecanismelor și a instrumentelor coerente de acțiune existente și crearea de noi rețele specializate în diverse subcomponente vor avea ca rezultat creșterea calității în actul educațional.” [5, p. 33]

E necesar ca personalul abilitat din școli să sesizeze și să înțeleagă detaliat atât acele elemente din structura psihică a părintelui care rămân neschimbate pe parcursul întregii vieți, cât și cele supuse transformărilor determinate de numeroși factori.

Scopul urmărit în educația părinților nu se rezumă doar la sprijinirea acestora, ci și la conștientizarea lor, în ceea ce privește rolul educativ în creșterea și educarea propriului copil precum și cu referire la relațiile părinte-copil, relații ce trebuie bazate pe încredere și respect reciproc. „Educația parentală ajută părinții să-și dezvolte și să-și îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea umană, să alterneze abordările în creșterea copiilor și să învețe tehnicile pentru a reduce stresul care subminează funcționarea parentală [2, p. 20]

III. Aspecte ce necesită educarea părinților

Din observațiile efectuate ca profesor diriginte, sau în calitate de profesor la clasă am constatat că există numeroase probleme căror familia și școala contemporană trebuie să le facă față, pentru a asigura un cadru prielnic și echitabil în educație. Dintre acestea m-am oprit asupra câtorva: inadaptarea la sistemul educațional, abandonul școlar.

3.1. Inadaptarea la sistemul educațional

Una dintre cele mai importante probleme ce vizează atât școala, cât și familia o constituie inadaptarea școlară. Din punct de vedere comportamental, un elev inadaptat manifestă deseori incapacitatea de a stabili relații cu cei din jur, cu părinții, cu profesorii, cu colegii. Regulile, de orice natură, atât în cadrul școlii, cât și în afara ei, sunt încălcate. Copii suferă modificări comportamentale care duc la violență verbală, bruscarea colegilor sau alte abateri de la morală, minciună, copiat la ore. Inadaptabilitatea școlară are efect și asupra personalității elevului: „Copilul se resemnează sau renunță, devenind amorf, sau se revoltă împotriva insuccesului, încearcă compensări prin care să dovedească, pentru el, că poate reuși totuși în unele lucruri. Aceasta duce uneori la violență, furt, anxietate, fobie școlară [9, accesat în 10 decembrie 2017]

Manifestările comportamentale ale elevilor care nu se pot adapta la școală sunt vizibile. În acest caz cei mai mulți elevi se confruntă cu rezultate slabe la învățătură, și nu reușesc să atingă nici standardele minimale de performanță în însușirea cunoștințelor. Au capacități intelectuale de nivel slab sau mediu, și de aceea, în cadrul orelor de curs, răspunsurile lor sunt șovăielnice, iar când trebuie să răspundă, în fața colegilor se pierd; în timpul activităților individuale nu-și termină sarcinile de lucru și își deranjează colegii. Față de activitatea școlară ei dovedesc lipsă de respect, atitudine manifestată și față de profesori, dar și un dezinteres deschis față de demersul educațional. La școală, sau pe stradă evită să privească în ochi profesorii, simțindu-se vinovați. În timpul recreațiilor rămân singuri, neavând mulți prieteni. Ceilalți colegi îi ocolesc, pentru că, de multe ori, au un comportament violent.

În societate nu vorbesc decât atunci când li se adresează în mod direct o întrebare. În relație cu ceilalți se exprimă prin nervozitate, tulburări de comportament și o agitație aparent nejustificată.

Pentru remedierea situației sunt necesare discuții individuale cu părinții, dar și cu elevii în cauză, solicitându-se de asemenea, sprijinul profesorului consilier școlar. Trebuie stabilite priorități pe termen scurt și diferite obiective cu o durată mai mare de realizare, în care familia să fie implicată atât prin supravegherea copiilor, cât și în soluționarea eventualelor conflicte..

Astfel, pe termen scurt elevilor li se vor atribui sarcini precise, pe care să le poată duce la îndeplinire și care să-i responsabilizeze. De asemenea vor fi îndrumați să se alătore colegilor în discuțiile de la clasă, privitoare la buna desfășurare a activității, iar dacă opiniile lor sunt pertinente, vor fi luate în seamă.

Pe termen lung, elevii vor fi supravegheați în ceea ce privește frecvența la ore și vor fi antrenați în discuții formale și non-formale cu ceilalți colegi.

3.2. Abandonul școlar

O altă problemă ce implică atât școala, cât și familia o constituie abandonul școlar.

Abandonul este definit în DEX ca fiind „Renunțare definitivă, părăsire fără intenția de a reveni la ceva”. [4, p. 24]

Sintagma „abandon școlar” apare în literatura de specialitate, ca fiind tendința de renunțare la studiile școlare provocată de cauze diverse. [8, accesat în 2 decembrie 2017]

Neamțu Cristina, în „Devianța școlară”, este de părere că abandonul școlar „reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificării sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început”. [3, p. 199]

Din păcate în politicile educaționale din România nu există o definiție unitară a sintagmei „abandon școlar”. Acesta este și motivul pentru care abordarea subiectului este plină de lipsuri.

Într-un studiu efectuat în 2009, România se clasa pe locul 6, cu rata cea mai mare de abandon școlar (16,6%), dintr-un efectiv de 27 de țări membre ale Uniunii Europene. [6, p. 71]

În anul 2012, rata de părăsire timpurie a școlii a fost de 17.4% fapt care ne-a plasat pe locul 5 dintre cei 28 de membrii UE. [7, accesat în 2 decembrie 2017]

Cele mai multe abandonuri se datorează neparticipării la ore a elevilor. Numărul mare de absențe, care se cumulează, duc pe de o parte la incapacitatea însușirii materiei, pe de altă parte la exmatriculări. Motivele pentru care elevii lipsesc de la cursuri sunt multiple.

Cele mai importante sunt cele legate de problemele de ordin material. Nu puțini copii sunt nevoiți să muncească pentru a susține material familia, sau, alteori, lipsurile materiale împiedică părinții să-și trimită copiii la școală.

Un alt motiv al renunțării la școală ar fi determinat de faptul că elevul, neputând face față sarcinilor din Programa de învățământ, nu este reorientat spre școlile adecvate posibilităților sale. Pe de altă parte, deseori, renunțarea la studii este determinată de anturaj. Nu puțini copii suferă influențe negative, care îi abat de la preocupările școlare.

Remedierea problemei abandonului școlar implică mai mulți factori. Pe de o parte sunt problemele interne ale familiei, care, poate fi sprijinită prin programe de reconversie profesională, astfel încât părinții, fără un loc de muncă, să fie ajutați să se angajeze, găsindu-și astfel o nouă sursă de venit. Remedierea situației financiare ar putea contribui la reducerea abandonului școlar, în mediile defavorizate.

Un alt motiv care determină adesea abandonul școlar este nivelul intelectual al copilului care, în anumite împrejurări nu poate face față sistemului actual.

În această situație se impune reorientarea înspre Școlile de Arte și Meserii în care accentul nu este pus pe pregătirea teoretică, ci pe cea practică. Această alternativă nu este agreată de mulți părinți, care nu acceptă problemele copiilor lor. Suprasolicitarea nu duce la un final educațional dorit, ci, îl îndepărtează pe copil și mai mult de mediul școlar. Reorientarea elevului și consilierea părinților înspre conștientizarea problemei, duc spre abandon, din cauza incapacității intelectuale.

A treia, și din păcate cea mai des întâlnită, cauză a abandonului școlar, o reprezintă anturajul nefavorabil. Tinerii se simt mereu atrași de medii ce corespund nevoilor de a fi acceptați așa cum sunt, un mediu în care să nu li se impună reguli care nu le sunt explicate, în care să fie alături de tineri de vârsta lor. Dorința de a experimenta lucruri interzise, teribilismul, intenția de a se integra diferitelor grupuri duc la introducerea copilului în medii neprielnice.

Orientarea copilului spre activități extrașcolare care să corespundă nevoilor lui și care să-i facă plăcere, reprezintă o soluție pentru îndepărtarea lui de medii neprielnice.

Școlile pun la dispoziția elevilor o serie de cercuri tematice care vin în completarea cursurilor, sau valorifică potențialul creator sau sportiv al copilului.

Cluburile copiilor oferă șansa de a participa la o gamă largă de activități care nu presupun costuri mari din partea părinților, de multe ori oferind acces la cursuri gratuite, copiilor și tinerilor până la 18 ani.

Asociațiile sportive au deseori grupe de copii și tineret în care – deși contribuția financiară din partea părinților este mult mai mare – elevii își pot satisface nevoia de mișcare, pot consuma energia în exces și de multe ori își pot găsi o vocație.

Concluzii

Factorii ce contribuie la educarea copilului: familia și școala, trebuie să acționeze unitar, asigurând astfel o coeziune a tuturor acțiunilor educaționale care se exercită asupra copiilor și care duc la modificarea pozitivă a personalității acestuia. Continuitatea demersurilor educative asigură evoluția constantă și sigură de care tânărul are nevoie pentru a trece de la o etapă educațională la alta. Pentru o bună reușită, e necesară asigurarea unui schimb permanent de informații, deoarece numai așa, familia și școala pot alcătui un sistem unitar care asigură atingerea țelului comun – educarea copilului.

Barierile ce trebuie depășite sunt multiple. Abandonul școlar și inadaptabilitatea la mediul educațional constituie doar două elemente cărora trebuie să li se facă față în societatea contemporană, în care, din păcate, influențele negative sunt mai numeroase decât cele pozitive.

Bibliografie:

1. BÂRLĂDEANU Corina. CENUȘĂ Mihaela ș.a. *Consilierea părinților, perspective europene*. Iași: Editura Ștef, 2015. 174 p. ID:2015-1-RO01-KA104-014432
2. COJOCARU Ștefan. *Educația parentală în România*. București: Editura ALPHA MDN, 2011. 64 p. ISBN 978-973-139-204-2
3. NEAMȚU Cristina. *Devianța școlară*. București: Editura Polirom, 2003. 423 p. ISBN 973-681-403-3
4. PRICOP Lucian. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Editura Cartex, 2007. 660 p. ISBN 978-973-1040-72-1
5. ȘOITU Laurențiu, CHERCIU Diana coord. *Strategii educaționale*. București: Editura Alpha MDN, 2006. 311 p. ISBN (10) 973-7871-55-5; (13) 978-973-7871-55-8
6. Commission staff working paper, Reducing early school leaving, Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving
7. cf. Eurostat, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> accesat în 2 decembrie 2017
8. <http://www.fundatia.ro/sites/default/files/Parte%20de%20Carte-Raport%20de%20cercetare.pdf>, accesat în 2 decembrie 2017
9. <http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/sociologie/ABANDON-SCOLAR16.php>, accesat în 10 decembrie 2017

EXPRESIILE IDIOMATICE IN CONTEXTUL LIMBAJULUI PROFESIONAL MEDICAL – PROVOCARE ȘI MISTER

Marcela ȘIMANSCHI,

Doctorandă, lector universitar,

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu

Abstract: *The word emerged the first, and the word, as such, represented God. Through him was created the outmost mysterious creature - the Man. The creator has brought into him with a high sense of purpose the entire holy love, the whole mystery for the sake of soul and body perfection. Beyond any imaginable limits, the word has got a major power in managing the human destiny. The word secrecy turns to be infinite and, straightforward subjective. To consider the medical point of view, gentle doctors' words weigh up a tremendous role in doctor – patient relationship. The core of the article is set over the formative phrase value as well as the idiomatic one, which, within a complex scenario may acquire a fantastic unassailable principle in doctor – patient relationship. The masters of these words become the health*

authorities, surrounded by their patient's love and cordiality. The richest and the most well known reserve of the idiomatic expressions is found in the greek literature throughout Horatius, Cicero, Ovidius. Time has discretely upheld them further through various languages. In the modern culture there's no soul on earth who would avoid using a proverb, quote, saying as a communication tool. The scope of idiom flow is considerably unlimited. The right word at the right time may be comparable to a human lifespan, this is why the health foundation is – the word.

*O altă limbă mai frumoasă nu-i,
Decît acea ce-n suflet se clădește.
Apoi, de-acolo clară izvorăște...
~Comoara Neamului.*

O bogăție inestimabilă are orice națiune care-și cunoaște limba, își cinstește strămoșii și iubește limba pe care o vorbește.

Limba e vie. Ea se naște, crește, se dezvoltă, se îmbogățește pentru a fi clar înțeleasă, expresiv expusă. Vorba poetului Grigore Vieru „*cine-și pierde limba, își pierde și făptura, i se usucă gîndul dacă muștește gura*”.

Orice națiune e reprezentată prin limba pe care o vorbește. Deaceea limba e *pusă-n capul mesei* pentru a cuprinde neamul din *cap pînă-n picioare*. Nu sunt popoare mici, așa, precum nu-s limbi sărace. Vorba lui George Coșbuc „*mai mult noroc ș-avere mai mare eu nu am, decît în suflet graiul acestui neam*”. [*Graiul neamului*]. Cu-adevărat așa e, pentru că împrăștiati prin lumea amară, noi, doar prin limbă ne-am găsit.

De facto, lingvistul se îngrijește de veșmîntul limbii, dar medicul prin limbajul său profesional contribuie la rafinarea ei, în special prin expresii idiomatice și sintagme terminologice. Ele oferă limbajului specialistului bogăție, expresivitate și mister.

Indiscutabil e că – un medic are de lucru *pînă peste cap*, dar ajută pacientul care *nu mai știe unde îi e capul de durere*. La un consult sau investigație medicală, pacientul, de durere doar *dă din cap*, nemaiputînd *scoate un cuvînt*. În cazuri mai puțin plăcute sau așteptate, în care medicul calmează pacientul afirmînd *nu te mai da cu capul de toți pereții*, dacă acționăm *cu cap*, găsim soluția. Deseori medicul apelează pentru susținerea pacientului la cei apropiați, și, adesea aud răspunsul „nu e acasă sora, fiul, ori soțul, pentru că *și-au luat lumea-n cap* rățăcesc prin lume după un ban”.

Așa e profesia de medic, de a-și lua răspunderea asupra sa - în limba rusă *на мою голову*. Atunci cînd pacientul singur se tratează își face mai rău și medicului îi spune *на свою голову сделал*. Pe cînd medicul duce de urgență un pacient în sala de operație, o rudă apropiată îl poate preveni *будете отвечать головой*, astfel încît după intervenția chirurgicală reușită, medicul, isprăvindu-se de minune, este apreciat la justa valoare *этом голова!*

Și, oare, de puține ori se întîmplă a fi învinuit de vre-o nereușită de oameni total necompetenți, atunci, medicul poate reproșa *не сваливайте с больной головы на здоровую*.

În una din vizite în salon medicul se informează dacă pacientul primește regulat medicamentele prescrise, la care pacientul îi răspunde *mi-a ieșit din cap; it got out of my mind* - doar el se simte deja mai bine, atunci, medicul îl previne ne înțelegem din *capul locului*, ce e indicat, trebuie primit! Așadar, un bun profesionist îi *dă de cap* fiecărei maladii, doar să acționezi avînd *unegrosse tête*, adică cunoștințe trainice. Să nu uităm că un bun profesionist e tot timpul în muncă și e calm, il a *une tête froide, il a toute sa tête* - adică spirit lucid.

La prima convorbire cu medicul pacientul cere o discuție *tête a tête; în patru ochi; eye to eye*, pentru ca medicul să ia decizii corecte, el trebuie să cunoască detaliile maladii pacientului. Evident este faptul că limbajul profesional al medicului se îmbogățește mult prin expresiile idiomatice utilizate atît la nivel conștient cît și inconștient, atît în limba de baștină cît și franceză, rusă sau bineînțeles engleză.

Ce clară-i limba mamei, pornită de acasă..., iar cu expresii idiomatice e cu mult mai bogată, cu mult mai frumoasă.

LE ROBERT MICRO POCHE e una din sursele ce se îngrijește de bogăția limbii, de formarea limbajului profesional. Cum definește această lucrare noțiunea de expresie idiomatică?

Expression.manière de l'exprimer, mot ou groupe de mots = locution, tour, tournure. Expressions populaires argotiques. Expression figurée. Expression toutes faites, clichés, formules[17, p.159].

Idiome. Forme locution propre a une seule langue, intraduisible (gallicisme, anglicisme, italianisme)[17, p.647].

Locution figée dont on ne peut pas changer les termes:tout de suite– îndată, tout d'un coup - deodată[17, p.537].

Dicționarul Limbii Române Moderne denotă următoarele: *Expresie - exprimare*. Sintagmă concisă care exprimă o idee (din Fr. *expression*), (din lat. Lit. *Expressio,- onis*)[16, p.287].

Словарь русского языка, însă, ne vorbește despre sintagma *крылатые слова*–образные, меткие выражения вошедшие в общее употребление.

Toate aceste lucrări științifice de cercetare și constatare contribuie la cizelarea limbajului, în special limbajul profesional al oricărui domeniu apelează la așa surse cognitive.

Oricare limbaj profesional se îmbogățește dacă utilizează în munca cotidiană o limbă aleasă după meseria pe care o face. Expresiile idiomatice fac limba concisă, structurată și se deosebesc printr-o expresivitate condensată, o doză de istețime aparte.

După cap și căciulă; no Сеньке и шапка – așa se potrivesc oamenii de acelaș nivel de cultură, de cărturarie.*Capul să trăiască, că belelele curg rîu; была бы голова а беды достаточно.*

Moalele capului în limbajul profesional medical denotă o parte anatomică a corpului uman, totuși, folosită sub un alt aspect, mai bine zis literar - figurat, poate lua o turnură neașteptată survenită în rezultatul unor evenimente, întâmplări, de exemplu *mi-a tras un pumn în moalele capului* poartă un alt sens decît corpul fizic al omului.

Nu-i un cap de țară / (de om), adică nu e scump, nu e o tragedie, *не велика беда* –zice vorbitorul de limbă rusă.

Ai carte, ai parte; ученье — свет, а неученье — тьма, expresii frumoase care descriu viitorul omului cărturar, citit, erudit, care studiază mereu. Aici e cheia succesului aceluia care *știe carte* și care *face carte*, mai cu seamă a *omului cu carte*.

Cea mai mare comoară a omului, de neprețuit este sănătatea. Un om sănătos, o familie sănătoasă e bogăția țării, averea națiunii. Nici un succes cît de relevant, nu se poate compara cu o sănătate trainică, durabilă. Un tată sănătos e dobînda familiei, o mamă sănătoasă e viitorul copiilor, un copil sănătos e *lumina ochilor* părinților.

Aceste fiind spuse ne facem concluzia să ne păstrăm sănătatea *ca ochii din capși* să ne obligăm să fim tot timpul în formă.

Dicționarul Limbii Române Moderne explică expresia idiomatică *a fi binedrept* stare fiziologică și psihologică bună[16, p.300].

Le Dictionnaire de la Langue Francaise Le Robert Micropoche explică expresia idiomatică *être bien; aller bien* adică *être en forme*.

Dicționarul frazeologic moldo-rus explică expresia *a fi în formă, a fi bine*, drept expresii care conțin substratul interior, o sănătate bună, un regim alimentar echilibrat, utilizarea apei potabile și calitative[14, p.202]. Un medic de familie, utilizează în limbajul profesional aceste expresii, și dă sfaturi pacienților, prescrie în cartela medicală pozițiile acestor frazeologisme: de a face sport cu bicicleta, gimnastică curativă, de a practica cursa și mersul pe jos, turismul verde, ieșirea în natură. Trebuie de ținut cont că buna dispoziție, optimismul, încrederea în sine au o mare influență asupra corpului uman. Important este de a respecta mesele zilei și consumul de alimente sănătoase iar pentru prevenirea afecțiunilor nedorite să evităm modul de viață sedentar.

Medicul contribuie la tratamentul pacientului nu doar direct prin tratamente invazive sau non invazive ci și indirect prin intermediul considerentelor etice, cunoștințe asupra problemei în cauză, empatie, și nu în ultimul rând limbajul său profesional. Or, înainte de a consulta pacientul, medicul zîmbește, și cu căldura ochilor îi ia durerea, ascultă, apoi cu mâinile calme și tălmăduitoare calmează pacientul. Limbajul profesional utilizat corect și convingător îi ia pacientului o jumătate din durere.

Iată marea valoare a sintagmelor terminologice, a expresiilor idiomatice în limbajul profesional al medicului. Un zîmbet cald, un cuvînt *spus cu cap* și la locul potrivit îi ajută medicului să-și desfășoare meseria la nivelul așteptărilor pacienților, să mențină în formă *omul* - cea mai de preț creatură a secolului, căci, la început a fost cuvîntul și cuvîntul era Dumnezeu, iar prin el

s-a zămislit tainica creație pe pămînt-omul. Creatorul a pus în el toată dragostea divină, toată lumina tainică pentru desăvîrșire trupească și sufletească. Deaceea cuvîntul are o forță majoră în definirea destinului uman. Taina cuvîntului e infinită și, pot spune, subiectivă. Vorbind în plan medical, conchid că cuvîntul medicului are un rol major în legătura lui cu pacientul.

La această etapă aș vrea să menționez valoarea formativă a unor sintagme și expresii idiomatice ce pot avea o putere incontestabilă în relația medic-bolnav. Stăpînii acestor cuvinte devin și stăpînii sănătății, ei, fiind înconjurați mereu cu dragoste și stimă de pacienții lor. Pacea, liniștea sufletească, fericirea omului, dobîndite prin cuvînt sălășluiesc în om chiar pînă în ultima clipă.

Depozitul cel mai bogat și cunoscut al expresiilor idiomatice se află în literatura greacă și la scriitorii latini precum Horațiu, Cicero, Ovidiu. Timpurile le-au înaripat mai departe în diferite limbi. N-aș exagera afirmînd, că în epoca de cultură modernă aproape nu există om, care să nu folosească zilnic un proverb, o maximă, un citat, ca aliment al comunicării.

Create în epoci diferite, au făcut la rîndul lor epocă. Izvorîte din deosebite domenii s-au instalat temeinic în vocabularul obișnuit al popoarelor și au ajuns, în cea mai mare parte, lexic comun universitar. Expresiile date sunt cea mai veche și ne fluctuantă metodă pentru schimbul universal de idei. Pot fi întrebuințate uneori în serios, dar mai ales în ironie.

De exemplu într-o conferință medicală, destinată stațunilor balneare pentru bolnavii de inimă, se spunea că *accidentul cardio-vascular atîrnă ca sabia lui Damocles*. Din cultura clasică grecească celebrul personaj Damocles, în plan istoric, era un dregător la curtea regelui tiran Dionisie al II-lea care a domnit peste orașul Sicilian Syracuse, în timpul secolelor V-IV î.Hr. Pentru Cicero, povestea lui Dionisie și Damocles a reprezentat ideea că cei de la putere întotdeauna se află sub spectrul anxietății și al morții, și că "nu poate exista fericire pentru cel care se află sub presiune constantă." Parabola a devenit, mai târziu, un motiv comun în literatura medievală, iar expresia *sabia lui Damocles* este acum utilizată în mod obișnuit ca un termen ce descrie un pericol la orizont [13].

Un medic înarmat cu cuvîntul iscusit ales, este pentru pacienți nu un tăietor cu cuțitul, un demon în alb, ci devine salvatorul vieții și în speranța ei, un înger păzitor. Deaceea medicina e o artă ascunsă și descoperită prin încredere, voință, stoicism.

Revin la cîteva expresii idiomatice semnificative pentru un limbaj atît general, cît și profesional. Expresia *cine merge încet, merge sănătos* poate fi utilizată de medic la adresa oricărui pacient pentru a-l încuraja. Această idee a pasului bine măsurat o găsim exprimată în multe limbi. Francezii, dintr-un vers al dramaturgului francez Jean Racine din piesa „Les plaideurs” (act I, sc I), au făcut zicătoarea *qui veut voyager loin menage sa monture* (cine vrea să călătorească mai departe, își cruță animalul); în rusă „медлено но верно”; pe cînd italienii afirmă *chi va sano, va lantano* (cine merge sigur, ajunge departe), același idiom *chi va piano va sano e va lontano* își preia echivalentul în engleză *he who goes slowly goes far* sau *slow and steady wins the race* adică (cu răbdarea treci și marea, graba strică treaba, încetul cu încetul se face oțelul).

O singură expresie aduce o doză mare de încredere și sănătate. Sintagma *Carpe diem*, este o expresie dintr-un poem latin scris de Horațiu, popular, expresia este tradusă ca *Trăiește clipa*. Horațiu a folosit cuvântul în sensul de a se bucura, a apuca, folosire, a face uz de. Expresia dată a căpătat răspândire, constituind un îndemn de a culege roadele și mai ales bucuriile zilei de azi (de altfel verbul *carpere* înseamnă *a culege*). Poate fi folosită la urgențe chirurgicale cu înțelesul de a nu lăsa pe a doua zi lucrurile de o importanță majoră, de a nu amîna. Exemplul e folosit în oda lui Horațiu (oda I, II, VIII) unde poetul îi amintește lui Leuconoe că “viața e scurtă, timpul a trecut...bucură-te de ziua de azi, și nu te încrede în cea de mâine”, să nu ne pierdem lumina interioară, speranța că mâine va fi bine, deci *carpe diem!*[16].

Fiecare parte a corpului uman poate fi identificată cu o expresie idiomatică spre a o valorifica și a face conotație cu viața, remarcabile rămîn a fi sintagmele și expresiile nu doar în limba română dar și franceză, engleză, rusă. De exemplu: *dacă nu-i cap, vai de picioare; ca lumina ochilor; minte creață; numai ochi și urechi; limbă lungă; a bate din buze; cu fața curată; cu fruntea sus; cu mână lungă; iute de picior; călcâiul lui Ahileși multe altele; în limba franceză être dur d'oreille (a nu auzi bine)[1, p.14], crier à tue-tête (a țipa cît ține gura)[1, p.74], avoir un mot sur le bout de la langue (a-i sta, a-i veni pe limbă) [1, p.6], mener qn par le bout du nez (a minți)[11, p.14], sang froid (a păstra cumpătul)[1, p.65],[11, p.66] casser la tête (a enerva)[11, p.8], rompre les oreilles a qn (a face capul oboroacă)[11, p.9]; și bineînțeles în engleză *to be at one's throats* sau *a pain in one's throat* (a sta cuiva în gît; житья не давать)[4, p.85], *to your heart's content* (după placul inimii)[9, p.19], *to keep body and soul together* (a trăi de azi pe mâine)[11, p.24], *to have one's finger in every pie; to poke one's nose into somebody's affairs* (a-ți băga nasul unde nu-ți fierbe oala;)[9, p.39], *to give somebody a sock on the jaw* idiom mai puțin literar, vulgar de altfel *дамьвзубы*[9, p.110], *to slam the door in one's face* (a închide ușa în nas)[9, p.113].*

Expresia *Timpul zboară fără reîntoarcere*, din latină *Fugit irreparabile tempus*, această idee au exprimat-o mulți scriitori de-a lungul veacurilor, unde, accentul se orientează atît pe ireversibil cît și ireparabil, așadar, concluzionăm că timpul trebuie întrebunțat cu folos. Putem reflecta asupra unui set de expresii idiomatice în care cuvîntul rege este *timpul* de pildă: *better late than never* (mai bine mai tîrziu decît niciodată), *on the spur of the moment* (sub impulsul momentului), *once in a Blue Moon* (din an în Paște).

Un interes aparte o are expresia a plînge cu lacrimi de crocodil, lacrimile de crocodil ar fi, chipurile, expresii zguduitoare ale părerii de rău, un raționament plecat dintr-o premisă falsă; sensul expresiei în cauză de fapt este - a se manifesta cu fățarnicie, durere fățarnică; a plînge prefăcut; a avea un comportament ipocrit; o suferință amăgitoare. Iată un exemplu de folosire nereușită a acestei expresii: Pacientul Pacală aplîns cu lacrimi de crocodil după fratele lui decedat într-un accident. Autorul enunțului ar vrea să spună că Păcală a fost devastat, că a plîns *de-a săltat cămașa pe el, că și-a smuls părul din cap* de jale. În realitate, din cauza folosirii necorespunzătoare a expresiei, ni se spune că de fapt pacientul în cauză a plîns de formă, *de ochii lumii*. Sau, Gelu, însănătoșit de-a binelea după o boală chinuitoare, *a plîns cu lacrimi de crocodil* cînd și-a petrecut soacra la gară. Interesant este că folosirea eronată a expresiei *a plînge cu lacrimi de crocodil* a dus la formarea unei alte expresii: a rîde cu lacrimi de crocodil, aici ne este exemplificată versiunea expandată (și incorectă) a expresiei *a rîde cu lacrimi*, care poate fi înlocuită cu *rîde cu poftă*; a hohoti; *a rîde cu gura pînă la urechi, a muri de rîs*.

Pentru reabilitare e optimistă expresia *Mens sana in corpore sana*, o minte sănătoasă într-un corp sănătos. Sănătatea trupeză condiționează și asigură pe cea a minții. Timpul pune semnul egalității între viață și sănătate. Omul cu adevărat înțelept - spune poetul Iuvenalis în Satirele (Satires) nu cere cerului decît sănătatea spiritului dimpreună cu sănătatea corpului. Expresia *lupta pentru existență* e citată de multe ori în limba engleză *the struggle for life*, spre a semnala că omul trebuie să lupte desinestătător pentru sănătatea și viața sa.

Am selectat expresiile de mai sus conform următoarelor criterii de selecție:

- interesul profesional (medical)
 - puterea de circulație cât mai mare, aria lor cât mai întinsă
 - valoarea clasică a frazelor, ratificată de verdictul timpului
 - diversitatea cuvintelor celebre din toate epocile, (lat. *Varietas delectat*, în traducere din latină în engleză: *variety is delighting* (Phædrus), rusă: *разнообразие доставляет удовольствие*, română: *diversitatea bucură ochiul* [15].

Sfera de circulație a idiomurilor, sintagmelor terminologice e indiscutabil nelimitată. Un cuvânt potrivit la momentul potrivit poate fi egalat cu o viață de om, deaceia temelia sănătății este –*Cuvîntul*, iar cea mai de preț creatură a tuturor timpurilor este indiscutabil - *Omul*.

Bibliografie:

1. Bejenaru G. *Franceza distractivă*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 128 p.
 2. Berg I. *Dicționar de cuvinte, expresii, citate celebre*. București: Ed. VESTALA, 2004. 366p.
 3. Brais A. *Dicționar de Literatură Română și Universală. Autori. Opere. Personaje*. Pentru elevi. București: Ed. CORESI, 2004. 632p.
 4. Cronin Archibald. *The green years*. Москва: Глосса, 1997. 192p.
 5. Dicționarul frazeologic moldo-rus. Chișinău: Lumina, 1976, p.202.
 6. Dicționarul limbii române moderne. ed. Academiei Populare Române, p.287, p. 300.
 7. Dicționarul Înțelepciunii. Th.Simenschy. Biblioteca școlarului. *Cugetări antice și moderne*. Ed. A IV. Litera, 2003. 423p.
 8. Le Robert Micro Poche. Canada, 1988, p.159, 537, 647.
 9. Maugham Somerset. *Stories*. Москва: Изд. Глосса, 1996. 162p.
 10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Издательство Советская Энциклопедия, 1964
 11. Степанова О. *Synonymie de la langue Francaise*. Москва: Изд. Просвещение, 1972. 112 p.
- Documente electronice**
12. Classical literature. *Ancient Rome - Juvenal - Satire X*(Satire, Latin/Roman, c. 120 CE, 366 lines). [Accesat 15.03.2017] Disponibil: http://www.ancient-literature.com/rome_juvenal_satire_X.html
 13. Descoperă.ro. *E Lumea Ta. De unde vine expresia sabia lui Damocles?* [Accesat 10.03.2017] Disponibil:<http://www.descopera.ro/mari-intrebari/15101308-de-unde-vine-expresia-sabia-lui-damocles>
 14. Dicționar englez-român.Velea L. Lexica © 2004-2017 [Accesat 09.03.2017] Disponibil:<http://ro-en.gsp.ro/index.php?d=e&q=Slow+and+steady+wins+the+race>
 15. Eudict. [Accesat 15.03.2017] Disponibil: <http://www.eudict.com/?lang=lateng&word=varietas%20delectat>
 16. Wikipedia Enciclopedie liberă [Accesat 09.03.2017] Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Carpe_diem
 17. Wikipedia Enciclopedie liberă [Accesat 10.03.2017] Disponibil:<https://ro.wikipedia.org/wiki/Damocles>
 18. Википедия. Свободная энциклопедия. *Varietas delectat*. Последнее изменение этой страницы: 23:34, 29 ноября 2011. [Accesat 15.03.2017] Disponibil: https://ru.wikipedia.org/wiki/Varietas_delectat

IMPACTUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ASUPRA RELAȚIONĂRII ÎN CUPLUL NOU FORMAT

Inga BACIU,
 lector universitar,

Abstract: *The problem of the communication to the young couple is very relevant and current. In the modern world people have less time to communicate with one another. Usually with this problem facing in particular young families, where the communication with the partner of life shall be reduced, sometimes only to meet the needs of the basis, which often serves as a provoke factor of the divorce. Many of the life partners do not know what is happening in the world inside of the partner. The acquisition of the skills to communicate represents an important issue for most contemporary families. So we can suppose that the development of Communication skills would have a positive impact on the relationships to the young couple.*

1. Introducere.

Comunicarea în cuplu reprezintă unul din cel mai important aspect al longevității unei relații. Problema comunicării la cuplurile nou formate este foarte relevantă și actuală. În lumea modernă oamenii au tot mai puțin timp pentru a comunica unul cu altul. Adesea cu astfel de problemă se ciocnesc în special familiile tinere, astfel încât comunicarea cu partenerul de viață se reduce, uneori, doar la satisfacerea nevoilor de bază, ceea ce de multe ori servește drept factor declanșator al divorțului. Mulți dintre soți nici nu știu ce se întâmplă, în lumea interioară a partenerului, deși, comunicarea reprezintă un instrument care îi apropie pe oameni. În funcție de modalitatea în care aceștea vor mânui acest instrument, depinde dezvoltarea relației lor în continuare [8, p. 180].

Competența de comunicare este văzută ca entitate distinctă în literatura de specialitate, ca una dintre cele mai importante funcții ale comunicării realizate la indivizi izolați, la grupuri și chiar la organizații. Istoricul competenței comunicative demonstrează ansamblul cunoștințelor interacționale și culturale interiorizate de vorbitor, care îi permit acestuia să se manifeste adecvat în contexte comunicative specifice.

După cum menționează, Joseph DeVito, competența de comunicare se referă „la propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării”; autorul face referire la o comparație pe care o considerăm utilă pentru înțelegerea termenului: învățăm competența de comunicare în mod asemănător cu învățarea felului în care se mănâncă cu furculița și cuțitul: observându-i pe ceilalți, prin instrucțiuni oferite explicit, prin încercare și eroare etc [7, p. 38].

Calitatea comunicării partenerilor își pune amprenta, în mod indiscutabil, asupra tuturor sferilor vieții de familie. O atmosfera dominată de ostilitate, de agresiune, de violență verbală este premiza unor patternuri de comportament bazate pe o viziune fatalistă asupra vieții, iar consecințele pot fi foarte frecvent de o natură chiar dramatică.

În lucrarea Psihologia vieții de cuplu, autorii I. Mitrofan și C. Ciupercă, menționează că cuplul devine prin iubire, comunicare și intercunoaștere o structură generativă deschisă la schimbare, autocreatoare, o unitate prin complemetaritate. El angajează două forțe energetico-polare (masculin și feminin), care se intercompensează, interacționează, se relevează, se cunosc mutual, fuzionează, se dezvoltă și se transform în ființe mature, autonome, libere [6, p. 14].

De asemenea, în literatura de specialitate este stipulat că comunicarea erotică și cea de tip familial reflectă și se supune legilor armoniei și creației “în univers”, conform principiului funcțional holonomic (“partea reflectă și reproduce întregul, după cum întregul se regăsește în parte”).

Totodată se face trimitere la faptul că relațiile de cuplu sunt indicative ale manierei de comunicare întrucât reflectă maniera personală de elaborare a influențelor fundamentale ale celorlalți: în relația intimă, de cuplu fiecare se comportă conform experienței însușite inițial, în special, în cadrul modelului familial de origine.

Concluzionând, putem spune că însușirea deprinderilor de a comunica reprezintă o problemă importantă pentru majoritatea familiilor contemporane. Astfel putem presupune că

dezvoltarea competențelor comunicative ar avea un impact pozitiv asupra relaționării în cuplul nou format contribuind la îmbunătățirea și perfecționarea relațiilor partenerilor.

De menționat că, interesul manifestat față de problematica comunicării la cuplurile nou formate a contribuit la investigarea experimentală a subiectului dat în cadrul unei teze de licență coordonate de autor, iar rezultatele studiului urmează a fi prezentate mai jos.

2. Metodologie.

Scopul cercetării a constituit determinarea impactului dezvoltării competențelor comunicative asupra relaționării la cuplurile nou formate.

În cadrul studiului de față au participat la etapa inițială a cercetării 20 de cupluri tinere, iar la etapa a II (etapa formatoare) a cercetării - 5 cupluri.

Metodele de lucru folosite în realizarea studiului au fost următoarele:

➤ Testul de comunicare în relațiile conjugale (red. A. Karelin, 2007) - Acest instrument de investigație conține 10 itemi cu trei variante de răspunsuri. La final se sumează punctajul acumulat și se racordează la interpretarea care este prezentată.

➤ Scala de evaluare a comunicării eficiente și a înțelegerii reciproce între soți” (Aleshin I. E.; Gozman A. I.; Dubovsky E. M.) - Această scală a fost folosită pentru a determina specificul comunicării între soți, pentru a evalua comunicarea și înțelegerea reciprocă dintre ei, similitudinea în punctele de vedere, simboluri comune ale familiei, ușurința de comunicare între soți. Testul este compus din 48 de întrebări și 4 alternative de răspuns care iau în considerare frecvența, durata și intensitatea divergențelor conjugale. Subiectul alege răspunsul care descrie cel mai bine relația dintre soți.

3. Rezultate obținute.

Pentru o claritate mai mare privind structura lotului experimental, datele sunt reflectate în figura 1, 2.

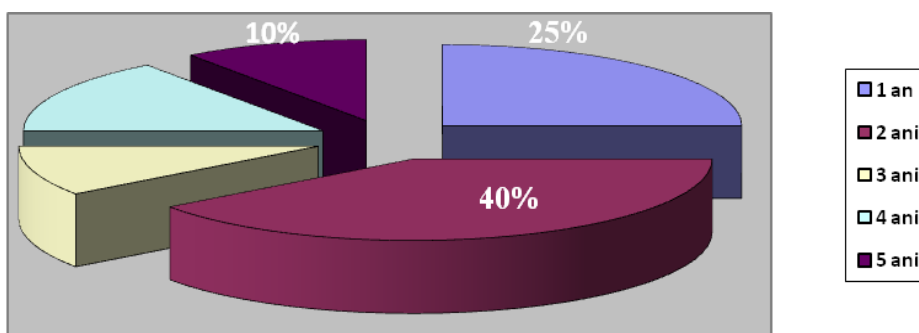


Figura 1. Repartizarea eșantionului după durata căsătoriei

După cum putem vedea, analizând fig.1, cea mai mare parte din cuplurile investigate durata căsătoriei este de 2 ani (40%), fiind urmate de cele cu un an de căsătorie (25%) și respectiv 4 ani (15%). Cuplurile cu durata de 3 și 5 ani, reprezintă a câte 10% fiecare din structura lotului experimental investigat.

Figura 2, prezentată mai jos, scoate în evidență prezența sau absența copiilor în cadrul cuplului. Astfel, 12 cupluri (60%) din cele investigate sunt fără copii, iar 8 (40%) sunt cupluri cu copii.

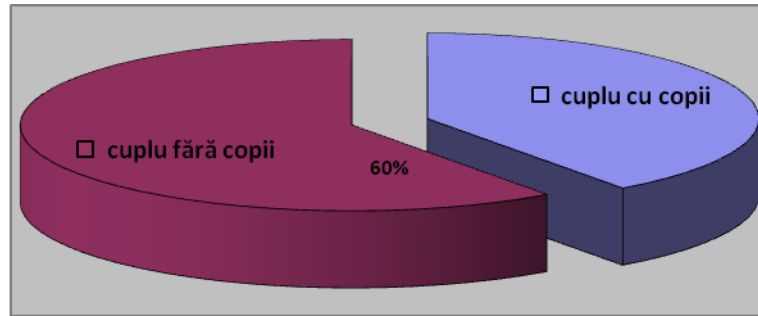


Figura 2. Repartizarea eșantionului după prezența sau absența copiilor în cadrul cuplului

În urma analizei răspunsurilor la Testul de comunicare în relațiile conjugale (red. A.A.Karelin) s-a constatat următoarele rezultate:

La întrebarea: „Aveți unele senzații, care trebuie urgent de clarificat în relație?” opiniile cuplurilor s-au repartizat în felul următor :

- un procentaj de 30% din respondenți afirmă ca nu;
- 20% persoane au răspuns ca au așa senzații.

La întrebarea: „Când doriți să adresați o întrebare deosebită, o faceți fără ocoliri?” s-au obținut următoarele variante de răspunsuri:

- în 30% de cazuri, partenerii adresează reciproc întrebări deosebite, fără careva ocoliri;
- în 35% de cazuri au susținut - Da, dar am nevoie pentru aceasta de atmosfera favorabilă;
- în 15 % nici nu se discută așa subiecte.

La întrebarea: „Socotiți dvs. că, partenerul vă ascunde trăirile sale?” s-au obținut următoarele rezultate :

- 40% - nu sunt la curent cu ascunderea trăirilor partenerului;
- 40% - sunt la curent cu toate problemele partenerului, deci nu poate exista nici o ascundere din partea lui

La întrebarea: „Puteți vorbi cu partenerul dvs. despre probleme serioase în orice moment?” răspunsurile respondenților au fost reprezentate în felul următor:

- 50% din ei confirma ca este necesar de așteptat un moment oportun pentru a vorbi despre diverse probleme serioase.
- 10% din ei au afirmat ca în majoritatea cazurilor nu vorbesc cu partenerul deoarece el nu are timp de obicei;
- 20% au menționat că indiferent de moment, sunt dispuși să vorbească despre orice problemă serioasă.

La întrebarea: „Când comunicați cu partenerul, sunteți atent, ca formularea dvs. să fie corectă?” respondenții au avut posibilitatea să aleagă varianta care se asociază cuplului lor. Astfel,

- 45% din partenerii de cuplu au menționat, că înainte de toate se gândesc bine, cântăresc minuțios cuvintele, și apoi le rostesc
- iar celelalte 30% din cupluri au afirmat ca ei spun exact ceea ce gândesc la moment, fără prea multe reflecții în prealabil.
- 25% au răspuns că își exprimă opiniile, dar i-au în considerare și părerea altora.

Prezintă interes răspunsurile la întrebarea Se întâmplă situația că partenerul vorbește cu tine, iar tu te gândești la alt ceva?

- 35% - au menționat că ”Se întâmplă și așa ceva”, fapt care ne vorbește că nu se acordă atenția adecvată partenerului de viață;
- 30% au oferit variante de răspuns de genul: ”dacă simt că sunt abătut, atunci încerc să mă concentrez;

Răspunsul la ultima întrebare „În orice comunicare încercați să vă exprimați în primul rând?” s-a obținut următoarele opinii de la partenerii de cuplu:

- 50% din parteneri afirmă că trebuie să-și împărtășească problemele, deci în nici un caz să nu fie o oarecare ascundere unul față de altul
- 25% au menționat că, de obicei, dau posibilitatea partenerului de a se exprima,
- 25% au afirmat că în orice comunicare se exprimă în primul rând.

Analiza datelor obținute la „Scala de evaluare a comunicării eficiente și a înțelegerii reciproce între soți” (Aleshin I. E.; Gozman A. I.; Dubovsky E. M.) ne-a permis să constatăm următoarele aspecte:

- S-a înregistrat o primă diferență semnificativă în ceea ce privește durata căsătoriei a lotului experimental. Astfel, cuplurile în primii 2 ani de căsătorie au performanțe comunicative mai superioare comparative cu cuplurile cu durata căsătoriei de peste 3 ani.

- Răspunsurile la întrebarea 2, 8 și 36 din test ne demonstrează că cuplurile nou constituite posedă înțelegere reciprocă mai accentuată, în timp ce subiecții cuprinși între 3 și 5 ani durata căsătoriei rareori dețin o conversație afectivă cu partenerul său de viață, afirmând că înțelegerea din partea acestuia lipsește total sau parțial. În figura 3, prezentată mai jos se poate vedea grafic schițat acest lucru

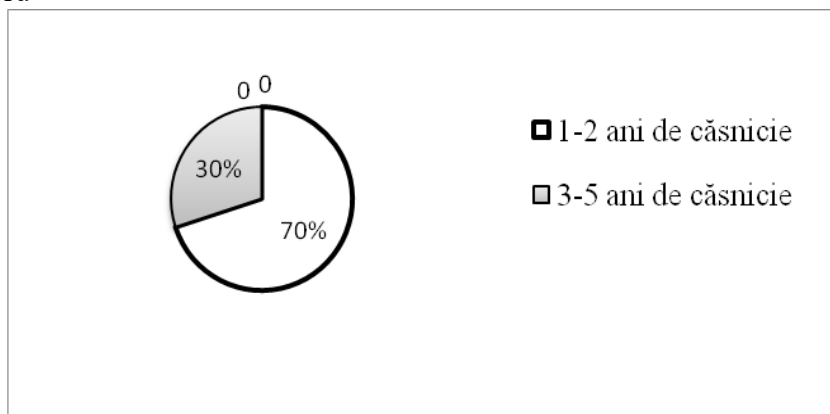


Figura 3. Distribuția în categoria prezenței înțelegerii reciproce a partenerilor în cuplu

- Subiecții cu experiența maritală de 3-5 ani, mai frecvent au dezacorduri asupra unor probleme importante pentru familie, în comparație cu cei aflați în căsătorie 1-2 ani. Analizând rezultatele obținute a subiecților investigați s-a depistat că din cei 30% de cupluri încadrați în categoria căsniciei de peste 2 ani: 20% se ciocnesc constant cu dezacorduri; 15% destul de frecvent; 5% există divergențe, dar mai puțin frecvent. În timp ce pentru cei 70% de cupluri aflați în categoria 1-2 ani de căsnicie am primit următoarele rezultate: 15% dezacordurile sunt destul de frecvente; 20% constante; 35% persistă, dar foarte rar. Figura 4, în continuare reflectă aceste rezultate.

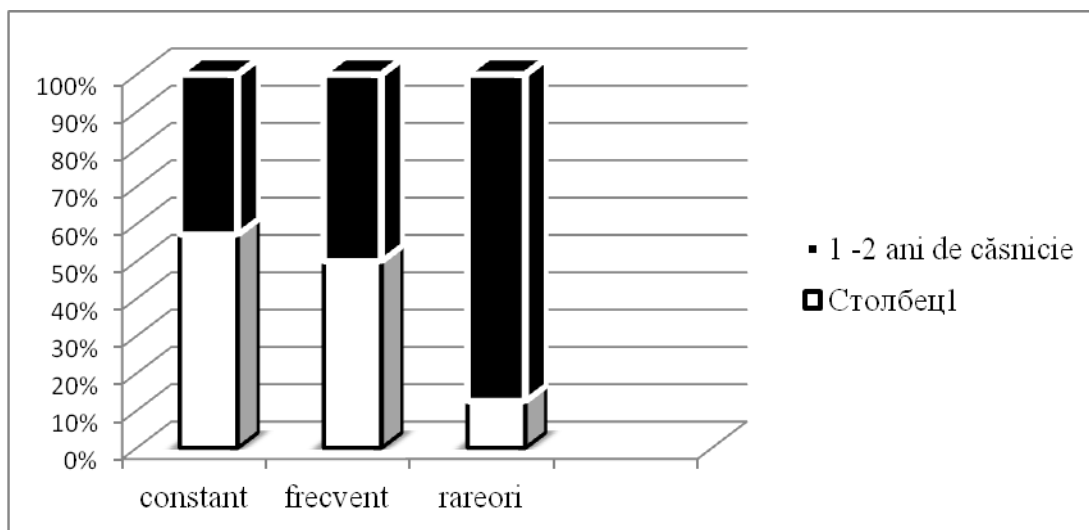


Figura 4. Distribuția în categoriile „dezacorduri constante”, „dezacorduri frecvente” și „dezacorduri mai puțin frecvente” a performanțelor obținute de subiecții aflați în căsătorie timp de 1-2 ani și 3-5 ani.

Realizând investigații asupra competențelor comunicative la cuplurile nou formate se face necesar de a analiza acest aspect sub impactul diferențelor dintre sexe. Acest lucru poate fi determinat prin răspunsurile obținute la întrebările 5, 16, 9, 20, 24, 34 din „Scala de evaluare a comunicării eficiente și a înțelegerii reciproce între soți” care ne sugerează aspectul intuitiv al soților referitor la exprimările, conduitele, simțurile și stările afective partenerului său de viață. Astfel, bărbații, consideră că femeile nu simt dacă bărbaților le place ceea ce ele spun sau fac, pe când femeile susțin că bărbații simt aceste lucruri cu exactitate. În figura 5 de mai jos sunt prezentate mediile răspunsurilor partenerilor la acest aspect.

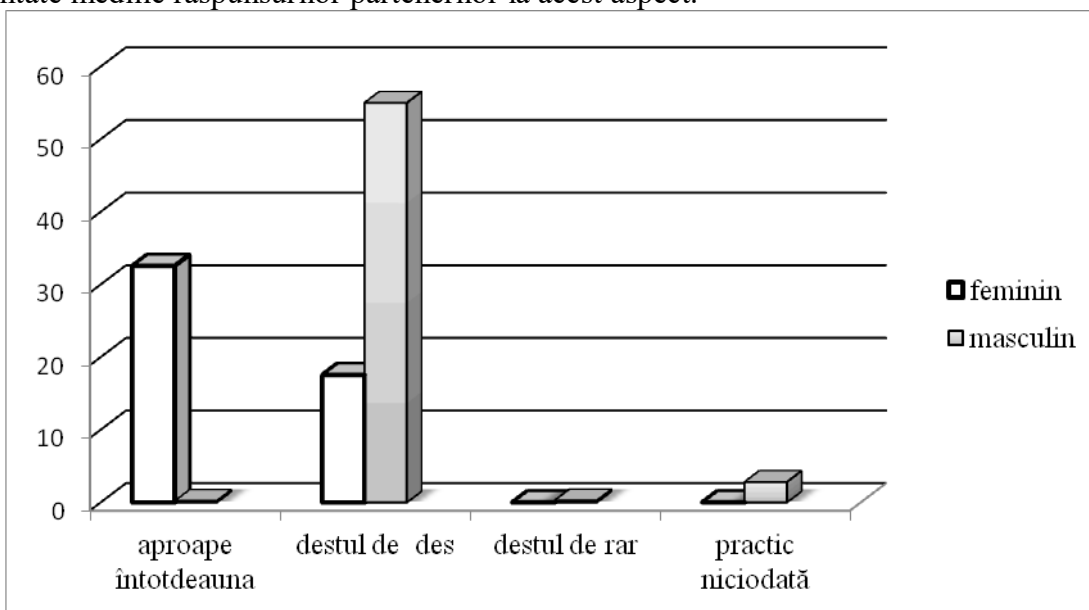


Figura 5 Mediile răspunsurilor al aspectului intuitiv al soților referitor la exprimările, conduitele, simțurile și stările afective

Analizând în profunzime aspectul competențelor comunicative putem menționa și diferența semnificațiilor dintre procente la cupluri cu copii și cei fără copii. Din răspunsurile obținute la întrebarea 35 din „Scala de evaluare a comunicării eficiente și a înțelegerii reciproce între soți”, s-a observat că cuplurile fără copii prezintă o scădere a competenței comunicative, rareori trăiesc „sentimentul de noi”. Din cei 40 % de cupluri cu copii: 22,5% - foarte des au „sentimentul de noi”; 12,5% - destul de des trăiesc „sentimentul de noi”. Iar din cei 65% de

cupluri fără copii: 12,5% - foarte des au „sentimentul de noi”; 20% - destul de des trăiesc „sentimentul de noi”; 32,5% - rareori au „sentimentul de noi”.

Rezultatele experimentului de constatare ne-a permis să concluzionăm că la partenerii de cuplu ineficiența în comunicarea poate fi asociată cu absența completă sau parțială a unei abilități de comunicare. De aceea, am sugerat implicarea partenerilor din cuplurile considerate cele mai defectuoase la capitolul competențe comunicative (5 cupluri) într-un program de formare îndreptat spre dezvoltarea competențelor comunicative la parteneri în cadrul cuplului.

Obiectivele programului:

- Să dezvolte autocunoașterea și cunoașterea interpersonală;
- Să comunice asertiv prin evitarea stilurilor non-asertive de comunicare;
- Să învețe demersul rezolutiv în luarea deciziilor, în diverse paliere ale vieții cotidiene: familial, profesional și social;
- Să însușească tehnici de relaxare și destindere;
- Să identifice momentele cheie din etapele dezvoltării, evaluarea scenariului de viață și rescrierea acestuia în mod adaptativ și benefic;
- Să crească eficiența personală.

Metodele și forme de lucru de bază au constituit: discuția; joc de rol; exerciții privind relațiile interpersonale; exerciții respiratorii și motore; metode de autoexprimare prin desen, crearea personajelor etc.

Programul s-a realizat în cadrul a 8 ședințe de lucru, frecvența ședințelor: săptămânal câte o ședință.

Subiectele abordate în cadrul ședințelor programului au fost în concordanță cu problemele personale ce persistă de obicei în cadrul cuplului cât și cele mai elocvente momente investigate în cadrul experimentului de constatare.

În cadrul ședințelor formative participanții au beneficiat de cunoștințe ce vizează modul în care trebuie să se realizeze comunicarea în cadrul cuplului, au însușit noi forme de comunicare eficientă, au fost identificate comportamente daunatoare (amânare, evitare, agresivitate etc.) și schimbarea lor. S-au identificat emoțiile perturbatoare pentru relația de cuplu, au fost însușite unele tehnici de control emoțional și exprimare adecvată.

În procesul de verificare a eficienței programului de formare a competențelor comunicative a partenerilor în cadrul cuplului nou format s-a ținut cont de exigențele metodologice de realizare a diagnosticului repetat (experimentul de control).

Analiza rezultatelor obținute în faza aplicării diagnosticului post-test, ne-a indicat că programul formativ aplicat cu scopul îmbunătățirii competențelor comunicative la partenerii din cuplurile nou formate și-a dovedit eficiența. Aplicarea repetată a Testului de comunicare în relațiile conjugale (red. A. A. Karelin) a scos în evidență rezultatele ce înregistrează o diferență de procentaj spre îmbunătățire, și anume: răspunsurile obținute indică asupra unui nivel de schimbare semnificativă, în optimizarea situației comunicative din cuplurile nou formate și anume pe dimensiunea de a avea suficient curaj și dorință de a adresa întrebări fără ezitări sau alte genuri de eschivări.

De asemenea, în analiza eficienței programului formativ s-a ținut cont de acele aspecte ale relaționării partenerilor din cuplurile nou formate care solicitau îmbunătățire în faza inițială a cercetării. Astfel, putem menționa că:

- S-au îmbunătățit atitudinile partenerilor unul față de altul, concomitent cu capacitatea de a asculta și de a vorbi;
- S-a îmbunătățit capacitatea de a comunica, luând în considerație: “evaluarea comunicării în cuplu;
- S-au identificat factorii care determină o bună comunicare în familie și modalitățile de îmbunătățire a acestora. De asemenea, de rând cu acești factori s-au identificat și factorii care împiedică buna comunicare în familie și eliminarea sau schimbarea acestora.

4. Concluzii.

Datele cercetării tind să indice că competențele comunicative nu se manifestă la același nivel la cuplurile nou formate. Cuplurile cu nivel mai scăzut de comunicare, deseori se ciocnesc cu dezacorduri, manifestă un comportament indiferent față de partenerul său de viață, la aceste cupluri lipsește înțelegerea reciprocă, frecvent au secrete unul față de altul. Pe când cuplurile cu nivel înalt al comunicării, mai rar se confruntă cu astfel de situații.

Cercetarea realizată ne-a permis să concluzionăm că la partenerii de cuplu ineficiența în comunicarea poate fi asociată cu absența completă sau parțială a unei abilități de comunicare. Au fost depistate date care confirmă impactul competențelor comunicative asupra relaționării în cuplurile nou formate.

De asemenea, putem menționa că, o dificultate, o criză, o problemă pot să separe un cuplu sau pot să-i apropie și mai mult pe cei doi, totul depinzând de răspunsul lor la situația cu care se confruntă. Dacă sunt dispuși să îmbunătățească competențele de comunicare, să acorde încredere sau să împărtășească unul celuilalt temerile, ei pot să-și cimenteze și mai mult relația de cuplu. Oricare ar fi problema, ea nu poate fi rezolvată decât dacă ambii parteneri sunt dispuși să o recunoască și să o trateze, să caute împreună o soluție și să o pună în aplicare. Cei doi parteneri au responsabilități egale în ceea ce privește identificarea unei soluții, iar competențele de comunicare ar putea constitui un colac de salvare a relației de cuplu nou format.

Bibliografia:

1. **GHERGHINESCU, R.** Comunicarea empatică în cadrul diadei maritale. În: Revista de psihologie: Ser. nouă, 2000, Nr. 1-2, P. 15-24.
2. **GRAY, J.** Bărbații sunt de pe Marte, Femeile sunt de pe Venus. București, Ed.: Vreamea, 1998, 260 p.
3. **IUGA, V.** Comunicarea în familie. Arad, Ed.: Multimedia Inst., 2004, 245 p.
4. **JEFF, G.** Ghid de supraviețuire de la A la Z în cuplu. Editura House of Guides, 2009, 273p
5. **MITROFAN, I.; CIUPERCA, C.** Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București, 1998, 388 p.
6. **MITROFAN, I., CIUPERCĂ, C.** Psihologia vieții de cuplu. București, Ed.: S.P.E.R., 2002, p.14
7. **PÂNIȘOARĂ, I.** Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. p. 38
8. **TĂRÎȚĂ, ZINAIDA.** Perspective de evaluare a competenței comunicative. În: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar. Ch., 2008. p.180

ANALIZA FENOMENULUI SELFISMULUI ȘI A DEPENDENȚEI DE TELEFON

Nicoletta CANȚER,

lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article presents the results of research in the field of self-esteem subcultures and telephone addiction. The study was promoted to a group of 100 people with age between 14-30 years. The results identified the high share of young addicts from mobile phones. And hideous self-esteem is an accepted and popular phenomenon among young people who have multiple negative consequences at both individual and social levels.*

În aceste zile aproape că nu găsim o persoană care să nu aibă o dependență. Fie ne regăsim într-o dependență alimentară (de cafea, ciocolată, fast food, energizante), dependență

habituală de sport, cumpărături sau de frumusețe. În cazul în care, încă credeți, că nu sunteți dependenți mai sunt și alte riscuri cum ar fi dependența de modul sănătos de viață, dependența de medicamente, dependența de dragoste și sex. Încă nu am listat dependențele de tutun, alcool, drog și toxiconia. Pentru cei care au rezistat ispitelor le-a rămas dependența de muncă (workoholismul). Și acum ceea ce a cuprins întreg universul dependența de tehnologii, care include dependența de calculator și telefon, de internet, rețele sociale, softuri și informații. Toate aceste comportamente au trecut în lista adicțiilor care asaltează lumea contemporană.

Într-o era în care, de la mic la mare, avem cu toții telefoane mobile, smartphones, cum să știm când întrecem măsura.

"În puținele momente în care conștientizez cât de dependentă am devenit de aceasta jucărie, mă îngrozesc. Da, este prelugirea mîinii mele drepte și absolut tot ceea ce face are legătură cu dispozitivul mobil", a declarat Teo Trandafir, referindu-se la telefonul mobil, conform unui comunicat de presa remis Ziare.com. Ea a mai adăugat că: "Vorbesc la mobil, scriu mesaje, ma uit pe Internet, trimit mailuri, fac poze, postez pe rețelele sociale, fac de toate. Îl las din mîină doar cînd dorm", a menționat ea [49].

Astăzi peste 6 miliarde de oameni au telefoane mobile și zilnic se postează peste un million de selfie pe rețelele sociale, sunt înregistrate cazuri letale determinate de luarea pozelor selfie în situații de risc (pe acoperișuri, pe poduri sau trenuri în mișcare). Sunt indicatori semnificativi pentru a investiga fenomenul selfie în rîndul tinerilor.

Obiectul cercetării: fenomenul dependenței de telefon și selfismul la tineri.

Scopul cercetării : identificarea și analiza poziției tinerilor vizînd fenomenul selfie și a formelor hidoase ale acestuia.

Ipoteza:

- Presupunem că dependența de telefon conduce la dezvoltarea fenomenului selfismului la tineri.
- Tinerii nu conștientizează prezența dependenței de selfimul hidos și consideră acest fenomen în vogă normal acceptat.

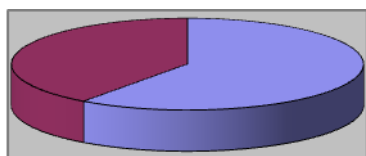
Eșantionul: În total la studiu au participat 100 de persoane. Grupul a fost selectat conform criteriilor de vîrstă de la 14 la 30 ani deoarece conform legislației Moldovei tinerii sunt persoanele cu vîrsta de pînă la 30 ani.

Metode de lucru. Pentru a studia opinia tinerilor față de cultura selfie și selfismul hidos am promovat un chestionar. Chestionarul a inclus 15 întrebări cu referință la datele generale ale subiecților; frecvența pacticării fotografiilor selfie, motivele și modul de administrare a acestora, experința proprie de selfie hidoase și opinia față de pozele hidoase ale altor persoane.

Am analizat datele statistice obținute în urma sondajului de opinie. Mai jos vom prezenta datele pentru fiecare indicator din chestionar.

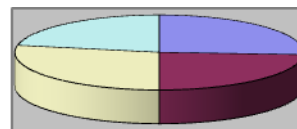
I. Indicatori generali: profilul respondenților: 1. Din cele 100 de persoane chestionate, 40 persoane au fost de genul masculin și 60 persoane de genul feminin. Această repartizare de gen este determinată de dorința subiecților de a participa la cercetare în domeniul selfie. Din start am observat un interes mai scăzut la tinerii de genul masculin comparativ cu tinerele.

2.În funcție de vîrstă și statut social respondenții au fost clasificați în 2 categorii (minori- 50 persoane și majori – 50 persoane) și 4 subcategorii (26 de elevi la gimnaziu(13-15 ani); 24 elevi la liceu(16-18 ani);28 studenți(28 ani) și 22 angajați(24-30 ani)).



■ Feminin ■ Masculin ■

Figura nr. 1 Genul respondenților

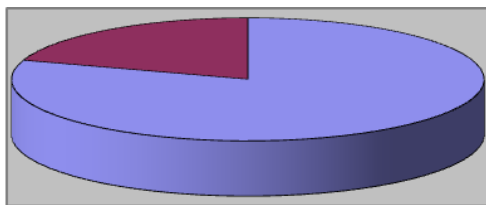


■ elevi la gimnaziu (13-15 ani) ■ elevi la liceu (16-18 ani)
■ studenți (19-22 ani) ■ angajați (24-30 ani)

Figura nr. 2 Statul și vârsta respondenților

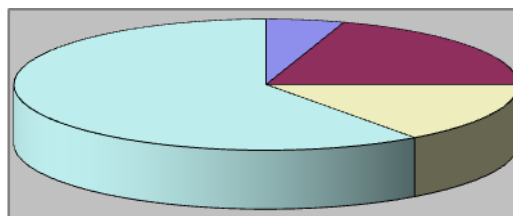
II. Practicarea selfismului:

Din rezultatele brute putem evidenția, că 80% din respondenți practică selfie și doar 20% nu fac poze selfie. Din cele 20% care nu practică selfie 12 persoane sunt cu vârstele de la 24-30 ani, ceea ce constituie 60% din numărul angajaților intervievați. Ei au menționat că această activitate nu prezintă interes pentru ei. Însă celelalte categorii de vârstă au menționat că nu fac poze, fiindcă nu au telefoane performante care le-ar permite acest lucru și în cazul în care le-ar avea nu ar renunța la selfie.



■ Da ■ Nu

Figura nr. 3 Practicarea selfie



■ elevi liceu ■ elevi gimnaziu ■ Studenți ■ Angajați

Figura nr. 4 Statutul respondenților care nu practică selfie

Cel mai mult practică selfie preadolescenții (13-15 ani, grupul I) și studenții (19-22 ani, grupul III). Cel mai puțin pasionați de această ocupație sunt tinerii cu vârsta de la 24-30 ani. Din categoria celor care practică selfie. Fiecare categorie de vârstă are specificul și frecvența sa de practicare a activităților de selfie. De exemplu preadolescenții (grupul I) cel mai frecvent practică selfie zilnic(32 %) și alte 32% practică selfie ocazional, mai puțini fac selfie lunar(12%). 50% din adolescenții practică selfie ocazional și 15% lunar sau zilnic. Studenții preferă să facă selfie ocazional(36%) sau săptămînal(36%) și 28% -zilnic. Tinerii de 24-30 ani în general practică selfie mai puțin, dar oricum 5 din respondenți o fac zilnic sau ocazional.

Tabelul nr.1 Frecvența cu care respondenții fac selfie

Frecvența practicării selfie		13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Pers.	%
Zilnic	1-3 foto pe zi	6	2	5	3	16	16%
	5-10 foto pe zi	2	1	2	2	7	13%
	50 și mai multe foto pe zi	0	0	0	0	0	0%
Săptămînal		6	4	9	0	19	19%
Lunar		3	3	0	0	6	6%
Ocazional		8	10	9	5	32	32%
Total persoane care practică selfie		25	20	25	10	80	100%

Datele statistice ne-au permis să identificăm respondenți dependenți de selfie. În total în dependență de selfie se află 23 de persoane, ceea ce constituie 29% din cei care practică

selfismul. Cei mai mulți dependenți de selfie sunt preadolescenți(grupul I)- 8 persoane; urmați de 7 studenți dependenți, 5 tineri dependenți de vîrstă de 24-30 ani. Din toți respondenții 16 sunt la stadiul inițial al instaurării dependenței de selfie; 7 respondenți sunt deja în stadiul acut al dependenței. Însă nici un respondent nu ajuns să fie încă în stadiul cronic al dependenței. Riscurile pentru aceste categorii sunt mari deoarece dependența poate progresa. Datele statistice obținute în cadrul certării demonstrează că dependența de selfie se poate instaura la orice vîrstă: în preadolescență, la adolescenți și în aceeași măsură la studenți și tinerii angajați.

Tabelul nr.2 Stadiul dependenței de selfie

Frecvența practicării selfie		13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total pers.	Stadiul dependenței de selfie
Zilnic	1-3 foto pe zi	6	2	5	3	16	Stadiul inițial al instaurării dependenței
	5-10 foto pe zi	2	1	2	2	7	Stadiul acut al dependenței
	50 și mai multe foto pe zi	0	0	0	0	0	Stadiul cronic al dependenței
Total		8	3	7	5	23	
Total pers. dependente din respondenții care practică selfie						23/29%	

În funcție de gen am identificat că fenomenul selfismului este prevalent specific la fete. Astfel rata persoanelor dependente de selfie de genul feminin în cooraport cu cei de gen masculin este de 5: 1. În acest mod putem considera selfismul un comportament preponderent feminin.

Tabelul nr.3 Genul dependenților

	Persoane dependente din respondenții care practică selfie	
	Nr.	%
Masculin	4	5%
Feminin	19	24%

III. Interpretarea selfismului hidos în rîndurile tinerilor:

I. Din numărul respondeților care fac selfie 85% (68 de persoane) au poze hidoase și doar 15 % (12 respondenți) au doar poze selfie reușite.

Tabelul nr.4 Prezența pozelor hidoase

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Da	16	17	21	14	68/85%
Nu	6	3	1	2	12/15%

La întrebarea dacă persoanele fac intenționat poze hidoase am obținut următoarele răspunsuri: 39 persoane au spus că acestea se primesc de la sine atunci cînd fac selfie; alții 29 de respondenți au spus că o fac cu intenție și caută poziții, racursuri speciale și minici sau situații pentru prinde pozele faioase. Astfel 36% sunt în cătuarea hidoșeniei proprii sau al altor persoane. Alții 49%, tot sunt pasioanți de astfel de poze doar că le obțin neintenționat. În total 85 % din respondenții care practică selfie dețin poze hidoase.

Tabelul nr.5 Modul de a face poze hidoase

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Da	4	10	14	1	29
Nu	4	3	1	7	15
Se primesc de la sine	17	7	10	2	39

La etapa următoare am intenționat să urmărim ce fac tinerii cu aceste poze hidoase, din ce motive colectează și cu ce scop le fac. Pentru aceasta am aplicat mai multe întrebări de control(de exemplu vezi cestioanul din anexă înrebările numărul 5, 7,9, 10). La acești indicatori am abținut următoarele date:

Tabelul nr.6 Modul de de păstrarea a pozelor hidoase

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Păstrez pozele în telefon, pentru mine	14	18	10	6	48
Transfer pozele în calculator	1	2	6	3	14
Postez pozele pe rețele sociale	14	9	8	10	44

În linii mari tinerii păstrează fotografiile selfie în telefoanele/smartfoanele proprii(48 respondenți din 80 care fac selfie), 44 le postează pe rețele sociale. Doar un procent foarte mic le transferă în calculator(14 respondenți). 30 de respondenți au ales răspunsuri duble sau triple, ceea ce înseamnă că sunt preocupați de aceste fotografii.

Tabelul nr.7 Cu ce scop se fac selfie hidoase

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Șterg imediat pozele hidoase	6	10	7	7	30
Las pozele hidoase în telefon, dar nu le arăt nimăni	8	10	9	2	29
Las pozele hidoase în telefon pentru a le arăta prietenilor	2	5	3	1	11
Postez pozele hidoase pe rețelele sociale	1	1	1	0	3
Alte variante	1	1	1	0	3

La întrebarea ce fac cu pozele hidoase am obținut următoarele scoruri: 30 de respondenți le șterg imediat după ce se amuză, alții 29 le păstrează în telefon, dar nu le arată nimăni, alții 11 tot le păstrează în telefon, dar pentru a le arăta prietenilor. Doar 3 au spus că postează aceste poze hidoase pe rețelele sociale. Cu toate că la întrebarea numărul 9 (de control pentru întrebarea 7) am obținut alte scoruri, care au fost confirmate prin întrebarea 11. Așa dar 13 tineri nu postează pe rețele sociale pozele caraghioase, alții 38 nu ezită să le posteze și 33 fac aceasta doar uneori(71 de tineri din 80 care fac selfie). Așa dar totuși marea majoritate sunt pasionați de selfismul hidos. Același lucru l-au confirmat și prin răspunsurile sale la întrebările 11, 12 și 13.

Tabelul nr.8 Postarea pe internet a pozelor hidoase

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Da	3	2	3	5	13
Nu	8	10	13	7	38
Uneori	11	9	6	6	33

Întrebarea nr. 10 ne-a permis să identificăm cu ce scop fac tinerii selfie: Cel mai frecvent răspuns slectat de tineri a fost: pentru a se distra (36 respondenți), alții 15 pentru a amuza prietenii, 7 pentru a demonstra că nu le este frică să fie straniu și 2 pentru a arăta că nu sunt ca toți și 2 o fac pentru a primi likuri. Cel mai straniu a fost că 27 de tineri nu au putut identifica scopul lor, adică o fac pe negândite, automat sau pentru că ar fi la modă.

Tabelul nr.9 De ce tinerii fac selfie hidoase

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Ca să amuz prietenii	6	5	3	1	15
Ca să mă distrez	7	10	11	8	36
Ca să arăt că nu mii frică să fiu straniu	5	2	-	-	7
Să arăt că sunt deosebit	-	1	1	-	2
Pentru a primi likuri.	-	-	-	1	1
Fără răspuns	5	5	9	8	27

Prin răspunsul la întrebarea „La care poze aveți mai multe likuri” am urmărit interesul tinerilor de a primi aprobare și atenție. La această întrebare au răspuns toți cei care practică selfie

în așa mod am constatat că pentru tineri selfie este o cale de autoafirmare. Am înțeles că sunt valoroase aprecierile la pozele obișnuite.

Tablelul nr.10 Reitingul pozelor/likuri primite la poze

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Poze obișnuite	17	20	19	14	70/ 91%
Poze caraghioase	2	2	2	4	10/ 9%

Însă la itemul următor marea majoritate s-au contrzis spunînd că mai mult apreciază la alții pozele haioase decît cele obișnuite. Cooraportul a fost de 49: 37 comparativ cu 70: 10 din itemul precedent. Aceasta înseamnă că tinerii se rușinează să posteze poze hidoase în schimb cu prima ocazie nu ezită să dea like-uri pentru pozele hidoase ale altor persoane.

Tablelul nr.11 La care poze obișnuite să puneti like-uri

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Poze obișnuite	14	12	15	8	49
Poze caraghioase	7	8	11	11	37

Întrebarea următoare a fost un experiment social prin care s-au confirmat datele de la poziile precedente(11,12). Așa dar din cei 100 de respondenți poza caraghiosă au evaluat-o 86 de respondenți; poza obișnuită-75, ceea ce înseamnă că fenomenul hidos este mai popul și mai atractiv pentru tineri. Pe linii de note pozele au acumulat aproximativ acelaș număr de voturi: cu 10 puncte au votat 14 respondenți poza obișnuită și 13 respondenți au votat poza haioasă; cu 3 puncte au votat 3 respondenți poza obișnuită și 3 respondenți au votat poza haioasă; Numărul de voturi acumulate de poza obișnuită față de cea hidoasă nu variază semnificativ la notele 2,3,4,5,6,7.

Am observat că preponderent respondenții de genul masculin votau cu notă mare poza obișnuită și cu notă extrem de mică poza hidoasă. Pe cînd fetele în mare apreciau cu aceeași notă sau +/- 1,2 puncte ambele poze. Diferența de gen este semnificativă: băieții vor să vadă și aprecieze poze frumoase, pecînd fetele se amuză de cele hidoase acordînd aceeași valoare de rînd cu pozele frumoase. Au fost și unele excepții cînd poza hidoasă a fost evaluată cu mult mai bine decăt cea frumoasă și de data aceasta tot fetele au făcut aceste alegeri.

Tinerii consideră că pozele hidoase îi fac să se simtă vesel (59 din respondenți), 20 din ei sunt indiferenți față de pozele hidoase. Doar 4 urmăresc și caută intenționat așa poze.

Tablelul nr.12 Atitudinea față de selfie

	13-15 ani	16-18 ani	19-22 ani	24-30 ani	Total
Vesel	15	15	18	11	59
Dezinteresat	2	5	2	3	12
Indifirent	3	7	6	4	20
Chiar urmăresc așa poze	1	1	1	1	4
Mă încurajează să fac la fel	-	-	-	-	-
Fără răspuns					5

În marea majoritate tinerii apreciază pozitiv persoanele care fac și postează poze hidoase (62 de respondenți) și doar 18 respondenți au o atitudine negativă față de pozele hidoase și persoanele care le postează, considerîndu-i looseri sau neîncrezuți în sine, avînd nevoie de atenție.

Studiile dedicate noilor tipuri de dependențe TIC sunt importante nu doar din perspectiva psihologiei și a psihiatriei, care găsesc în acest domeniu un teritoriu puțin explorat, ci și din perspectiva științelor sociale și economice, interesate să reducă pierderile mari de productivitate din companiile fără proceduri de gestionare a comunicațiilor mobile și a Internetului. De asemenea, noile dependențe captează interesul – și totodată stîrnesc îngrijorarea – cercetătorilor din aria științelor educației, datorită scăderii performanțelor școlare ale elevilor care au un consum problematic de telefonie mobilă, de jocuri online și de Internet și selfie. Bombardamentul informațional la care sunt supuși copiii, conjugate cu efectele micului ecran,

încetinesc procesul de procesare a informației și afectează negativ asimilarea acesteia. Sperăm că studiul nostru, care identifică marile direcții de cercetare în dependența de TIC să contribuie la o mai bună înțelegere a fenomenului utilizării telefonului mobil de către tineri și oferă informații cu privire la caracteristicile persoanelor care pot deveni extrem de dependente de telefonul lor și selfie.

Cercetarea practică ne-a permis să elaborăm o listă de concluzii:

- Selfismul este un fenomen destul de răspândit în rândurile tinerilor.
- Circa 60% din numărul celor care practică selfie devin dependenți de și petrec foarte mult timp în această activitate.
- O formă particulară care ia amploare în rândul tinerilor este selfismul hidos, aproximativ 29% sunt dependenți de selfie.
- Acest fenomen este preponderent răspândit în rândul tinerelor fete.
- Cel mai mult sunt afectate cele cu vîrstă de -13-15 ani și 19-22 ani comparativ cu cele de 16-18 ani și 24-30 ani.
- Majoritatea tinerilor ce fac selfie le postează pe net sau le arată prietenilor;
- Motivul pentru care fac selfie este din dorința de a se distra.
- Majoritatea tinerilor consideră ceva normal să postezi poze hidoase pe net.
- Mai mult ca atît tinerii nu ezită să dea aprecieri pozelor hidoase.
- Atitudinea tinerilor față de cei care postează poze hidoase este una pozitivă.
- Nu toți tinerii au curajul să posteze pozele sale hidoase pe rețele sociale, însă în schimb apreciază cu plăcere pozele hidoase ale altora.
- Selfismul hidos este astăzi în vogă și evoluează cu progresie geometrică aducând tinerilor plăcere și veselie. Unde sunt limitele acesteia și consecințele deocamdată încă rămîn a fi necunoscute de publicul larg.

Bibliografie:

1. Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., Chamarro, A. Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students, 2009
2. Brenner V. (1997) "The results of an on-line survey for the first thirty days" Chicago, IL <http://www.netaddiction.com/articles/cyberdisorders.htm>
3. Carata, D. Asistența socială persoanelor dependente, Suport de curs, CHIȘINĂU 2008
4. Popa, Camelia, Ciobanu, Adela, Simptome psihopatologice ale dependenței de telefonul mobil Revista Română de Interacțiune Om-Calculator 6 (2) MatrixRom 2013, p 127-140
5. The Ugly Truth About Our Obsession With Selfies, http://www.huffingtonpost.com/donna-highfill/selfie-obsession-_b_5059726.html
6. <http://www.gandul.info/it-c/dependenta-de-telefonul-mobil-creaza-probleme-medicale-13758197>
7. <http://ww.ziare.com>
8. <http://www.buzzfeed.com/krishrach/teens-are-taking-a-stand-against-the-> Teens Are Transforming Themselves From "Ugly"

FORMELE DE MANIFESTARE A AGRESIVITĂȚII

Stela PÎSLARI,
lector universitar, catedra Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Abstract: *Studying aggression is nowadays a challenging phenomenon for psychology. In recent years the phenomenon is growing aggressiveness. Increasing aggressive tendencies specific interpersonal relationships in society gets the status of very acute problem of contemporary. Manifestations of aggression become more numerous and varied.*

Diferiți teoreticieni evidențiază pe deplin caracterul voluntar al actului agresiv, indiferent de rezultatul vizat de subiect (caracterul voluntar al actului nu poate fi confundat cu provocarea conștientă a pagubei suferite de „celălalt”, de exemplu sunt situații când rațiuni care vizează corijarea copilului, adultul apelează la forme ușoare de agresivitate – ironii, pedepse, chiar dacă „făptașul”, individul care a greșit consideră că e nevinovat). Opinia dată este justificată de către A. Buss care consideră că individul poate fi absolvit de acuzația și evaluarea că ar fi agresiv prin apelarea la acel „rol social necunoscut”, sau nu individul manifestă un comportament indezirabil celuilalt, durerea sau neplăcerea sunt derivate din atribuția socială jucată de actor în diferite ipostaze. Pe de altă parte, se cuvine să enumerăm principalele criterii de „grupare” a comportamentelor agresive ce au fost elaborate de A. Buss. Astfel se evidențiază următoarele:

Conținutul moral al comportamentului – se distinge: agresivitate anitiosocială caracterizată printr-un pronunțat caracter distructiv și care este orientat împotriva colectivității, și agresivitatea prosocială care servește intereselor colectivității și ale individului (grevele, mitingul, pedepsele date de către superiori care urmăresc îmbunătățirea unor condiții de viață, încadrarea și mai puternică în normele sistemului). Agresivitatea ca mijloc sau scop – conform criteriului dat se distinge: agresivitate instrumentală manifestată când individul recurge la agresivitate fiindcă doar pe această cale își vede realizabil un plan, scop, idee oarecare; și agresivitate emoțională – când individul recurge la agresivitate independent de un avantaj – pentru a produce altuia o durere, neplăcere, act la care îl îndeamnă din interior un afect oarecare.

După caracterul lor ofensiv sau defensiv – are la bază studii etiologice care urmăresc explicarea tot mai detaliată a agresivității în rândul animalelor, de aici evidențiindu-se agresivitatea ofensivă – (comportament de atac manifestat asupra unui rival sau cu scop prădător asupra victimei) și agresivitate defensivă – (de apărare, cuprinde o puternică relație între fugă și atac).

Cercetătorul A. Buss și alți cercetători au menționat că pe baza acestor criterii se pot diferenția variate forme de manifestare a comportamentului agresiv [3,4].

1. După I. Cosmovici excitabilitatea – constituie acea hiperanestezie a individului față de diferiți factori interni sau externi. La baza acesteia se găsește noțiunea psihofiziologică de excitație care reprezintă efectul diferiților stimuli din mediu asupra analizatorilor; proces care presupune o creștere a tensiunii și a dinamismului psihic, fără a avea urmări defectuoase asupra subiectului individual.
2. În viziunea lui A. Păunescu, impulsivitatea – reprezintă o reacție involuntară, bruscă, necontrolată, imprevizibilă și lipsită de un temei rațional, care are drept consecință o descărcare explozivă, o atitudine ostilă față de celălalt ceea ce poate constitui o diminuare a tensiunii psihice resimțite de individ; la baza acesteia găsindu-se o serie de motivații personale și subiective ale acestuia. În acest sens, B. Lafon consideră această reacție drept o “descărcare incoercibilă și imediată a unei stări de tensiune emoțională într-un act sau comportament”. Prin apelarea la acte impulsive individul își reduce tensiunea psihică resimțită la un moment dat, reacțiile sale sunt necontrolate, imprevizibile, iraționale și își au originea în motivații subiective ori sunt reacții reflexive.
3. Propulsivitatea – reprezintă declanșarea agresivității datorită unui resort intern și se manifestă automat, forțat, fără a putea fi controlată voluntar. În mod frecvent pot fi regăsite sub formă cinetică: mișcări părăsite, monotopii ritmice etc., dezvoltarea pe acele impulsuri, pulsuni primare reprezentative pentru diferitele nevoi și expresiile

individuale, ale subiectului individual; nu dispun de o rațiune de adaptare, își au originea în tendințele fundamentale ale inconștientului.

Cercetătorul A. Porot care evaluează agresivitatea drept unul din elementele fundamentale ale comportamentului, menționează că agresivitatea este cea care permite individului să folosească ceea ce îl înconjoară cu scopul supraviețuirii. A. Porot menționează că în cazul individului, agresivitatea poate avea două aspecte:

- a) Agresivitatea constituțională, frecvent manifestată de către indivizii caracterizați printr-un temperament coleric sau a celor care prezintă tulburări comportamentale: epilepticii, paranoicii, mitomani agresivi etc.;
- b) Agresivitatea dobândită, (accidentală) asociată unor tulburări psihice aparte: encefalopatiile post-traumatice sau post-infecțioase, înpregnarea alcoolică (delirul tremens), schizofrenia, delir halucinant cronic; fapt ce poate fi observat prin diferite conduite auto-agresive (automutilarea, suicidul, masochismul) și hetero-agresive (sadismul, cleptomania, mizantropia, hipersexualitatea) [2].

Din punct de vedere clinic, astfel de reacții constituie o regresie a personalității, o eclipsă totală sau parțială a conștiinței, o reîntoarcere către comportamentul arhaic; la o anumită vârstă (în copilărie) nu pot fi considerate problematice, însă, odată cu dezvoltarea individului și atingerea vârstei de maturitate apariția lor în cadrul relației interpersonal pot constitui indici privitori la o tulburare psihocomportamentală.

4. **Violența** – este acea conduită caracterizată printr-o cotă crescută a forței în defavoarea celuilalt, în felul acesta se caută impunerea unei anumite superiorități. Pentru definirea acestui comportament agresiv, D. Michaud propune trei direcții de analiză:
 - a) **Violență evaluată drept o stare de dezordine** – este un abuz folosit în scopul de a impune ceva contrar voinței celorlalți;
 - b) **Violența, conduită indezirabilă social** care produce vătămări corporale sau sufletești asupra celorlalți;
 - c) **Violența apreciată drept cale de control asupra celorlalți**, fapt ce are drept scop declanșarea unor conduite specifice, comportamente sau atitudini colective identice ușor de manevrat.

Formele de evaluare a violenței au fost puternic influențate de specificul epocii, de circumstanțele culturale și de maniera de evoluție morală și spiritală a comunităților, toate aceste variabile îngreunează semnificativ posibilitatea de definire a conceptului. Astfel se scoate în evidență modelul geometric propus de J. C. Chesnais și C. Păunescu 1994, unde nucleul sau primul cerc este reprezentat de violența fizică, considerată cea mai gravă, fiind atât de dură, necontrolată și lipsită de un control conștient poate cauza prejudicii însemnate victimei (vătămare corporală și chiar moartea acesteia). Al doilea cerc, mult mai extins este reprezentat de violența economică care vizează toate daunele și frustrările materiale ale victimei și cunoaște o paletă largă de forme de manifestare. Cel din urmă cerc îl constituie violența morală, a cărei evaluare este îngreunată de multitudinea perspectivelor de analiză, pot fi ușor confundate cu ambiguitatea; autorul A. Păunescu spunea că această situație a determinat specialiștii să elaboreze o tipologie a violenței în felul următor:

a. Violența privată

- **Violența criminală** – mortală (asasinarea, execuția capital, otrăvirea sau omor); - corporală (lovituri și răni voluntare); - sexual (violul);
- **Violența non-criminală** – suicidul și tentativele autolitice, - accidente (de muncă, rutiere).

b. Violența colectivă

- **Violența cetățenilor contra puterii** – - terorism, - revoluții, - greve;
- **Violența puterii contra cetățenilor** – - dictatură, - violența industrială;
- **Violența paroxistică** – - războiul.

5. Comportamente aberante - reprezintă acel ansamblu de reacții necontrolate și neadecvate care apar ca răspuns la diferite situații apreciate drept stresante, dominate de o anumită tensiune și motivație și urmăresc atingerea unui anumit scop [1].

Comportamentul agresiv este cu ușurință remarcat în cadrul conduitelor delictive, reprezintă o suită de atitudini și acte, fapte constante și repetitive, cu un crescut conținut antisocial, cu manifestări de violență și agresivitate, de cele mai multe ori având un caracter premeditat sau exploziv față de propria persoană (auto-agresiune), dar mai ales asupra celorlalți (hetero-agresiv).

Definirea comportamentului agresiv vizează acele conduite cu un pronunțat caracter antisocial, ce constă în comportamentele inadaptate cronicizate prin care sunt încălcate normele de conduită morală, integritate fizică și psihică a celuilalt, drepturile sociale ale semenului, iar aceste orientări comportamentale apar de timpuriu, pe un fond psiho-social favorizant al dezvoltării lor: - abuz afectiv în familie, - violență domestică, - absenteism, - comportamente impulsive, - indiferență față de ceilalți, - prietenii periculoase, - contacte sexuale foarte timpurii și perversiuni sexuale etc.; excepție fac situațiile tulburărilor psihiatrice.

Agresivitatea îmbracă forme extreme de variate, dar cel mai des întâlnite sunt următoarele: *fizice* – lovire, îmbrâncire; *verbale* – înjurături, amenințări, ironii, sarcasm, calomnie, indiferență etc.

Cercetătorul N. Maldow a făcut analiza comportamentului agresiv din prisma repercusiunilor asupra victimei, evidențiază noi criterii de clasificare: la nivel fizic, verbal, emoțional și cognitiv- atitudinal și a realizat o enumerare detaliată a manifestărilor agresive.

- ✓ Semne comportamentale directe – asalt, cruzime fizică și verbală, furie, loviri, pămui, amenințări cu o armă, folosirea unui limbaj licențios, acuzarea de acte sau trăsături imorale, ironie, sfidare, refuz de comunicare, reacții temperamentale necontrolate, bârfe, rebeliune, furt, comportament antisocial etc.;
- ✓ Semne verbale sau cognitive directe – atitudine ostilă fățișă, adresarea unor cuvinte jignitoare, dispreț și dezgust, suspiciune, învinovățire, nedreptate, răzbunare, etichetare, blamare etc.;
- ✓ Semne comportamentale indirecte – retragere, necomunicare sau neexprimarea trăirilor, tulburări psiho-somatice (tensiune arterială ridicată, boli de inimă, depresie, anxietate, oboseală), consum de droguri, tulburări ale comportamentului alimentar (bulimia, anorexia), activități excesive de retragere, plâns etc. [1].

J. Ranschburg a elaborat o diferențiere a variatelor comportamente agresive, ține seama de scopul și intenția celui care manifestă astfel de conduite; în acest caz accentul este pus pe gradul de participare afectivă, din acest motiv, cercetătorul J. Ranschburg în 1979 a dedus că după aceste criterii nu pot fi catalogate toate comportamentele agresive.

- Agresivitatea instrumentală – vizează atingerea unui anumit beneficiu de pe urma victimei, aceasta este bine planificată, iar implicarea afectivă a activantului este foarte scăzută (ex: agresiunea manifestată în timpul unui jaf);
- Agresivitatea emoțională – apare pe un fond afectiv puternic, impulsiv și neplanificat, cu manifestări agresive reactive – o descărcare deschisă directă, neplanificată cu rol de catharsis (eliberare) – reacțiile manifestate la aflarea unor vești neplăcute (picarea admiterii la facultate), reprezintă răspunsul subiectului individual la acele situații frustrante sau amenințătoare.
- Agresivitatea pasivă – comportament pasiv – agresiv – este ascunsă atât pentru celălalt, uneori chiar pentru propria persoană și este rezultatul reprimării agresivității și exprimării sale într-o formă deghizată: neimplicare, neparticipare, opoziție.
- Agresivitatea activă – este cu ușurință recunoscută, este vizibilă și permite o cuantificare validă.

- Agresivitatea simbolică – aceasta nu se manifestă direct, face apeluri la diferite tipuri de exprimare – activități paravan, în acest fel preea o parte din caracteristicile acestora. Analiza acestei tipologii necesită raportarea la contextul socio-temporal.
- Agresivitatea deschisă – este cea exprimată fățiș, fără aranjamente din partea activantului.
- Heteroagresivitatea – reprezintă acea conduită violent orientată către celălalt, scopul central fiind “lovirea” interactantului.
- Autoagresivitatea – se constituie din acele acte indezirabile ce vizează propria persoană. Cercetătorul D. Marcelli (2003) apreciază autoagresivitatea drept o inhibiție a heteroagresivității, o întoarcere către sine, dinspre exterior spre interior, prezentând forme de manifestare cu grade de intensitate diferite: de la indolență până la incapacitatea totală de autoapărare.

L. Mocanu consideră că gradul de pregătire a actului agresiv ca comportament spontan s-au premeditat denotă profilul psoho-social al agresorului, dar și natura fenomenului, în ansamblu în funcție de:

✓ mijloacele utilizate:

1. Agresivitatea fizică și verbală asociată uneori cu cea atitudinală, non-verbală;
2. Agresivitatea direct sau indirect, alături de cea simbolică [4].

Iar cercetătorul I. Mitrofan consideră că în funcție de obiectivele vizate actul se manifestă:

1. Agresivitatea instrumentală – urmărește atingerea unor beneficii materiale;
2. Agresivitatea cauzată de un puternic afect (furia, mânia) – care urmărește prioritar rănirea persoanei și producerea unor daune ca forme de răzbunare.

✓ forma de manifestare:

1. Agresivitatea violentă și cea non-violentă;
2. Agresivitatea latentă și cea manifestă.

Indiferent de forma sau gravitatea comportamentului agresiv este lesne de înțeles că acestea își au rădăcinile în copilărie, s-au dezvoltat pe un anumit teren labil sub influența unor modele paideice cu grade diferite de ostilitate (auto- sau hetero-agresive), dominate de motivații variate, de la cele de supraviețuire și de apărare a teritoriului, până la cele de dominare și supunere a celuilalt etc. [5]

În final am dedus că agresivitatea se manifestă la om prin variate forme de manifestare, mulți cercetători ce și-au adus aport în acest domeniu s-au bazat pe mai multe criterii pentru a clasifica formele de manifestare și tot nu au reușit să le clasifice pe toate. Formele manifestării agresivității se dezvoltă odată cu dezvoltarea individului și atingerea vârstei de maturitate, apariția lor fiind în cadrul relațiilor interpersonale ce pot crea indici ce se referă la un comportament neadecvat. Aceste forme sunt considerate ca fiind o regresie a personalității.

Bibliografie:

1. EIBL– EIBESFELDT I. *Agresivitatea umană*. București: Ed. Trei, 1995. 392 p. ISBN 978-973-707-259-0.
2. FARZANEH P. *Comportamentul agresiv*. Iași: Ed.Polirom, 2010. 180 p. ISBN 978-9975-971-26-8.
3. PERCIUN N. *Diminuarea agresivității la preadolescenți. Ghid pentru psihologi, cadre didactice, părinți*. Chișinău, 2003. 100 p.
4. PETERMANN, F. & PETERMANN, U. *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Cluj Napoca: Ed. RTS, 2006, 300 p. ISBN 973-95877-7-1.
5. PĂUNESCU C. *Agresivitatea și conduita umană*. București: Ed. Tehnică, 1994. 225 p. ISBN 975-7885-24-6.

RESOCIALIZAREA PERSOANELOR PRIVATE DE LIBERTATE PRIN PROGRAME MULTIMODALE DE DEZVOLTAREA A AUTOCONTROLULUI EMOTIONAL

Nicoletta CANȚER,

lector universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In this article are presented the results of a research regarding resocialization of detainees. Are analyzed detention's steps and their impact on detainees personality and over the resocialization trial. Based on this results has been elaborated a multimodal programme which was implemented in order to resocialize the detainees through developing the level of self-control.*

În ultimele decenii s-a instaurat concepția « «NOTHING WORKS » (nimic nu lucrează) cu referință la programele de resocializare realizate în cadrul instituțiilor penitenciare. Rata deținuților resocializați variază între 3-6 % conform statisticilor unor țări dezvoltate și circa 30% în cazul țărilor cu un sistem penitenciar punitiv. Disperarea este evidentă căci în pofida multiplelor intervenții realizate în cadrul diferitor sisteme de pedeapsă rezultatul pozitiv lasă de dorit. De cele mai multe ori insuccesul intervențiilor de resocializare a deținuților este atribuit următorilor factori: impactul negativ al culturii carcerale; nivelul scăzut al profesionalismului colaboratorilor; lipsa de resurse și finanțare, spații adaptate; neeficiența programelor propuse pentru promovarea în cadrul instituțiilor penitenciare și incapacitatea acestora de a atinge țintele dorite (modificarea comportamentului deținuților); neacceptarea ex-deținuților din partea comunității ceea ce stimulează recidiva.

Ne propunem să pornim de la analiza contextului general în cadrul căruia se realizează procesul de resocializare:

1. Etapele de ispășire a pedepsei prin care trece deținutul o dată cu venirea lui în penitenciar: perioada de carantină; perioada propriu zisă de ispășire a pedepsei, perioada de pregătire pentru eliberare. Fiecare dintre acestea au durate specifice și impact diferit asupra personalității deținutului.
2. În paralel deținutul parcurge etapele de adaptare la regimul de detenție: acomodarea, adaptarea, integrarea și incluziunea. Fiecare deținut în parte traversează această cale de adaptare într-un mod propriu, reeșind din particularitățile sale individuale de personalitate.
3. Impactul grupului și comunicării carcerale care este resimțit de fiecare deținut: faza de prizonizare, faza de prizonier/captiv; faza de desprizonizare prin care se reduce la zero influența pozitivă a intervențiilor realizate în cadrul penitenciarului ba chiar scade semnificativ pe fundalul celorlalte etape precedente. Mai mult decât atât presiunea de grup și impactul negativ al culturii carcerale ce se păstrează și după eliberare și nu dispăre ci doar se resimte la nivel de individ, iar în cazul unor situații de trai în comun se încearcă de a reinstala acele condiții inerent specifice mediului carceral, de exemplu cum ar fi în centrele de plasament temporar unde sunt referiți unii ex-deținuți, în cazul în care nu au unde locui sau chiar la revenirea acasă.
4. Fondalul emoțional sau dinamica stărilor emoționale pe parcursul detenției. Venirea în penitenciar nici de cum nu reduce spectrul trăirilor emoționale negative. Paleta și intensitatea acestora uneori ajungând la apogeu și aducând stări limitrofe sau chiar probleme de sănătate mintală. Resursele proprii ale deținutului în aceste cazuri nu sunt suficiente pentru a depăși aceste stări emoțional-negative.
5. Restructurarea orientărilor valorice și a motivației pe perioada detenției. Putem începe cu faptul că o dată ajuns în conflict cu legea persoana deja împărtășește careva valori și posedă o motivație asocială. Însă pe parcursul detenției sfera motivațională a personalității fie

devine lipsită de sens sau se restructurează în mare sub presiunea vieții în mediile închise, care reduc nu numai perimetrul de micare dar și cel motivațional.

Mai jos propunem o trecere exhaustivă prin prisma acestor componente a detenției cu reflectarea situației deținuților la fiecare etapă a detenției. Aceasta ne va permite identificarea traseului procesului de resocializare raportat la necesitățile deținuților, dinamicul detenției și corelarea eficientă cu intervenția psihologică.

Indicatori de resocializare prin prisma dinamicului perioadelor de detenție:

ETAPA/ Caracteristici	Intrarea în penitenciar	Perioada de carantină	Etapă de executare a pedepsei propriu-zisă	Pregătirea pentru eliberare	După eliberare
Starea fizică	Se menține în limitele normalității chiar dacă este emoțional stresat. Organismul funcționează la limita posibilităților și asigură o funcționare cât mai apropiată de cea a minimumului de trai.	Starea fizică brusc se înrăutățește. Debutul unor boli și/sau acutizarea bolilor cronice. Slăbiciuni, vertij, amețeli, insomnii, pierderea poftelor de mâncare, palpitații, aritmii, pierderea din greutate,	Stabilizarea stării fizice, atenuarea consecințelor bolilor declanșante în perioada anterioară, Chiar dacă se întâmplă careva necesități, boli, deținutul știe unde se poate adresa, cum se va asigura asistența medicală, Contează pe susținerea din partea rudelor (medicamente, alimentație, haine de sezon) Practică sportul ce asigură o bună funcționare a organismului, plimbările zilnice la aer liber care sunt prevăzute de CEP	De regulă nu se înregistrează careva probleme majore. Bolile au fost tratate în măsura posibilităților sau în cazuri contrare are loc resemnarea și acceptarea bolii, stabilirea gradului de invaliditate.	Euforia libertății la prima etapă minimizează careva probleme legate de sănătate. Ele încep să reapară după câteva luni după eliberare și pot deveni destul de acute pe fundalul altor probleme adiacente care mai parvin pe parcurs.
Indici	F-	F-/-	F+	F+	F+/-
Starea emoțională	Stresat de tipul de pedeapsă stabilit de instanța de judecată; Puternic epuizat emoțional de procesul	Crește semnificativ anxietatea, frustrarea, nivelul de stres, pierderea încrederii în ziua de mâine. Cele mai stresante sunt	Stările emoționale puternice legate de pedeapsă sunt substituite cu probleme de relaționare în cadrul grupului de deținuți. Apar depresii, refuzul	Specifice sunt emoțiile ambivalente care sunt determinate de bucuria libertății și tensiunile legate de viitor și	Emoțiile pozitive foarte repede se epuizează și oferă locul disperării și deprimării determinate

	judiciar Dezamăjit, (de rude, complici, amici, avocat).	trăite legate de conștientizarea duratei pedepsei și pierderea sensului vieții. Ură, dorința de razbunare. Domină emoții preponderent puternic negative. Are loc dezechilibrul emoțional și comportamental Tentative suicidare, crește riscul de evadare. Compotamete autodistructive: greva foamei, autoflagelări și automutilare.	de a comunica, care cu timpul se ateniuază. Se stabilizează starea emoțională. Micile decepții și bucurii se încadrează în limitele unui echilibru emoțional.	posibilele dificultăți.	de incapacitate a/ necesitatea de a se adapta unui nou mediu diferit de cel penitenciar și de cel așteptat.
Indici	E-	E--	E=	E+/-	E+/-
Priorități activități specifice Motivații e, Valori	Revolta față de pedeapsă naște dorința și motivația de lupta pentru o altă pedeapsă mai ușoară.	Lipsa motivației de face ceva. Ruinarea sistemului de valori.	Necesitatea cea mai puternică este de a rezista încercărilor și provocărilor venite din partea grupului de deținuți. Lipsa oricăror dorițe. Trăiește cu amintirile din trecut și cu prezentul fără a construi careva planuri sau vise.	Apariția doriței de planifica ceva pentru viitor. Necesități legate de eliberarea nemijlocită (acte, loc de trai, restabilirea relațiilor cu rudele, posibil învățarea unei meserii), dar poate fi prea târziu.	Dorința de a salva libertatea și de a face ceea ce dorește.
Indici	M+	M-	M0	M+	M+
Intensita tea și impactul contactu lui cu grupul de	Lipsește sau este puțin cunoscut. Condamnatul primar nu presupune existența unor	Este informat despre unele dificultăți care ar putea apărea după repartizarea deținutului în	Chiar din primele ore de aflare în celulă încep influențele focalizate asupra deținutului. Este trecut prin	Presingul de grup de reugulă este transferat asupra celor noi veniți, deacea cei	Se păstrează stilul de comunicare și interrelețio nare acumulat

deținuți prin intermediul comunicării carcerale CC	astfel de influențe negative din partea grupului. La moment nici nu contează căci el păstrează convingerea că încă v-a putea schimba decizia instanței de judecată prin recursuri la curțile de apel și/sau la curtea supremă de justiție.	celulă, dar din cauza propriilor trăiri puternice nu se atrage atenție la acestea. De regulă este susținut de deținuții aflați în aceeași situație și la aceeași etapă.	toate ritualurile specifice comunicării carcerale. Deținutul inițial manifestă opoziție pentru care este pedepsit, sau alții foarte repede se supun și evită pedepsele corporale în schimb li se atribuie un statut jos. Impact major negativ permanent și stabil exercitat direct asupra deținului din partea grupului prin intermediul comunicării carcerale.	aflați la această etapă nu resimt așa de puternic acest impact, dar nici nu pot merge împotriva regulilor nescrise. Însă deja știu cum să se comporte în așa mod încât să nu contravină acestor norme ale comunicării carcerale și nici să nu încalce regulamentul de executare a pedepsei pentru a nu atrage sancțiuni suplimentare.	de-a lungul detenției. Persoana tinde să se conducă de aceleași reguli preluate din subcultura carerală. Consideră că așa este corect și eficient. Daor că de data aceasta lipsește presiunea de grup, este alegerea proprie a persoanei.
Indici	CC 0	CC +	CC -	CC slab	CC slab
Etapele adaptării și integrării deținutului	<u>Dezadaptare socială.</u>	<u>Dezintegrare. Deținutul este exclus din cercul comunicării obișnuite pentru el. Grupul de referință este substituit prin grupul de deținuți, despre care de regulă deținutul primar nu știe aproape nimic. Iar în cazul în care este informat începe să-și facă mai multe griji care îl epuizează și</u>	Acomodare Adaptare, Integrare,	Incluziune: Deținutul funcționează ca parte integră a grupului de deținuți. Este foarte greu să se reconcentreze pe alte modele de comunicare și comportament, chiar dacă conștientizează necesitatea și are dorința. Perioada dublelor	Excludere din drupul de deținuți. Lipsa altor contacte sociale sau restabilirea relațiilor sociale de pînă la detenție. În alte cazuri căutarea contactelor cu foștii deținuți care s-au eliberat anterior.

		<u>mai mult.</u>		standarte: la unele încă nu poate renunța, iar celelate fie nu le cunoaște, fie nu este pregătit suficient pentru viața în condiții de libertate.	
Indici	D-	D--	D=	D+	D-
Indici	Codul etapei				
Fizici	F-	F-/-	F+	F+	F+/-
Emoțional	E-	E--	E=	E+/-	E+/-
Motivaționali	M+/- puternic negativă	M- negativă	M0 lipsa motivației	M+ puternic pozitivă	M+ pozitivă
Impactul culturii carcerale	CC 0 necunoscut	CC + este informat și susținut	CC – Impact negativ direct și nemijlocit major	CC slab	CC slab
Gradul de adaptare	D-	D-/-	A=	A+	D0
Zonă de intervenție	Negativă	Negativă	Pozitivă	Pozitivă	Pozitivă

Concluzii:

- Analiza stării psihoemoționale la aceste etape variază de la una total negativă (E-); stabilitate și echilibru emoțional (E=), Emoții ambivalente (E+/-) și starea emoțional pozitivă (E+)
- Analiza motivației deținutului și a orientărilor valorice ale acestora ne-a demonstrat că pe parcursul detenției această latură suferă modificări majore făcând ca deținutul să fie total demotivat, iar structura orientărilor valorice devine total distorsionată, fiind substituită cu cea a nonvalorilor morale promovate de subcultura carcerală.
- Deosebim în funcție de mulți factori care acționează asupra deținutului Zone favorabile pentru intervenție: Zone de stabilizare (Z=); Zone pozitive (Z+) și Zone cu impact negativ major pentru intervenție (Z-);
- Procesul de resocializare a deținuților nu trebuie văzut ca fiind finit o dată cu eliberarea deținutului din penitenciar, el trebuie să fie prelungit în timp și asigurat prin servicii specializate, pregătite din punct de vedere metodic și reglementat normativ.
- Se pierde marea majoritate a timpului util de a fi folosit pentru resocializare, se are în vedere perioada de executare propriu zisă în care deținutul este stabil emoțional, și poate asimila intervenții psiho-sociale, dar se lasă în umbră deoarece sunt mulți deținuți, puțin personal, iar ”atâta timp cât la deținut totul este bine de ce să intervenim și să îl deranjăm cu alte activități?” (citat opnia specialiștilor în cadrul focus-grupurilor).
- Intervențiile realizate în etapa de pregătire pentru eliberare sunt prea întârziate și uneori nu se reușesc sau nu este suficient timp pentru ele. Deținuții nu sunt pregătiți și motivați pentru a primi și accepta aceste intervenții care de fapt sunt absolut necesare pentru ei. În cazul eliberării înainte de termen de regulă această etapă de pregătire se omite totalmente considerând că deținutul este deja resocializat și nu prezintă pericol social.

- Am constatat că obiectivele programelor de resocializare sunt coorportate la etapele de detenție (de carantină, executarea propriu-zisă, pregătirea pentru eliberare). Dar nu se ține cont de loc bunăoară de etapele pe care le trăiește deținutul în cadrul procesului de adaptare la regimul de detenție (faza de prizonizare, de captiv, de desprizonizare, sau de satadiile adaptării: dezintegrare, dezadaptare, acomodare, adaptare, integrare, incluziune și excludere). Astfel prin programele propuse pentru realizare se reese din interesele instituției și nu din necesitățile deținuților care recurg din specificul fazelor de adaptare la regim și problemele lor personate generate de sindromul de prizonier.
- Deasemnea programele de resocialiaze nu sunt adaptate sau orientate spre susținerea psiho emoțională a deținutului care trăiește perioadele menționate mai sus. De exemplu atunci când deținutul trăiește o dramă emoțională legată de frica încarcerării și dezamăgirea totală (la etapa de anunțare a sentinței și inrtarea în vigoare a sentinței privative de libertate, urmată de perioada de carantină) din partea penitenciarului i se oferă programe de informare ce țin de drepturile și obligațiile deținutului și despre regulile de executare a detenției. Nu negăm necesitatea acestora doar perioada de administrare a lor. Este oare deținutul tocmai atunci interesat de aceste conținuturi, sau este el capabil să le perceapă și să le stocheze în memorie și să le fixeze în propriul comportamet. În plus tot atunci încep evaluările și psihodiagnosticul destul de versat și de lungă durată și nu mai puțin important obligatoriu pentru fiecare deținut nou-sosit. Nu uităm că abia de câteva zile se finisase procedura de anchetă și urmărire penală cu sute de întrebări și acuzații în adresa acestuia. Cît de veridice vor fi aceste date obținute în baza diagnosticului, care v-a fi gradul de deschidere și colaborare a deținutului cu psihologul, asistentul social în acest context. Cam la fel de utile ca și pentu un pacient cu durere de dinți care a venit forțat și impus de durere la medicul stomatolog iar acesta ar începe cu procedura de înnălbire a dinților și metodele de profilaxie a cariilor dentari.

În majoritatea surselor și în cadrul formărilor colaboratorilor o atenție deosebită se atribuie psihodiagnosticului și metodologie de documentare a lucrului cu deținutul. Evident că nu punem sub îndoială necesitatea acestora, dar de regulă anume la aceasta se reduce lucrul psihologului, și nu mai este timp pentru consiliere, dar de programe de grup nici vorbă să mai fie, căci ele necesită mult timp pentru pregătire, orgnizare, implică ricuri majore de securitate și eforturi semnificatie la promovare și apoi la raportare. Este mai simplu să raportezi că nu sunt doritori să participe la program sau că nu este timp sau spațiu.

Instituțiile penitenciara trebuie să resocializeze deținutul. Există mai multe abordări în ceea ce privește debutul acestui proces: resocializarea deținutului poate începe cu 6-3 luni înainte de eliberare, acum predomină concepția confrom căreia resocializarea trebuie să înceapă cu prima zi de detenție. Dacă să raportăm la etapele de detenție atunci în primele luni se produce adaptarea la detenție sau se mai numește etapa de prizonizare sau de captiv, în care deținutul învață să trăiască în detenție și să facă față situațiilor specifice mediului închis. Deci nu putem vorbi despre dezvoltarea abilităților de viață la libertate când toată ființa deținutului este posedată de dorința de a supraviețui în condiții de detenție. Deci vom pleda pentru ca resocializarea să pornească în tempuori firești și adaptate la necesitățile deținuților. Mai putem aduce drept exemplu „fenomenul glaciuar”, conform căruia deținutul odată cu intrarea în penitenciar tinde să uite tot ce ține deviața de la libertate, este un mecanism de autoconservare care pare să fie dictat de mecanismele de autoapărare ale creieului. Se șterge tot ce ar putea pune în risc viața din detenție, se referă atît la experințe pozitive cît și la cele negative. Se poate vorbi și despre faptul că subcultura carcerală vine drept mecanism de salvare pentru deținut punînd în funcție alte reguli și valori de viață cum ar fi să nu furi de la alt deținut, să porți răspundere pentru propriile cuvinte și fapte, ș.a.

Reeșind din cele menționate mai sus am elaborat un program multimodal de resocializare a deținuților. În cadrul acestuia vor fi realizate următoarele obiective: Dezvoltarea autocontrolului (Self control și management) ; a inteligenței emoționale, a empatiei;

Dezvoltarea competențelor sociale necesare pentru stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale, și motivarea și stabilirea scopurilor de viață.

S-a demonstrat că toate aceste componente se pot dezvolta pe parcursul vieții spre deosebire de IQ, raționamentele morale, trăsăturile de personalitate și caracter dezvoltarea cărora se finalizează la 18-24 ani. Acesta este un motiv pentru care se poate interveni la diferite vârste și în contexte oportune perioadelor de detenție.

Programul multimodal se va realiza prin administrarea a mai multor metode și tehnici:

1. Scala tonurilor emoționale Rene Habard poate fi aplicată pentru conștientizarea stărilor cronice trăite de deținut și managementul emoțiilor.
2. Analiza tranzațională a lui Eric Bern este eficientă în conștientizarea tranzațiilor incorecte aplicate de deținut în contextul relațiilor interpersonale și în relație cu sine însuși.
3. Metaforele terapeutice (pot fi foarte utile și acceptate de către grupul de deținuți din motivul că în cadrul subculturii carcerale lirica carcerală include diverse forme ale acestora și ele sunt ușor de înțeles și acceptat de către deținuți. Nu ar exista pedimente în administrarea lor.
4. Dezvoltarea relațiilor interpersonale în mod special între bărbat și femeie prin terapie cognitiv-comportamentală. Subcultura carcerală are multiple trimiteri la acest subiect și promovează două linii distincte: rolul de mamă care trebuie stimată și rolul de femeie-iubită care este infidelă și ușuratică. În acest sens putem fără a contrazice aceste două poziții să venim cu explicații care să fie bazate pe necesitatea dezvoltării personale. Teoria piramidală a construcției societății în bază de gen prezentată de psihologul rus Pavel Racov.
5. Art-terapia: În cadrul penitenciarului un rol aparte aparține creării diferitor imagini artistice obiecte frumoase, dar de confecționarea lor se pot ocupa doar persoanele cu anumite aptitudini. Prin aceste tehnici artterapeutice putem atrage aceste persoane dar și oferi posibilitate de exprimare și celor care nu au talent dar pot crea propriile creații valoroase pentru ei înșiși. Tehnici ale colajului, arttepia, meloterapia, terapia prin nisip pot fi aplicate cu succes în atingerea obiectivelor menționate mai sus.
6. Consilierea existențială cu metodele și procedurile ei specifice. Scopul principal al terapiei existențiale este de a-i ajuta pe clienți să conștientizeze că au libertatea de a-si construi propriul destin, dar și responsabilitatea pentru propriile acțiuni. Pe măsură de clientul conștientizează aceste momente el v-a putea să-și clarifice identitatea personală și să-și contureze propriile scopuri, și modalități de realizare a acestora, precum și să construiască relații interpersonale satisfăcătoare și să fie mulțumit de sine și viața sa.

Cercetarea noastră a demonstrat că deținuții au nivel scăzut al autocontrolului, inteligenței emoționale și al empatiei sau chiar lipsa acesteia. În cazul deținuților resocializați se constată un nivel mai înalt de empatie și al autocontrolului. Analiza contextului subculturii carcerale demonstrează că aceasta conduce la dezvoltarea empatiei. Anume prin programul multimodal urmărim dezvoltarea acestor indicatori în vederea facilitării grupului de resocializare a deținuților. Mai jos propunem Cadrul general al programului multimodal:

1. Intervenția psihologică la nivelul Dorințelor/ motivației /scopurilor/aspirațiilor/viselor care constituie temelia pe care se poate construi resocializarea ulterioară.

Indicatori	Dorințe/ motivație /scopuri/aspirații/vis				
Conținutul orientativ	lipsa acestora	prosociale		antisociale	
Modul de realizare	impredictibil	constructiv	distructiv	constructiv	distructiv
Rezultat final	negativ	pozitiv	negativ	pozitiv	negativ
Zone de intervenție	stimularea dorinței de viață, motivația și crearea/identificarea noilor		dezvoltarea modelelor constructive de realizare a aspirațiilor	reorientarea, redefinirea scopurilor	reorientarea redefinirea scopurilor; dezvoltarea modelelor constructive

	perspective de viață, aspirații				de realizare a aspirațiilor
--	---------------------------------	--	--	--	-----------------------------

2. Inteligența Emoțională, Self-controlul, Empatia care construie pereții intervenției psihologice. Propunem următoarele fazele de dezvoltare:

Faza I	Faza II
I. recunoașterea emoțiilor prorii	IV. recunoașterea emoțiilor altor persoane
II. controlul emoțiilor proprii	V. controlul emoțiilor altor persoane
III. anticiparea propriilor stări emoționale	VI. anticiparea stărilor em. ale altor persoane

3. Competențe sociale necesare pentru a dezvolta, menține relații interpersonale care reprezintă spațiu de autorealizare.

4. Capacitatea de a-și asuma responsabilități sau acoperișul care asigură progresul și autorealizarea.

Bibliografie:

1. Florian, Gheorghe, Dinamica penitenciară, București, Ed. Oscar Print, 1998;
2. Florian Gheorghe, Psihologie penitenciară, București, Ed. Oscar Print, 2001;
3. Florian, Gheorghe, Fenomenologie penitenciară, București, Ed. Oscar Print, 2003;
4. Mitrofan, N., Zdrengea, V., Butoi, T., Psihologie judiciară, București, Ed. "Șansa", 1992 ;
5. Дмитриев Юрий, Казак Бронислав, Бронислав Казак, Казак Бронислав Брониславович Пенитенциарная психология, Издательство: ФЕНИКС, ТОРГОВЫЙ ДОМ, 2007 г.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ВОДИТЕЛЕЙ: ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ФОРМАХ АГРЕССИИ НА ДОРОГЕ И РЕАКЦИЯХ НА ПРОВОКАЦИЮ АГРЕССИИ

Наталья Сергеевна АСТРЕЙКО,

*аспирант кафедры психологии факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета, г. Минск*

Abstract: *The article describes the dependence of the driving style of the car on the forms of aggression of drivers on the road (physical, verbal aggression, anger, hostility), from the emotional and behavioral reactions of drivers to the provocation of aggression. The method of research is a questionnaire. In the sample took part 384 drivers of category "B". In the sample, 384 drivers of category "B" took part. Correlation interrelations between the indices of aggression and driving styles are given regardless of gender, for men, for women; the relationship of reactions to the provocation of aggression and driving styles regardless of the driver's sex.*

Агрессивное и неадекватное поведение водителей на дороге наносит существенный вред безопасности движения. Из ранее проведенных исследований следует, что деятельность водителя во время движения зависит от его индивидуального стиля вождения автомобиля. Анализ поведения водителей, позволяет определить понятие «стиль вождения автомобиля» как совокупность устоявшихся способов действий водителя на дороге во время движения, обусловленных рядом личностных и ситуационных факторов, определяющих уровень безопасности на дороге. Агрессивность водителей следует рассматривать как личностную детерминанту стиля вождения автомобиля.

С целью выявления зависимости стиля вождения автомобиля от уровня агрессивности водителя и реакций на провокацию агрессии, было проведено

эмпирическое исследование, в котором приняли участие 384 водителя категории «В» (194 мужчин и 190 женщин), в возрасте от 18 до 76 лет (средний возраст – 28,8 года). Учитывался ряд социально-демографических характеристик – пол, возраст, водительский стаж, аварийность, нарушение правил дорожного движения. В качестве метода было выбрано анкетирование.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

– многофакторный опросник стиля вождения О. Таубман-Бен-Ари в адаптации И.А. Фурманова и Н.С. Астрейко, состоящий из 8 шкал: диссоциативный, терпеливый, опасный, агрессивный, высокоскоростной, безаварийный, тревожный, осторожный стили вождения [4,12];

– опросник агрессивности А. Басса и М. Перри – инструментарий направлен на диагностику агрессивности [3], состоит из 29 пунктов и оценивает следующие формы агрессивных реакций: физическая агрессия (нападение), вербальная агрессия, гнев, враждебность;

– опросник провокации агрессии, разработанного Д. О’Конер и адаптированного В.В. Воловиковой – инструментарий направлен на определение способов реагирования в ситуациях провокации агрессии [1, 3], состоит из 12 ситуаций, в которых окружающие ведут себя враждебно или провокационно. К шкалам эмоционального реагирования относятся: злость, гнев; радость, печаль, горе; страх. К шкалам поведенческого реагирования – активная агрессия, пассивная агрессия, подавление агрессии, ассертивность, бегство (уход из ситуации).

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязей между показателями агрессии (физическая агрессия, вербальная агрессия, гнев, враждебность) и стилями вождения автомобиля.

Вне зависимости от пола были выявлены следующие взаимосвязи показателей агрессии и стилей вождения автомобиля:

– Положительная взаимосвязь между физической агрессией и диссоциативным ($r = 0,17$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,34$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,31$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,21$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,20$, $p \leq 0,01$) и осторожным ($r = - 0,11$, $p \leq 0,05$) стилями.

– Положительная взаимосвязь между вербальной агрессией и опасным ($r = 0,16$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,17$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,13$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,13$, $p \leq 0,05$) стилем.

– Положительная взаимосвязь между гневом и диссоциативным ($r = 0,14$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,24$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,30$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,24$, $p \leq 0,01$) стилями вождения, также установлена отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,18$, $p \leq 0,01$) стилем вождения.

– Положительная взаимосвязь между враждебностью и диссоциативным ($r = 0,14$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,19$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,25$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,18$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,13$, $p \leq 0,05$) стилем.

Полученные результаты подтверждают ранее проведенные исследования агрессивного поведения водителей. Физическая и вербальная агрессия, враждебность одного водителя по отношению к другим участникам дорожного движения проявляется в открытой угрозе, криках и жестах, световых и звуковых сигналах. Данные формы агрессии возникают как сознательно, так и бессознательно к другим водителям [55].

Агрессивное вождение в настоящее время рассматривается как реакция на провокацию, которая создает аварийную ситуацию на дороге. Так ряд зарубежных исследователей ассоциируют агрессивное вождение с рискованным поведением и эмоциональными состояниями, такими как гнев, которые мешают вниманию, восприятию,

обработке информации и координации движений. Ученые утверждают, что водители с низкой самооценкой более склонны к агрессии и гневу на дороге [8**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Для мужчин были выявлены следующие взаимосвязи между формами агрессии и стилями вождения автомобиля:

– Положительная взаимосвязь между физической агрессией и диссоциативным ($r = 0,17$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,34$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,31$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,21$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,20$, $p \leq 0,01$) и осторожным ($r = - 0,11$, $p \leq 0,05$) стилями.

– Положительная взаимосвязь между вербальной агрессией и опасным ($r = 0,16$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,17$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,13$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,13$, $p \leq 0,05$) стилем.

– Положительная взаимосвязь между гневом и диссоциативным ($r = 0,14$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,24$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,30$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,24$, $p \leq 0,01$) стилями вождения, также установлена отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,18$, $p \leq 0,01$) стилем вождения.

– Положительная взаимосвязь между враждебностью и диссоциативным ($r = 0,14$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,19$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,25$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,18$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,13$, $p \leq 0,05$) стилем.

J.L. Deffenbacher было установлено, что поведение мужчин характеризуется большей мстительностью и физической агрессией на дороге, а также открытыми агрессивными действиями по отношению к другим участникам дорожного движения, чем поведение женщин [611, 9**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Было выявлено, что мужчины проявляют больше гнева, чем женщины, когда возникают препятствия (ограничения) при передвижении или нарушаются правила дорожного движения другими водителями. Кроме того, для мужчин предрасположенных к проявлению враждебности сложно сдерживаться и спокойно управлять автомобилем, порой непросто адекватно среагировать на сложившуюся дорожную ситуацию [6,6,9].

Для женщин были выявлены следующие взаимосвязи между формами агрессии и стилями вождения автомобиля:

– Положительная взаимосвязь между физической агрессией и диссоциативным ($r = 0,23$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,42$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,28$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,21$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,20$, $p \leq 0,01$) и осторожным ($r = - 0,23$, $p \leq 0,01$) стилями.

– Положительная взаимосвязь между вербальной агрессией и диссоциативным ($r = 0,20$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,28$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,18$, $p \leq 0,05$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,20$, $p \leq 0,01$) и осторожным ($r = - 0,17$, $p \leq 0,05$) стилями.

– Положительная взаимосвязь между гневом и диссоциативным ($r = 0,19$, $p \leq 0,01$), опасным ($r = 0,34$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,29$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,21$, $p \leq 0,01$) стилями вождения, также установлена отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,19$, $p \leq 0,01$) стилем вождения.

– Положительная взаимосвязь между враждебностью и диссоциативным ($r = 0,18$, $p \leq 0,05$), опасным ($r = 0,36$, $p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,33$, $p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,27$, $p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,20$, $p \leq 0,05$) стилем.

Количество взаимосвязей форм агрессии и стилей вождения автомобиля для женщин намного больше, чем для мужчин. Это обусловлено большей эмоциональностью женщин, в сравнении с мужчинами, их склонностью к разочарованию и гнев, нетерпимости и

импульсивности [5]. Зарубежные ученые утверждают, что для женщин более характерно проявление вербальной агрессии на дороге, выражающейся в жестах, крике, подаче световых и звуковых сигналов и т.п. В рамках данного исследования было установлено, что женщины открыто проявляют враждебность и гнев, по сравнению с мужчинами, в дорожных ситуациях [611, 9].

Следующим этапом исследования стало выявление половых различий в стилях вождения автомобиля между респондентами с высоким и низким уровнями агрессивности.

Различия в стилях вождения автомобиля вне зависимости от пола. Значимые различия между респондентами с высоким и низким уровнем агрессивности были выявлены по следующим стилям вождения: диссоциативный, тревожный, опасный, агрессивный, высокоскоростной, терпеливый.

Водители с высоким уровнем агрессивности более расположены к диссоциативному ($p \leq 0,05$), тревожному ($p \leq 0,05$), опасному ($p \leq 0,05$), агрессивному ($p \leq 0,05$) и высокоскоростному ($p \leq 0,05$) стилям вождения автомобиля, чем водители с низким уровнем агрессивности.

Полученные данные подтверждают результаты исследований О. Таубман- Бен-Ари о том, что более агрессивным людям свойственно импульсивное и эмоциональное вождение, поиск новых впечатлений, стремление контролировать ситуацию на дорожке, и воспринимать возникающие помехи со стороны других участников дорожного движения, как личные оскорбления. Водители с высоким уровнем агрессивности склонны к вождению на высокой скорости и сознательным нарушениям правил дорожного движения.

Кроме того, водители с высоким уровнем агрессивности менее склонны к терпеливому ($p \leq 0,05$) стилю вождения автомобиля, чем водители с низким уровнем агрессивности. Водители с низким уровнем агрессивности характеризуются избеганием конфликтных и стрессовых ситуаций, стремятся снизить аварийность на дороге и быстро адаптируются в сложившихся ситуациях [8].

Различия в стилях вождения автомобиля в зависимости от пола. Значимые различия между мужчинами с высоким и низким уровнем агрессивности были выявлены по следующим стилям вождения: диссоциативный, тревожный, опасный, агрессивный, высокоскоростной.

Таким образом, мужчины с высоким уровнем агрессивности в отличие от мужчин с низким уровнем агрессивности более склонны к диссоциативному ($p \leq 0,05$), тревожному ($p \leq 0,05$), опасному ($p \leq 0,05$), агрессивному ($p \leq 0,05$) и высокоскоростному ($p \leq 0,05$) стилям вождения автомобиля.

В исследованиях проведенных J. L. Deffenbacher было установлено, что мужчины с высокими уровнями агрессивности и гнева характеризуются безответственным вождением, открытым выражением физической и вербальной агрессии по отношению к другим участникам дорожного движения, не соблюдением скоростного режима (значительным превышением допустимой скорости), более высоким уровнем аварийности, сознательным нарушением правил дорожного движения [6, 11].

Значимые различия между женщинами с высоким и низким уровнем агрессивности были выявлены по следующим стилям вождения: диссоциативный, опасный, агрессивный, высокоскоростной, осторожный. Из чего следует, что для женщин с высоким уровнем агрессивности более характерны диссоциативный ($p \leq 0,05$), опасный ($p \leq 0,05$), агрессивный ($p \leq 0,05$) и высокоскоростной ($p \leq 0,05$) стили вождения автомобиля, чем для женщин с низким уровнем агрессивности. Кроме того, для женщин с высоким уровнем агрессивности меньше, чем для женщинами с низким уровнем агрессивности свойственен осторожный ($p \leq 0,05$) стиль вождения.

По мнению J. L. Deffenbacher для женщин с высоким уровнем агрессивности характерны импульсивные действия, безответственное вождение, враждебное отношение к другим участникам дорожного движения, преднамеренное нарушение правил дорожного движения, создание аварийных ситуаций на дороге [6, 6]. В то время как женщины с низким уровнем агрессивности при управлении транспортным средством характеризуются внимательностью и терпеливостью в любой дорожной ситуации, тщательным планированием маршрута поездки [611,10].

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязей между показателями стилями вождения автомобиля и опросника провокации агрессии – эмоциональным и поведенческими реакциями респондентов на провокацию агрессии.

Вне зависимости от пола были выявлены следующие взаимосвязи показателей стилей вождения автомобиля и эмоционального реагирования на провокацию агрессии:

- Положительная взаимосвязь между злостью, гневом и агрессивным ($r = 0,22, p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,19, p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,16, p \leq 0,05$) и осторожным ($r = - 0,12, p \leq 0,05$) стилями.

- Положительная взаимосвязь между радостью и опасным ($r = 0,19, p \leq 0,01$) стилем вождения.

Кроме того, вне зависимости от пола установлены взаимосвязи между показателями стилей вождения автомобиля и реакциями респондентов на провокацию агрессии:

- Положительная взаимосвязь между активной агрессией и опасным ($r = 0,27, p \leq 0,01$), агрессивным ($r = 0,32, p \leq 0,01$), высокоскоростным ($r = 0,19, p \leq 0,01$) стилями вождения и отрицательная взаимосвязь с терпеливым ($r = - 0,21, p \leq 0,01$) стилем вождения автомобиля.

- Положительная взаимосвязь между пассивной агрессией и опасным ($r = 0,13, p \leq 0,05$) стилем вождения.

- Отрицательная взаимосвязь между подавлением агрессии и тревожным ($r = - 0,13, p \leq 0,05$) стилем вождения.

- Положительная взаимосвязь между ассертивной реакцией на провокацию агрессии и высокоскоростным ($r = 0,13, p \leq 0,05$) стилем вождения.

- Отрицательная взаимосвязь между бегством, уходом из ситуации и тревожным ($r = - 0,17, p \leq 0,01$) стилем вождения.

Таким образом, водители, для которых характерны опасный, высокоскоростной и агрессивный стили вождения испытывают гнев, злость и наиболее склонны к проявлению активной агрессии на дороге (физический контакт с другими участниками дорожного движения, транспортными средствами). В то время как водители, характеризующиеся терпеливым и осторожным стилями вождения автомобиля, не склонны к проявлению активной агрессии и бегству из ситуации провокации агрессии, а также проявлению гнева по отношению к другим участникам движения.

Как было установлено ранее большинство водителей, испытывает при вождении спокойствие и удовлетворенность[2]. Импульсивные водители стремятся получить как можно больше острых ощущений, расположены к жажде риска и свободы. Водители часто проявляющие гнев или ярость зачастую провоцируют других водителей на рискованное и агрессивное дорожное поведение.

Таким образом, стиль вождения автомобиля зависит от уровня агрессивности и форм проявления агрессии (вербальная агрессия, гнев и т.п.). Изучение взаимосвязей стиля вождения автомобиля и агрессии водителей на дороге способствует исследованию и созданию подходящих условия для безопасного движения всех участников дорожного движения.

Список источников:

1. Воловикова В.В. Стандартизация опросника провокации агрессии. *Философия и социальные науки*, 2010, № 3, с. 73-78.
2. Лобанова Ю.И. Стиль вождения: определяющие факторы, характеристики, направления оптимизации. *Российский гуманитарный журнал*, 2015, № 1, с. 76-84.
3. Фурманов И.А. *Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция*. СПб, Речь, 2007. 480 с.
4. Фурманов И.А., Астрейко Н.С. Адаптация многофакторного опросника стиля вождения. *Философия и социальные науки*, 2016, № 2, с. 88-93.
5. Brewer A.M. Road rage: what, who, when, where and how? *Transport Reviews*, 2000, vol. 20, № 1, pp. 49-64.
6. Deffenbacher J.L., White G.S., Lynch R.S. Evaluation of Two New Scales Assessing Driving Anger: The Driving Anger Expression Inventory and the Driver's Angry Thoughts Questionnaire. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2004, vol. 26, № 2, pp. 87-99.
7. Deffenbacher, J. L., Petrilli, R. T., Lynch, R. S., Oetting, E. R., & Swaim, R. C. The Driver's Angry Thoughts Questionnaire: A measure of angry cognitions when driving. *Cognitive Therapy and Research*, 2003, vol. 27, № 4, pp. 383-402.
8. Edwards B.D., Warren C.R., Tubré T.C., Zyphur M.J., Hoffner-Prillaman R. The Validity of Narcissism and Driving Anger in Predicting Aggressive Driving in a Sample of Young Drivers. *Human Performance*, 2013, № 26, pp. 191-210.
9. Fong G., Frost D., Stansfeld S. Road rage: a psychiatric phenomenon? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2001, № 36, pp. 277-286.
10. Houston J.M., Harris P.B., Norman M. The Aggressive Driving Behavior Scale: Developing a Self-Report Measure of Unsafe Driving Practices. *North American Journal of Psychology*, 2003, vol. 5, № 2, pp. 269-278.
11. Parkinson B. Anger on and off the road. *British Journal of Psychology*, 2001, № 92, pp. 507-526.
12. Taubman-Ben-Ari O., Mikulincer M., Gillath O. The multidimensional driving style inventory – scale construct and validation. *Accident Analysis and Prevention*, 2004, № 36, pp. 323-332.

ЗАСТЕНЧИВОСТЬ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Наталья ДУДАЛЬ,

*магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии
Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф.
Скорины»*

Елена ГЕРАСИМЕНОК,

*студент 4 курса факультета психологии и педагогики Учреждения образования
«Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»*

Abstract: *The article reveals the problem of shyness and its ambiguous impact on social adaptation of a person. On the one hand, as a negative impact on social adaptation of a person, which can lead to asocial and destructive forms of behaviour such as alcoholism, drug addiction, abnormal aggression, cause various sexual deviations, lead to depression or suicide. On the other hand, as having a positive character as a more objective point of view on your own "I", or an additional stimulus for improving and developing your talents and skills.*

Застенчивость и порожденные ею трудности общения являются одной из главных психологических проблем современности в связи с тем, что все большее количество людей концентрированно проживает в городах, где необходимость взаимодействия между людьми особенно актуальна. В неблагоприятных условиях глубоколичностные свойства, такие как застенчивость, могут обостряться из-за субъективно ощущаемых трудностей и превращаться в объективное препятствие для полноценных личностных контактов. Очевидно, что крайняя степень застенчивости предельно затрудняет адаптацию индивида.

Застенчивость явление социально обусловленное. Оно появляется при взаимодействии людей в обществе; это одно из проявлений взаимоотношений. Природа застенчивости также разнообразна, как и ее определение. Главный источник застенчивости – страх перед людьми. А именно в первую очередь перед незнакомцами (особенно противоположного пола) и начальством. Застенчивость также могут вызвать и родственники, и даже родители. Фундамент застенчивости, конечно же, закладывается в детстве. Ее появление во многом зависит от воспитания родителей, учебных заведений и социальной среды. Правда есть и такие люди, которые, будучи незастенчивыми, вдруг под влиянием каких-либо событий становятся застенчивыми.

В ходе исследования, П. Пилкониси и Ф. Зимбардо сформулировали три отрицательных последствия крайней застенчивости. Во-первых, застенчивость способствует социальной изоляции и тем самым полностью или частично лишает человека радости общения, одного из самых существенных источников удовлетворения. Любому человеку необходим дружеский круг, круг доверительного общения. Крайне застенчивый человек либо полностью, либо почти полностью лишен социальной (эмоциональной) поддержки, которая в значительной степени обеспечивается друзьями. Некоторые исследователи утверждают, что при определенных условиях это может привести к серьезной депрессии.

Во-вторых, отсутствие социальной поддержки, дружеского одобрения и совета приводит к тому, что застенчивый человек оказывается более уязвимым в стрессовых ситуациях. Джонс и Карпентер обнаружили, что круг общения застенчивых людей очень узок и, как правило, ограничивается семейными рамками. Застенчивые люди чаще, чем их более раскованные сверстники, жалуются на недостаточную поддержку друзей, высказывают неудовлетворенность своими социальными отношениями. Низкая эффективность межличностных трансакций застенчивого человека, лежащая в основе его неудовлетворенности социальными взаимоотношениями как таковыми, может быть следствием недостаточного развития навыков социального взаимодействия. В пользу этого предположения свидетельствует и тот факт, что застенчивые люди очень часто терпят фиаско в ситуациях, связанных с межличностным взаимодействием и с выполнением заданий, связанных с таким взаимодействием, например, в экспериментальной ситуации, когда им предлагают в телефонном разговоре склонить к сотрудничеству потенциального партнера.

В-третьих, застенчивые люди не имеют опыта искреннего и откровенного общения, и это приводит к тому, что они склонны думать о себе как об ущемленных индивидах. Зачастую они просто не подозревают о том, что и у других людей есть свои слабости, что и другие также могут испытывать смущение. Вследствие подобной неосведомленности у них складывается искаженное представление о своем собственном социальном поведении [1 с.273].

Также в своих исследованиях Ф. Зимбардо различал два разных типа людей, внешне застенчивых и внутренне. Застенчивые люди, как первого, так и второго типа, оказываясь в социальной ситуации, как правило, теряются, не знают, что им делать. Особенно наглядно подобная растерянность проявляется в ситуациях неформальных встреч, импровизированных вечеринок, когда человек волен проявлять инициативу.

Неструктурированные, неупорядоченные ситуации угнетают застенчивого человека, поэтому он старается избегать новых, незнакомых ситуаций, как и общения с незнакомыми людьми.

Застенчивые люди чувствительны к критике и зависимы от мнения окружающих и потому нередко под давлением сверстников начинают пить и употреблять наркотики. Их алкоголизм и наркомания обусловлены боязнью «выделиться», быть «не таким, как все», то есть страхом социальной изоляции. Некоторые специалисты полагают, что потребность застенчивого человека в самоуважении и общественном признании прямо связана с проблемами пьянства и алкоголизма. Доктор Дэвид Хелмс указывает: «Это удобный подход – считать, что человек начинает пить из-за ощущения социальной неполноценности. Однако люди чаще всего не расценивают свои ощущения как застенчивость. В ходу гораздо более серьёзное понятие: страх перед людьми. Человек боится предпринять какие-либо шаги, так как может быть отвергнут. И он начинает пить, чтобы расслабиться» [2].

Ряд специалистов склоняется к тому, что в отдельных случаях смущение может стать причиной агрессивного поведения. Застенчивый человек в ситуациях социального взаимодействия постоянно испытывает стресс, неспособен адекватно и эффективно противостоять пренебрежительному отношению к себе. В такой ситуации эмоция смущения может перерасти в эмоцию гнева. Если гнев длительное время не находит себе выхода и накапливается в человеке, он в конце концов выходит из-под контроля, проявляясь в виде вспышки «бешенства» или в немотивированных актах жестокости, насилия. В настоящее время связь между эмоцией смущения и жестокостью подтверждена лишь отдельными несистематизированными наблюдениями. Ф. Зимбардо в своей монографии «Застенчивость» упоминал, что в исследованиях изучавших мужчин, совершивших изнасилование, отмечалось, что те страдали от недостатка опыта общения с женщинами в подростковом возрасте и происходили из семей, игнорировавших сексуальные проблемы. Он сравнивает внутренний мир насильника с психическим складом глубоко застенчивого мужчины, которого пугают женщины и возможность близости с ними. Насильник становится диким зверем, потому что не способен вести себя по отношению к женщине как любящий человек. Поэтому страх перед изнасилованием делает многих женщин застенчивыми по отношению ко всем мужчинам, у которых сила может возобладать над чувством. Также в монографии, Зимбардо ссылается на исследования ученых Эла Мегарги и Мела Ли. В исследованиях Э. Мегарги были выявлены два типа убийц, «импульсивных» и «сверхзамкнутых», которые перед правонарушением избегали даже словесно выражать свою агрессивность. Именно «сверхзамкнутые» убийцы были склонны к внезапным убийствам, несоизмеримые с вызвавшей их ситуацией. Также обычно это были их первые правонарушения. Мел Ли, в своих исследованиях установил, что те, для кого убийство явилось первым в жизни преступлением, гораздо чаще являются застенчивыми, чем те, за кем тянется цепь правонарушений и судимостей [1].

Патологические проявления застенчивости у женщин, менее очевидны, чем у мужчин, так как в основном женщина ведет изолированное существование в доме. Одиночество и изоляция застенчивой женщины часто выражаются в психологической депрессии, которая ведет к чрезмерному употреблению таблеток, алкоголя, помещению в психиатрические больницы и даже к суицидальным попыткам, женщины чаще пытаются покончить жизнь самоубийством, чем мужчины; хотя мужчины используют для этого более действенные методы.

Крайние проявления застенчивости могут повлечь за собой сексуальные нарушения. Свойственная застенчивому человеку склонность к постоянному самоконтролю и самоотчету еще более обостряется в ситуации сексуального

взаимодействия. В интимных отношениях, предполагающих физическую и психологическую раскрепощенность, самообнажение, препятствием может стать даже мимолетная мысль о несостоятельности, даже намек на осуждение любого рода.

Гуф и Торн показали, что выраженность отрицательных аспектов застенчивости тесно связана с депрессией и тревогой [2]. Застенчивый человек страдает низкой самооценкой и самоуважением, он превращает себя в объект самонаблюдения и самоанализа. Низкое самоуважение предполагает чувство неполноценности, ущербности, недостойности, что оказывает отрицательное воздействие на психическое самочувствие и социальное поведение личности. Для людей с пониженным самоуважением характерна общая неустойчивость «образов Я» и мнений о себе.

В различных работах психоаналитической ориентации застенчивость связывается с отклонениями в развитии личности, то есть нарушении гармонии подсознания, «Я» и сверх «Я». У ребенка с детства формируется идеальный образ «Я» (Я идеал) через наблюдения за родителями и другими любимыми и вызывающими восхищение людьми. И он всегда присутствует вместе с ребенком. Чем больше дистанция между реальным «Я» и «Я-идеальным», тем больше ребенок будет переживать застенчивость, как только потерпит неудачу в попытке соответствовать «идеальному-Я». И, конечно же, чем сильнее ребенок хочет жить в согласно «идеальному-Я», тем уязвимее он становится для неудачи и, как следствие, крайней застенчивости. Предстать с выражением застенчивости на лице – это угроза для «Я», особенно в юношеские годы, когда собственный образ и собственное тело относительно более уязвимы. В детской психологии образ или схема тела – центральный и самый устойчивый элемент, «ядро» самосознания. Нарушение сознания своей психофизической, телесной идентичности – одно из тяжелейших психических расстройств. Но необходимо разграничивать два момента: во-первых, чувство и сознание своей физической идентичности, когда тело выступает как «носитель», «вместилище» или «воплощение - Я»; во-вторых, тело, как внешность, наружность, проявление «Я», оцениваемое по его воздействию на других, в зависимости от их восприятия и его критериев. Если первое действительно изначально, произвольно от спонтанных самоощущений, то второе имеет отчетливую социальную природу. Популярность ребенка и его расположение среди сверстников в известной мере зависят от его телосложения и физической привлекательности. Подростковый эталон красоты и просто «приемлемой» внешности очень часто завышен, нереалистичен.

Когда «внутренне Я» не совпадает с «внешним» поведением, становится актуальной проблема самоконтроля, то есть человек начинает контролировать каждый свой шаг и действие. В нем начинают жить как бы сразу два психологических типа «стража» и «узника», а так же два способа мышления. Человек, в котором могут уживаться эти два психологических типа – это, и есть крайне застенчивый человек. Такие люди, если и хотят сделать что-то, и знают, как это можно осуществить, все равно не решаются на действия. Их удерживает голос внутреннего надзирателя. И внутренний заключенный решается отказаться от тревог свободной жизни и с кротостью покоряется.

Люди с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что затрагивает их самооценку. Они болезненно реагируют на критику, порицание, остро переживают неудачи работе, их больше, чем других, беспокоит плохое мнение окружающих. Многим из них свойственна склонность к психической изоляции, к уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход отнюдь недобровольный. Понижение самоуважения и коммуникативные трудности снижают и социальную активность личности. В целом общее самоуважение – черта весьма устойчивая, и его снижение может иметь долгосрочные последствия, порождая целый ряд трудностей в сфере общения и межличностных отношений. Чем ниже уровень самоуважения, тем вероятнее, что человек страдает от одиночества.

Но, не смотря на отрицательные аспекты, застенчивость, не в ее патологии, может восприниматься как положительное явление.

Застенчивость выполняет некоторые жизненно важные функции для индивида. Она фокусирует внимание на личности или на определенном аспекте личности и делает их предметом оценки.

Застенчивость способствует мысленному «проигрыванию» трудных ситуаций, что приводит к усилению «Я» и уменьшению уязвимости личности.

Тот факт, что застенчивость, в общем, вызывается словами и действиями других, гарантирует определенную степень чувствительности в отношении чувств и оценок окружающих, особенно тех, с которыми у нас близкий эмоциональный контакт и чьим мнением мы дорожим;

Застенчивость вызывает большее, чем другие эмоции, осознание собственного тела. Возникающая при застенчивости чувствительность к себе и к своему телу, может выполнять определенные полезные функции как биологические, так и психологические по своей природе, например, она может выразиться в более тщательном выполнении правил гигиены.

Застенчивость усиливает самокритику и временное ощущение бессилия. Это способствует формированию более адекватной «Я» – концепции. Объективно осознающий себя человек становится более самокритичным, фиксация внимания на себе заставляет индивида осознать собственные внутренние противоречия. Кроме того, человек начинает лучше понимать, как он выглядит в глазах других.

Усиленное сопротивление переживанию застенчивости может облегчить развитие самостоятельности, индивидуальности и взаимную любовь.

Не сильно выраженная застенчивость женщин, по мнению К. Изарда, вызывает сексуальное возбуждение мужчин и, возможно, уменьшает их агрессию в отношении женщин. Эмоция стыда заставляет искать уединения для сексуальных отношений, что способствует укреплению социального порядка и гармонии. Помимо этого застенчивость играет немаловажную роль в развитии навыков и умений, необходимых для выживания индивида и общества. Наиболее подверженное застенчивости «Я» – это «Я» без знаний и умений, следовательно, что бы снизить давление застенчивости индивид может начать развивать свои способности. Индивиды с более высокими и разносторонними способностями содействуют процветанию и усилению жизнеспособности общества [2].

«Сдержанный», «серьезный», «непритязательный», «скромный» – такие положительные оценки обычно дают застенчивым людям. Более того, в изысканной форме их манеры могут рассматриваться как «утонченные» и «светские». Застенчивость, иногда, выставляет человека в выгодном свете: он производит впечатление человека осмотрительного, серьезного, анализирующего свои поступки. Например, в восточных культурах, застенчивость носит скорее положительную, чем отрицательную окраску, так, как считается, что застенчивый человек более спокоен и рассудителен, с ответственностью подходит к своей работе. Застенчивые не обижают ближних и не причиняют им боли, как это зачастую делают люди властные.

Еще одно преимущество застенчивости в том, что человек становится разборчивее в своих взаимоотношениях с другими. Застенчивость дает возможность отстраниться, понаблюдать, чтобы потом вести себя осмотрительно. Застенчивый человек также может быть уверен, что никто не посчитает его навязчивым, сверхагрессивным, претенциозным. Он может легко избежать межличностных конфликтов, его также ценят, как умеющего слушать.

Но самое интересное свойство застенчивости ее анонимности. Она словно маска, под прикрытием которой человек может оставаться неузнанными не выделяться из толпы.

Таким образом, застенчивость определенно оказывает негативное влияние на социальную адаптацию человека. А ее патологии могут приводить к таким асоциальным и деструктивным формам поведения как алкоголизм, наркомания, ненормативная агрессия, вызывать различные сексуальные девиации, приводить к депрессии или суициду. Но также данное явление может носить и положительный характер в качестве более объективного взгляда на своё «Я», или дополнительного стимула для улучшения и раскрытия своих талантов и навыков.

Литература:

- 1 ЗИМБАРДО, Ф. Застенчивость. СПб, 1996. 256 с.
- 2 ИЗАРД, К. Э. Психология эмоций. СПб, 1999. 464 с