Conferința științifică națională a doctoranzilor dedicată aniversării a 75-a a USM

Științe Sociale și ale Educației

METODOLOGII CONTEMPORANE DE CERCETARE ȘI EVALUARE

22-23 aprilie 2021

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ŞCOLILE DOCTORALE ALE USM

Conferința științifică națională a doctoranzilor dedicată aniversării a 75-a a USM

METODOLOGII CONTEMPORANE DE CERCETARE ŞI EVALUARE

22-23 aprilie 2021

Științe Sociale și ale Educației

CZU 3(082)=135.1=161.1
M 61

Comitetul de organizare:

Aurelia HANGANU	prorector USM, dr.hab., conf.univ.
Tatiana BULIMAGA	şef Secţie Protecţia şi Valorificarea Elaborărilor Ştiinţifice, ICI, USM
Efim CHILARI	şef Centru de Cercetare Ştiinţe Umaniste, ICI, USM, dr.hab., prof.univ.
Mariana RUSSU	Secţia Doctorat, USM
Rodica CIOBANU	LCŞ „Drept Public Comparat şi E-guvernare", dr., conf.univ.
Svetlana TOLSTAIA	director interimar al Şcolii doctorale *Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei*, dr., conf.univ.
Svetlana SLUSARENCO	director al Şcolii doctorale *Ştiinţe Juridice*, dr., conf.univ.
Eugenia BOGATU	director interimar al Şcolii doctorale *Ştiinţe Umanistice*, dr., conf.univ.
Maria GONŢA	director interimar al Şcolii doctorale *Ştiinţe Biologice, Geonomice, Chimice şi Tehnologice*, dr.hab., prof.univ.
Andrei PERJAN	director interimar al Şcolii doctorale *Ştiinţe Fizice, Matematice, ale Informaţiei şi Inginereşti*, dr.hab., prof.univ.
Mariana Doga-MÎRZAC	director al Şcolii doctorale *Ştiinţe Economice*, dr.hab., conf. univ.

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii

"Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare", conferinţă ştiinţifică naţională a doctoranzilor (2021 ; Chişinău). Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare : Conferinţa ştiinţifică naţională a doctoranzilor dedicată aniversării a 75-a a USM, 22-23 aprilie 2021 / comitetul de organizare: Aurelia Hanganu [et al.]. – Chişinău : CEP USM, 2022 – . – ISBN 978-9975-159-16-6.

Cerinţe de sistem: PDF Reader.

Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei. – 2022. – 254 p. : fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat din Moldova, Şcolile Doctorale ale USM. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – ISBN 978-9975-159-18-0 (PDF).

3(082)=135.1=161.1
M 61

© Universitatea de Stat din Moldova, 2022

ISBN 978-9975-159-18-0 (PDF)

VIOLENŢA ŞCOLARĂ ŞI IMPACTUL VARIABILELOR SOCIO-DEMOGRAFICE ASUPRA ACESTEIA

CZU: 373.5.015.3:316.624:316.334.52

Corina BALAN

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

THE SCHOOL VIOLENCE AND THE IMPACT OF SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES ON IT

This article deals with the issue of school violence from the perspective of socio-demographic aspects that constantly make their mark on this phenomenon. In order to be able to effectively prevent violent incidents in schools, it is necessary to study and know in depth these variables. By knowing better the characteristics of the aggressors, but also of the victims, we can understand them, also we can anticipate certain behaviors and thus intervene or prevent violent conflicts even before they break out.

Keywords: *school violence, aggression, socio-demographic variables*

Violența școlară reprezintă o formă de agresivitate prin intermediul căreia unul sau mai mulți copii/ adolescenți intenționează să rănească un alt copil/ adolescent perceput ca fiind incapabil să se apere [1]. Violența în școală duce la o stare constantă de insecuritate şi poate compromite starea de bine socială şi emoțională a elevilor. Având în vedere aceste considerente, identificarea timpurie a oricăror manifestări violente permite măsuri de intervenție țintite.

Analizând impactul unei variabile socio-demografice se pot propune explicații cu privire la motivele pentru care copiii devin agresori şi în ce moment al existenței lor învață că violența este o metodă eficientă de a obține anumite beneficii. Având la bază aceste elemente, specialiştii în educație au posibilitatea de a preîntâmpina producerea unor acte agresive.

A. Familia

Mediul familial reprezintă unul dintre cei mai importanți factori ce-şi pun amprenta asupra formării şi evoluției copilului pe parcursul dezvoltării sale. Numită nucleul de bază al societății, familia este locul în care copilul apare pe lume, se dezvoltă şi se maturizează. Familia este instanța primordială în procesul de socializare a copilului şi cea care oferă modele pe care acesta le adoptă. Socializarea timpurie a copiilor este un factor foarte important în prezicerea şanselor ca aceştia să devină victime sau agresori [2]. Numeroase opinii susțin faptul că printre factorii cei mai predictori ce țin

de familie, cu rol în declanşarea delincvenţei juvenile sau a tulburărilor de comportament, se numără: criminalitatea parentală, abuzul sexual şi maltratarea părinţilor, lipsa de interes al părinţilor pentru activităţile şcolare ale copilului sau pentru petrecerea timpul său liber [3].

Stilul parental reprezintă o sursă importantă de agresivitate şi violenţă în comportamentul copiilor, dacă întruneşte anumite caracteristici. Este cunoscut faptul că un stil parental autoritar, precum şi un stil educativ permisiv poate duce la comportamente deviante ale copiilor, iar un stil ce alternează autoritarismul cu indiferenţa produce confuzie şi lipsa reperelor pentru copil, ceea ce reprezintă un alt factor de risc. Conflictele intrafamiliale, divorţul şi separarea părinţilor au un impact negativ asupra psihicului copilului, cu repercusiuni ce se pot manifesta în comportamentul acestuia. Familia este cea care oferă şi transmite modele şi valori morale şi, ca atare, orice perturbare în interiorul structurii familiale are repercusiuni negative asupra personalităţii şi asupra adaptării copilului la mediu.

B. Genul biologic

Genul biologic influenţează probabilitatea de angajare într-un comportament violent. Astfel, analiza diferenţelor de gen a arătat că există deosebiri între băieţi şi fete, nu doar în ce priveşte reprezentarea socială a agresivităţii, ci şi în privinţa formelor de agresivitate practicate, dar şi a intensităţii acestora [4, p.94].

Cu scopul de a cerceta diferenţele dintre băieţi şi fete din perspectiva raportării la agresivitate, Campbell şi Muncer au analizat în 1987 discursurile unor adolescenţi, evidenţiind faptul că agresivitatea a fost percepută în mod negativ, ca o pierdere a autocontrolului, de către persoanele de gen feminin, în timp ce persoanele de gen masculin au asociat agresivitatea cu anumite sentimente pozitive, generate de exercitarea controlului asupra altora. Ulterior, aceşti autori au etichetat cele două tipuri de reprezentări ca fiind *reprezentări expresive* în cazul fetelor şi *reprezentări instrumentale* în cazul băieţilor, subliniind că formarea diferenţiată a acestora îşi are originile în copilărie şi este generată de diferenţele de rol social care prevăd recompensări diferite pentru fete şi băieţi, pentru comportamente identice [5]. De asemenea, alţi autori au arătat că fetele şi băieţii îşi modelează reprezentarea expresivă sau instrumentală în funcţie de feedback-ul membrilor propriului sex, astfel că îşi menţin comportamentele care le-au fost întărite pozitiv şi le evită pe cele care au fost dezaprobate sau pedepsite. Prin prisma propriei experienţe sau prin observaţie directă, fetele pot învăţa că cele mai eficiente metode privind atenuarea dezaprobării pentru agresivitatea proprie sunt metodele verbale, în timp ce băieţii pot învăţa că prin justificarea agresivităţii lor evită pedeapsa şi pot chiar primi aprobarea [6].

În ce priveşte intensitatea agresivităţii, studiile în domeniu au înregistrat diferenţe remarcabile între fete şi băieţi. Astfel, s-a certificat faptul că băieţii sunt mai agresivi decât fetele în cadrul şcolii şi agresează aceeaşi victimă în mod repetat, ceea ce produce repercusiuni puternice asupra victimei. Pe de altă parte, alte cercetări au arătat că frecvenţa cu care fetele manifestă comportamente agresive în cadrul şcolii este în

creştere [7]. De asemenea, violența şcolară manifestată de fete trece de nenumărate ori neobservată, deoarece aceasta este indirectă şi aparent inofensivă, îmbrăcând diverse forme, precum insultele şi excluderea din grupuri.

Tot cu privire la manifestarea agresivității în cadrul şcolii, o altă diferență majoră între fete şi băieți este legată de formele de agresivitate practicate. Băieții îşi manifestă agresivitatea în mod fizic (îmbrânceli, lovituri), iar fetele sunt agresive verbal (răspândirea de zvonuri, excluderea din grupuri şi jigniri verbale) [8]. De asemenea, studiile au arătat că atât fetele, cât şi băieții îşi manifestă agresivitatea, de regulă, asupra membrilor grupului de acelaşi gen din care fac parte.

Referitor la gradul de victimizare, cercetările în domeniu denotă că cel mai frecvent sunt victimizați băieții [9], iar în ceea ce priveşte impactul pe care violența şcolară îl exercită asupra adolescenților s-a subliniat că există diferențe semnificative din punctul de vedere al genului biologic, în sensul că fetele resimt mai puternic consecințele agresivității. Paul şi Cillessen (2003) au arătat că violența în cadrul şcolii are consecințe pe termen scurt asupra adolescentelor agresate, în timp ce băieții de aceeaşi vârstă nu le resimt deloc. Ca atare, adolescentele au niveluri mai ridicate de depresie şi anxietate, se autoevaluează mai negativ din punct de vedere social şi raportează propriile comportamente ca disruptive, deoarece fetele acordă mai multă importanță contextului social şi sunt mai sensibile la acesta decât băieții [10]. Tot astfel, adolescentele resimt tulburări de somn, sunt mai nervoase, în timp ce adolescenții acuză dureri de cap şi de spate [4, p.97].

C. Vârsta

Cu privire la vârsta la care se înregistrează majoritatea violențelor şcolare, specialiştii în domeniu atrag atenția asupra faptului că adolescența este perioada cu cele mai semnificative schimbări în rândul elevilor. În adolescență, expunerea la riscuri şi teribilismul ating valori maxime. Din perspectiva violenței şcolare, aceasta este perioada cu cel mai crescut risc de a deveni victimă sau agresor [11]. Există studii care arată că agresivitatea este întâlnită cel mai frecvent în rândul elevilor de gimnaziu [12]. De asemenea, au fost subliniate diferențe semnificative cu privire la formele violenței şcolare în care se angajează elevii de diferite vârste. Agresivitatea fizică sub forma îmbrâncelilor sau a bătăilor este cel mai des întâlnită în rândul elevilor din liceu, iar consumul de substanțe interzise şi aducerea de arme în cadrul şcolii sunt comportamente cel mai frecvent identificate la elevii şcolilor secundare.

Pe de altă parte, alte studii susțin că atât violența şcolară (în special, sub forma hărțuirii), cât şi numărul victimelor acesteia, descresc odată cu creşterea vârstei. Aceasta este consecința faptului că victimele, odată cu înaintarea în vârstă, dezvoltă strategii eficiente de a evita pe agresori şi mecanisme eficiente de *coping* față de situațiile conflictuale generate de comportamentele violente ale agresorilor. Majoritatea agresorilor sunt violenți cu colegii de aceeaşi vârstă, mai ales cu colegii de clasă şi mult mai rar cu colegii din clase mai mici. Cu privire la consecințele negative ale agresiunii şcolare şi ale victimizării, este de remarcat faptul că acestea sunt percepute

încă de la o vârstă fragedă. Cercetările arată că ele se răsfrâng până şi asupra copiilor de grădiniță, care, dacă sunt agresați, vor avea apoi probleme de adaptare în cadrul grupului din care fac parte.

În concluzie, putem spune că vârsta pare să nu fie un predictor suficient de puternic pentru a putea trage concluzii general valabile asupra tipurilor de violență practicate în fiecare ciclu şcolar. Însă, odată cu creşterea vârstei, creşte şi probabilitatea ca elevii să fie implicați în forme mai grave ale violenței şcolare, cum ar fi violența fizică față de colegi şi comportamente ilegale (consumul de substanțe interzise sau aducerea unor arme în cadrul şcolii).

D. Statutul social

Între statutul social deținut în cadrul şcolii şi agresivitate există o relație de influență reciprocă. Agresivitatea este folosită de nenumărate ori de către elevi ca o strategie de a obține puterea atât asupra membrilor propriului grup, cât şi asupra altor grupuri din rețeaua socială [13]. Aşadar, agresorii se folosesc de statutul lor social pentru a putea fi violenți, însă acest lucru nu generează repercusiuni asupra lor, ci reprezintă un mijloc de a obține popularitatea şi influența asupra membrilor grupului din care fac parte. Agresorii ies în evidență prin aceste comportamente şi îşi stabilesc dominanța şi superioritatea statutului social, iar perpetuarea acestor comportamente le asigură menținerea poziției prin oprimarea celorlalți [14]. Pentru menținerea superiorității statutului, aceşti elevi apelează şi la tehnici prosociale, în măsura în care consideră că le sunt necesare. Astfel, agresivitatea apare ca o primă etapă a stabilirii dominanței şi poziției lor de superioritate, apoi uzează comportamente de afiliere pentru a-şi menține poziția dobândită.

Concluzionând, putem spune că agresorii sunt indivizi foarte abili din punct de vedere social şi cu o deosebită inteligență socială, care se folosesc de violență doar în anumite circumstanțe şi doar asupra unor anumiți indivizi pentru a-şi atinge anumite scopuri. Nu întotdeauna urmăresc în mod direct umilirea anumitor persoane, aceasta fiind rezultatul strategiei de stabilire a dominanței. De cele mai multe ori, nu au nimic personal cu cei pe care îi agresează, aceştia reprezentând, pur şi simplu, victime mai uşoare.

Prezintă interes şi relația de interinfluență dintre popularitate şi agresivitate, deoarece violența este calea prin care se obține popularitatea şi superioritatea. Deținerea popularității poate conduce la agresivitate din cauza faptului că deținerea este strâns legată de menținerea acestei poziții. Indivizii populari sunt expansivi şi mereu interesați de a obține mai multă admirație şi control. De altfel, colegii nu vor raporta agresivitatea venită din partea elevilor populari pentru a nu se pune într-o postură nefavorabilă şi, mai degrabă, vor prefera să se asocieze cu aceştia pentru a căpăta un bonus de imagine.

E. Caracteristicile şcolilor

Cercetările realizate în domeniu demonstrează că violența şcolară este întâlnită atât în şcolile din mediul rural, cât şi în şcolile din mediul urban. Potrivit lui Winters,

violența şcolară nu este doar o problemă urbană, ea s-a răspândit în egală măsură şi în mediul rural; mai mult decât atât, anumite forme ale acesteia sunt mai des întâlnite în şcolile din mediul rural decât în cele din mediul urban [15]. Unii cercetători susțin că mediul în care este situată şcoala nu influențează semnificativ frecvența sau gravitatea incidentelor violente din cadrul acestei instituții.

În ceea ce priveşte mărimea şcolii, unele studii au arătat că fenomenul violenței şcolare este mai des întâlnit în şcolile mari din SUA [15], în timp ce alte studii au descoperit că mărimea şcolii şi a clasei nu influențează în mod semnificativ frecvența comportamentelor violente în şcolile din țările europene [1]. De asemenea, nu există diferențe semnificative în ceea ce priveşte frecvența comportamentelor violente în şcolile catolice şi în cele ortodoxe [16].

Concluzii

Anumiți factori socio-demografici, cum ar fi: mediul de proveniență al şcolii, mărimea acesteia sau clasa din care fac parte elevii, nu au o influență majoră asupra frecvenței şi gravității fenomenului violenței şcolare, în timp ce alți factori (cum ar fi familia) au o importanță deosebită în prezicerea persoanelor cu risc de a deveni agresori. Consecințele pe care le are violența în cadrul şcolii din perspectiva genului biologic sunt diferite: cu toate că băieții sunt mai des victime ale violenței şcolare, fetele sunt cele care raportează cele mai multe şi mai grave consecințe negative (depresie, anxietate). Referitor la influența pe care o are vârsta, putem spune că elevii de gimnaziu şi de liceu sunt cel mai frecvent expuşi diverselor forme ale violenței şcolare, iar statutul social este mijlocul prin care agresorii, folosindu-se de agresivitate, obțin şi mențin popularitatea şi influența asupra celorlalți membri ai grupului. Majoritatea agresorilor au fost inițial victime în propria familie, acolo au învățat şi exersat unele comportamente violente. De asemenea, trebuie subliniat faptul că acei copii care provin din familii cu probleme sunt expuşi diverselor forme de violență şi sunt abuzați, iar, ulterior, devin nu doar violenți în cadrul şcolii, ci vor fi ei înşişi, ca părinți, agresivi față de propriii copii. Concluzia care se desprinde este că, dacă nu se intervine la timp, acest ciclu al violenței se va perpetua.

Referințe:

1. OLWEUS, D. *Bullying at school: What we know and what we can do.* Cambridge, MA: Blackwell, 1993.
2. DAKE, J.A., PRICE, J.H. & TELLJOHANN, S.K. The Nature and Extent of Bullying at School. In: *Journal of School Health*, 2003, no.73(5).
3. DEBARBIEUX, E. *Violența în şcoală: o provocare mondială?* Iaşi: Editura Institutul European, 2010.
4. PASCAL, E. Prevenirea şi controlul violenței şcolare. În: Curelaru M. (coord.). *Violența în şcoală. Repere pentru analiză şi intervenție*. Iaşi: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2013.
5. CAMPBELL, A. & MUNCER, S. Models and anger and aggresion in the social talk of women and men. In: *Journal of Theory and Social Behavior*, 1987, no.17(4).

6. TAPPER, K. & BOULTON, M. Social Representations of Physical, Verbal, and Indirect Aggresion in Children: Sex and Age Differences. In: *Aggressive Behavior*, 2000.
7. CHRISTIE, K. Chasing the Bullies Away. In: *Phi. Delta Kappan*, 2005, no.86(10).
8. OLWEUS, D. *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. London: Hemisphere, 1978.
9. RIGBY, K. & SLEE, P.T. Bullying among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes to Victims. In: *Journal of Social Psychology*, 1991, no.13(5).
10. PAUL, J.J. & CILLESSEN, A.H.N. *Dynamics of peer victimization in early adolescence: results from a four-year longitudinal study*. Canada: The Haworth Press, 2003.
11. MARCUS, R.F. *Aggression and Violence in Adolescence*. New York: Cambridge University Press, 2007
12. BATSCHE, G.M. & KNOFF, H.M. Bullies and their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. In: *School Psychology Review*, 1994, no.23(2).
13. PELLEGRINI, A.D., BARTINI, M., BROOKS, F. School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. In: *Journal of Educational Psychology*, 1999, no.91(2)
14. CAIRNS, R.B. & CAIRNS, B.D. *Lifelines and Risks: Pathways of Youth in Our Time*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994.
15. WINTERS, D.L. *Levels of violence in Pennsylvania public schools and efforts to control and prevent violence*: Dissertation Abstracts International, 1997.
16. WHITNEY, I. & SMITH, P.K. *Educational Research*, 1993.

MODALITĂŢI DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE PRIN INTERMEDIUL JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC

CZU: 373.2.025:371.382:51

Vasilica BALERCĂ

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

WAYS TO DEVELOP CRITICAL THINKING THROUGH MATHEMATICAL TEACHING

By practicing logic games, a series of experiences are accumulated that allow children to integrate sets, logical concepts and, finally, numbers into an organic system. Their formative value increases as the one who leads them gives free rein to the basic principles that guide them. The game can be used successfully both in lessons aimed at forming or consolidating skills, but also in consolidation or assessment lessons. By traversing the path from concrete to abstract and from abstract to concrete in the formation of mathematical notions, performing daily calculations with different numbers, penetrating into the essence of each problem to establish the correlation between known and sought quantities, mental processes of the child, his thinking operations are stimulated by an activity of effective and motivational involvement.

Keywords: *critical thinking, mathematical didactic game, cognitive development.*

La copii, aproape totul este un joc. „A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil. Copilăria serveşte pentru joc şi imitare” [1, p.78]. Prin joc copilul se dezvoltă, îşi coordonează fiinţa şi îi dă vigoare.

În cadrul jocului are loc dezvoltarea tuturor laturilor personalităţii copiilor: gândirea critică, capacităţile intelectuale, calităţile motrice, spiritul creativ.

Jocul didactic este una dintre formele de învăţare cu cele mai bogate efecte educative, un foarte bun mijloc de activizare a şcolarului mic şi de stimulare a resurselor lui intelectuale.

Jocul didactic are bogate resurse de stimulare a creativităţii. Prin libertatea de gândire şi acţiune, prin încrederea în puterile proprii, prin iniţiativă şi cutezanţă, jocurile didactice devin pe cât de valoroase, pe atât de plăcute. În joc se dezvoltă curajul, perseverenţa, dârzenia, combativitatea, corectitudinea, disciplina prin supunerea la regulile jocului, spiritul de cooperare, de viaţă în colectiv, de comportare civilizată.

Jocul favorizează dezvoltarea aptitudinii imaginative la copii, a capacităţii de a crea sisteme de imagini generalizate despre obiecte şi fenomene, precum şi de a efectua diverse combinaţii mintale cu imaginile respective. În procesul jocului, copilul

dobândeşte numeroase şi variate cunoştinţe despre mediul înconjurător prin care i se dezvoltă procesele psihice de reflectare directă şi nemijlocită a realităţii: percepţiile, reprezentările, memoria, imaginaţia, limbajul, gândirea.

Unele jocuri oferă posibilitatea tratării diferenţiate a elevilor. Sunt jocuri şi exerciţii distractive care solicită diverse soluţii de rezolvare. Elevii cu posibilităţi mai mari vor găsi o varietate de căi, soluţii mai ingenioase, iar cei cu posibilităţi mai reduse vor fi ajutaţi să nu se descurajeze.

Jocurile realizate prin muncă independentă permit formarea unei imagini clare asupra lacunelor elevilor sau a progreselor înregistrate, ajutând astfel la preîntâmpinarea rămânerii în urmă la învăţătură şi la stimularea unor aptitudini.

Unele jocuri, cum ar fi: „La magazin", „La librărie", pot evidenţia mai bine valoarea practică a cunoştinţelor matematice. În cadrul lor elevii efectuează operaţii matematice subordonate unui joc practic – acela de a face cumpărături. Astfel de jocuri oferă posibilitatea exersării elevilor într-o atitudine civilizată.

Atât latura informativă, cât şi cea formativă a învăţământului pot fi realizate mai temeinic şi mai plăcut prin intermediul jocului didactic. Jocul didactic nu înseamnă „o joacă de copii", el este o activitate serioasă, care sprijină într-un mod fericit înţelegerea problemelor, fixarea şi formarea deprinderilor durabile, împlinirea personalităţii elevilor.

Făcând prin învăţarea prin jocuri didactice un stil obişnuit de lucru cu elevii, am putut constata nu doar progrese la învăţătură (mai ales cu elevii slabi sau cu un ritm lent de lucru), ci şi o participare voluntară tot mai deschisă a elevilor la lecţie, un interes sporit şi o evidentă plăcere pentru lecţiile în care aşteptau jocuri de destindere.

Numărarea şi calculul nu reprezintă obligatoriu primul şi singurul mod de a introduce matematica. Noţiunea de număr nu trebuie să fie abordată fără ca gândirea să fi fost exersată dinainte de procesul de descoperire a relaţiilor din realitate, de imaginare a altor relaţii în cadrul jocului.

Operând cu mulţimi, concretizate prin piesele trusei, obiectivul principal este dezvoltarea unei gândiri critice cu calităţi deosebite, a unui limbaj cât mai adecvat matematicii, valoarea lor răsfrângându-se şi asupra dezvoltării şi perfecţionării tuturor proceselor psihice de cunoaştere.

Jocurile logico-matematice fac o legătură firească între matematica preşcolară şi cea şcolară prin intuirea şi înţelegerea noţiunii de mulţimi, relaţii, până la pregătirea însuşirii noţiunii de număr.

Începute la grădiniţă, aceste jocuri se complică odată cu venirea copilului la şcoală, când drumul lor continuă ascendent. Fără a neglija programa şcolară sau capacitatea de efort şi înţelegere a copiilor de 6-7 ani, se pot aborda câteva modalităţi personale de predare-învăţare. Astfel, se rezervă mai multe ore de repetare a noţiunilor transmise, ştiut fiind faptul că „repetarea este mama învăţării". Pentru a evita monotonia, se realizează fixarea cunoştinţelor prin folosirea unor jocuri diverse. Pentru a antrena întregul colectiv de elevi, se utilizează, de câte ori e necesar, fişele de muncă independentă.

Este cunoscut faptul că obiectivul principal al predării matematicii în primele patru clase primare îl constituie învățarea şi consolidarea celor patru operații cu numere naturale, îmbogățirea şi completarea cunoştințelor şi deprinderilor dobândite. La realizarea acestui obiectiv se ajunge numai printr-un proces de predare-învățare activă şi sistematică ce a facilitat participarea conştientă a elevilor la deducerea principiilor de bază, la sesizarea caracterului structurilor algebrice din care se deduc operațiile cu mulțimea numerelor naturale.

Procedând astfel, se creează condiții favorabile realizării sarcinii de a dezvolta efectiv deprinderi de abstractizare şi generalizare, de transfer al cunoştințelor de la un domeniu la altul.

Pentru consolidarea şi aprofundarea celor patru operații cu numere naturale, se insistă asupra suportului logico-matematic al cunoştințelor despre mulțimi ce se impun a fi actualizate şi precizate riguros. În acest scop, prin exerciții şi jocuri se precizează noțiunile: mulțimea şi cardinalul ei, mulțimea vidă, reuniunea, intersecția, diferența a două mulțimi etc. Elevii fac numărări ale elementelor mulțimilor rezultate din operații, sugerându-le găsirea legăturilor dintre cardinalul mulțimilor şi cardinalul mulțimii rezultate din operații. Toate aceste cunoştințe pot fi însuşite numai cu condiția ca ele să fie traduse în modul de a gândi al copilului, iar modalitatea cea mai eficientă de organizare a acestor activități în scopul obținerii unui randament maxim a fost jocul didactic.

Jocurile pentru constituirea mulțimilor ocupă un loc însemnat în cadrul lecțiilor de matematică, fiind cu scop de repetare şi consolidare.

Jocurile cu diferențe familiarizează elevii cu ideea de ordine şi succesiune, ele fiind, ca organizare, variante ale jocului „Trenul". Chiar dacă sunt pregătitoare, ele exersează procesele de analiză - sinteză, comparație şi obligă elevii să verbalizeze operațiile cu judecăți, contribuind astfel şi la perfecționarea limbajului, mai ales sub aspect gramatical.

După ce elevii au însuşit noțiunile teoretice despre mulțimi, sunt indicate jocuri în care să apară mulțimea vidă, constatând astfel dacă elevul este capabil să aşeze piesele, dar să şi motiveze apariția unei mulțimi vide.

Situațiile problematice puse în fața copilului prin jocurile logice le solicită un efort de gândire, exersând capacitatea de a aplica în practică cunoştințele matematice dobândite. Ele supun vederea la un antrenament sistematic, asigurând o valoare operațională cunoştințelor acestora.

În desfăşurarea jocurilor logico-matematice se urmăresc principii care să contribuie la sporirea unor valori formative: copilul să mediteze asupra unei situații create, să-şi confrunte opiniile sale cu ale colegilor, să verifice variantele şi să-şi îndrepte unele greşeli.

„La ce mulțime m-am gândit?" se intitulează un joc mai dificil, care ar putea fi jucat doar de elevii clasei I care au acumulat suficientă experiență în practicarea jocurilor logice şi poate constitui un exercițiu de „gimnastică a gândirii" chiar şi pentru noi, cei mari. Spre deosebire de alte jocuri, de astă dată copiii trebuie să descopere o

mulțime cunoscând că ea conține una sau anumite piese ale trusei. Dificultatea provine din faptul că drumul spre adevăr este acum mai lung şi mai anevoios, necesitând anumite întrebări judicios selecționate.

Referințe:

1. CLAPARÈDE, E. *Psihologia copilului şi psihologia experimentală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, p.78.

REPERE CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE CA PREMISE DE FORMARE A COMPETENŢEI DE COMUNICARE ORALĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

CZU: 37.015.3:316.7:373.31

Vasilica-Carina BANU

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

CONCEPTUAL REFERENCES OF DIDACTIC COMMUNICATION AS PREMISES FOR THE FORMATION OF ORAL COMMUNICATION COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Attention to communication in primary school students is not an act of spontaneity. Students are prepared for school for life. First, in everyday life, they need communication skills. When we refer to the importance of communication skills, which is talked about more and more often nowadays, we have in mind, first of all, the fact that the most important factor in people's relationships, in the collaboration they achieve throughout life is communication. The need and the possibility of communication are attributes of people. Therefore, it is very important to help the student, from an early age, to discover his potential, to act by calling on the word to find solutions and answers to all the problems he faces.

Keywords: *communication, communication skills, oral communication.*

Măiestria pedagogică reprezintă o capacitate generală a educatorului de valorificare promptă a principiilor şi tehnicilor de proiectare, realizare a activităților intructiv-educative, precum şi de formare-dezvoltare permanentă a personalității elevului în diverse condiții şi situații noi.

Problematica comunicării nu poate fi cercetată în afara problematicii epocii în care există, întrucât fiecare epocă îşi orientează preocupările teoretice asupra unor teme ce acaparează prioritar interesul în diferite domenii. Deoarece omenirea nu a vorbit niciodată în istoria sa atât de mult ca în zilele noastre, tema comunicării şi a formelor ei domină astăzi întreaga societate contemporană, devenind o temă centrală de dezbateri şi o dominantă a disciplinelor socioumane [1, p.73]. Arta de a comunica nu este un proces natural sau o abilitate cu care ne naştem, ci unul pe care îl învățăm. Orice comunicare implică creație şi schimb de înțelesuri [2, p.74]. Procesul de realizare a comunicării având ca finalitate dezvoltarea şi formarea competențelor de comunicare

a elevilor, poate fi realizat cu ajutorul actanţilor care iau parte la demersul educativ, dar şi prin intermediul comunicării didactice ca element mijlocitor şi indispensabil.

Pornind de la ideea că fiecare proces de comunicare are o structură specifică reprezentată, în principiu, de un anumit tip de relaţie dezvoltată, elementele structurale ale comunicării (inclusiv didactice) sunt:

- cel puţin cei doi sau mai mulţi actanţi între care se stabileşte o relaţie;
- emiţătorul – care este un individ, un grup, o instituţie (învăţători, profesori, şcoală). Acesta posedă: informaţiile bine structurate; are o stare de spirit deosebită (motivaţie); are un scop bine precizat; declanşează actul comunicării, iniţiind şi formulând mesajul; are grade diferite de credibilitate sau de prestigiu [3, p.117];
- receptorul, care şi el poate fi: un individ, un grup, o instituţie căruia/ căreia îi este adresat mesajul sau care intră în posesia mesajului în mod întâmplător/ conştient.

De regulă, la primirea mesajului, receptorul reacţionează în patru moduri:

a) reacţie adaptativă (preia şi prelucrează mesajul într-o aşa manieră, încât să-şi sporească şansele de reuşită, să maximizeze profitul/ recompensa);

b) reacţie de autoapărare (ego-defensivă); receptorul încearcă să salveze aparenţele, are o imagine de sine acceptabilă şi, pe cât posibil, în acord cu imaginea celorlalţi despre el;

c) reacţia expresiei valorice apreciază rolul mesajului în dezvoltarea personală;

d) reacţia cognitivă vizează nevoia receptorului de a înţelege, de a da sens mesajului şi pentru aceasta îşi activează experienţa de viaţă şi discernământul [4, p.117].

Între cei doi parteneri ai demersului educativ se stabileşte o anumită relaţie, fiecare este programat şi pentru a recepţiona, şi pentru a emite. Între ei are loc un transfer de informaţie, realizat într-un mod accesibil amândurora. Au un scop comun şi un repertoriu (câmp de experienţă) specific, care se intersectează [5, p.18].

– *Mesajul* este o informaţie structurată după anumite reguli. Reprezintă cea mai complexă componentă a procesului de comunicare, care se transmite apelând la limbajul verbal, nonverbal, paraverbal. Este determinat de starea de spirit a emiţătorului şi de deprinderile de comunicare ale emiţătorului şi receptorului, care trebuie să fie clare, coerente şi concise. Construirea şi transmiterea mesajului presupune două acţiuni distincte: codarea şi decodarea.
– *Codarea* – transpunerea în simboluri, semne, cuvinte a ceea ce este de transmis (gânduri, intenţii, sentimente, atitudini). Codul, ca ansamblu de semne şi semnificaţii verbale şi/ sau nonverbale, trebuie să fie comun partenerilor comunicaţionali.
– *Decodarea* – identificarea echivalentului exact şi corect al mesajului, materializat în gând sau idee.
– Canalul de comunicare este mijlocul prin care trece mesajul. Sunt canale formale/ prestabilite şi canale nonformale (relaţii de prietenie, preferinţe, in-

terese). Orice canal are ca suport tehnic mijloacele de comunicare (telefon, fax, calculator, radio, TV, video etc.).
- Factorii perturbatori care apar, de regulă, la emiţător sunt bariere de comunicare de diverse naturi.
- Contextul comunicării este mediul în care se comunică.

Făcând o sinteză a procesului de comunicare, L.Sadovei defineşte competenţa de comunicare didactică a învăţătorului ca ansamblu al comportamentelor comunicative de elaborare/ transmitere/ evaluare a discursului didactic şi de construire a unor reţele comunicaţionale productive în contextul educaţional. În opinia autoarei, modelul competenţei de comunicare didactică reprezintă o construcţie teoretică de valorificare a competenţelor discursive şi relaţionale, a circuitelor acestora, determinate teleologic la nivelul modulului pedagogic în cadrul curriculumului universitar, ce se exprimă prin funcţionalitate/sincronizare din perspectiva cognitivă şi retorică în componenta discursivă a pespectivei motivaţionale şi conversaţionale, în componenta relaţională [6].

În opinia expusă de T.Slama-Cazacu, competenţele comunicative reprezintă capacitatea de a prezenta propriile intenţii, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum şi de a percepe interlocutorul, în vederea iniţierii unui dialog în procesul de învăţământ. Acelaşi autor consideră că capacitatea de comunicare determină înţelegerea dintre învăţător şi elev în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activităţii de învăţare [7, p.125].

Comportamentul pedagogic al profesorului se manifestă atât la nivelul sistemului social de educaţie şi învăţământ, cât şi la nivelul clasei de elevi. Competenţa comunicativă ar fi o altă trăsătură importantă a profesorului eficient. Fără îndoială, comunicarea didactică îl are ca protagonist principal, regizor, strateg, maestru pe profesor, care, dincolo de o pregătire de specialitate înalt calitativă, trebuie să domonstreze că deţine competenţe de comunicare. Educaţia are o misiune dificilă în acest context. Ea trebuie să transmită cultura acumulată de-a lungul secolelor pregătind în acelaşi timp un viitor, pentru toţi imprevizibil. Societatea nouă presupune noi provocări la care este nevoie de noi răspunsuri, de noi conţinuturi, de noi atitudini şi valori, de noi comportamente.

Poate că una dintre cele mai necesare laturi ale noii educaţii este educaţia pentru comunicare, având în vedere faptul că procesul de comunicare este un proces complex, unul continuu, ireversibil, reciproc, cu influenţe atât în domeniul cognitiv, cât şi în domeniul afectiv şi cel relaţional [8, p.82].

Procesul de formare a competenţei de comunicare orală la elevii claselor primare poate deveni eficient, dacă tehnicile şi mijloacele didactice utilizate de învăţător sunt centrate pe elev şi îl implică în activităţi stimulatoare, oferind posibilitatea dezvoltării abilităţilor de interpretare a diferitelor mesaje orale sau urmărind valorificarea potenţialului creativ. Acest proces presupune formarea şi consolidarea următoarelor deprinderi: de comunicare, de ascultare activă, de însuşire şi folosire a formulelor de politeţe; de dezvoltare a capacităţii de empatie; de comunicare asertivă; de respectare

a normelor de comunicare orală şi scrisă; de cunoaştere a limbajului nonverbal şi paraverbal.

Competenţele de comunicare ale şcolarilor se formează în special prin activitatea didactică şi extradidactică, de predare-învăţare a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor, de relaţionare în cadrul grupului şcolar etc. De aceea, se pune accentul pe necesitatea învăţării interactive şi a conlucrării în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului fiind cel de observator şi îndrumător, el dirijând şi stimulând capabilităţile cognitive ale celor instruiţi. Formarea acestora este necesară pentru obţinerea performanţelor de comunicare, de relaţionare, de încadrare în societate, precum şi în scopul dezvoltării inteligenţei emoţionale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare şi de etichetare corectă a emoţiilor.

În concluzie, abordarea de mai sus prezintă succinct studiul teoretic centrat pe evaluarea semnificaţiei conceptelor de competenţă, competenţă de comunicare, comunicare didactică în vederea dezvoltării şi formării competenţelor de comunicare orală la elevii claselor primare. Explorarea conceptelor din sfera comunicării, aceasta fiind considerată o activitate psihofizică de punere în relaţie a două sau mai multe persoane, în scopul influenţării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor, interlocutorilor şi comunicarea didactică ca factor particular, obligatoriu în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică şi asistată, influienţându-se reciproc şi concomitent pot genera un rezultat bun în rândul elevilor.

Referinţe:

1. DULAMĂ, M.E. *Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p.
2. DUMBRAVEANU, R., PÂSLARU, Vl., CABAC, V. *Competenţe ale pedagogilor: interpretări*. Chişinău, 2014. 192 p.
3. ABRIC, J.C. *Psihologia comunicării*. Iaşi: Polirom, 2002. 208 p.
4. *Ibidem*.
5. AGABRIAN, M. *Strategii de comunicare eficientă*. Iaşi: Universitatea Europeană, 2008. 202 p.
6. SADOVEI, L. *Competenţa de comunicare didactică*. *Repere epistemologice şi metodologice*. Chişinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", 2008. 172 p.
7. ŞTEFĂNEŢ D., MORARU, E., GOREA, S. et al. *Familia – garant al stabilităţii emoţionale a copilului.* Chişinău, 2010. 104 p.
8. FRUMOS, F. *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste*. Iaşi: Polirom, 2008. 216 p.

REPERE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENŢEI PENTRU MODUL SĂNĂTOS DE VIAŢĂ

CZU: [37.03 + 37.018.1]:613

Mihaela BLÎNDUL

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THEORETICAL REFERENCES OF THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE FOR A HEALTHY LIFESTYLE

The article is a theoretical study of the development of competence for a healthy lifestyle, approached from the perspective of attitude and behavior received from family of origin and its connection with the subsequent lifestyle of the individual. However, the multitude of changes requires adaptation as soon as possible to social conditions, and this must be done achieved from an early age and also in a way that is as environmentally friendly and beneficial to health.

Keywords: *health, health education, lifestyle, healthy lifestyle, competence, emotional health, intellectual health, physical health, social health, spiritual health, family education.*

Ritmul accelerat al schimbărilor provocate de progresul tehnico-ştiinţific, economic, al condiţiilor sociale cu un caracter dinamic influenţează tot mai puternic atât viaţa personală a fiecărei persoane, cât şi cea socială. Efectele acestor schimbări, corelate cu stilul de viaţă, au diverse finalităţi, cum ar fi progres şi dezvoltare personală, dar şi apariţia maladiilor, cu diferite grade de complexitate. Astfel, devine necesară furnizarea de noi provocări şi oportunităţi pentru asigurarea sănătăţii, sporirea calităţii vieţii prin educaţie şi parteneriate sociale, generând o cerere de continuare a proceselor de reînnoire a cunoştinţelor, deprinderilor şi valorilor pe durata vieţii. Pentru a face faţă schimbărilor apărute, pentru a preveni problemele legate de starea sănătăţii, pentru a învăţa adoptarea unui mod sănătos de viaţă este necesară (de la o vârstă cât mai fragedă) formarea şi dezvoltarea armonioasă, precum şi menţinerea sănătăţii optime.

În urma analizei literaturii de specialitate, susţinem că sănătatea este constituită din următoarele trei dimensiuni: biologică, psihologică şi socială.

- Din punct de vedere biologic, sănătatea poate fi definită ca stare adecvată de funcţionare a organismului, unde individul respectă o alimentaţie sănătoasă, activitate fizică regulată, igiena personală şi evită factorii de risc, precum fumatul, consumul de alcool, excesele (de alimentaţie, de activitate fizică etc.), utilizarea neadecvată a medicamentelor şi neglijarea vizitelor la medic etc.

- Prin dimensiunea psihologică, sănătatea se defineşte ca armonie între comportamentul cotidian şi valorile fundamentale ale vieţii fiecărei persoane; prin urmare, ca capacitate de a realiza activităţile cu plăcere şi succes.
- Din punct de veder social, sănătatea poate fi definită ca stare de bine şi de echilibru în urma reuşitei în societate, socializării cu semenii, apartenenţei de grup etc.

Igieniştii şi medicii consideră că cea mai mare influenţă asupra sănătăţii o exercită modul de viaţă, fiind un factor care poate fi controlat.

Conform dicţionarului enciclopedic, modul de viaţă reprezintă felul de manifestare, de acţiune al unei persoane sau al unei colectivităţi [1].

În literatura de specialitate, modul de viaţă se defineşte ca ansamblu de acţiuni, particularităţi de manifestare incluzând reprezentările, atitudinile, deprinderile, competenţele şi comportamentele persoanei ce se manifestă constant şi se observă în viaţa cotidiană.

Din cele relatate se observă că sănătatea depăşeşte condiţia de absenţă a bolii. Ea reprezintă o stare benefică a organismului ce contribuie la asigurarea homeostaziei, bunăstării şi echilibrului persoanei, prin armonizarea tuturor dimensiunilor acesteia. Astfel, *sănătatea emoţională* asigură capacitatea de conştientizare, exprimare, control şi de dirijare a emoţiilor unei persoane într-un mod constructiv.

Sănătatea intelectuală susţine capacitatea de cunoaştere, realizare a potenţialului intelectual, de procesare, utilizare şi evaluare a informaţiei, de luare a deciziilor importante. Totodată, asigură cogniţia şi metacogniţia, logica şi adecvanţa conduitei omului, integrarea lui în societate.

Sănătatea fizică dirijează condiţia fiziologică a organismului şi răspunsul adecvat al acestuia la necesităţile de adaptare la mediu sau în cazuri de traume sau boli.

Sănătatea socială reprezintă capacitatea de a realiza cu succes rolurile sociale, asigurând integrarea persoanei în socium.

Sănătatea spirituală oferă omului posibilitatea de a conştientiza sensul vieţii, spiritualizarea existenţei umane, de a obţine un echilibru comportamental în promovarea valorilor [2]. Dimensiunile sănătăţii sunt interconectate şi se completează reciproc aflându-se într-un feedback continuu. Însă, aceste dimensiuni pot fi influenţate de mai mulţi factori: factori de mediu, factori genetici şi factori ce ţin de modul/stilul vieţii omului, factori ai sistemului de ocrotire a sănătăţii. Cei care pot fi controlaţi sunt factorii modului de viaţă, fiind şi cei mai influenţi. Modul de viaţă include conduite ce afectează viaţa unei persoane. Cercetătorii din domeniul sănătăţii delimitează mai multe componente ale modului de viaţă, după cum urmează: stilul de muncă, stilul de odihnă, stilul de distracţie, stilul de comunicare, stilul de relaţionare, stilul de cunoaştere, stilul de consum, stilul de alimentaţie şi stilul de interrelaţie cu mediul natural [3].

În literatura de specialitate conceptelor *mod* şi *stil de viaţă* li se atribuie acelaşi sens. Cercetătoarea L.Apostol-Stănică a definit aceste concepte dezvoltând perspectivele lor pedagogice: modul de viaţă atestă conduita individului, care include variate

stiluri ce denotă particularităţile, aspectele speciale ale unor comportamente, abordate ca elemente constitutive ale conduitei. Se delimitează mai multe componente ale modului de viaţă: stilul de muncă, stilul de odihnă, stilul de distracţie, stilul de comunicare, stilul de relaţionare, stilul de cunoaştere, stilul de consum, stilul de alimentaţie şi stilul de interrelaţie cu mediul natural.

În această ordine de idei, referindu-ne la sănătate şi la modul/stilul de viaţă în general, conchidem că modul sănătos de viaţă include *deprinderile raţionale şi sănătoase de alimentaţie, activitate fizică, formarea echilibrului între muncă şi odihnă, respectarea igienei fizice şi intelectuale, valorificarea eficientă a timpului liber şi a factorilor naturali de călire a organismului, de evitare a factorilor de risc, precum şi de a dirija modul de solicitare a asistenţei medicale şi a variatelor mijloace de investigaţie şi tratament* [*apud* 4].

În acest context, la nivelul sistemului de învăţământ este necesară, ca finalitate, preocuparea pentru formarea intelectuală continuă şi, totodată, pentru formarea abilităţilor practice în vederea asigurării caracterului operaţional şi funcţional al achiziţiilor, în cazul de faţă – al modului sănătos de viaţă.

Astfel, Comisia Europeană defineşte competenţa ca „un pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, deprinderi (abilităţi) şi atitudini de care au nevoie toţi indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserţie profesională. Aceasta trebuie dezvoltată până la finalizarea educaţiei obligatorii şi trebuie să acţioneze ca un fundament pentru învăţarea în continuare, ca parte a învăţării pe parcursul întregii vieţi" [5].

Pornind de la această concepţie, dezvoltarea unui mod de viaţă sănătos se realizează prin formarea şi dezvoltarea competenţei, deoarece, conform definiţiei date de Comisia Europeană, o competenţă este un sistem funcţional integrativ ce cuprinde trei componente: aptitudini, capacităţi, abilităţi ce necesită implementare în practică şi în situaţii concrete.

Susţinem că foarmarea competenţei pentru modul sănătos de viaţă este necesară de la o vârstă cât mai fragedă. Formarea personalităţii, în general, este un proces continuu şi de durată, realizându-se iniţial în familie. În cadrul ei individul asimilează primele experienţe sociale, în particular cu referinţă la realizarea modelului de comportament parental. Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influenţează şi modelează persoana umană pe parcursul întregii vieţi. Unii cercetători merg chiar mai departe şi susţin că influenţa ei asupra persoanei este atât de mare, încât ea egalează acţiunea celorlalte grupuri sociale. Acest fapt este evidenţiat în cercetările de psihanaliză, psihologie socială şi sociologie, susţinând că familia este adevăratul laborator de formare a personalităţii. Transformarea individului în personalitate, adică în individ cu statut social este, în primul rând, opera familiei. Sunt două cauze care explică această influenţă a familiei asupra persoanei: una este legată de faptul că acţiunea familiei se exercită de timpuriu, iar a doua – că multă vreme familia e unica cale prin care se canalizează oricare altă acţiune de socializare, ea fiind identică cu întreaga lume socială a copilului [*apud* 6, p.195].

În acest context, deoarece familia este mediul primar de socializare a individului şi în cadrul ei se asimilează primele experienţe sociale, este extrem de important pentru adoptarea unui mod de viaţă sănătos să existe şi parteneriatul şcoală-familie. Susţinem faptul că asimilarea unor atitudini şi comportamente de către copil este o consecinţă a relaţiei părinte – copil, a educaţiei în familie, care constituie model şi factor esenţial în formarea şi dezvoltarea personalităţii copilului. Astfel, pe lângă faptul că şcoala poate dezvolta competenţele unui mod sanatos de viaţă la nivel teoretic, familia are sarcina de ale implementa şi a le dezvolta la nivel practic. Aşadar, este foarte important modul de viaţă al părinţilor; or, asimilarea unor atitudini şi comportamente de către copil este o consecinţă a relaţiei părinte – copil, a educaţiei în familie, care constituie model şi factor esenţial în formarea şi dezvoltarea personalităţii copilului şi în realizarea modelului de comportament parental.

Ţinând cont de caracteristicile modului sănătos de viaţă, se poate îmbunătăţi considerabil sănătatea. Unica condiţie pentru acesta este deschiderea spre educaţia şi autoeducaţia pro-sănătate, realizându-se într-un mod ecologic şi cu plăcere şi, desigur, colaborarea cu specialiştii în domeniu.

Referinţe:

1. *Dictionar enciclopedic ilustrat*. Chişinău: Cartier, 1999.
2. APOSTOL STĂNICĂ, L. Cultura educaţiei pentru sănătate: unele forme şi metode de educaţie a adolescenţilor. În: *Tehnologii educaţionale moderne*. Chişinău: Garomont-Studio SRL, 2010.
3. APOSTOL STĂNICĂ, L. Educaţia pentru sănătate a liceenilor. În: *Eficienţa acţiunii educative. Fundamente. Metodologie*. Chişinău: Primex-Com, SRL, 2011.
4. CUZNEŢOV, L., CALARAŞ, C., EŢCO, C. *Consilierea şi educaţia pentru sănătate a familiei*. Chişinău: Primex-Com, 2016.
5. BÎRNAZ, N. Formarea competenţelor la elevi. În: *Materialele Conferinţei ştiinţidice internaţionale „Calitatea educaţiei: teorii, principii, realizări”*. Vol.1. Chişinău, 2008.
6. ANŢIBOR, L., TOLSTAIA, S. Relaţia dintre atitudinea părinţi-copii şi stilul de soluţionare a conflictului. În: *Studia Universitatis:* Seria *„Ştiinţe ale educaţiei”*, 2007, nr.9.

ROLUL PERSONALULUI ADMINSTRATIV ÎN COMUNICAREA INTRA- ŞI INTERINSTITUŢIONALĂ A UNITĂŢILOR LICEALE

CZU: 373.515.07:005

Andra-Ramona BORŞ

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

THE ROLE OF ADMINISTRATIVE STAFF IN THE INTRA AND INTERINSTITUTIONAL COMMUNICATION OF HIGH SCHOOL UNITS

Empirical research on the role and characteristics of administrative staff in high schools is limited, although there are conceptual approaches that broaden the scope of our understanding of them, no study has attempted to address the findings of previous qualitative and quantitative studies. This has led to a careful examination of this category, which is often ignored, but vital in the smooth running of high school activities.

It also demonstrates how the intra and inter-organizational context, their interactions and characteristics moderate the studied relationships. By aggregating and consolidating existing research, our study not only reveals new perspectives on the levers and outcomes of inter-organizational interactions, but also provides meaningful directions for future research, strengthening research on secretarial-student relationships, teachers, managers and its consequences.

Keywords: *Service quality, high schools, administrative staff, secretaries.*

Schimbările globale, alături de criza pandemică, au produs o serie de schimbări organizatorice în sistemul de învățământ, astfel încât marketingul liceelor şi conştientizarea importanței tratării elevilor ca beneficiari/ clienți ai serviciilor educaționale şi asigurarea furnizării unor servicii de calitate au devenit cruciale, dovedind necesitatea practicării unor metodologii de management aplicabile în aceste contexte.

Rolul angajaților în furnizarea serviciilor este esențial pentru percepțiile consumatorilor asupra calității serviciilor şi, în consecință, asupra satisfacției acestora.

„Angajații din prima linie au cea mai mare semnificație, deoarece sunt în contact direct cu consumatorii şi, prin urmare, sunt responsabili pentru experiența totală a serviciilor şi pentru evaluarea calității" [1, p.93-108].

Există două tipuri de angajați în învățământul preuniversitar: personalul didactic şi personalul administrativ. Personalul didactic este responsabil de furnizarea conținutului educațional, în timp ce personalul administrativ este responsabil de imple-

mentarea diferitor procese pentru a facilita progresul elevilor în cadrul unității de învățământ şi buna desfăşurare a activităților. Bineînțeles, succesul în furnizarea unor servicii educaționale calitative, precum şi caracteristicile personalului acestor unități, afectează satisfacția elevilor şi îmbunătățesc reputația generală a organizațiilor liceale, precum şi alte calitați, cum ar fi valoarea, loialitatea şi intențiile comportamentale.

În multe cazuri, nivelul calității serviciilor oferite de o organizație şcolară de tip liceal poate determina viitorul elev să se înscrie la acea şcoală. Deci, un nivel ridicat de calitate a serviciilor poate fi factorul diferențiator care oferă un avantaj competitiv pentru şcoala, colegiul sau departamentul specific.

Darlaston-Jones şi colab. (2003) au demonstrat că „elevii ajung la niveluri superioare de învățământ cu percepții anterior formate despre şcoală, colegiu sau departament, precum şi despre serviciul pe care ar dori să îl primească" [2, p.1-19]. Nivelul perceput al serviciului poate fi catalizatorul în eventualitatea selecției sau deciziei lor.

Robson (2000) menționează că personalul administrativ general realizează că rolul lui este de a sprijini şi îmbunătăți experiențele studenților şi de a sprijini personalul. Cu toate acestea, unitățile administrative joacă un rol major în unitățile de învățământ preuniversitar. Pe lângă faptul că dețin cunoştințe profesionale extinse, ele gestionează instituția pe parcursul anului şi, prin urmare, sunt în mod regulat la locul de muncă şi sunt disponibile aproape în orice moment.

Cercetările au demonstrat semnificația şi importanța serviciului administrativ, subliniind „calitățile umane şi emoționale pe care personalul din acest sector le oferă elevilor şi importanța acestor calități pentru satisfacția acestora legată de studiile lor şi de instituție" [3, p.613-630].

Cu toate acestea, cercetările anterioare privind calitatea serviciilor în unitățile de învățământ preuniversitar „au lăsat neacoperite diverse concepte, precum furnizarea de servicii, nevoile, dorințele şi aşteptările elevilor de la departamentele administrative. Acest lucru a lăsat un decalaj major în cunoştințele din domeniu" [4, p.63-87].

Rolul serviciilor administrative în unitățile de învățământ preuniversitar este larg şi divers, incluzând funcționarea (întreținere, producții tipărite şi servicii), resurse de învățare şi mijloace de învățare, tehnologie şi sisteme informaționale (suport tehnologic, sisteme pedagogice), finanțe (şcolarizare, burse) şi administrarea unității.

Pe lângă acestea, diferite secțiuni administrative sunt, de asemenea, însărcinate cu programarea orelor, organizarea examenelor şi a registrului notelor, distribuirea diverselor tipuri de certificare, controlul proceselor de plată, îmbunătățirea activităților de bibliotecă şi gestionarea acțiunilor extracurriculare. De exemplu, secretariatul unității este responsabil pentru furnizarea de servicii de la etapa de admitere a candidatului şi până la absolvire. Aceste servicii includ furnizarea de informații actualizate candidaților, consiliere şi răspuns continuu la cererile elevilor, îmbunătățirea accesibilității la programa de studii, gestionarea diverselor probleme, coordonarea, actualizarea şi reamintirea activităților curente şi viitoare ale elevilor şi profesorilor şi conectarea acestora la o entitate relevantă academic în principalele lor roluri de cercetare şi predare [5, p.203-210].

Pitman (2000) a evidențiat abilitățile interpersonale ca fiind o provocare majoră care facilitează serviciile pentru clienți, relevând că personalul administrativ avea sentimente ambivalente față de tratarea profesorilor ca beneficiari. Pe de altă parte, personalul administrativ a acceptat mai mult elevii ca clienți; în plus, a integrat un rol de mentor în contactul său cu aceştia, considerând că legătura a devenit astfel mai strânsă. Aşteptările elevilor față de serviciul oferit de personalul administrativ sunt în esență diferite de aşteptările lor de la personalul didactic. Elevii interacționează cu personalul didactic într-o perioadă limitată de timp, în timp ce interacțiunile lor cu personalul administrativ durează de-a lungul întregii şcolarizări şi implică o varietate de aspecte [6, p.345-359].

Mai mult, frecvența ridicată a comunicărilor cu personalul administrativ este şi mai nemediată, personalul administrativ trecând adesea de la statutul de furnizor de servicii la cel de facilitator sau de mentor, permițând interacțiuni liniştite şi sigure cu elevii, care pot fi relaxați şi vorbi deschis. Totuşi, această relație unică nu va risca o depăşire a granițelor, deoarece personalul administrativ este subordonat reglementărilor legale instituționale.

Un concept conex este *calitatea serviciilor* în mediul educațional complex şi multifațetat; prin urmare, aceasta nu are o definiție unică [7]. În consecință, a existat o lipsă de consens cu privire la cel mai bun mod de a defini şi măsura calitatea serviciilor.

O'Neill şi Palmer (2004) au definit calitatea serviciilor în învățământ drept diferență dintre aşteptările elevilor şi percepțiile lor despre livrarea efectivă [8, p.39–52]. Satisfacția elevilor a fost definită de Elliott şi Shin (2002) drept evaluarea personală de către elevi a diferitelor consecințe şi experiențe asociate educației [9, p.197–209]. Varietatea de interpretări este în funcție de diferitele puncte de vedere ale participanților: furnizori (organisme de finanțare), utilizatori de produse (elevi), utilizatori de rezultate (angajatori) şi angajați (personal didactic şi auxiliar). Fiecare grup are o perspectivă diferită, astfel încât au fost identificate patru categorii: indicatori administrativi, indicatori de sprijin pentru studenți, indicatori de instruire şi indicatori de performanță a elevilor [10].

Conform doctrinei (Schindler şi colab., 2015), au fost afişate patru conceptualizări largi ale calității în funcție de obiectivul sau rezultatul central: cu scop, excepțional, transformativ şi responsabil.

Literatura defineşte calitatea în funcție de două strategii: în funcție de obiectivul central ori de rezultat sau în funcție de indicatorii specifici care reflectă şi evaluează intrările dorite.

Scop: produsele şi serviciile instituționale sunt conforme cu o misiune, specificații, cerințe sau standarde declarate.

Excepțional: produsele şi serviciile instituționale realizează distincție şi exclusivitate prin îndeplinirea standardelor înalte.

Transformativ: produsele şi serviciile instituționale influențează schimbarea pozitivă a învățării studenților şi potențialul personal şi profesional.

Responsabil: instituțiile sunt responsabile față de părțile interesate pentru utilizarea optimă a resurselor şi furnizarea de produse şi servicii educaționale precise.

Pe scurt, atât personalul academic, cât şi cel administrativ contribuie la percepția elevilor cu privire la calitatea serviciilor oferite de un liceu. Cu toate acestea, întrucât serviciul oferit de personalul didactic şi de personalul administrativ este esențial diferit, este extrem de important să ne asigurăm că seturi diferite de obiective şi dimensiuni sunt examinate, evaluate şi luate în considerare la caracterizarea rolului şi contribuției personale.

Gama completă de funcții formale şi informale deținute de personalul administrativ, precum şi percepția personalului administrativ de către elevi determină personalul administrativ la stavilirea unei relații speciale cu elevii. Mai exact, este necesar să se creeze o relație bazată pe conexiuni strânse, emoționale, pe încredere şi să se permită posibilitatea de exprimare fără teamă. Acest lucru permite studierea nevoilor şi aşteptărilor elevilor de liceu pentru a determina importanța calității serviciilor furnizate acestora de către personalul din secretariat, iar în cele din urmă extinderea satisfacției generale a elevilor şi a încrederii în sine, rezultând îmbunătățirea realizărilor lor academice.

Dincolo de limitările declarate, studiile noastre viitoare se vor extinde pentru a încorpora licee din zone geografice/țări diferite, astfel încât să realizăm o analiză comparativă cu privire la beneficiile pe care le poate primi o instituție atunci când prestează servicii excepționale elevilor lor.

Referințe:

1. ARSLANAGIC-KALAJDZIC, M., KADIC-MAGLAJLIC, S., & CICIC, M. Students' perceptions about the role of faculty and administrative staff in business education service quality assessment. In: *Trziste = Market*, 2014, no.26(1).
2. DARLASTON-JONES, D., PIKE, L., COHEN, L., YOUNG, A., HAUNOLD, S. & DREW, N. Are they being served. In: *Student Expectations of Higher Education*, 2003, no.13, p.1-19.
3. FERNANDES, C., ROSS, K. & MERAJ, M. Understanding student satisfaction and loyalty in the UAE HE sector. In: *International Journal of Educational Management*, 2013, no.27, p.613–630
4. NELL, C.E., & CANT, M.C. Determining student perceptions regarding the most important service features and overall satisfaction with the service quality of a higher education institution. In: *Management,* 2014, no.19(2), p.63-87.
5. ROBSON, I. Them and us – General and non-general staff in higher education. In: *Journal of Higher Education Policy and Management,* 2000, no.22(2), p.203–210.
6. PITMAN, T. The evolution of the student as a customer in Australian higher education: A policy perspective. In: *The Australian Educational Researcher,* 2016, no.43(3), p.345–359.
7. HARVEY, L. Analytic quality glossary, 2014. http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/quality.htm, [Accesat: 01.06.2021]

8. O'NEILL, M.A. & PALMER, A. Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. In: *Quality Assurance in Education,* 2004, no.12(1), p.39–52.
9. ELLIOTT, K.M. & SHIN, D. Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. In: *Journal of Higher Education Policy and Management,* 2002, no.24(2), p.197–209. DOI: 10.1080/1360080022000013518
10. SCHINDLER, L., PULS-ELVIDGE, S., WELZANT, H. & CRAWFORD, L. Definition of quality in higher education: A synthesis of literature. In: *Higher Learning Research Communications,* 2015, no.*5*(3).

EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL UNIVERSITAR ÎN CONTEXT ONLINE

CZU: 371.263:378.018.43

Valeria BOTEZATU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

ONLINE FORMATIVE ASSESSMENT IN UNIVERSITY EDUCATION

In the context of expanding the online learning process, the process of assessing professional skills receives special connotations. In this context, new requirements for the design and implementation of the assessment strategy, in particular the formative assessment, are required. In this article we present the concept of formative assessment in the online environment, highlighting the principles and requirements for effective implementation of formative assessment in university education.

Keywords: *formative assessment, feedback, peer assessment, self assessment*

În condiţiile actuale la nivel global, educaţia online este adoptată din ce în ce mai mult în instituţiile de învăţământ superior, multe cadre didactice confruntându-se cu provocările de a concepe şi implementa practici pedagogice eficiente care susţin şi îmbunătăţesc învăţarea studenţilor. Pentru învăţământul universitar transferul cursurilor şi seminariilor în mediul virtual s-a dovedit a fi mai mult decât o provocare pasageră, acesta afectând buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ. Una dintre provocări indică proiectarea şi dezvoltarea unui sistem de evaluare care eficientizează procesul de predare şi învăţare. În acest sens, se cere implicarea ambilor actori educaţionali în adaptarea cu succes la contextele nou-create, acest deziderat implicând o revizuire completă a rolurilor, relaţiilor şi a practicilor studenţilor şi profesorilor în procesul de evaluare formativă. Cadrele didactice universitare se află în poziţia de a-şi dezvolta competenţa de evaluare formativă, de a favoriza interacţiunea cu studenţii, de a oferi feedback constant şi oportun, de a crea comunităţi de învăţare, de a susţine persistenţa în sarcini şi motivaţia studenţilor pentru învăţare.

În acest nou context se impune dezvoltarea unei strategii de evaluare formativă, în care se valorifică punctele forte ale teoriilor psihopedagogice existente, fiind adaptate la cerinţele educaţiei online. Din perpectiva paradigmei social-constructiviste, studentul îşi construieşte propriul bagaj de cunoştinţe şi competenţe, fiind ghidat şi asistat în mod corect şi constant de către profesor. Din această perspectivă, enunţăm

principiile de realizare a evaluării formative, care asigură formarea eficientă a studenților în context online:

1. *Principiul autenticității*. Acest principiu cere ca activitățile de evaluare să fie autentice, relevante şi semnificative pentru situațiile şi experiențele din viața reală a studentului şi să fie integrate perfect în procesul de predare şi învățare.
2. *Principiul interactivității*. Acest principiu presupune ca evaluarea să asigure interacțiunea studentului cu conținutul informațional şi, respectiv, interacțiunea studentului cu cadrul didactic şi colegii.
3. *Principiul feedback-ului* presupune susținerea studenților în procesul de învățare prin oferirea feedback-ului oportun şi continuu şi ghidarea acestora prin asigurarea unui feedforward eficient. Acest principiu vizează şi implicarea studenților în procesul de autoevaluare şi evaluare reciprocă.

Ancorând procesul de evaluare formativă la principiile enumerate anterior, profesorii vor ține cont de câteva aspecte esențiale în cadrul procesului didactic, care se referă la:

- comunicarea sincronă şi asincronă;
- interactivitatea în cadrul procesului de predare şi învățare;
- asigurarea conexiunii inverse (feedback-ul).

Învățământul la distanță, prin necesitatea şi indispensabilitatea sa la etapa actuală, se realizează printr-o varietate diversă de instrumente de comunicare la distanță şi tehnologii informaționale. Comunicarea la distanță este definită ca un ansamblu de acțiuni şi procese mediate de tehnologii de comunicații care asigură interacțiunile participanților în cadrul procesului educațional la distanță. În acest sens, comunicarea dintre profesor şi studenți se poate desfăşura prin două forme: asincronă şi sincronă. Astfel, distingem activități de evaluare derulate asincron şi sincron (Fig.1).

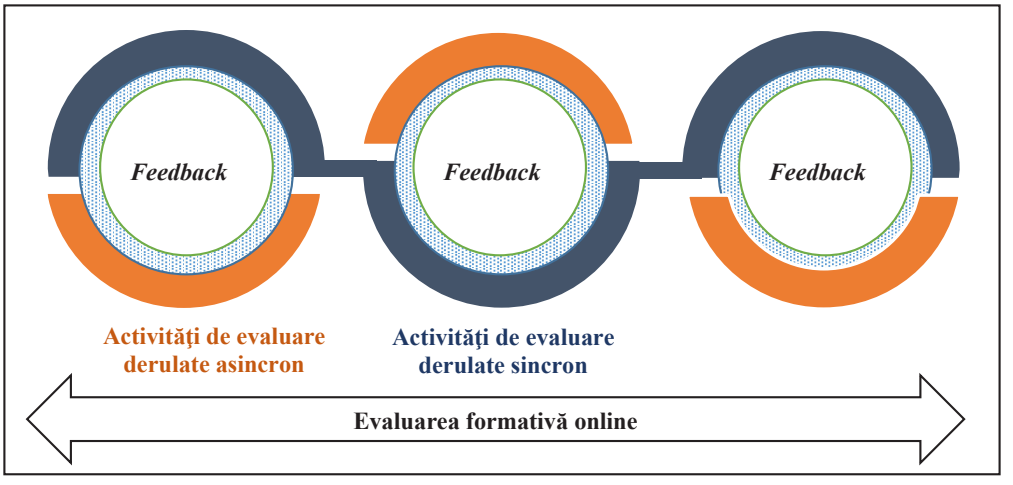


Fig.1. Tipurile de activități în cadrul evaluării formative online.

Conexiunea dintre tipurile de activități derulate este asigurată de feedback-ul eficient realizat între actorii educaționali. Activitățile de evaluare formativă realizate **sincron** sunt activități didactice secvențiale în care cadrul didactic şi studenții interacționează în timp real. Cadrul didactic poate transmite mesaje atât verbal, cât şi nonverbal, poate recepta feedback-ul studenților şi îşi poate adapta modul de predare în funcție de acesta, face posibilă crearea mai rapidă a unei comunități reale de învățare. Literatura relevă faptul că sunt foarte eficiente activitățile desfăşurate cu un grup de studenți relativ restrâns numeric. Activitățile de evaluare formativă derulate sincron se realizează prin: conferințe video, conferințe audio, chat online, webinare, dezbateri etc.

Activitățile de evaluare formativă derulate **asincron** presupun activități didactice flexibile în timp, ele nu se derulează în timp real, iar studenții nu accesează în acelaşi timp materialele transmise/postate. Astfel, ei pot accesa conținuturile şi pot rezolva sarcinile de evaluare în mod flexibil, atunci când programul propriu le permite, dar în limitele de timp stabilite. Activitățile derulate asincron permit studenților să parcurgă în ritm propriu conținutul cursului, având parte în acelaşi timp şi de un feedback consistent, oferit de către cadrul didactic, de cele mai multe ori fiind în formă scrisă. Oferim câteva exemple de activități de evaluare care pot fi desfăşurate asincron: forumurile de discuții, traininguri web cu monitorizarea activității şi acordarea feedback-ului, activități de reflecție asupra conținutului şi procesului de învățare, analiza ghidată a unor texte şi imagini, parcurgerea suporturilor de curs în format digital şi formularea întrebărilor, sesiuni demonstrative, materiale video interactive, chestionare online, elaborarea de documente/recenzii/ rapoarte etc.

Ambele tipuri de activități abordate prin prisma comunicării în mediul online se completează reciproc şi creează un context favorabil de învățare şi evaluare. De regulă, activitățile didactice online desfăşurate asincron sunt completate cu cele derulate sincron, astfel încât să sprijine cât mai bine obiectivele de evaluare.

Interactivitatea în cadrul procesului de predare şi învățare

Un aspect esențial în asigurarea învățării eficiente în mediul online se referă la interactivitate. Astfel, interacțiunile educaționale vizează: interacțiunea cu conținutul informațional; interacțiunea socială student - cadrul didactic, student – student. Majoritatea activităților asincrone oferă un anumit grad de interactivitate, de aceea este recomandat să se asigure oferirea feedback-ului în mod regulat. Activitățile sincrone asigură o interacțiune mai mare dintre studenți şi profesor, feedback-ul fiind oferit în mod instant. Altfel spus, procesul de predare-învățare-evaluare se bazează pe un set complex şi bine organizat de interacțiuni şi nicidecum nu poate fi redus la un proces simplu de comunicare unidirecțional, de transfer de cunoştințe dinspre cadrul didactic către student.

Asigurarea conexiunii inverse (feedback-ul). Feedback-ul reprezintă o componentă importantă în susținerea şi ghidarea studenților în procesul de învățare, colectarea informațiilor despre punctele slabe şi punctele forte ale studenților, fiind una dintre provocările cu care se confruntă profesorii atunci când realizează evaluarea formativă,

cu atât mai mult în contextul online. Autorul K.E. Irving [1] afirmă că utilizarea tehnologiilor electronice în procesul de evaluare formativă prezintă avantaje, printre care reducerea volumului de muncă pentru profesori prin automatizarea feedback-ului, un feedback mai eficient şi în timp util pentru studenți şi interacțiunea cu studenții folosind mediul online cu care sunt cei mai familiarizați. În acelaşi timp, evaluarea online oferă mai multă flexibilitate studenților pentru a interacționa cu cadrele didactice, oferind în unele cazuri feedback automat imediat, precum şi posibilitatea de a primi şi oferi feedback prin intermediul grupurilor de discuții online [2].

Feedback-ul în cadrul evaluării formative este un proces în care studenții îşi oferă reciproc comentarii şi sugestii despre o sarcină de învățare [3]. Unii autori afirmă că feedback-ul colegilor la cursul online creşte responsabilitatea şi motivația studenților şi favorizează construirea coeziunii în comunitatea virtuală [4]. În literatura de specialitate, autorii se referă la două posibilități de oferire a feedback-ului online: oferirea feedback-ului de către colegi sau de către însuşi studentul şi oferirea feedback-ului de către un expert (profesorul). Care este structura unui feedback eficient în condițiile mediului virtual? Considerăm că modelul de feedback RISE (Fig.2), creat de E.Wray [5], este unul potrivit în procesul de evaluare formativă, atât pentru evaluare reciprocă, cât şi pentru autoevaluare.

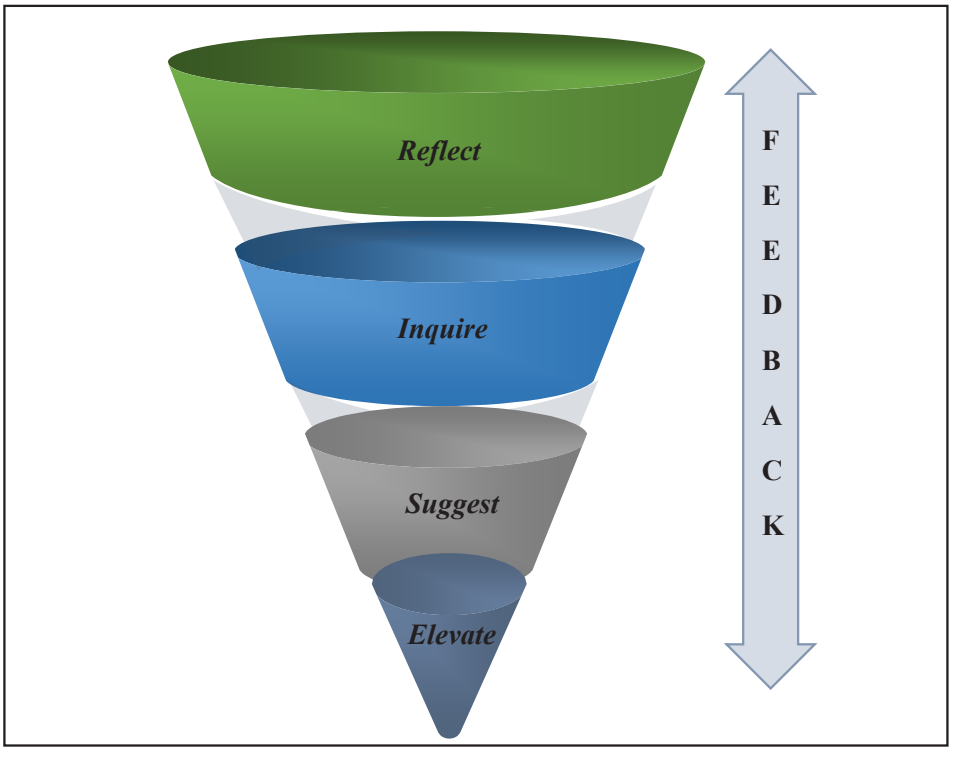


Fig.2. Modelul feedback-ului RISE (după E.Wray, 2011).

În Tabelul 1 sunt prezentate exemple de feedback în corespundere cu modelul RISE.

Tabelul 1

Exemple de feedback după modelul RISE

Elementele feedback-ului după modelul RISE	Exemple de feedback
Reflect (Reflectează) Evaluarea generală a sarcinii/activității/ lucrării	„Mi-a plăcut că ai inclus ... pentru că ...” „Nu sunt de acord cu ... pentru că ...”
Inquire (Întreabă) Colectarea informațiilor suplimentare şi oferirea ideilor prin interogare	„Este ... la ce te referi când spui ...? „Te-ai gândit la ...?” „Ce alte perspective există la această temă?”
Suggest (Sugerează) Formularea sugestiilor pentru îmbunătățirea situației curente	„Ar putea ajuta la dezvoltarea ideilor completarea cu alte informații ...” „Vă sugerez să adăugați mai multe informații pentru a sprijini ...”
Elevate (Propune) Propunerea ideilor pentru activitățile viitoare	„Ar fi interesant să explorezi ... într-un mod mai profund” „În viitor, ai putea folosi...”

Pentru evaluarea reciprocă şi/sau autoevaluare modelul feedback-ului RISE este uşor de aplicat pentru studenți. Tabelul 2 poate fi propus studenților pentru a exersa elaborarea feedback-ului în procesul de evaluare reciprocă şi autoevaluare.

Tabelul 2

Adaptarea modelului feedback-ului RISE în evaluarea reciprocă şi/sau autoevaluare

Obiectivele de evaluare	
Activitatea/sarcina de evaluare	
Structura feedback-ului	Comentariile studentului
Reflect *Ce vă place / nu vă place vis-a-vis de rezultatul/produsul studentului? De ce?*	
Inquire *Ce vrei să ştii mai mult despre acest produs?* *Ce lipseşte?*	

Suggest *Ce poate fi schimbat pentru a realiza mai bine criteriile de evaluare?*	
Elevate *Cum poate fi îmbunătățit acest produs/lucrare?*	

În concluzie afirmăm că evaluarea formativă online se realizează eficient în condițiile realizării interactivității, comunicării şi asigurării feedback-ului în cadrul procesului de formare a studenților.

Referințe:

1. IRVING, K.E. Technology-Assisted Formative Assessment. In: *Improving K-12 STEM Education Outcomes through Technological Integration*. IGI Global, 2016, p.380-398.
2. IRONS, A. *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Florence, NY: ProQuest eLibrary, 2007.
3. USHER, M., BARAK, M. Peer assessment in a project-based engineering course: comparing between on-campus and online learning environments. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2018, no.43(5), p.745-759.
4. MOSTERT, M., SNOWBALL, J.D. Where angels fear to tread: online peer-assessment in a large firstyear class. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2013, no38(6), p.674-686.
5. WRAY, E. *RISE model*, 2011. Disponibil: http://www.emilywray.com/rise-model [Accesat: 05.04.2021]

NOILE TEHNOLOGII ŞI MEDIA ÎN EDUCAŢIA NONFORMALĂ

CZU: 374.1:004.738.52

Ludmila BOTNAR

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău)

NEW TECHNOLOGIES AND THE ENVIRONMENT IN NON-FORMAL EDUCATION

The advancement of new information technologies radically changes our way of life, of communicating with others, of receiving information. The use of technology enhances learning experiences and allows young people to make connections with the outside world. In the conditions of 21st century technology, the media's role is to produce changes in people's way of life, amplifying the valences of traditional functions.

Keywords: *information technologies, connection, media, education, non-formal education*

Avansul noilor tehnologii informaționale schimbă radical modul nostru de viață, de comunicare cu ceilalți, de recepționare a informațiilor. Folosirea tehnologiei îmbunătățește experiențele de învățare şi permite tinerilor să realizeze conexiuni cu lumea din afară.

Pentru ca tinerii să fie capabili să rezolve cu succes sarcini în mediul lor de viață, instituțiile de învățământ trebuie să le furnizeze mai mult decât deprinderile şi capacitățile de bază. Trebuie să le dezvolte competențe pentru secolul XXI, cum ar fi: competențe de comunicare, creativitate şi curiozitate intelectuală, gândire critică şi gândire sistematică, rezolvare de probleme, colaborare, folosirea tehnologiei, autonomia în învățare şi comunicare.

Apelul la noile tehnologii informaționale are un istoric şi se manifestă sub mai multe forme:

- Învățământul şi învățarea asistată de calculator, practicate deja de câteva decenii;
- Cursuri electronice şi programe didactice care pot fi stocate pe Web sau compact-discuri;
- Instrumente de autoformare şi autoînvățare suficient de maleabile, adaptate intereselor individuale, personale;
- Formarea şi educația la distanță;
- Formarea deschisă şi flexibilă care pune accentul pe diversitatea modurilor de acces la cunoaştere sau la competențe ale indivizilor sau grupurilor de învățare;

- Formarea asistată de multimedia;
- Formarea şi/sau învățarea asincronă, prin relativizarea structurilor de formare la temporalitatea actorilor implicați;
- Formarea interactivă care pune accentul pe procesul colectiv de învățare;
- Formarea cooperativă, bazată pe interacțiunile dintre diferitele grupuri de educați, educatori, tutori;
- Baze de date educaționale, concepute ca instrumente de capitalizare, de resurse educative, în cea mai mare parte digitale;
- Platforme de învățământ sau educative şi sisteme de difuziune de nivel internațional;
- Universități virtuale, susținute de universități tradiționale sau devenite autonome [1, p.50].

Având în vedere această perioadă de dezvoltare vertiginoasă a noilor tehnologii informaționale şi de comunicații, literatura de specialitate identifică următoarele generații născute după cel de-al Doilea Război Mondial:

Baby boomers (ce cuprinde persoanele născute aproximativ între 1946 şi 1964) – printre caracteristicile acestei generații se numără: seriozitatea în muncă, loialitatea față de angajator, dar şi supunerea față de autoritate şi competitivitate. În ce priveşte impactul tehnologiei în viața acestei generații, se vorbeşte ca fiind prima generație expusă masiv televiziunii şi transmiterii în masă a mesajelor. Cu toate acestea, studiile arată că reprezentanții acestei generații se simt deseori nesiguri pe abilitățile de a folosi noile tehnologii.

Generația X (aproximativ 1965-1980) – membrii acestei generații s-au confruntat cu o competitivitate crescută în câmpul muncii şi cu dificultăți economice diverse: de la imposibilitatea de a găsi locuri de muncă pe măsura educației şi până la dificultatea de a-şi achiziționa locuințe. Cercetările arată că generația X este una ale cărei concepții politice şi religioase se situează între conservatorismul generației baby boomers şi liberalismul generației Y. În România, această generație mai este numită „generația cu cheia la gât".

Genarația Y (aproximativ 1980-1995) – „Milenarii" – este o generație ce a devenit subiect a numeroase cercetări. Cercetătorii au sintetizat şapte caracteristici ale celor care fac parte din această generație:

1. Speciali – au fost în centrul preocupărilor privind creşterea şi educarea copiilor;
2. Protejați – a fost prima generație de copii față de care s-au luat măsuri de protecție şi siguranță;
3. Încrezători – Milenarii sunt de părere că se vor descurca mai bine decât părinții lor când vor ajunge la aceeaşi vârstă;
4. Cu spirit de echipă – prefer activitățile de grup;
5. Convenționali – tind să se conformeze valorilor parentale;
6. Sub presiune – viața lor a fost în întregime planificată şi organizată;
7. Orientați spre obiective clare – legate de diplomele pe care doresc să le obțină, de locurile de muncă vizate etc.

Generaţia Z (aproximativ 2000 – prezent) – este o generaţie nativă digital şi, în consecinţă, membrii acesteia au cele mai bune abilităţi de utilizare a noilor tehnologii. Ei stăpânesc şi utilizează extrem de bine toate platformele social media şi trăiesc într-o lume conectată virtual. Dacă pentru celelalte generaţii avalanşa tehnologică poate fi uneori intimidată, pentru cei din generaţia Z noile inovaţii reprezintă noua realitate. Într-un studiu recent asupra studenţilor s-a ajuns la următoarele concluzii:

1. Studenţii aparţinând generaţiei Z sunt în proporţie de 100% convinşi că au competenţe digitale mai bune decât profesorii lor;
2. Conectarea online zilnică a dus la obişnuinţa de a accesa rapid informaţia;
3. Studenţii chestionaţi solicită o mai mare utilizare a tehnologiilor în activitatea didactică;
4. Au un interes crescut faţă de examinările online şi de materialele de studiu disponibile online;
5. Preferă mai mult întâlnirile faţă în faţă;
6. Fiind născuţi în era digitală, nu înţeleg o altă perspectivă [2, p.38-40].

Principala provocare în activitatea didactică cu generaţia Z este de a face trecerea de la strategiile tradiţionale de predare-învăţare la modalităţi de predare care să stimuleze imaginaţia, interesul şi creativitatea.

Tradiţional, educaţia oferită de şcoală a fost considerată *educaţie formală*, activităţile educative organizate de alte instituţii, cum ar fi organizaţii neguvernamentale (indiferent de profil), organizaţii guvernamentale, unităţi şi instituţii de învăţământ preuniversitar şi superior, centre de educaţie şi formare profesională, centre de îngrijire şi protecţie a copilului, palate şi cluburi ale elevilor, muzee, teatre, centre culturale, biblioteci, cinematografe, asociaţii profesionale, sindicate, biserica etc. – drept *educaţie nonformală*, iar influenţele spontane sau neorganizate din mediu, familie, grup de prieteni, mass-media etc. – ca *educaţie informală*.

Potrivit cercetătorului Nicolae Bucun, utilizarea educaţiei nonformale se centrează pe procesul de învăţare, nu pe cel de predare, solicitând în mod diferenţiat participanţii. Educaţia nonformală dispune de un curriculum la alegere, flexibil şi variat propunând participanţilor activităţi diverse şi atractive, în funcţie de interesele acestora, de aptitudinile speciale şi de aspiraţiile lor, contribuie la lărgirea şi îmbogăţirea culturii generale şi de specialitate a participanţilor, oferind activităţi de completare a studiilor. Totodată, asigură o rapidă actualizare a informaţiilor din diferite domenii având scopul să menţină interesul publicului larg, oferind alternative flexibile tuturor categoriilor de vârstă şi de pregătire profesională, punând accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoştinţelor şi nu pe memorarea lor. Antrenează noile tehnologii comunicaţionale, ţinând cont de progresul societăţii, răspunde cerinţelor şi necesităţilor educaţiei permanente [3].

Educaţia nonformală oferă un set de experienţe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educaţie prin:

- valorificarea timpului liber al elevilor, din punct de vedere educaţional;

- oportunități pentru valorificarea experiențelor de viață ale elevilor, prin cadrul mai flexibil şi mai deschis şi prin diversificarea mediilor de învățare cotidiene;
- participare voluntară, individuală sau colectivă;
- modalități flexibile de a răspunde intereselor elevilor – gama largă de activități pe care le propune şi posibilitatea fiecărui elev de a decide la ce activități să participe;
- dezvoltarea competențelor pentru viață şi pregătirea tinerilor pentru a deveni cetățeni activi; pe lângă informațiile şi competențele specifice anumitor domenii de activitate în care se încadrează proiectele sau activitățile nonformale, elevii îşi dezvoltă şi capacități organizatorice, capacități de autogospodărire, de management al timpului, de gândire critică, de adoptare a unor decizii sau rezolvare de probleme;
- un cadru de exersare şi de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini şi capacități, de manifestare a talentelor în artă, cultură, muzică, sport, pictură, IT etc.

În Capitolul „Educația în societatea cunoaşterii: globalizare, internaționalizare, informatizare", din lucrarea *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, profesorul Constantin Cucoş susține ideea că „ofertele de educație nonformală se diversifică şi sunt însoțite din ce în ce mai des de certificarea competențelor dobândite. Având o adresabilitate mai largă decât programele de educație formale, depăşind frecvent limitele metodologice ale activității de predare-învățare din şcoală, acestea devin din ce în ce mai atractive. Acest proces repoziționează şcoala în raport cu alte instituții, organizații furnizatoare de programe de formare, generând concurență şi transformări la nivelul pieței educaționale" [1, p.39].

Metodele şi tehnologiile utilizate în educația nonformală diferă de cele utilizate în educația formală. Educația formală este ierarhică, asigurată de profesori calificați în cadrul instituțiilor, ghidată de programe de învățământ care cuprind un curs întreg de studiu, acreditat, recunoscut de minister şi finanțat de către stat. În schimb, cursurile ce țin de educația nonformală pot fi organizate oriunde şi oricând, programele sunt variate, flexibile, pe termen scurt şi se referă la o gamă largă de cursanți şi probleme, inițiativele se autoguvernează în mare măsură, iar finanțarea şi sprijinul sunt asigurate de către instituții nonguvernamentale.

Conceptul „tehnologie a informației şi comunicațiilor" acoperă o gamă largă de instrumente: comunicații radio, televiziune şi prin satelit, hardware şi software pentru computer şi rețea, cloud computing. Wi-fi, sisteme de management al învățării şi telefonie mobilă. De asemenea, se referă la o gamă largă de aplicații, inclusiv conferințe audio şi videoconferințe, social media, wiki-uri, imprimare 3D, resurse de educație deschisă şi cursuri online deschise. Toate acestea pot permite indivizilor şi comunităților să găsească, să analizeze, să împărtăşească şi să prezinte informații, cunoştințe, abilități, idei şi experiențe la distanță şi pot fi utilizate pentru a extinde îmbunătățirea şi îmbogățirea învățării.

Educaționalistul Ken Robinson susține că „ritmul progreselor în tehnologia informaticii din ultimii 50 de ani îți taie răsuflarea. Dar semnele arată că revoluția tehnologică este abia la început. În următorii 50 de ani vom fi martorii unor schimbări pe care nu ni le putem imagina acum, așa cum ar fi fost iPad-ul pentru John Shakespeare" [4, p.46].

Tehnologia a dus, de asemenea, la dezvoltarea şi utilizarea resurselor de educație deschisă, materiale digitale de predare şi învățare, module sau cursuri care sunt în domeniul public, disponibile online şi gratuit. Profesorii şi cursanții pot copia, utiliza, adapta şi împărtăşi aceste resurse în scopurile lor proprii. O dezvoltare recentă a fost disponibilitatea la nivel mondial a cursurilor online gratuite.

Cercetătorul Sorin Cristea, în Dicționar de pedagogie, menționează că „în condițiile societății contemporane, dezvoltarea educației nonformale angazează „noile mass-media" care intervin din ce în ce mai mult în sprijinul educației: presa scrisă, radio-televiziunea, sistemele de rețele video şi de calulatoare. Aceste mijloace, perfecționate şi modernizate din punct de vedere tehnologic, vizează nu numai difuzarea surselor educației, ci, în primul rând „determinarea unui tip superior de învățare" prin asumarea unor obiective-conținuturi şi metodologii adecvate, valorificate de cadrele didactice specializate în proiectarea şi realizarea instruirii nonformale" [5, p.120].

Mass-media oferă posibilitatea şi capacitatea transmiterii unor variate mesaje informaționale şi anume: ştiințifico-tehnice, culturale, artistice, politice, etice, juridice, sportive, religioase, umoristice, interne şi internaționale.

Potrivit cercetătorului Ioan Bontaş, mass-media realizează următoarele funcții:

a) Funcția de informare – setea de cunoaştere a omului este satisfăcută rapid şi la timp de către mass-media;

b) Funcția educațională – mass-media are o puternică forță de modelare a personalității, contribuind la instruirea şi educarea maselor de toate vârstele şi profesiile. În cooperare cu instituțiile de învățământ mass-media, îndeosebi radioul şi televiziunea, pot realiza obiective didactice ale învățământului, cu precădere ale celui cu frecvență redusă şi ale celui la distanță.

c) Funcția de socializare – mass-media are o puternică forță de socializare a oamenilor;

d) Funcția de compensare – mass-media are un rol recreativ, distractiv şi de divertisment, contribuind la refacerea şi dinamizarea forțelor spirituale şi chiar fizice ale cetățenilor [6, p.294].

În condițiile tehnologiei secolului XXI, mass-media are rolul de a produce schimbări în modul de viață al oamenilor, amplificând valențele funcțiilor tradiționale. Utilizarea conținuturilor mediatice în cadrul activităților/programelor/instituțiilor de educație nonformală a devenit o tradiție, dar şi o condiție a timpurilor în care trăim. Vor exista întotdeauna persoane care vor prefera învățarea față în față, în clasă. Dar un număr din ce în ce mai mare de oameni din întreaga lume se obişnuiesc cu ideea de a deveni autodidacți. Mulți sunt, de asemenea, bine versați în crearea şi difuzarea de texte, fotografii şi videoclipuri. Unii chiar creează şi încarcă conținut educațio-

nal pentru a-l distribui altora. Educatorii, profesorii implicați în activități de educație nonformală trebuie să recunoască faptul că elevii se aşteaptă acum la confortul şi flexibilitatea acestor noi forme de învățare şi îşi văd rolul de proiectanți şi manageri de învățare centrată mai degrabă pe elev, decât pe profesor.

Referințe:

1. CUCOŞ, C. (coordonator). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*. Ediția a III-a revăzută şi adăugită. Iaşi: Polirom, 2009.
2. CEOBANU, C., CUCOŞ, C., ISTRATE, Ol., PÂNIŞOARĂ, I.-O. (volum coordonat). *Educația digitală*. Iaşi: Polirom, 2020.
3. BUCUN, N. Cadrul de referință al educației nonformale. În: *Materialele Conferinței „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”*, Chişinău, 9 octombrie 2020, p.293-300.
4. ROBINSON, Sir Ken. *O lume ieşită din minți: revoluția creativă a educației*./ Trad.: Doina-Mihaela Brăgaru. Bucureşti: Publica, 2011.
5. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Bucureşti: Litera Internațional, 2000.
6. BONTAŞ, I. *Pedagogie*. Bucureşti: ALL Educațional, 1998.

DESCENTRALIZAREA ŞI ASPECTE PRIVIND REFORMA UNITĂŢILOR ADMINISTRATIV-TERITORIALE ÎN ROMÂNIA

CZU: 352.072.1:338.244.47(498)

Sorin BRADU

Şcoala doctorală Ştiinţe Administrative,
Academia de Administrare Publică din Moldova

Romanian society is in a continuous process of change in which all elements of economic, social, political, civic have experienced a new dynamic in trying to adapt to current conditions. A democratic system is functional when the economy is successful and to the extent that a democratic spirit develops in the social mentality. In this transformation of the Romanian society, the system of public administration cannot be ignored, the need to introduce a European dimension in this field, in accordance with the values of this administrative space. Through the coherent and continuous development of the decentralization process, in the next period, we will be able to witness the increase of the quality and efficiency of public services, and local administrations will respond to an (improved) extent to the demands of citizens and local development.

Keywords: *public administration, reform, decentralization.*

Introducere

Societatea românească se află într-un continuu process de schimbare în care toate elementele de ordin economic, social, politic, civic au cunoscut o nouă dinamică în încercarea de adaptare la condiţiile prezente. Un sistem democratic este funcţional atunci când economia înregistrează reuşite şi în măsura în care se dezvoltă un spirit democratic în mentalitatea socială.

În această transformare a societăţii româneşti nu se poate face abstracţie de sistemul administraţiei publice, de necesitatea introducerii unei dimensiuni europene în acest domeniu, în conformitate cu valorile acestui spaţiu administrativ. Prin derularea coerentă şi continuă a procesului de descentralizare, în perioada imediat următoare vom putea asista la creşterea calităţii şi eficienţei serviciilor publice, iar administraţiile locale vor răspunde într-o măsură (îmbunătăţită) mai mare exigenţelor cetăţenilor şi dezvoltării locale.

Pe termen scurt, administraţiile publice locale şi-au fixat următoarele priorităţi: ameliorarea furnizării de servicii locale de calitate, creşterea veniturilor la nivel local, sprijinirea dezvoltării capacităţii de valorificare a potenţialului local şi implementarea de măsuri pentru atragerea de investitori strategici în zona de competenţă etc. În acest

scop, administrațiile publice locale sunt considerate ca unități primare ale politicii locale şi ale procesului decizional.

1. Aspecte privind prioritatea descentralizării

Aspectele identificate la nivelul sistemului administrației publice din România în domeniul descentralizării şi deconcentrării serviciilor publice însumează următoarele priorități:

Îmbunătățirea sistemului de furnizare a serviciilor publice descentralizate/ deconcentrate

Într-o primă etapă, se impune identificarea schimbărilor de politici necesare îmbunătățirii sistemului de furnizare a serviciilor publice descentralizate/deconcentrate.

Pe baza direcțiilor analitice şi conceptuale dezvoltate în cadrul strategiei pot fi elaborate soluții alternative, care să conducă la îmbunătățirea procesului în diferite sectoare şi domenii.

Dintre cele mai importante măsuri menite să sprijine această prioritate menționăm: stabilirea mecanismelor necesare pentru coordonarea implementării strategiei; crearea unor mecanisme necesare asigurării comunicării direcțiilor principale de acțiune ale strategiei societății civile şi altor beneficiari ai procesului de descentralizare; înființarea grupurilor de lucru pe componentele esențiale ale strategiei; adoptarea legii descentralizării, care va asigura coerența cadrului de descentralizare; elaborarea unui sistem de indicatori de măsurare a performanțelor derulării procesului de descentralizare.

Clarificarea competențelor la diferitele niveluri şi structuri ale administrației publice

În cadrul reformei administrației publice, descentralizarea şi deconcentrarea serviciilor publice trebuie să fie tratate ca procese complementare. În fiecare din sectoarele şi domeniile în care se desfaşoară aceste procese, o distribuție rațională a responsabilităților trebuie să fie realizată pentru a îmbunătăți utilizarea resurselor, calitatea serviciilor oferite şi orientarea către cererile beneficiarilor. În acest sens, se vor derula proiecte-pilot incluzând negocierile, identificarea resurselor şi transferul efectiv al competențelor la nivel local conform mecanismelor şi procedurilor standard stabilite, înainte de generalizarea sistemului propus. Obiectivele amintite mai sus pot fi realizate în condițiile desfăşurării unei activități analitice şi conceptuale bazate pe strategii sectoriale agreate de comun acord cu beneficiarii.

Întărirea autonomiei financiare

Pentru implementarea măsurilor prioritare din cadrul reformei, trebuie să fie întărită autonomia locală şi capacitatea de management prin creşterea cuantumului veniturilor proprii la nivel local şi prin întărirea predictibilității sistemului de alocare. Trebuie să fie stabilite reguli şi proceduri stricte de alocare, precum şi mecanisme de echilibrare, revizuite periodic, astfel încât să garanteze un nivel mimim al serviciilor în conformitate cu standardele naționale. O autonomie financiară crescută trebuie să

fie însoțită de constrângeri bugetare severe, de o transparență sporită şi o mai bună aplicare a reglementărilor privind utilizarea resurselor şi raportarea. Dintre cele mai importante măsuri care să sprijine această prioritate menționăm: creşterea veniturilor proprii la nivelul administrațiilor locale; introducerea sistemului de calcul bazat pe alocarea subvențiilor operaționale; proceduri şi reguli stricte pentru derularea finanțărilor pentru investiții; îmbunătățirea sistemului de predictibilitate a alocărilor de la nivel central; îmbunătățirea sistemului de egalizare a distribuției resurselor pe orizontală; îmbunătățirea sistemului de management al bugetului şi de raportare la nivel local.

2. Reforma administrației publice locale – continuarea procesului de descentralizare/deconcentrare

Reforma administrației publice în domeniul descentralizării şi deconcentrării include trei elemente majore: continuarea descentralizării prin transferul de competențe şi responsabilități administrative şi financiare de la nivelul autorităților administrației publice centrale la nivelul autorităților locale; continuarea procesului de deconcentrare prin delegarea de responsabilități în teritoriu în funcție de necesitățile pe plan local, în cadrul aceleiaşi structuri administrative (serviciile deconcentrate funcționează în subordinea ministerului care le-a delegat responsabilitatea); transformarea serviciilor deconcentrate din teritoriu, în funcție de necesitățile cetățenilor şi pentru eficientizarea acestora, în servicii descentralizate în responsabilitatea autorităților locale.

Strategia actualizată reprezintă cadrul general care creează premisele continuării procesului de descentralizare/deconcentrare asigurând coerența acestuia. Responsabilitatea definirii şi implementării strategiilor sectoriale privind descentralizarea/deconcentrarea revine fiecărei instituții a administrației publice centrale şi autorităților locale care preiau competențele transferate din punct de vedere financiar şi administrativ. În ansamblul ei, Strategia actualizată privind accelerarea procesului de reformă în administrația publică, care cuprinde ca o componentă importantă continuarea procesului de descentralizare şi deconcentrare în România, a fost elaborată de către Ministerul Administrației şi Internelor prin Unitatea Centrală pentru Reforma Administrației Publice (UCRAP).

În decursul ultimului deceniu, România a făcut paşi importanți în planul descentralizării financiare, dar procesul de implementare a acestei politici a întâmpinat multe probleme din cauza absenței unei strategii naționale a descentralizării.

3. Efectele procesului de descentralizare

În România, „Administrația publică din unitățile administrativ-teritoriale se întemeiază pe principiile descentralizării, autonomiei locale şi deconcentrării serviciilor publice” [Constituția României, art.120], cu următoarele implicații pozitive:

- ✓ soluționarea rapidă, în funcție de specificul şi resursele locale, a problemelor respectivei unități administrativ-teritoriale, serviciile publice locale sunt organizate, coordonate şi conduse de autoritățile locale în concordanță cu nevoile locale;
- ✓ grad de operativitate ridicat al deciziei, care nu mai necesită aprobări de la nivel central;
- ✓ resursele materiale, financiare şi umane sunt utilizate cu mai mare eficiență şi ghidate pentru a răspunde unor nevoi prioritare, pe care autoritățile locale le cunosc şi le simt mai bine decât autoritățile centrale;
- ✓ autoritățile publice locale trebuie să răspundă direct în fața alegătorilor lor;
- ✓ permite promovarea managementului participativ în gestionarea intereselor fiecărei colectivități locale;
- ✓ exercitarea unui control de stat (tutelă administrativă) asupra legalității activității autorităților locale autonome.

Descentralizarea poate determina şi unele efecte negative ce pot fi anticipate şi evitate:

- – abuzul de putere al autorităților publice locale care poate merge până la a pune în pericol unitatea națională;
- – soluții neadecvate la problemele locale;
- – perfecționarea funcționarilor publici locali poate fi deficitară mergând până la plafonarea lor în comparație cu cei din administrația publică centrală care beneficiază permanent de perfecționare şi informatizare la nivel mondial.

4. Teorema descentralizării optime

Procesul de descentralizare se desfăşoară în beneficiul cetățeanului prin întărirea puterii şi rolului administrației publice locale în scopul dezvoltării economico-sociale durabile a unităților administrativ-teritoriale [1, p.170].

Descentralizarea, analizată prin prisma efectelor ce le produce, în funcție de politica generală a statului, este factor al dezvoltării într-o economie de piață, deoarece bunurile colective generează efecte la nivel local.

Teorema descentralizării optime [2, p.35] susține că „Pentru un bun public a cărui arie de consum se întinde pe mai multe zone geografice (colectivități locale) şi al cărui cost de producție este acelaşi atât la nivel central, cât şi la nivel local, va fi întotdeauna mai uşor (sau cel puțin la fel de uşor) ca acel bun să fie produs în cantități optime în sens paretian la nivel local decât la nivel central (sau la fel ca la nivel central)”.

Reprezentarea grafică presupune existența a două unități administrativ-teritoriale de mărimi diferite ale unui stat. Un bun public este produs la nivel central şi, apoi, distribuit în mod egal celor două localități în cauză, deşi cererea pentru acel bun public este diferită. Costul este împărțit în mod egal între rezidenți.

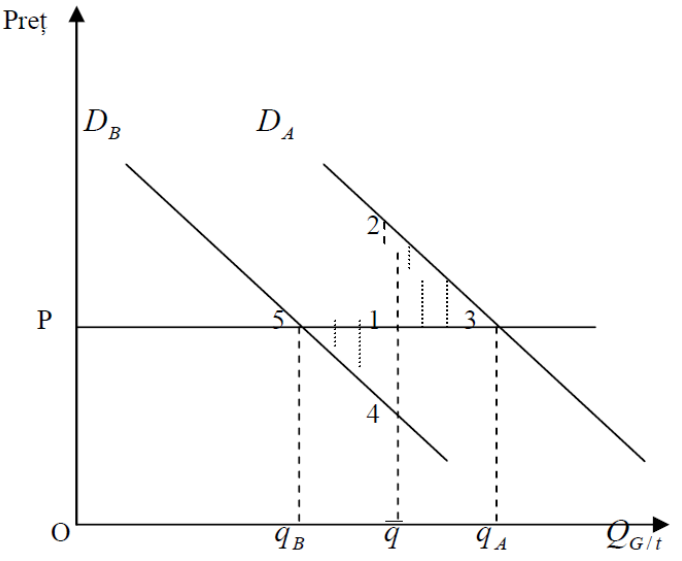


Fig.1. Teorema descentralizării optime.

Sursa: Cullins, Jones, 1998, p.293.

Figura ilustrează cererea pentru acel bun public local de către indivizii rezidenți din fiecare dintre cele două localități. Dreapta AD reflectă cererea pentru acel bun public de către indivizii din localitatea A şi dreapta BD reflectă cererea pentru acel bun public de către indivizii din localitatea B. Costul marginal al bunului public G se presupune a fi constant. Prețul pe care trebuie să-l plătească fiecare individ este indicat prin P.

Conform graficului, sistemul centralizat va distribui în mod egal bunul public pentru fiecare localitate (Oq), ceea ce dă naştere la un compromis între cererea indivizilor din cele două localități. Cantitatea este mai mică decât cererea indivizilor din localitatea A, dar mai mare decât cererea din indivizilor din localitatea B. Într-un context cu o cerere diferită, pierderile ambelor localități se reprezintă prin triunghiurile 123 şi 145. Aria triunghiului 123 indică pierderile ce apar, deoarece consumatorii din localitatea A consumă mai puțin decât ar consuma dacă nu ar fi fost nevoiți să facă compromisul, ei dorind să achiziționeze bucuroşi q 23 A q prin unitatea suplimentară q A q , plătind în plus q 13 A q.

Aria triunghiului 145 reflectă pierderile ce apar, deoarece consumatorii din localitatea B ar trebui să consume mai mult decât consumă de obicei dacă fac acest compromis. Ei plătesc B q 51 q pentru o unitate suplimentară nedorită (B q q). Din aceasta reprezentare grafică a teoremei descentralizării optime rezultă că dacă fiecare localitate ar produce doar cât este necesar, aceste arii de pierdere ar putea fi evitate.

Descentralizarea permite fiecărei localități/unități administrativ-teritoriale să producă cantitatea optimă din bunurile publice în funcție de cerere.

Teorema descentralizării optime scoate în evidență următoarele aspecte [3, p.294]:

- analiza presupune cantitatea bunului public cerut de o colectivitate, independent de cea determinată de către altă colectivitate;
- analiza se efectuează în funcție de natura bunului public, schema descentralizării suferind modificări dacă bunul public este altul;
- analiza presupune absența economiilor la scară în producerea bunurilor colective.

Concluzii

Din cercetarea realizată asupra procesului de descentralizare s-au desprins următoarele concluzii:

Teoretic, România este deja un stat descentralizat. Aducem în acest sens următoarele argumente:

- ✓ Constituția garantează administrarea liberă a colectivităților locale şi lipsa tutelei între diferitele niveluri;
- ✓ legile succesive au atribuit județelor şi colectivităților locale competențe largi în materie de educație, sănătate, ajutor social, acțiune culturală, gestiune a serviciilor publice locale etc.

Gestionarea fondurilor la nivel local, alocarea lor pentru realizarea bunurilor publice în acord cu cerințele comunității locale, în mod optim, generează un proces de dezvoltare a unității administrativ-teritoriale mult mai ridicat decât dacă producerea lor s-ar realiza centralizat şi s-ar distribui în mod egal fără a se ține cont de cererea locală existentă.

Referințe:

1. RISTEA, L., IACOB, L., TRANDAFIR, A. *Finanțe publice – prezent şi perspective*. Constanța: Ex Ponto, 2006.
2. OATES, W.E. *Fiscal Federalism.* New York: Hartcourt Brace Jovanovich, 1972.
3. CULLINS, J., JONES, P. *Public finance and public choice.* New York: Oxford University Press, 1998.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИЕРАРХИИ МОТИВОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

CZU: 159.947.5:378.015.3:305

Наталия БРАЙЛЯН

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

EXPERIMENTAL STUDY OF THE HIERARCHY OF MOTIVES DEPENDING ON THE GENDER OF UNIVERSITY STUDENTS

Motivation for educational activity is a complicated complex that combines various educational processes, methods and pedagogical means of encouraging students to productive cognitive activity. Learning motivation directly contributes to the active assimilation of the content of education, that is, the knowledge, skills and abilities necessary for an individual. The process of the formation of motivation methods occurs in the course of the joint activities of teachers - this is the motivation for learning, and their attitude to professional duties, and on the other hand, for students, this is the motivation for learning and their internal, self-motivation. Learning process in the modern world, requires a number of important changes in the organization of teaching forms and methods of the educational process of students. There is also an urgent need to use new means and mechanisms of influence on the system of motivation of university students. It is also necessary to introduce new motivators for learning, taking into account gender differences, separately for boys and girls. The result of these activities is the construction of a complex of psychological and pedagogical impact on students, which will effectively increase the motivation for achieving success at the University.

Keywords: *learning activities, motivation, needs, motivation for success, gender.*

Ведущую роль в деятельности человека – в общении, учебной и профессионально-трудовой, играют доминирующие потребности и мотивы, особенно в период его становления в студенческом возрасте [1, с.92]. В настоящее время наблюдаются глобальные изменения в обществе, техногенный характер жизнедеятельности, перестройка ценностей и приоритетов, появление новых профессий, что приводит к радикальным изменениям у молодежи потребностей и мотивов. Изучение и профилактика трудностей, с которыми сталкивается личность в студенческом возрасте, положительно влияет на *построение иерархии персональных потребностей*, динамику и развитие собственной мотивационной сферы в целом, помогает выстроить и укрепить мотивацию достижения успехов как доминирующий стиль жизни [2, с.121].

Фактически уровень качества образовательного процесса студентов определяется уровнем сформированности их учебной мотивации, которая в свою очередь проявляется через систему иерархии основных потребностей студентов. Основой процесса построения иерархии является поэтапное становление мотивов различных видов и уровней [3, с.74]. В процессе обучения это происходит посредством актуализации привычных для студента мотивов, на основании которых ставятся новые цели, формируются новые мотивы, появляются новые мотивационные качества [4, с.56].

В связи с этим педагогам и психологам необходимо постоянно изучать мотивационную сферу личности студента, поскольку мотив, являясь основой всей человеческой деятельности, и учебной в том числе, обеспечивает достижение высокой успешности по любому образовательному предмету. Поэтому вопрос мотивации студентов вузов был и остается актуальным и по сей день [5, с.310]. Научный обзор вопросов мотивации и мотивов можно найти в трудах В.К. Вилюнаса, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, Е.П. Ильина и др.

Действительно, от того, какие мотивы студентов являются ведущими, зависят положительные результаты их обучения и развития. Внутренняя деятельность всех студентов учебных заведений очень отличается, так как её определяют разный характер и разнообразные цели учебных мотивов. Важно отметить, что образовательный процесс не только развивает, но и постоянно изучает учебную мотивацию студентов. Успешность и высокая эффективность процесса обучения зависит от ряда факторов, но прежде всего от желания, интереса и мотивации, направленной на успех [6, с.87].

Другой важный аспект состоит в том, что мотивация представляет собой процесс, влияющий на развитие психики и физиологию обучающегося, и одновременно набор элементов, который активизирует субъекта учебного процесса, предопределяет направление его деятельности. Вместе с тем учебная мотивация – это приемы, способные инициировать активность обучающегося студента, и в итоге определить направление в освоении общекультурных и профессиональных компетенций. Именно учебная мотивация как элемент психической жизни студента позволяет развивать интеллект, самораскрываться и реализовываться [7, с.414].

Побуждение к обучению – достаточно сложный процесс, свойственный как отдельному предмету изучения, так и учебному процессу в целом. Приоритетные мотивы стимулируют студента и побуждают его к началу активной деятельности, в данном случае – к обучению, и могут быть самыми различными. Например, изменение иерархии мотивов может зависеть от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране, Молдове, когда происходит переориентация на новые тенденции в различных сферах жизни [8, с.202].

Приведём анализ результатов экспериментального изучение одной из сторон мотивационно-потребностной сферы – иерархии актуальных потребностей

студентов, и определить психолого-педагогические условия, способствующие построению иерархии мотивов и повышению уровня сформированности учебной мотивации студентов [9, с.53].

Нами была проведена диагностика мотивации у студентов, чтобы выявить, какие мотивы служат для успешного обучения в вузе и как происходит формирование целостной иерархии мотивов. Исследование было проведено весной 2020 года. Выборка состояла из 103 студентов в возрасте от 17 до 22 лет.

В качестве методов диагностического исследования была использована методика «Иерархия потребностей», автор модификации И.А. Акиндинова [10, с.4]. Выбор данной методики изучения потребностно-мотивационной сферы обусловлен тем, что она изучает основной параметр мотивации – профиль удовлетворенности потребностей студентов. Он формируется постепенно в процессе обучения в вузе и представлен как целостная структура несколькими уровнями.

Всего было определено три базовых уровня развития мотивационного профиля удовлетворенности потребностей:

1) полная удовлетворенность,
2) частичная удовлетворенность,
3) полная неудовлетворенность.

Отметим также, что данная методика использована нами для оценки реального мотивационного климата в студенческой группе.

Анализ позволил выявить у испытуемых определенные показатели уровня мотивационного профиля (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов по уровням мотивационного профиля удовлетворенности потребностей

Уровни мотивационного профиля	Количество испытуемых	Количество, в %
Полная удовлетворенность	37	36
Частичная удовлетворенность	44	43
Полная неудовлетворенность	22	21

Проанализируем полученные данные и дадим описание общих результатов диагностики по выборке. У наибольшего количества испытуемых выборки средний уровень развития мотивационного профиля удовлетворенности – частичная удовлетворенность, представлен у 43% испытуемых. Высокий уровень развития мотивационного профиля удовлетворенности (полная удовлетворенность) характерен для трети испытуемых выборки, для 36%. Низкий уровень развития мотивационного профиля удовлетворенности (полная неудовлетворенность) у 21% испытуемых, т.е. у пятой части выборки.

Студенты со средним уровнем МПУП ситуативно мотивированы как на успех, так и на избегание неудачи. Это зависит от разных факторов: степени сложности целей и задач, настроения, эмоционального состояния и установок окружения. В ответственный момент такие студенты себя достаточно хорошо мотивируют, противостоят трудностям, встречающимся у них на пути, стрессоустойчивы, редко имеют проблемы с принятием важных решений.

Студенты с высоким уровнем МПУП характеризуются преобладанием потребностей в самореализации, доминированием мотивации достижения на успех, умением брать ситуацию под контроль, стремлением достичь поставленных целей, неудачи их не пугают.

Студенты с низким уровнем МПУП в основном ориентированы на удовлетворение витальных потребностей, потребностей в безопасности и принадлежности к группе, и нацелены на получение материальных благ. Характеризуются они как слабомотивированные личности, им присущ мотив избегания неудач, направленность мотивов четко не выстроена.

Поскольку в исследовании участвовали юноши и девушки, акцент был сделан на определение гендерных различий в их учебной мотивации [11, с.69]. Согласно методике «Иерархии потребностей», нами составлена таблица сводных результатов, в которой представлено количественное и процентное соотношение данных преобладающего типа мотивационного профиля удовлетворенности потребностей у студентов именно по гендерному признаку (см. табл. 2).

Таблица 2

Преобладающий тип мотивационного профиля удовлетворенности потребностей у студентов по гендерному признаку

Мотивационный профиль удовлетворенности потребностей	Группа испытуемых			
	Юноши		Девушки	
	кол-во	%	кол-во	%
Полная удовлетворенность	14	39	23	34
Частичная удовлетворенность	16	44	28	42
Полная неудовлетворенность	6	17	16	24

Качественный анализ результатов показал, что у девушек-студенток мотивационный профиль по критерию полная неудовлетворённость выше – 24 %, чем у юношей –17%. Разница по гендерному признаку составила 7%, и этот факт требует дальнейшей статистической проверки.

Студентки с результатом полная неудовлетворенность, мотивированные на неудачу, отличаются повышенной тревожностью, неуверенностью в своих силах. Избегают ответственных заданий, а при необходимости решения сверхот-

ветственных задач эмоциональны, могут впадать в панику, а ситуативная тревожность у них высокая [12, с.39].

Таким образом, согласно методике «Иерархия потребностей» И.А. Акиндиновой, можно сделать вывод о том, что мотивационный профиль частичная удовлетворенность не является неизменной характеристикой: он может расти, повышаться, если индивид желает повысить свой уровень мотивации, или понижаться в процессе общего снижения мотивации студента под влиянием ряда неблагоприятных факторов.

Исследование показало, что современные студенты вуза, юноши и девушки, действительно строят собственный мотивационный профиль удовлетворённости, в зависимости от своих актуальных мотивов и потребностей. Исходя из результатов и полученных данных, были определены следующие условия развития учебной мотивации студентов на занятиях: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, коллективные формы учебной деятельности, адекватная оценка учебной деятельности, уникальный стиль педагогической деятельности преподавателя, индивидуальный подход с учётом гендера данных студентов [13, с.42].

Как один из основных выводов проведенного исследования отметим, что по результатам исследования пятую часть студентов с профилем полная неудовлетворенность составили студенты, т.е. практически немотивированные. С ними и будет проводиться коррекция мотивационной сферы. Таким образом, построение комплекса психолого-педагогических мер, специально разработанных тренингов, целенаправленное влияние на построение собственной иерархической системы мотивов позволяют повысить учебную мотивацию студентов и формируют устойчивый интерес к учебно-образовательному процессу в вузе. При разработке и внедрении программ необходимо учитывать ряд важных факторов: особенности вуза и учебного процесса, преобладающий ведущий мотив студента, мотив избегания неудачи или мотив достижения успеха, уровень развития мотивационного профиля удовлетворенности личности, гендерные особенности мотивации. Все эти мотивы и каждый в отдельности влияют на формирование мотиваций студента и оформление их в целостную иерархическую структуру [14, с.27].

Литература:

1. DEMBO, M.H. *Motivation and learning strategies for college success. A selfmanagement approach*. 2nd ed. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 346 p.
2. ГОРДАШНИКОВ, В.А., ОСИН, А.Я. *Образование и здоровье студентов медицинского колледжа*. Издательство: Академия Естествознания, 2009; ISBN: 978-5-91327-045-0
3. МАСЛОУ, А. Мотивация и личность. В: *Вестник МГУ*. Серия 7 *Философия*, 1991, №3, с.66-75.
4. BROPHY, J. *Motivation Students to Learn*. 3 edition. Routledge, 2010. 360 p.

5. АСЕЕВ, В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. *2*-е изд. СПб.: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.
6. MENDLER, A. *Motivating Students Who Don't Care: Successful Techniques for Educators*. Solution Tree, 2009. 80 p.
7. ИЛЬИН, Е.П. *Мотивация и мотивы*. СПб: Питер, 2000. 512 с.
8. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность*. *Сознание*. *Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. ISBN 5-89357-153-3
9. БОЖОВИЧ, Л.И. *Проблемы формирования личности*: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования. Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с. (Психологи Отечества: избр. психол. тр. В 70 т.). Библиогр.: с.342-348.
10. https://sowy.ru/ierarhija-potrebnostej-modifikacija-i-a-akindinovoj/
11. https://www.researchgate.net/publication/341758004_Gender_Differences_in_Motivation_And_Academic_Achievement_A_Study_Of_the_University_Students_of_KP_Pakistan
12. ВОВЧИК-БЛАКИТНАЯ, М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. В: *Воспитание, обучение, психическое развитие*. Пермь, 1988.
13. ВЕРИСОЦКАЯ, Е.А. Особенности учебной мотивации в юношеском возрасте. В: *Гуманитарные научные исследования*, 2019, №10.
14. КОН, И.С. *Психология старшеклассника*: Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1986. 191 с.

REGLAREA EMOŢIONALĂ LA VÂRSTA ADOLESCENŢEI: ABORDĂRI CONCEPTUALE

CZU: 159.922.8:159.942

Lidia BURCIU

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

EMOTIONAL ADJUSTMENT IN ADOLESCENCE: CONCEPTUAL APPROACHES

Emotional regulation is an important element on which human civilization rests, because society can be defined as the sum of coordinated social interactions of the individuals that make it up, interactions that require it to regulate how its emotions are lived and expressed. Emotions facilitate our optimal decisions, privileging the really important elements and accelerating the decision-making process; In addition, it stimulates the retention of these elements in memory, in order to guide even faster future reactions. Moreover, they regulate social interactions, emotional expressions, communicate directly to those around us our inner state and suggest optimal ways to communicate with us.

Keywords: *emotional regulation, adolescence, emotions, emotional intelligence.*

Conceptul în sine de reglare emoțională, aduce cu el o formă de management: încercarea de a controla. Şi dacă scopul este controlul, emoția reprezintă o problemă greu de stăpânit [1, 2].

Ca să înțelegem reglarea emoțională mai întâi trebuie să ştim ce trebuie reglat sau controlat, ce trebuie să aibă cineva ca să fie o emoție şi ce garantează că ceva este o emoție. Astfel, emoțiile sunt un semnal care indică nevoia unui răspuns cu caracter adaptativ.

Autenticitatea este firul roşu al inteligenței emoționale. Ni se spune mereu să fim noi înşine, să fim autentici; vedem importanța discuțiilor sincere, chiar inconfortabile, atunci când este cazul. În cazul dat persoana nu se teme să îşi exprime nemulțumirile, îngrijorările, temerile; nu se teme să se arate vulnerabilă. Precum spune autoarea Brené Brown în cartea sa „Curajul de a fi vulnerabil", *„frica şi vulnerabilitatea sunt emoții puternice; nu le poți face să dispară când vrei; trebuie să faci ceva cu ele"*. În fapt, orice emoție poate fi valorificată şi, desigur, ne transmite ceva în legătură cu noi [2, 3].

Conceptul în sine de inteligență emoțională este o abilitate care ne este de folos în relaționarea de zi cu zi: ne ajută să evaluăm mai bine oamenii, să înțelegem paşii în dezvoltarea unor relații sănătoase, să înțelegem cum sistemul nostru de valori ne

influențează modul în care percepem ce ni se întâmplă. În final, inteligența emoțională este despre cum te aşezi ca să savurezi ceea ce ți se întâmplă.

Conştientizarea emoțiilor noastre ne permite să acționăm asupra stresului. Trebuie să ne facem timp, când suntem stresați, să reflectăm la emoțiile pe care le simțim: frică, nelinişte, anxietate, furie, nemulțumire, frustrare.

P.Salovey şi J.Mayer, autori citați de E.Stănculescu în manualul *Psihologia educației*, au definit inteligența emoțională ca fiind un set de abilități care favorizează evaluarea şi exprimarea corectă a emoțiilor, precum şi reglarea emoțională [apud 2, 4]. Aceasta permite oamenilor să nu-şi nege trăirile, să se implice activ şi să-şi îndeplinească propriile scopuri fără consum inutil de energie psihică.

În opinia autorilor J.Gross şi R.Thompson, K.Floyd, reglarea emoțiilor pentru a promova creşterea emoțională şi intelectuală înseamnă capacitatea de a fi deschis, de a accepta atât sentimentele plăcute, cât şi pe cele neplăcute; capacitatea de a utiliza sau de a se elibera de o emoție, după voință, în funcție de utilitatea sau de importanța ei; capacitatea de a monitoriza emoțiile în raport cu sine sau cu ceilalți astfel încât subiectul să poată recunoaşte cât de precişi, tipici, influențabili sau rezonabili sunt aceştia; capacitatea de a manipula atât emoția proprie, cât şi pe a celorlalți prin moderarea emoțiilor negative şi sublinierea (evidențierea) celor plăcute, fără a reprima sau exagera informația pe care o conțin.

Trecerea în revistă a literaturii din domeniu indică faptul că nu există un consens unanim asupra definiției şi a conceptualizării procesului de reglare a emoțiilor. Acest lucru se explică prin dificultatea de a deosebi procesul de generare a emoției de cel de reglare a ei, precum şi prin natura complexă, multifațetată a acestui proces [5, 3].

J.Gross, o autoritate în domeniu, susține că una dintre cele mai mari provocări ale vieții noastre este capacitatea de a ne controla emoțiile. Abilitatea de a înțelege şi balansa emoțiile se numeşte reglare emoțională sau control emoțional. Controlul propriilor emoții şi trăiri afective presupune, în esență, controlul modului de relaționare cu mediul, de comunicare şi interacțiune cu ceilalți, de exploatare a resurselor fiziologice şi psihologice proprii în scopul adaptării la realitate, al dezvoltării personale şi al obținerii de satisfacții, al realizării unui confort psihologic adecvat.

Reglarea emoțională implică schimbări în unul sau în mai multe aspecte ale emoțiilor, precum situația care generează emoțiile, atenția, evaluarea, comportamentul, experiența subiectivă sau modificările fiziologice ale organismului. Ea conduce la schimbări în „dinamica emoției, precum a latenței, a timpului de apariție, a magnitudinii, a duratei şi a felului de răspunsuri în domeniul subiectiv, comportamental şi fiziologic. Ea poate diminua, intensifica sau menține emoția, în funcție de scopul individului. La fel, ea poate schimba gradul în care răspunsul la emoție este coerent cu emoția care l-a declanşat, precum în cazul în care un individ caută ca expresia sa facială să nu corespundă cu experiența subiectivă şi fiziologică a emoției pe care o trăieşte. Dar cel mai aşteptat rezultat al reglării emoționale este descreşterea duratei şi a intensității emoțiilor negative.

J.Frijda spune că reglarea emoțiilor este parte a procesului de generare a emoțiilor, arătând că emoțiile sunt totdeauna reglate în oarecare măsură, pentru că emoțiile şi procesul de reglare a lor au loc la acelaşi nivel cerebral şi în acelaşi timp.

Studiile despre reglarea emoțională sunt înrădăcinate în concepția lui S.Freud despre defensele psihologice (defensele sau reprimările fiind considerate ca forme particulare de reglare a emoțiilor), în concepția stresului psihologic şi a copingului, propusă de R.Lazarus, în teoria ataşamentului a lui J.Bowlby şi în teoria emoției a lui J.Frijda. Ulterior, conceptul de reglare emoțională şi-a găsit o dezvoltare distinctă în teoriile dezvoltării care descriu formarea proceselor emoționale şi reglatorii la copii. Sunt teorii care spun că reglarea emoțională este parte a procesului mai larg de autoreglare individuală, proces prin care individul îşi menține homeostazia fizică şi psihică, se autoactualizează, îşi construieşte identitatea şi dobândeşte sensul selfului. La rândul ei, reglarea emoțională a capturat sub umbrela sa şi alte procese, precum îngrijorarea, ruminația sau senzitivitatea anxioasă [3].

Reglarea emoțională şi importanța ei clinică. Autorul R.Vrasti prezintă definiții ale reglării emoționale oferite de mai mulți autori.

Reglarea emoțională este legată şi de alte forme de reglare, precum reglarea stresului, a dispoziției, a gândurilor, a atenției şi a impulsurilor, precum foamea, agresivitatea sau impulsul sexual.

Viața emoțional-afectivă se distinge însă prin note calitative de aspecte perceptive, neurale, motrice, cognitive sau ideo-motorii. Autorul S.Hayard, citat de I.Neacşu în manualul *Introducere în psihologia educației şi a dezvoltării*, invocă drept elemente de susținere existența mai multor repere cu importanță relativă în analiza etapelor declanşării stărilor emoțional-afective: percepția, rezultat al acțiunii stimulilor care trezesc stări emoțional-afective; experiența emoțională, ca trăire a sentimentului subiectiv – fie ca plăcere, fie ca neplăcere [apud 6].

Suntem responsabili pentru acțiunile noastre, ceilalți sunt responsabili pentru acțiunile lor; respectiv, cu cât mai clar recunoaştem şi ne asumăm responsabilitatea pentru acțiunile noastre, cu atât mai mult ne vom ajuta pe noi înşine să *„creştem"*. Dacă suntem dispuşi să folosim temerile noastre ca pe un instrument de a privi mai intens în noi înşine, cu atât mai repede vom învăța să ne asumăm responsabilitatea [7].

Atât reglarea emoțională, inteligența emoțională, cât şi maturitatea emoțională au o legătură strânsă între ele şi aici facem trimitere la maturitatea emoțională care este atinsă atunci când o persoană amână plăcerile imediate pentru valori pe termen lung. În opinia autorului Joshua L. Liebman, când vom învăța să ne plângem mai puțin, să nu mai credem că de celălalt depinde confortul nostru emoțional, abia atunci vom putea spune că începem să creştem emoțional. A ne acorda luxul de a face greşeli şi de a nu ne simți vinovați este un privilegiu emoțional pe care puțini oameni pot conta. Trebuie să ne acceptăm limitele şi să le extindem; erorile şi nemulțumirile reprezintă oportunități de creştere în toate cazurile, fără excepție, iar greşelile noastre sau ale altora nu trebuie să genereze penalizări inutile, ele sunt menite a ne face să vedem şi să înțelegem calea potrivită [5, 7, 8].

În concluzie, menționăm că în literatura de specialitate conceptual de reglare emoțională este mai puțin studiat. Viziunile prezentate denotă faptul că reglarea emoțională la vârsta adolescenței nu este un singur proces, ci este în relație cu mai multe componente, precum inteligența emoțională, maturitatea emoțională etc. În acest context considerăm necesară analiza minuțioasă a factorilor care influențează aceste fenomene psihice.

Referințe:

1. BUJOR, L. *Reglarea emoțională. Determinanți, consecințe afective şi remedii*. Iaşi: Institutul European, 2019.
2. HEILMAN, R.-M. *Diferențe individuale în emoție şi decizie*. Cluj-Napoca, 2011.
3. VRASTI, R. *Reglarea emoțională şi importanța ei clinică*. Bucureşti: ALL, 2015.
4. IGNAT, R. *Dezvoltare personală, vindecare emotională şi maturizare*. Bucureşti: Atman, 2016.
5. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației. De la teorie la practică*. Bucureşti: Editura Universitară, 2008.
6. DUMITRU, Al.-I. *Consilierea psihopedagogică: baze teoretice şi sugestii practice*. Ediția a II-a. Iaşi: Polirom, 2008.
7. ROCO, M. *Creativitate şi inteligență emoțională*. Iaşi: Polirom, 2004.
8. NEACŞU, I. *Introducere în psihologia educației şi a dezvoltării*. Iaşi: Polirom, 2010.

PERSPECTIVE PSIHANALITICE ASUPRA NARCISISMULUI PARENTAL

CZU: 159.922.7:159.964.2

Ion CAŞCAVAL

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVES ON PARENTAL NARCISSISM

The article presents an analysis of the main psychoanalytic approaches to the problem of parental narcissism. The author uses Freudian and post-freudian ideas to clarify the importance of parental narcissism in the parent-child relationship and in the development of the child's own narcissism. According to psychoanalytic theories, a parent with a healthy narcissism will have a cohesive sense of their own identity, which will be expressed through the ability to differentiate between their own narcissistic needs and the narcissistic needs of the child. The inability of the parent to make this differentiation will make him delegate to the child his own unfulfilled desires and narcissistic fantasies.

Keywords: *psychoanalysis, parenting, narcissism.*

Introducere

Familia este locul în care copilul se formează ca personalitate şi subiect social. Calitatea mediului psihologic familial, în mod special relaţia părinte-copil, reprezintă o condiţie fundamentală pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. În acest sens, trăsăturile narcisice ale părinţilor prefigurează narcisismul copilului şi au impact asupra personalităţii copilului în general. Dimensiunea narcisică reprezintă fundaţia identităţii individului, calitatea acesteia având impact şi asupra felului în care adultul-părinte investeşte din punct de vedere psihologic copilul. Capacitatea părintelui de a se adapta la copil depinde de maturitatea psihologică a părintelui, inclusiv de stabilitatea narcisică a acestuia. Maturizarea narcisică a individului adult presupune claritatea şi continuitatea propriei identităţi, din care va deriva şi capacitatea de diferenţiere între propriile nevoi narcisice şi nevoile narcisice ale copilului, capacitatea de renunţare la propriile fantasme şi dorinţe narcisice nesatisfăcute în favoarea respectării personalităţii copilului.

Această respectare a personalităţii copilului devine mult mai dificilă într-o epocă narcisică – aşa cum este considerată epoca contemporană, în care valorile sociale şi culturale sunt definite foarte des de prestigiu, performanţă, competitivitate acerbă, iar

copilul devine deseori un accesoriu narcisic prin care părintele încearcă, conştient sau inconştient, să realizeze încă odată propriile proiecte narcisice.

Caracteristicele narcisismului parental din perspectiva freudiană şi post-freudiană

Freud în articolul său „Pentru a introduce narcisismul" (1914) distinge două tipuri de narcisism: unul secundar şi unul primar. Narcisismul primar reprezintă o stare subiectivă în care copilul încă nu a construit o legătură între sine şi celălalt, în această stare precoce copilul îndreaptă întregul libido asupra propriei sale ființe [1]. Pentru Freud narcisismul primar este primul stadiu al vieții, anterior constituirii sentimentului de sine, este un stadiu în care nu există o diferențiere între Eu şi Celălalt [2, p.629].

Freud susținea că Eul renunță cu greu la această stare de beatitudine şi perfecțiune narcisică. În opinia sa, atitudinea tandră a părinților față de copilul lor este o reverie şi o reproducere a propriului narcisism primar, la care au fost nevoiți să renunțe. Astfel, prin copil părintele are şansa să retrăiască ceea ce a fost abandonat. Freud considera că în viziunea părinților copilul trebuie să fie mai bine tratat decât au fost ei, copilul nu trebuie supus bolii, morții, renunțării la plăcere etc. Pentru părinți copilul trebuie să împlinească ceea ce ei nu au reuşit: „să împlinească visurile nerealizate ale părinților, să devină un om şi un erou mare etc." [1]. Nasio consideră că narcisismul primar reprezintă un spațiu de omnipotență care favorizează un punct de întâlnire dintre narcisismul copilului şi cel al părinților [3].

Ființa umană nu poate renunța în totalitate la dorința de perfecțiune narcisică din copilărie. Această dorință nu dispare, ci este înlocuită prin constituirea unei instanțe, pe care Freud o numeşte Ideal al Eului. Laplanche şi Pontalis susțin că Idealul Eului rezultă din convergența narcisismului şi a identificării cu propriii părinți, cu valorile şi aspirațiile acestora. Prin proiecție părintele deleagă Idealul Eului asupra copilului, iar prin identificare copilul face din acesta propriul său ideal [4, p.180].

Al doilea tip de narcisism conceput de Freud este narcisismul secundar, numit uneori şi narcisismul Eului. Acesta este definit ca fiind o retragere a libidoului din relațiile cu mediul extern şi o reînvestire spre sine însuşi. Quinodoz este de părere că în dezvoltarea normală narcisismul secundar stabileşte fundamentul imaginii de sine şi coexistă cu iubirea obiectală [5].

De asemenea, Freud (1914) descrie două forme de alegere de obiect. Prima formă de alegere de obiect este cea de tip narcisic în care persoana îşi alege obiectul iubirii după modelul persoanei sale. A două formă este alegerea de obiect anaclitică, un tip de alegere de obiect care se sprijină pe primele alegeri din copilărie [1]. Aceste două forme de alegere de obiect le identificăm şi în relația părinte-copil, unde sunt stabilite atât relații de obiect anaclitice, cât şi relații de tip narcisic.

Pornind de la teoria freudiană, Smadja consideră că dorința de a avea copii este în mod fundamental conflictuală şi ambivalentă, deoarece este în acelaşi timp narcisică şi obiectuală. Mereu există fantasma de a dori un copil pentru sine şi a dori un copil pentru celălalt [6, p.115].

Mai mulţi psihanalişti [6-9] sunt de părere că părintele fantasmează copilul şi îl investeşte narcisic dinainte de concepţia sa. Acest lucru îl puteam observa în reveriile acestora. Viitorii părinţi îşi reprezintă cum va fi copilul, cum va arăta, cu cine va semăna, cum se va comporta, ce nume va avea etc. Părintele de la început dezvoltă o relaţie cu imaginea copilului din propria minte, care ulterior se va reamenaja şi adapta la copilul din realitate. Apariţia copilului va reactualiza în părinţi fantasme pe care părintele le-a dezvoltat în copilărie în relaţie cu persoanele semnificative, iar aceste fantasme vor avea un rol important în relaţie cu propriul copil.

Lebovici a identificat că copilul pe care şi-l reprezintă părintele are patru forme:

1. **Copilul imaginar** reprezintă dorinţa mamei de a fi însărcinată, care îşi are rădăcina în gândurile latente preconştiente legate de viitorul bebeluş.
2. **Copilul fantasmat** este produsul conflictelor infantile refulate.
3. **Copilul mitic** este acel copil care este încărcat cu aspecte socioculturale.
4. **Copilul narcisic** reprezintă copilul învestit cu fantasmele şi dorinţele narcisice ale părinţilor [8].

Robinson susţine că dincolo de instinctul biologic de reproducere, dorinţa de a avea un copil se înscrie şi în economia imaginară a narcisismului. Pentru părinţi copilul aşteptat este mai întâi idealizat ca obiect narcisic, ca prelungire a propriei persoane. Copilul devine purtător de speranţă, conform grupului social din care face parte părintele şi reprezintă, în acelaşi timp, o speranţă de vindecare a rănilor narcisice suferite de părinte [9]. Rănile narcisice avându-şi originea în renunţarea la propriile idealuri, în frustrarea fantasmelor infantile de omnipotenţă, precum şi în presiunea de a avea succes, admiraţie, statut social etc.

Narcisismul părintelui ocupă un rol important în dezvoltarea sentimentului de identitate la copil. Potrivit lui Winnicott, un părinte suficient de bun îi permite copilului să-şi dezvolte un sine adevărat, lăsându-i câmp de dezvoltare şi manifestare a individualităţii. Pe când un părinte narcisic îl va utiliza pe copil pentru a-şi promova propria imagine, ceea ce va afecta negativ dezvoltarea copilului şi va duce la formarea unui sine fals şi a unei imagini de sine deficitare. În opinia lui Winnicott, sinele fals reprezintă o adaptare falsă la mediu, survenită în urma necesităţii premature a copilului de a se confrunta cu realitatea externă [10].

În concepţia winnicotiană, părintele suficient de bun obţine destulă satisfacţie narcisică în urma îngrijirilor pe care le oferă copilului. Un părinte cu narcisism sănătos nu are nevoie de un anumit comportament special din partea copilului pentru a se simţi gratificat sau realizat, aşa cum se întâmplă în cazul unui părinte cu narcisism patologic. Un părinte cu narcisism patologic este preocupat de nevoia de a-şi îmbunătăţi imaginea de sine, acesta va încerca să-şi compenseze prin copil deficitele.

Prin sintagma „părinte narcisic” ne referim la acele personalităţi care au o imagine de sine distorsionată şi fragilă, precum şi o preocupare excesivă faţă de propria persoană. Aceste personalităţi, după cum menţionează McWilliams, sunt organizate în jurul menţinerii imaginii de sine prin validările pe care le obţin de la cei din jur. Personalităţile narcisice au sentiment fragil al propriei identităţi, au o toleranţă scăzută la

frustrare, iar dependența acestora de admirația anturajului duce la o slăbire accentuată a imaginii de sine [11].

Personalitățile narcisice, conform lui Kernberg, manifestă o necesitate intensă de admirație şi sunt preocupate de fantasme de putere, succes, statut special etc. [12]. Ele tind să facă din propriul copil un accesoriu narcisic prin care să-şi mențină stima şi imaginea de sine. Aceşti părinți consideră că copilul trebuie să-i facă satisfăcuți şi mândri, ei nu tolerează dacă copilul manifestă sensibilitate, incompetență sau dacă nu îndeplineşte aşteptările. Părinții narcisici deseori pot recurge la critici acerbe, la comunicări paradoxale şi la şantaj emoțional, ceea ce trezeşte în copil sentimente de culpabilitate şi confuzie a identității.

Espasa consideră că în procesul de a deveni părinte individul trece printr-un doliu de dezvoltare. În opinia sa, doliul de dezvoltare presupune două sarcini majore: capacitatea de a renunța la propria poziție de copil şi capacitatea de a te identifica cu propriii părinți, pentru a putea funcționa în calitate de părinte. În practica sa clinică Espasa a identificat că acei părinți care nu şi-au soluționat traumele din copilărie sau care nu au reuşit să renunțe la idealurile parentale ori la ideea că unele experiențe infantile nu pot fi reînnoite şi recuperate, îşi vor angaja în mod inconştient propriii copii în procesul de modificare a acestora [13].

Acest fenomen, numit scenarii narcisice parentale, a fost studiat de psihanaliştii francezi Manzano, Espasa şi Zilkha. Prin acest concept autorii încearcă să explice procesul prin care se pun în scenă, în interacțiunea părinte-copil, anumite relații din trecutul infantil al părinților. În opinia acestor psihanalişti, scenariile narcisice parentale sunt constituite din 4 elemente esențiale:

1. **Identificarea proiectivă** o reprezentare de sine a părintelui este proiectată şi investită cu libido narcisic.
2. **Identificarea complementară/contraidentificare** este mecanismul prin care părinții se identifică cu o altă reprezentare internă.
3. **Scopul** punerii în scenă integrează, în toate cazurile, realizarea unei satisfacții de natură narcisică.
4. **Interacțiunea comportamentală** părinte-copil este rezultatul acestor proiecții şi identificări [14, p.14].

Potrivit lui Ogden, individul care recurge la identificarea proiectivă doreşte neapărat să reuşească să îl facă pe interlocutorul său să se comporte corespunzător fantasmei interne proiectate. Acesta va realiza, deseori inconştient, o presiune comportamentală şi interacționară asupra receptorului. În urma acestor presiuni receptorul realizează o identificare cu proiecțiile induse prin interacțiune [15].

Espasa consideră că în cadrul interacțiunilor părinte-copil identificările proiective nu sunt întotdeauna patologice, cel mai adesea acestea reprezintă un mod de a empatiza cu copilul şi de a-i asigura o dezvoltare sănătoasă. În acest sens, mecanismele psihice şi narcisismul parental participă la dezvoltarea şi organizarea psihică a copilului [13].

Totuşi, experiența clinică atestă că nu în toate situațiile are loc o interacțiune sănătoasă între părinte şi copil. În unele cazuri părintele încearcă, explicit sau implicit,

să-şi elaboreze doliile, frustrările, stările de abandon, sentimentele de inferioritate etc. prin intermediul copilului. Manzano, Espasa şi Zilkha afirmă că scenariile narcisice ale parentalităţii pot fi depăşite şi integrate în dezvoltarea armonioasă a relaţiilor părinţi-copii, dar ele pot fi, de asemenea, patologice, în momentul în care se suprapun cu dezvoltarea naturală a copilului şi intră în conflict cu realitatea existenţei unui copil care nu corespunde cu reprezentarea ce a fost proiectată în el de către părinte [14].

Concluzii

În urma celor expuse constatăm că narcisismul joacă un rol important în calitatea parentalităţii. Narcisismul copilului se va sprijini pe trăsăturile narcisice ale părintelui şi pe capacitatea părintelui de a asigura realizarea etapelor de dezvoltare a copilului. Observăm că în literatura psihanalitică de specialitate este unanim acceptată ideea că relaţia părinte-copil este atât obiectuală, cât şi narcisică. De asemenea, constatăm şi existenţa unei comunicări permanente dintre părinte-copil, atât la nivel conştient, cât şi la nivel inconştient. Această comunicare presupune valenţe sănătoase ale dezvoltării, atunci când părintele are suficiente resurse narcisice, încât să-şi pună narcisismul propriu în slujba dezvoltării narcisismului copilului. În acest sens, comunicarea narcisică părinte-copil este una asimetrică: părintele vine în această relaţie cu un narcisism deja constituit, sănătos sau defectuos, iar copilul doar începe un proces de lucru asupra constituirii propriei dimensiuni narcisice.

Referinţe:

1. FREUD, S. *Psihologia inconştientului*. Bucureşti: Trei, 2010, p.36-67.
2. ROUDINESCO, E. ş.a. *Dicţionar de psihanaliză*. Bucureşti: Trei, 2002.
3. NASIO, J.D. *Conceptele fundamentale ale psihanalizei*. Bucureşti: IRI, 1999, p.57.
4. LAPLANCHE, J. PONTALIS, J.B. *Vocabularul psihanalizei*. Bucureşti: Humanitas, 1994.
5. QUINODOZ, J.M. *Citindu-l pe Freud*. Bucureşti: Fundaţia Generaţia, 2005, p.217-223.
6. SMADJA, E. *Cuplul şi istoria sa*. Bucureşti: Fundaţia Generaţia, 2017, p.115-116.
7. ROUSSILLON, R., FERRANT, A. ş.a. *Manual de psihologie şi psihopatologie clinică*. Bucureşti: Fundaţia Generaţia, 2010, p.118-124.
8. LEBOVICI, S. *Arborele Vieţii*. Bucureşti: Fundaţia Generaţia, 2006, p.76-79.
9. ROBINSON, B. *Psihologie clinică*. Iaşi: Polirom, 2010, p.227-258.
10. WINNICOTT, D. Perturbarea Eului în termeni de sine adevărat şi sine fals. În: *Procesele de maturizare*. Bucureşti: Trei, 2014, p.211-231.
11. McWILLIAMS. *Diagnosticul psihanalitic*. Bucureşti: Fundaţia Generaţia, 2014, p.50-65.
12. KERNBERG, O. *Tulburări grave ale personalităţii*. Bucureşti: Trei, 2014, p.311-332.
13. ESPASA, F.P. Psychologie clinique et projective. Organisation et désorganisation psychiques chez l'enfant. In: *Psychologie clinique et projective*, 2000, vol.6, p.15-29.
14. MANZANO, J. ş.a. Scenariile narcisice ale parentalităţii. Bucureşti: Fundaţia Generaţia, 2002, p.11-38.
15. OGDEN, T. *Limita primitivă a experienţei*. Cluj: Esf, 1994, p.18-29.

CARACTERISTICI GENERALE ALE NOŢIUNILOR DE INTELIGENŢĂ EMOŢIONALĂ ŞI INTELIGENŢĂ SOCIALĂ

CZU: 159.923.2:[159.942 + 316.61]

Victoria CHEPTENE

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

The article presents some of the authors' conceptions regarding the notions of emotional intelligence and social intelligence. For the purpose of analyzing the common aspects, there are described their characteristics and components.

Keywords: *intelligence, emotional intelligence, social intelligence.*

În ultima perioadă conceptele de inteligenţă emoţională şi inteligenţă socială sunt amplu analizate în literatura de specialitate. Cunoscut este faptul că epistemologia conceptului de inteligenţă emoţională s-a constituit în baza ideilor, concepţiilor, teoriilor, cercetărilor care demonstrează importanţa competenţelor emoţionale pentru realizarea personală şi socială a individului. Problematica în cauză a constituit o preocupare permanentă a savanţilor şi cercetătorilor din domeniul antropologiei, filosofiei, psihologiei, sociologiei, pedagogiei, din motiv că emoţiile dictează conduita şi faptele umane, opunându-se raţiunii prin esenţa sa – raţiunea are caracter pregnant obiectiv, emoţia este subiectivă [1].

În general, inteligenţa este definită de A.Cosmovici ca „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităţilor şi la adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi [*apud* 2]. Potrivit afirmaţiilor lui S.Hein, inteligenţa emoţională înseamnă: - să fii conştient de ceea ce simţi tu şi de ceea ce simt alţii şi să ştii ce să faci în legătură cu aceasta; - să ştii să deosebeşti ce-ţi face bine şi ce-ţi face rău şi cum să treci de la rău la bine; - să ai conştiinţă emoţională, sensibilitate şi capacitate de conducere care să te ajute să maximizezi pe termen lung fericirea şi supravieţuirea [*apud* 3].

Modelul inteligenţei emoţionale restructurat de Steven J. Stein şi Horward E. Book (2000) precizează următoarele domenii de manifestare a acesteia: domeniul intrapersonal (conştiinţa emoţională de sine; caracterul asertiv; independenţa; împlinirea de sine); domeniul interpersonal (empatia, responsabilitatea socială; relaţiile interpersonale); domeniul adaptabilităţii (testarea realităţii; flexibilitatea, soluţionarea problemelor sociale); domeniul gestiunii stresului (toleranţa la stres; controlul impulsurilor); domeniul stării psihice generale (optimismul, fericirea). Astăzi se consideră din ce în ce mai mult că inteligenţa emoţională, respectiv viaţa afectivă, influenţează strategiile noastre de adaptare la situaţiile noi, fiind totodată un parametru important al reuşitei diverselor obiective personale, nu doar la nivelul sentimentelor,

ci, în general, la nivelul numeroaselor acţiuni pe plan familial, şcolar, profesional şi social [4].

După H.Pitariu, inteligenţa emoţională vizează capacitatea de a recunoaşte propriile emoţii şi sentimente şi pe ale celorlalţi, de a ne motiva şi de a face un management adecvat impulsurilor noastre spontane, precum şi al celor apărute în relaţiile cu ceilalţi; de a descrie calităţi complementare, dar distincte de inteligenţă academică, de acele capacităţi cognitive cuantificabile prin coeficientul de inteligenţă. Se consideră că inteligenţa emoţională este mai importantă decât orice alt factor în determinarea performanţelor remarcabile [5].

În numeroase cercetări autorii prezintă câteva modele ale inteligenţei emoţionale, şi anume: 1. Modelul inteligenţei emoţionale propus de P.Salovey şi J.D. Mayer; 2. Modelul lui R.Bar-On; 3. Modelul operaţional al inteligenţei emoţionale (D.Goleman); 4. Modelul lui A.Bandura [4].

Modelul inteligenţei emoţionale propus de P.Salovey şi J.D. Mayer (1990) este centrat pe capacitatea persoanei de a utiliza inteligenţa emoţională pe baza a două dimensiuni: *dimensiunea experenţială* şi *dimensiunea strategică. Dimensiunea experienţială* presupune: a) *percepţia emoţională,* respectiv abilitatea de a percepe şi exprima propriile emoţii, capacitatea de a face diferenţa dintre expresiile emoţionale de bucurie şi cele de tristeţe; b) *asimilarea emoţională,* respectiv, abilitatea de a integra în gândire aspectele emoţionale şi de a distinge diferitele emoţii pe care persoana le resimte. *Dimensiunea strategică* include: a) *înţelegerea emoţională,* care permite persoanei să înţeleagă emoţiile complexe: de exemplu, să ia în considerare două emoţii concomitente şi să aibă capacitatea de a trece de la una la alta; b) *gestionarea emoţiilor,* adică abilitatea de a alege şi a utiliza o emoţie în funcţie de utilitatea acesteia într-o anumită situaţie. Având în vedere cele două dimensiuni, inteligenţa emoţională desemnează abilitatea cognitivă a persoanei de a percepe şi a exprima emoţiile, de a le integra pentru a facilita gândirea, de a înţelege emoţiile, precum şi de a regla emoţiile proprii şi ale altora. Modelul lui R.Bar-On se bazează pe analiza potenţialului, randamentului şi succesului persoanelor, inteligenţa emoţională fiind considerată ca rezultat al unui proces centrat pe o gamă de capacităţi emoţionale şi sociale ale individului: a fi conştient de sine; a face faţă emoţiilor puternice; a se înţelege pe sine şi a se exprima; a fi conştient de alţii; a întreţine raporturi pozitive cu alţii. Deci, Reuven Bar-On grupează componentele intelegenţei emoţionale după comportamentele observabile care se pot regla în procesul educaţional, şi anume: aspectul intrapersonal, aspectul interpersonal, adaptabilitate, controlul stresului, dispoziţie generală [4].

D.Goleman defineşte inteligenţa emoţională ca fiind o *inteligenţă specifică* vizând emoţiile şi ca o *metainteligenţă* care reglează celelalte inteligenţe. Această remarcă ne aminteşte de faptul că inteligenţa – privită ca aptitudinea cu gradul cel mai mare de generalitate – este pusă în funcţie de factorii emotiv-activi ai personalităţii. Conform *modelului competenţelor inteligenţei emoţionale* prezentat de D.Goleman (2001), se desprinde rolul pe care îl au în viaţa socială a persoanei, respectiv în comportamentele

prosociale *conştiința de sine, motivația, empatia, capacitatea de relaționare, autocenzurarea* şi *autocontrolul* [1].

Un alt model valorificat la acest capitol este cel al lui A.Bandura. În cadrul teoriei privind *autoeficacitatea* sunt analizate şapte *competențe emoționale.* Astfel, persoana trebuie să fie capabilă: 1) să perceapă corect propriile emoții; 2) să perceapă emoțiile altora; 3) să înțeleagă emoțiile pe care le are; 4) să se simtă capabilă de a utiliza propriile emoții; 5) să înțeleleagă emoțiile altora; 6) să-şi gestioneze emoțiile; 7) să gestioneze emoțiile altora [4].

D.Carusso susține ca inteligența emoțională este adevărata formă de inteligență, care, însă, nu a fost măsurată în mod ştiințific până când nu a fost începută munca de cercetare. Una dintre definițiile inteligenței emoționale, pe care Caruso împreună cu predecesorii săi o propun, este abilitatea de a procesa informațiile emoționale, în special pe cele ce presupun percepția, asimilarea, înțelegerea şi controlul emoțiilor. În managementul stresului controlul emoțiilor este una dintre conduitele ce favorizează ieşirea din impas, orientarea spre soluție şi spre depăşirea cu succes a situației de viață. Autorul susține că inteligența emoțională cuprinde următoarele patru ramuri: *identificarea emoțională*, percepția şi exprimarea (include abilități, precum: identificarea emoțiilor pe fețe, în muzică şi din povestiri); *facilitarea emoțională a gândurilor* (include abilități, precum: conectarea emoțiilor cu alte senzații mentale, cum ar fi gustul sau culoarea, conexiuni care pot da naştere la lucrări de artă şi folosirea emoțiilor în argumentarea şi rezolvarea de probleme); *înțelegerea emoțională* (include rezolvarea problemelor emoționale, cum ar fi: care dintre emoții sunt similare, care sunt opuse şi ce relații există între ele); *managementul emoțional* include înțelegerea implicațiilor acțiunilor sociale asupra emoțiilor şi controlarea emoțiilor proprii şi ale celor din jur [6].

Multiple cercetări conturează caracteristicile, componentele conceptului de inteligență emoțională alături de cel al inteligenței sociale. În acest context D.Goleman propune organizarea elementelor inteligenței sociale în două categorii: conştiința socială şi dezinvoltura socială.

Conştiința socială acoperă un spectru larg, care merge de la sesizarea instantanee a stării interioare a celuilalt până la înțelegerea sentimentelor şi gândurilor acestuia sau „priceperea" situațiilor complicate. Ea include: *Empatia primară*: sentimentele împărtăşite cu ceilalți; sesizarea semnalelor emoționale non-verbale; *Rezonanța emoțională*: a asculta cu receptivitate maximă; a rezona cu altă persoană; *Precizia empatică*: înțelegerea gândurilor, sentimentelor şi intențiilor altei persoane; *Cogniția socială*: a şti cum funcționează lumea socială.

Dezinvoltura socială este simpla sesizare a simțămintelor cuiva sau simplul fapt că ştim ce gândeşte sau intenționează cineva; ea nu garantează interacțiuni fructuoase. Dezinvoltura socială se construieşte pe conştiința socială pentru a da naştere la interacțiuni eficace şi fără probleme.

Spectrul dezinvolturii sociale include: *Sincronia*: interacționarea fără probleme la nivel non-verbal; *Imaginea de sine*: prezentarea eficientă a propriei persoane; *In-*

fluenţa: modelarea rezultatului interacţiunilor sociale; *Preocuparea*: luarea în calcul a nevoilor celorlalţi şi acţionarea în consecinţă [7].

Inteligenţa socială include în mod evident cunoaşterea socială şi interacţiunea socială. Din cercetările specialiştilor s-au conturat şase abilităţi cognitive raportate la comportamentul social al indivizilor, prezentate de J.Kihlstrom şi N.Cantor: 1) capacitatea de a identifica stările mentale ale indivizilor; 2) capacitatea de a grupa stările mentale identificate la alte persoane pe baza similarităţii; 3) capacitatea de a interpreta conexiunile semnificative ale actelor comportamentale; 4) capacitatea de a analiza succesiunile comportamentelor sociale; 5) capacitatea de a fi flexibil în interpretarea schimbărilor în cadrul comportamentului social; 6) capacitatea de a prevedea ce se poate întâmpla într-o situaţie personală. De-a lungul anilor numeroase studii au dezbătut problema inteligenţei de tip social şi s-a constatat importanţa din ce în ce mai mare acordată de cercetători problemelor care implică factori sociali şi care influenţează personalitatea umană.

Inteligenţa socială este considerată de Cantor şi Kilstrom (1989) drept ansamblul achiziţiilor cognitive ale individului despre lumea socială. Studiul competenţei sociale a fost frecvent asociat cu cel al inteligenţei sociale (Greenspan, 1981). Keating (1978) a încercat să evidenţieze pe baza unui suport empiric solid faptul că nu pot exista abilităţi sociale independente de dimensiunea cognitivă a vieţii psihice. În acest sens el a măsurat anumite aspecte ale inteligenţei sociale, luând în considerare: raţionamentul în situaţii de interacţiune socială, comportamentul social, raţionamentul moral. Inteligenţa emoţională (Goleman, 2004) şi inteligenţa interpersonală (Gardner, 1997/1993) sunt considerate concepte ale căror conotaţii se integrează parţial între cele ale inteligenţei sociale – *partly overlapping concepts* (Andreou, 2006). Autorii menţionează că trebuie să se facă diferenţa la nivel conceptual între inteligenţa socială şi empatie. Deşi sunt două concepte distincte, s-a evidenţiat faptul că între ele există o corelaţie semnificativă. Conform lui Feshbach (1986), empatia presupune capacitatea de transpunere mentală (cognitivă şi afectivă) în cadrul de referinţă al celuilalt. Ea are trei componente: a) perceptivă (folosirea informaţiei relevante pentru recunoaşterea şi etichetarea emoţiilor); b) preluarea rolului (asumarea şi experimentarea punctului de vedere al celuilalt); c) împărtăşirea emoţiilor celuilalt [8].

Studierea inteligenţei sociale s-a efectuat, pe parcursul mai multor ani, pe două direcţii: direcţia testologică şi cea experimental-psihologică. Din punctul de vedere al paradigmei testologice, inteligenţa socială a fost studiată având ca fundament două linii directorii. Prima linie era bazată pe ideea integrităţii inteligenţei şi era prezentată în lucrările lui E.Thorndike, H.Eysenck, J.Gonda Cea de-a doua linie se bazează pe principiul multitudinii laturilor inteligenţei. Acest punct de vedere a fost promovat de J.Myers, J.Guilford, G.Allprot şi alţii. Interesul cercetătorilor pentru inteligenţa socială a crescut în sec. XX, mai mulţi psihologi au contribuit la interpretarea acestui concept, fiecare aducându-şi contribuţia în definirea acestuia. Savantul E.L. Thorndike (1920) a definit inteligenţa socială ca fiind o abilitate cognitivă specifică care asigură o interacţiune reuşită cu oamenii sau capacitatea de a acţiona

cu înţelepciune în relaţiile umane. În opinia lui Г.Айзенк (1995), inteligenţa socială este capacitatea individului de a folosi inteligenţa psihometrică în scopul adaptării la exigenţele societăţii. Inteligenţa socială, în viziunea lui R.Selman (1997), este un instrument al psihicului, care îi asigură persoanei orientarea în realitatea socială. În teoria structural-dinamică a lui Д.В. Ушаков (2003), inteligenţa socială este unul dintre tipurile care formează împreună capacitatea pentru activitatea cognitivă, considerând că indicatorii inteligenţei sociale ar trebui să fie legaţi de caracteristicile personale ale oamenilor. Inteligenţa socială este uneori identificată în literatura de specialitate cu gândirea practică. Л.И. Уманский (1980) defineşte inteligenţa socială drept o formaţiune praxiologică relativ independentă, adică aceea ce poate fi nu prea riguros definit ca *raţiune practico-psihologică*. А.Л. Южанинова (1984) consideră inteligenţa socială ca o abilitate mentală specială, de care depinde eficacitatea comunicării interpersonale şi a adaptării persoanei la condiţiile socioculturale. М.И. Бобнева (1975) demonstrează că nivelul dezvoltării inteligenţei generale nu ţine neapărat de nivelul de dezvoltare al inteligenţei sociale. А.Молокостова (2007) şi M.Ilicciev (2014) pornesc în a deduce funcţiile inteligenţei sociale de la dubla condiţionalitate a inteligenţei sociale: influenţa factorilor biologici şi sociali [*apud* 9]. I.Platon, în teza de doctor *Formarea inteligenţei sociale în adolescenţa timpurie,* afirmă că inteligenţa socială este un construct multidimensional şi integru ce prezintă un complex de abilitaţi cognitive, sociale, comportamentale, comunicaţionale şi trăsături personale, care tind să regleze relaţiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanţelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii [9].

Formarea inteligenţei emoţionale este într-o mare măsură tributară unor obişnuinţe, automatisme învăţate, având la bază modele emoţionale în familie sau în mediul şcolar [10]. Inteligenţa socială reprezintă abilitatea de a-i conduce şi inspira pe ceilalţi, cu ajutorul empatiei şi implicării, iar cea emotională se referă mai mult la autocontrol şi la stăpânirea de sine. Noile descoperiri demonstrează faptul că indivizii au creierul uman conceput pentru a se conecta, iar un creier social operează la nivel inconştient odată educat să facă asta. Inteligenţa socială are un rol considerabil în optimizarea funcţionării cognitive şi a dezvoltării personale. Cercetările din domeniul inteligenţei sociale confirmă ideea că oamenii dispun atât de un creier social, cât şi de unul cognitiv (analitic). Ambele sunt, prin permanenta lor interrelaţionare, implicate în activitatea de învăţare [11].

În concluzie menţionăm că, în ultima perioadă, conceptele de inteligenţă emoţională şi inteligenţă socială sunt obiecte de studiu pentru multe cercetări, la nivel separat. Accentuăm importanţa studierii minuţioase a acestor concepte, deoarece vizează abilităţile persoanei de a gestiona emoţiile interioare *(inteligenţă emoţională)* în procesul de relaţionare cu alte persoane *(inteligenţă socială)*. De altfel, este necesară cercetarea inteligenţei emoţionale şi a inteligenţei sociale pentru a determina atât relaţiile dintre ele, cât şi rolul acestora pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii din perspectiva orientărilor valorice.

Referințe:

1. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. Bucureşti: ALLFA, 2004, 2008.
2. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Iaşi: Polirom, 2007.
3. PALADI, O. Conştiința de sine – construct al inteligenței emoționale. În: *Materialele Conferinței „Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană”*. Chişinău, 2012, p.104-107.
4. ILUȚ, P. (coord.) *Dragoste, familie şi fericire: spre o sociologie a seninătății*. Iaşi: Polirom, 2015.
5. PITARIU, H. Stresul profesional la manageri: corelative ale personalității în contextul tranziției socioeconomic din România. În: *Revista de psihologie organizațională*, 2003, nr.3-4.
6. CARUSSO, D. *Aplicabilitatea practică a modelului inteligenței emoționale la locul de muncă*. Bucureşti, 1999.
7. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
8. STĂNCULESCU, E. Inteligența socială. În: *Revista Psihologie* (Bucureşti), Tom 53, 2007, nr.1-2, p.5-12. Disponibil: http://cachescan.bcub.ro/Revista%20de%20psihologie/1-2-2007/573032.pdf [Accesat: 21.04.21].
9. PLATON, I. *Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie*: Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2020.
10. PÂNIŞOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria şi adolescența: provocări actuale în psihologia educației şi dezvoltării*. Iaşi: Polirom, 2016.
11. *Educația şi inteligența socială* https://proform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/educatia-si-inteligenta-sociala

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

CZU: 371.3:811.512.65’233

Надежда КОЧАНЖИ

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

EDUCATIONAL DIALOGUE AS A METHOD OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE GAGAUZ LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

The article presents approaches to the study of dialogue as a special way of interpersonal interaction of teachers and students on the material of the studied school subjects with the aim of achieving the educational, developmental and educational purposes. It is shown that in the course of the dialogue is understanding the educational material, the presence in it of personal meaning and the joint search for truth. It is shown that the mastery of the methods contributes to development tasks aimed at formulating questions and answers to the questions, thesis, and conclusions, the argumentation of their own point of view, selection of examples. Describes the main types of lessons - dialogues: teaching critical, educational and literary, teatralizovannoe - art, based on various forms of educational dialogue.

Keywords: *educational dialogue, the strategy of verbal interaction, developing communicative competence*

Сегодня Национальный куррикулум–2019 устанавливает следующие методологические основы конструирования содержания учебных дисциплин всех областей, в том числе языкознания, куда входит дисциплина «Гагаузский язык и литература» – это интегрированный, тематический/модульный и текстоцентрический подходы. Поэтому формирование специфических коммуникативных компетенций по гагаузскому языку непосредственно связано с организацией учебного диалога на уроках гагаузского языка и литературы [1, с.42].

Роль учебного диалога в развитии коммуникативной компетенции учащихся на гагаузском языке определяется его содержанием и качеством, способствующими ведению открытого и глубокого по содержанию разговора на уроках гагаузского языка и литературы.

Кроме того, школьников необходимо учить полноправному участию в диалоге, формировать у них такие речевые умения, как понимание темы разговора, следование основной мысли, умение адекватно реагировать на реплику пар-

тнера, аргументирование тезиса, подбор иллюстративного материала, ввод дополнительной информации, умение делать вывод и давать оценку рассуждению партнера по диалогу.

Трудность проведения уроков-диалогов на гагаузском языке может быть большей или меньшей в зависимости от «владения учителем техникой педагогического общения, выбора им педагогической позиции, создания мотивации к участию в диалоге, свободы, гибкости или жесткости диалога, учета психологии подростка и специфики детской и подростковой речи, а также использования на уроке богатого по содержанию литературного материала [2, с.89].

Чтобы диалог был эффективным, на уроках гагаузского языка и литературы необходимо отрабатывать диалогические приемы, которые помогут учащимся стать активными участниками учебных диалогов. Для того чтобы дети научились задавать вопросы, на уроках гагаузского языка и литературы учащиеся выполняли следующие виды заданий: задания на соотношение вопроса и ответа; задание на умение анализировать вопросы и ответы в предложенных диалогах; задания на составление таких вопросов к тексту, которые бы позволили увидеть тему текста с неожиданной стороны.

На уроках гагаузского языка и литературы учащиеся также работали над заданиями типа «Составьте вопросы по тексту, предложенному в учебнике» или «Составьте вопросы по прочитанному произведению» [3, с.54]. В ходе выполнения задания на составление вопросов по прочитанному произведению учащимся предлагалось составить несколько видов вопросов: вопросы, касающиеся событийной стороны произведения; вопросы на выяснение непонятного (спроси о том, что показалось непонятным в произведении); проблемные вопросы, которые хочется обсудить с одноклассниками и узнать их мнение по поводу выявленной проблемы; вопросы, направленные на выяснение авторской позиции, особенностей композиции произведения, его символики.

Анализируя выполнение этого задания, можно сделать вывод о том, что легче всего учащимся было составить вопросы, направленные на знание фактического материала, а самой трудной оказалась формулировка проблемных вопросов, то есть таких вопросов, которые требуют не простого знания текста, а понимания, умения сопоставлять прочитанное с имеющимся жизненным опытом, с другими текстами.

Наблюдения за учащимися показали, что проблемные вопросы вызывали большой интерес среди старшеклассников, поскольку на них нельзя было дать однозначный и исчерпывающий ответ. На уроках гагаузского языка и литературы отрабатывались такие умения, как умение выделять проблемы, поднимаемые автором в тексте; выделять среди них главную проблему; определять позицию автора; формулировать тезис.

Главное в данной работе – показать учащимся на практике методику выделения проблемной информации в художественных и публицистических текстах и способы формулирования проблемы текста. При проведении уро-

ков по работе с текстом использовалось учебное пособие «Gagauz dili hem literaturası» [4, 5, 6].

Опираясь на общенаучную теорию диалога и учитывая специфику уроков гагаузского языка и литературы, в целях развития коммуникативной компетенции учащихся используются следующие виды диалогов: учебно-критические; учебно-литературоведческие; театрализовано-художественные как диалоги функционально-ролевые [7, с.89].

Учебно-критические диалоги – это диалоги, в которых учащиеся с позиций современности обсуждают и оценивают историко-культурные и литературные явления прошлого, совместно размышляют над литературно-критическими, мемуарными и другими материалами.

Например, при работе над темой «Гагаузские писатели прошлого столетия (первая волна)» участники диалога предварительно работали по плану, данному учителем.

1. Ознакомьтесь с творчеством писателя по его сборникам (сборники может назвать учитель).
2. Сделайте подборку произведений, наиболее ярких и интересных на ваш взгляд. Объясните свою точку зрения.
3. Найдите отзывы литературоведов о творчестве поэта. Какую характеристику его творчеству дают они? Вы согласны или не согласны с их точкой зрения? Объясните свой выбор. Подберите аргументы в защиту ваших положений.
4. Сопоставьте ваши впечатления от прочитанных произведений с точкой зрения литературоведов.

Готовясь к диалогу, каждый из участников отбирал понравившиеся художественные произведения, которые он считал наиболее характерными для творчества гагаузского писателя, знакомился с критическими отзывами о его творчестве. Учитель в кратком вступительном слове говорит о месте и значении гагаузского писателя в его эпоху, дает общую справку о его жизни и творчестве. Учащиеся же стремятся отразить собственное восприятие его произведений, показать, что в его книгах созвучно нынешнему поколению и нынешнему времени. Взгляды учащихся и учителя могут не совпасть и здесь важно проявить умение аргументировать свое мнение.

Учебно-литературоведческие диалоги – диалоги, требующие от учащихся овладения терминологической культурой, проникновения в поэтику художественного произведения, умения раскрывать позиции писателя по тем или иным поднятым им проблемам (родная земля, родной язык, любовь, война, голодовка) подобных тем, которые служат предметом рассмотрения в исследовательских сообщениях.

Такие диалоги, как правило, основаны на проблемных ситуациях.

Приведем пример диалога при анализе рассказа Н.Бабоглу «Demirçu» [8, с.184]. Здесь рассматриваются нравственно-философские установки, на кото-

рых основывается все содержание этого произведения. Главный вопрос рассказа можно сформулировать так: Почему главный герой произведения Demirçu, рискует своей жизнью и старается спасти людей? Этот вопрос всегда вызывает затруднение у учащихся. Далее задаем вопрос, который интересен детям: Что, по вашему мнению, сильнее, страх за свою жизнь или желание помочь? Этот вопрос служит толчком к дискуссии. Выясняем, что такое героизм и что такое трусость. Далее накладываем наши выводы на материал урока. Учитель объясняет, что главный герой показал пример силы, смелости, бесстрашия. Можно привести пример сравнения с Данко, который осветил дорогу, вырвав свое сердце. Здесь же главный герой своими наставлениями, подбадриванием и помощью ведет людей к спасению. Несмотря на все трудности, он максимально проявил свой героизм в сложной жизненной ситуации.

Таким образом, мы видим, что возможности учебно-литературоведческих диалогов предполагают активное включение ученика в поисковую учебно-познавательную деятельность; организацию совместной деятельности, партнерских отношений учителя и учеников; обеспечение диалогического общения между учителем и учениками и между учащимися в процессе добывания новых знаний.

Театрализированно-художественные диалоги способствуют погружению учащихся в эпоху, мир писателя, в художественную структуру произведения, мир литературных героев для более углубленного постижения их изнутри, усвоения и воспроизведения речевого стиля этой эпохи и индивидуального стиля писателя.

Обучению учащихся диалогическому общению поможет и анализ образцов диалогов, которые содержатся в литературных произведениях. «Общение литературных героев – пример полноценного использования лексического богатства языка, умений слушать собеседника и учитывать его психологическое состояние, подбирать точные и убедительные аргументы в споре, оказывать на партнера эмоциональное воздействие, выбирать формы общения, средства привлечения внимания к своим суждениям» [9, с.66].

Следует отметить, что на уроках гагаузского языка и литературы диалоги литературных героев анализируются, в основном, с точки зрения их содержания, выявляются политические, философские, идеологические взгляды, их моральные принципы [10, 11, 12].

Например, для анализа этикетного диалога и диалога-обращения, диалога-спора был взят урок на тему «Sözleşmäk insan arasında» (Общение между людьми) по роману Н.Танасогло «Sofi» [13, с.162]. В ходе анализа диалога героев учащиеся усваивали разнообразную лексику этикета, уважительное и сдержанное отношение разговаривающих, уважение и почитание взрослых, общественно-политическую лексику (критика, колхоз). Лексика комментировалась в контексте. Урок завершился выводом «Кто прав в этом споре?» Учащиеся должны были дать оценку позиций Софии и Спиридона Игнатовича на основе проанализированного диалога. Перед ними были поставлены вопросы:

1. В чем сила и слабость позиции Спиридона Игнатовича? Дайте оценку его доводам в споре. Состоятельны ли доводы Спиридона Игнатовича? Докажите свою точку зрения.
2. В чем сила и слабость позиции Софии? Дайте оценку её доводам в споре. Состоятельны ли доводы Софии? Докажите свою точку зрения.

На сегодняшний день оценивание уровня сформированности коммуникативной компетенции вызывает определенные затруднения, поскольку единого теста, который позволяет отследить разные умения, входящие в состав коммуникативной компетенцииб нет. В ходе эксперимента была проведена диагностика умений, относящихся к языковому, речевому, культуроведческому, дискурсивному, риторическому компонентам коммуникативной компетенции. Данные входной диагностики сформированности коммуникативной компетенции показали, что высоким уровнем развития коммуникативной компетенции обладало 10,8% учащихся, средним – 41,3% и низким – 47,8%.

Следует отметить, что даже в старших классах большинство учащихся имели низкий уровень развития коммуникативной компетенции.

При целенаправленном использовании учебного диалога на уроках гагаузского языка и литературы у обучающихся формируются умения, составляющие основу коммуникативной компетенции: умение четко излагать свои мысли, формулировать проблему и выдвигать гипотезу; умение внимательно слушать и наблюдать, задавать вопросы и участвовать в обсуждении; владеть разными видами диалога; умение определять точку зрения автора; участвовать в дискуссии.

Экспериментальная работа позволила сделать вывод о возможности формирования коммуникативной компетенции учащихся за счет разработки и широкого внедрения в учебный процесс учебных диалогов. Было выявлено, что учебный диалог является эффективным средством повышения коммуникативной компетенции.

Литература:

1. *Национальный куррикулум*. Gagauz dili hem literatura (5-9 классы). Гиды по внедрению куррикулума A.I. Stoletnäya. Chişinău, 2019.
2. МЕНЬШЕНИНА, Ж.М. Формирование культуры восприятия художественного текста как одно из условий, способствующих совершенствованию духовно-нравственных качеств личности. В: *Муниципальное образование: инновации и эксперимент,* 2011, №2.
3. ЕФИМОВА, Р.Ю. Нетрадиционные методы обучения диалогической речи. В: *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 2013, №1.
4. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 7 klas*. I.D.Bankova, A.I. Stoletnäya, I.I.Baboglu, K.K.Vasilioglu, N.I.Baboglu. Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova. Chişinău: I.E.P. Ştiinţa, 2018. 304 p.
5. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 8 klas*. I.D.Bankova, A.I. Stoletnäya, I.I.Baboglu, K.K.Vasilioglu, N.I.Baboglu. Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova. Chişinău: I.E.P. Ştiinţa, 2013. 304 p.

6. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 9 klas*. I.D.Bankova, A.I. Stoletnäya, I.I.Baboglu, K.K.Vasilioglu, N.I.Baboglu. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chişinău: I.E.P. Ştiinţa, 2016. 304 p.
7. ГОРБИГ, О.И. Особенности диалога в педагогическом общении В: *Речевое общение*: Специализированный вестник. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011, вып. 12. 275 с.
8. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 9 klas*. Op.cit.
9. ЛЕОНОВ, С.А. *Речевая деятельность на уроках литературы: Методические приемы творческого изучения литературы*. Москва: Флинта Наука, 1999. 223 с.
10. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 7 klas*.
11. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 8 klas*.
12. *Gagauz dili hem literatura okumakları: 9 klas*.
13. Там же.

VALENŢE FORMATIV-EDUCATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC ÎN ACTIVITĂŢILE INTEGRATE

CZU: 373.2.025:371.382:51

Oana CODREANU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

FORMATIVE-EDUCATIONAL VALENCES OF THE MATHEMATICAL DIDACTIC GAME IN THE INTEGRATED ACTIVITIES

The evolution of society has required adaptations of the education system, which are reflected, in particular, in the organization and restructuring of the curriculum at different levels of education. In preschool education there have been a series of transformations that have led to the emphasis on the role of play and activities integrated in the learning process and work on thematic projects. The integrated approach of the activities is based on the implementation of project-based learning, this being an in-depth process in which children take responsibility for their work, obtaining authentic products. The project-based learning approach does not exclude working through traditional methods, each with their importance in shaping the child for life.

Keywords: *curriculum, mathematical didactic game, integrated activity, preschool education.*

Progresul uimitor al civilizaţiei contemporane, explozia informaţională se resimt şi în învăţământul preşcolar românesc, acesta cunoscând în ultimul deceniu o continuă transformare şi dezvoltare sub aspectul conţinutului, metodologiei şi strategiei didactice. Astfel, în activitatea cadrelor didactice au apărut noi concepte de o deosebită importanţă: „educaţie timpurie", „educaţie centrată pe copil", „învăţare prin descoperire", „inteligenţă emoţională", „parteneriat educaţional".

Contextul actual ne cere să formăm micile personalităţi ale copiilor pentru a fi capabile să-şi exprime gânduri, emoţii, sentimente, opţiuni. Altfel spus, în faţa acumulării de cunoştinţe primează aplicarea informaţiilor, capacitatea de socializare a copilului, dobândirea autonomiei şi spiritul critic. Noul curriculum poate fi înţeles ca totalitatea experienţelor de învăţare ale copilului, atât în grădiniţă, cât şi în afara ei, prin activităţi de tip nonformal sau extracurricular, planificate şi aplicate de grădiniţă. Aplicarea acestuia aduce cu sine noi schimbări în realizarea procesului de predare – învăţare – evaluare. La copii, aproape totul este un joc. A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil. Copilăria serveşte pentru joc şi imitare. Prin joc copilul se dezvoltă, îşi coordonează fiinţa şi îi dă vigoare [1, p.39].

În cadrul jocului are loc dezvoltarea tuturor laturilor personalităţii copiilor: gândirea critică, capacităţile intelectuale, calităţile motrice, spiritul creativ. Jocul didactic este una dintre formele de învăţare cu cele mai bogate efecte educative, un foarte bun mijloc de activizare a şcolarului mic şi de stimulare a resurselor lui intelectuale. Jocul didactic are bogate resurse de stimulare a creativităţii. Prin libertatea de gândire şi acţiune, prin încrederea în puterile proprii, prin iniţiativă şi cutezanţă, jocurile didactice devin pe cât de valoroase, pe atât de plăcute. În joc se dezvoltă curajul, perseverenţa, dârzenia, combativitatea, corectitudinea, disciplina prin supunerea la regulile jocului, spiritul de cooperare, de viaţă în colectiv, de comportare civilizată.

Jocul favorizează dezvoltarea aptitudinii imaginative la copii, a capacităţii de a crea sisteme de imagini generalizate despre obiecte şi fenomene, precum şi de a efectua diverse combinaţii mintale cu imaginile respective. În procesul jocului, copilul dobândeşte numeroase şi variate cunoştinţe despre mediul înconjurător prin care i se dezvoltă procesele psihice de reflectare directă şi nemijlocită a realităţii: percepţiile, reprezentările, memoria, imaginaţia, limbajul, gândirea.

Unele jocuri oferă posibilitatea tratării diferenţiate a preşcolarilor. Sunt jocuri şi exerciţii distractive care solicită diverse soluţii de rezolvare. Preşcolarii cu posibilităţi mai mari vor găsi o varietate de căi, soluţii mai ingenioase, iar cei cu posibilităţi mai reduse vor fi ajutaţi să nu se descurajeze [2, p.74].

Curriculumul pentru învăţământul preşcolar evidenţiază faptul că prin activităţile matematice copilul este pus în situaţia de a deveni conştient de propria gândire, de a şti ce face şi pentru ce face, de a se exprima într-un limbaj corect şi precis. Astfel, înainte de a cunoaşte numerele naturale, copilul trebuie să stabilească contacte nemijlocite cu mulţimile de obiecte, să le descopere proprietăţile caracteristice, să stabilească relaţii între ele şi să efectueze diverse operaţii din care să rezulte noi mulţimi cu noi proprietăţi. Procesul formării conceptului de număr natural până la 10 se face progresiv. După însuşirea numerelor 1 - 10 se pot practica jocurile *Ce numere au fugit?* sau *Numără corect!,* prin care urmărim deprinderea copiilor cu ordinea crescătoare sau descrescătoare a numerelor. Compunerea de probleme este o altă modalitate de a dezvolta gândirea independentă a copiilor, flexibilitatea şi, nu în ultimul rând, pasiunea pentru matematică, stimulându-le dorinţa şi curiozitatea de a descoperi şi alte căi de rezolvare.

Jocurile realizate prin muncă independentă permit formarea unei imagini clare asupra lacunelor preşcolarilor sau a progreselor înregistrate, ajutând astfel la preîntâmpinarea rămânerii în urmă la învăţătură şi stimularea unor aptitudini. Unele jocuri pot evidenţia mai bine valoarea practică a cunoştinţelor matematice: *La magazin*, *La librărie*, preşcolarii efectuează operaţii matematice subordonate unui joc practic – acela de a face cumpărături. Astfel de jocuri oferă posibilitatea formării şi exersării unei atitudini civilizate la elevi.

Atât latura informativă, cât şi cea formativă a învăţământului pot fi realizate mai temeinic şi mai plăcut prin intermediul jocului didactic. Jocul didactic nu înseamnă *o joacă de copii*, el este o activitate serioasă, care sprijină într-un mod fericit înţele-

gerea problemelor, fixarea şi formarea deprinderilor durabile, împlinirea personalității preşcolarilor. Făcând învățarea prin jocurile didactice un stil obişnuit de lucru cu preşcolarii, am putut constata nu doar progrese la învățătură – mai ales cu preşcolarii cu un ritm lent de lucru –, ci şi o participare voluntară tot mai deschisă a preşcolarilor la activitate, un interes sporit şi o evidentă plăcere pentru activitățile în care aşteptau jocuri de destindere.

Numărarea şi calculul nu reprezintă obligatoriu primul şi singurul mod de a introduce matematica. Noțiunea de număr nu trebuie să fie abordată fără ca gândirea să fi fost exersată înainte de procesul de descoperire a relațiilor din realitate, de imaginare a altor relații în cadrul jocului.

Operând cu mulțimi, concretizate prin piesele trusei, obiectivul principal este dezvoltarea unei gândiri cu calități deosebite, a unui limbaj cât mai adecvat matematicii, valoarea lor răsfrângându-se şi asupra dezvoltării şi perfecționării tuturor proceselor psihice de cunoaştere. Jocurile logico-matematice fac o legătură firească între matematica preşcolară şi cea şcolară prin intuirea şi înțelegerea noțiunii de mulțimi, relații, până la pregătirea însuşirii noțiunii de număr.

Predarea în manieră integrată a disciplinelor presupune sintetizarea şi organizarea didactică a informațiilor din domenii diferite ale cunoaşterii în vederea construirii unei viziuni holistice şi interactive asupra lumii reale.

Integrarea conținuturilor disciplinelor de studiu, precum şi a ariilor curriculare este considerată astăzi principala provocare în domeniul proiectării programelor şcolare. În grădiniță, această preocupare se prelungeşte la nivelul micropedagogic, dată fiind structurarea flexibilă a conținuturilor în documentele curriculare, ceea ce oferă cadrelor didactice care lucrează la acest nivel o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conținuturi pe care le oferă copiilor şi o autonomie sensibil egală în privința metodologiei de propunere a acestor conținuturi.

Activitățile matematice facilitează copilului medierea cu lumea ştiințelor prin intermediul operațiilor intelectuale. Accentul cade în aceste activități pe utilizarea cunoştințelor în contexte variate, pe rezolvarea şi construirea de probleme (situații-problemă, situații-experiment) şi pe deprinderea ordinii în gândire, care poate influența copilul în plan atitudinal şi social.

Abordarea integrată a activităților matematice este necesară pentru că matematica este o ştiință pe care o folosim în mod voit şi involuntar în activitatea noastră de zi cu zi. Asemeni adultului, preşcolarul utilizează şi aplică, de multe ori involuntar, cunoştințele matematice în diferite domenii. Procedând astfel, am creat condiții favorabile realizării sarcinii de a dezvolta efectiv deprinderi de abstractizare şi generalizare, de transfer al cunoştințelor de la un domeniu la altul. Pentru consolidarea şi aprofundarea celor patru operații cu numere naturale, am insistat asupra suportului logico-matematic al cunoştințelor despre mulțimi, ce se impun a fi actualizate şi precizate riguros. În acest scop, prin exerciții şi jocuri am căutat să precizez noțiunile: mulțimea şi cardinalul ei, reuniunea, intersecția, diferența a două mulțimi etc. Am început cu preşcolarii numărări ale elementelor mulțimilor rezultate din operații, su-

gerându-le să găsească legăturile dintre cardinalul mulțimilor şi cardinalul mulțimii rezultate din operații. Toate aceste cunoştințe au putut fi însuşite numai cu condiția ca ele să fie traduse în modul de a gândi al copilului, iar modalitatea cea mai eficientă de organizare a acestor activități în scopul obținerii unui randament maxim a fost jocul didactic.

Jocurile didactice pentru constituirea mulțimilor ocupă un loc însemnat în cadrul lecțiilor de matematică, fiind cu scop de repetare şi consolidare, exersează procesele de analiză - sinteză, comparație şi determină preşcolarii să verbalizeze operațiile cu judecăți, contribuind astfel şi la perfecționarea limbajului, mai ales sub aspect gramatical. În desfăşurarea jocurilor didactice matematice am urmărit principii care să contribuie la sporirea unor valori formative: copilul să mediteze asupra unei situații create, să-şi confrunte opiniile sale cu ale colegilor, să verifice variantele şi să-şi îndrepte unele greşeli. Am dirijat preşcolarii spre a-şi ordona cunoştințele dobândite, spre a le formula corect, să creeze şi să propună noi soluții.

Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline ştiințifice diferite, care se realizează în principal respectând logica ştiințelor respective, adaptate particularităților legii didactice, ajutându-l pe copil în formarea unei imagini unitare a realității, dezvoltându-i totodată gândirea integratoare. În activitățile cu caracter interdisciplinar copiii îşi completează, îşi adâncesc sau aplică cunoştințele dobândite, numără, grupează, aşează, socotesc, colorează, recită, cântă, povestesc, în funcție de legăturile logice dintre conținuturi.

Cunoştințele, priceperile şi deprinderile dobândite în activitățile cu conținut matematic sunt implicate şi în celelalte categorii de activități ce se desfăşoară în grădinița de copii. Folosindu-le drept instrumente de lucru, aceste categorii de activități contribuie la fixarea şi consolidarea conținutului informativ şi formativ al activităților matematice. Corelațiile interdisciplinare realizate motivează şi condiționează caracterul sistemic al activităților instructiv-educative din grădiniță.

Interdisciplinaritatea a fost definită ca fiind o „interacțiune existentă între două sau mai multe discipline, care poate merge de la simpla comunicare de idei până la integrarea reciprocă de concepte de bază în epistemologie, de metodologie, de date, de orientări în cercetare” [3, p.53].

Vom prezenta în continuare câteva corelații ale activităților matematice cu: jocurile şi alte activități la alegere, cunoştințele despre mediul înconjurător, educarea limbajului, activitățile artistico-plastice, educația muzicală, activitățile practice şi educația fizică.

Cunoştințele matematice îşi găsesc o imediată aplicare în cadrul jocurilor de construcție, în care se folosesc diverse materiale: piese AR-CO, piese geometrice, beţişoare de diferite lungimi, grosimi, mărimi. Copiii sunt puşi în situația de a număra piesele necesare unei construcții, de a intui forma, mărimea sau culoarea lor, precum şi aşezarea spațială a fiecăreia.

În cadrul activităților de cunoaştere a mediului înconjurător, orice activitate de observare a plantelor şi a animalelor poate constitui un prilej de verificare, consolidare

sau de anticipare a unor cunoştinţe matematice. Astfel, copiii sunt puşi să stabilească forma părţilor componente, să precizeze culorile, să stabilească global numărul petalelor sau al frunzelor unei flori.

Multe dintre jocurile didactice utilizate implică, în fond, constituirea de mulţimi având o proprietate caracteristică dată, apartenenţa sau non-apartenenţa unui element la o mulţime, realizarea de corespondenţe între elementele a două mulţimi. Dintre jocurile didactice de acest tip pot fi menţionate: *Cu ce mă joc*?; *Găseşte obiectul potrivit*; *Fluturi şi flori*; *Ajută mama şi puiul*! etc.

De asemenea, multe dintre activităţile de educare a limbajului conţin elemente de corelare cu matematica. Astfel, după desfăşurarea jocurilor didactice *Jocul cuvintelor* şi *Jocul silabelor* se pot folosi fişe în care copiii trebuie să deseneze tot atâtea cerculeţe câte obiecte sunt reprezentate în imagine sau să traseze tot atâtea liniuţe câte silabe are cuvântul reprezentat prin desen (floare, strugure, televizor, ardei etc.). Într-o altă variantă se poate cere copiilor să găsească cuvinte cu un număr dat de silabe, după care să bată din palme de atâtea ori câte silabe avea cuvântul respectiv sau să alcătuiască propoziţii şi să aducă un număr de beţişoare egal cu numărul cuvintelor din care era formată fiecare propoziţie [4, p.119].

În cadrul lecturilor după imagini, copiii pot avea ca sarcini: gruparea elementelor tabloului, numărarea elementelor unei mulţimi, precizarea culorilor, mărimilor şi a poziţiilor spaţiale, citirea imaginilor de la stânga la dreapta etc. Prin activităţile de memorizare copiii pot învăţa poezii ce pot fi folosite apoi în cadrul activităţilor matematice, la familiarizarea cu numerele sau ca procedeu la găsirea cifrelor după descriere (de exemplu: *Chipul cifrelor*).

În cadrul activităţilor artistico-plastice, copiii sunt învăţaţi să-şi încadreze desenul în pagină, să păstreze proporţiile şi astfel poate fi verificată cunoaşterea culorilor, raportându-se la realitate. Prin desenele decorative se pot realiza jocuri logice de transformări identice, cerându-le copiilor să deseneze ca în modelul prezentat, alternând mărimile, culorile, formele sau poziţiile spaţiale.

Prin activităţile de modelaj preşcolarii pot reda obiectele în diferite dimensiuni (de exemplu: măr–mare, mijlociu, mic; morcovi pentru iepuraşi: mari-mici, groşi-subţiri) şi pot să numere bucăţile de plastilină pentru fiecare model.

Sarcini ale activităţilor cu conţinut matematic, mai ales vizând număratul în ordine crescătoare sau descrescătoare, se realizează şi prin intermediul jocurilor muzicale (de exemplu: *Elefanţii, Hai, să zicem una!, Zece negri mititei*).

Activităţile practice, în desfăşurarea lor, fac şi ele apel la cunoştinţele matematice simple, contribuind la aprofundarea şi consolidarea acestora. De exemplu, la înşirarea mărgelelor, se poate cere copiilor să realizeze şiraguri, fie după un model prezentat, fie după indicaţii verbale, alternând mărimile şi culorile sau numărând câte mărgele de un anumit fel sunt.

Activităţile de educaţie fizică permit fixarea număratului folosit aici pentru păstrarea ritmului în timpul mersului sau al exerciţiilor de gimnastică. Raportarea cantităţii la număr se poate realiza în jocuri de mişcare, cum este cel denumit

Buchețelele, în care copiilor li se cere să se grupeze în timpul mersului câte 1, 2, 3, 4, în funcție de numărul rostit de educatoare. Verificarea cunoaşterii culorilor şi constituirea de mulțimi după acest criteriu se realizează în jocuri de mişcare, cum este *Caută-ți steguleţul!,* în care copiii trebuie să se grupeze pe culori, în dreptul steguleţului respectiv. În multe activități de acest fel se urmăreşte perceperea corectă a componentelor spațiale şi orientarea adecvată, ca direcție, poziție şi distanță.

Interdisciplinaritatea reprezintă noul în activități, activează copiii, le stimulează creativitatea şi contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ, creează un mediu propice pentru ca fiecare copil să se exprime liber, să lucreze în echipă sau individual, clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe categorii de activități, permite aplicarea cunoştinţelor din diferite domenii [5, p.85].

În majoritatea activităților desfăşurate în sala de grupă sau în aer liber, obligatorii sau la alegere, copiii pot fi puşi în situația de a sorta jucăriile, constituind mulțimi dipă criterii variate, de a aşeza obiectele într-o anumită ordine şi poziții spațiale, de a număra jucăriile utilizate sau obiectele întâlnite. Toate acestea se constituie în modalități eficiente de aplicare a cunoştinţelor matematice asimilate sau de introducere a unor noțiuni noi, de formare şi dezvoltare a unor priceperi şi deprinderi de natură logico-matematică. În acest fel, se trezeşte şi se menține interesul copiilor pentru activitățile cu conținut matematic, contribuind la realizarea sarcinilor de ordin formativ ce revin acestor activități.

Referințe:

1. CLAPARÈDE, É. *Psihologia copilului şi psihologia experimentală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
2. DUMITRANA, M. *Învățarea bazată pe cooperare*. Bucureşti: Editura V&I Integral, 2008.
3. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Iaşi: Polirom, 2002.
4. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. Bucureşti: All Educațional, 2001.
5. CUCOŞ, C. *Op.cit.*

METODOLOGII DE CERCETARE SOCIOLOGICĂ A AUTOREPREZENTĂRII PERSOANELOR CU DIZABILITĂŢI

CZU: 303.1:316.344.6

Natalia COJOCARU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

SOCIOLOGICAL RESEARCH METHODOLOGIES OF SELF-REPRESENTATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

This article describes inclusive research as an emerging research methodology. It defines key ideas and terms, explores opportunities for persons with disabilities (intelectual in particular) to engage in research and to find solutions that benefit not only themselves, but also others alike. The article explores the methods successfully used and challenges that researchers may encounter and should consider in reseraching self-advocacy.

Keywords: *inclusive research, persons with disabilities, qualitative methods, self-advocacy, reasonable accomodation.*

Ultimele câteva decenii (debutând cu anii `60 ai secolului trecut) sunt caracterizate de schimbări în domeniul cercetărilor din sfera dizabilităţii. Prilej pentru aceste schimbări a constituit schimbarea ideologică şi de paradigmă în abordarea dizabilităţii, când abordarea medicală a dizabilităţii a fost înlocuită cu cea socială. În modelul medical, persoana cu dizabilităţi este constrânsă de limitele propriei funcţionalităţi; accentul se pune pe *ceea ce nu poate* persoana. Persoanele cu dizabilităţi au rol pasiv de consumator al unor servicii gândite şi create pentru ele, fără a fi întrebate dacă au nevoie de ele sau cum ar trebui să fie acestea pentru a le satisface mai bine necesităţile. Se prezumă incompetenţa, limitările, inadecvarea şi insuficienţa persoanei cu dizabilităţi. Persoanele cu dizabilităţi reprezintă un grup minoritar, invizibil. Noua paradigmă – socială – pledează pentru eliminarea barierelor (fizice, informaţionale şi de atitudine) care sunt create şi impuse de societate. Accentul se pune pe *ceea ce poate* persoana. Se prezumă competenţa persoanei şi se pune accent pe promovarea eforturilor de împuternicire (empowerment) a acestui grup de populaţie. Persoanele cu dizabilităţi se poziţionează în rol activ şi participativ în dezvoltarea constructului social (mediu, servicii, informaţii etc.), deci sunt parte a procesului (şi nu simpli beneficiari).

Schimbarea de paradigmă a fost declanşată de mişcarea pentru drepturile persoanelor cu dizabilităţi, motto-ul căreia „Nimic pentru noi fără noi” a impus rigori şi în abordarea metodologică a cercetărilor din domeniul dizabilităţii. Astfel, domeniul

de cercetări urma să repoziționeze persoanele cu dizabilități (inclusiv intelectuale), creând-se oportunități pentru cercetări *împreună* cu persoanele cu dizabilități, în locul cercetărilor *asupra* persoanelor cu dizabilități sau *despre* acestea.

Odată cu schimbările în modul de abordare şi conceptualizare a dizabilității se schimbă şi relația „cercetare – persoane cu dizabilități intelectuale". Tradițional, cercetările se realizau în domeniile medicină, educație şi psihologie, în cadrul cărora persoanele cu dizabilități erau văzute ca „subiect, obiect al cercetării". Cercetările se rezumau la a identifica, descrie şi remedia capacitățile psihologice, intelectuale şi de funcționare a acestor persoane. Accentul era pus pe anormalitățile lor, şi nu pe faptul că ele ar putea fi o sursă directă de informare asupra diferitor aspecte ale vieții lor. Acest fapt a continuat până la mijlocul anilor `60 ai secolului trecut, când diverşi cercetători s-au gândit să obțină perspectiva persoanelor cu dizabilități, inclusiv intelectuale, în procesul de cercetare.

Astfel, mediul ştiințific introduce sintagme noi în explicarea cercetărilor din domeniul dizabilității, şi anume: cercetare participativă, de colaborare, de parteneriat, ghidată de persoane cu dizabilități, emancipatoare, cercetare incluzivă [1, p.137]. Aceste concepte au fost/sunt definite şi operate de experți în cercetările din domeniul dizabilității din spațiul european, Canada şi SUA [2-5] şi preluate de mediul academic din CSI, inclusiv din Republica Moldova.

Cercetarea incluzivă presupune implicarea persoanei cu dizabilități (inclusiv cu dizabilități intelectuale) în procesul de cercetare, în toate etapele acesteia. Persoanele cu dizabilități sunt implicate direct, nu doar ca subiecți cercetați. Cercetarea incluzivă schimbă natura relației dintre cercetător şi participanții la cercetare, ea constituind, mai degrabă, o relație de parteneriat, decât ierarhică, între cei doi. Cercetarea incluzivă conferă un rol valorizant persoanelor cu dizabilități, prin care acestea sunt consultate cu referire la problemele cu care se confruntă şi care le afectează viața. În plus, cercetarea incluzivă sprijină şi chiar fortifică experiențele de autoreprezentare ale persoanelor cu dizabilități care participă la ele [6].

Sintetizând abordările lui Goodley D. [4, 7-9], cercetarea non-participativă nu presupune implicarea persoanei cu dizabilități în procesul de cercetare, cercetătorul fiind singurul care decide metodologia şi metodele care urmează a fi aplicate în cercetare, subiectele de investigare etc. Cercetarea incluzivă reprezintă procesul în care persoana cu dizabilități este co-cercetător şi deține controlul asupra tuturor componentelor cercetării.

Cercetarea incluzivă se ghidează de câteva principii de bază [10]:

- respectul pentru ființa umană, reprezentând recunoaşterea valorii intrinseci a oricărei persoane;
- cercetarea ca acțiune în beneficiul participanților la cercetare şi/sau al comunității mai largi;
- valoarea cercetării (referindu-se la faptul că necesitatea cercetării este bine justificată, cercetarea îndeplineşte criteriile de calitate şi este condusă de persoane cu suficiente experiență şi competență);

- integritatea cercetării (referindu-se la angajamentul cercetătorilor de a căuta cunoştinţe şi experienţe autentice, de o manieră nepărtinitoare).
- justeţea (descrisă, în general, în raport cu echitatea: un proces echitabil pentru recrutarea participanţilor la cercetare; nicio sarcină nedreaptă, dăunătoare, insultătoare asupra participanţilor la cercetare; acces echitabil la beneficiile participării la cercetare).

Un aspect important în analiza metodologiilor de cercetare incluzivă se referă la asigurarea adaptării rezonabile a procesului de cercetare[1]. În cazul persoanelor cu dizabilităţi intelectuale, adaptarea rezonabilă a procesului de cercetare poate include [10]: a folosi un limbaj clar, cuvinte simple, a evita propoziţiile lungi şi complicate; a utiliza imagini (limbaj uşor de citit şi înţeles); a trata adulţii ca pe adulţi[2]; a repeta mesajele, întrebările la necesitate; a oferi explicaţii şi clarificări, la necesitate; a acorda timp suficient pentru gândire şi răspuns; a asigura prezenţa unei persoane de suport, la necesitate ş.a.

Un alt aspect important în contextul metodologiilor de cercetare a autoreprezentării se referă la metodele utilizate în procesul de cercetare. Experţii *Platformei europene a experţilor din domeniul incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilităţi* [11] – C.Barnes, M.Priestley, A.Lawson, T.W. Campbel, G.Mercer, L.Barton, M.Oliver, D.Goodley ş.a. – se bazează în cercetările lor, preponderent, pe metodele calitative, printre care: analiza istoriografică a literaturii de specialitate, analiza documentelor de politici şi a tratatelor internaţionale, analiza biografică, studiul de caz, interviul aprofundat, discuţii focus-grup, observaţia sociologică, storytelling ş.a. Strategiile de aplicare a metodelor calitative în colectarea datelor sunt preferate celor cantitative, argumentul principal fiind că abordările cantitative nu pot surprinde pe deplin complexitatea experienţelor zilnice ale persoanelor cu dizabilităţi. Cu toate acestea, toate strategiile de colectare a datelor îşi au punctele forte şi punctele slabe. Aplicate în cercetarea fenomenului de autoreprezentare, avantajul comparativ al metodelor calitative este că pun accent pe opinia, experienţa şi perspectiva interioară a persoanei cu dizabilităţi; permit înţelegerea fenomenului, şi nu simpla descriere a acestuia; oferă posibilitatea de accesare, trăire a realităţii persoanei cu dizabilităţi; pun accent pe componenta subiectivă, personală a subiecţilor implicaţi în cercetare şi provoacă pe cercetător să-şi chestioneze corectitudinea percepţiilor despre un anumit fenomen; nu în ultimul rând, exerciţiul naraţiunii în metodele calitative împuternicesc naratorul (subiectul cercetării). Punctele slabe în aplicarea metodelor calitative de cercetare a

[1] Potrivit Convenţiei ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilităţi, adaptarea rezonabilă se referă la modificările şi ajustările necesare şi adecvate, care nu impun un efort disproporţionat sau nejustificat atunci când este necesar într-un caz particular, pentru a permite persoanelor cu dizabilităţi să se bucure sau să-şi exercite, în condiţii de egalitate cu ceilalţi, toate drepturile şi libertăţile fundamentale ale omului. Adaptarea rezonabilă se referă la bunuri, servicii, procese, proceduri etc.

[2] De regulă, persoanele cu dizabilităţi intelectuale sunt abordate ca copii, deoarece se prezumă că nivelul lor de înţelegere este inferior celui al unui adult tipic.

fenomenului autoreprezentării se referă la: capacitatea cercetătorului de a realiza cercetarea obiectiv; dilema asigurării echilibrului între social şi individual; credibilitatea experienţelor relatate [4].

Abordările metodologice ale fenomenului autoreprezentării trebuie să ţină cont de importanţa adaptării instrumentelor de cercetare la particularităţile de percepţie a informaţiei de către persoanele cu dizabilităţi intelectuale. Instrumentele de colectare a informaţiei trebuie proiectate şi, ulterior, aplicate în format „uşor de citit şi înţeles" [4].

În contextul recentei crize pandemice COVID-19, au luat amploare instrumentele digitale de cercetare [12]. Şi acestea, similar metodelor de cercetare, au avantaje şi dezavantaje. Printre punctele forte ale instrumentelor online se includ: utilizarea instrumentelor online extinde terenul cercetării incluzive, deschizând posibilităţi pentru un grad sporit de participare a persoanelor cu dizabilităţi datorită excluderii barierelor geografice şi de sprijin pentru participarea la cercetare; creşterea controlului participanţilor asupra mediului de cercetare; stimularea dezvoltării competenţelor online ale participanţilor. Punctele slabe ale acestor instrumente rezultă din inaccesibilitatea acestora pentru persoanele cu dizabilităţi. Astfel, un număr semnificativ de persoane cu dizabilităţi nu dispun de dispozitive digitale sau nu au acces la spaţii online. În plus, persoanele cu dizabilităţi intelectuale au nevoie de asistenţă în accesarea instrumentelor şi comunicare în format uşor-de-înţeles care nu sunt întotdeauna satisfăcute de simplul acces la internet şi dispozitive. În concluzie, cercetătorii incluzivi trebuie să dezvolte abilităţi şi reflexivitate specifice mediilor de cercetare online.

Chiar dacă sintagma „cercetare incluzivă" apare în discursul ştiinţific în domeniul dizabilităţii, aceasta este încă în dezvoltare. Unii cercetători critică cercetarea incluzivă, invocând următoarele argumente: slaba conceptualizare a conceptului de către dezvoltatorii de politici şi cercetători; dificultăţi în aplicarea în practică a metodologiilor incluzive; probleme de transparenţă în asigurarea suportului şi gradul real de participare a persoanelor cu dizabilităţi intelectuale; măsura în care acestea chiar deţin control în procesul de cercetare şi în analiza datelor etc. Oponenţii cercetărilor incluzive chestionează puterea reală a persoanelor cu dizabilităţi intelectuale, în sensul că acestea pot îndeplini anumite roluri doar formalizat, pentru a-şi legitima oarecum puterea. În realitate, însă, persoanele de suport sau mentorii sunt cei care deţin puterea. Această stare de lucruri este denumită în literatura de specialitate *tokenism* (token = eng. simbol, dovadă, garanţie a ceva). Aceştia pun la îndoială participarea deplină a persoanelor cu dizabilităţi, capacitatea lor de a aduce contribuţii de valoare (prin cunoştinţele, experienţele, talentele etc. pe care le deţin); de a avea influenţă adevărată asupra cercetării (în sensul în care acestea pot influenţa direcţia, conţinutul şi rezultatele cercetării).

În Republica Moldova, persoanele cu dizabilităţi reprezintă un grup relativ nou de referinţă pentru sfera de cercetare, luând amploare după anul 2010. Domeniile de cercetare sunt multiple: educaţia incluzivă, angajarea în câmpul muncii, egalitate şi non-discriminare, asistenţă şi protecţie socială, dezinstituţionalizare şi trai în comuni-

tate, capacitate legală, incluziune socială ş.a. Aceste tematici au constituit subiecte ale cercetărilor sociologice realizate de reprezentanții mediului academic autohton, printre care L.Malcoci, P.Munteanu, M.Dilion, A.Cara, I.Sinchevici-Chistruga, A.Racu ş.a. Urmare a unor analize aprofundate efectuate de acestia, se constată următoarele: 1) tematica autoreprezentării persoanelor cu dizabilități lipseşte în spectrul abordărilor ştiințifice; 2) puține metodologii de cercetare studiază opiniile persoanelor cu dizabilități, predominând, în general, opiniile experților, practicienilor, populației generale; 3) puținele studii care reflectă opiniile persoanelor cu dizabilități nu delimitează acest grup în funcție de tipul de dizabilitate (fizică, senzorială, intelectuală etc.), iar în aceste condiții nevoile, problemele, realitățile etc. cu care se confruntă persoanele cu dizabilități intelectuale fie sunt generalizate, fie rămân neacoperite; 4) niciuna dintre metodologiile aplicate în cercetările sociologice din domeniul dizabilității nu satisface principiile şi regulile cercetării incluzive.

Referințe:

1. BIGBY, C. Conceptualizing inclusive research – a participatory research approach with people with intellectual disability: paradigm or method?. In: Higginbottom G., & Liamputtong P. (Eds.), 2015. *Participatory qualitative research methodologies in health*. SAGE Publications Ltd, 2015, p.136-160.
2. CALLUS, A.M. *Becoming self-advocates. People with intellectual disability seeking a voice*. Bern: Peter Lang AG, 2013. 314 p.
3. CHAPMAN, R. *The role of the self-advocacy support-worker in UK People First groups: developing inclusive research*. PhD thesis. Open University, 2005.
4. GOODLEY, D. *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. SAGE Publications Ltd, 2011. 233 p.
5. WILLIAMS, V. *Being researchers with the label of learning disability: an analysis of talk in a project carried out by a self-advocacy research group*. PhD thesis. Open University, 2000.
6. GRAY, B., JACKSON, R. *Advocacy and Learning Disability*. London: Jessica Kingsley, 2002. 256 p. ISBN: 1853029424
7. GOODLEY, D. *Theorising disablism and ableism*. Routledge, 2014. 204 p.
8. GOODLEY, D., HUGHES, B., DAVIS, L. *Disability and Social Theory. New Developments and Directions*. Palgrave Macmillan, 2012. 361 p.
9. GOODLEY, D., LAWTHOM, R., CLOUGH, P., MOORE, M. *Researching life stories. Method, theory and analysis in a biographical age*. London: Routledge, 2004. 224 p.
10. *Research for Development Impact Network. Practical Guide*: Making Research Inclusive of People with Disabilities. 2020. 150 p.
11. The Academic Network of European Disability experts (ANED) creat în 2007 de către Comisia Europeană https://www.disability-europe.net/about-us
12. MILLER, S.M., van HEUMEN, L. Inclusive online research with people labeled with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic: technological adaptations. In: *Journal of Enabling Technologies*, 25 May 2021.

ЖЕРТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ, РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ И ДРУГИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ РЕСПОНДЕНТОВ

CZU: 159.923:159.942

Анастасия КОВРОВА

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

VICTIM STANCE OF PERSONALITY, EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AND OTHER PERSONAL FEATURES OF DIFFERENT RESPONDENT CATEGORIES

Our previous research showed a correlation between parameters of victim stance of personality and early maladaptive schemas, sense of safety, rigidity, interpersonal intolerance to uncertainty. Data analysis showed absence of gender and age features of victim stance of personality. This article contains the results of comparison of indicated variables between different respondent categories: the group of male prisoners who are in the psychoactive substance dependence rehabilitation process and the group of all the rest men of our sample; the group of male prisoners who are in the psychoactive substance dependence rehabilitation process and the group of all the rest respondents of our sample.

Keywords: *victim stance of personality, early maladaptive schemas, psychoactive substance dependence.*

Исследование жертвенной позиции личности и коррелирующих с ней переменных может приблизить нас к пониманию внутренних и внешних факторов риска и факторов защиты в контексте ее формирования и сохранения на протяжении жизни.

Жертвенная позиция личности, по определению О.О. Андронниковой, представляет собой психологический конструкт, который не является врожденным, формируется в процессе освоения способов социального взаимодействия и является комплексом представлений человека о самом себе, а также о своем месте в системе социальных отношений и взаимодействий. Включает в себя 3 компоненты:

- когнитивную (представления человека о себе как о том, кто испытывает притеснение со стороны окружающих, ценность жертвования своими интересами в пользу других людей);
- эмоциональную (включает ощущения ненужности, бессилия, беспомощности, безысходности, которые сочетаются с высоким чувством ответственности, стремлением к усиленному контролю);

- поведенческую (наличие установок, обуславливающих готовность ущемить свои интересы ради других, попытки понравиться окружающим и др.) [1].

Андронникова выделяет 4 типа проявления жертвенной позиции личности, которые связаны с удовлетворением базовых потребностей: проявление любви через жертвенность, проявление агрессии через жертвенность, проявление аутоагрессии через жертвенность вследствие чувства вины, а также смешанный тип жертвенности, представляющий собой сочетание выражения через жертвенность и любви, и агрессии. Жертвенное поведение может быть также ролевым, связанным с некоторыми социальными ожиданиями, которые приводят к жертвенным установкам, разыгрыванию психологических игр (по Э.Берну) и к жертвенным моделям поведения [1].

В нашем исследовании, направленном на изучение личностных особенностей, связанных с жертвенной позицией личности, приняло участие 226 женщин и мужчин в возрасте 18-57 лет. Было выявлено, что разные проявления жертвенной позиции личности коррелируют в различной степени с ранними дезадаптивными схемами, особенностями переживания здорового чувства безопасности мира, а также параметрами ригидности и межличностной интолерантности к неопределенности [2].

Анализ данных показал отсутствие гендерных и возрастных особенностей жертвенной позиции личности, т.е. не было выявлено значимых различий в выраженности и проявлениях жертвенной позиции у респондентов разного пола и разного возраста. Однако в числе респондентов мы выделили еще одну подгруппу: 15 респондентов, на момент исследования находившихся в пенитенциарном учреждении за совершение правонарушений различной степени тяжести и проходивших там же реабилитацию от зависимости от психоактивных веществ. Данная подгруппа нашей выборки состоит из мужчин 20-43 лет. Мы провели сравнение изучаемых нами переменных в данной подгруппе (обозначим ее как «Подгруппа 1») и всей остальной выборке (обозначим ее как «Подгруппа 3»), а также в данной подгруппе и подгруппе всех остальных мужчин в выборке (обозначим ее как «Подгруппа 2»).

В таблице 1 представлены значимые результаты сравнения переменных.

Таблица 1

Результаты сравнения переменных в подгруппах респондентов

Переменная	Результат сравнения переменной в Подгруппе 1 и в Подгруппе 3	Результат сравнения переменной в Подгруппе 1 и в Подгруппе 2
Жертвенная позиция личности (общий показатель выраженности)	Выше в Подгруппе 1 при $p \leq 0.013$	Выше в Подгруппе 1 при $p \leq 0.029$

Параметр «Жертвенная любовь»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.048	
Параметр «Жертва как наказание себя»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.013	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.042
Параметр «Тип ролевой жертвы»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.027	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.036
Ранняя дезадаптивная схема «Эмоциональная депривированность»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.008	
Ранняя дезадаптивная схема «Недоверие/Ожидание жестокого обращения»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.050	
Ранняя дезадаптивная схема «Социальная отчужденность»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.043	
Ранняя дезадаптивная схема «Дефективность/ Стыдливость»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.036	
Ранняя дезадаптивная схема «Подавленность эмоций»	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.018	
Базисное убеждение о справедливости окружающего мира	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.015	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.004
Базисное убеждение о контроле	Выше в Подгруппе 1 при p≤0.012	
Ригидность		Выше в Подгруппе 2 при p≤0.049

Жертвенная позиция личности, включая также некоторые ее параметры/типы, оказалась значимо более выражена в Подгруппе 1 по сравнению Подгруппами 2 и 3 (всеми другими мужчинами и всей остальной выборкой в целом). Это позволяет выдвинуть гипотезу о взаимосвязи или о взаимообусловленности жертвенной позиции личности и зависимости от психоактивных веществ/совершения правонарушений/совокупности обоих факторов, а также открывает возможности для дальнейших исследований. При этом, при дальнейших исследованиях в этой области будет важно учесть и гендерный аспект, т.к. в данном исследовании в Подгруппе 1 приняли участие только мужчины.

В Подгруппе 1 оказались значимо выше показатели 5 ранних дезадаптивных схем. Ранние дезадаптивные схемы представляют собой саморазрушительные эмоциональные и когнитивные паттерны, которые зарождаются в раннем

возрасте в связи с нарушениями удовлетворения базовых эмоциональных потребностей и повторяются на протяжении всей жизни [3]. При этом 4 ранние дезадаптивные схемы, проявленные в Подгруппе 1, относятся к домену «Нарушение связи и отвержение», связаны с нарушением базовой эмоциональной потребности в надежной привязанности к другим людям («Эмоциональная депривированность», «Недоверие/Ожидание жестокого обращения», «Социальная отчужденность», «Дефективность/Стыдливость») и являются безусловными (ранними, сложно изменяемыми). Пятая ранняя дезадаптивная схема связана с нарушением базовой потребности в спонтанности и игре («Подавленность эмоций»), является условной (более поздней, поддающейся изменениям и развивающейся как способ облегчить влияние безусловных схем). Дж. Янг и др. говорят о том, что ранние дезадаптивные схемы лежат в основе симптомов, среди которых находится и злоупотребление наркотиками, а также что схемы актуализируются триггерами и жизненными обстоятельствами, напоминающими те, которые привели к формированию схем [3]. Таким образом, можно предположить, что указанный набор схем может быть взаимосвязан с зависимостью от психоактивных веществ/совершением правонарушений/совокупностью обоих факторов. В основе такой взаимосвязи может находиться ранний опыт личности (нарушение привязанности), а также актуальные жизненные обстоятельства (ограничение свободы, а также реабилитационный процесс, который связан с осознаванием причин зависимости, развитием рефлексии и личностными изменениями).

Полученные результаты согласуются с результатами исследований, показывающих, что наличие ранних дезадаптивных схем «Эмоциональная депривированность», «Недоверие/Ожидание жестокого обращения» и «Жесткие стандарты/Придирчивость» может предсказать повышенную вероятность потребления психоактивных веществ (опиоидов) во взрослом возрасте [8] и что наличие ранних дезадаптивных схем первого домена «Нарушение связи и отвержение» в большей степени, чем наличие схем других доменов, связано в потреблением психоактивных веществ [4].

При этом представляется важным отметить результаты некоторых исследований в области взаимосвязи ранних дезадаптивных схем и виктимизации. Было выявлено, что ранние дезадаптивные схемы из домена «Нарушение связи и отвержение»

- могут выступать как факторы риска повторной виктимизации (вероятности подвергнуться буллингу, запугиванию) у подростков [6];
- могут выступать как факторы риска повторной виктимизации у женщин, выступая посредниками между опытом переживания жестокого обращения и пренебрежения в детстве и опытом насилия со стороны интимного партнера [5];
- взаимосвязаны с опытом переживания насилия со стороны интимного партнера, по некоторым данным – и с совершением данного правона-

рушения (ранняя дезадаптивная схема «Недоверие/Ожидание жестокого обращения») [7].

Учитывая результаты указанных и данного исследований, можно предполагать, что схемы домена «Нарушение связи и отвержение» коррелируют с разными аспектами феномена «жертвы»: жертвенной позицией личности и виктимности в виктимологическом смысле.

Также отмечаются различия в переживании здорового чувства безопасности: 2 аспекта оказались значимо выше в Подгруппе 1 (Базисное убеждение о справедливости окружающего мира, Базисное убеждение о контроле), т.е. представители этой подгруппы в большей степени убеждены в том, что мир справедлив и в том, что они способны контролировать происходящие с ними события. При этом ригидность в Подгруппе 1 оказалась ниже по сравнению с группой всех других мужчин, т.е. представители данной подгруппы легче осуществляют изменения. Результаты сравнений по этим 3 переменным могут быть предположительно связаны с актуальными жизненными обстоятельствами и текущим процессом личностных изменений в Подгруппе 1.

Таким образом, респонденты, находящиеся в пенитенциарном учреждении и проходящие реабилитацию от зависимости от психоактивных веществ, показывают значимые различия в выраженности жертвенной позиции личности, ранних дезадаптивных схем, ригидности и базисных убеждений, составляющих здоровое чувство безопасности, по сравнению с другими респондентами. Полученные результаты анализа психодиагностических данных позволяют выдвигать предположения о том, что некоторые переменные выступают как факторы риска развития наркотической зависимости и/или совершения правонарушений и одновременно с этим в некоторой степени могут отражать текущие жизненные обстоятельства и процессы. Полученные результаты согласуются и дополняют результаты уже осуществленных исследований и открывают возможности для дальнейшего изучения ряда психологических феноменов и нахождения новых решений для психологической коррекции и реабилитации.

Литература:

1. АНДРОННИКОВА, О.О. *Онтогенетическая концепция виктимности личности*: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Новосибирск, 2018.
2. КОВРОВА, А., АНЦИБОР, Л. Личностные особенности различных типов проявления жертвенности. В: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Ştiinţe ale Educaţiei*, 2020, nr.5 (135), p.157-160.
3. ЯНГ, Дж., КЛОСКО, Дж., ВАЙААР, М. *Схема-терапия. Практическое руководство*. СПб.: ООО «Диалектика», 2020.
4. AARON, D.J. Early maladaptive schemas and substance use: implications for assessment and treatment. In: *Addictive Disorders & Their Treatment*, 2013, vol.12, no4, p.193–200.

5. ATMACA, S., GENCÖZ, T. Exploring revictimization process among Turkish women: the role of early maladaptive schemas on the link between child abuse and partner violence. In: *Child Abuse & Neglect*, 2016, vol.52, p.85–93.
6. CALVETE, E., FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L., GONZÁLEZ-CABRERA, J.M., GÁMEZ-GUADIX, M. Continued bullying victimization in adolescents: maladaptive schemas as a mediational mechanism. In: *Journal of Youth & Adolescence*, 2018, vol.47, Issue 3, p.650-660.
7. PILKINGTON, P.D., NOONAN, C., MAY, T., YOUNAN, R., HOLT, R. Early maladaptive schemas and intimate partner violence victimization and perpetration: a systematic review and meta-analysis. In: *Clinical Psychology & Psychotherapy*, Feb. 2021. doi: 10.1002/cpp.2558
8. ZAMIRINEJAD, S., HOJJAT, S.K., MOSLEM, A. et al. Predicting the risk of opioid use disorder based on early maladaptive schemas. In: *American Journal of Men's Health*, 2017, doi: 10.1177/1557988317742230

INTEGRAREA ŞI INCLUZIUNEA ELEVILOR CU CES

CZU: 376.1

Nicoleta CROITORIU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

INTEGRATION AND INCLUSION OF STUDENTS WITH CES

The integration of children with special needs aims at their inclusion in mainstream education and refers to the ability of a group, class, collective, school to receive new members who need support for adaptation, integration, socialization.

Keywords: *education, teachers, integration, education, students with CES*

În România, integrarea este definită ca „acţiunea de a include, îngloba, încorpora, armoniza într-un tot". Integrarea, ca proces psihologic de cuprindere, asimilare, implicare a unui element (impuls, semnal, operaţie, informaţie), nu se poate realiza decât în colerare cu integrarea socială care este un proces de încorporare a individului în unităţi şi sisteme sociale (familie, grup, grupe, clase, şcoli, colective, societate).

De obicei, copiii cu nevoi speciale sunt mutaţi în clasele respective pentru a-şi petrece timpul în clase separate şi pentru a primi sprijinul necesar. Când această mutare a lor nu este acompaniată de o interacţiune crescută între copiii cu nevoi speciale şi ceilalţi copii, ea reprezintă doar un pas – integrarea fizică şi nu adevărata incluziune. Incluziunea implică modificări structurale şi funcţionale de ambele părţi: atât pentru cel care urmează a fi integrat, cât şi pentru cei care includ în interiorul lor elemente noi. În Declaraţia de la Salamanca este precizat că şcoala obişnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunităţi primitoare, construieşte o societate incluzivă şi oferă educaţie pentru toţi elevii; mai mult, şcoala asigură o educaţie eficientă şi, până la urmă, chiar şi rentabilitatea întregului sistem de învăţământ.

Finalitatea oricărei activităţi de integrare o reprezintă incluziunea totală a copilului cu deficienţe. Pentru aceasta, este necesară rezolvarea respingerii sociale din partea societăţii prin: consilierea părinţilor şi a şcolilor, cooptarea copilului cu deficienţe în diferite activităţi şcolare şi extraşcolare (la nivel individual); prin acţiuni de cooperare a sistemului educaţional normal în direcţia dezvoltării unei integrări mature (la nivel organizaţional); prin îmbunătăţirea serviciilor şi a beneficiarilor, prin crearea şi stimularea ocaziilor de interacţiune cu publicul (la nivel societal).

Educaţia incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învăţare şi la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere şi marginalizare (UNESCO,

2000). Educația incluzivă, înainte de orice, este o abordare strategică desemnată pentru a facilita succesul învățării pentru toți copiii. Prima cerință pe care o adresează educația incluzivă este descreşterea până la eliminare a excluderii în educație, cel puțin la nivelul pregătirii şcolare elementare. Aceasta presepune asigurarea accesului, participării şi succesului învățării în educația de bază de calitate, pentru toți copiii. Şcoala de tip incluziv este şcoala de bază accesibilă, de calitate şi care îşi îndeplineşte menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi şi a-i deprinde şi abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției şcolare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Acest lucru înseamnă că şi o şcoală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor. Şcolile deschise, prietenoase, în care se urmăreşte flexibilitate, calitatea predării-învățării, evaluarea permanentă şi parteneriatul educațional sunt şcoli incluzive.

Incluziunea apare astfel ca o mişcare spre extinderea scopului şi rolului şcolii obişnuite, un proces de transformare a acesteia pentru a putea răspunde cerințelor unei mai mari diversități de copii.

Educația incluzivă, ca deziderat educativ, promovează o pedagogie centrată pe copil, în condițiile în care învățământul trebuie să se adapteze diferențelor dintre oameni, la cerințele specifice de educație care derivă din acestea. Elementele ce țin de educație trebuie să fie accesibile, deschise, tolerante şi flexibile tuturor participanților.

Factorii principali ai incluziunii sunt:

1) *cadrele didactice*, atitudinea lor față de copilul cu nevoi speciale, resursele disponibile (metode de predare, materiale, timp disponibil, competențe profesionale personale/de grup);

2) *şcoala*, ce asigură copilului cu nevoi speciale un program de lucru într-o clasă obişnuită, cu alți copii. Aceasta poate şi trebuie să stimuleze prezența la şcoală a copiilor, pentru ca procesul de integrare să ajungă la rezultatul scontat.

3) *familia*, care asigură (sau ar trebui să asigure) climatul securizant şi cadrul optim necesar dezvoltării unei personalități echilibrate a copilului.

Educația incluzivă recunoaşte şi răspunde la diversitatea nevoilor şi abilităților copiilor. Diferențele individuale de dezvoltare, particularitățile personale, stilurile de învățare devin resurse şi nu piedici în adaptare şi integrare. Educația din perspectiva incluziunii schimbă astfel centrarea de pe copilul văzut ca problemă pe sistemul educațional văzut ca problemă (UNESCO, 2005).

Educația incluzivă presupune extinderea sarcinilor şcolii obişnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde şi altor categorii de copii, în special celor cu CES. Educația incluzivă reprezintă un proces permanent de îmbunătățire a instituției şcolare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de instruire a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Noțiunea de educație incluzivă impune recunoaşterea necesității de reformare a şcolii, în

sensul de a oferi asistenţă educaţională tuturor copiilor, inclusiv celor cu deficienţe, supradotaţi sau cu talente deosebite, în mediul şcolar comun; permite rămânerea în familie a copilului cu handicap, asigurându-se astfel premisele integrării sale socioprofesionale în comunitatea de apartenenţă. Nu exclude însă alternativele organizaţionale speciale pentru cazurile ce nu pot fi rezolvate în interiorul învăţământului integrat. Prin modalităţile de abordare a educaţiei copilului în şcoală, conceptul de educaţie incluzivă a devenit o strategie de educaţie a copiilor cu CES, care acordă valoare egală fiecărui copil în corespundere cu particularităţile sale de învăţare şi dezvoltare. Educaţia incluzivă vine să răspundă cerinţelor educative speciale ale copiilor prin individualizarea educaţiei, prin asigurarea accesului la educaţie pentru toţi din perspectiva drepturilor copilului.

Şcoala incluzivă este denumirea instituţiei şcolare din învăţământul public de masă la care au acces toţi copiii unei comunităţi, indiferent de mediul de proveniență al acestora, şcoală în care sunt integraţi într-o formă sau alta şi copii cu cerinţe speciale în educaţie, loc unde programul activităţilor didactice are la bază un curriculum specific (individualizat şi adaptat) şi unde participarea personalului didactic la activităţile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesori de sprijin, alţi specialişti în educaţie specială şi părinţi.

Şcoala incluzivă este instituţia şcolară din învăţământul de masă la care au acces toţi copiii unei comunităţi, indiferent de mediul de proveniență şi în care sunt integraţi inclusiv copii cu CES (câte 1-2 în clasă). Şcoala de tip incluziv este şcoala de bază accesibilă, de calitate, care îşi îndeplineşte menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma pe elevi în sens pozitiv evolutiv, de a-i deprinde şi abilita cu tainele lumii. Este menită să le ofere bazele culturii şi civilizaţiei umane, pe înţelesul lor, astfel încât toţi să beneficieze de acestea şi să le dezvolte mai departe după puterile lor. De aceea,strategiile învăţării trebuie astfel adaptate încât să corespundă diversităţii şi nenumăratelor stiluri de învăţare şi dezvoltare ale copiilor. Şcoala incluzivă se adresează copiilor prin adaptarea sa continuă, flexibilă şi dinamică la cerinţele dezvoltării şi învăţării acestora.

Nu trebuie uitat nicicum faptul că scopul educaţiei este de a asigura socializarea şi dezvoltarea individuală în aceeaşi măsură. Educaţia incluzivă se realizează de preferinţă în şcolile şi clasele obişnuite, dar nu numai. Elementul cel mai semnificativ pentru o şcoală incluzivă este plasarea ei în comunitatea de viaţă a copiilor pe care îi educă.

De aceea, educaţia incluzivă nu înseamnă desfiinţarea şcolilor speciale (deşi anumite viziuni, orientări exclusiviste declară oportun acest fapt), ci asigurarea unor şcoli cât mai adecvate şi apropiate de mediul de dezvoltare al copiilor cu care lucrează. Şi o şcoală specială poate fi incluzivă dacă îşi propune să dezvolte o politică de acces pentru toţi copiii, dacă este flexibilă, oferă servicii comunităţii şi creează copiilor un mediu şi situaţii de viaţă cât mai normale, nu speciale.

Incluziunea educaţională, parte a învăţământului modern românesc. Incluziunea a fost percepută ca o fază de integrare a copiilor cu cerinţe educative speciale. În situaţia actuală, incluziunea se referă la o altă manieră de abordare a educaţiei. Observaţiile la nivel de clasă confirmă faptul că nu toţi copiii pot face faţă în mod

susţinut şi performant cerinţelor şcolare, dar că, în acelaşi timp, folosind metodele potrivite de predare – învăţare – evaluare şi respectând ritmul propriu al fiecărui copil, toţi elevii pot înregistra progrese şcolare, uneori acestea fiind remarcabile faţă de aşteptările iniţiale. Cadrele didactice implicate în educaţia incluzivă pun accentul pe utilizarea de activităţi care comportă lucrul în echipă şi cooperarea, pe respectarea identităţii culturale a fiecărui copil în parte şi pe monitorizarea constantă a eficacităţii activităţilor de predare – învăţare – evaluare la nivelul fiecărui copil. Imaginaţia creativă a cadrului didactic este unul dintre factorii care asigură dezvoltarea potenţialului creativ al elevilor, având un rol important în educaţia incluzivă. Astfel, se afirmă că „educatorii sunt solicitaţi astăzi, în mod continuu, să promoveze învăţarea eficientă. Şi nu orice învăţare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă. Principiul egalităţii de şanse reprezintă conceptul de bază al şcolii incluzive, prin aplicarea căruia aceasta contribuie la anularea diferenţelor de valorizare bazate pe criterii subiective de ordin etnic sau social. Incluziunea la nivel şcolar se realizează prin respectarea şi valorizarea diferenţelor socioculturale existente în rândul elevilor şi prin promovarea bogăţiei şi a diversităţii experienţei educative care rezultă din aceste diferenţe.

Şcoala incluzivă facilitează accesul tuturor la o educaţie de calitate printr-o serie de activităţi al căror centru este elevul. Educaţia pentru toţi poate să fie un mijloc de îmbunătăţire a educaţiei în general prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularităţi de dezvoltare şi învăţare determină împărţirea copiilor în categorii determinate tinde să fie înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învaţă într-un anumit ritm şi stil.

În incluziunea socială şi şcolară a persoanelor cu handicap se foloseşte Curriculumul diferenţiat (CD) – ca noţiune are sens doar în raport cu curriculumul care desemnează baza comună a oricărei diferenţieri şi limita raţională a acesteia.

Curriculumul incluziv are drept caracteristică esenţială flexibilitatea, pentru a permite nu doar adaptări şi modificări la nivel de şcoală, dar care să răspundă necesităţilor individuale ale elevului şi să se potrivească cu stilul de lucru al profesorului.

Educaţia integrată reprezintă o modalitate de şcolarizare a copiilor cu CES în şcoli şi clase obişnuite, de masă, în activităţi educative formale şi nonformale, pentru a favoriza, a oferi un climat adecvat dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora.

Referinţe:

1. UNESCO, 2005. Guidelines for Inclusion Ensuring Access to Education forAll, Paris, p.27.
2. UNESCO, 2009. *Incluziunea în educaţie. Ghid de politici*. Paris.
3. VRĂŞMAŞ, T, *Învăţământul integrat şi/ sau incluziv*. Bucureşti: Aramis, 2004.
4. VRĂŞMAŞ, T. *Şcoala şi educaţia pentru toţi*. Bucureşti: Miniped, 2003.
5. VRĂŞMAŞ, E. *Introducere în educaţia cerinţelor speciale*. Bucureşti: CREDIS, 2006.
6. *Local Authorities, Schools, Health and Social Services in England*. Statutory Guidance, nov. 2001, Inclusive schooling. Children with Special Educational Needs.

METODA PROIECTULUI – CONTEXT DE FORMARE A COMPETENŢEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PROFESIONAL–TEHNIC

CZU: 371.314.6:377.1

Angela DIMITRIU

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

PROJECT METHOD – A CONTEXT TO DEVELOP THE PRAGMATIC COMMUNICATION COMPETENCE TO STUDENTS FROM VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SCHOOL

The project method represents a completely different approach of learning, a creative context that, in addition to fostering research, communication and active cooperation in solving a challenge or problem, facilitates the development of pragmatic communication skills in a foreign language to students from vocational education and training school. The project method was discovered in the late XIX-th century under the influence of research in the field of pedagogy by John Dewey and William Kilpatrick, and so far it addresses the idea that students build their knowledge based on experience. The traditional classroom with which students are accustomed, becomes a different «classroom» in which project-based learning takes place, centered on students, providing both space and context in which they can collaborate and explore problems and challenges in everyday life but also his future professional career.

Keywords: *project method, pragmatic competence, professional communication, communication in a foreign language.*

Concepția metodei proiectului

Prin definiție, proiectul reprezintă aplicarea şi integrarea unui ansamblu de cunoştințe şi abilități în elaborarea unui produs. Metoda proiectelor se axează pe dezvoltarea competențelor cognitive ale elevilor, dezvoltarea încrederii în sine şi capacitatea de autoorganizare; pe dezvoltarea capacității de a activa constructiv prin cooperare, de a educa toleranța, respectul pentru opiniile altora; pe formarea capacității de a susține un dialog, de a construi propriile cunoştințe; pe formarea abilităților de orientare corectă în spațiul informațional; pe dezvoltarea gândirii critice şi creative. Metoda proiectului este un complex de operațiuni utilizate pentru a stăpâni o anumită zonă a unui domeniu de activitate practică sau teoretică. Este o cale de cunoaştere sau o modalitate

de organizare a procesului de cunoaştere; o metodă activ participativă, cu multiple valenţe didactice, care presupune transferul de cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, facilitând consolidarea abilităţilor sociale ale elevului. Aşadar, această metodă ne oferă şansa de a analiza în ce măsură elevul utilizează adecvat cunoştinţele, instrumentele şi materialele disponibile în atingerea finalităţilor propuse.

Evoluţia metodei proiectului

Metoda proiectului nu este o metodă nouă în pedagogia mondială. În perspectivă istorică, sunt identificate trei etape în evoluţia instruirii prin proiecte: 1) premodernă, secolele XVI-XIX, începe cu deschiderea Academiei din San Luca (Roma, 1593), în cadrul căreia au fost iniţiate, pentru studenţii de la arhitectură, prelegeri şi ateliere practice şi competiţii axate pe proiecte, respectiv pe „exerciţii de imaginaţie" cu „sarcini ipotetice", realizate înaintea trecerii la construcţia de bază. După acest model, Academia de la Paris, înfiinţată în 1671, a intensificat competiţiile centrate pe proiecte, trecând la un nivel superior de pregătire şi pentru obţinerea, în final, a titlului de arhitect. Scopul metodei proiectului era integrat în programele de instruire „pentru ca elevii/studenţii să combine teoria cu practica şi să înveţe să lucreze independent şi în grup"; 2) etapa modernă, secolele XIX-XX, cunoscută prin aplicarea a două modele: a) modelul Woodward, care implică fragmentarea materiei pe unităţi de cunoştinţe şi abilităţi care trebuie mai întâi însuşite, ulterior aplicate „în mod independent şi creativ" şi b) modelul Richards, care implică utilizarea metodei proiectului în cadrul materiei, „ca parte a instruirii", elevii învăţând „în mod integrat, pentru a dezvolta interese şi perspective autentice". De asemnea, secolul XX este marcat prin mdelul cercetătorului american John Dewey „Învăţare prin acţiune" (learning by doing). În această perioadă principiul de bază al metodei proiectului era educaţia şi instruirea pe baza finalităţilor educaţiei (idealul democratic şi scopurile pedagogice pozitive) care urmăreau pregătirea elevului pentru integrarea în societatea democratică, valorificând experienţa sa socială şi interesele sale psihologice; 3) etapa postmodernă, contemporană, secolul XXI, metoda proiectului are acelaşi scop dezvoltat în secolul XX, însă evoluţia metodei proiectului este susţinută la nivel conceptual, normativ şi metodologic. De asemenea, a fost integrată în cadrul unor structuri instituţionale noi, „de tipul şcolii comprehensive, educaţiei în comunitate, curriculumului deschis" etc., care valorifică o serie de concepte promovate de pedagogia constructivistă legate de învăţarea prin descoperire şi rezolvarea de probleme, precum şi prin utilizarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale [1, p.103-120].

Finalitatea metodei proiectului

Metoda proiectului presupune atingerea unei finalităţi. Finalităţile pe care le putem dezvolta prin aplicarea metodei proiectului pot fi competenţele-cheie, sau competenţele specifice unei discipline, şi competenţa profesională, deoarece această metodă are o abordare pluriaspectuală. În prezent, competenţa este considerată capacitatea de a aplica cunoştinţe şi abilităţi la un anumit nivel de independenţă şi autonomie.

Competența profesională este văzută ca capacitatea generică, integrată şi interiorizată pentru a oferi performanța efectivă durabilă, inclusiv rezolvarea problemelor, realizarea de inovare şi crearea de transformări, într-un anumit domeniu profesional, locuri de muncă, rol, context organizațional şi situații de activitate [2, p.107-137]. Conceptul de competență pentru orice domeniu de activitate reprezintă condiția care asigură performanța şi eficiența. Metoda proiectului scoate în evidență aspecte semnificative care pot forma competențe şi abilități. Metoda se bazează pe esența noțiunii de „proiect", pe direcționarea pragmatică spre un anumit rezultat, care poate fi obținut în urma rezolvării unei probleme teoretice sau practice. Acest rezultat poate fi văzut, conştientizat, interpretat, poate fi aplicat în practica reală. Pentru a obține acest rezultat, este necesar să învățăm elevii să gândească independent, să identifice probleme pe care trebuie să le rezolve prin utilizarea cunoştințelor din diverse domenii, să anticipe rezultatele şi efectele posibile ale soluțiilor găsite şi să stabilească conexiuni în relațiile cauză-efect. Ca argument sunt abordările ştiințifice care scot în evidență algoritmul metodei proiectului şi importanța acestuia. Astfel, metoda proiectului presupune „a învăța prin a face" (learning by doing), concepție expusă şi de pedagogul şi filosoful american John Dewey [3, p.1]. Aşadar, această metodă didactică asigură dimensiunea practică a instruirii, permite centrarea instruirii pe elevi şi creează condiții de „a învăța prin a face". Deci, este o activitate perseverentă cu țel, prin care elevul dobândeşte experiență, cunoştințe în urma rezolvării problemelor practice în situații sociale autentice, aspect studiat şi propus de William Heard Kilpatrick, pedagog american [4]. În acelaşi context, Johann Heinrich Pestalozzi, pedagog elvețian şi reformator al educației, susține că metoda proiectului presupune „a învăța cu mintea, inima şi mâinile" [5, p.9]. Cercetătorul american John W. Thomas afirmă că proiectul integrează „sarcini complexe, bazate pe întrebări sau probleme dificile, care implică elevii în design de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor sau în activități de investigare, oferind elevilor posibilitatea de a lucra în mod autonom pe perioade relativ lungi de timp şi culminând cu produse sau reprezentări realiste" [*apud* 6, p.1]. În cele din urmă, Ronald Marx, profesor în psihologie educațională, rezumă că „metoda proiectului propune o temă cu conținut valoros, care este ancorată în probleme din lumea reală; o investigație care să permită educabililor să învețe concepte, să aplice informațiile descoperite şi să reprezinte cunoştințele acumulate într-o varietate de moduri; o oportunitate de colaborare dintre studenți, profesori şi alte persoane din comunitate, astfel încât participanții să poată învăța unii de la alții, să utilizeze instrumente cognitive, care să ajute instruiții la reprezentarea ideilor cu ajutorul tehnologiilor moderne" [*apud* 7, p.518].

În timp, conceptul metodei proiectelor a evoluat având ca fundament ideea unei educații libere. Astăzi această metodă devine un element integrat al unui sistem educațional bine structurat şi dezvoltat. Însă, esența ei rămâne aceeaşi – de a încuraja interesul elevilor pentru anumite probleme, a căror soluționare necesită un anumit volum de cunoştințe, care prin activitate de proiectare pot fi utilizate şi care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la căutarea continuă a faptelor, la analiza şi reflecția asupra validității lor, la sistematizarea logică a faptelor pentru a dobândi noi cunoştințe.

Valoarea metodei proiectului în contextul învățământul profesional tehnic

Formarea profesională a elevilor din învățământul profesional tehnic este un proces complex de instruire, pe parcursul căruia ei dobândesc cunoştinţe teoretice şi practice necesare pentru viitoarea lor carieră profesională. Întrucât, începând cu anul de studii 2017-2018, elevii din învățământul profesional tehnic din Republica Moldova studiază limba engleză conform unui curriculum modernizat, adaptat meseriei şi specialității studiate [8], rolul cadrului didactic este de a căuta soluții pentru ca activitatea să fie eficientă, interactivă şi atractivă pentru elevi, pentru ca aceştia să devină autorii propriei învățări. În vederea creării unui cadru eficient de învățare este necesar un echilibru între învățarea frontală, individuală şi de grup. În cadrul metodei proiectului, activitățile sunt centrate pe elev; aşadar, predomină activitățile individuale şi cele în grupuri. Includerea elevului în centrul organizării procesului de predare-învățare constituie o schimbare esențială ce atrage după sine necesitatea găsirii unor soluții care să stimuleze permanent performanța elevului. În cadrul metodei proiectului, sala de clasă tradițională cu care sunt obişnuiți elevii devine o altfel de „sală de clasă" în care se desfăşoară învățarea orientată spre elevi, oferind atât spațiul, cât şi contextul în care pot colabora şi explora probleme şi provocări din viața cotidiană dar şi viitoarea carieră profesională. Astfel, învățarea bazată pe proiect este o soluție de a forma competența de comunicare pragmatică la elevii din învățământul profesional tehnic datorită specificului acesteia. Deci, proiectul: valorifică colaborarea în echipă şi lasă elevului loc pentru a-şi manifesta interesele personale, ceea ce face ca proiectul să fie situat între doi poli – cel social şi cel individual; poate fi ales de către profesor sau chiar de către elevi (totuşi, în cadrul unui proiect, elevii sunt întotdeauna liberi să exploreze după bunul lor plac, iar profesorul este în calitate de ghid); reprezintă o ocazie pentru elev de a-şi aplica cunoştinţele în cadrul acestuia, ceea ce contribuie la utilizarea cunoştinţelor semnificative ale elevului; obligă elevul să-şi planifice lucrul şi să-l efectueze la timp; reprezintă o formulă ce motivează, deoarece permite elevului să stabilească obiective şi să selecteze mijloace pentru a le realiza; pune în valoare creativitatea şi inițiativa elevului; oferă ocazia de a fi activ şi de a se implica din punct de vedere emotiv, social şi intelectual în realizarea obiectivelor propuse; oferă posibilitatea de a stabili anumite contacte în afara mediului şcolar; favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare [9, p.176].

În **concluzie**, putem menționa că metoda proiectului, fiind o abordare pluriaspectuală, poate fi un context de formare a competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic.

Referințe:

1. ULRICH, C. *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iaşi: Polirom, 2016.
2. MULDER, M. Conceptions of Professional Competence. In: S.Billett, C.Harteis, H.Gruber (Eds). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 2014.

3. JON, O. *John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work*. © Youth & Policy, 2012.
4. KNOLL, M. A *Marriage on the Rocks. An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method*, August 4, 2010. Disponibil: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf
5. *Metoda Proiect. Recomandări privind aplicarea metodei proiect. Ghidul profesorului*. Ministerul Educației, Științei și Culturii din Austria, București/Viena, august 2003.
6. THOMAS, J.A. *Review of the Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation, 2000.
7. MARX, R.W., BLUMENFELD, P.C., KRAJCIK, J.S., BLUNK, M., CRAWFORD, B., KELLEY, B., & MEYER, K.M. Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. In: *Elementary School Journal*, 1994, no94(5).
8. https://mecc.gov.md/ro/content/o-noua-disciplina-invatamantul-profesional-tehnic-limba-engleza-adaptata-la-meserii-si
9. CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L., MARQUIS, D. *20 Formules pedagogiques*. Quebec, 2011.

DEZVOLTAREA COMPETENŢEI LECTORALE ÎN CADRUL EXAMENELOR NAŢIONALE DIN CICLUL GIMNAZIAL

CZU: 371.26:028:373.5

Aurelia DOMNIŢEANU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

DEVELOPING THE READING SKILLS WITHIN THE NATIONAL EXAMS FROM THE GYMNASIUM

The National Examinations in the European space and implicitly in Romania and the Republic of Moldova have changed their structure more and more, their aim being to fight with functional illiteracy and to bring this type of final evaluation closer to the educational ideal captured in all school curricula. They have increasingly turned to the items proposed by the international PISA tests which focus on working with the text at first sight, with its understanding and the use of information from such texts for personal purposes. A result of the use of these items is the development of reading skills.

Keywords: *reading skills, functional illiteracy, final evaluation.*

„Nevoia de evaluare şi de a obţine un feedback, atât din exterior,
cât şi de la cel ce face acţiunea, este veche de când e şcoala pe pământ"[1, p.1]

Pe lângă dorinţa personală a profesorului de a şti unde se situează elevii săi şi ce ar trebui să îmbunătăţească, există şi evaluarea instituită de diverse organisme locale, regionale, naţionale sau internaţionale. În România, în ciclul gimnazial, elevii trec prin două Evaluări Naţionale – una în clasa a VI-a şi una la finalul acestui ciclu, în clasa a VIII-a, iar în Republica Moldova gimnaziul se termină cu o astfel de evaluare la finele clasei a IX-a. În prealabil, în România, elevii sunt testaţi la finele ciclului primar tot printr-o Evaluare Naţională şi prin una ce presupune din ce în ce mai mult itemi asemănători testelor PISA, aceştia primind texte literare şi nonliterare, itemi obiectivi şi semiobiectivi, urmărind procese cognitive diverse, de la comprehensiune la evaluarea informaţiilor.

În ideea atingerii idealului educaţional care constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, instituţiile care se ocupă de examenele finale au decis această trecere la itemi tip PISA (Programme for International Student Assessement).

Despre PISA s-a discutat foarte muult în ultimii ani, ştiindu-se deja că este un studiu comparativ internaţional ce vizează măsurarea competenţelor de bază ale ele-

vilor, unul dintre domeniile evaluate fiind cel de citire/lectură. România participă la acest program din 2000, iar anul 2021 aduce o noutate – se va realiza prin intermediul calculatoarelor şi de asemenea cuprinde un domeniu inovativ de testare, gândirea creativă, urmărindu-se identificarea factorilor care sprijină dezvoltarea creativității şi rolul diferitelor activități şcolare în acest sens.

Aceste teste, ca şi cele PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), au constituit motiv de îngrijorare, elevii situându-se sub media țărilor participante. Acest lucru a generat un val de schimbări, ultima schimbare majoră fiind modelul Evaluării Naționale de la clasa a VIII-a, care a fost modificat astfel încât să formeze şi să dezvolte la elevi competențe de lectură care să le permită să se descurce în lucrul cu cartea, cu textul de diferite tipuri, literar, nonliterar, continuu sau discontinuu şi multimodal. Evaluarea de tip anterior, cea în care se viza abordarea nediferențiată a lecturii şi axarea predării pe opera literară în sine, ca entitate de sine stătătoare, şi nu pe problematica lecturii, conduce elevul în imposibilitatea de a reacționa favorabil în contexte disctincte de evaluare. Scos din universul său limitat, format din câteva zeci de opere literare studiate în clasă, acesta nu mai are repere care să îl ajute să se descurce [1, p.163]. Ca urmare a unor astfel de observații, anul 2021 aduce noul model, bazat pe itemi ce vizează înțelegerea diferitelor tipuri de texte, astfel încât educabilii să se pregătească pentru viața ulterioară de adulți, unde vor avea nevoie de competența lectorală zilnic.

Programa de la Evaluarea Națională include competențe ce vizează lectura, printre acestea numărându-se: identificarea informațiilor importante, a temei, a ideilor principale/secundare din textele literare şi nonliterare, continue, discontinue şi multimodale; corelarea informațiilor explicite cu cele implicite; recunoaşterea modurilor în care sunt organizate informațiile din texte; prezentarea unor răspunsuri personale, critice sau creative şi compararea a cel puțin două texte sub aspectul temei, al ideilor şi al structurii. Elevii sunt ghidați să facă predicții, reflecții, inferențe, interpretări, nu doar simple reproduceri de cunoştințe învățate pe de rost, ceea ce este un real câştig.

Acelaşi lucru e observabil la evaluarea propusă de Agenția Națională pentru Curriculum şi Evaluare din Republica Moldova pentru clasa a IX-a, unde elevii sunt solicitați să identifice informații în textul primit, să comenteze secvențe, să-şi exprime punctul de vedere, aducând argumente, să folosească un articol de dicționar şi să redacteze mici texte. Deci, şi acest examen urmăreşte dezvoltarea competenței lectorale prin lucrul cu textul la prima vedere, fără reproducerea unor cunoştințe memorate anterior.

Miza cea mai mare a acestor evaluări este ca elevul să progreseze, dar, mai ales, să se diminueze fenomenul îngrijorător al analfabetismului funcțional. Şi Florentina Sămihăian recomandă ca evaluarea competenței de lectură să se realizeze cu reperele oferite de PISA [2, p.335]. Ea oferă o listă întreagă de verificare a felului în care copiii reuşesc să înțeleagă un text, oferind nivelul minim ce corespunde unui cititor ineficient şi un nivel maxi ce corespunde unui cititor competent. Cel ineficient crede că sarcina e rezolvată în momentul în care a decodat toate cuvintele, nu reuşeşte să acti-

veze cunoştinţele anterioare, nu construieşte sensul textului şi nu realizează conexiuni între ideile acestuia, nu are abilitatea de a folosi notiţele şi dicţionarele, nu foloseşte strategii de lectură şi nu e tenace când întâmpină dificultăți.

Iar cititorul eficient este cel care ştie că înţelegerea sensului textului este scopul lecturii, se gândeşte la subiect înainte de a citi textul, pornind de la titlu, observă legătura dintre idei, recunoaşte structura textelor şi poate să selecteze informația esențială dintr-un text, ştie cum să folosească notiţele şi dicţionarele, foloseşte strategii de lectură, are o atitudine pozitivă față de lectură. Cu alte cuvinte, cititorul eficient este tocmai cel vizat de examenele naționale, care se descurcă cu orice tip de text, aşa cum va trebui să facă şi în domeniul pe care şi-l va alege pe viitor.

În concluzie, examenele naționale din spațiul nostru au făcut un important pas în înlăturarea problemelor de înțelegere a textelor de către elevii de gimnaziu, încercându-se înlăturarea tradiționalismului în ceea ce priveşte reproducerea de cunoştinţe. Aceste măsuri vor contribui la a pune elevul într-o postură mult mai competitivă pe plan internațional la capitolul lectură şi îi vor da încrederea necesară în demersul ulterior.

Referinţe:

1. MANOLESCU M. *Practica cercetării în ştiinţele educației*. Bucureşti: Editura Universitară, 2020.
2. SĂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii şi literaturii române*. Bucureşti: Art, 2014.

IMPACTUL EPILEPSIEI ASUPRA FAMILIEI

CZU: 616.853-053.2-058.85:316.6

Natalia DOŢEN

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THE IMPACT OF EPILEPSY ON THE FAMILY

The psychosocial impact of epilepsy on the family involves a multitude of complex repercussions of medical, psychological, economic, educational and social interaction, that can have a profound impact on the quality of life of the patient and his family. A chronic disease with unpredictable seizures such as epilepsy, impacts the whole family causing stress, anxiety, restrictions on activities and social isolation. Epileptic seizures and their consequences affect all aspects of the caregiver's life - mental, emotional, social relationships, education, employment, financial status and the future. The quality of life of a child with epilepsy depends largely on the attitudes, reactions, education and parental adaptation. The burden of extremely demanding care, usually falls on the mother, who ensures constant and continuous care, the father is overwhelmed by financial demands, and the siblings closely reflect the parents' condition, becoming more mature and responsible.

Keywords: *epilepsy, family, epileptic seizures, stress.*

Epilepsia este o tulburare neurologică caracterizată printr-o predispoziţie durabilă a creierului de a genera crize epileptice asociată cu consecinţe neurobiologice, cognitive şi sociale [1]. Epilepsia rămâne una dintre puţinele boli asociate cu o atenţie medicală şi socială deosebită, fiind învăluită de mister şi stigmatizare care impactează întreaga familie cauzând stres, anxietate şi perturbare. În prezent, impactul psihosocial al epilepsiei asupra familiei presupune o multitudine de repercusiuni complexe de interacţiune medicală, psihologică, economică, educaţională şi socială care pot avea un impact profund asupra calităţii vieţii pacientului şi a familiei acestuia [2].

Impactul psihosocial depinde de mai mulţi factori, ca: severitatea epilepsiei; frecvenţa crizelor; efectele adverse ale medicamentelor antiepileptice; mediul familial; percepţia maladiei de către copil, familie şi societate; restricţiile în activităţi; abilităţile înnăscute de coping ale familiei şi ale copilului; suportul social şi resursele disponibile de a face faţă epilepsiei [3]. O primă criză epileptică este bruscă, neaşteptată şi adesea este un eveniment devastator în viaţa familială. Incidentul generează o avalanşă de îngrijorări cu privire la cauza accesului, efectul acestuia asupra creierului, posibilitatea recurenţei şi întrebări vizavi de etiologia incertă sau începutul unei tulburări subiacente [4]. Aceste preocupări sunt însoţite de schimbări semnificative în stilul de viaţă personal şi familial, inclusiv psihologice şi comportamentale [5].

Liga Internațională de Combatere a Epilepsiei [1] susține că aproximativ două treimi din persoanele afectate de epilepsie prezintă crize controlate medicamentos, o fracțiune mică au parte de chirurgia epilepsiei cu succes, iar altă parte, care include milione de oameni din lume, sunt condamnați să trăiască cu epilepsie farmacorezistentă. Crizele epileptice şi consecințele lor afectează toate aspectele vieții îngrijitorului – viața mentală, emoțională, relațiile sociale, educația, angajarea în câmpul muncii, starea financiară şi viitorul. Aceste efecte multiple rezultă frecvent în stres, anxietate, izolare şi o integrare socială săracă. Stresul asociat cu îngrijirea unei persoane cu crize epileptice necontrolate medicamentos este sever, recurent, cronic, traumatic şi imprevizibil. Îngrijirea unei persoane cu epilepsie presupune trăirea unei stări constante de pericol, nimeni nu ştie când va fi următoarea criză. Chiar şi pentru cei care au asistat la sute de accese epileptice şi ştiu exact ce să facă, crizele generează stres, ei trăiesc într-o incertitudine continuă – cineva iubit este în primejdie, ceva diferit s-ar putea întâmpla de data aceasta, criza ar putea continua prea mult timp sau persoana iubită ar putea să nu mai respire. Părinții sunt fundamentali în funcționarea şi calitatea vieții copiilor lor şi, prin urmare, calitatea vieții unui copil depinde în mare măsură de atitudinile, reacțiile, educația şi adaptarea părinților, precum şi de sprijinul pe care îl pot avea [4,6]. Impactul epilepsiei asupra familiei pacientului depinde în mare măsură de rolul membrului afectat: mamă, tată, frați, soți sau alți îngrijitori [4,7]. Astfel, impactul epilepsiei asupra copilului este mai resimțit la mame, deoarece rolul tradițional este să îşi crească copiii. Mai mult ca atât, mamele pot simți vinovăție din cauza neglijenței din timpul sacinii sau naşterii [7,8].

Familia persoanei afectate de crize epileptice prezintă un mod relațional aparte, marcat de existența unor tensiuni accentuate. În acest sens, D.Guedeney şi C.Kipman au observat la unul dintre cei doi părinți existența unui *Supraeu* sever, interzicând întreaga exprimare a agresivității [9]. H.Beauchesne a evidențiat frecvența şi pregnanța unei fantasmatici familiale organizate în jurul morții [10]. Indiferent de organizarea familială inițială, repetarea imprevizibilă a crizelor provoacă foarte rapid o reamenajare în jurul acestora, în care ambivalența este regula. Familiile oscilează între supraprotecție, al cărei exces poate de altfel să mascheze intenții agresive (copilul cu epilepsie nu are nicio posibilitate de a petrece timpul liber în ideea presupusei periculozități a oricărei activități: bicicletă, piscină etc.) şi respingere, lipsa afecțiunii sau chiar dezgustul. Existența antecedentelor familiale este trăită ca semne ale unei stări ereditare mai mult sau mai puțin ruşinoase [11].

Personalitatea persoanei cu epilepsie se organizează în jurul repetiției crizelor şi al reamenajărilor secundare puse în scenă de subiect şi/sau de anturajul său. Astfel, H.Beauchesne notează că modul în care anturajul dă un sens crizei pe care aceasta nu o are şi nu poate să o fi avut inițial este capital în reorganizarea subiectului [10].

Impactul epilepsiei asupra copiilor cu crize epileptice. Copiii cu epilepsie sunt deseori copleşiți de sentimente de jenă, frustrare şi neputință care rezultă în manifestări de frică, dependență şi comportament solicitant. Depresia, anxietatea şi retragerea socială sunt prevalente la aceşti copii. Impactul crizelor şi efectele medicamentelor

antiepileptice asupra copilului pot să contribuie la dezvoltarea unei întârzieri mintale, la regresie cognitivă după criză, somnolenţă, lentoare şi la modificări de comportament [9].

Impactul epilepsiei asupra părinţilor copiilor cu epilepsie. Părinţii sunt extrem de deprimaţi când copilul este diagnosticat cu epilepsie, prima reacţie parentală este de şoc, devastare, furie, frustrare, tristeţe şi depresie. Fiind martor la o criza epileptică, în special la o criza tonico-clonică, poate fi una dintre cele mai anxioase experienţe pentru părinte. De obicei, aceasta rezultă în sentimente de neputinţă şi frică care duce, la rândul ei, la hiperprotecţie şi la un exces de îngăduinţă în raport cu copilul. Părinţii deseori se tem să divulge diagnosticul de epilepsie prietenilor şi rudelor, deoarece ei resimt o stare de ruşine, durere, autovinovăţie şi respingere; în consecinţă, ei se retrag din cercurile sociale şi familiale. La cealaltă extremă a anxietăţii parentale este frica constantă în aşteptarea următoarei crize, teama de moarte subită şi neaşteptată în epilepsie, dar şi frica părintelui că copilul ar putea rămâne singur [12]. N.Ellis şi Ziegler [13] consideră că părinţii pot suferi din cauza pierderii unui copil „*normal*", sau pierderii unui copil *„perfect*", iar acest proces de doliu poate deveni patologic şi sentimentele părinţiilor devin profund vulnerabile. De asemenea, rata divorţurilor a fost raportată mai înaltă printre părinţii copiilor cu epilepsie decât la populaţia generală [5].

Odată cu creşterea copilului, stresul parental este predispus să crească din cauza dificultăţilor în gestionarea situaţiei, solicitărilor financiare şi a preocupărilor privind viitorul copilului. Părinţii devin epuizaţi fizic şi psihic în urma asigurării unei griji constante şi continue. Povara îngrijirii deseori cade doar pe un membru, ceea ce poate duce la resentimente şi tensiune familială crescută. Îngrijorarea constantă că copilul ar putea prezenta o criză epileptică izolează familia în plan social, refuzând invitaţiile la sarbatorile familiale şi petrecând mai puţin timp în activităţile din mediul exterior. Totodată, responsabilităţile familiei sunt împovărate de gestionarea şi monitorizarea prescripţiilor medicale, orele de administrare, însoţirea copilului la diverse investigaţii medicale şi înregistrarea acceselor în agenda crizelor. În plan profesional, de obicei un membru de familie, cel mai frecvent mama, este nevoită să încheie cariera profesională pentru a îngriji copilul; aceasta duce la diminuarea venitului financiar al familiei şi la scăderea activităţilor plăcute [14].

Impactul epilepsiei asupra fraţilor copiilor cu epilepsie. Când vorbim despre anxietate şi stres, este uşor să ne concentrăm asupra părinţilor şi să uităm de fraţi; cu toate acestea, şi ei sunt profund afectaţi. Reacţia socială la crizele epileptice afectează fraţii; îndepărtându-se de alţii copii, de obicei, ei îşi asumă mai multe responsabilităţi, cresc şi se maturizează prea repede. Potrivit lui E.Rubin [15], fraţii copiilor care au epilepsie îşi păstrează grijile personale pentru ei înşişi, deoarece nu vor să-şi deranjeze părinţii. Experienţa fraţilor reflectă îndeaproape cea a părintelui, aşa că, atunci când un părinte se simte copleşit sau vinovat, este posibil ca fratele să simtă ceva similar. Pe măsură ce cresc, fraţii persoanelor cu epilepsie au tendinţa de a fi mai amabili şi mai generoşi, deseori intră în profesii de asistenţi sociali sau medicali, tind să se acomo-

deze mai uşor în relații, pentru că au crescut iubind oameni care au provocări extraordinare. Majoritatea sunt mai independenți decât colegii lor, deoarece sunt obişnuiți cu o atenție mai mică a părinților. Este „dulce-amar", pentru că, pe de o parte, acest sentiment de independență este de bun augur pentru viitor, iar, pe de alta parte, modul în care au ajuns la aceasta este prin a nu atrage atât de multă atenție pe cât ar dori. În acelaş timp, s-a observat că este comun pentru părinții cu un copil cu o boală cronică să neglijeze ceilalți copii sănătoşi; ca rezultat, frații/surorile prezintă deseori dificultăți de adaptare şi rivalitate fraternă.

Cercetările privind efectele epilepsiei asupra îngrijitorilor şi familiilor sunt relativ puține, deşi aproape fiecare studiu concluzionează – oarecum evident – că există o povară puternică de stres şi că poate afecta relațiile familiale, veniturile şi sănătatea emoțională. E.Devine [15] a observat că mulți părinți care au grijă de copii cu nevoi speciale, în special cei care necesită hipervigilență, suferă de tulburări de stres posttraumatic. Şi totuşi, este încă în mare măsură inacceptabil ca părinții să recunoască cât de stresant şi epuizant poate fi să ai grijă, să iubeşti şi să trăieşti cu cineva care are epilepsie. Este greu pentru mulți părinți să recunoască sau să admită această maladie, deoarece se pot simți ca şi cum şi-ar trăda copilul făcând acest lucru. Aceeaşi autoare susține că primul pas către recuperarea sănătății corpului, minții şi spiritului este ca părinții să reuşească să-şi iubească foarte mult copiii şi să recunoască, de asemenea, că parentalitatea poate fi o experiență traumatică din cauza bolii.

Dincolo de frecvența şi severitatea convulsiilor, imprevizibilitatea este un factor la fel de important pentru povara crizelor. Imprevizibilitatea creează o stare constantă 24/7 de criză iminentă sau reală. Severitatea statutului neurologic şi mediul copilului influențează percepțiile de povară a crizelor. Părinții percep efectele pe termen lung ca pe un tip de tulburare de stres traumatic cronic [16].

J.Buelow [17] a condus interviuri calitative cu părinții copiilor cu epilepsie şi dizabilități intelectuale uşoare până la moderate (IQ 55-75) şi a identificat cinci factori care au contribuit la stres: îngrijorări legate de copil, comunicarea cu medicii şi alți specialişti medicali, efectele asupra relațiilor cu familia, şcoala şi comunitatea. C.Bressi [18] a studiat exprimarea emoțiilor la 201 persoane afectate de maladii organice cronice (persoane cu epilepsie, hemodializă, infarcte, cancer şi leucemie) şi a observat că atitudinea critică şi ostilă este prezentă în special în familia epilepticilor, în timp ce aceste componente nu sunt niciodată prezente în familiile cu pacienții cu cancer. Totodată, supraimplicarea emoțională atinge scor mai înalt în dializă şi căldura este exprimată mai accentuat la pacienții cu cancer şi hemodializă. P.Hoare [5] susține că debutul precoce al epilepsiei farmacorezistente este acompaniat de dizabilități adiționale asupra calității vieții persoanei afectate şi asupra familiei. Aceasta se reflectă în preocupările părinților în câteva moduri: gestionarea crizelor şi afectele adverse ale medicației antiepileptice; efectele daunătoare asupra adaptării şi dezvoltării şi restricțiile asupra vieții de familie.

Jakobsen şi colaboratorii [19] au evaluat prevalența psihopatologică şi nivelul de stres al părinților copiilor cu epilepsie severă şi au ajuns la concluzia că resursele

îngrijitorilor şi gradul de dificultăți comportamentale ale copilului au un impact psihopatologic mai mare asupra lor decât factorii legați de epilepsia *per se*. Simptome psihopatologice au fost identificate la 43,5% dintre părinți manifestate prin sindromul de stres posttraumatic, depresie, anxietate şi stres major.

Concluzii. În contextul celor expuse, se recomandă o abordare psihoterapeutică a copilului şi o activitate de consiliere familială pentru a permite reintroducerea crizei epileptice în istoria copilului şi a-i da un sens. La nivelul familiei, este de dorit să fie ascultate pe termen lung temerile şi angoasele suscitate de crize, este importantă încurajarea părinților şi a fraților de a vorbi despre aceste probleme şi de a recunoaşte faptul că lucrurile sunt dificile. Totodată, informarea trebuie să permită familiei evitarea atitudinilor extreme, atât de protecție excesivă, cât şi de respingere nejustificată. Grupul de suport: medicii, psihologii, psihiatrii, asistenții medicali trebuie să ajute familiile să facă față anxietății şi epuizării, la orice consultație. Ei pot verbaliza clar că anxietatea, stresul şi epuizarea sunt normale, să încerce să ajute familiile să învețe să recunoască când sunt stresate sau aproape de epuizare, să sublinieze că aceste sentimente nu trebuie ignorate sau respinse ca neimportante şi să ajute familiile să-şi caute îngrijire prin grupuri de sprijin, consiliere, îngrijire de răgaz sau alte căi.

Referințe:

1. FISHER, R.S., ACEVEDO, C., et al.. ILAE Official Report: A practical clinical definition of epilepsy.In: *Epilepsia*, no.55(4), p.475-482.
2. MULA, M., & SANDER, J.W. Psychosocial aspects of epilepsy: a wider approach. In: *B. J. Psych. Open*, no.2(04), p.270–274. doi:10.1192/bjpo.bp.115.002345
3. HOARE, P., & RUSSELL, M. The quality of life of children with chronic epilepsy and their families:preliminary findings with a new assessment measure. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, no.37(8), p.689–696. doi:10.1111/j.1469-8749.1995.tb15015.x
4. PANAYIOTOPOULUS, C.P. (eds). *Atlas of Epilepsies*. Springer, London, p.1361.
5. HOARE, P, KERLEY, S. Psychosocial adjustment of children with chronic epilepsy and their families. In: *Dev. Med. Child. Neurol*., 1991, no.33, p.201-215.
6. RODENBURG, R., MEIJER, A.M., DEKOVIĆ, M., & ALDENKAMP, A.P. Family factors and psychopathology in children with epilepsy: A literature review. In: *Epilepsy & Behavior*, no.6(4), p.488–503.
7. LOTHMAN, D.J., & PIANTA, R.C. (1993). Role of Child-Mother Interaction in Predicting Competence of Children with Epilepsy. In: *Epilepsia*, no.34(4), p.658–669.
8. HODES, M., GARRALDA, M.E., ROSE, G., & SCHWARTZ, R.. Maternal Expressed Emotion and Adjustment in Children with Epilepsy. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, no.40 (7), p.1083–1093.
9. KIPMAN, D., BOUCHARD, R., LORILLOUX, J., GUEDENEY, C. *L épilepsie essentielle de l enfant.* Broché; Puf edition, 1975.
10. BEAUCHESNE, H. L'enfant et l'adolescent épileptique, une approche clinique et psychopathologique. In: *Psychiat. enfant*, 1976, no.19, p.429-494.
11. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului*. Editura Fundației Generația 2003, p.288.

12. RODENBURG, R., MARIE MEIJER, A., DEKOVIC, M., & ALDENKAMP, A.P. Family Predictors of Psychopathology in Children with Epilepsy. In: *Epilepsia*, 2006, no.47(3), p.601–614.
13. ZIEGLER, R.G., ERBA, G., HOLDEN, L., DENNISON, H. The coordinated psychosocial and neurologic care of children with seizures and their families. In: *Epilepsia*, 2000, no.14(6), p.732-743.
14. YAGIL, D., & SKURA-ELIMELEH, Y. The impact of child and mother's characteristics on the adjustment of children with epilepsy. In: *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2012, no.7(2), p.174–185.
15. Epigraph Vol. 21 Issue 3, Summer 2019. *Epilepsy's effects on the family: Reducing and preventing stress and anxiety.*
16. BERG, A.T., KAISER, K., SALAZAR, T., ROZEK, C. Seizure burden in severe early-life epilepsy: Perspectives from parents. In: *Epilepsia Open*, no.4(2), p.293–301.
17. BUELOW, J.M., McNELIS, A., SHORE, C.P., AUSTIN, J.K. Stressors of parents of children with epilepsy and intellectual disability. In: *J. Neurosci. Nurs*., 2006, no.38, p.147-157, 176.
18. BRESSI, C., CORNAGGIA, C.M., BEGHI, M., PORCELLANA, M., IANDOLI, I.I., & INVERNIZZI, G. Epilepsy and family expressed emotion: Results of a prospective study. In: *Seizure*, no.16(5), p.417–423.
19. JAKOBSEN, A. VAGNER., MØLLER, R.S., NIKANOROVA, M., ELKLIT, A. The impact of severe pediatric epilepsy on experienced stress and psychopathology in parents. In: *Epilepsy Behav*, 2020.

STRESUL OCUPAŢIONAL ÎN SISTEMUL DE PROTECŢIE SOCIALĂ – COMPONENTE ORGANIZAŢIONAL-STRUCTURALE. FORMAREA DE COMPETENŢE TRANSVERSALE-CHEIE ALE PERSONALULUI

CZU: 331.442:364.442.6

Călin DRĂGOI

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

OCCUPATIONAL STRESS IN THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM – ORGANISATIONAL AND STRUCTURAL COMPONENTS. DEVELOPMENT OF KEY TRANSVERSAL COMPETENCES OF THE STAFF

The report presents the results of a study conducted between 2020 and 2021 to investigate the short- and long-term effects of occupational stress on staff working in social protection services and special education. The research methodology – composed of established tests, but also of inventories and questionnaires translated or even elaborated by the author - is analysed. The main identified structural stressors are also described in detail.

The research data were used to structure a training-on-the-job program for front line staff from the social protection services, a program that was applied between November 2020 and March 2021 on a sample of 144 specialists with positive results.

Keywords: *occupational stress, stress at work, child social protection services, organizational structures, transversal skills, soft-skills, hard-skills, stressors, training-on-the-job.*

Stresul ocupațional este considerat diagnosticul principal pentru cca. 50% dintre concediile medicale ale personalului (Poulsen 2017), respectiv maladia secolului XXI.

Deşi se afirmă că protecția socială a copilului nu mai reprezintă o provocare la nivel de sistem ci, preponderent, de calitate a prestațiilor, persistă totuşi componente de natură organizațională şi structurală care constituie pentru personalul din serviciile specializate stresori cu impact ridicat, a căror acțiune, mai ales pe termen lung, în literatura de specialitate a fost în general subestimată, dacă nu chiar total ignorată (Dragoi, 2020).

Raportul prezintă rezultatele unui studiu efectuat în perioada 2020 – 2021 în România, studiu prin care s-a urmărit identificarea elementelor din dinamica evoluției sistemului de protecție socială care se constituie ca factori de stres şi afectează de o manieră semnificativă calitatea asistenței sociale şi psihopedagogice asigurată co-

piilor şi tinerilor în situație de risc (Dragoi, 2015). Sunt descrise, de asemenea, elemente constitutive ale unui program de formare continuă de tip „training-on-the-job" conceput de autor în intenția de a dezvolta competențele transversale-cheie, sociale, civice şi specifice (soft-skills, hard-skills şi cross-skills) ale personalului din serviciile de protecție socială, competențe imperios necesare pentru prevenirea, diminuarea şi combaterea distresului la locul de muncă.

1. Premise teoretice

Stresul ocupațional conduce la o serie de fenomene care afectează negativ calitatea serviciilor de asistare socială, dintre care amintim:

- Probabilitate mai ridicată de **malpractici**
- Rată ridicată de **absenteism** (ex., frecvență ridicată a concediilor medicale)
- **Fluctuație** ridicată de personal
- Apreciere mai pronunțat subiectivă şi emoțională a situațiilor
- Dificultăți de „distanțare profesională" – comportament sub-optimal
- Autoapreciere deficitară – subapreciere a simptomelor, considerate ca simple forme de „uzură profesională", „oboseală" cu caracter temporar
- „Minimă rezistență" – eficiență şi calitate a muncii de asistare scăzute

2. Metodologia cercetării

Eşantionul investigat în cadrul studiului a cuprins un număr de 144 de salariați cu studii superioare, din servicii specializate.

Bateria de teste şi scale de evaluare utilizată a cuprins:

1) Scala de reziliență SR-11**,** derivată din RS-24 *(Wagnild & Young, 1993, Schuacher et al., 2005);*

2) Scala CSO, de tip PSS (Perceived Stress Scale)*, (Cohen et al., 1983, 1988, 1994);*

3) Scala ProQOL (Professional Quality of Life Scale **–** Calitatea vieții profesionale (*Stamm B.H., 2010);*

4) Scala WCQ (Ways of Coping Questionnaire) – Scala strategiilor de adaptare la stres (*Folkman, Lazarus*, 1988).

3. Programul formativ **„*Competențe transversale*"**

Pe baza rezultatelor obținute a fost elaborat şi implementat un program complex de formare, cu durata de 40 de ore. Implementarea a avut loc în perioada noiembrie 2020 – martie 2021. Grupele de lucru au cuprins între 25 şi 39 de persoane. Evaluarea inițială a fost dublată de o evaluare finală.

Ideea inițială a fost de a oferi un stagiu de formare cu un conținut „competitiv", concret şi cu utilitate (aplicabilitate) imediată, astfel încât participanții să poată prelua şi implementa în practica de zi cu zi competențe, abilități, deprinderi, instrumente, tehnici şi procedee de lucru utile şi elemente de strategii manageriale verificate în practica europeană. Competențele avute prioritar în vedere: competențele care trans-

cend specializarea şi care au o natură transdisciplinară: abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare socială şi interpersonală, orală şi scrisă, respectarea şi dezvoltarea valorilor şi eticii profesionale, utilizarea de software specializat, rezolvarea de probleme, conflicte şi luarea de decizii, recunoaşterea şi respectul diversității şi multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă şi spirit antreprenorial, deschidere către învățare pe tot parcursul vieții (conform Cadrului European al Calificărilor – EQF).

Din perspectiva problematicii studiului au fost incluse de asemenea şi module de dezvoltare personală şi empowerment, în cadrul cărora participanții au avut posibilitatea de a-şi dezvolta tehnici, metode şi strategii de prevenire şi diminuare a stresului ocupațional bazat pe empatie şi a stresului structural la locul de muncă şi de a prelua procedee şi instrumente de acțiune în situații de criză – tantrum, meltdown şi în situații de bullying, mobbing, bossing.

Concluzii

Studiul a relevat prezența unor fenomene de stres structural, relevante pentru sistem, dintre care amintim:

– „Prezenteismul", care provoacă pierderi financiare substanțiale, aşa după cum a fost constatat de către Comisia UE încă din 2011.
– „Burnout disimulat" – salariați care evită să se trateze medical, cel mai des de teamă că vor fi considerați „bolnavi psihic".
– Simptomatologie structural (ierarhic) ignorată sau subevaluată – în special în cazuri de stres traumatic secundar (STS) sau fatigabilitate de compasiune (FC) – salariații care prezintă manifestări de distres ocupațional nu sunt întotdeauna „luați în serios".

Totodată, s-a constatat că lucrătorii din sistemul de protecție socială, în pofida faptului că sunt epuizați psihic, prezintă în general

- un nivel ridicat de angajament şi
- sunt pozitiv motivați pentru a face munca corespunzător *(Barford şi Whelton, 2010)*

Aceste persoane prezintă un

- ***nivel ridicat de epuizare emoțională****, dar un*
- ***nivel scăzut de depersonalizare***

Studiul a pus în evidență şi faptul că unele concepte tradiționale, cum ar fi interrelaționarea pozitivă, atmosfera la locul de muncă, climatul emoțional-motivațional pozitiv, ierarhiile dinamice, participarea la decizie, cu acțiune în general pozitivă asupra performanțelor individuale, sunt contracarate de anumite componente de natură organizatorică, de structuri administrative, formale, de preconcepții şi biasuri manageriale.

Astfel, factorii de distres ocupațional care au fost menționați cel mai frecvent de persoanele chestionate au fost:

– Numărul ridicat de copii cu care un adult trebuia să lucreze – respectiv, obligativitatea de a respecta normative care iau în considerare doar tangențial problematica specifică a fiecărui copil şi tânăr care trebuie asistat.

– Problemele tot mai complexe ale copiilor instituționalizați (cazuri tot mai dificile, cu o etiologie şi simptomatologie din ce în ce mai complexă).
– Supradimensionarea documentației (rapoarte, planuri personale de dezvoltare, alte documente care trebuie redactate) solicitate pe cale ierarhică.

Din contră, relațiile cu colegii de servici, colaborarea inter- şi intrainstituțională, munca cu părinții, controalele şi evaluările periodice nu constituie factori de distres cu impact ridicat.

Cursul de formare a fost evaluat pozitiv de participanți

A fost evidențiat faptul că astfel de stagii de formare continuă axate pe dezvoltarea de competențe transversale sunt benefice şi sunt dorite de personal – 86% din personalul chestionat. Absența unor componente structural-strategice şi a unor soft skills-uri adecvate şi, mai ales, de actualitate, poate accentua stresul ocupațional al personalului din serviciile de protecție socială – 89% din staff.

Componentele de dezvoltare personală pozitive valorizate de cursanți:

- *Competențe de identificare şi activare a „protectorilor" la nivel de structuri (servicii de protecție, instituții, familii de plasament, organizații nonguvernamentale etc...)*
- *Comportamente autoprotective*
- *Strategii şi tehnici proprii de coping şi reziliență*
- *Metode şi instrumente de intervenție în situații de tantrum, meltdown, conflict, crize*
- *Tehnici de gestionare a agresivității verbale şi fizice a beneficiarilor măsurilor de protecție*
- *Metode de contracarare a agresivității structurale – mobbing, bossing, discriminare.*

Referințe:

1. DRĂGOI, C. Strain, Overcharge and Burnout in the Residential Child Care. Stress Assessment In: *Journal Plus Education*, vol XII, 2015, no.2, p.258 – 265. Arad: Universitatea de stat „Aurel Vlaicu", ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151
2. DRĂGOI, C. Strategii de management al distresului ocupațional în contextul formării profesionale continue. Deziderate, provocări, concepte, realități. În: *Protecția socială a copilului. Revitsă de asistență şi pedagogie socială*, Anul XXII, 2020, nr.1-2 (71-72), p.13 – 25. ISSN 1453-939X
3. DRĂGOI, C. *Drepturile şi obligațiile copilului şi stresul ocupațional al personalului*, 2020.
4. Din serviciile de protecție socială. În: NISTOR, G., NEACŞU, I., SIMION, E. *Convenția O.N.U. cu privire la drepturile copilului – o Magna Carta a demnității umane* – 1989–2019. Bucureşti: Editura Universitară, 2020, p.50 – 60 DOI: 10.5682/
5. WAGNILD, G.M. & YOUNG, H.M. Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. In: *Journal of Nursing Measurement*, 1993, no.1(2), p.165-178.
6. SCHUMACHER, J., LEPPERT, K., GUNZELRNANN, T., STRAUSS, B., & BRÄHLER, E. Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfä-

higkeit als Personmerkmal [The Resilience Scale – A questionnaire to assess resilience as a personality characteristic]. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie,* 2005, no.*53*(1), p.16–39 - Database: APA PsycInfo

7. COHEN, S., KAMARCK, T., and MERMELSTEIN, R. A global measure of perceived stress. In: *Journal of Health and Social Behavior*, 1983, no.24, p.386-396.
8. COHEN, S. and WILLIAMSON, G. Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. In: Spacapan, S. and Oskamp, S. (Eds.) *The Social Psychology of Health*. Newbury Park, CA: Sage, 1988.
9. FOLKMAN, S.F., & LAZARUS, R.S. *Ways of Coping Questionnaire*. Manual. Redwood City, CA: Consulting Psychologists Press, Inc, 1988.

ABORDĂRI METODOLOGICE ALE RELAŢIEI MENTALITATE POLITICĂ-COMPORTAMENT POLITIC ÎN CONTEXTUL TRANSFORMĂRILOR DEMOCRATICE DIN REPUBLICA MOLDOVA

CZU: [32.001 + 316.334.3](478)

Olesea GARBUZ

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE POLITICAL MENTALITY-POLITICAL BEHAVIOR RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF DEMOCRATIC TRANSFORMATIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

This article aims to analyze the main methodological approaches to the political mentality-political behavior relationship in the context of democratic transformations in the Republic of Moldova. The analysis takes into account the multiaspective and multidisciplinary nature of the researched subject and highlights research methods that have a higher frequency of use in the practice of research. The application of a complex methodological framework is required to identify the ways to synthesize the variables of political mentality and political behavior to ensure true democratic transformations.

Keywords: *political mentality, political behaviour, democratic transformations, methodological framework, Republic of Moldova.*

De la obținerea independenței, Republica Moldova urmează un proces continuu, dar şi contradictoriu de reformare, acompaniat de contrareforme, de multiple accelerări şi reculări ale reformelor, iar evoluția societății moldoveneşti este caracterizată prin împletirea paradoxală a elementelor de reformare, stagnare şi devolutive. Toate sferele vieții sociale sunt afectate de transformări radicale de natură democratică, care depind direct de mentalitatea şi comportamentul din societate, dar care influențează, la rândul lor, caracterul, ritmul şi intensitatea manifestării transformărilor democratice.

Procesul transformărilor democratice în Republica Moldova, care nu se înscrie în tiparele existente şi criteriile bine definite ale societății în schimbare spre democrație, este condiționat nu doar de procesele economice şi de confruntarea intereselor sociale şi a celor politice. Atare proces este determinat şi de caracterul şi evoluția relației mentalitate politică - comportament politic atât la nivelul populației, cât şi la nivelul clasei politice.

Studiul mentalității politice şi al comportamentului politic sunt subiecte de interes major demonstrat prin existența unor multiple cercetări publicate. Corelația dintre aceste două fenomene este la fel de importantă, dar mai puțin cercetată, din cauza complexității acestei relații, existenței paradoxurilor şi imposibilității încadrării acestei relații în anumite tipare. În plus, studiul corelației mentalitate politică-comportament politic în contextul unor transformări politice este mai puțin prezent în literatura de specialitate şi abordat doar tangențial în contextul altor cercetări complexe. Luând în considerare caracterul multiaspectual şi multidisciplinar al subiectului cercetat, ne propunem să analizăm, pe cât e posibil în limitele publicației curente, abordările metodologice existente ale acestor concepte, în special acele metode de cercetare care au o frecvență mai mare de utilizare în practica elaborării cercetărilor.

Dat fiind că conceptele de mentalitate politică şi comportament politic au un caracter multidiscplinar, abordările lor metodologice la fel provin din diferite domenii, având tangențe în special cu filosofia politică şi psihologia politică. Datorită naturii lor complexe, granițele acestor concepte şi posibilitățile metodologice de utilizare a lor în practica cercetării nu au fost încă pe deplin elucidate. Cercetarea relației mentalitate politică – comportament politic şi specificul acesteia în cadrul transformărilor democratice din Republica Moldova necesită aplicarea atât a metodelor teoretice, cât şi empirice, având la bază principiul ştiințific, principiul cercetării interdisciplinare, principiul istorismului, principiul determinismului, principiul indeterminismului şi principiul abordării sistemice. Este de menționat că acest articol reprezintă un rezumat al principalelor constatări ca rezultat al aplicării cadrului metodologic pentru cercetarea relației mentalitate politică – comportament politic în cadrul studiilor doctorale.

După locul pe care îl ocupă în cadrul cercetării empirice, **metoda istoriografică şi abordarea istorică** ies pe prim plan. Metoda istoriografică este utilă pentru punerea în lumină şi analiza celor mai importante elaborări monografice, culegeri de materiale şi articole ştiințifice la tema subiectelor abordate, fiind aplicată în special pentru cunoaşterea, explicarea şi înțelegerea subiectului de cercetare. Aplicând metoda istoriografică, am ajuns la concluzia că în literatura de specialitate se regăseşte un spectru larg de publicații care reflectă diverse subiecte şi probleme ce țin de mentalitatea politică, comportamentul politic şi specificul procesului de tranziție şi democratizare. Cu toate acestea, mai puține publicații şi cercetări efectuează o analiză a relației dintre aceste fenomene, majoritatea concentrându-se pe studiul separat al fiecărui fenomen în parte. Fenomenul mentalității politice este abordat în mare parte de cercetătorii contemporani ruşi, cărora le reuşeşte să explice când şi în ce context a fost utilizat pentru prima dată termenul „mentalitate politică", să prezinte aspecte teoretice referitor la fenomenul mentalității politice, dar şi să analizeze trăsăturile mentalității politice în Federația Rusă la diferite etape de dezvoltare. Spre deosebire de fenomenul mentalității politice, care este studiat în mare parte de mediul academic rusesc, comportamentul politic este cercetat minuțios, profund şi complex de către cercul ştiințific american. Studiul cercetătorilor americani a constituit fundamentul pentru dezvoltarea cercetărilor şi studiilor comportamentului politic în lume. La general vorbind,

acestea sunt concentrate pe relevarea comportamentului actorilor procesului electoral, datorită faptului că însuşi conceptul „comportament politic" este definitivat pentru prima data într-o abordare modernă de către Bureau of Applied Social Research din Columbia University după alegerile prezidenţiale din SUA cu scopul de a investiga comportamentul alegătorilor într-un proces democratic.

Metoda comparativă este aplicată pentru nuanţarea trăsăturilor distincte ale naturii relaţiei mentalitate politică – comportament politic la diferite etape ale dezvoltării statului Republica Moldova, la compararea abordărilor teoretice existente pentru fiecare concept în parte, dar şi pentru trinomul în întregime. Pentru relevarea unor aspecte comparative şi aducerea în prim-plan a evoluţiei în timp a aspectelor relevante cercetării, este foarte importantă aducerea în vizor şi analiza rezultatelor cercetărilor sociologice. Un exemplu relevant este Barometrul Opiniei Publice [1], realizat la comanda Institutului de Politici Publice, care reprezintă un studiu periodic al opiniei publice pe diverse tematici începând cu anul 2000. La fel de importante sunt cercetările sociologice realizate de Asociaţia Demografilor şi Sociologilor din Republica Moldova, Centrul de Cercetări Sociologice din Moldova şi de organizaţiile societăţii civile, precum IDIS Viitorul, Centrul pentru Jurnalism Independent, Asociaţia pentru Democraţie Participativă, Transparency International ş.a. În aceeaşi ordine de idei este importantă urmărirea în dinamică a concluziilor rapoartelor de monitorizare publicate atât de organizaţiile internaţionale, cât şi de organizaţiile societăţii civile din Republica Moldova.

Aplicând **metoda istorică şi metoda analizei** a fost posibil studiul originii şi semnificaţiei conceptelor de mentalitate politică şi comportament politic. Conceptul „mentalitate politică" este un concept relativ nou introdus în câmpul ştiinţelor politice, iar explicaţiile care se conţin în literatura de specialitate relevă conceptul „mentalitate" la general, abordat din perspectivă istorică, filosofică sau sociologică. Deşi termenul respectiv a apărut în secolul al XVII-lea, sub forma adjectivului „mentalis" – „care aparţine minţii, raţiunii" [2], acesta este înrădăcinat în cercetarea ştiinţifică în calitate de concept independent în sec. XX datorită Şcolii Analelor, fiind promovat de Jac LeGoff , Lucien Febvre, Georges Duby ş.a. Astfel, ei au plasat fiinţa umană în centrul cercetării ca o reflecţie şi purtător al tuturor trăsăturilor epocii lor. Tradiţia sociologică a fost apărată şi promovată de către Blok, iar Febvre a efectuat studiul psihologic mai aprofundat al sufletului poporului [3].

O mare contribuţie la studiul conceptului de mentalitate a avut Emile Durkheim, care a evaluat starea mentală a societăţii ca o reprezentare colectivă a conştiinţei ce nu poate fi redusă la suma conştiinţelor individuale [3]. Astfel, până la sfârşitul anilor `20 ai secolului XX în ştiinţele umanistice a fost pusă temelia cercetărilor ulterioare asupra fenomenului „mentalitate". Din anii 60-70 ai secolului XX până în prezent, în legătură cu dezvoltarea societăţii civile, conceptul de mentalitate obţine un nou impuls de cercetare în diverse ştiinţe sociale şi umane [2].

Conceptul „comportament politic" este definitivat pentru prima data într-o abordare modernă de către Paul Lazarsfeld şi colegii săi de la Bureau of Applied Social

Research, Columbia University din 1944, care au utilizat date culese in timpul alegerilor prezidențiale din 1940 pentru investigarea comportamentului alegătorilor într-un proces democratic [4]. Abordarea comportamentului politic în calitate de manifestare şi experiență socială a populației a fost introdusă de Stein Rokkan. Domeniul comportamentului politic se dezvoltă cu paşi rapizi începând cu 1942, atunci când se formează Comitetul pentru Comportament Politic sub conducerea lui Pendleton Herring, preşedinte al Social Science Research Council. Tot în aceeaşi perioadă este dezvoltată abordarea psihologică care are origini în cercetările conduse în cadrul Center for Survey Research, University of Michigan. Întrucât centrul celor trei direcții de studiu este individual, acesta a devenit punctul lor de convergență, iar reconcilierea a devenit inevitabilă.

Fiind un adevărat „barometru" al vieții politice dintr-o societate, comportamentul politic nu poate fi studiat la propriu fără a aplica **metoda behavioristă**, în particular pentru a analiza tipologia comportamentelor actorilor politici şi al populației în dependență de natura mentalității politice, dar şi de influența comportamentelor politice asupra mentalității politice. Studiul s-a bazat pe cercetarea comportamentului politic în calitate de transpunere în practică a valorilor politice, a conştiinței membrilor societății, a normelor ce structurează activitatea politică. La baza declanşării şi orientării comportamentului uman stă o varietate de mobiluri, trebuințe şi interese [5], dintre care interesul politic este cel care dă scop, sens, semnificație activității şi comportamentului politic. V.Măgureanu apreciază comportamentul politic ca fiind obiectivarea în acțiune a convingerilor şi atitudinilor politice, corelată cu interesele, ca motivație, şi cu scopurile, ca modele mentale, ale individului sau grupului, un răspuns voluntar al individului la situații, evenimente, fenomene politice, în general la solicitările mediului social [6].

Aplicarea **metodelor analizei şi sintezei, dar şi a metodei structural-funcționaliste**, a permis identificarea şi exemplificarea tendințelor şi paradoxurilor transformărilor democratice în Republica Moldova, abordarea conexiunii şi interdependenței conceptelor de mentalitate politică, comportament politic şi transformări democratice şi raportarea acestora la realitățile Republicii Moldova. Totodată, realizarea unei serii de interviuri a permis încadrarea în câmpul cercetării a opiniei experților privind specificul mentalității şi comportamentului politic în Republica Moldova, influenței trecutului sovietic asupra lor, dar şi măsura în care mentalitatea politică şi comportamentul politic influențează realizarea democrației şi transformărilor democratice în Republica Moldova. În acest context, au fost identificate surse teoretico-ştiințifice care analizează necesitatea includerii conceptului de mentalitate politică în calitate de condiție pentru dezvoltarea democrației. Mentalitatea politică este definită ca totalitate de dispoziții politice şi cultural-sociale, care acționează la nivel conştient şi inconştient şi pun în acțiune mecanismele de comportament politic al populației ca răspuns la schimbarea situației social-politice şi, respectiv, a condițiilor de trai ale societății [7].

Metodele de cercetare menționate în acest articol sunt unele dintre cele mai relevante pentru acest studiu, dar cadrul metodologic aplicat nu se limitează doar la

acestea. Cercetarea relației dintre mentalitatea politică şi comportamentul politic şi raportarea acesteia la contextul creat de transformările şi procesele democratice din Republica Moldova necesită aplicarea unui cadru metodologic complex, îmbinând atât metode calitative, cât şi metode cantitative de cercetare. Savantul Victor Saca, în comun cu discipolul său Valeriu Tataru, subliniază complexitatea acestor fenomene, corelațiile dintre ele în condițiile de dezvoltare a unui stat în tranziție, dar şi faptul că calitatea democrației depinde direct de faptul cât de pronunțate sunt paradoxurile mentalității politice şi influența acestora asupra comportamentului politic, atât individual, cât şi colectiv [8]. De asemenea, doar aplicarea unui cadru metodologic complex ar permite identificarea căilor optime de juxtapunere şi funcționare a variabilelor interconexe [9] specifice acestui trinom pentru asigurarea unei sinteze armonioase atât de necesare pentru un proces de democratizare veritabilă.

Referințe:

1. Barometrul Opiniei Publice. *Institutul de Politici Publice*. Disponibil: http://ipp.md/old/lib.php?l=ro&idc=156. [Accesat: 31.05.2021]
2. ПОДВОЙСКАЯ, Н. *Политический менталитет как категория политической науки*. Disponibil: https://elibrary.ru/item.asp?id=19034010 [Accesat: 31.05.2021]
3. ТИМОФЕЕВА, М. *Политический менталитет как категория политологической науки*. Disponibil: https://elibrary.ru/item.asp?id=11612210 [Accesat: 31.05.2021]
4. CARMINES, E.G., HUCKFELDT, R. *Political Behavior: An Overview. A New Handbook of Political Science*. Oxford, 2008.
5. PIȚURCĂ, A. *Bazele ştiinței politice*: Suport de curs. Craiova, 2000.
6. MĂGUREANU, V. *Studii de sociologie politică*. Bucureşti: Albatros, 1997.
7. ТИМОФЕЕВА, М. Особенности влияния политического менталитета на развитие демократии в России. В: *Власть*, 2007, №11 Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/obennosti-vliyaniya-politicheskogo-mentaliteta-na-razvitie-demokratii-v-rossii [Accesat: 31.05.2021]
8. SACA, V., TATARU, V. Impactul mentalității asupra calității democrației în societățile de tranziție ale Federație Ruse, Ucrainei şi Republicii Moldova. In: *Revista de Filozofie, Sociologie şi Ştiințe Politice,* 2016, nr.3 (172), p.65-80.
9. SACA, V. Fenomenul transformărilor democratice între mentalitate şi comportament. În: *MOLDOSCOPIE (Probleme de analiză politică)*, 2011, nr.1 (52), p.184-194.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И НАВЫКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ СНИЖЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ СИМПТОМОВ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

CZU: 159.923-036:[316.612:004.738.5]

Татьяна ГРАУР

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QUALITIES AND SKILLS TO REDUCE THE MANIFESTATION OF SYMPTOMS OF INTERNET DEPENDENCE IN ADOLESCENTS

This article briefly discusses the concepts of personality, which are taken as a basis for understanding the role of personality traits that contribute to the successful development and functioning of an individual. Various theoretical approaches to the treatment of Internet addiction are characterized. The theoretical substantiation of the approaches, on the basis of which the program for reducing the severity of certain symptoms of Internet addiction in adolescents is built, is given, and the choice of the method of group training is also substantiated.

Keywords: *emotional intelligence, personality theories, self-actualization, symptoms of internet addiction, training.*

Интернет-зависимость понимается как проблематичное или патологичное использование интернета, приводящее к значительному нарушению функций индивида в различных областях жизни в течение длительного времени. Среди прочих категорий населения дети и подростки наиболее уязвимы для приобретения зависимости от интернета. На первом этапе проведения нашего исследования в рамках диссертации «Психологические особенности подростков с интернет-зависимостью и модели ее коррекции», реализуя констатирующий эксперимент, мы получили данные, позволившие определить выраженность различных симптомов интернет-зависимого поведения у подростков [1, с.256]. Также мы пришли к выводам, которые позволяют подтвердить выдвинутую гипотезу о наличии взаимосвязи между интернет-зависимостью и чертами личности [2]. Полученные данные послужили основой для разработки программы раз-

вития личностных качеств и навыков, способствующих снижению проявления данных симптомов. Таким образом, данная программа направлена на снижение выраженности проявления следующих симптомов интернет-зависимости:

1. Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем
2. Симптомы отмены
3. Компульсивные симптомы
4. Управление временем
5. Толерантность

Наиболее подходящим методом, отвечающим нашей цели снижения выраженности симптомов проявления интернет-зависимости посредством задействования и развития определенных способностей и навыков личности, мы считаем метод тренинга. Тренинг является многофункциональным инструментом для преднамеренных изменений психологических феноменов человека, с целью гармонизации его профессионального и личностного бытия [3]. Следует отметить, что важную роль в методе тренинга играет обучение в ситуации «здесь-и-сейчас» и получение нового личного опыта, который затем может быть воспроизведен в ситуациях реальной жизни. Посредством тренинга могут быть сформированы более продуктивные паттерны мышления и поведения, с точки зрения успешного функционирования индивида и его психологического благополучия. Отметим также, что именно групповая форма работы наиболее соответствует поставленной цели, так как тренинговая группа служит своего рода психологическим зеркалом для каждого участника, в котором он может познать себя, понять, как его воспринимают другие люди, увидеть свои слабые и сильные стороны, вступить в общение с самим собой и получить возможность углубить свое общение с другими людьми, не чувствуя себя столь уязвимым, как это происходит в обычном взаимодействии. Помимо прочих достоинств групповой работы, мы выделили также и то, что большинство специалистов рекомендуют именно групповые виды терапии лиц с компьютерной зависимостью, в силу трудностей в установлении межличностных взаимоотношений и затруднений, связанных с аффективной сферой [4, с.154].

В разработке нашей программы мы опирались на гуманистическую и деятельностную концепции понимания личности человека и его взаимодействия с окружающей средой. Согласно гуманистической концепции личности, каждый человек от рождения обладает способностью к личностному росту, изменению, тенденцией к самоактуализации, то есть к воплощению в жизнь своих истинных стремлений, талантов способностей, заложенных природой – своего человеческого потенциала. Тенденция к самоактуализации является фундаментальной с точки зрения гуманистического подхода; это обозначает, что в каждом живом существе заложено «стремление расширяться, становиться автономным, развиваться, становиться зрелым – стремление выражать и задействовать все способности организма в той мере, в какой это действие усиливает организм или самость» [5, с.355]. Также отводится важная роль социальным отношениям, кото-

рые при благополучном развитии предоставляют индивиду возможность полностью проявить себя, быть в гармонии с собой и с миром, удовлетворить свои базовые потребности в любви, принадлежности и безопасности. С точки зрения деятельностного подхода, личность, выступая сознательным субъектом, формируется в процессе общения и деятельности. Деятельность является главным источником развития личности, в процессе которой и формируются присущие данной личности психологические особенности. Тем самым, в реализации программы основную роль мы отводили активности субъекта, а именно: активности в обнаружении, понимании и развитии своих личностных качеств. Также, важным аспектом является научение через деятельность, проживание определенных ситуаций и получение личного опыта. Таким образом, в процессе тренинговой работы наша задача заключается в моделировании ситуаций, которые будут способствовать проявлению неконструктивных моделей поведения и стереотипов мышления, а также условий для получения эффективной обратной связи, самораскрытия и самопознания.

Первый по выраженности симптом интернет-зависимости – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем – представляет собой комплекс проблем, затрагивающих сферы жизнедеятельности подростка, в том числе его внутренний мир, тем самым создавая многочисленные внутренние конфликты. Наличие постоянных раздирающих человека внутренних противоречий приводит к невротическим симптомам, которые представляют собой благоприятную почву для появления или подпитывания уже имеющейся зависимости. Опираясь на теорию невроза К.Horney [6], мы можем охарактеризовать невроз как стремление личности любыми путями реализовать свое идеальное Я (образ которого закрепился у него в силу особых факторов развития, условий роста, которые подавляли психическое развитие ребенка), в ущерб своей самости, то есть своему истинному Я. В результате человек направляет все силы и психическую энергию в неконструктивное русло воплощения идеального Я. Концепция идеального образа себя строится на иррациональных убеждениях и предположениях. Психологическое неблагополучие может быть как причиной, так и следствием появления различных девиаций у подростков, в том числе интернет-зависимости. Таким образом, упражнения на снижение выраженности данного симптома направлены на самопознание, формирование уверенности в себе, развитие навыков успешного межличностного взаимодействия, коррекцию иррациональных когнитивных структур. В основе методик коррекции иррациональных мыслей лежит теория рационально-эмоциональной поведенческой терапии (A.Ellis и др.) [7, 8], согласно которой осуществление своих целей и задач и, как следствие, психологическое благополучие некоторых людей блокируется из-за неконструктивных догматичных когнитивных конструктов – иррациональных когниций, что приводит к эмоциональным и поведенческим расстройствам. Путь к психологическому здоровью лежит через осознание и работу над своими неконструктивными убеждениями, понимание, принятие своих отрицательных

эмоций в ответ на ошибку или неудачу, способность их пережить и увидеть их мотивационную способность.

Упражнения на снижение выраженности симптомов отмены строились на основе понимания абстинентного синдрома, как состояния острого психологического дискомфорта, внутреннего напряжения и неспособности человека справиться с ним [9]. Следовательно, фокус внимания здесь направлен, во-первых, на развитие эмоционального интеллекта, как основы для более глубокого понимания и осознания своего состояния, эмоций, потребностей. Во-вторых, для успешного достижения психологического покоя и успешности в адаптации мы использовали обучение способам совладания со стрессом.

Как указывает В.Н. Мясищев, в терапии зависимых лиц одной из важных задач является, помимо прочих, *информирование* пациента о причинах, механизмах зависимости и *обучение саморегуляции* [10, с.262]. Компульсивные симптомы выражаются в патологическом влечении к компьютеру и в невозможности справиться с этим влечением, при этом может присутствовать тревожность, связанная с навязчивыми мыслями о том, что исчезнет интернет или разрядится батарея цифрового устройства, зажатость, проявляющаяся физически и эмоционально. Таким образом, упражнения для снижения выраженности данных симптомов направлены на информирование, обучение техникам расслабления, саморегуляции и развитие навыков тайм-менеджмента.

Следовательно, в нашу программу были включены следующие группы упражнений: информирование о проблеме интернет-зависимости, самопознание, развитие эмоционального интеллекта, обучение саморегуляции (контролю дыхания, расслаблению мышц); обучение совладанию; обучение навыкам управления личным временем и навыкам межличностного общения.

Литература:

1. ГРАУР, Т. *Особенности проявления интернет-зависимости у подростков.* Материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Тенденции и перспективы развития науки и образования в условиях глобализации»: Сб. науч. трудов. Переяслав, 2020. Вып. 58, с.255-258.
2. ГРАУР, Т. Взаимосвязь интернет-зависимости и особенностей личности у подростков. В: *Studia Universitatis Moldaviae,* 2020, nr.5(135) p.161-166.
3. *Психогимнастика в тренинге* / Под редакцией Н.Ю. Хрящевой. Спб.: Речь, Институт тренинга, 2000.
4. ЮРЬЕВА, Л.Н., БОЛЬБОТ, Т.Ю. *Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика:* Монография. Днепропетровск: Пороги, 2006.
5. РАЙГОРОДСКИЙ, Д.Я. *Психология личности*. Т. 1. Хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2008.
6. ХОРНИ, К. *Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление*. /Пер. с англ. Е.Замфир. Спб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997.

7. ЭЛЛИС, А., ДРАЙДЕН, У. *Практика рациоанльно-эмоциональной поведенческой терапии*. 2-е изд. Спб.: Речь, 2002.
8. БЕК, Д.С. *Когнитивная терапия. Полное руководство*. Киев: Вильямс, 2006.
9. ПЕРЕЖОГИН, Л.О. Синдром отмены при зависимости от интернета и мобильных средств доступа к нему. В: *Наркология*, 2015, №10, с.101-103.
10. МЕНДЕЛЕВИЧ, В.Д. *Психология девиантного поведения*. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2005.

КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ДВИГАТЕЛЬНОМУ НАВЫКУ (ПРАКСИСУ) И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

CZU: 376.5-056.3:37.015.3

Мария ГУРКОВА

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

COMPREHENSIVE PSYCHOPEDAGOGICAL SUPPORT FOR TEACHING MOTOR SKILLS (PRAXIS) AND CRITERIA FOR ASSESSING THE PERFORMANCE OF ACTIVITIES BY CHILDREN WITH AUTISM AT SCHOOL

The study of the comprehensive psychopedagogical support of children with autism, and their adaptation to the educational process, as well as the participation of a multidisciplinary group of specialists and parents to support this process of inclusion, is fundamental. Multidisciplinary involvement children diagnosed with autism would be effective in increasing these students' appropriate performance on schoolwork tasks and reducing disruptive behavior in full inclusion classrooms. Following the intervention, both appropriate functional praxes like schoolwork performance and social performance by the children with autism were within the range of the typical children in the classroom. Children with autism can benefit from participation in inclusive classrooms and group orientated involvement, environment, and many experts assert that inclusion is a civil right and is responsible for nurturing appropriate social development and this is the crucial and the most important is that the developed criterion for assessing the performance of activities by children with autism and their functional development has not yet been developed at the national level in Moldova. However, most children require specialized supports to experience success in particular educational context.

Keywords: *autism, autism spectrum disorder, functional and locomotor praxis, locomotor skills, psychophysical adaptation, rehabilitation, performance, inclusive education, special educational needs, multidisciplinary group of experts.*

Продвижение инклюзивного образования через социальную и образовательную политику государства Республика Молдова, а также за счет увеличения успешного развития и внедрения психо-педагогической практики в образовательное пространство, не является чем-то новым уже более двух десятилетий. Интеграция детей с аутизмом в школьное образование долгое вре-

мя была предметом споров как среди специалистов в данной области, так и в обществе.

Большинство специалистов по вопросам инклюзивного образования и интеграции детей в образовательный процесс сходятся во мнении, что процесс инклюзии в широком смысле этого слова является гражданским правом каждого ребёнка, имеющего право на образование: «Образование должно быть направлено на развитие личности и талантов детей, подготовку их к активной взрослой жизни», согласно ст. 23 п.3 Конвенции ООН о правах ребенка [2, с.35].

Концепция комплексного психопедагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра и аутизмом требует разработки основных принципов и положений для создания условий комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра и аутизмом, направленных на их оптимальное развитие и адаптацию, интеграцию семьи и ребенка в общество, профилактику или снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, укрепление физического и психического здоровья, повышение доступности образования, в том числе дополнительного, для детей с данной патологией развития.

Тенденция возрастания постановки и диагностирования аутизма у детей не только актуализирует поиск эффективных путей проведения и разработки комплексных психопедагогических программ сопровождения для улучшения качества их жизни, но и условий выполнения навыков различных видов деятельности детьми с аутизмом.

Если ранее проблема идентификации или диагностирования данного нарушения развития у детей была на первом месте, то на сегодняшний день мы можем наблюдать другую картину. А именно: а) интеграция детей с аутизмом в школьное (образовательное) пространство, где образование – это ключевая область, которая является приоритетной и требует многогранного взаимодействия с различными сферами жизни у ребенка с аутизмом; б) неспособность ребенка с аутизмом к выполнению деятельности, такой как академическая деятельность и самообслуживание, которая непосредственно связана с двигательной системой [5, с.130].

Интеграция и вовлечение детей с различными нарушениями развития в учебный и академический процесс стали одними из приоритетных в системе национального образования. В Декларации Саламанка, 1994, отмечается: «Фундаментальный принцип инклюзивного образования заключается в том, что все дети должны учиться вместе, независимо от трудностей, которые у них могут быть, или различий, которые могут существовать между ними» [12, с.8].

Начнем с главного, что изучение развития двигательных навыков и праксиса (целенаправленного двигательного акта) у детей с аутизмом и их значение для их общего развития, а также сложность диагноза аутизм является основополагающим для психопедагогических исследований, где роль двигательного навыка (моторного акта) в выполнении и организации освоенных действий для

реализации различных видов и форм деятельности, а также для интеллектуального развития ребёнка, демонстрируется необратимым характером сложности психического нарушения у детей с диагнозом аутизм.

Научные исследования по изучению нарушений двигательной сферы и праксиса у детей-аутистов отражают особенности их морфофункциональной и психоэмоциональной систем и указывают на недостаточность развития навыков по самообслуживанию и по организации и развитию умственной и физической деятельности ребёнка.

У детей с аутизмом не наблюдается естественного развития праксиса, то есть не формируется самостоятельное представление о праксисе рук, сходном с представлениями о сложной зрительно-моторной и произвольной глазодвигательной регуляции, при которой участвует дорсальный перцептивный путь. Оба учёных, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, а в дальнейшем и другие исследователи в концепции «развития праксиса» указывали на важнейшую роль устной (социальной), а затем и внутренней речи для осуществления двигательных актов, в результате чего движения получают речевое наполнение и обретают смысл [9, с.23].

Современные учёные функциональной нейроанатомии и детской поведенческой неврологии, а именно Ч.Ньюкиктьен, М.Вранкен и С.Верхор, разрабатывают взаимосвязи между аутизмом и навыком выполнения различных видов деятельности, где деятельность, возвращаясь к истокам, по мнению А.А. Леонтьева, рассматривается как система различных форм реализации отношений субъекта к миру объектов: «Деятельность предметна, сознательна и целенаправленна, что позволяет отграничить её от разнообразных актов поведения» [15, с.253; 7, с.234].

Структура деятельности состоит в рассмотрении деятельности как мотива, где имеется предмет потребности, а действие – это выполнение поставленной цели или задач посредством навыков выполнения деятельности. Эта схема построения деятельности открыта, и она может быть дополнена системой деятельностей разного вида, иерархически организованных, а также – психофизиологическими функциями, обеспечивающими реализацию деятельности.

Таким образом, А.Н. Леонтьев раскрыл характер и формы этой деятельности, показал её мотивационную движущую силу и выдвинул понятие ведущей деятельности, которая вызывает самые главные изменения в психике ребёнка. Ведущая деятельность связана с психическими процессами, которые подготавливают переход ребёнка к новой, высшей ступени развития [8, с.200].

Известно, что деятельность состоит из действий, а действия, в свою очередь, делятся на отдельные операции, в которых необходима сосредоточенность во время их продолжения и способность к завершению действия – моторная стабильность (удерживание), участие сенсорной сферы и внимания, мотивации и мнестической системы (оперативной памяти), которые тесно связаны с двигательной системой. Именно в деятельности предмет и мотив играют неоспоримо важную и главную роль. Это мотивационный компонент для ребёнка.

Следовательно, можно предположить, что существует взаимосвязь между степенью выраженности аутизма у ребёнка и его способностью выполнять целенаправленные двигательные акты для осуществления того или иного вида деятельности, потому что эмоции и мотивация тесно связаны между собой. Считаем, что именно это последнее положение и является одной из ведущих проблем комплексного развития ребёнка с проблемами аутизма. Чтобы инклюзия и обучение ребёнка с особенностями развития и аутизмом в среде нормативно развивающихся сверстников были успешными, требуется углубленное изучение оценки выполнения деятельности, анализ закономерностей двигательной сферы у данной категории детей [13, с.762; 14, с.215].

Для формирования навыков социально-бытового взаимодействия, интеллектуального и физического развития ребёнка, а также волевой и креативной составляющих поведения, необходимо адаптировать ребёнка с аутизмом на социальном уровне, где в ходе социализации происходит вхождение индивида в социальную и культурную среду, усвоение им ценностей общества, позволяющее ему успешно функционировать в качестве члена общества [7, с.15].

Обязательным условием эффективного включения детей с аутизмом в образовательное пространство является наличие конкретных образовательных возможностей и потребностей у этой категории детей. Кроме того, эффективность психокоррекционных программ и реабилитационных подходов в отношении проблем развития детей с аутизмом в значительной степени зависит от общего уровня развития навыков в выполнении различных видов деятельности, в том числе и самообслуживания, а также коммуникативных средств общения, поскольку именно они, в конечном счёте, определяют способность ребёнка участвовать в различных видах и формах учебной деятельности.

Современные исследования в этой области указывают на то, что диагноз «аутизм» – это разнородная нетрудоспособность по отношению к уровню адаптации и функционирования, что это первазивное нарушение психического развития, имеющее отличительные нарушения психики: сенсомоторной, перцептивной, речевой функций, затрагивающих интеллектуальную и эмоциональную сферы. Таким образом, уровень и интенсивность поддержки, необходимой для ребёнка с аутизмом, будет во многом зависеть от характеристик его функционирования.

Инновационная медико-психопедагогическая практика, такая как нейроабилитация детей с аутизмом, разработка психопедагогических подходов к обучению детей с аутизмом навыкам по выполнению деятельности, а также комплексные методы реабилитации, применение альтернативных коммуникаций, арт-терапий в процессе обучения детей с аутизмом, предоставляют возможности развивать дальнейшую стратегию по обеспечению коррекционно-образовательных программ. Показано, что влияние подобных грамотно разработанных программ в психолого-педагогической и коррекционной работе по формированию и обучению детей-аутистов на формирование различных видов деятельности неоценимо [4, с.34; 3, с.58].

В основе всех видов деятельности лежит её выполнение, то есть целенаправленный двигательный акт – праксис [11, с.184]. Соответственно, развитие двигательной активности и самостоятельности ребёнка с аутизмом повышает его возможности адаптированного взаимодействия с окружающей средой посредством комплексного развития функциональных навыков. Если упомянутые выше звенья праксиса нарушены, то ребёнку с аутизмом очень трудно освоить необходимые функциональные навыки, а также выполнять такие важные виды деятельности, как самообслуживание, учёба, игра и досуг.

Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в школьном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки или коррекции [10, с.19]. Это и есть главный критерий не только по выполнению деятельности, но и по другим сферам жизнедеятельности ребенка с аутизмом.

В соответствии с требованиями национального образования обучающихся с аутизмом или РАС, образовательная организация работает на основании документов, апробированных Министерством образования, где разработанный мультидисциплинарной командой специалистов индивидуальный план обучения может модифицировать содержание и процедуру оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с аутизмом и РАС в инклюзивной школе [1, с.52; 6, с.3; 16].

Результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствиеи изменений по отдельным жизненным компетенциям.

Литература:

1. BODORIN, C., BOTNARU, V., BULAT, G., CHICU, V., EFTODI, A., GINU, D., PERETAEATCU, M., PRITCAN, V., RACU, A. *Educaţie Incluzivă*. Chişinău, 2012.
2. *Convenţia cu privire la drepturile copilului*. ONU, Rez. 44/25 din 20 noiembrie 1989.
3. HADÎRCA, M., CAZACU, T. *Adaptări curriculare şi evaluarea progresului şcolar în contextul Educaţiei Incluzive*. Ghid metodologic. Lumos Foundation Moldova. Chişinău, 2012.
4. RACU, A., RACU, S., DANI., POPOVICI, D-V. *Psihopedagogia integrării*. Chisinau, 2014.
5. АНЦИБОР, Л.М., ГУРКОВА, М.В. Мультидисциплинарный подход в обучении функциональному праксису (навыку) детей с аутизмом в школе. В: *Materialele conf. şt. internaţ. „Asistenţa complexă a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în mediul educaţional incluziv”*. Chişinău, 2020. ISBN 978-9975-46-480-2

6. ДИМИДЕВСКИ, О. *Социально-бытовая адаптация детей с особыми образовательными потребностями в условиях вспомогательной школы*: Методическое пособие для педагогов и родителей. Кишинев, 2020.
7. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Психология общения*. Москва, 1997.
8. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Биологическое и социальное в психике человека. Проблемы развития психики*. Москва, 1981.
9. ЛУРИЯ, А.Р., СУББОТИНСКИЙ, Е.В. Исследования по развитию сознательного действия. Сообщение 3. В: *Новые иссл. в психол. и возр. физиол*., 1972, №2.
10. МОРОЗОВ, С.А., МОРОЗОВА, С.С., МОРОЗОВА, Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. В: *Аутизм и нарушения развития*, 2017, №2.
11. НЬЮКИКТЬЕН, Ч. *Детская поведенческая неврология*. Москва, 2009.
12. *Саламанкская Декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми образовательными потребностями*. Юнеско, 1994.
13. HARROWER, J.K., DUNLOP, G. *Including Children With Autism in General Education Classroom*. Behavior Modification. USA, 2001.
14. HARROWER, J.K. Educational inclusion of children with severe disabilities. In: *Journal of Positive Behavior Interventions*, USA, 1999.
15. NJIOKIKTJIEN, C., VERSCHOOR, C.A., VRANKEN, M. *Development of ideomotor praxis representation*, USA, 2000.
16. *Codul Educaţiei al Republicii Moldova*, nr.152 din 17.07.2014 Доступно: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156 [Просмотрено: 27.05.2021].

SPECIFICUL ACTIVITĂŢII PSIHOLOGULUI ŞCOLAR ÎN DIVERSE ŢĂRI
(studiu comparativ)

CZU: 371.125:159.9.07

Olga GUȚU

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

THE SPECIFICITY OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST ACTIVITY IN DIFFERENT COUNTRIES
(comparative study)

In this article we present a comparative study on intercultural level by the specifics for psychological assistance in the general education system and the tasks of the school psychologist in different countries. The study is based on to the analysis of international and national policies on ensuring psychological activity in general education [1, 2], highlighting specific experiences on all psychological services offered based on psychological principles, knowledge, models and psychological methods applied in an ethical and scientifically, to promote the development, well-being and efficiency of individuals, groups, organizations and society, including all steps taken to ensure the optimal functioning of the individual, family or social group in terms of psychological, social and behavioral factors.

Keywords: *psychological assistance, school psychologist, the code of ethics.*

Introducere

Cercetătorii definesc asistența psihologică în instituțiile şcolare ca un sistem de acțiuni orientate spre crearea şi menținerea unui mediu psihosocial favorabil copiilor şi adolescenților în vederea asigurării procesului educațional pentru învățare eficientă şi creştere personală [1]. Este de menționat că nu putem vorbi despre o asistență psihologică eficientă, dacă aceasta nu se sprijină pe o bază normativă funcțională, cu referiri la nişte standarde obligatorii de asigurare a calitatății activității psihologului şcolar. *Standardele de calitate* conțin un set de mecanisme de asigurare a calității care au menirea de a oferi beneficiarilor încrederea în faptul că serviciile psihologice prestate sunt de calitate şi vor contribui la formarea şi menținerea stării de bine pe tot parcursul aflării beneficiarilor în cadrul sistemului educațional.

Serviciile de asistență psihologică în instiuțiile educaționale se încadrează în domeniul de cunoaştere al psihologiei şcolare, o ramură aplicativă a psihologiei generale. În general, psihologia şcolară se centrează pe studiul psihologic al procesului instructiv-

educativ în vederea eficientizării activității profesionale a cadrului didactic şi a favorizării procesului de autorealizare a elevului. În ultimii ani, atenția specialiştilor se îndreaptă şi spre alte probleme, la fel de importante, precum: aspectele psihologice ale relațiilor elevului în familie şi în şcoală; particularitățile individuale ale elevilor şi stabilirea celor mai eficiente metode aflate la îndemâna profesorilor şi a specialiştilor pentru o cunoaştere mai complexă a copiilor; evaluarea psihologică a rezultatelor obținute prin diverse metode pedagogice şi calitățile psihologice ale unui cadru didactic model; educarea şi reeducarea elevilor cu diferite deficiențe (în special, senzoriale şi mentale) etc. Acestea, dar şi alte sarcini ale domeniului psihologiei şcolare constituie nucleul de bază al serviciilor de asistență psihologică oferite de psihologi în instituțiile educaționale [3].

Activitatea psihologului în şcoală

Astăzi, spre deosebire de situația de acum două decenii, psihologul este o prezență obişnuită, firească, de nelipsit în instituțiile de orice profil. Totuşi, pentru mulți părinți esența psihologiei şi a fenomenelor psihologice rămâne încă a fi o enigmă. Deseori problemele din copilărie sau mai recente sunt proiectate inconştient asupra copiilor, fără ca părinții să conştientizeze pe deplin sursa acestora. În acest sens, formarea culturii psihologice reprezintă o valoare incontestabilă pentru ființa umană, şcoala constituind mediul în care ea poate fi formată cu succes, în scopul unei mai bune cunoaşteri a personalității copilului, a legităților de dezvoltare şi de adaptare socială a acestuia [3].

Un rol deosebit în extinderea şi perfecționarea acestui proces complex îi revine psihologului şcolar – specialistul care poate analiza „în cunoştință de cauză" sufletul uman, poate depista probleme, oferindu-le o explicație profesională şi soluții de rezolvare. Astfel, intervenția sa are menirea de a ajuta elevul să surmonteze dificultățile pe care le întâmpină, de a studia eficiența tehnologiilor instructive, de a contribui la crearea unei ambianțe favorabile învățării. Rolul psihologului şcolar creşte de la an la an. Tot mai mulți manageri şcolari, cadre didactice, părinți înțeleg în ce constă acest rol şi care este locul psihologului şcolar în asigurarea succesului şcolar al elevilor şi a climatului psihologic favorabil în instituția şcolară.

În activitatea unui psiholog şcolar se pot distinge următoarele direcții: diagnostic, consiliere, activități de dezvoltare, educație psihologică, muncă metodică [*cf* 1].

Diagnosticul psihologic constă în efectuarea examinărilor frontale (de grup) şi individuale ale elevilor, folosind tehnici speciale. Activitatea de diagnostic se realizează la cererea preliminară a profesorilor sau a părinților, precum şi la inițiativa unui psiholog cu scop de cercetare sau de prevenire. Acțiuni specifice activității de psihodiagnostic: identificarea motivelor eşecului academic, analiza problemelor de dezvoltare personală, evaluarea dezvoltării proceselor şi abilităților cognitive, analiza stării fizice şi mentale actuale a elevilor, îndrumarea carierei, analiza relațiilor interpersonale ale elevilor, analiza relațiilor familiale şi părinte-copil.

Consilierea psihologică este munca depusă la cererea specifică a părinților, profesorilor, elevilor.

Activităţile de dezvoltare se desfăşoară sub forma unor sesiuni individuale sau de grup, în timpul cărora psihologul încearcă să remedieze aspecte nedorite ale dezvoltării mentale a copilului. În acest sens, acţiunile pot fi orientate atât spre dezvoltarea proceselor cognitive (memorie, atenţie, gândire), cât şi spre rezolvarea problemelor din sfera emoţional-volitivă, în domeniul comunicării şi a stimei de sine a elevilor.

Educaţia psihologică presupune familiarizarea profesorilor şi părinţilor cu legile şi condiţiile de bază pentru dezvoltarea mentală favorabilă a copilului. Se desfăşoară în cadrul consilierii, discuţiilor la consiliile pedagogice şi la şedinţele de părinţi.

Munca metodică realizată de psihologi se centrează pe acţiuni de dezvoltare profesională, autoeducare, pe lucrul cu documentaţia analitică şi de raportare.

Experienţele internaţionale privind asistenţa psihologică în învăţământul general

Analiza serviciilor de asistenţă psihologică oferite de psihologii şcolari din diverse ţări evidenţiază o anumită diferenţiere, în funcţie de ţară, privind abordarea unor aspecte cu statut prioritar, prin anumite interese specifice şi prin relaţia cu politicul şi socialul. Ştiinţa a fost coordonată în traseul ei de dezvoltare de aspectele de interes geopolitic, interes personal şi de problemele societăţii. Politicul şi socialul au oferit mai mult impulsuri în direcţia dezvoltării unei sau alte direcţii. Psihologia ca ştiinţă este de asemenea influenţată de condiţiile societăţii şi de situaţia politică pe traseul continental.

În ţările din *Europa de Est* şi în cele *post-sovietice* (România, Bulgaria, Belarus, Federaţia Rusă, Ucraina şi Republica Moldova) asistenţa psihologică începe în şcoala primară, psihologul şcolar fiind implicat mai mult în oferirea sprijinului psihologic şi în consilierea problemelor grave, decât în prevenirea acestora. În România şi Bulgaria se oferă servicii de evaluare şi diagnoză pentru copii şi tineri, inclusiv pentru membrii familiilor acestora, dar şi cadrelor didactice (preuniversitare şi universitare). La fel, specialiştii din domeniu asigură formarea şi supervizarea la etapa iniţială, consilierea şcolară; consilierea vocaţională; intervenţia psihologică; servicii de consultanţă şi cercetare.

În *Europa Centrală* (Germania, Slovacia, Cehia, Ungaria, Elveţia) şi în *Ţările Baltice* (Letonia, Lituania, Estonia) psihologia şcolară se bazează pe psihologia dezvoltării, psihologia clinică, psihologia organizaţională, ştiinţele sociale, neuroştiinţele, teoria învăţării şi psihologia sănătăţii. Aceasta include, totodată, prevenirea, intervenţia şi evaluarea atât în zona individuală, cât şi în grup. În acelaşi timp, la necesitate, beneficiarii sunt direcţionaţi către cele mai eficiente servicii în afara şcolii (psihoterapie, sprijin pentru învăţare etc.) şi/sau în interiorul şcolii, în colaborare cu echipa educativă şi didactică (îndrumare sau alte forme de asistenţă) a elevilor în scopul privirii de ajutor adecvat.

În *Europa Occidentală* (Marea Britanie, Belgia, Spania, Italia, Olanda) şi în *America de Nord* **(**Canada şi SUA) se oferă servicii de intervenţie directă şi indirectă; cea directă include lucrul cu părinţii, pedagogii, alţi specialişti în domeniul pedagogiei, iar

intervenţia indirectă înglobează în sine: testarea, participarea în grupuri instructive, *counselling*, consultarea şi cooperarea. Activitatea psihologului este foarte variată şi include: serviciile acordate şcolii în calitate de beneficiar şi ajutorul acordat profesorilor pentru crearea programelor de includere a părinţilor în procesul de educaţie şi instruire a copiilor. Psihologii şcolari contribuie la crearea unui sistem de ajutorare a copiilor şi studiază necesităţile elevilor ce se află în conflict cu legea şi sunt luaţi la evidenţă de către organele de administrare locală.

În timpul procesului de analiză s-au evidenţiat o serie de aspecte comune în asigurarea asistenţei psihologice în tările menţionate mai sus. Aici ne referim la emiterea actelor legislative şi normative care coordonează activitatea serviciului psihologic; publicarea unor ghiduri sau coduri de etică ce vin în suportul realizării activităţii unui psiholog; crearea de comisii, asociaţii, instituţii, a serviciilor psihologice, cu statut de coordonare, monitorizare a activităţii psihologice; are loc stabilirea serviciilor psihologice: diagnosticul psihologic, consilierea psihologică activitatea de dezvoltare, munca metodică.

Tot mai mult psihologia şcolară utilizează cunoştinţe ştiinţifice, inclusiv din domenii conexe, pentru a ajuta şcolile şi părinţii în educaţia, consilierea şi sprijinirea elevilor, dezvoltarea personalităţii fiecărui copil şi tânăr, în vederea obţinerii diplomelor de absolvire cu rezultate adecvate şi participării active a acestora la viaţa socială, conform vârstei. Caracteristicile specifice asistenţei psihologice cuprind aproximativ aceleaşi activităţi: evaluarea şi diagnoza copiilor; consiliere şcolară; consiliere vocaţională, consultanţă; formare în domeniu.

Pe lângă acestea, psihologii se confruntă cu o serie de probleme comune. Este necesară reformarea sistemului de învăţământ universitar şi crearea unui program de supervizare şi formare profesională continuă a psihologilor şcolari în corespundere cu noile provocări sociale. De asemenea, observăm utilitatea dezvoltării domeniului prin stimularea colaborării locale şi internaţionale (proiecte comune, profesori invitaţi, iniţiative editoriale etc.). Racordarea la prevederile UE privind calitatea serviciilor oferite de psihologul şcolar şi mobilitatea academică pentru schimb de experienţă în domeniu ar fi o altă direcţie bună de urmat. Sunt necesare campanii sociale de informare a populaţiei privind serviciile psihologului şcolar şi organizarea de evenimente prin care să se asigure informarea corectă privind serviciile oferite de specialiştii din domeniu. Cooperarea internaţională rămâne o prioritate (de ex., SECOND STEP – *Program de prevenire a violenţei în şcoală*, desfăşurat în colaborare cu psihologi şcolari din SUA, Danemarca, Suedia, Norvegia, Finlanda, Lituania, Germania şi Japonia).

Conluzii

În final, evidenţiem acele aspecte care nu sunt încă definitiv dezvoltate sau chiar inexistente şi care necesită intervenţie. În cele mai multe state post-sovietice profesia de psiholog nu este apărată prin lege. Este prezentă o gestiune slabă a cadrelor (psihologilor şcolari practicieni) prin absenţa Asociaţiilor cu statut legal de acţiune. În cele mai multe state sunt insuficienţi psihologi şcolari, se simte lipsa de cadre nece-

sare pentru fiecare şcoală din țară, iar lipsa de specialişti calificați (psihologi şcolari, psihopedagogi sau cadre didactice aflate la vârsta pensionării, care nu întotdeauna au pregătirea necesară pentru a face față problemelor psihologice ale copiilor) este o altă problemă care persistă în statele Europei de Est sau în cele post-sovietice.

Alte probleme cu care se confruntă specialiştii din acest domeniu sunt: suprasolicitarea şi arderea profesională a cadrelor didactice din şcoli, diminuarea drastică a prestigiului profesiei de cadru didactic, presiuni birocratice legate de elaborarea documentelor şcolare, programul extrem de încărcat, nevoia unei formări profesionale continue, modificările produse în activitățile didactice şi sociale legate de procesul de incluziune socială – toate intervin ca surse de epuizare a psihologului şcolar, făcând dificilă realizarea cu succes a responsabilităților specifice funcției sale şi acordarea timpului necesar pentru a ajuta fiecare elev să înregistreze rezultate bune şi să aibă succes în şcoală.

Absența de reguli şi norme de acces şi exercitare, concretizată prin obligația legală de deținere a unui document care să ateste *titlul profesional de psiholog* devine o problemă stringentă în statele care nu au definitivată legiștia în ceea ce priveşte activitatea psihologică. Se atestă şi o slabă informare a populației privind serviciile oferite de psihologul şcolar, de unde rezultă şi neîncrederea în acțiunile şi serviciile unui psiholog şcolar practician. Iar datorită naturii muncii, numărul de activități efectuate poate să nu corespundă cu numărul de ore lucrate.

Referințe:

1. BOLBOCEANU, A. (coord.) *Asistența psihologică în educație: practici naționale şi internaționale.* Chişinău: IŞE (Tipogr. „Print-Caro”), 2014. ISBN 978-9975-48-062-8
2. PALADI, O., BUCUN, N. (coord.) *Politici naționale şi internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general*. IŞE (Tip. „Print-Caro”), 2020. ISBN ISBN 978-9975-48-186-1
3. PLATON, C. *Serviciul psihologic şcolar*. Chişinău: Epigraf, 2001. ISBN 9975-903-28-2

Notă: Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului „Bazele teoretice şi metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”. Cifrul: 20.80009.1606.10.

SPECIFICUL DIMENSIUNILOR FUNDAMENTALE ALE PERSONALITĂŢII LA DIFERITE ETAPE DE VÂRSTĂ

CZU: 159.923-053.6

Olesea LUCHIAN

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

THE SPECIFICITY OF THE FUNDAMENTAL DIMENSIONS OF THE PERSONALITY AT DIFFERENT AGE STAGES

The content of the article provides an analysis of the manifestation of the fundamental dimensions of personality at different stages of age, based on the specifics of five fundamental dimensions of personality.

Keywords: *extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness.*

Inventarul de personalitate Big five [1, p.77] reprezintă unul dintre cele mai cunoscute instrumente ale modelului celor cinci factori (Big five). Chestionarul se bazează pe ideea că trăsăturile personalității sunt organizate ierarhic. El evaluează cinci dimensiuni fundamentale ale personalității: *extraversiunea, agreabilitatea, conştiinţa, neurotismul, deschiderea* şi fațetele acestora. Scopul instrumentului este de a permite situarea individului în raport cu cele 5 dimensiuni de bază şi de a rafina această analiză cu ajutorul fațetelor.

Astfel, identificarea specificului dimensiunilor fundamentale ale personalității la diferite etape de vârstă are la bază analiza manifestării celor cinci dimensiuni fundamentale ale personalității, după aplicarea Chestionarului „Inventarul de personalitate Big five" [2, p.77-148] comparativ pe două categorii de vârstă cercetate. În acest sens, pentru realizarea studiului au fost identificați 200 de subiecți, care au fost distribuiți egal pe categorii de vârstă din punct de vedere numeric: 100 de respondenți cu vârsta cuprinsă între 16 şi 18 ani şi 100 de respondenți cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani.

Urmare a prelucrării rezultatelor, în baza valorilor medii ale punctajelor obținute pentru fiecare dimensiune fundamentală a personalității [3, 4], au fost construite profilurile formate din dimensiunile fundamentale ale personalității pentru grupul de vârstă cuprins între 16 şi 18 ani şi cel de 19-24 de ani, care sunt prezentate în Figura 1.

În Figura 1 sunt prezentate valorile medii obținute pentru cele cinci dimensiuni fundamentale ale personalității pe etape de vârstă. După cum se poate remarca, valorile medii ale dimensiunilor nu sunt foarte diferite în dependență de categoria de vârstă. Totuşi, la dimensiunea *Conştiinciozitate* se atestă o medie mai mare a punctajului

obținut la subiecții cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani, iar la scala *Agreabilitate* media punctajului este mai mare la respondenții de 16-18 ani.

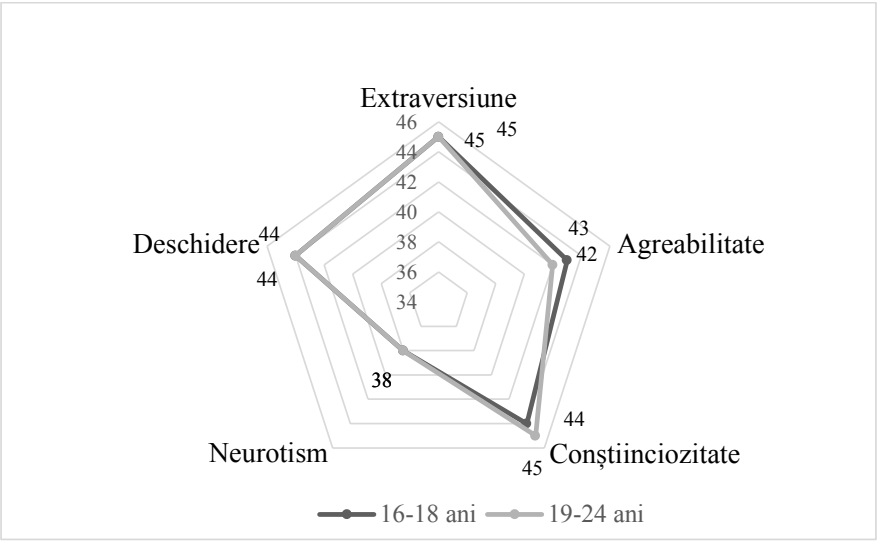


Fig.1. Dimensiunile fundamentale ale personalității pe categorii de vârstă.

Scala *Extraversiune* identifică măsura în care subiecții se pot integra în cadrul colectivului, cât de uşor relaționează ei şi capacitatea acestora de a stabili căi de comunicare cu cei din jur. Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a extraversiunii la diferite categorii de vârstă sunt prezentate în Figura 2.

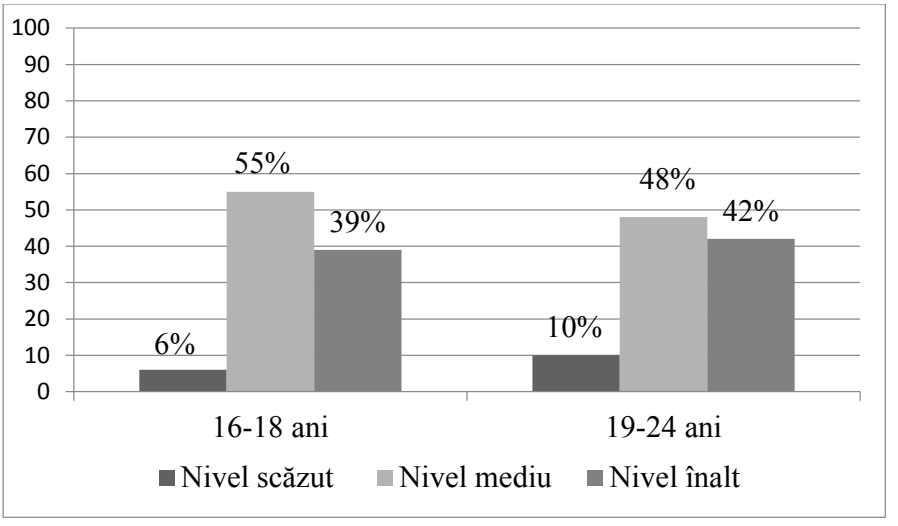


Fig.2. Nivelul extraversiunii pe categorii de vârstă.

Conform datelor prezentate în Figura 2, indiferent de categoria de vârstă a subiecților, extraversiunea se manifestă la un nivel mediu (55% şi 48%) şi înalt (39% şi 42%). Respondenții ce fac parte din categoria celor cu un nivel mediu al extraversiunii pot fi caracterizați ca fiind comunicativi, tind să se integreze uşor în colectivul din care fac parte şi primesc plăcere în a fi în compania colegilor, au încredere în sine şi o oarecare putere de convingere. Subiecții care manifestă un nivel înalt al extraversiunii pot fi definiți printr-un înalt nivel al comunicativității, convingere în exprimarea propriului punct de vedere, tendința de a fi lideri, de a organiza activitățile, preferă activitățile care le permit să fie printre oameni şi să primească atenția şi simpatia acestora.

Dimensiunea *Agreabilitate* identifică tendința interpersonală de a fi în armonie cu cei din jur, altruismul şi capacitatea de a interacționa cu amabilitate, amicalitate şi dorința de a-i ajuta pe cei din jur. Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a agreabilității la adolescenți şi tineri sunt prezentate în Figura 3.

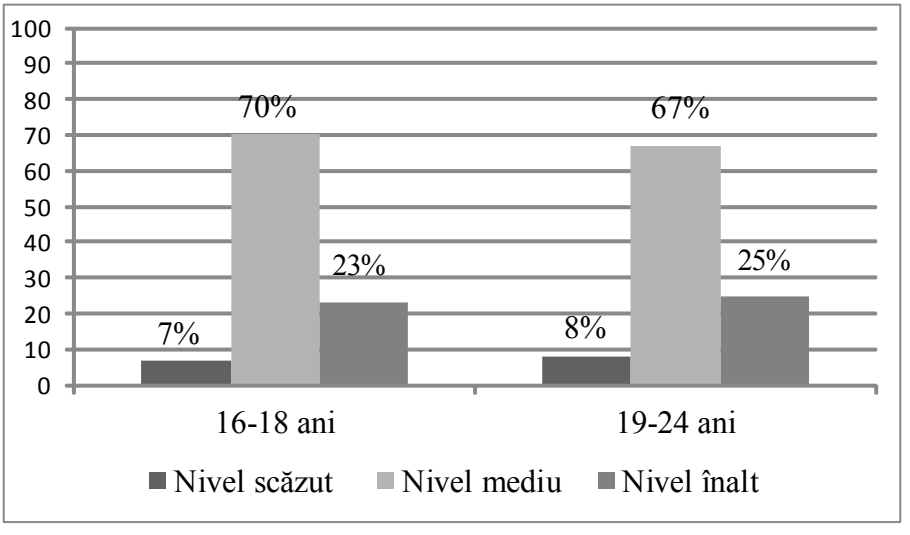


Fig.3. Nivelul agreabilității pe categorii de vârstă.

Analizând datele din Figura 3 putem constata că la ambele categorii de vârstă distribuția nivelului agreabilității este una similară. Majoritatea subiecților din ambele eşantioane, indiferent de categoria de vârstă, fac parte din categoria celor cu un nivel mediu al agreabilității (70% dintre adolescenți şi 67% dintre tineri), definiți prin comportament bazat pe interesul față de problemele şi nevoile altora, cooperare, amabilitate şi tact în relaționare, dar şi centrați pe atingerea propriilor scopuri şi obiective prin colaborarea cu ceilalți. Subiecții din categoria celor cu nivel înalt al agreabilității pot fi caracterizați printr-un comportament amabil, amical, altruist, având încredere în ceilalți, dând importanță intereselor celor din jur în detrimentul propriilor activități.

Dimensiunea *Conştiinciozitate*, evaluând nivelul de meticulozitate, modul de respectare a regulilor, identifică subiecții pentru care planificarea şi organizarea sunt dominante, gradul de perseverență, modul în care sunt atenți la detalii şi analizează toate aspectele problemelor anterior fundamentării deciziilor.

Potrivit rezultatelor prezentate în Figura 4, la ambele categorii de vârstă predomină nivelul mediu al conştiinciozității. Totuşi, tinerii cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani manifestă un nivel mai înalt cu 8% al conştiinciozității.

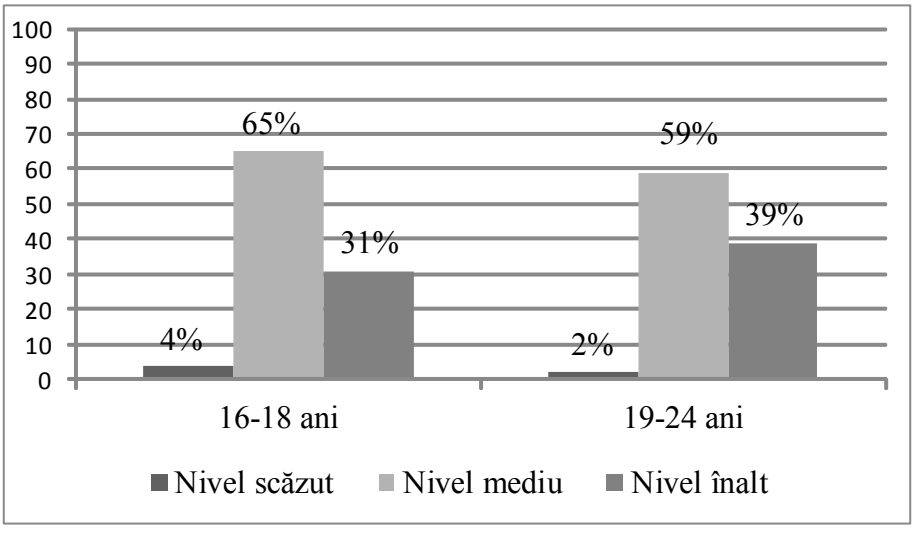


Fig.4. Nivelul conştiinciozității pe categorii de vârstă.

Subiecții care au obținut scoruri mici pentru dimensiunea conştiinciozitate sunt caracterizați prin absența interesului față de respectarea regulilor şi a ordinii. Respondenții cu un nivel mediu al conştiinciozității pot fi caracterizați ca fiind ordonați şi metodici, respectă regulile şi indicațiile, iar cei care manifestă un nivel înalt al conştiinciozității pot fi definiți ca meticuloşi, perseverenți şi tenace, foarte responsabili în realizarea activităților.

Scala *Neurotism sau stabilitate emoțională* identifică măsura în care subiecții sunt anxioşi, depresivi – pe de o parte, fie calmi, siguri pe ei şi având comportament constant – pe de altă parte. Datele din Figura 5 atestă că marja dominantă a acestei dimensiuni fundamentale este reprezentată, la ambele categorii de vârstă, de nivelul mediu al neurotismului, cu 78% şi, respectiv 68%. Aceşti subiecți pot fi caracterizați ca având capacitatea de a gestiona stările de anxietate şi nervozitate, ei nu sunt orientați spre a se preocupa de lucruri lipsite de importanță, sunt raționali şi au capacitatea de a gestiona emoțiile, în cazul stărilor de iritare. În acelaşi timp, se poate observa că nivelul înalt al neurotismului este cu 4% mai mare în cazul subiecților cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani.

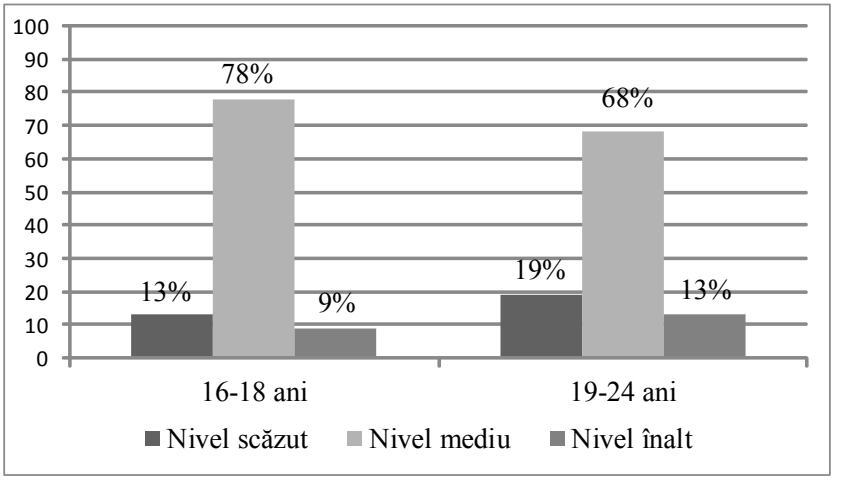


Fig.5. Nivelul neurotismului pe categorii de vârstă.

Subiecții cu un nivel înalt al neurotismului sunt caracterizați prin frecvente stări de anxietate, preocupare, tensiune şi neliniște. Aceste persoane pot fi frecvent iritate, acționând sub impulsuri de moment şi acordând importanță prea mare unor lucruri lipsite de importanță. Cei care manifestă un nivel scăzut al neurotismului pot fi caracterizați printr-un înalt nivel al controlului stărilor de anxietate şi al emoțiilor asociate stărilor de nevrozitate.

Dimensiunea *Deschidere* presupune identificarea măsurii în care subiecții dau dovadă de imaginație, curiozitate intelectuală şi estetică, creativitate, acceptare a diversității, inclusiv a celei culturale.

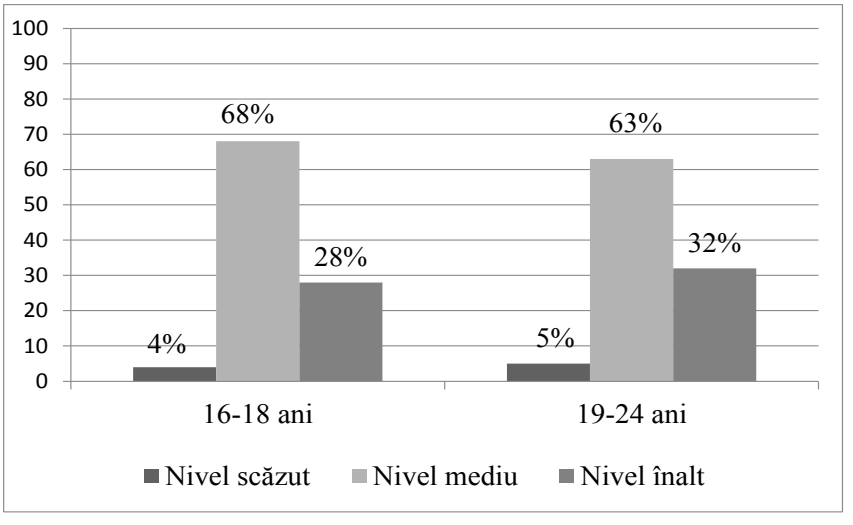


Fig.6. Nivelul deschiderii pe categorii de vârstă.

Conform datelor prezentate în Figura 6, dimensiunea *Deschidere* se manifestă preponderent la un nivel mediu şi înalt, indiferent de categoria de vârstă a subiecților. Aceştia pot fi caracterizați ca fiind creativi şi originali, deschişi spre a obține idei şi informații noi din punct de vedere cultural sau intelectual. La subiecții cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani se observă un nivel mai înalt cu 4% al deschiderii față de grupul de respondenți din categoria de vârstă 16-18 ani şi ei pot fi definiți printr-un înalt nivel al creativității, convingere în beneficiul de a ieşi din limitele tradiționalului. Categoria subiecților cu nivel scăzut al deschiderii, care reprezintă 4% dintre adolescenți şi 5% dintre tineri, se caracterizează prin dificultate în manifestarea creativității şi a originalității. Aceste persoane sunt puțin interesate de noile activități intelectuale sau culturale, fiind conservative şi tradiționale în acțiuni.

Studiul efectuat a arătat că dimensiunile fundamentale ale personalității la subiecții cu vârsta cuprinsă între 16 şi 18 ani, precum şi la cei cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani, se manifestă la nivel mediu şi înalt pentru cele cinci fațete: extraversiune, agreabilitate, conştiinciozitate, neurotism şi deschidere. Valorile medii ale punctajelor obținute pentru dimensiunile fundamentale nu diferă esențial în dependență de categoriile de vârstă cercetate. Totodată, la dimensiunea *Conştiinciozitate* se remarcă valori mai mari la subiecții cu vârsta cuprinsă între 19 şi 24 de ani, iar în ce priveşte *agreabilitatea* valorile medii obținute sunt mai înalte la respondenții de 16-18 ani.

În cazul dimensiunilor fundamentale ale personalității s-a constatat că nu apar diferențe semnificative din punct de vedere statistic în manifestarea acestora pe categoriile de vârstă supuse cercetării: adolescenți de 16-18 ani şi tineri cu vârste cuprinse între 19 şi 24 de ani. Astfel, media pentru valorile dimensiunilor fundamentale ale subiecților cu vârsta cuprinsă între 16-18 ani nu este semnificativ mai mare decât cea a subiecților din categoria de vârstă 19-24 de ani.

Referințe:

1. BOUVARD, M. *Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité*. Paris: Masson, 2009.
2. BOUVARD, M. *Echelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et adolescent*. Vol.2. Paris: Masson, 2008.
3. BFQ Questionario „Big Five" Disponibil: https://vdocuments.site/bfq-test.html. [Accesat: 07.04.2021].
4. BFQ Big Five Questionnaire-2 Disponibil: https://www.testcentral.ro/media/bfq-m-en-DOCPZCHJ.pdf. [Accesat: 07.04.2021].

CARACTERISTICA GENERALĂ A CONCEPTULUI DE VOINŢĂ

CZU: 159.947

Tatiana LUNGU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THE GENERAL FEATURE OF THE CONCEPT OF WILL

This article proposes a general analysis of the concept of will being defined as a person's ability to act in order to achieve a conscious purpose, exceeding certain inner or external barriers. To this regard, this work paper allows the reader to realize that the act of will expresses his entire personality, and therefore a person passes judgments according to their beliefs, skills, feelings, his moral principles, and his will. Eventually, only a man with good motivation, aware of the importance of the aim pursued, who is confident in himself, will certainly prove that he is a strong-willed man. Therefore, strong will is not only the science of wanting and achieving something, but also the science of giving up on something.

Keywords: *will, volunteer work, voluntary act, self-control, behavioral self-regulation.*

Introducere

Ce este voinţa? De unde vine puterea voinţei? Poate fi dezvoltată voinţa? Ce loc ocupă ea în structura personalităţii? – sunt unele dintre puţinele întrebări care au generat controverse între cercetători din diverse domenii ale cunoaşterii: filosofie, psihologie, pedagogie, sociologie.

În viaţă realizăm diverse activităţi care urmăresc un anumit scop, către care converg toate acţiunile componente, dar care nu necesită efort volitiv. Dintr-o dorinţă se naşte scopul, care, susţinut de acţiuni, calităţi şi abilităţi personale, asigură rezultatul dorit. Cu toate acestea, nu e suficient să-ţi fixezi un scop şi să te ţii de el, trebuie şi să-ţi schimbi direcţia, dacă situaţia o cere. Simplul fapt că îţi pui întrebarea „Cum să acţionez?" îţi dinamizează voinţa şi îţi permite să-ţi proiectezi dorinţa actuală într-un viitor posibil şi realizabil. Prin urmare, perseverenţa şi voinţa sunt doi factori decisivi ai succesului. Spre exemplu, sunt tineri care ştiu exact ce doresc, pe când alţii se preocupă cel mai mult de viitorul apropiat. Există deci un efort de sinteză, de integrare specific activităţii. Oricum, alegerea cere reflexiune, decizie, deoarece intervin tot felul de situaţii, alternative, conflicte. Tocmai în astfel de momente survine acea capacitate pe care o numim voinţă şi are o mare importanţă în urmărirea cu consecvenţă a scopurilor propuse, depăşind diverse dificultăţi. În această ordine de idei, voinţa

presupune eliminarea obstacolelor interne şi externe, lupta motivelor, luarea deciziei, controlul comportamentului, acţiunilor şi/sau abţinerea de la realizarea unor activităţi mai mult sau mai puţin plăcute. Cu cât este mai grav obstacolul pe care îl depăşeşte o persoană pe calea către obiectivul propus, cu atât voinţa acesteia este mai puternică. Totodată, barierele depăşite cu ajutorul eforturilor volitive sunt un indicator obiectiv al manifestării puterii de voinţă. În acest sens, voinţa este definită ca capacitate umană de a face acţiuni intenţionate menite să obţină conştient obiective, să-şi reglementeze activităţile şi să-şi gestioneze propriul comportament [1,2].

Diferite aspecte teoretice ale voinţei sunt studiate în lucrările autorilor ruşi (Асмолов А.Г., Иванников В.А., Ильин Е.П., Смирнов Б.Н. etc.). În special, putem menţiona că interesul oamenilor de ştiinţă este studiul dezvoltării şi educaţiei reglării volitive în ontogeneză (Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Игнатьев Е.И., Котырло В.К., Шульга Т.И., Эльконин Д.Б. ş.a.). Totuşi, în ultimele decenii, în psihologia străină a crescut interesul pentru studiul sferei volitive a omului în lucrările lui J.Beckmann, R.Bryden, H.Heckhausen, F.Jackson, F.H. Kanfer, L.Pulkkinen ş.a. [3,4]. Acest aspect se datorează faptului că modelele tradiţionale: motivaţional exigente, cognitive condiţionate social ale activităţii personalităţii nu pot elucida toate fenomenele complexe ale comportamentului uman intenţionat.

În Republica Moldova, problema voinţei a fost cercetată în relaţie cu alţi factori de V.Maximciuc, I.Mulco, O.Paladi, N.Gângota, A.Ciobanu, N.Rusu s.a. V.Maximciuc a studiat modelele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoţional-volitive la copiii cu reţinere în dezvoltarea psihică [3], I.Mulco a cercetat dezvoltarea sferei volitive la preşcolari în cadrul activităţilor de coregrafie [4], iar O.Paladi a realizat cercetări atât cu referire la conceptul de voinţă în relaţie cu adaptarea psihosocială, cât şi în calitate de valoare a personalităţii la vârsta adolescenţei [5,6]. Autorul N.Gângota a studiat problema particularităţilor sferei afectiv-volitive la elevii de vârsta şcolară mică în diferite situaţii sociale de dezvoltare [7]; A.Ciobanu şi N.Rusu au analizat dezvoltarea sferei emoţional-volitive la copiii cu deficienţe de auz, abordând această dimensiune ca necesitate, dat fiind numărul redus de lucrări consacrate problemei date în domeniul psihologiei speciale [8].

Istoric şi concepte generale

Primele opinii vizând voinţa au fost lansate ca un concept filosofic. Astfel, pentru Nietzsche şi Schopenhauer esenţa fiinţei umane nu constă în raţionalitate, ci în voinţă. Şi aici părerile au fost împărţite: pe de o parte, voinţa a fost apreciată drept o forţă divină care situează omul deasupra şi în afara situaţiilor externe concrete, iar, pe de altă parte, ca o tendinţă internă de opunere la aceste influenţe, de contracarare a lor, de autodelimitare şi autodeterminare. Pentru unii filosofi voinţa este o „forţă universală primordială", un „principiu spiritual", o „forţă iniţială" care pune în mişcare atât latura materială a vieţii, cât şi latura spirituală. Fichte definea voinţa ca fiind „un liber arbitru" situat în afara oricărui determinism [9,10]. Hartman şi Schopenhauer o considerau ca fiind dirijată de un principiu divin, de o activitate universală care acţionează

permanent, subordonând toate forţele omului şi orientându-le spre anumite scopuri fără vreo legătură cu raţiunea. Filosofii senzualişti considerau că voinţa este rezultatul tendinţelor aflate în conflict, victoria uneia dintre ele. Pentru Condillac, voinţa era o formă de dorinţă determinată. Raţionaliştii considerau, dimpotrivă, că numai tendinţele judecate, acceptate (deci, filtrate raţional) dispun de capacitatea de a determina o serie de acte. În mod tradiţional, reglementarea voluntară a comportamentului, toate fazele acţiunii voluntare complexe sunt asociate cu o stare emoţională care este definită ca un efort voluntar. Forţa voliţională pătrunde în toate fazele actului voluntar: *conştientizarea scopului, dorinţele, alegerea motivelor, planul şi metodele de efectuare a acţiunilor* [10,11].

Frecvent autorii se întrebau dacă voinţa este o forţă imaterială şi autonomă sau un mecanism strict determinat, dar inapt de autodeterminare. Ca răspuns la această întrebare, autorul E.L. Deci propune utilizarea conceptului de voinţă pentru a se referi la capacitatea oamenilor de a decide cum să se comporte şi să facă în aşa fel încât deciziile lor să fie antecedente cauzale ale propriului lor comportament. Totodată, el susţine că oamenii au capacitatea de a-şi alege, până la o anumită limită, propriul comportament pe baza propriilor acţiuni şi credinţe [11]. Deci, autodeterminarea implică procesul utilizării voinţei cuiva şi demersul de a decide cum să ne comportăm. Un asemenea proces poate fi privit ca fiind absolut legal, deoarece principiile prin care oamenii fac alegeri pot fi descoperite.

În literatura de specialitate, mulţi autori indică faptul că voinţa reprezintă unul dintre nivelurile cele mai înalte ale reglajului psihic, cel mai recent, cel mai sintetic, cel mai complex, dar şi cel mai fragil. În teoria psihologică există mai multe interpretări categoriale ale voinţei. Paul Popescu-Neveanu atribuie acestui fenomen calitatea de proces psihic, Andrei Cosmovici – de activitate, Pavel Mureşan – de activitate, proces şi trăsătură specifică numai omului [10,12,13].

James susţine că atunci când analizăm actul voluntar ne aflăm în „inima" problemei voinţei. În opinia lui, efortul voluntar constă în capacitatea atenţiei de a menţine energic reprezentările sub privirea conştiinţei [5].

Unii psihologi susţin că voinţa se dezvoltă odată cu personalitatea şi prin intermediul ei, considerând-o mai degrabă o caracteristică sau o capacitate a personalităţii în acţiune decât facultate de sine stătătoare; alţii consideră voinţa o simplă componentă a personalităţii, amalgamată cu altele. Voinţa este definită în dicţionarele de psihologie ca aptitudine de a-şi actualiza şi realiza intenţiile. Actul voluntar, precedat de o idee şi determinat de ea, presupune o reflecţie şi o angajare. Conduitele care nu răspund acestui criteriu nu depind de voinţă. Potrivit schemei clasice, aceasta ar implica: a) conceperea unui proiect; b) deliberarea (aprecierea acţiunii optime); c) decizia; d) executarea acţiunii până la capăt. Actul realizat este dovada autenticităţii unui proiect [5,12]. Voinţa, act intenţional, rămâne totuşi intim legată de trebuinţe; ea este o opţiune într-un conflict de tendinţe; ea constă, afirmă E.Claparede, „în sacrificarea unei dorinţe pe altarul altei dorinţe". Voinţa este expresia Eului dar şi a personalităţii totale, a motivaţiilor inconştiente, precum şi a educaţiei sociale, a învăţării şi a inteligenţei [6,11,12].

Totodată, voinţa este expresia personalităţii, a caracterului şi a educaţiei noastre. Este puterea interioară de a depăşi dorinţa de a te complace în obiceiuri inutile şi nefolositoare şi puterea interioară de a depăşi rezistenţa emoţională şi mentală faţă de acţiune. Dezvoltarea sferei volitive permite persoanei să stabilească obiective clare, să le realizeze şi să obţină rezultatul dorit. Este puterea care dă impulsul de a porni la drum şi concentrarea de forţe fizice şi psihice pentru a pune lucrurile în mişcare. Voinţa este capacitatea de a transforma intenţia în acţiune, chiar dacă se întrevăd dificultăţi în obţinerea rezultatului dorit. Din punct de vedere psihologic, voinţa este un proces psihic complex, determinat de un scop, gândit şi trecut prin filtrul raţiunii. Acest proces psihic constă în acţiunea de mobilizare a energiei psihonervoase, cu rolul de a transforma proiectele aflate în stadiu de intenţie în acţiuni posibile. În cele din urmă, această energie psihonervoasă se dovedeşte a fi destul de mare dacă există un „efort voluntar" în cazul în care dorim să obţinem anumite performanţe. Autorii opinează că nu putem susţine forţa voinţei mereu la acelaşi nivel şi, prin urmare, avem nevoie de un efort voluntar mai mare [12,13]. În acest sens, efortul voluntar are un rol esenţial în obţinerea performanţelor, deoarece presupune şi înarmarea cu disponibilitate sau mobilizarea noastră, necesară în trecerea unor obstacole prezente în calea realizării. Deci, efortul voluntar este starea tensiunii emoţionale, care mobilizează resursele interne ale unei persoane (memorie, gândire, imaginaţie etc.) şi creează motive suplimentare pentru acţiune. M.Ya. Basov consideră efortul voluntar drept o expresie subiectivă a funcţiei de reglementare a voinţei, pe care a identificat-o cu atenţia. Cercetătorul susţine că atenţia şi efortul de voinţă este acelaşi lucru, doar exprimat prin termeni diferiţi. Astfel, M.Basov s-a alăturat indirect ipotezei lui A.Lazur susţinând că mecanismul efortului persoanei pentru toate cazurile este unul [9,11].

După C.G. Jung, voinţa presupune o organizare culturală şi raţională a energiilor, fapt ce constituie o cucerire târzie a umanităţii şi de care primitivii nu erau capabili. H.Peack afirmă că un act este cu atât mai voluntar cu cât poate răspunde mai puternic la proprietăţile slabe, discrete ale stimulului, lăsând fără răspuns însuşirile puternice, evidente [2].

Scoţând în evidenţă rolul afectivităţii, W.Wundt şi F.Rignano se apropie mai mult de problemele esenţiale ale voinţei. Ei subliniază că actul de voinţă începe cu anumite dorinţe, aspiraţii şi constă în lupta dintre ele; la baza actului voluntar şi a deciziilor stau sentimentele. Prin urmare, vorbim de voinţă atunci când hotărârea se ia pe baza unui sentiment superior, când, de exemplu, învăţătura e considerată mai importantă decât o distracţie momentană [12]. În concepţia lui Wundt, procesele afective sunt cele mai active, care angajează plenar persoana în acţiune. Autorul nega faptul că voinţa nu merge întotdeauna din afect, ci îl poate şi reprima. Caracterul acţional al proceselor afective, ca şi momentul actualităţii lor, sunt esenţiale pentru voinţă, deoarece, sub aspect obiectiv, ele sunt trăite în mod specific [5,10,11].

J.Sutter defineşte conceptul de voinţă drept oricare activitate a omului în care dorinţa sa joacă un rol determinant şi, prin extensie, orice conduită în care acesta îşi propune un plan şi îşi angajează resursele cunoaşterii şi energiei sale pentru a-l îndeplini [5,6].

Conform ipotezei lui W.James, actul de voinţă presupune că ne hotărâm să acţionăm împotriva unei dorinţe prezente care e puternică, arzătoare, pentru a face altceva lipsit de atracţie, antipatic, silnic. Adică, acţionez împotriva celei mai mari atracţii; dorinţele se lovesc de un „trebuie" – perete ce opune o mare rezistenţă, lipsit de atracţie şi căldură [5,6].

În concepţiile autorului B.Zorgo, voinţa nu trebuie să fie interpretată ca instanţă independentă care se integrează în mozaicul personalităţii, ci ca funcţie care rezultă din integritatea şi unitatea personalităţii implicând într-o fază specifică participarea tuturor funcţiilor psihice şi dobândind, prin aceasta, o funcţionalitate specifică de autoreglare şi autodeterminare deosebit de importantă în autoreglarea personalităţii. Psihologii W.James şi K.Lewin au ajuns la concluzia că specificul psihologic al voinţei îl reprezintă efortul voluntar, fiind finalitatea subiectiv comportamentală a voinţei. În acest sens, efortul voluntar este o mobilizare de resurse fizice, emoţionale, intelectuale, prin intermediul energiei psihice.

Voinţa nu este numai o „componentă executorie a caracterului", „un nivel de autoorganizare şi reglaj psihic superior" sau „capacitate declanşatoare de atitudini şi acţiuni", ci şi una dintre cele mai importante condiţii ale activităţii de învăţare (Popescu-Neveanu, 1978; Roşca, 1971; Tucicov-Bogdan, 1973; Zlate, 1994) [10-12].

Ca formă şi expresie a nivelului conştient al psihicului, activitatea voluntară se caracterizează prin două atribute esenţiale: a) diferenţierea şi determinarea pregnantă a verigilor componente – motivul, mijlocul şi scopul – cu posibilitatea transformării, la nevoie, a fiecăruia dintre ele în „obiect" de analiză special şi de evaluare; b) prezenţa condiţionării, atât în declanşarea acţiunii, cât şi în modul de desfăşurare a ei, condiţionare ce constă în corelarea şi aprecierea permanentă a raportului dintre dorinţe, scopuri, pe de o parte, şi posibilităţi (subiective şi obiective), pe de altă parte, între efortul întreprins şi rezultatele înregistrate [10-12].

Concluzii

În concluzie menţionăm că în concepţiile autorilor voinţa este considerată parte a conştiinţei, pârghie de activitate şi reglementare a începutului, concepută pentru a crea eforturi şi a le ţine în timp după cum este necesar. Voinţa se formează continuu de-a lungul vieţii prin succesiunea acţiunilor voluntare solicitate de contextul vieţii de zi cu zi, rezultat al autoeducaţiei prin stabilirea conştientă a sarcinilor din ce în ce mai complicate şi urmărirea scopurilor îndepărtate care necesită eforturi considerabile. În acest sens, manifestarea voinţei în diferite situaţii specifice reflectă în mare parte calităţile volitive ale persoanei. De altfel, este extrem de important să observăm ce calităţi sunt dezvoltate suficient şi ce calităţi necesită efort pentru luarea unei decizii prompte şi chibzuite, executarea încrezută fără ezitare şi capacitatea de a urma scopul timp îndelungat, fără a micşora energia în lupta cu obstacolele.

Referințe:

1. McGONIGAL, K. *Puterea voinței. Cum funcționează autocontrolul şi ce putem face pentru a-l îmbănătăți*. Bucureşti; Litera, 2019. 336 p. ISBN: 978-606-33-0163-6
2. ŞTEFĂNEȚ, D., BÎTCA, L., LUNGU, T. etc. *Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală*. Chişinău: Totex-Lux, 2016. 379 p. ISBN: 978-9975-3060-8-9
3. MAXIMCIUC, V. *Modelele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică*: Teza de doctor în psihologie. Chişinău, 2012.
4. MULCO, I. *Dezvoltarea sferei volitive la preşcolari în cadrul activităților de coregrafie:* Teza de doctor în psihologie. Chişinău: UPS I. Creangă, 2020.
5. PALADI, O. Adaptarea psihosocială şi voința la adolescenți. În: *Materialele Conferinței ştiințifice „Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor şi a zonelor transfrontaliere*". Ediția a XVI-a. Volumul XXXVI (Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane", Academia Română, Filiala din Iaşi, România, 30 octombrie): Performantica, 2020, p.81-87. ISBN 978-606-685-744-4
6. PALADI, O. Orientările valorice ale adolescenților în funcție de criteriul gen. În: *Materialele Conferinței ştiințifice internaționale „Educatia din perspectiva valorilor"*. Editia a XII-a. Chişinău, 28-29 septembrie 2020. Bucureşti: EIKON, 2020, p.96-103. ISBN 978-606-49-0372-3
7. GÎNGOTA, N. *Dezvoltarea sferei afectiv-volitive la vârsta şcolară mică în diferite situații sociale de dezvoltare*: Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chişinău: UPS I. Creangă, 2003.
8. CIOBANU, A., RUSU, N. Dezvoltarea sferei emoțional-volitive la copiii cu deficiențe de auz. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2016, nr.2(43), p.22-28.
9. БОЖОВИЧ, Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва-Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352 с. ISBN 5-89502-210-3 (МПСИ)/ISBN 5-89395-285-5 (МОДЭК)
10. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE, M., CREȚU, T. *Psihologie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995. 222 p.
11. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a 4-a. Iaşi: Polirom. 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9
12. PALADI, O., LUNGU, T. Rolul voinței în dirijarea comportamentelor şi activității de învățare la elevi. În *Studia Universitatis Moldaviae*, 2020, nr.11, p.63 - 68.
13. RUSNAC, S. *Psihologia dreptului*. Chişinău: ARC. 2000. 311 p. ISBN: 9975-61-125-7

IMPACTUL NOILOR TEHNOLOGII INFORMAŢIONALE ASUPRA PROCESULUI DE COMUNICARE

CZU: [316.77 + 37.018.4]:004

Silvia MACHIDON

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THE IMPACT OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES ON THE COMMUNICATION PROCESS

This article addresses the issue of new technologies on the communication process. It is analyzed the concept of communication, information and communication technologies, etc. and at the same time highlighting some of their characteristics. Attention is drawn to the advantages and disadvantages of information technologies on the communication process in general and in the field of education in particular.

Keywords: *communication, information society, information and communication technologies, advantages and disadvantages of ICT in the communication process.*

Trăim într-o societate dominată de schimbare, cu impact asupra modului de viaţă şi de gândire al oamenilor. Societatea în care trăim este dependentă de comunicare; or, aceasta se impune ca condiţie şi necesitate a existenţei societăţii. Ritmul dezvoltării tehnologiilor în ultima perioadă, care susţin societatea informaţională, este accelerat de convergenţa noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicaţiei şi a necesităţilor. În contextul schimbărilor globale şi din învăţământ, şcoala promovează o educaţie de calitate, iar finalitatea presupune ca elevii să gândească critic, să înţeleagă, să fie inovatori, să ia decizii, să comunice eficient şi să relaţioneze.

În acest deceniu al secolului XXI se constată schimbări majore în comportamentul şi relaţiile interumane generate de dezvoltarea tehnologiei digitale. Indiferent de frecvenţa şi intensitatea aplicării tehnologiilor de comunicare moderne, abilităţile de comunicare ale indivizilor sunt nişte factori importanţi pentru succesul în cadrul oricăror activităţi, procese. Conştientizarea avantajului tehnologiilor moderne în procesul de comunicare la nivel instituţional a constituit premisa pentru noile direcţii de a valorifica utilizarea TIC în asigurarea interrelaţionării.

Este greu să ne imaginăm o lume fără comunicare – fără a şti ceea ce oamenii gândesc sau fără a ne împărtăşi propriile gânduri. Astfel, comunicarea este un proces esenţial de menţinere a legăturilor interumane, care stă la baza organizării sociale. Oamenii percep cuvântul „comunicare” ca pe un schimb de mesaje, idei, impresii între două sau mai multe persoane. În literatura de specialitate nu a fost

identificată încă o definiție universală, valabilă pentru conceptul de comunicare. Diversitatea definițiilor date comunicării şi caracterul lor incomplet a condus inevitabil la interpretări care produc suficientă confuzie. Comunicarea este definită de către majoritatea specialiştilor ca un proces prin care un emițător transmite o informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte.

Comunicarea este un proces intenționat de transfer de informație şi înțelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaționale şi organizații în întregul lor [1, p.21].

Scopul comunicării este cel de informare, motivare, convingere, instruire, încurajare, iar obiectivul comunicării este cel de creare a unei modalități prin care mesajele să fie receptate: auzite, citite, înțelese, acceptate. Din cele afirmate mai sus putem concluziona că comunicarea „este un ansamblu de acțiuni care au în comun transmiterea de informații sub formă de mesaje, ştiri, semne sau gesturi simbolice, texte scrise ş.a.m.d. între doi indivizi, numiți interlocutori, sau, mai formal, emițător şi receptor" [1].

În acest articol vom face referire la canalul comunicării – calea/mijlocul, suportul de transportare şi distribuire a informației. Canalele de comunicare sunt linii de comunicare reale sau imaginare, prin care se transferă informații. Totodată, atât emițătorul, cât şi receptorul au nevoie de mijloace de percepție – coduri, limbi, dar şi de dispozitive tehnice.

Toate societățile cunosc *schimbarea socială* – o modificare semnificativă în modelele culturii şi în structura socială, care se reflectă în comportamentul social. Unele societăți se schimbă încet, altele se schimbă mai rapid. Forța motrice în schimbarea socială (un factor al schimbării sociale) îl constituie tehnologia, care duce la schimbări la nivel economic, în organizarea socială şi în comportamentul social şi interrelaționare, în consecință – şi asupta comunicării. Odată cu dezvoltarea societății mijloacele şi canalele de comunicare la fel au suferit schimbări: transferul natural de informații a fost completat treptat de către oameni cu modalități artificiale.

Tehnologiile informaționale/ mijloacele de comunicare electronice, a căror dezvoltare a început în anii 50 ai sec. XX, oferă acces rapid şi eficient la informație. Colectarea, stocarea, organizarea, procesarea, prezentarea şi transmiterea informației „în format electronic fără limite spațiale sau temporale permite oamenilor accesul la datele dorite" [2, p.13], dar nu tinde, nicidecum, spre înlocuirea omului printr-o cyber maşină.

Incontestabil, tehnologiile moderne influențează dezvoltarea psihică şi, într-un mod deosebit, comunicarea. Comunicarea virtuală se deosebeşte de cea tradițională şi reală prin lipsa prezenței fizice şi a posibilității de a atinge interlocutorul. Prin Internet – rețeaua globală de calculatoare – se poate transmite vorbirea orală şi scrisă, precum şi imagini. În plus, canalele de comunicații electronice au rezolvat problema stocării mesajelor, ceea ce ne-a permis să intrăm într-o nouă etapă fără hârtie în dezvoltarea comunicațiilor sociale. Comunicarea cu persoane aflate la distanță, cu camera web şi

alte accesorii şi programe permite comunicarea în direct în timp real (chat, comunicare verbală), ceea ce a dus la transformări ale relaţiilor noastre cu ceilalţi. Motivele aderării la reţelele virtuale (Facebook, Yandex, Twitter etc.) în mare parte ţin de comunicare, fie că au drept scop depănarea unor amintiri, a unor evenimente din trecut, fie că e vorba de noile colaborări care tind spre menţinerea unor relaţii cu perspectivă de viitor, toate se întrunesc în reţeaua virtuală şi în reţelele de socializare. Fără îndoială, tehnologiile actuale de comunicare influenţează comportamentul şi modalităţile de lucru ale majorităţii populaţiei din ţările economic dezvoltate. Mai mult, organizaţiile care se implică în comunicarea cu publicul, completează şi îmbunătăţesc formele de prezentare clasice prin folosirea unor sisteme electronice care au avantajul că sunt mai flexibile, pot avea părţi rezervate utilizatorilor interni sau deschise publicului larg, iar actualitatea este foarte facilă. Mijloacele TIC asigură un circuit al informaţiei, elemente de conexiune inversă (feedback), de măsurare şi apreciere, precum şi elemente de evaluare a procesului de comunicare care au condus la anumite rezultate. Comunităţile online au devenit şi o formă de comunicare suplimentară pentru persoanele care se cunosc în viaţa de zi cu zi. Nivelul de interacţiune şi participare a membrilor variază în funcţie de comunitate: de la adăugarea de comentarii la blog, forum ş.a. Astăzi asistăm la un proces de conexiune între şcolile din ţară, biblioteci, alte servicii, la un proces de răspândire a cunoştinţelor, de abordare a unui învăţământ personalizat şi a unei pregătiri de performanţe, ceea ce permite crearea locurilor de muncă şi dezvoltarea infrastructurii telecomunicaţiilor [3, p.32-35].

Tehnocomunicarea produce reconfigurarea însăşi a individualităţii: omul integrat în reţea îşi capătă dubla funcţie – de emiţător şi de receptor. Rezultă că interactivitatea este acel mecanism prin care individualitatea se transformă, devenind instabilă, multiplă şi difuză. Anterior omul nu era decât un receptor disciplinat, care când se confrunta cu un mesaj îl putea accepta sau respinge (o carte, o emisiune televizată etc.). Astăzi lucrurile arată altfel: cel mai discret individ a devenit emiţător măcar prin manipularea opţiunii, care să-i permită trecerea de la o configuraţie de semne la alta. Prin urmare, putem afirma că modalităţile prin care societatea informaţională reformează gândirea umană generează o nouă viziune asupra cunoaşterii şi modifică substanţial caracterul comunicării interpersonale. În concluzie, se remarcă o dependenţă reciprocă între tehnologie şi schimbarea socială: astfel, afirmăm că rezultatul cunoştinţelor ştiinţifice a dus la schimbarea socială, care, la rândul său, contribuie la progresul tehnologic. Or, cunoştinţele ştiinţifice duc la progrese tehnologice care au ca rezultat schimbarea socială.

Asistăm în ultimele decenii la o serie de fenomene şi procese care caracterizează evoluţia societăţii umane în ansamblul ei. Societatea informaţională reprezintă o nouă etapă a civilizaţiei umane, un nou mod de viaţa calitativ superior care implică folosirea intensivă a informaţiei în toate sferele activităţii şi existenţei umane, cu un impact economic şi social major. Aceasta permite accesul larg al membrilor săi la informaţie, un nou mod de lucru şi de cunoaştere, amplifică posibilitatea globalizării economice şi a creşterii coeziunii sociale [4, p.1].

Societatea informațională este societatea unde crearea, distribuirea, utilizarea, integrarea şi manipularea tehnologiilor reprezintă o activitate semnificativă economică, politică şi culturală. Principalii factori ai acesteia sunt tehnologiile informaționale şi de comunicare digitale, care au dus la o explozie informațională şi schimbă profund toate aspectele organizării sociale, inclusiv economia, educația, sănătatea, democrația. Oamenii care au mijloacele de a participa la această formă de societate sunt uneori numiți cetățeni digitali, definiți de K.Mossberger drept „aceia care folosesc Internetul în mod regulat şi eficient". Aceasta este una dintre numeroasele zeci de etichete care au fost identificate pentru a sugera că oamenii intră într-o nouă fază a societății.

Societatea informațională, în esență, este societatea care se bazează pe Internet. De asemenea, globalizarea este o consecință, cu prioritate, a Internetului. Deci, se poate spune că globalizarea este un fenomen specific societății informaționale.

Vom identifica câteva dintre caracteristicile comunicării în societatea informațională, adică în cadrul societății în care comunicarea este în mare măsură intermediată de computer, iar gestionarea informației, ca şi transformarea oricărei informații în informație digitizată transmisibilă pe Internet, este de asemenea facilitată. Trebuie de adăugat însă că în cadrul interacțiunii comunicaționale mediate de computer nu doar mesajul şi sensurile ataşate lui sunt re-create de către mediul în care comunicarea are loc, ci chiar identitatea comunicatorilor este re-creată de către acest mediu. Spațiul virtual este al unei morfologii a comunicării cu totul aparte [5, p.115].

În cadrul spațiului virtual acțiunile noastre sunt continuu supravegheate prin mijloace informatice, actele noastre de comunicare (accesarea unor site-uri, de exemplu) fiind grupate pentru a ni se crea un profil comercial sau de altă natură, în funcție de care anumite instituții cu caracter comercial (sau, mai rar, chiar politic) îşi adaptează strategiile de piață, inclusiv oferta publicitară online. Drept urmare, ceea ce se întâmplă la nivelul societății - rețea, după cum o numeşte Manuel Castells, este nu doar o re-creare a mesajului, ci chiar o re-creare a participanților la comunicare, atât în ceea ce priveşte identitatea lor externă, cât şi cea internă, modul cum se privesc pe ei înşişi [6].

În contextul noilor relații virtuale, al standardelor de competitivitate, apar noi semne de întrebare: Ce se va întâmpla cu diversitatea culturală? Nu va interveni o izolare a omului care lucrează acasă cu ochii ațintiți pe ecran? Cum putem menține micile şi marile secrete? Pentru cine, de către cine şi cum se va schimba sistemul educațional? Vom face referire în cele ce urmează la sistemul educațional.

În domeniul educației, comunicarea virtuală ocupă un loc important, având ca repere platformele educaționale (Moodle e-learning, AeL – Advanced Elearning, iTeach etc.). Instruirea prin intermediul noilor tehnologii a devenit prioritară, accesibilă şi foarte eficientă. Posibilitatea de a completa prin exemple video conținutul teoretic predat elevilor ori studenților confirmă avantajul şi necesitatea susținerii TIC în educație. Skype-ul, messenger-ul, viber-ul, e-mail-ul etc. sunt utilizate pentru informare, transmiterea informațiilor, lucrărilor de laborator ori anunțurilor.

O nouă tendință modernă de învățare şi comunicare virtuală se referă la M-learning (învățarea mobilă), cu accesarea informației prin intermediul telefonului mobil.

Învățarea mobilă susține obiectivele educaționale care au legătură cu administrarea eficientă a sistemelor şcolare şi îmbunătățirea comunicării [7, p.484-486].

Utilizarea resurselor educaționale deschise şi a altor tehnologii poate reduce costurile asociate cu materialele necesare instruirii şi permite utilizarea mai eficientă a timpului profesorului. Relația de comunicare între cele două părți este personalizată, adaptată fiecărui elev digitalizat, necesităților acestuia. Astfel, se realizează o personalizare a învățării.

La nivelul instituțiilor şcolare, tehnologiile moderne au fost utilizate în scopul asigurării circuitelor de conexiune inversă, externă şi internă, necesare pentru autoreglarea activității educaționale pe tot parcursul desfăşurării acesteia, în funcție de nivelul (calitativ şi cantitativ) de participare a beneficiarilor direcți şi indirecți.

Comunicarea virtuală ori digitală este convenabilă şi printre cele mai evidente avantaje putem menționa: rapiditatea digitală, simplitatea în expunerea limbajului, nelimitarea geografică, accesibilitatea informativă în diferite domenii, asigurarea comunicării între persoanele care se cunosc în viața cotidiană, alegerea liberă pentru întreținerea sau încetarea comunicării virtuale cu anumite persoane.

Un aspect important este organizarea activității manageriale la nivel de instituție/organizație, asigurată prin implementarea unei strategii de comunicare eficientă cu beneficiarii direcți şi indirecți, inclusiv prin utilizarea tehnologiilor informaționale, pentru a asigura siguranța, adaptarea față de schimbările continue, susținerea moralului, creşterea motivației, consolidarea încrederii. Anume comunicarea clară şi inspirată menține entuziasmul în echipă şi asigură realizarea obiectivelor, performanța. Avantajele utilizării tehnologiilor moderne în activitatea profesională facilitează lucrul individual, analiza, sinteza, comparația, clasificarea informațiilor, luarea deciziilor, algoritmizarea, dezvoltarea încrederii în sine, în forțele proprii.

În comunicarea tehnologică se constată transformări radicale ale sociabilității. Una dintre aceste transformări ține de pierderea sentimentului identității. Interfețele, programele cu care lucrăm ne obligă să abandonăm o parte din personalitatea noastră pentru a ne conforma unor coduri, reguli, proceduri de interactivitate. Nu ne mai putem poziționa drept noi înşine în raport cu aceste interfețe, aşa cum noile sisteme de comunicare permit participanților comunicării să treacă peste procedura identificării prealabile indispensabile. Vorbirea anonimă devine o formă obişnuită de comunicare în rețea, acest joc subminând însă identitatea individului printr-o multiplicare scăpată de sub control. Sporirea facultăților de comunicare şi a accesului la informații dă naştere unei societăți calitativ diferite care se confruntă cu probleme noi, precum supraîncărcarea informațională şi necesitatea elaborării noilor forme de reglementare pentru a controla fluxul de informații între persoane, organizații, companii sau țări. În consecință, se extinde şi se consolidează diversitatea canalelor de comunicare, care transmit diverse informații către consumatori.

Printre dezavantaje vom menționa şi problemele legate de văz, formarea dependenței de calculator, surmenaj, dar şi reducerea comunicării interumane. În consecință, aprofundarea personalității în lumea virtuală poate duce la „pericolul formării

personalității înstrăinate de normele morale cu toate consecințele sale" [8, p.144]. De asemenea vom face referire şi la: nesiguranța față de persoana cu care are loc comunicarea; identitatea necunoscută a interlocutorului; incapacitatea de a identifica dacă interlocutorul este sincer, onest; incapacitatea de a comunica nonverbal şi prin intermediul gesturilor; feedback-ul în urma mesajelor pe care le transmiți nu poate lua decât forma unui mesaj de răspuns scris sau verbal, ceea ce în raport cu comunicarea directă, față în față, reprezintă foarte puțin din punctul de vedere al autorității în comunicare.

Este important să conştientizăm că dispozitivele electronice pe care le folosim pentru comunicare ne distrag, uneori, atenția de la aspectele importante ale vieții, îndepărtându-ne unii de alții, iar pentru a nu pierde definitiv relațiile adevărate este necesar să se identifice un echilibru între lumea reală şi cea virtuală, între socializarea online şi cea reală, între jocurile reale şi cele virtuale.

Concluzii

Trăim într-o perioadă în care trebuie să ne adaptăm „sănătos" la dezvoltarea galopantă a tehnologiei. În cazul utilizării tehnologiei nu putem face evaluări globale: dezvoltarea tehnologică este benefică sau nocivă; mai degrabă ar trebui să ne educăm cu privire la utilizarea eficientă a acesteia. Preferința copiilor, tinerilor pentru utilizarea mijloacelor tehnologice ar trebui utilizată cu scopul de a-i motiva şi implica în sarcini curriculare şi extracurriculare cu orientare profesională, ceea ce le va asigura un viitor sigur.

Referințe:

1. IOSIFESCU, Ş. (coord.). *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. Bucureşti: IŞE-MEC, 2001.
2. BĂLĂNUȚĂ, M. Rolul tehnologiilor informaționale în dezvoltarea durabilă. În: *Didactica Pro*, 2003, nr.6 (22) p.11-13.
3. PALADI, A., MACRINICI, S. Comunicarea virtuală. Avantaje şi dezavantaje. În: *Materialele Conferinței „Integrare prin cercetare şi inovare"*. Chişinău, 28-29 septembrie 2016, vol.II, p.32-35.
4. GORGAN, L. Întreprinderea modernă în contextul trecerii la Societatea Informațională. În: *Materialele Conferinței ştiințifice a studenților Universității Creştine „D.Cantemir"*. Secțiunea *Aspecte economice, globale, europene şi naționale*, Bucureşti, 13 mai 2011.
5. IOSIFESCU, Ş. *Op.cit.*
6. PALADI, A., MACRINICI, S. *Op.cit.*
7. ROŞAN, A. *Psihopedagogie specială. Metode de evaluare şi intervenție*. Iaşi: Polirom 2015, p.484-486.
8. COJOCARU, V. *Schimbarea în educație şi schimbarea managerială*. Chişinău: Lumina, 2004. 336 p.

INDICATORI DE MĂSURARE A IMPACTULUI ORGANIZAŢIILOR CENTRATE PE PROTECŢIA COPILULUI

CZU: 364.442.6-053.2:061.2:303.2

Livia MARGINEAN

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

INDICATORS OF MEASUREMENT OF THE IMPACT OF ORGANIZATIONS CENTERED ON CHILD PROTECTION

The article outlines the ways to improve the quality of involvement and support provided by government institutions and civil society organizations focused on child protection, as well as the role of indicators measuring the impact of the programs supporting the most vulnerable social groups in ensuring the sustainability and expertise of CSOs. . An objective analysis, by applying efficient tools and using data from different official and credible sources for setting the indicators, will estimate whether the impact produced by the project / program corresponds to the societal needs and the problems identified to be solved.

Keywords: *impact evaluation, indicators, the general evaluation criteria, nongovernmental organizations*

Un număr spectaculos de organizaţii necomerciale sunt înregistrate oficial în Republica Moldova, printre care se regăsesc şi organizaţii cu afiliere internaţională sau chiar filiale ale unor cunoscute organizaţii internaţionale. În aprilie 2021 erau înregistrate oficial 14484 de organizaţii [1], care, prin forma lor de organizare, reprezintă: organizaţii neguvernamentale, organizaţii politice, organizaţii comunitare, asociaţii profesionale, sindicate, fundaţii, instituţii culturale, mişcări ecologiste, organizaţii filantropice, organizaţii religioase etc. Organizaţiile societăţii civile (OSC) din ţară îşi desfăşoară activitatea în diferite domenii, contextul tematic fiind determinat de preponderenţa mai multor probleme de ordin social, politic, economic etc. cu care se confruntă societatea. În perioadele de criză, familiile cu copii în situaţie de risc sunt afectate prin aprofundarea sărăciei şi a crizei educaţionale, a pericolelor pentru viaţa şi sănătatea copiilor, a riscurilor pentru siguranţă. Actualul sistem de protecţie a copiilor este orientat spre realizarea reformelor rezidenţiale, dezinstituţionalizarea copiilor şi reintegrarea lor în familie, prevenirea separării şi reducerea numărului de abandonuri. În acest context, autorităţile de la toate nivelurile, susţinute de societatea civilă, şi-au extins programele de protecţie socială pentru a ajunge la cele mai vulnerabile familii şi copii, a asigura accesul egal şi echitabil la servicii sociale, educaţionale, de

nutriție, de imunizare şi sănătate, precum şi pentru a prioretiza suportul. OSC a lansat mai multe acțiuni, dar care trebuiesc ajustate nevoilor sociale şi priorităților asumate de către guvernul Republicii Moldova: prevenirea separării copilului de familie; stoparea treptată a instituționalizării copiilor, în special a celor cu vârste între 0 şi 3 ani şi cu dizabilități; reducerea continuă a numărului de copii în îngrijire rezidențială. În acest context, considerăm oportună şi necesară promovarea şi consolidarea parteneriatului public-privat în dezvoltarea de soluții alternative de îngrijire şi incluziune socială a celor mai vulnerabili copii. Mai mult, sunt necesare acțiuni de încurajare a implicării sectorului privat şi a mass-mediei în schimbarea percepțiilor şi atitudinilor față de familii, de la indiferență şi vină – la incluziune, înțelegere şi sprijin, sprijinind realizarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (fără sărăcie, bunăstare, prevenirea inegalității etc.).

În planurile de acțiuni pentru implementarea diferitor proiecte ale OSC sau pentru implementarea documentelor de politici publice sunt prestabiliți indicatorii în baza cărora se realizează monitorizarea şi evaluarea (măsurarea progresului) pentru fiecare activitate în parte. Acțiunile filantropice în Republica Moldova, pe timp de criză, au demonstrat solidaritate, responsabilitate socială, activism şi implicare socială a tuturor cetățenilor şi instituțiilor publice, private împreună cu instituțiile guvernamentale. Implicarea tuturor şi solidaritatea socială în perioada dată a fost una cu un impact considerabil, dar fără *in put* pe măsură [2, p.10]. Totodată, se demonstrează modul de realizare a activităților de filantropie şi sponsorizare în Republica Moldova în situații de criză, inclusiv prin prisma cercetării prevederilor fiscale ale legislației în acest domeniu pe perioada situației de urgență, fiind scoase în evidență lipsa transparenței din partea Guvernului şi a administrațiilor publice locale privind sumele colectare şi unde au fost redirecționați banii colectați, dar şi lipsa unor date oficiale privind numărul de donații filantropice de orice natură care au avut loc în perioada stării de criză. Conform Indexului Sustenabilității OSC-urilor, datele BNS arătau că în 2019 doar 26% dintre OSC-urile înregistrate au depus rapoarte financiare anuale, ceea ce poate fi considerat un indicator al OSC-urilor active. Nivelul de încredere în OSC-uri rămâne mic: 23% – în octombrie 2020, în creştere față de începutul anului 2019 (18%), dar la acelaşi nivel ca în luna mai 2018. Cel mai înalt nivel de încredere îl are biserica, cu 74%, iar OSC-urile se plasează la acelaşi nivel cu Guvernul (23%) [3, p.23].

Este evident că există, în continuare, potențial de îmbunătățire a calității implicării şi suportului oferit de către OSC, care, deşi au intenții bune, contribuie financiar, sunt deschise şi cooperează cu sectorul public în vederea realizării reformelor, mai trebuie să dețină expertiza în a demonstra impactul produs asupru grupului-țintă. Organizațiile active centrate pe consolidarea familiilor cu copii în situații de risc sunt prezente în cadrul rețelelor de ONG-uri active în domeniul protecției copilului, alianțelor, parteneriatelor public-private şi denotă rolul esențial, inclusiv prin contribuția financiară consistentă, în promovarea şi implementarea reformelor din domeniul protecției copilului în Republica Moldova. Toți participanții la reforma sistemului de protecție şi îngrijire a copilului ar trebui să-şi dubleze eforturile şi să acționeze în vederea

realizării obiectivelor startegice, care se focusează pe asigurarea condiţiilor necesare pentru creşterea şi educaţia copiilor în mediul familial, pe prevenirea separării copilului de familie, inclusiv pe stoparea graduală a instituţionalizării copiilor cu vârsta de 0 - 3 ani. Graţie resurselor suplimentare şi asistenţei oferite de către organizaţiile centrate pe protecţia copilului, active în Republica Moldova, numărul copiilor din instituţii rezidenţiale s-a redus considerabil [4, p.14]. În pofida progresului înregistrat de autorităţi şi de partenerii din societatea civilă şi schimbărilor pozitive majore demonstrate în ultimele decenii, în instituţii rezidenţiale mai rămân aproape 1000 de copii (în baza Raportului anual al MSMPS), iar alte câteva mii, în fiecare an, se confruntă cu riscul de a fi separaţi de familie. Organizaţiile neguvernamentale naţionale durabile şi active din domeniul protecţiei copilului au adus contribuţii semnificative şi continuă, în mod constant, să susţină reformele, în conformitate cu prevederile Convenţiei ONU asupra drepturilor copilului, argumentând, prin dovezi clare, că mediul familial şi îngrijirea familială oferă condiţii cu mult mai bune decât cele oferite de orfelinate şi, totodată, prin parteneriatele stabilite la nivel global demonstrează valoarea adăugată a reformei în cadrul provocărilor de la nivel global. Fiecare organizaţie, prin programul sau proiectul propus, viziune şi misiune asumată, îşi propune să obţină cele mai bune rezultate posibile prin influenţarea politicilor, practicilor şi mentalităţilor factorilor de decizie, guvernelor şi instituţiilor. Aceasta implică monitorizarea fiecărei faze a unui program pentru a asigura progresul şi a atinge obiectivele propuse. Cu toate acestea, multe organizaţii nu au expertiza şi instrumentele necesare pentru a demonstra eficienţa şi impactul asupra grupului de beneficiari–ţintă. Corespunzător acestei situaţii, accentuăm şi sistematizăm, în cele ce urmează, indicatorii de măsurare a impactului social ce necesită a fi urmaţi pentru creşterea eficienţei şi eficacităţii activităţii.

Conceptul de *impact social* este, de obicei, utilizat în domeniul corporativ pentru a desemna efectele produse de activităţile desfăşurate de o companie**.** Impactul social reprezintă partea din rezultatul total, care a avut loc ca urmare a intervenţiei directe, excluzând partea care ar fi avut loc oricum şi fără intervenţie. Prin impact social subînţelegem efectele şi schimbările (în ceea ce priveşte cunoştinţele, atitudinile, starea, condiţiile de viaţă, valorile etc.) generate pe termen lung în comunitate în urma activităţilor desfăşurate de o organizaţie.

Prin fixarea cu minuţiozitate a obiectivelor specifice sociale şi de mediu împreună cu cele financiare, organizaţiile active în domeniul protecţiei copilului investesc, de obicei, în activităţi care generează impact, prevenind riscurile şi măsurând rezultatele lor. Organizaţiile care ţin cont de procedurile de măsurare a indicatorilor de impact şi care efectuează sistematic acest proces evaluativ vor putea avea un avantaj competitiv faţă de alte organizaţii non-profit de pe piaţă. Prin raportarea impactului social, orice organizaţie demonstrează eficienţa şi eficacitatea programelor lansate, îşi confirmă misiunea şi creşte credibilitatea faţă de mediul în care activează. Calcularea impactului poate fi efectuată în diferite moduri. Fiecare organizaţie va decide care vor fi indicatorii de măsurare (de ex., numărul de copii afectaţi, numărul de copii instituţionalizaţi, numărul de servicii create etc.) şi care vor fi indicatorii ce reflectă rezultatele

pe termen lung, care nu sunt vizibile imediat. Totodată, pentru a atinge cele mai bune rezultate este recomandabil să fie monitorizată fiecare fază a proiectului lansat de către organizație, asigurând evaluarea realizării obiectivelor propuse, şi să fie demonstrat impactul. Asigurarea aplicării corecte a instrumentelor de măsurare a impactului necesită suficientă expertiză; în caz contrar, există posibilitatea de a angaja experți sau companii care dețin competențe necesare în asigurarea acestui element. În baza cadrului metodologic, bazat pe cele mai bune practici europene şi internaționale în domeniul evaluării proiectelor/programelor derulate în Republica Moldova, se ține cont de cele 5 criterii generale utilizate la nivelul Uniunii Europene: relevanță, eficiență, eficacitate, impact, sustenabilitate. În funcție de proiectul sau de programul evaluat, se va apela doar la o parte dintre acestea [3, p.13].

Conform DEX, conceptul de *indicator* se defineşte ca fiind *„ceva, care indică, care face cunoscut sau aparat, instrument, dispozitiv care serveşte la indicarea anumitor mărimi, fenomene, informații etc”*. În sursele care tratează subiectul în cauză identificăm câteva criterii în baza cărora se sistematizează indicatorii de măsurare. În conformitate cu principalele criterii de evaluare se deosebesc [5]: *indicatorii de relevanță* – se construiesc pornind de la evaluarea nevoilor pe care proiectul/programul intenționează să le acopere; *indicatorii de eficiență* – se referă la măsura în care rezultatele proiectului/programului au fost atinse cu minimum de resurse; *indicatorii de eficacitate* – sunt cei prin care se exprimă măsura în care prin rezultatele unui proiect/program au fost îndeplinite obiectivele; *indicatorii de impact net* – cuantifică efectele nete ale proiectului/programului asupra grupului țintă; *indicatorii de sustenabilitate* – se referă la măsura în care programul/proiectul supraviețuieşte după încheierea finanțării prin care a fost înființat; *indicatorii de performanță* – se referă la toți indicatorii menționați mai sus care sunt construiți pe baza criteriilor de evaluare şi nu numai.

După informațiile vizate se pot elabora: *indicatori de context* – sunt cei care se referă la elementele care pot influența rezultatele proiectului/programului, însă nu fac parte din acesta. Indicatorii de context pot avea astfel o influență majoră asupra rezultatelor programelor şi proiectelor. Acestea pot fi alterate masiv sub influențe externe programului. De aceea, evoluția contextului trebuie, pe cât posibil, analizată, monitorizată şi anticipată; *indicatori ai proiectului/programului* – sunt cei care oferă informații despre un anumit program sau proiect, afectează rezultatele acestuia şi reprezintă elemente intrinseci ale proiectului/programului. Acestea sunt informații clare, care pot fi colectate în mod sistematic, pe tot parcursul desfăşurării programului şi care stau la baza sistemului de monitorizare şi evaluare.

În funcție de etapele specifice în desfăşurarea unui proiect/program, literatura de specialitate identifică diferite tipuri de indicatori [5]: *indicatorii de intrare* – oferă informații cu privire la cantitatea de resurse necesară pentru realizarea intervenției (de exemplu, mii lei alocați pentru angajarea noilor unități de personal într-un serviciu); *indicatorii de ieşire* – măsoară gradul în care s-au implementat intervenția sau produsele rezultate în urma acesteia (de exemplu, număr de servicii sociale nou-create); *indicatorii de rezultat* – măsoară consecințele imediate ale intervenției (de exemplu,

reducerea numărului de copii în instituții rezidențiale); *indicatorii de impact* – măsoară efectele pe termen lung ale intervenției (de exemplu, incluziunea socială a copiilor dezinstituționalizați).

Aceşti indicatori, la rândul lor, pot fi cantitativi (exprimați numeric) şi calitativi (exprimați în termeni de schimbări intervenite în situația beneficiarului, atitudini, comportamente etc.). În literatură sunt descrise diverse metode de măsurare a impactului organizațiilor. În acest context, NGO-IDEAS Impact Toolbox prezintă o serie de instrumente şi experiențele de aplicabilitate a acestora pentru diferite domenii de activitate ale organizațiilor non-guvernamentale [6, p.52]:

1. Analiza Situațională şi Stabilirea Obiectivelor (SAGE). Grupul 1 stabileşte obiectivele vis-à-vis de schimbările necesare pentru indivizi şi gospodării.
2. Evaluarea Performanței de către Grupuri (PAG), unde grupul stabileşte obiectivele pe care doreşte să le atingă în mod colectiv, completând astfel obiectivele pentru indivizi.
3. Primii paşi de monitorizare se realizează cu Well-being Ranking, SAGE şi PAG de către grupurile înseşi, inclusiv în evaluare (colectare de date), validare, analiză şi reflecție.
4. Analiza şi Reflecția Participativă a Impactului (PIAR) ce descrie o analiză aprofundată făcută de ONG sau, în funcție de structura organizației, de federații sau rețele: oferă îndrumări despre modul în care rezultatele monitorizării mai multor grupuri sunt consolidate, documentate, analizate şi discutate.

Astfel, considerăm a fi importantă raportarea obiectivă, bazată pe criteriile de evaluare şi metodele de măsurare, atât din partea OSC, cât şi a structurilor guvernamentale, care pot eficientiza utilitatea programelor şi proiectelor de impact social şi eforturile de sustenabilitate ale acestora, pot demonstra transparență şi responsabilitate în utilizarea resurselor. Mai mult ca atât, ca urmare a raportării măsurilor de impact social, pot fi derivați indicatori pentru evaluarea realizării obiectivelor „superioare", precum obiective internaționale, globale de dezvoltare (Obiectivele de dezvoltare ale Mileniumului), ceea ce poate avea o mare importanță pentru sustenabilitatea, responsabilitatea externă şi internă a organizației.

Referințe:

1. KURZ, B., KUBEK, D. *Social Impact Navigator – the practical guide for organizations targeting better results*. Second revised edition, December 2016 © PHINEO gAG, Berlinca. 17MB Disponbil: http://www.phineo.org/downloads/PHINEO_Social_Impact_Navigator.pdf [Accesat: 02.04.2021]
2. Portalul guvernamental al Datelor Deschise. Date din Registrul de Stat al unităților de drept privind organizațiile necomerciale Disponibil: https://date.gov.md/ckan/ro/dataset/18516-date-din-registrul-de-stat-al-unitatilor-de-drept-privind-organizatiile-necomerciale/resource/64866734-0ac1-4a15-86f5-cee7b9477684 [Accesat: 19.04.2021]
3. GÎSCĂ, F. *Raportul CSO Meter. Evaluarea mediului de activitate al organizațiilor societății civile din statele Parteneriatului Estic. Republica Moldova, 2019*. Disponibil:

https://promolex.md/wp-content/uploads/2019/10/CSO-Meter-Moldova-report-RO.pdf) [Accesat: 20.04.2021]
4. GOHL, E., CAUSEMANN, B., RITHAA, M., *NGO-IDEAs Impact Toolbox: Participatory Monitoring of Outcome and Impact*. Disponibil: http://www.ngo-ideas.net/mediaCache/impact_toolbox/NGO_Ideas_Toolbox_v05.pdf [Accesat: 02.05.2021]
5. GÂRBOAN, R. *Indicatori utilizați în evaluare şi monitorizare: indicatorii sociali*. Transylvanian Review of Administrative Sciences. Disponibil: https://www.apubb.ro/cep/wp-content/uploads/2013/10/Indicatori-Utiliza%C5%A3i-%C3%AEn-Evaluare-%C5%9Fi-Monitorizare-Indicatorii-Sociali.pdf [Accesat: 02.05.2021]
6. NGO-IDEAS. *Many methods from Participatory Rural Appraisal (PRA) – tiny tools*. Disponibil: http://www.ngo-ideas.net/tiny_tools/index.html [Accesat: 20.05.2021]

THEORETICAL FRAMEWORK FOR RESEARCH ON ADOLESCENTS' TEST ANXIETY (ARAB SECTOR ISRAEL)

CZU: 373.3/.5.015.3(569.4)

Asla MIRIB

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

This article aims to present some theoretical perspectives on test anxiety, which is a variable specific to the school or academic environment present in many students. This topic is approached by various authors, being explored several factors that influence test anxiety. Against the background of rapid socio-economic and technological transformations, this issue must be addressed in terms of individual, family, social, school factors. At the same time, is outlined the importance of taking into account the socio-political context of the educational process, the existing discrepancies between sectors (Arab and Hebrew sectors, Israel) in terms of resources and in terms of academic achievements.

Keywords: *test anxiety, adolescents, Arab sector, school, factors.*

Introduction

Despite the general improvement of education system in Israel, its ranking is low relative to other OECD countries and this is seen as an unsatisfactory situation. Furthermore, it is worth noting that the steep upward trend in academic achievement and the narrowing of gaps came to a halt in mid-decade, and since then, the scores on international tests have been stable in the Hebrew education sector and have worsened in the Arab sector [1].

The research on Israeli education abounds with studies demonstrating large disparities between the academic achievements of Hebrew sector pupils and those of pupils in the Arab Israeli sector [1]. These gaps have been a known phenomenon since the early years of the state, as reflected in data from the survey exams administered to eighth graders starting in the late 1950s. In subsequent years, many studies were also published on educational disparities between the sectors in post-primary and higher education [2, 3]. The most notable explanations relate to discrimination and to disparities in budget, buildings and equipment, teacher education level, and class size. In addition, there are cultural/social gaps and problems unique to the Arab Israeli populations who, in addition to regular subjects, also have to study Hebrew and literary Arabic [2].

The PISA 2015 results show that Israel has the largest gap in academic achievements between high achievement and low achievement students among developed countries. The achievement gap was highly correlated to both socioeconomic status and

language, with low-income students and Arabic speakers doing significantly worse in mathematics, science and reading than their wealthier and Hebrew-speaking peers [3].

The findings of several studies showed the importance of family resilience (support, parental involvement, and supervision), the importance of school climate (the support of teachers and school perceptions) and lack of a sense of loneliness in their role in predicting the reduction of hidden dropout and the promotion of well-being. These factors were found to predict healthy behavior among Arab youth [2] etc.

Among the several studies that addressed the issue of dropouts due to low school achievements, some authors stressed attention on importance to explore the students' test anxiety.

Some theoretical approaches on test anxiety

Test anxiety (various tests, control papers, theses, exams, school competitions, etc.) is a variable specific to the school or academic environment present in many students. Thus, according to Shaked [4], approximately 30% of all American pupils and students suffered from some level of test anxiety.

Test anxiety is a concept whose content refers to the presence of some of the pupils or students in a situation of examination of a procession of dysfunctional physiological, cognitive, emotional and behavioral responses. These answers accompany fear of the possible negative consequences of failure.

Test anxiety one of the more common types of anxiety [3], had been defined as an anxiety that stems from the high stake nature of taking a test [4]. As a result, given the widespread high stakes nature of tests, it had been suggested that there is a vitality in assessing and understanding the factors that affect out test taking ability [5]. Understanding such factors became very essential considering the fact that previous research had reported on negative impact that such anxiety has on student's performance [6].

Test anxiety has been conceptualized as situation-specific form of trait anxiety that is based on worrying about one's performance in a given situation [3]. Cohen, Ben-Zur and Rosenfield added that such situation is characterized as a one that causes the student to feel certain worried, and thus, worry being a main component of the anxiety, as well as the emotionality factor, which refers to high level of arousal of the nerve system (fast pulse, sweating for example).

Zeidner [7], suggested that anxiety can be facilitating or debilitating, depending on task difficulty and the performers' skills and intelligence. Yet, while the studies conducted by Zeidner revealed the presence of negative association between test anxiety and performance on a variety of measures and, in a variety of contexts, Wills and Leathem [8], reported that no association existed between and test anxiety and test performance. Zeidner explained the negative association between performance and test anxiety because of limited attentional capacities and interference processes [7].

Cohen and Friedamn [*apud* 3], suggested that test anxieties are caused by pressuring situations that are not just exam related. They contend that such anxiety has

a significant impact on academic achievement, and several cases, the relation was found to be positive one, not negative, as other researches had suggested. The author found that a degree of anxiety was very essential to increase student level of attention, to increase his or her level of preparation for the test, and thus the positive relations between anxieties and higher academic achievement.

Ameet-Katz, S., describes the phenomenon as one that is the result of a very competitive society and one that results from in much lower level of academic achievement. The author suggests a positive relation between academic level and anxiety: the higher the anxiety the lower the academic level.

Given the importance of a positive attitude, acceptance-based therapies can often assist students with high test anxiety. Salanova, Schaufeli, Martínez, and Bresó suggested a student's study engagement, which includes pride, enthusiasm, and the challenge of the performance, builds positive emotions associated with the work. Study engagement may broaden the student's habitual way of thinking and increases the likelihood of better performance in the future [9].

The results of the analyzed studies suggest that in assessing test anxiety among pupils and students, individual characteristics that are frequently associated with specific symptoms should be taken into account: self-efficacy, self-esteem, locus of control, emotional stability, styles of adapting to stressful situations.

Very few strategies, if any, had been suggested that focus on the relationship between parents and the children as a reason for the anxiety. Similarly, few studies had focus on the impact of the relation between teachers and students and how does such relation influence students' level of anxiety. Furthermore, very few studies, if any, at least studies that had been carried out about Arab students/pupils in Israel, which had addressed the impact of the dynamics environment and its impact on the pupil, his or her family as well as on the school itself, and how these changes might relate or even cause the presupposed anxiety.

Conclusions

Based on analysis of research literature, we can conclude that test anxiety is not related to one's own level of intelligence or with deep emotional disorder. For most of the student, the school environment is seen as a very pressuring one, due to sever expectations from the environment of most students. Students are treated negatively or failing or not achieving the expectations of others, and as a result, the test timing is one that is a source of much of the anxieties and the fears that students suffer.

Most of studies, however, focused on a single construct and its association with test anxiety, but is important investigating the relationships between different constructs, their shared and specific variance in predicting different levels of test anxiety.

Test anxieties have a significant impact on student's academic achievement; therefore, it is essential to cope with it, especially within the Arab sector. The causes addressed the overall stress of the students, and how it is related to test anxieties, as well as the parental style and its impact on the overall stress of the students, and

eventually how it effects their level of test anxiety. From the literature, it seems that the causes of text anxieties are not strictly related to the learning environment of the student, but several other factors are significantly correlated to the anxiety, such as parenting style and overall social anxiety of the student/adolescent. The suggested intervention plan, as it appears in the literature, recommend addressing the different aspect of the factors that are causing the anxiety, such as parenting style and overall social anxieties.

As research perspective, there is a correlation between a student's socio-economic status, parental level of education and level and frequency of anxieties that he or she experience.

Test anxiety is a complex construct with many characteristics, determined by several factors: individual, family, social, school environment. At the same time, it is important take into consideration the specific situation in Israel education system, the existing discrepancies between sectors (Arab and Jewish sectors) in terms of resources and in terms of academic achievements. This factor has a double impact: on the one hand, the system raises expectations of students' achievements, on the other hand it offers different possibilities to students in the Arab sector compared to the Jewish one.

Based on the mentioned above findings regarding the connection between test anxieties and academic achievements, one other research perspective is identified: exploration of the issue of test anxieties in the context of the schools in the Arab sector in Israel, especially among Muslim students.

Bibliography:

1. BLASS, N. Twelve years of the National Task Force for the Advancement of Education in Israel: What has changed? In: A.Weiss (Ed.), *State of the nation report: Society, economy and policy in Israel*. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel, 2016, pp.107-148.
2. ARAR, R.& IBRAHIM, F. Education for national identity: Arab schools principals and teachers dilemmas and coping strategies. In: *Journal of Education Policy*, 2016, no31(6), pp.1-13.
3. COHEN, M., BEN-ZUR, H., & ROSENFELD, M.J. Sense of coherence, coping strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. In: *International Journal of Stress Management*, 2008, no15(3), pp.289–303.
4. CHAPELL, M.S., BLANDING, B., SILVERSTEIN, M.E., TAKAHAHI, M., NEWMAN, B., GUBI, A. & McCANN, N. Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. In: *Journal of Educational Psychology,* 2005, no97(2), pp.268–274.
5. RUTKOWSKI, L., VASTERLING, J.J., PROCTOR, S.P., & ANDERSON, C.J. Post-traumatic stress disorder and standardized test-taking ability. In: *Journal of Educational Psychology*, 2010, no102, pp.223-233. doi: 10.1037/a0017287
6. BURTON, N.W., & WANG, M. *Predicting long-term success in graduate school: A collaborative validity study* (Research Report No. RR-05-03). Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2005.

7. ZEIDNER, M. Anxiety revisited: Theory, research, applications. In: G.J. Boyle,G.Matthews, & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality theory and testing: Personality theories and models*. London: Sage, 2008, vol.1, pp.419–442.
8. WILLS, S., & LEATHEM, J. The effects of test anxiety, age, intelligence level, and arithmetic ability on paced auditory serial addition test performance. In: *Applied Neuropsychobiology*, 2004, no11, pp.178–185.
9. SALANOVA, M., SCHAUFELI, W., MARTÍNEZ, I., & BRESÓ, E. How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. In: *Anxiety, Stress & Coping*, 2010, no23, pp.53-70.

КЛИЕНТЦЕНТРИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ. ВЗГЛЯД К.РОДЖЕРСА

CZU: [159.942 + 616.891]:615.851

Лариса МОСКАЛЮК

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

Наталья ПРЕСЭКАРУ

Докторальная школа филологических наук,
Государственный университет им. Алеку Руссо, г.Бэлць

CLIENT - CENTERED PSYCHOTHERAPY FOR DISEASED DISORDERS. THE VIEW OF K.ROGERS

Choosing a theoretical material, we tried to highlight the direction of humanistic psychotherapy, which turned out to be more significant in psychological counseling for adolescents with anxiety; secondly, the theory, the materials which were involved in solving practical tasks; Extracted detailed quotes from the works of K.Rogers. The article contains bibliographic references that reflected the periodization of the author's views and highlighted his methodological positions, respectively, over time and historical events in society.

Keywords: *psychotherapy, humanistic approach, client, empathy, insight, congruence, anxiety*

Распространенность тревожности среди подростков по данным различных авторов в настоящее время увеличилась в 5 раз за последние 40 лет, при этом частота ее встречаемости не имеет тенденции к снижению. Проблема заключается не только в распространенности, но и в осложнениях, к которым приводит состояние тревожности: тревожные расстройства (неврозы), депрессии, соматические заболевания и суициды. Подростки отличаются повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью и др. Особую актуальность, на наш взгляд, приобретает изучение причин и факторов, препятствующих гуманизации взаимоотношений в социуме [1]. Все это указывает не только на психологическую, но и на социальную и медицинскую значимость проблемы. В каждом направлении психотерапии – клиентцентрированной терапии, телесноориентированной терапии, гештальттерапии – выработана своя теория и методика работы с подростками. Недостаточность теории и методов заставляет обращаться к техникам и концепциям из других направлений терапии и возни-

кает соблазн наклеить этикетку «интегративный», чтобы избежать впечатления эклектики и произвольности [2, с.22].

При психотерапевтических подходах, придающих большое значение когнитивному аспекту опыта и малое – эмоциональному, начинают действовать другие процессы изменения [3, с.70]. Многие авторы отмечают, что провести чёткую грань между психологическим консультированием, психотерапией и психокоррекцией невозможно, так как граница между ними является условной. Нередко эти термины используются как синонимы, что ошибочно, так как психотерапию применяют для больных людей, она проводится врачом-психотерапевтом или клиническим психологом. Эта практика чаще применяется на Западе [4, с.87].

Психологическое консультирование используется в качестве средства оказания текущей оперативной помощи, сдерживающей прогрессивное развитие негативных процессов и препятствующей дальнейшему их развитию [5]. Клиентцентрированная терапия (КЦТ), используемая в психологическом консультировании, – не директивная психотерапия. В качестве цели К.Роджерс избрал «полнейшую функциональную личность», важнейшие признаки которой – открытость для нового опыта. Со стороны психолога-консультанта необходимо соблюдать принципы: принятие подростка таким какой он есть, относиться с эмпатией, активно слушать и делать паузы в консультировании. Именно в паузах и может произойти инсайт. Результаты любого вида психотерапии зависят от предположения, что индивид, если ему помочь, переориентируется, заново организует свои установки, а также сможет прибегнуть к менее трудной адаптации и находить удовлетворение социально признанными способами [6].

В гуманистической психологии огромное значение придается самодетерминации и тенденции к актуализации как движению по направлению к обретению целостности и личностному развитию (К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мэй, Ф.Перлз, М.Боуэн и другие). Поэтому эта теория оставила свой след в области детской психологии, и главное – в области терапии тревожных расстройств [7, с.39].

Первоначально, американского психиатра и психолога К.Роджерса (годы жизни 1900 – 1987) интересовали проблемы детской психологии, что нашло отражение в его книге «Клиническая работа с проблемным ребенком». Позднее интересы ученого переместились на психотерапию и разработку подхода, известного как «недирективное консультирование» и описанного в вызвавшей полемику работе «Консультирование и психотерапия». К.Роджерс утверждал, что «клиент» (он впервые использовал это слово вместо слова «пациент») знает лучше, чем кто-либо, в чем заключается его проблема, и вместе с психотерапевтом сможет сам найти ее решение. Психотерапевт не направляет, не дает советов, не интерпретирует, не хвалит, не высказывает неодобрения, не выдвигает предложений. Основная применяемая им техника – «отражение чувств». Каждый раз, когда клиент говорит, реакция психотерапевта заключается в сообщении клиенту о том, как он понимает его мысль или чувство. С помощью «психологического зеркала» клиент лучше понимает собственные проблемы. К.Роджерс при-

шел к выводу, что обсуждаемые в работе «Центрированная на клиенте терапия» установки психотерапевта имеют бóльшее значение, чем его техники.

Во многом обязаны своим происхождением и развитием группы встреч (или энкаунтер-группы, по К.Роджерсу). В этих группах поддерживается климат психологической безопасности, принятия и понимания, характерный и для индивидуальной работы. Здесь отражается метод недирективного ведения группы, предложенный К.Роджерсом: одна несовершенная личность способна помочь другой несовершенной личности (при условии наличия мотивации на оказание помощи, принятия, эмпатии, конгруэнтности, а также толерантности [8, с.23]. Осознание себя, своих чувств и поступков приводит к принятию, осознанию себя, а затем и к изменению поведения. Все эти положения К.Роджерса оцениваются как основные положения гуманистической психологии и психотерапии, а сам К.Роджерс – их родоначальник [9, с.92].

К.Роджерс говорил, что недостаток любви, внимания, отсутствие одобрения действий, одобрения себя изменяют некоторые аспекты развития самости, искажают ценности, что приводит к отчуждению детей. Самость – это представление о себе, которое постепенно меняется в процессе развития личности и взросления, но проблемы остаются, искажая опыт и представления о себе. Неконгруэнтность между самостью и реальностью создает уязвимость и ведет к усилению внутренних защит, отражающих опыт, самоактуализацию и самопознание [9, с.91]. «Поле опыта каждой личности индивидуально, уникально и содержит все, что происходит внутри оболочки организма в любой данный момент, что потенциально доступно осознаванию. Ощущения заменяются словами и символами» [9, с.87]. Решающую роль в развитии человека играет представление о самом себе, «я – концепция». «Я – концепция» создается в основном под влиянием так называемых значимых других, т. е. наиболее близких и авторитетных людей, прежде всего родителей. Не существует объективного образа самого себя, который может быть использован в качестве эталона. Однако есть актуальный жизненный опыт (например, поведение в тех или иных ситуациях и его результаты), который может противоречить сложившейся «я –концепции». В этом случае возникает неконгруэнтность (несоответствие, противоречие) между представлением о себе и актуальным опытом, которая может быть разрешена либо путем изменения поведения, ведущего к изменению актуального опыта, либо путем модификации представления о себе. К.Роджерс постулирует естественное стремление к разрешению этого внутреннего конфликта позитивным образом, но для того, чтобы это произошло, необходимо, чтобы человек сумел принять себя таким какой он есть, не отвергая и не искажая данные актуального опыта. В этом случае пробуждаются силы самоизменения и самоисцеления и вмешательство или коррекция со стороны психотерапевта или психолога-консультанта не требуются.

Работая с подростками, находящимися в исправительных учреждениях, ввиду их отклоняющегося поведения, К.Роджерс показал, что те подростки, которые были способны адекватно строить свою «я – концепцию», становились

честными гражданами, те же, кто искажал ее вопреки актуальному опыту, катились дальше по наклонной плоскости. К.Роджерс заботился о том, чтобы клиент определил собственный путь при одобрении и поддержке психотерапевта, но в результате «встал на свои ноги» и не нуждался в поддержке.

Клиентцентрированная психотерапия включает активное слушание; работу в системе «здесь и сейчас»; этапность психотерапевтических сеансов. Процессуальная работа связана с феноменом «охватывания» чувствами, которые не могут и не должны быть вербально оформлены, без предварительного научения и доведения переживания чувства «до его предела».

Часто эмпатическая реплика позиции «персон» может касаться того или иного органа: сердцу тревожно? Такого рода указание на орган звучит вполне естественно в психотерапевтической ситуации и позволяет вовлекать в процесс всю анатомию «внутреннего человека» – душу, совесть и т.д. Однако речь может идти не только о внутренних органах, но и о руках, языке и т.д.

В 1987 году, незадолго до смерти, К.Роджерс был в Советском Союзе и выступал с лекциями. В конце одной из лекций он продемонстрировал свою практическую работу, и она произвела удивительное впечатление.

В качестве клиентки на сцену вышла женщина лет 40, хорошо знающая английский язык. Это было необходимо для более глубокого и непосредственного понимания ее К.Роджерсом. Для аудитории диалог переводился. Клиентка говорила о том, как она переживает за свою дочь, что та ничего не делает для успеха в жизни, как они ссорятся и она не может ни в чем ее убедить. Как она устала от домашней работы, но дочь ей не помогает и т.д. К.Роджерс внимательно слушал ее, не перебивая. Когда она закончила, то повисла долгая пауза. Когда пауза стала уже мучительной, К.Роджерс повторил последнюю фразу женщины с вопросительной интонацией. Примерно так: «Ты сказала, что дочь приходит на кухню и вы зажигаетесь, как спичка о коробок...» (Пауза). Женщина снова начинает рассказывать ту же самую историю, почти теми же словами. Снова останавливается, снова повисает мучительная пауза. Снова К.Роджерс продолжает последней фразой. Все повторяется сначала. Некоторые психологи, сидящие в зале, не выдерживали, шумели, вскакивали, размахивали какими-то бумажками, кричали, например: «У меня есть восемь вариантов решения вашей проблемы!» К.Роджерс был очень удивлен и недоволен: «Мы же договорились, что проблема принадлежит клиентке. Мы не должны вмешиваться и решать за нее». Наконец зал утих, и он продолжал в том же духе. Время лекции уже подошло к концу, но решения не было. Наконец К.Роджерс сказал: «А ты никогда не пробовала рассказать дочери о своих чувствах?» На клиентку как будто сошло озарение (инсайт): «Да, это уже крутилось в моей голове! Я ведь никогда не говорила с ней откровенно... ». К.Роджерс сказал, что обычно не подсказывает, он ждет, когда клиент сам придет к решению. Клиентка призналась, что злилась на К.Роджерса вначале, поскольку ждала совета, а он не давал его. Из зала спросили: «Почему Вы так долго держите паузу?». Ответ был такой: «Пауза принадлежит клиенту.

Во время паузы происходит самое главное, в это время может прийти решение, произойти инсайт. И я не вправе отнимать этот шанс у клиента».

М.Боуэн подчеркивает, что для нее личностноцентрированный подход базируется на трех основных предположениях относительно природы человека: тенденции к самодетерминации; принятии саморегулирования; существовании внутреннего «Я» [9, с.22]. Каждый человек обладает достоинством и ценен именно в силу своей уникальности.

В гуманистической психологии огромное значение придается самодетерминации и тенденции к актуализации как движению по направлению к обретению целостности и личностному развитию. Поэтому эта теория оставила свой след в области детской психологии, а главное – в области психологического консультирования при тревожных расстройствах.

Литература:

1. БОЛБОЧАНУ, А., МОСКАЛЮК, Л. Основы профилактики страхов и тревожности у детей. В: *Univers pedagogic*, 2019, №2, с.44 - 53.
2. ЛОКТИОНОВА, А. Экзистенциально - аналитические основания метода системной семейной расстановки. В: *Психотерапия*, 2011, №10, с.90 - 94.
3. КОЧАРЯН, А. Рефлексия клиентцентрированной психотерапии. В: *Психотерапия*, 2010, №10, с.76 - 80.
4. МИНУЛИНА, А., СОЛОБУТИНА, М. *Основы психологического консультирования*: Учебно-методическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2007.
5. НЕМОВ, Р. *Основы психологического консультирования*. Москва: Владос, 1999.
6. РОДЖЕРС, К. *Гуманистическая психология. Тревога и тревожность*. Москва: МОДЭК, 2008.
7. ЗЕЙГАРНИК, Б. *Теории личности в зарубежной психологии*. Москва: МГУ, 1982.
8. КОЖУХАРЬ, Г. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности. В: *Вопросы психологии*, 2007, №2, с.23.
9. НОСАЧЕВ, Г. *Направления, виды, методы и техники психотерапии*. Самара: Парус, 1998.

POLITICI EDUCAŢIONALE ÎN FORMAREA COMPETENŢEI ANTREPRENORIALE LA ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PROFESIONAL–TEHNIC

CZU: 377.1.025

Olga NOVOJEN

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

EDUCATIONAL POLICIES IN THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION

This article reflects the role of educational policies in the formation of entrepreneurial competence in students, in technical-vocational education. Thus, the main purpose is the analysis of educational policy documents related to entrepreneurial competence at international and national level and the promotion, in this context, of effective educational methodologies in the instructional process of forming the entrepreneurial competence in technical-vocational education.

Keywords: *entrepreneurial competence, technical-vocational education, educational policies.*

În cadrul societăţii actuale, formarea şi dezvoltarea de cunoştinţe, abilităţi şi aptitudini antreprenoriale reprezintă un imperativ ajustat la contextul socioeconomic. În acest context apare termenul „**competenţă antrenorială”.**

Pentru prima dată în termeni de politică educaţională competenţa antreprenorială a fost descrisă în Strategia de la Lisabona 2000 în categoria abilităţilor noi şi fundamentale necesare pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi. Condiţia este ca competenţa antreprenorială să fie formată împreună cu competenţele digitale, cunoaşterea limbilor străine, cultura tehnologică, de antreprenoriat şi cu abilităţile sociale [1, p.23].

Potrivit studiului lui Torres-Coronas şi Vidal-Blasco [1, p.109], competenţa antreprenorială reprezintă competenţa necesară fiecărui antreprenor.

Persoana care posedă competenţă antreprenorială trebuie să demonstreze abilităţi sociale, manageriale şi de comunicare în reţea. În politicile globale ideea formării competenţei antreprenoriale este promovată de UNESCO. Centrul „UNESCO-UNEVOC” oferă programe de înaltă calitate pentru învăţarea de-a lungul vieţii [2].

În politicile europene, competenţa antreprenorială se încadrează în Raportul Comisiei Europene din 2002: „*Competenţele antreprenoriale în acest sens au o compo-*

nentă pasivă şi una activă: tendința individului de a introduce schimbări, precum şi abilitatea de a accepta şi a susține inovația condiționată de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârşit a ceea ce a fost început, stabilirea obiectivelor şi realizarea lor şi motivarea pentru a reuşi aprecierea exprimării creative a ideilor, gândurilor, sentimentelor şi opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare, incluzând muzica, literatura, artele şi sportul" [3].

Conform documentelor de politici ale Uniunii Europene (UE), calificările vocaționale acreditate trebuie să corespundă Cadrului European EQF axat pe *rezultatele învățării*, prioritar pe cunoştințele şi abilitățile reale ale persoanei. Astfel, fiecare țară poate implementa propriile Standarde de Calificare Ocupațională care definesc clar ce sunt **rezultatele învățării**. Prin termenul „rezultatele învățării" este definită suma cunoştințelor, abilităților aplicate practic cu autonomie şi responsabilitate [4].

Standardul EQF include opt niveluri de formare a competențelor profesionale, toate fiind fundamentate de competențele-cheie şi focusate pe *rezultatele învățării*, care exprimă „ceea ce elevii ştiu, înțeleg şi sunt capabili să facă la sfârşitul unui proces de învățare" [EQF]. În abordările recente formarea competenței antreprenoriale este una dintre acțiunile de bază.

Elaborarea unui cadru de referință cu descriptori ai **rezultatelor învățării** este una dintre măsurile identificate de Comisia Europeană pentru a sprijini promovarea competenței de antreprenoriat în întreaga lume a educației şi a muncii. Originea acestei idei o constituie Cadrul European al Competențelor-cheie 2008, conform căruia *competența antreprenorială este una dintre cele 8 competențe-cheie* [2, p.25].

Competența antreprenorială este definită prin sintagma „simțul inițiativei şi al antreprenoriatului". În versiunea nouă, simțul inițiativei şi al antreprenoriatului reprezintă capacitatea individului uman de a transforma ideile în acțiune, astfel încât ideile să genereze valori sociale. Competența antreprenorială este o competență transversală, necesară pentru fiecare cetățean pentru dezvoltare personală, cetățenie activă, incluziune socială şi angajare în societatea cunoaşterii.

În acest context, formarea competenței antreprenoriale în **învățământul profesional-tehnic** constituie o necesitate.

Elevii de astăzi încadrați în învățământul profesional - tehnic vor deveni specialiştii zilei de mâine. Competențele acestor specialişti nu pot fi formate pentru activitate pe piața internă. Cât mai mulți calificați în Europa înseamnă o şcoală recunoscută internațional. Programele de educație profesional-tehnică trebuie să includă specialități şi competențe internațional recunoscute. Cu alte cuvinte, elevul din învățământul profesional-tehnic trebuie să fie astfel format încât să se poată încadra în piața muncii.

Statele membre ale Uniunii Europene şi Comisia Europeană acordă o atenție sporită studiului factorilor externi şi impactului acestora asupra calității învățării. În calitate de factori externi sunt considerați: creşterea exponențială a cunoştințelor, globali-

zarea, schimbările tehnologice şi impactul evoluțiilor demografice asupra calificărilor profesionale. Din aceste considerente politicile europene se schimbă în dependență de impactul factorilor externi asupra sistemului educațional.

Un prim exemplu este constituirea cadrului european pentru asigurarea calității în educație şi formare profesională, elaborat de Rețeaua Europeană pentru Asigurarea Calității în Educație şi Formare Profesională (EQAVET). Un alt exemplu este Cadrul European al Calificărilor (EQF), care are drept scop promovarea mobilității lucrătorilor între țări şi facilitarea învățării pe parcursul întregii vieți.

Conform standardului EQF, rezultatele învățării pot fi identificate la 8 niveluri. Pentru fiecare nivel este determinat ce trebuie să cunoască elevul şi care abilități urmează să-şi formeze pentru aplicarea practică a cunoştințelor cu responsabilitate şi autonomie.

Învățământul profesional-tehnic corespunde *nivelului 3.* La acest nivel este important ca la finalizarea şcolii profesional-tehnice elevii să demonstreze cunoaşterea faptelor, principiilor, proceselor şi conceptelor generale din domeniul studiat. La nivel de abilități elevii trebuie să posede o serie de abilități cognitive şi practice necesare pentru realizarea sarcinilor şi rezolvarea problemelor prin selectarea şi aplicarea metodelor, instrumentelor, materialelor şi informațiilor de bază. Pentru aceste activități elevii trebuie să-şi asume responsabilitatea finalizării sarcinilor de muncă sau de studiu şi să-şi adapteze comportamentul la circumstanțele de rezolvare a problemelor.

În acest context, rezultatele învățării sunt constituite din *cunoştințe teoretice* şi *cunoştințe faptice*, *abilități cognitive* şi *abilități practice,* precum şi din abilitatea elevului de a aplica cunoştințele şi abilitățile cu responsabilitate şi autonomie. Astfel, cunoştințele teoretice sunt adevăruri absolute care nu se schimbă în timp şi care nu necesită argumentare. Spre deosebire de cunoştințele teoretice, cunoştințele faptice se referă la fapte, evenimente, situații care se schimbă în dependență de timp sau spațiu şi care pot fi discutate pentru a fi înțelese din perspectiva celui care învață. Abilitățile sunt descrise ca *cognitive* dacă implică gândirea logică, intuiția şi creativitatea şi ca *abilități practice* dacă implică dexteritatea manuală şi utilizarea metodelor, materialelor, utilitarelor şi instrumentelor.

Demersul pedagogic al obținerii rezultatelor învățării derivă din complexitatea şi interdependența elementelor constituente ale conceptului studiat. Studiul sferei noțiunii „rezultatele învățării" poate fi argumentat prin tehnica cercurilor Euler (Fig. 1).

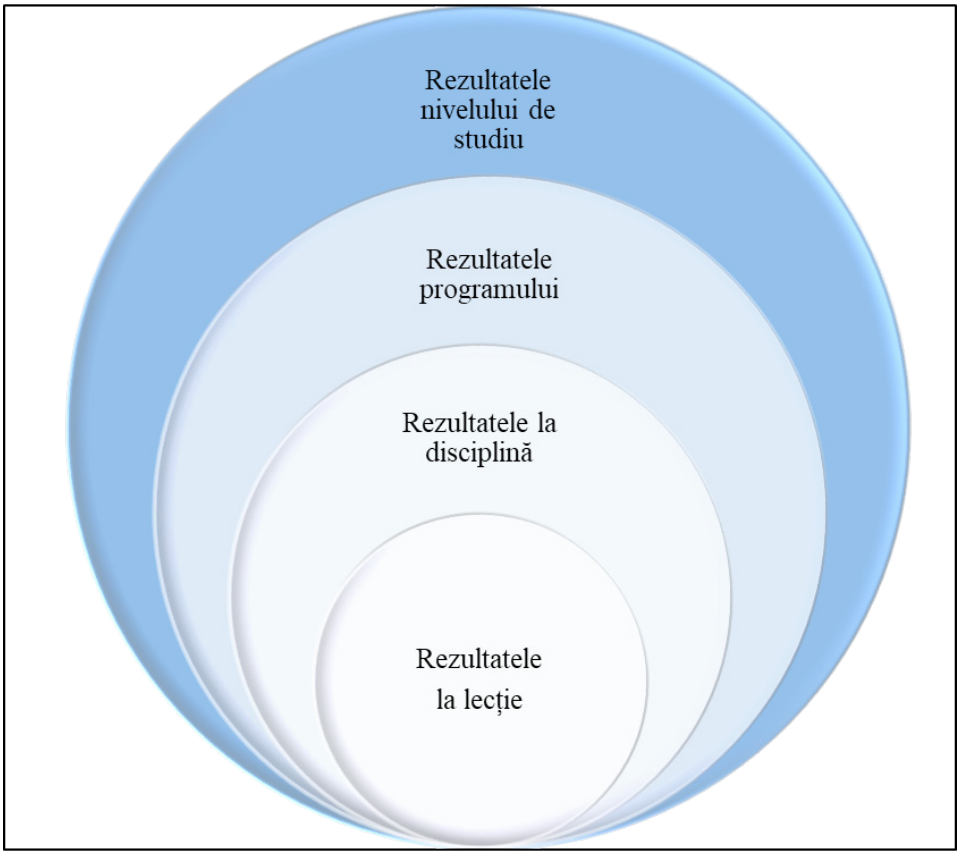


Fig.1. Complexitatea conceptului „Rezultatele învățării”.

Analizând această diagramă putem deduce că rezultatele învățării la etapa învățământului profesional-tehnic sunt determinate de rezultatele obținute la lecție, rezultatele obținute la disciplină, rezultatele obținute în cadrul programului de studiu, dar şi de interconexiunea acestora.

În acest context, cadrele didactice din învățământul profesional-tehnic trebuie să dețină o metodologie de formare a competenței antreprenoriale la elevi.

Metodologia de formare a competenței antreprenoriale nu este atât de simplă, din considerentul că competența depinde de:

- calitățile şi trăsăturile individuale ale fiecărei persoane;
- aptitudinile şi abilitățile dobândite de a face ceva bine în anumite domenii de activitate;
- cunoştințele şi experiența, inclusiv faptele şi informațiile care au fost învățate prin instruire, practică şi observare; înțelegerea teoretică sau practică a subiectului [3, p.273].

Pornind de la această idee, e necesar ca profesorii să proiecteze şi să creeze un mediu competitiv centrat pe elevi în care aceştia să-şi dezvolte treptat creativitatea şi deprinderile personale [4, p.36].

Formarea competenței antreprenoriale la elevii din învățământul profesional-tehnic a devenit imperativ la nivel de politici educaționale în Republica Moldova.

Astfel, educația antreprenorială apare cu statut de disciplină obligatorie în planul-cadru al învățământului profesional-tehnic [5]. Acest deziderat a generat crearea unui set de documente de politici educaționale, şi anume – a documentelor de tip proiectiv: curriculum la disciplina Bazele antreprenoriatului şi a celor de tip metodologic; manuale şi ghiduri care contribuie la formarea activă a mentalității sănătoase şi stabile a elevilor şi la modelarea personalității, astfel încât elevii să învețe să stabilească şi să mențină relații interpersonale armonioase, să ştie să gestioneze propria rețea de relații interpersonale, îmbunătățind astfel beneficiile antreprenoriale.

Referințe:

1. TORRES-CORONAS, T.&, VIDAL-BLASCO, M. In: Wang, V. (Ed): *Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age*. IGI Global, 2016.
2. UNESCO. *Strategy for Technical and Vocational Education and Training* (TVET) 2016-2021. Disponibil: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245239e.pdf. [Accesat: 05.04.2021]
3. BAXAN, I. Formarea competențelor antreprenoriale din perspectiva asigurării calității educației. În: *Studia Universitatis Moldavie*. Disponibil: http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/23.- p.114-118.pdf [Accesat: 15.03.2021].
4. *Accredited Qualifications* Disponibil: https://www.accreditedqualifications.org.uk/european-qualifications-framework-eqf.html [Accesat: 10.03.2021].
5. Planul-Cadru pentru programele de studii de învățământ profesional-tehnic secundar Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_488_din_07.05.2019.pdf [Accesat: 11.09.2020].

SPECIFICUL STRATEGIILOR DE COPING LA PERSOANELE DE VÂRSTA A TREIA

CZU: 159.944.4:159.922.63

Monica-Andreea POPESCU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THE SPECIFICS OF COPING STRATEGIES IN THE ELDERLY

This article aims to present the psychological aspects specific to the elderly and the importance of adapting the individual to the changes that occur in the third decade of life. At the same time with the deterioration of the health condition, of professional and couple status change, the elderly must succeed to be able to approach different coping schemes in order to cope with the perceived level of stress and avoid deppresion and anxiety that can be determined by the specifications of this life stage. This article presents the phenomenon of aging, the psychological aspects of this life stage and the coping schemas theories used by the elderly.

Keywords: *coping strategies, stress, third age, aging process.*

Introducere

Rata populaţiei în vârstă este în creştere în întreaga lume. În ceea ce priveşte vârsta medie a populaţiei mondiale, aceasta creşte rapid, 25% din populaţia totală va avea până în 2060 peste 65 de ani. Alături de provocările de ordin fizic, social şi emoţional, înaintarea în vârstă aduce schimbări la nivel cognitiv şi emoţional, cu impact asupra stării de bine, relaţiilor sociale, luării deciziilor şi a autocontrolului.

Îmbătrânirea oamenilor este un proces fiziologic şi dinamic care se desfăşoară în timp, începe în a patra decadă a vieţii şi continuă până în momentul decesului. Procesul îmbătrânirii este complex şi individualizat şi are loc în sfera biologică, psihologică şi socială. Este multifactorial şi afectează corpul fizic la toate nivelurile, având ca şi consecinţe schimbări biologice şi psihologice. Această etapă a vieţii este un proces dinamic care determină individul să se adapteze comportamental continuu [1].

Traiectoriile de dezvoltare a vârstnicilor sunt modelate de abilitatea lor de a avea succes la schimbările ce apar odată cu trecerea timpului, precum pensionarea [2], relocarea, schimbări în dinamica cuplului [3-5], doliu sau văduvie [6, p.155–185] sau experienţe precum evenimente traumatizante ori izolarea socială şi singurătatea [7, 8, p.61-71].

Aspecte psihologice la vârsta a treia

Încă din copilărie, fiinţa umană învaţă să-şi păstreze echilibrul mental prin atitudini mentale adecvate şi continuă să-şi dezvolte această abilitate pe tot parcursul vieţii. Sănătatea mintală presupune un echilibru al vieţii psihice care se caracterizează printr-o autoevaluare realistă şi o bună capacitate de a controla factorii stresori [9, p.483].

În zilele noastre este posibil să-ţi menţii starea de sănătate mentală până la finalul vieţii. Momentul pensionării este o etapă ce reprezintă o schimbare a traiectoriei vieţii care poate induce stări depresive atunci când pensionarul nu se implică în activităţi alternative utile şi în interacţiune socială [10]. Depresia rezultată determină o predispoziţie la boli şi poate agrava afecţiunile preexistente [11].

Scăderea funcţionării mentale este cauzată de un set complex de factori biologici, psihologici şi sociali, care, la rândul lor, sunt corelaţi cu factorii de mediu. Astfel, îmbătrânirea este un proces intrinsec, dar este influenţată şi de factori exteriori, precum tipurile de alimente consumate, mediul de trai, stilul de viaţă şi de cauze psihosociale, astfel încât indivizii vor îmbătrâni în ritmuri diferite.

Dificultăţile de ordin psihologic asociate cu îmbătrânirea sunt rareori cauzate de scăderi ale funcţiei cognitive, ele sunt corelate cu pierderea independenţei sociale, cu stresul, anxietatea, afecţiunile fizice şi oboseala, care generează o pierdere a capacităţii de concentrare şi reflexie. Deşi aceşti factori nu sunt asociaţi doar cu îmbătrânirea, ei influenţează capacitatea de adaptare a persoanelor în vârstă.

Principalele probleme medicale de ordin mintal care afectează vârstnicul sunt tulburările cognitive, depresia şi delirul. Simptomatologia se poate manifesta separat, dar şi simultan [12]. Deşi nu toate persoanele vârstnice suferă de probleme cognitive, procesul de îmbătrânire implică o deteriorare a creierului şi anomalii proteice [13].

Tublurările cognitive sunt relaţionate cu demenţa, un termen care presupune tulburări severe progresive neuronal care afectează cogniţia, precum Alzheimer şi demenţa vasculară. Pe de altă parte, vârstnicii pot experimenta dificultăţi de ordin cognitiv, fără a fi diagnosticaţi cu demenţă.

Tulburarea cognitivă scăzută este caracterizată de probleme ale memoriei, dar persoana poate funcţiona autonom [14]. Demenţa poate debuta cu o tulburare cognitivă scăzută, iar progresiv persoana să se confrunte cu dificultăţi în capacitatea de memorare, procesare şi comunicare a informaţiei. Pe măsură ce afecţiunea avansează, individul îşi poate pierde capacitatea de a funcţiona independent.

Suferinţa depresivă antrenează un ansamblu de modificări psihice care perturbă grav raportarea la propria persoană şi/ sau la alţii. Persoana afectată trăieşte cu dificultate prezentul şi aproape că nu-l percepe, fiind ancorată în trecut, inhibiţia psihică implică lentoarea funcţiilor psihice până la stagnarea acestora [15]. Individul se mobilizează cu dificultate, manifestă o lentoare în gândire şi comunicare.

Delirul a fost definit ca „o tulburare acută a conştiinţei şi a cunoaşterii precipitată de un eveniment acut, cum ar fi o boală cu debut rapid, o infecţie sau o intervenţie chirurgicală” [16].

Starea de delir sau confuzie la vârstnici poate să apară după traumatisme sau infecții ale creierului sau în demențe. Tabloul simptomatic este dramatic şi fluctuant, cu gândire dezorganizată, persoana în cauză nu-şi mai poate coordona gândurile despre sine şi mediul în care trăieşte. Starea confuzională poate fi uşoară până la foarte gravă, cel în cauză nemaifiind orientat în timp şi spațiu. Activitatea motorie poate fi accentuată sau lentă, cu deplasări fără scop, după care persoana uită cum a ajuns într-un anumit loc şi motivul pentru care se află acolo. Reacțiile comportamentale sunt caracterizate de iritabilitate, agresivitate, nelinişte sau, din contră, pot fi inactive, pe un fond generalizat de oboseală şi letargie.

Schemele cognitive la vârsta a treia

Îmbătrânirea poate fi descrisă ca un proces de schimbare ireversibil şi continuu, caracterizat de factori de stres pe o perioadă lungă de timp. Factorii stresori ce pot apărea în perioada bătrâneții, precum gestionarea problemelor de sănătate fizică, îngrijirea partenerului cu demență sau cu dizabilități fizice, decesul celor dragi, limitări funcționale, schimbări cognitive, durere cronică şi gestionarea conflictului cu membrii familiei, pot determina stări depresive şi anxietate.

Bătrânețea este ultima etapă a vieții şi odată cu trecerea de la vârstă mijlocie apare necesitatea unor ajustări, în comportament şi gândire, pentru a menține o bună sănătate fizică şi mentală. Este important pentru persoanele în vârstă să dispună de strategii adecvate de coping pentru a minimiza consecințele emoționale ale unor astfel de situații stresante şi pentru a se adapta adecvat la acestea.

Copingul este definit ca o schimbare progresivă a capacității cognitive şi comportamentale de a controla anumite cerințe externe sau interne care au depăşit resursele persoanei în cauză [17,18]. Scopul strategiilor de coping este de a compensa sau autoregla situațiile stresante prin reformularea obiectivelor sau adaptarea la o nouă situație [19]. Compensarea poate fi realizată în două moduri: prin strategii de coping bazate pe emoții sau prin strategii de coping bazate pe problemă. Copingul centrat pe emoție implică reglarea emoțiilor negative asociate cu problema [17] şi presupune autoreglarea individului cu scopul de a minimiza consecințele emoționale ale situației stresante [20].

Copingul centrat pe problemă se întâlneşte atunci când vârstnicii pot schimba situația cauzată de procesul de îmbătrânire şi direcționează eforturile în mod specific către problema principală. Atunci când vârstnicii nu pot schimbă situația, ei preferă să-şi schimbe percepția asupra problemei şi să-i acorde o altă însemnătate.

Persoanele în vârstă se confruntă cu o serie de provocări, cum sunt bolile şi pierderile ireversibile în timpul procesului de îmbătrânire. Acest parcurs funcționează împotriva voinței şi interesului persoanelor în vârstă. Suferind de o boală acută, este necesară păstrarea stării emoționale, a imaginii de sine pozitive, a abilităților şi relațiilor sociale [21].

Atunci când individul se confruntă cu îmbătrânirea şi moartea, indiferent dacă este vorba despre un deces sau percepția propriei morți, acesta foloseşte fie o strategie

de coping cu rezultate favorabile, fie nefavorabile pentru starea lui de sănătate. Strategiile favorabile ce pot fi folosite sunt: negocierea, acceptarea, acomodarea, căutarea sprijinului social, religia şi trăirea momentului prezent. Strategiile nefavorabile sunt: doliul anticipat, dorința de a muri, izolarea şi supunerea.

În timp ce unii vârstnici se confruntă cu îmbătrânirea şi ideea de moarte, cu doliul anticipat şi dorința de a muri, din cauza fricii de dependență şi de a deveni o povară pentru rude, alte persoane se confruntă cu îmbătrânirea, pierderea şi finitudinea, căutând confort spiritual, sprijin social şi acceptare.

Nevoia de a aplica strategii de coping pentru menținerea unei stări de bine a fost abordată în cadul mai multor teorii, precum în Modelul Optimizării Selective cu Compensare [22] şi în Modelul Proactivității Preventive şi Corective [23].

Primul model face legătura dintre starea de bine şi strategiile de coping, prin care individul se dezvoltă personal şi se centrează asupra acțiunii directe, selectând şi optimizând scopurile şi prioritățile în acțiune.

Cel de-al doilea model susține faptul că adulții depăşesc factorii stresori precum boala cronică, pierderile sociale şi neadaptarea la mediul înconjurător, prin utilizarea resurselor interne şi externe. Dintre resursele interne fac parte şi strategiile de coping ce presupun o adaptare comportamentală proactivă – promovarea sănătății, intrajutorarea celorlalți, planuri de viitor, substituirea unor roluri în familie [23]. Strategiile de coping orientate pe problemă sunt facilitatori ai schimbării comportamentale, deoarece implică acțiune [20] şi au impact asupra calității vieții şi a stării de bine. Modelul consideră copingul centrat pe problemă o resursă internă corelată cu îmbătrânirea de succes; însă cercetările evidențiază totuşi faptul că vârstnicii folosesc preponderent strategii de coping centrate pe emoții, şi nu pe cele centrate pe problemă [24].

Trebuie de reținut că îmbătrânirea este în sine un proces al schimbărilor de ordin fizic, social şi psihologic şi astfel este impetuos necesar ca vârstnicii să dețină strategii adecvate pentru a minimiza consecințele emoționale (precum situațiile stresante) şi a se adapta la ele.

Referințe:

1. LABOUVIE-VIEF, G., DIEHL, M., JAIN, E., ZHANG, F. Six-year change in affect optimization and affect complexity across the adult life span: A further examination. In: *Psychology and Aging*, 2007.
2. DAWSON, N.T., STERNS, H. Emerging Perspectives on Resilience in Adulthood and Later Life: Work, Retirement, and Resilience. In: *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 2012.
3. HILLMAN, J. *Sexuality and aging: Clinical perspectives*. New York, NY: Springer, 2012.
4. LEVENSON, R.W., CARSTENSEN, L.L., GOTTMAN, J.M. Long-term marriage: Age, gender, and satisfaction. In: *Psychology and Aging*, 1993, no8(2).
5. MATTHIAS, R.E., LUBBEN, J.E., ATCHISON, K.A., SCHWEITZER, S.O. Sexual activity and satisfaction among very old adults: Results from a community dwelling Medicare population survey. In: *The Gerontologist*, 1997, no37(1).

6. KASTENBAUM, R. *Dying and bereavement. Gerontology: An interdisciplinary perspective*. New York, NY: Oxford University Press, 1999.
7. COOK, J.M., ELMORE, D.L. *Disaster mental health in older adults: Symptoms, policy and planning. Mental health consequences of disasters*. New York: Cambridge University Press, 2009.
8. COOK, J.M., O'DONNELL, C. Assessment and psychological treatment of posttraumatic stress disorder in older adults. In: *Journal of Psychiatry and Neurology*, 2005, no18(2).
9. ZAY, N. *Dictionnaire-Manuel de gérontologie sociale*. Québec: Les Press de l´Université Laval, 1981.
10. HERSHENSON, D. Reconceptualizing Retirement: A Status-Based Approach. In: *Journal of Aging Studies*, 2016, 381-5.
11. O'CONNOR, M.L., EDWARDS, J.D., WATERS, M.P., HUDAK, E.M., VALDÉS, E.G. Mediators of the Association between Driving Cessation and Mortality among Older Adults. In: *Journal of Aging and Health*, 2013, no25 (8): 249S-69S.
12. BAQUERO, M., MARTÍN, N. Depressive symptoms in neurodegenerative diseases. In: *World Journal of Clinical Cases*, 2015.
13. BLUNDELL, A., GORDON A. *Physiology of ageing. Geriatric Medicine at a Glance*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.
14. LANGA, K.M., LEVINE, D.A. The diagnosis and management of mild cognitive impairment: a clinical review. In: *Journal of the American Medical Association*, 2014.
15. LĂZĂRESCU, M. *Psihopatologie clinică*. Timişoara: Helicon, 1994.
16. LINDROTH, H. Systematic review of prediction models for delirium in the older adult inpatient. In: *British Medical Journal Open*, 2018.
17. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. *Stress. Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
18. CARVER, C., SCHEIER, M., WEINTRAUB, J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. In: Psychology, Medicine. In: *Journal of personality and social psychology*, 1989.
19. GAMROWSKA, A., STEUDEN, S. *Coping with the events of daily life and quality of life of the socially active elderly*. Health Psychology Report, 2 (2).
20. SCHOENMAKERS, E.C., TILBURG, T.G., FOKKEMA, T. *Problem-focused and emotion-focused coping options and loneliness: how are they related?*, 2015.
21. BLUM, S., BROW, M., SILVER, R.C. Coping. In: *Encyclopedia of human behavior*. Elsevier, 2012.
22. BALTES, P.B., BALTES, M.M. Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In: *Successful Aging: Perspectives From the Behavioral Sciences*, 1990.
23. KAHANA, E., KAHANA, B., LEE, J.E. Proactive approach to successful aging: one clear path through the forest. In: *Gerontology*, 2014, no60.
24. MAYORDOMO-RODRÍGUEZ, T., SALES, A., SATORRES, E., BLASCO, C. Coping strategies in older adults as a function of sociodemographic variables. In: *Escrit. Psicol*., 2015, no8.

FORMAREA CONTINUĂ A PERSONALULUI DE SPECIALITATE DIN BIBLIOTECI ÎN PERIOADĂ DE CRIZĂ

CZU: 023.5:37.018.46

Lilia POVESTCA

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

CONTINUOUS TRAINING OF SPECIALTY STAFF IN LIBRARIES IN TIMES OF CRISIS

The article highlights the need for continuous professional training of specialized staff in libraries, regardless of the crises caused in society. There are reflected the results of studies on identifying training needs in the European library sector. The author mentions the experience of organizing the process of continuous training of specialized staff in the libraries of the Republic of Moldova during the pandemic crisis. The author presents statistical data on the participation of librarians in the Republic of Moldova in formal and non-formal training during 2020. There are identified the deficit of specific professional skills of librarians in the stage due to the pandemic caused by Covid-19.

Keywords: *continuing education, library staff, crisis period, professional skills, pandemic period, Covid-19.*

În viaţa individului instruirea ocupă un rol important, fiindcă satisface necesitatea de acumulare permanentă a cunoştinţelor şi a experienţelor civilizaţiei contemporane (relaţiile sociale, viaţa culturală şi spirituală, autocunoaştere). Personalul de specialitate din biblioteci trebuie să-şi ridice continuu nivelul de calificare şi să-şi îmbunătăţească competenţele profesionale, chiar şi în perioadele dificile provocate de crize economice, demografice, politice, ecologice etc. Indiferent de criză, bibliotecarul rămâne actorul principal care asigură accesul, schimbul şi partajarea informaţiei, diversifică şi furnizează servicii de bibliotecă de calitate, participă la organizarea naţională şi internaţională a transferului de informaţii şi documente.

Asociaţiile profesionale, precum International Federation of Library Associations (IFLA), American Library Association (ALA), au avut în vizor activitatea bibliotecilor în situaţii de criză, elaborând diferite reglementări. Lucrările autorilor D.Sabolovic-Krajinaitle, C.Smart, M.Sroka etc. din numărul din februarie 2019 al Revistei IFLA, bazându-se pe programul din 2017 History Library SIG din Wroclaw (Polonia), au continuat tema „Bibliotecile în vremuri de criză” [1]. Dar nicio organizaţie profesională nu a putut să prevadă o pandemie care să afecteze ţările de pe toate continentele aproape concomitent [2, p.5]. În acest sens, în etapa pandemiei provocate de Covid-19

comunitatea bibliotecară a sesizat importanța procesului de formare profesională continuă. Personalul de specialitate din biblioteci a conştientizat faptul că trebuie să se adapteze acestei perioade de criză, să identifice posibilități noi de dezvoltare continuă a competențelor profesionale.

Proiectul BIBLIO (proiect Erasmus + / KA2 / sector Sector Skills Alliances) [3, p.10] îşi propune să identifice în perioada 2019-2022 deficitul de competențe din sectorul bibliotecilor europene (Belgia, Bulgaria, Grecia, Italia şi Letonia) datorat transformării digitale care le modifică rolul, drept urmare proiectând un curriculum în formare continuă pentru bibliotecari.

Pentru Raport activitățile de cercetare au urmărit identificarea nevoilor de formare, în principal din bibliotecile publice. În baza analizei comparative pentru fiecare activitate de cercetare, în aspect general, la intervievați au fost identificate:

- necesități de dezvoltare a abilităților pedagogice, deoarece se aşteaptă implicarea activă a bibliotecarilor în desfăşurarea activităților educaționale pentru utilizatori;
- dezvoltarea a trei domenii de competențe: siguranță, crearea conținutului digital şi rezolvarea problemelor;
- nevoia de perfecționare pe parcursul carierei unui profesionist în bibliotecă pentru a fi la curent cu schimbările tehnologice şi pentru a avea cunoştințele relevante;
- acceptarea faptului că serviciile de bibliotecă trebuie să fie orientate spre digital, iar profesioniştii din bibliotecă trebuie să poată utiliza instrumentele digitale pentru a-şi servi comunitățile.

A fost realizat un sondaj referitor la nevoile de instruire care vizează bibliotecarii din toate țările partenere. Decalajul inițial de competențe variază de la o țară la alta, însă în general respondenții sunt conştienți că trebuie să-şi identifice diverse nevoi de formare pentru a-şi reîmprospăta cunoştințele şi abilitățile, indiferent de criză, privind: comunicarea online şi offline; comunicarea şi interacțiunea cu utilizatorii; crearea conținuturilor digitale; explorarea schimbărilor tehnologice; îmbunătățirea cunoştințelor în materie de informații, date şi media; evaluarea şi facilitarea comunicării.

În perioada pandemică munca şi învățarea la distanță au devenit o realitate pentru milioane de oameni în lume, inclusiv pentru personalul din domeniul infodocumentar din Republica Moldova. Rezultatele studiului (1 aprilie - 31 iulie 2020) privind expertizarea situației bibliotecilor în perioada de izolare provocată de Covid-19 [4, p.42], realizat de Asociația Bibliotecarilor din Republica Moldova, în parteneriat cu Biblioteca Națională a Republicii Moldova (BNRM), au arătat că bibliotecarii s-au mobilizat şi s-au adaptat la noile condiții de muncă – 77,6% din personal au menționat că pot să realizeze activități de muncă la distanță. Însă, practica a demonstrat că bibliotecarii au întâmpinat bariere, atât la nivel de dotare cu echipament tehnic (doar 42% dintre biblioteci dispun de computere conectate la Internet), cât şi în ce priveşte deținerea unor abilități digitale.

La începutul perioadei de carantină (15 martie 2020) furnizorii de formare continuă pentru personalul de specialitate din bibliotecile Republicii Moldova: Departamentul Formare Continuă al Universității de Stat din Moldova; Centrul de Formare Profesională Continuă în Biblioteconomie şi Ştiinţe ale Informării din cadrul BNRM; Centrul de Excelenţă şi Formare din cadrul Bibliotecii Naţionale pentru Copii „Ion Creangă"; Campusul Competenţelor din cadrul Bibliotecii Municipale „B.P. Hasdeu"; Centrele biblioteconomice departamentale şi teritoriale s-au condus de recomandările Ministerului Educației, Culturii şi Cercetării care a îndemnat toată comunitatea educațională la responsabilitate şi organizare eficientă a învățării de la distanță cu utilizarea tehnologiilor informaționale şi comunicaționale, privitor la obligativitatea desfăşurării cursurilor online prin intermediul diferitor instrumente şi platforme: Viber, Whatsapp, Facebook, Google Classroom, Zoom, Google Meet etc.

În contextul epidemiologic atipic şi extrem de dinamic, activitatea bibliotecii a început să se adapteze treptat la noile realități pandemice, incluzând şi componenta facilitarea formării profesionale continue pentru personal. Pe parcursul a două luni, organizarea procesului de instruire continuă a personalului de specialitate din bibliotecile Republicii Moldova a fost sistată, însă a urmat etapa de însuşire a unor noi cunoştinţe, abilități, deprinderi şi experienţe în legătură cu desfăşurarea activităților educaționale într-un nou format. Pandemia Covid-19 a amplificat necesitatea dezvoltării unor noi competenţe ale bibliotecarilor pentru a face față realității sociale, a oferi servicii de calitate de bibliotecă. În situație de urgență a avut loc trecerea bruscă/grăbită de la învățarea față-în-față la educația online în clase virtuale. Accent s-a pus pe programe educaționale cu privire la cunoaşterea platformelor educaționale online, pe dezvoltarea competențelor digitale.

În baza propriilor observații, analizei rapoartelor de activitate ale centrelor biblioteconomice, ofertelor educaționale pentru perioada 2020, menționăm faptul că situația epidemiologică în țară a limitat la maximum organizarea activităților educaționale în teritoriu, dar s-au coordonat şi prestat activități în format online, prin platforme Zoom, Google Meet: consultații, întâlniri metodice, seminare, traininguri, ateliere profesionale etc. Centrele de formare continuă au oferit formabililor suport documentar şi informațional prin e-mail, consultații individuale online. Bibliotecarii din Sistemul Național de Biblioteci (SNB) au participat activ la activități educaționale online organizate pe diferite subiecte: crearea serviciilor de referințe; crearea infograficelor, chestionarelor online; licențele Creative Commons; accesarea bazelor de date (Open Doar, DOAJ); activități de instruire a bibliotecarilor în educația media, domeniul informării alegătorilor etc.

Conform datelor statistice [5,6] privind numărul total de ore academice de instruire non-formală organizate de bibliotecă, se atestă o creştere de la 29850 în 2019 la 35931 în 2020. Cu toate acestea, mulți indicatori referitor la instruirea bibliotecarilor în anul 2020 sunt în descreştere: numărul de ore de formare per angajat pe SNB de la 49 la 37; numărul de participanți la activități de educație non-formală de la 1726 la 1145; numărul de participanți la cel puțin o activitate de educație formală/

non-formală de la 3467 (85%) la 3102 (77%) din totalul de 4044 personal de specialitate.

Ca răspuns la criza pandemică, bibliotecarii beneficiază de activități educaționale specializate, de consiliere individuală, colectivă de dezvoltare profesională oferite prin învățarea la distanță. La personalul de specialitate s-a evidențiat necesitatea deținerii cunoştințelor, abilităților, deprinderilor specifice. Perioada de criză şi măsurile de limitare a răspândirii bolii care au fost impuse ca urmare a acestei pandemii au scos în evidență faptul că bibliotecarii din întreaga lume trebuie să-şi amelioreze rapid nivelul *competențelor digitale*. Însăşi Comisia Europeană [7] a menționat că pandemia a accentuat lacunele în materie de competențe digitale. „Abilități pentru a sprijini tranzițiile ecologice şi digitale" este una dintre cele 12 acțiuni din Agendă pentru competențe. Unul dintre documentele relevante pentru bibliotecarii din Republica Moldova privind pandemia şi bibliotecile este studiul „O agendă a bibliotecilor europene în era post-covid", la a cărui elaborare şi-au unit eforturile asociațiile bibliotecarilor din 17 țări europene sub egida Biroului European al Asociațiilor de Biblioteci şi instituții de Informare şi Documentare (EBLIDA) [8]. Unul dintre cei cinci factori identificați de EBLIDA – *Tehnologiile modelează bibliotecile în moduri noi* – accentuează necesitatea dezvoltării competențelor digitale.

Sondajul realizat la solicitarea Conference Directors of National Libraries (CDNL) şi IFLA (29 mai - 10 iunie 2020) [9] a constatat că jumătate din 55 de biblioteci naționale s-au confruntat cu dificultăți în furnizarea accesului digital din cauza legilor cu privire la drepturile de autor, problemelor ce țin de conexiunea la Internet, dar şi a abilităților digitale limitate ale personalului. Conform rezultatelor, 60% dintre respondenți consideră necesitatea instruirii personalului pentru redeschiderea serviciilor publice, iar 47% solicită învățarea unor noi instrumente şi platforme digitale pentru a fi gata să activeze de la distanță în ce priveşte crearea de noi servicii online.

La nivel național, participanții la Forumul Managerilor din 4 noiembrie 2020 au accentuat în comunicările lor problema privind activitatea bibliotecilor în perioadă de criză şi necesitatea incluziunii digitale a personalului de specialitate din biblioteci. Drept prioritate strategică, în contextul pandemiei provocate de virusul Covid-19, anul 2021 a fost declarat „Anul fortificării digitalizării activității bibliotecilor".

De asemenea, sunt necesare *cunoştințe în cultura informației,* pentru a oferi surse veridice de informare, evaluare, selectare a informației corecte şi implicarea în combaterea informației false, care este în stare să provoace şi mai multă panică decât deja este creată prin amploarea fenomenului. La rândul lor, bibliotecarii trebuie să învețe membrii comunității cum să evalueze, să filtreze informația şi să ajungă la conținuturile veridice din fluxul masiv de informații (cum ar fi privind Covid-19 plasate pe siteurile, blogurile, rețelele sociale), la informații medicale exacte. Bibliotecarii trebuie să dețină competențe pentru a spori resursele digitale pentru predare, învățare. Drept exemplu, menționăm experiența Bibliotecii Universității Cornell, a Bibliotecii din Insulele Hawaii, Loveland (Colorado) şi din alte regiuni din SUA care au diversificat serviciile lor de dezvoltare a culturii informației referitor la pandemie prin organiza-

rea cursurilor online, pentru a ajuta studenţii să realizeze cercetări în format online. Specialiştii de la Institutul de Cercetare în Biblioteconomie şi Ştiinţa Informării de la Universitatea Naţională Autonomă din Mexic au găzduit o serie de seminare web despre dezinformare, supraîncărcare a informaţiilor, acces deschis şi Covid-19, elaborând o listă de resurse deschise la acest subiect [10].

În contextul actual, *cunoştinţele despre dreptul de autor*, *educaţia în domeniul mass-media*, *competenţele civice*, *competenţele în domeniul financiar, al mediului şi al sănătăţii* sunt esenţiale pentru bibliotecari pentru a oferi acces la copii electronice doar ale documentelor care au intrat în domeniul public, a discerne informaţii din diverse surse, a putea identifica dezinformarea, a lua decizii şi a acţiona în mod responsabil.

Concluzii

Rolul esenţial al personalului de specialitate din biblioteci de a asigura accesul maxim posibil la informaţii în scopuri ştiinţifice, educaţionale şi culturale nu s-a diminuat în perioada de criză. Pandemia Covid-19 a demonstrat că personalul de specialitate din biblioteci bine pregătit, cu cunoştinţe şi abilităţi dezvoltate va activa mai eficient profitând de tehnologiile avansate, care vor elimina obstacolele în prestarea în situaţii de criză a serviciilor informaţionale şi documentare de calitate. Aplicarea acestor tehnologii va permite realizarea cercetărilor temeinice care vor contribui la dezvoltarea continuă a domeniului biblioteconomiei şi ştiinţei informării.

Experienţele în urma crizei provocate de pandemia Covid-19 în domenii precum învăţarea online, planul de acţiune au ca obiectiv susţinerea dezvoltării unor competenţe digitale şi a unor capacităţi organizaţionale robuste în sistemele de formare continuă, valorificând pe deplin potenţialul tehnologiilor, datelor, conţinuturilor, instrumentelor şi platformelor emergente din era digitală. Pe de o parte, pandemia a perturbat organizarea formării continue; pe de altă parte, a oferit oportunităţi pentru transformarea domeniului biblioteconomiei şi al ştiinţei informării, noi modalităţi de instruire a personalului şi utilizatorilor, privind accesul la informaţie, noi moduri de comunicare, schimb de experienţă cu colegii şi cu alte categorii etc.

Considerăm că drept răspuns la criza pandemică vor fi asimilate experienţe valoroase, învăţate lecţii importante, care se vor reflecta în procesul de planificare şi reformare a formării continue a personalului de specialitate din biblioteci la nivel instituţional, local şi naţional.

Referinţe:

1. WITT, Steve, SMITH, Kerry. Libraries in times of crisis [online]. 21 February 2019. Disponibil: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0340035219830549 [Accesat: 3.04.2021]
2. OSOIANU, V. Biblioteca, Covid-19 şi timpul poliţelor de plătit. În: *Magazin Bibliologic* [online]. 2020, nr.3-4, p.4-8. ISSN 1857-1476. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/4-8_11.pdf [Accesat: 27.04.2021]

3. ZIGNAN, T. et al. *Librarianship in Europe – mapping professional needs*: report [online]. Biblio Project Consortium, 2020. 203 p. Disponibil: https://all-digital.org/resources/librarianship-in-europe-mapping-professional-needs/ [Accesat: 05.04.2021]
4. VASILICA, V. Bibliotecile din Republica Moldova în perioada pandemiei: resurse şi activități: Studiu sociologic. În: *Magazin Bibliologic* [online]. 2021, nr.1-2, p.38-43. ISSN 1857-1476. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/129246 [Accesat: 25.04.2021]
5. Raport statistic centralizator privind activitatea Sistemului Național de Biblioteci în anul 2020 [online]. Disponibil: http://www.bnrm.md/index.php/statistica/statistica-de-biblioteca [Accesat: 3.04.2021]
6. Raport statistic centralizator privind activitatea Sistemului Național de Biblioteci în anul 2019 [online]. Disponibil: http://www.bnrm.md/index.php/statistica/statistica-de-biblioteca [Accesat: 3.04.2021]
7. Comisia Europeană (2020). Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic şi Social European şi Comitetul regiunilor. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience [online] Bruxelles, 1 iulie 2020. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274& [Accesat: 3.04.2021]
8. EBLIDA. *A European library agenda for the post-Covid 19 age* [online]. May, 2020. 30 p. Disponibil: http://www.eblida.org/Documents/EBLIDA-Preparing-a-European-library-agenda-for-the-post-Covid-19-age.pdf [Accesat: 17.04.2021]
9. Survey Impact COVID-19. Reopening the library [online]. June 2020. Disponibil: https://conferenceofdirectorsofnationallibraries.files.wordpress.com/2020/07/200708-survey-impact-covid-19-reopening-def-1.pdf [Accesat: 3.04.2021]
10. IFLA. Covid-19 and the Global Library Field [online]. 13 octombrie 2020. Disponibil: https://www.ifla.org/covid-19-and-libraries [Accesat: 3.04.2021]

TRANS- ŞI INTERDISCIPLINARITATEA – O PERSPECTIVĂ BAZATĂ PE STIMULAREA CREATIVITĂŢII LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

CZU: 373.3.025:159.954.4

Ramona-Elena ROTARU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

TRANS- AND INTERDISCIPLINARITY – A PERSPECTIVE BASED ON STIMULATING CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

This article aims to present some theorethical perspectives based on stimulating creativity in primary school children through trans and interdisciplinarity. Nowadays, children's creativity should be stimulated from the perspective of trans and interdisciplinarity. Moreover, their skills and competencies should be developed in the educational system in order to address and exploit differences among children in a class positively, and manage new ideas and creative problem solving successfully. Primary school children should be provided with multiple occasions to seek over their interests in multiple settings. This occasion may lead to original ideas, new interests, and a variety of creative problems solved through the perspective of trans and interdisciplinarity.

Keywords: *transdisciplinarity, interdisciplinarity, creativity, primary school children, stimulating creativity.*

Trans- şi interdisciplinaritatea au devenit o perspectivă interesantă în lumea educaţională. Abordarea bazată pe stimularea creativităţii la elevii claselor primare contribuie la dezvoltarea sistemului educaţional şi a personalităţii copilului. Măsura în care potenţialul creativ al unui individ (sau al unui grup) este exprimat depinde considerabil de mediul în care acea persoană (sau grup) există. Pentru a înţelege creativitatea, trebuie să analizăm interacţiunile dintre transdisciplinaritate ţi interdisciplinaritate. Am propus conceptul de creativitate pentru a examina influenţele abilităţilor şi competenţelor care ar trebui dezvoltate în sistemul educaţional. Mai multe studii au arătat că nevoia de a stimula creativitatea la elevii din şcoala primară reprezintă succesul progresului educaţional. Secolul XXI reprezintă o perioadă de progres tehnologic şi schimbare constantă. Mai mult decât atât, este esenţial ca această creativitate să stimuleze abilităţile pe tot parcursul vieţii necesare în această nouă eră, cum ar fi: generarea unei idei noi, asumarea originală, abilităţi multiple de rezolvare a problemelor, construirea autoeficacităţii [1].

După studierea literaturii de specialitate relevante pentru creativitate identificăm principalele influențe care promovează creativitatea. Întrucât abordarea şi exploatarea diferențelor dintre elevii claselor primare este multiplă, acestea ar trebui gestionate prin rezolvarea creativă a problemelor şi crearea ideilor într-un mod pozitiv. Articolul se încheie prin identificarea problemelor în care sunt necesare cercetări suplimentare. Creativitatea este o dimensiune esențială a vieții şi se găseşte la fiecare nivel al existenței. Atunci când educatorii înăbuşă creativitatea, aceştia se opun propriului fir al universului. Nu suntem egouri încapsulate, îndepărtate de lume, de limitele noastre; suntem persoane în comunitate ale căror identități sunt stabilite în raport cu ceilalți. Chiar dacă o persoană dezvoltă idei în mod izolat, ideile sunt o sinteză a nenumărate forme de creativitate dezvoltate de alții.

Csikszentmihalyi susține că termenul de *creativitate* este un „proces care poate fi observat doar la intersecția în care se intersectează indivizii, domeniile şi câmpurile" [2, p.314]. Progresele realizate între timp sunt uluitoare, iar la momentul actual unii cercetători din străinătate analizează fundamentele justificative pentru condiția unei discipline a cărei denumire este încapsulată în creatologie. Ei încă nu au găsit motive solide să renunțe la expunerea mai modestă privind *studiul creativității* [3, 4]. Cei mai mulți autori susțin că în procesul de constituire ca disciplină, studiul creativității a ajuns doar pe o treaptă intermediară, cele de *interdisciplinaritate,* după ce a depăşit stadiul pluridisciplinarității, dar nu a atins *transdisciplinaritatea* spre care tinde. La momentul actual ne aflăm la un anumit nivel de integrare a contribuțiilor disciplinelor, în care sunt modificate anumite elemente-cheie ale conceptelor şi metodelor. Creativitatea mai are de integrat contribuțiile mai multor discipline, pentru a descoperi relațiile dintre ele. Deşi cea mai mare parte a studiilor asupra creativității vin dinspre psihologie, este de necontestat faptul că disciplina creatologiei are mult de câştigat studiind creativitatea din pedagogie, economie, sociologie, filosofie, antropologie, istorie, arte, tehnică etc.

Diferiți psihologi notabili au abordat subiectul *creativității*, deşi de obicei ca un interes periferic. În plus, psihologii au abordat adesea probleme de fond direct relevante pentru înțelegerea creativității, cum ar fi *rezolvarea problemelor*, *perspicacitatea*, *inteligența*, *talentul* şi *geniul* [4, p.2]. Creativității i s-a dat o explicație complet ştiințifică, deşi era mai degrabă naturală decât creativitatea umană. Cu toate acestea, reperul lui Darwin a oferit un model potențial pentru psihologia creativității. Poate că ideile originale şi adaptative din mintea umană apar dintr-un proces analog de selecție a variației. Această posibilitate a fost exprimată în 1880de William James, psiholog şi filosof din SUA, când a spus că „evoluția socială este rezultanta interacțiunii a doi factori total diferiți: în primul rând, individul, darurile sale specifice derivând din jocul psihologic şi infra-forțe sociale, dar ținând în mâinile sale toată puterea inițiativei a originii; şi, în al doilea rând, mediul social, cu puterea sa de a adopta sau respinge atât individul, cât şi darurile sale" [5, p.6].

Creativitatea poate juca un rol important în societatea cunoaşterii, aşa cum demonstrează dezbaterea interdisciplinară şi transdiciplinară ce va fi prezentată mai jos.

Creativitatea este conceptualizată ca o abilitate pentru toți. Este o abilitate pe care toată lumea o poate dezvolta şi, prin urmare, poate fi stimulată sau, de asemenea, inhibată. Actorii educaționali au puterea de a debloca potențialul creativ şi inovator al elevilor [6].

Acest articol prezintă pe scurt câteva perspective asupra trans- şi interdisciplinarității din perspectiva importanței stimulării creativității la elevii claselor primare. Cu cât interlegăturile dintre societatea noastră şi mediul actual devin mai evidente, cu atât noțiunea de integrare (în mai multe perspective sociale şi domenii de cunoaştere) devine mai importantă. În mod similar, încercăm să le susținem în sistemul educațional, trecând dincolo de abordările noastre disciplinare şi multidisciplinare mai tradiționale şi explorând abordările interdisciplinare şi transdisciplinare. Promovarea transdisciplinarității şi interdisciplinarității la elevii claselor primare este o necesitate impusă de schimbări şi acumulări cognitive în mai multe domenii, precum şi de complexitatea şi diversitatea problemelor cu care se confruntă societatea. Astăzi, mai mult ca oricând, elevii din ciclul primar trebuie să îşi asume roluri şi responsabilități, să ia propriile decizii, să răspundă rapid şi bine la diferitele provocări ale vieții, folosindu-şi gândirea critică şi stimulându-şi creativitatea.

Abordarea relațională a problemei studiilor interdisciplinare şi argumentele aduse pentru regândirea identității noastre disciplinare din punctul nostru de vedere experiențial şi aspirațional al participării transdiciplinare este destul de dificil de evidențiat. Dar, participarea transdisciplinară necesită depăşirea disciplinară şi o deschidere către perspectivele altor discipline. În participarea transdisciplinară, cealaltă perspectivă, celelalte discipline, au nevoie de recunoaştere şi invitație în nucleul dur al sinelui disciplinar şi pentru aceasta nu este suficientă metoda şi weltanschaungul cercetării convenționale interdisciplinare. Cercetarea interdisciplinară solicită acum o interogare, deschidere şi îmbogățire transdiciplinară şi aşteptarea interdisciplinarității într-o chemare a eforturilor transdiciplinare. Pe de o parte, scopul final al educației este ca elevii să învețe cum să trăiască încântător într-o lume complexă, pluralistă, cu multe vulnerabilități; pe de altă parte, prin perspectiva transdisciplinară a curriculumului oferim un sprijin acestui tip de prezumții. În această situație, creativitatea ar trebui să ocupe un rol primordial în educație, în acelaşi rând, perspectivele transdisciplinare care fac apel la promovarea stimulării creativității copiilor din şcoala primară [7]. Mai mult, *transdisciplinaritatea* s-a dezvoltat din conceptul de *interdisciplinaritate* prin semnificația dată de Jean Piaget care sugerează că legătura dintre discipline poate fi redată de expresia „o abordare holistică a lumii reale care este interactivă" şi serios complicată. Prin urmare, „preocupările transdisciplinarității – aşa cum este indicat de prefixul „trans ", care înseamnă în acelaşi timp între discipline, în interiorul unor discipline diferite şi dincolo de orice disciplină – sunt direcționate spre înțelegerea lumii actuale, unul dintre imperativele sale fiind unitatea cunoaşterii" [8, p.181].

Pe de altă parte, *transdisciplinaritatea* implică o abordare integrată a curriculumului, concentrându-se pe problemele din viața reală, cu accent pe identificarea soluțiilor, rezolvarea problemelor din viața reală, pentru a dezvolta abilități de viață. Mai

mult decât atât, *interdisciplinaritatea* implică transferul de metode de la o disciplină la alta, căutând teme comune ale mai multor discipline, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare la nivel înalt, competențe transversale, care, indiferent de disciplină, implică aceleaşi principii, prin utilizarea strategiilor de predare - învățare bazate pe probleme. Prin urmare, este foarte important să abordăm stimularea creativității la copiii din şcoala primară din perspectiva trans- şi interdisciplinarității. Această reprezentare de mai jos a lui Jenseniu (2012) rezumă progresul către transdisciplinaritate într-o adaptare instantanee a figurilor exemplificate printr-un procedeu imagistic.

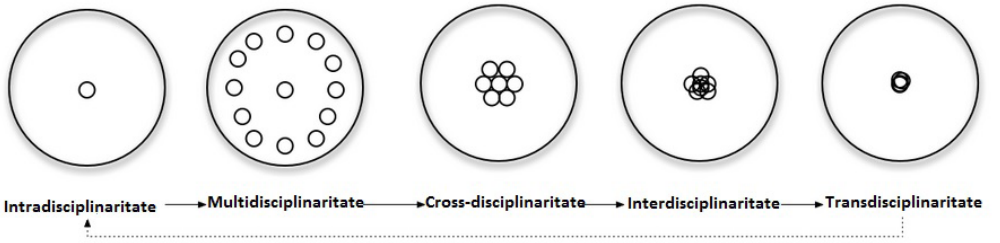


Fig.1. Progresul către transdiciplinaritate [9].

Interdisciplinaritatea provine din latinescul *inter* care înseamnă „printre, între, în mijloc" – integrarea cunoştințelor şi metodelor din diferite discipline folosind o sinteză de abordări. Interdisciplinar se referă la colaborări între discipline academice contrastante sau metode de cercetare pentru noi aplicații, noi analize sau crearea unor discipline complet noi (Nicolescu, 1997).

Transdisciplinaritatea submerge din latinescul *trans* (prep.), care înseamnă „peste, dincolo" – apariția unei noi discipline care transcende granițele perspectivei disciplinare. Transdisciplinaritatea combină interdisciplinaritatea cu o abordare participativă. Paradigmele cercetării implică participanți non-academici ca participanți (egali) la procesul de atingere a unui obiectiv comun – de obicei, o soluție la o problemă a societății în general. Poate fi considerat punctul culminant al eforturilor interdisciplinare [10]. Transdisciplinarul are, de asemenea, un holism asociat. În timp ce colaborările interdisciplinare creează noi cunoştințe sintetizate din disciplinele existente, o echipă transdisciplinară leagă toate disciplinele într-un întreg coerent [11]. Domeniul „durabilității" în esență este unul transdisciplinar. Gândirea transdisciplinară sugerează acea gândire creativă privind o disciplină care deschide o uşă către creativitate privind alte discipline. Aşa că cel mai probabil există o structură a procesului de gândire ("habits of thinking") [12].

Noua reformă, spre deosebire de cea tradițională, ar trebui să devină anticipativă, adică în coerență cu o viziune în care viitorul nu trebuie doar să fie aşteptat sau îndeplinit, ci şi proiectat, construit conform unui set de obiective dorite. În acelaşi timp, formarea copilului în clasele primare implică nu doar dobândirea unor cunoştințe, ci şi învățarea lui de a învăța, de a gândi liber, critic, creativ. Astfel, obiectivul principal

al politicii educaționale este atins: eficiența sistemelor de instruire pentru rezolvarea problemelor comune [13].

Deconectarea dintre teorie şi practică poate părea să creeze bariere între cerințele curriculumului şi capacitatea de a stimula creativitatea în clasă. Întrucât problemele majore ale educației actuale sunt stringente, educația trebuie să fie abordată din perspectivă inter- şi transdisciplinară. Cei mai mulți autori susțin că, în procesul de constituire ca disciplină, studiul creativității a ajuns doar pe treapta de mijloc, cea de interdisciplinaritate, după ce a depăşit stadiul pluridisciplinarității, dar nu a atins transdisciplinaritatea spre care tinde. În acest moment ne aflăm la un anumit nivel de integrare a contribuțiilor disciplinelor, în care sunt modificate anumite elemente-cheie ale conceptelor şi metodelor. Creativitatea mai are de integrat contribuțiile mai multor discipline, pentru a descoperi relațiile dintre ele. Deşi cea mai mare parte a studiilor asupra creativității vine dinspre psihologie, este clar că disciplina creatologiei are mult de câştigat de la pedagogie, economie, sociologie, filosofie, antropologie, istorie, arte, tehnică etc.

Concluzii

Apelul la „creativitate" a devenit din ce în ce mai familiar ca o expresie a politicii de învățământ superior. Cu toate acestea, multe discuții academice şi politice actuale se bazează pe afirmații despre importanța „mai multei creativități", fără niciun sens clar asupra implicațiilor pentru culturile disciplinare care organizează activitatea de cunoaştere în cadrul universităților. Un mediu de cunoaştere transdisciplinar şi interdisciplinar are o capacitate mai mare de a forma viitorul muncii creative. Un astfel de mediu nu este atât de uşor de creat în practică, însă problemele multiple existente au nevoie de cercetări suplimentare.

Concluzia care reiese din această lucrare este reprezentată de necesitatea reformei în domeniul învățământului primar care are ca rezultat schimbări de gândire. Aceste schimbări nu subevaluează contextul, diversitatea situațiilor şi abordărilor, care sunt esențiale pentru înțelegere şi ancorare în realitate, viață. Aceste schimbări ar trebui să contribuie la stimularea creativității copiilor din şcoala primară. Prin urmare, copiilor din şcoala primară ar trebui să li se ofere ocazii multiple pentru a-şi căuta interesele în mai multe situații. Această ocazie poate duce la idei originale, interese noi şi la o varietate de probleme creative rezolvate din perspectiva trans- şi interdisciplinarității.

Referințe:

1. ISAKSEN, S., MURDOCK, M. The Emergence of a Discipline: Issues and Approaches to the Study of Creativity. In: Isaksen, S. and oth. (Eds.), *Understanding and Recognizing Creativity*. Norwood, New Jersey: Abblex Publishing Corporation, 1993, p.13-47.
2. CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.314.
3. FALCONER, E.G., CROPLEY, D.H., DOLLARD, M.F. An Exploration of Creativity in Primary School Children. In: *International Journal of Creativity and Problem Solving*,

2018, no28:2, p.7-25. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/329076263_ [Accesat: 02.05.2021]
4. SIMONTON, D.K. The Psychology of Creativity: A Historical Perspective. In: *Green College Lecture Series on The Nature of Creativity: History Biology, and Socio-Cultural Dimensions*, University of British Columbia, p.2. Disponibil: https://simonton.faculty.ucdavis.edu/wpcontent/uploads/sites/243/2015/08/HistoryCreativity.pdf [Accesat: 04.05.2021]
5. *Ibidem*, p.6.
6. FERRARI, A., CACHIA, R., PUNIE, Y. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. In: *Literature Review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. Luxembourg, 2009. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Yves-Punie/publication/265996963 in_ET_in_the -in-E-T-in-the.pdf [Accesat: 20.05.2021]
7. JEDER, D. Transdiciplinarity – the advantage of a holistic approach to life. In: *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2014, 137, p.127-131, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.264.
8. *Ibidem*, p.181.
9. RAMCHANDANI, J. *What is transdisciplinarity?* 2017. Disponibil: https://blog.welearnwegrow.community/what-is-transdisciplinary-13c16eacf57d [Accesat: 25.05.2021]
10. *Ibidem*.
11. McGREGOR, S.L.T. *The Nature of Transdisciplinary Research and Practice*, 2004. Disponibil: http://www.kon.org/hswp/archive/transdiscipl.pdf. [Accesat: 25.05.2021].
12. HENRIKSEN, D., *The seven transdiciplinary habits of mind of creative teachers: An exploratory study of award winning teachers*, 2016. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/309305705_The_seven_transdisciplinary_habits_of_mind_of_creative_teachers_An_exploratory_study_of_award_winning_teachers. [Accesat: 25.05.2021]
13. LUNGU, V. Caracterul inovativ al educației prospective. În: *Revista de teorie şi practică educațională Didactica Pro*, 2009, nr.1 (53), p.19-22. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_53.pdf [Accesat: 25.05.2021]

REACTUALIZAREA ATITUDINII CADRELOR DIDACTICE PRIVIND GHIDAREA ELEVILOR ÎN CARIERA DIDACTICĂ

CZU: 371.13.048.4 + 37.015.3

Marianna SAVVA

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

RE-UPDATING THE ATTITUDES OF TEACHERS FOR GUIDING PUPILS IN THE TEACHING CAREER

In this article we present the importance and need for teachers to re-update their attitude towards the teaching career. This is based on the fact that we were able to cultivate a positive attitude towards the teaching career of pupils in general education institutions, if the teachers were not manifesting this. It is certain that teachers will not be able to guide pupils in their teaching career, as long as they do not show a positive attitude towards their own profession. We cant say that teachers in general education institutions manifest a negative attitude or only a positive attitude towards the teaching career, but we attest to certain situations when it is persistent. Thus, we aim to re-update the attitude of teachers towards the teaching career, by improving the value of the initial attitude of teachers in positive values.

Keywords: *teachers, teaching career, positive attitude toward teaching career.*

Atitudinile reprezintă reacţii cognitive, emoţionale şi comportamentale demonstrate de o persoană faţă de o problemă socială, un obiect sau un incident pe baza experienţelor, motivaţiei şi cunoştinţelor sale [1]. În accepţiunea lui M.Fishbein şi I.Ajzen, atitudinea este o construcţie ipotetică care reprezintă simpatia sau antipatia unui individ pentru un element şi influenţează interacţiunea sa cu lumea înconjurătoare [2]. I.Ajzen consideră că dimensiunile evaluative ale atitudinii pot lua mai multe forme, cum ar fi: bun-rău, dăunător-benefic, plăcut-neplăcut şi plăcut-antipatic.

Autorul A.H. Eagly defineşte atitudinea numai în termeni de evaluare, în general favorabilă sau nefavorabilă, a unui obiect [3]. Atitudinile, precum interesele, sunt învăţate prin experienţe de viaţă care fac ca un individ să se comporte într-un anumit fel faţă de persoane, faţă de profesie, obiecte, probleme, situaţii cu care interacţionează. Având un caracter foarte personal şi complex, acestea sunt organizate în mod unic în fiecare persoană şi presupun produsul propriilor reacţii la propriile experienţe de viaţă. Atitudinile influenţează considerabil comportamentul cuiva; în consecinţă, indivizii abordează o atitudine favorabilă sau nefavorabilă [4,5].

Între atitudine şi manifestările lor externe sub formă de opinie sau acțiune nu există o conformitate perfectă şi necondiționată. Acest lucru este demonstrat de o altă perspectivă care a pus sub semnul întrebării inclusiv stabilitatea atitudinilor.

Ca variabile latente, situate în zona virtual-subiectivului, atitudinile se exprimă (se exteriorizează) în opinii şi comportamente. Relația dintre ceea ce simt, gândesc şi intenționeză să facă oamenii, opiniile declarate (ceea ce ei spun) şi comportament (ceea ce fac ei efectiv) este exprimată la nivelul simțului comun ca unitate şi congruență între gând, vorbă şi faptă.

Opiniile sunt expresii verbale ale atitudinilor. Ele sunt descrieri subiectuale care exprimă poziția (atitudinea) unei persoane față de un anumit obiect de care ea este interesată cognitiv, afectiv şi pragmatic. Opinia este motivată afectivo-cognitiv şi dă expresie unor interese particulare sau colective. Orice opinie se bazează pe o anumită cunoaştere, fie ea şi incompletă, a obiectului sau domeniului la care opinia se referă. Oamenii nu pot să-şi formeze şi să-şi exprime opinii, decât cu referire la acele aspecte despre care au un minimum de cunoştințe, de informație. Opiniile aparțin întotdeauna unei persoane (care le exprimă, le comunică), dar ele au şi o semnificație socială. Ele exprimă individul, dar exprimă şi grupul din care acesta face parte. Am putea spune că „obiectul opiniilor este social, conținutul este socio-individual, iar expresia particulară a opiniilor este individuală" [6].

Relația atitudini-opinii nu este una simplă. Ca stări dispoziționale, latente ale personalității, atitudinile sunt mult mai stabile şi mai durabile, în vreme ce opiniile sunt mult mai mobile, mai fluctuante, fiind mult mai legate de factorii situaționali. În al doilea rând, atitudinile conțin în structura lor dispoziția, intenția subiectului de a acționa, pe când opiniile nu presupun această dispoziție spre acțiune. Otto Klinenberg nota că ar fi bine să se utilizeze formulările „atitudine pentru a indica ceea ce suntem dispuşi să facem", şi „opinie pentru ceea ce ne asumăm ca fiind adevărat sau este considerat adevărat" [7].

Atitudinea unui individ față de ocupația sa ar influența cariera sa şi modul în care îşi practică ocupația. Cu alte cuvinte, o atitudine pozitivă față de ocupație ar fi de-a lungul succesului în carieră, precum şi satisfacția vieții.

S.Bloom şi A.Jeans susțin că dacă atitudinile unui profesor sunt negative, atunci el nu va putea reuşi în profesia sa. Atitudinile intelectuale ale profesorului, reacțiile emoționale, variatele lui obiceiuri şi personalitatea motivează elevii în ceea ce priveşte succesul academic, personalitatea, interesul etc. [4,8].

Competența profesională a profesorului, caracteristicile lui personale, precum şi atitudinea cu privire la propria profesie joacă un rol important în succesul acestuia. Cu toate acestea, în unele studii nu s-a găsit o corelație semnificativă între realizările academice ale profesorilor şi atitudinea lor față de profesia didactică [9,10]. Predarea fiind o activitate dinamică necesită o atitudine favorabilă din partea celor care o practică. Atitudinea pozitivă îl ajută pe profesor să dezvolte şi să asigure un mediu prietenos pentru elevi în clasă.

Atitudinea se manifestă prin relații, conduite, comportamente, iar relațiile interiorizate în timp devin atitudini. Unitatea dintre atitudini şi relație face posibilă cunoaşterea şi controlul atitudinii prin intermediul activității. Reieşind din cele menționate *supra*, atragem atenția asupra caracteristicilor principale ale atitudinii, şi anume:

1. *Direcția sau orientarea,* dată de semnul pozitiv (favorabil) sau negativ (nefavorabil) al trăirii afective față de obiect (situație): atitudinea pozitivă imprimă persoanei tendința de a se apropia de obiect, în vreme ce atitudinea negativă creează o tendință opusă, de îndepărtare;
2. *Gradul de intensitate,* care exprimă gradațiile celor două segmente ale trăirii – pozitiv şi negativ, trecând prin punctul neutru 0.
3. *Dinamica atitudinii*, condiționată de caracteristicile referinței obiectului:
   - dimensionalitatea – numărul şi varietatea obiectului component (stimulii pot fi unidimensionali sau mai complecşi);
   - suprafața sau întinderea obiectului de înțeles constând în numărul de caracteristici accesibile observației şi înțelegerii;
   - centrarea psihologică a obiectului pe subiect;
   - socialitatea – „obiecte sociale" (alți oameni) reprezintă principala sursă de formare a atitudinilor [11; 12, p.38].

Expresia externă a atitudinii este opinia şi acțiunea. Părerea este formă verbal-propozițională de exteriorizare a atitudinii constând în judecăți de valoare şi acceptare (acord) sau respingere (dezacord) în conformitate cu diverse situații, evenimente şi valori. Acțiunea este relația directă a subiectului cu obiectul şi efectuarea paşilor (modificări) spre integrarea situației, modificând-o sau înlăturând-o.

Făcând trimitere la realitatea actuală, nu putem afirma că cadrele didactice din instituțiile de învățământ general manifestă atitudine negativă sau doar atitudine pozitivă față de cariera didactică. Astfel, ne propunem să evidențiem importanța şi necesitatea reactualizării atitudinii cadrelor didactice față de cariera didactică. Reieşind din clasificarea tipurilor de atitudini pe care o atestăm în cercetările realizate de T.Callo [12] şi de V.Oboroceanu [13], evidențiem tipurile de atitudini pe care le pot manifesta cadrele didactice față de cariera didactică, şi anume:

- *atitudine emoțional-pozitivă* au cadrele didactice care manifestă dragoste, interes față de profesia pe care o exercită, fiind determinată de anumite motive interioare;
- *atitudine conştient-pozitivă* au cadrele didactice care manifestă sârguință, fiind conştiente de importanța acumulării experienței necesare pentru a face față dificultăților întâmpinate în exercitarea profesiei didactice;
- *atitudine aparent pozitivă* au cadrele didactice care aparent manifestă o atitudine pozitivă, dar, de fapt, în realitate posedă alte convingeri emoționale personale față de această profesie;
- *atitudine negativă,* care poate fi *absolută* sau *totală* şi se manifestată prin repulsie față de această activitate;

– *atitudine rotativă/parțial negativă*, care presupune că activitatea este realizată superficial fără a fi preocupați pentru a realiza calitativ activitățile. Atitudinea negativă poate fi *deghizată* sau *mascată* şi este manifestată de acele cadre didactice care au ca scop să obțină anumite rezultate cu orice preț, pentru a-şi satisface anumite orgolii personale.

În concluzie, reactualizarea cadrelor didactice față de propria profesie ar reprezenta un prim pas în încercarea de a îmbunătăți percepția membrilor societății față de această profesie, dar şi disponibilitatea acestora de a ghida elevii în cariera didactică.

Referințe:

1. INCEOGLU, M., TUTUM, Algi Iletisim. *Attitude, Perception, Communication*. Ankara: V Yayinlari, 1993.
2. FISHBEIN, M., AJZEN, I. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley, 1975.
3. EAGLY, A.H. et al. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, 1993.
4. BLOOM, S.S. *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw – Hill Book Company, 1976.
5. BROOKS, V., SIKES, P. *The Good mentor Guide*. Bristol: Open University Press, 1997.
6. DUCK, S.W. *Relațiile interpersonale: a gândi, a simți, a reacționa*. Iași: Polirom, 2000.
7. DUMITRU, I.Al. *Personalitate, atitudini, valori*. Timişoara: De Vest, 1998.
8. JEANS, A.B. Teacher Education: An international research agenda. In: *World conference on Teacher Education*. Uzmir: Dokuz Eylul Universitesi Yayinlari, 1995.
9. BHANDARKAR, B.G. A study on polytechnic teachers' attitude towards teaching profession and its correlates. Government Polytechnic, Jalgaon, TTTI, Bhopan-sponsored. In: M.B. Buch (ed.). *Third Survey of Research in Education*. New Delhi: NCERT, 1986.
10. GCPI. *A study of relationship of academic achievement with attitude towards teaching among teacher trainees*. Allahabad, 1981.
11. CALLO, T. Atitudinea – o „nouă forță" a educației. În: *Univers Pedagogic. Revistă ştiințifică de pedagogie şi psihologie* (Categoria C), 2013, nr.4(40), p.3-9.
12. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chişinău: Litera, 2014. 240 p.
13. OBOROCEANU, V. Atitudini interpretative în opera literară. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2019, no.1(15) p.143-148. E-ISSN 2587-3636

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND INTELIGENŢA SOCIALĂ LA ELEVI

CZU: 159.922:316.61

Dina SÎRBU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THEORETICAL APPROACHES REGARDING SOCIAL INTELLIGENCE IN STUDENTS

This article aims to give an overview of the theoretical foundations of social intelligence. Social intelligence is a relatively new concept introduced into psychology by Thorndike E. in 1920, which aroused great interest among psychologists. The ability to relate and empathize is for a student very important for his training as a future adult. In the same vein, a student who has developed skills for social interaction with the school environment and not only is a future adult „earned" in terms of social integration in life.

Keywords: *social intelligence, social competences, values of social intelligence, social culture, social learning.*

Câteodată întâlnim oameni care la nivel intuitiv ştiu ce să spună în anumite situaţii, par siguri pe sine chiar şi într-un grup mai mare, cu uşurinţă formează relaţii care le aduc profit – da, aceşti oameni posedă abilităţi sau inteligenţă socială.

Termenul „inteligenţă socială" a fost propus pentru prima dată de către psihologul american Edward Thorndike în 1920. El spunea pe atunci că inteligenţa socială reprezintă „abilitatea de a înţelege şi de a gestiona bărbaţii şi femeile, băieţii şi fetele, de a acţiona cu înţelepciune în relaţiile umane".

Termenul se referă la capacitatea persoanei de a înţelege şi de a gestiona alte persoane şi de a se angaja în interacţiuni sociale adaptative. Ulterior, în 1927, R.Moss şi T.Hunt defineau inteligenţa socială drept „capacitatea de a te înţelege cu ceilalţi" [1, p.137] sau uşurinţa de a te înţelege cu ceilalţi. În 1933, P.Veron defineşte inteligenţa socială ca fiind „înţelegerea stărilor şi trăsăturilor altor persoane" [2, p.39]. Autorul se referă la abilitatea individului de a se înţelege cu ceilalţi în societate, de a avea cunoştinţe despre lucruri sociale, de a manifesta sensibilitate la stimulii oferiţi de alţi membri ai grupului, dar şi capacitatea de a intui stările de spirit sau trăsăturile de personalitate care ar putea să le explice.

În 1975, J.Guilford defineşte inteligenţa socială ca fiind „abilitatea individului de a cunoaşte comportamentul altor indivizi (capacitate de intuire, de înţelegere a gândurilor, motivaţiilor, sentimentelor şi a intenţiilor celuilalt pe baza experienţei acumulate

în urma interacțiunilor sociale repetate), de a accepta/relaționa la comportamentul altor persoane (abilitatea de a stabili şi menține cu uşurință relații sociale variate) şi de a se adapta reuşit în funcție de situații sau aşteptări (abilitatea de a prevedea diferite situații sociale şi de a reacționa în mod flexibil la ele" [3, p.11].

Mai târziu, în 1987, Cantor şi Kihlstrom au redefinit termenul de inteligență socială ca fiind ansamblul de cunoştințe ale individului despre lumea socială. Г.Айзенк susținea, în anul 1995, că inteligența socială reprezintă „adaptarea individului la exigențele societății"; Cantor şi Kihlstrom afirmau, în 2000, că inteligența socială este un „repertoriu distinct de cunoştințe folosite în rezolvarea de probleme sociale". În 2007, D.Goleman grupează elementele inteligenței sociale în două mari categorii:

1. Conştiința socială – acoperă un spectru larg, care merge de la sesizarea instantanee a stării interioare a celuilalt până la înțelegerea sentimentelor şi gândurilor acestuia:

- empatia primară: sentimentele împărtăşite cu ceilalți; sesizarea semnalelor emoționale nonverbale;
- rezonanța emoțională: a asculta cu receptivitate maximă; a rezona cu o altă persoană;
- precizia empatică: înțelegerea gândurilor, sentimentelor, intențiilor celorlalți;
- cogniția socială: a şti cum funcționează lumea socială.

2. Dezinvoltura socială – se construieşte pe conştiința socială pentru a da naştere la interacțiuni eficace şi fără probleme:

- sincronia: interacționarea fără probleme la nivel nonverbal;
- imaginea de sine: prezentarea eficientă a propriei persoane;
- influența: modelarea rezultatului interacțiunilor sociale;
- preocuparea: luarea în calcul a nevoilor celorlalți şi acționarea în consecință [4, p.102].

Pentru inteligenta socială sunt propuse o multitudine de definiții, dar în general toate definițiile au ca şi trunchi constitutiv comun abilitatea indivizilor de a interacționa, crea şi menține relații cu ceilalți. S.Folo afirmă că inteligența socială reprezintă „capacitatea individului de a înțelege corect mediul înconjurător şi de a reacționa cu succes, în conformitate cu cel mai bun interes al său".

Pe de altă parte, R.Honeywell consideră că inteligența socială este o „măsură agregată a cunoaşterii de şine şi a societății, ea se manifestă prin convingeri şi atitudini social evoluate şi prin capacitatea şi dorința de a coordona schimbări sociale complexe". În acelaşi timp, inteligența socială este echivalentul inteligenței interpersonale, unul dintre tipurile de inteligență identificat de H.Gardner în „Teoria multiplelor inteligente", fiind strâns legată de teoria minții.

În 1920, Edward Thorndike aduce în discuție conceptul inteligențelor multiple. Unul dintre aceste tipuri era „inteligența interpersonală", cunoscută şi că inteligență socială. În mediul educațional, inteligența socială influențează asupra relațiilor dintre actorii implicați.

În educație, valoarea inteligenței sociale poate fi dedusă din afirmația lui M.Albercht facută în anul 2008, potrivit căreia ,,inteligența socială se bazează pe inteligența emoțională, constând în capacitatea de a relaționa mai bine cu alte persoane şi de a le convinge să colaboreze" [5, p.9].

În această ordine de idei, autorul descrie comportamentele inadecvate, „toxice" în relațiile interpersonale, ce conduc la frustrare şi conflicte, precum şi comportamentele stenice, dezirabile social, ce permit persoanelor să se simtă competente, apreciate şi respectate.

Conceptul de inteligență socială oferă un model de înțelegere a personalității individuale şi a comportamentului social. Teoria centrală a perspectivei inteligenței sociale este că oamenii sunt ființe reflexive, logice şi comportamentul lor poate fi înțeles prin modul în care aceştia acționează în mediul lor social şi urmăresc scopurile dorite în domenii importante din viața lor [6, p. 359]. Pentru secolul XXI a fi inteligent nu înseamnă doar inteligență academică, ci inclusiv inteligență socială – autocontrolul emoțiilor, empatia, toleranța, deschiderea etc. – ce asigură dezvoltarea optimă a personalității. Nimeni nu se naşte inteligent social, în schimb aceasta implică un set de abilități pe care o persoană le învață în timp.

Importanța inteligenței sociale devine subiect de interes pentru multe cercetări de ultimă oră ale psihologilor. În opinia autorilor Д.Ушакова şi Т.Тихомирова ,,facultatea de a înțelege oamenii şi a comunica cu ei are o importanță majoră nu doar pentru viața reuşită a unui adult în societatea contemporană. Deja în şcoala primară, şi chiar la vârsta preşcolară, nivelul inteligenței sociale exercită o puternică influență asupra vieții copilului.

Mai mult, odată cu reformele în sistemul învățământului, cercetările în domeniul formării capacităților intelectuale la copii presupun şi dezvoltarea inteligenței sociale, fiind foarte actuală, dar totodată şi problematică, luându-se în considerare specificul vârstei şcolare" [7, p.336].

,,Inteligența socială îi ajută pe indivizi să construiască relații care sunt importante pentru numeroase aspecte ale vieții, de exemplu să-şi facă prieteni sau aliați, să stabilească relații profesionale sau personale" [8, p.111].

La nivel de grup, inteligența socială este ceea ce ne permite să funcționăm ca oameni. Pentru că suntem ființe sociale, ne bazăm pe cooperarea cu celălalt, înțelegându-ne pe noi înşine şi pe ceilalți putem găsi modalități de a colabora în beneficiul reciproc.

Astăzi, predarea inteligenței sociale este indispensabilă. Elevii au nevoie de instrumente pentru a dezvolta inteligența socială începând cu primele niveluri de educație, astfel încât să o poată dobândi în anii de şcoală şi să o stăpânească în viața lor adultă.

Cercetările în domeniu arată că perioada de aur pentru formarea abilităților sociale este copilăria mică. Pe de altă parte, adolescența reprezintă etapa de dezvoltare în care sprijinul acordat adolescenților în autoevaluarea, reconsiderarea şi consolidarea abilităților sociale sunt esențiale pentru ca aceştia să poată stabili relații armonioase cu ceilalți, modelându-şi în acelaşi timp propria identitate în interacțiunea cu ceilalți.

Din acest motiv, dezvoltarea abilităților sociale a devenit un obiectiv explicit al multor sisteme de educație. Abilitățile sociale sunt vehicule importante ale autonomiei în învățare, prin faptul că interacțiunile sociale modelează permanent copilul şi îl ajută să se raporteze la experiența şi la resursele de învățare ale celor din jur. În sistemele contemporane de educație, rostul şcolii nu mai este doar acela de a oferi cunoştințe, ci şi de a dezvolta capacitatea tinerilor de a trăi armonios împreună cu alții, într-o lume din ce în ce mai diversă şi mai dinamică din punct de vedere social şi cultural. În afară de relațiile sociale, mai există o legătură între inteligența socială şi performanțele academice.

Inteligența socială moderează relația dintre abilitatea cognitivă şi performanța academică. Faptul că elevii ar beneficia de un program educațional care să le stimuleze dezvoltarea socio-emoțională ar facilita stabilirea şi conştientizarea scopurilor, dorințelor, planurilor şi nevoilor lor, ei ar fi motivați spre a acționa şi ar folosi constructiv emoțiile, influențând astfel şi percepția celor din jur. În această ordine de idei, termenul „inteligență socială" vizează capacitatea sau abilitatea omului de a realiza interacțiuni speciale, cu caracter adaptativ, în conformitate cu cerințele şi provocările vieții de zi cu zi.

Diversitatea de manifestare a capacității de interacțiune socială presupune abilitatea de a cunoaşte, stabili şi dezvolta relații interumane. Tot aici, inteligența socială reprezintă şi capacitatea de adaptare şi integrare a elevului, element important în configurația şcolară dobândită.

Importanța cunoaşterii gradului de performanță şcolară rezidă în modalitatea prin care elevii reuşesc să se impună sau să se facă remarcați în procesul de formare educațională. Există elevi al căror nivel de pregătire şcolară este puternic corelat cu aptitudinile acestora, după cum există elevi care au un potențial aptitudinal înalt, dar rezultatele şcolare obținute nu sunt concludente în raport cu valoarea nativă existentă.

În aceste condiții, succesul sau insuccesul şcolar depind de o variabilitate de factori de natură motivațională sau socială. Abilitatea socială, capacitatea de a relaționa şi empatiza este pentru un elev o constantă în formarea sa ca viitor adult. În aceeaşi ordine de idei, un elev care a dezvoltat capacități de interacțiune socială cu mediul şcolar, şi nu numai, este un viitor adult „câştigat" din punctul de vedere al integrării sociale în viață.

Abilitatea, capacitatea de a interacționa cu ceilalți de cele mai multe ori ajută la rezolvarea conflictelor, la crearea atmosferei de cooperare şi înțelegere, la depăşirea intoleranței, separării şi mobilizează la atingerea obiectivelor comune. În aceeaşi ordine de idei, inteligența socială stă la baza formării şi dezvoltării armoniase a elevului, precum şi la formarea deprinderilor comportamentale prosociale.

Referințe:

1. MOSS, F., HUNT, T. *Are you socially intelligent?* Scientific American, 1927
2. VERNON, P. Some Characteristics of the Good Judge of Personality. In: *Journal of Social Psychology*, 1933, p.42-37.

3. KIHLSTROM, J., CANTOR, N. Social Intelligence. In: R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence*. 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p.359-379. Disponibil: https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017 [Accesat: 13.05.21]
4. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
5. STĂNCIULESCU, E. Inteligența socială. În: *Revista Psihologie* (Bucureşti), 2007, nr.1-2, p.5-12.
6. PLATON, I. *Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie*: Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2020.
7. ЛЮСИНА, Д., УШАКОВА, Д. *Социалный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям*. Москва: Институт психологии РАН, 2009, с.332-340.
8. BUZENCO, V. Inteligența socială în soluționarea conflictelor. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2019, nr.9 (129), p.109-113.

FORMAREA COMPETENŢEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRĂINĂ LA ADULŢI ÎN CADRUL CLASEI INVERSATE

CZU: [378.147:81`243]:004

Angela SÎRGHI

Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

THE DEVELOPING OF ADULT'S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAME OF FLIPPED LEARNING

Contemporary society requires professionals with skills directly related to information and communication technologies (ICT) and effective communication in a foreign language. In fact, ICTs have made significant progress in recent decades, making it possible to implement new educational strategies such as flipped learning. However, until recently ICTs were used in a superficial way in the educational process, including the higher education system. The purpose of this paper is to present a reverse lesson model implemented in the Lexicology course.

Keywords: *flipped learning, ICT, communicative competence, English language, adults.*

Societatea contemporană cere profesionişti cu competențe direct legate de tehnologii informaționale şi comunicaționale (TIC) şi o comunicare eficientă în limba străină. De fapt, TIC au înregistrat un progres relevant în ultimele decenii, făcând posibilă valorificarea de noi strategii educaționale, precum modelul inversat sau răsturnat (*flipped learning*). Cu toate acestea, până nu demult TIC au fost utilizate într-o manieră superficială în procesul educațional, inclusiv în sistemul de învățământ superior [1]. Scopul prezentei lucrări este de a prezenta un model de lecție inversată implementat în cadrul cursului de Lexicologie.

Ideea de clasă inversată (în engleză – flipped classroom, în franceză – classe inversée) a apărut prin anii 2010 în SUA ca o abordare pedagogică modernă de promovare a lecțiilor ce „răstoarnă" modelul tradițional al taxonomiei lui Bloom. Fondatori ai clase inversate sunt considerați Aaron Sams şi Jonathan Bergman (Colorado, SUA), profesori de chimie.

Instruirea inversată (învățare inversată) este un model de învățare mixtă care permite a „inversa" învățarea după cum urmează:

- materialul teoretic se studiază de sine stătător, fiind dat în calitate de teme pentru acasă;

- timpul din clasă este folosit pentru sarcini practice realizate împreună cu profesorul [2].

Formabilul învaţă lecţia acasă. Acesta studiază o temă din manual sau din alte materiale la subiectul dat: vizionează o serie de video-uri, ascultă înregistrări audio/ podcast-uri, analizează prezentări pregătite de profesor, utilizează aplicaţii digitale, citeşte texte propuse de cadrul didactic ş.a. Venind în sala de clasă, formabilul pune în aplicare cele învăţate acasă şi interacţionează, participă la dezbateri, adresează întrebări, propune soluţii pentru anumite probleme, realizează lucrări practice, elaborează proiecte ş.a.

În afara clasei sarcinile vor fi realizate cu ajutorul instrumentelor TIC şi ulterior dovezile competenţei formate vor fi furnizate prin intermediul platformelor educaţionale. Odată ajunşi în sala de clasă, formabilii fac o prezentare a muncii lor, în baza căreia vor avea loc discuţii deschise. Profesorul, pe baza indicatorilor de realizare şi formare a competenţei de comunicare, va putea evalua gradul de îndeplinire a competenţei-cheie. În cele din urmă, eficacitatea proiectului de predare va fi evaluată făcând o comparaţie între realizarea competenţei înainte şi după aplicarea programului de predare [3,4].

Tabel

Conţinuturi de formare a competenţei de comunicare în limba engleză prin utilizarea TIC la disciplina *Lexicologie (clasa inversată – flipped learning)*

Unitatea tematică	**Etapele de dezvoltare**	**Demersuri didactice utilizate în dezvoltarea competenţei de comunicare**	**Mijloacele TIC integrate în procesul de predare - învăţare-evaluare**	**Competenţe formate**
Etapa studiului autonom				
British and American English Obiectivele: *– Să cunoască prin ce se deosebeşte limba engleză vorbită în Marea Britanie şi în SUA; – Să cunoască particularităţile lexicale, de pronunţie şi punctuaţie; – Să diferenţieze dintr-un şir de*	Selectare (învăţare autonomă)	– Vizionaţi tutorialul „*British and American English*”. – Realizaţi un test din 6 itemi pentru autoevaluare.	***Padlet* –** tablă interactivă ***Screencast-O-matic* –** crearea tutorialului	*Competenţa lingvistică:* fonologică, ortoepică, lexicală, gramaticală, semantică, ortografică *Competenţa (pluri/ inter) culturală*
	Etapa studiului ghidat			
	Prezentare (Învăţare faţă-în-faţă sau online în format sincron)	– Discuţii în grup în baza tutorialului vizionat. – Întrebări / răspunsuri la tema dată. – Exerciţii de consolidare a cunoştinţelor noi.	***Prezentare PPT***	*Competenţa lingvistică:* fonologică, ortoepică, lexicală, gramaticală, semantică, ortografică. *Competenţa sociolingvistică*

exemple cuvintele şi expresiile vorbite în Marea Britanie şi în SUA; *– Să elaboreze un poster, PPT sau Infografic la tema dată, folosind instrumentele TIC.*	**Etapa creativă**			
	Consolidare (învățare autonomă)	Elaborați un poster, PPT sau Infografic la tema dată folosind instrumentele TIC.	***Prezi (https://www.prezi.com/)*** Canva ***https://www.canva.com/*** ***Padlet –*** tablă interactivă	*Competența lingvistică:* lexicală, semantică, ortografică. *Competența pragmatică* *Competența (pluri/inter) culturală*
	Etapa finală			
	Testare (e-learning – asincron)	Plasați produsul realizat pe tabla interactivă a grupei şi apreciați lucrul colegilor.	***Padlet –*** tablă interactivă ***Kahoot*** – test formativ	*Competența lingvistică:* lexicală, semantică, gramaticală, ortografică *Competența (pluri/inter) culturală* *Competența pragmatică*

Recomandări referitor la proiectarea „clasei inversate”

➢ **Definiți scopul şi obiectivele învățării**

Este important să fie clar care elemente ale lecției pot fi prelucrate prin aplicarea TIC şi care sunt cele mai potrivite instrumente pentru aceasta. Se recomandă de plasat obiectivele în dependență de importanța lor. De exemplu, pentru realizarea unui obiectiv de învățare ce are o prioritate mai mare se va folosi un videoclip (*eLearning*) ce va fi studiat de sine stătător până la instruirea față-în-față (sau online) pentru o explorare pe larg. Acest lucru va permite cuprinderea unei game largi de stiluri de învățare şi vom fi siguri că fiecare formabil înțelege pe deplin subiectele şi ideile implicate.

➢ **Oferiți formabililor oportunitatea de a-şi aplica cunoştințele**

Cheia spre succesul unei clase inversate este că oferă formabililor posibilitatea de a aplica ceea ce au învățat înainte de a veni la curs. Dacă urmăresc o prezentare online care aprofundează un anumit subiect, formabilii trebuie încurajați să-şi aplice noile abilități şi informații prin jocuri de rol interactive şi alte activități de învățare bazate pe proiecte în clasă. Această acțiune oferă mai mult timp pentru a efectua exerciții captivante, datorită faptului că nu este nevoie să ținem o prelegere de 20 de minute despre subiect, deoarece acest subiect a fost deja explicat în videoclipul prezentat pentru studiu de sine stătător (*eLearning*).

➢ **Realizați materialele video concise şi clare (5-7 minute)**

Videoclipurile online trebuie să fie cât mai scurte şi concise posibil, incluzând, totuşi, toate punctele majore. De fapt, durata cea mai potrivită a unei lecții video trebuie să fie de la 5 până la 10 minute, altfel riscăm să plictisim formabilii sau să-i supraîncărcăm cu informație care nu va fi prelucrată şi înțeleasă. Aceasta înseamnă că

va trebui să alegem cu multă atenţie cuvintele şi vocabularul potrivit pentru a explica ideile de bază. De asemenea, recomandăm stabilirea unui orar de vizionare a lecţiilor video, conform căruia formabilii vor lucra şi vor rămâne incluşi în procesul de studii. De exemplu, prezentăm un orar pentru o lună, astfel oferind suficient timp pentru a studia tema înainte de a participa la curs [5].

Concluzii

Avantajele învăţării inversate sunt multiple, însă esenţa acesteia constă în faptul că oferă:

- Libertate pentru formabil;
- Proces de studiu personalizat;
- Flexibilitate programului de studii;
- Economisire a timpului;
- Eficacitate materiei însuşite;
- Livrare rapidă a lecţiei şi a conţinutului didactic;
- Acces la conţinut actualizat;
- Disponibilitate cursului.

Ca urmare a acestor avantaje, formabilii nu mai sunt forţaţi să stea în tăcere ore în şir şi să asculte profesorul pentru a reproduce ulterior informaţia auzită în sala de clasă. La etapa studiului ghidat formabilii sunt implicaţi într-un dialog activ atât cu profesorul, cât şi cu colegii lor. La rândul său, profesorul se simte mai degajat, nu este obligat să repete la infinit aceleaşi lecţii, are mai mult timp pentru a discuta „face-to-face" sau în grupuri mici cu formabilii săi. Această apropiere dintre formabili şi profesor permite crearea unui mediu plăcut şi adecvat pentru desfăşurarea procesului de predare-învăţare.

Referinţe:

1. LUTHER, A. The "Old" Method of Teaching vs the "New" Method of Teaching. In: *Journal of Thought*, 2000, vol.35, no.2, p.59-69.
2. BERGMANN, J., AARON, S. *Flipped Learning for English Instruction*. International Society for Technology in Education, 2016, Disponibil: https://core.ac.uk/download/pdf/95411154.pdf
3. BUTLER-PASCOE, M.E. English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology. In: *English Education and ESP*, 2009, p.1-15.
4. MOTTERAM, G. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council, 2013. 201p.
5. https://lesley.edu/article/an-introduction-to-flipped-learning

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ СЕКСУАЛЬНОСТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

CZU: 159.922.63:316.346.2:613.88

Марина СЛАВИНСКИ

Докторальная школа социальных и педагогических наук,
Молдавский государственный университет

GENDER DIFFERENCES IN SEXUALITY IN THE OLD AGE

This study is about the characteristics of sexuality in older people and gender differences in its manifestation.

Keywords: *sexuality, elderly people, gender differences, sexual activity.*

Введение. Сексуальные интерес и активность выполняют важные функции и являются существенным аспектом человеческой жизни, в том числе и в позднем возрасте [2-4]. За основу понятия сексуальности мы взяли определение Л. Акимовой: ***сексуальность*** –совокупность психических и физиологических реакций, переживаний и поступков, связанных с проявлением и удовлетворением полового влечения [1]. В свою очередь ***сексуальная активность*** определяется как «любая взаимно добровольная деятельность с другим лицом, которая связана с сексуальным контактом, независимо от того, происходит ли половое сношение или оргазм». Обсуждение вопросов, связанных с сексуальным аспектом жизни представителей старшей возрастной группы, остается малоизученным [5], поэтому изучение сексуальности в пожилом возрасте представляется актуальным.

Методология и методики исследования. Экспериментальная группа была подобрана в соответствии с целью исследования. В исследовании приняли участие 151 человек, из них 107 (70,8%) женщин и 44 (29,2%) мужчины. Возраст респондентов варьировал от 60 до 90 лет, средний возраст по выборке – 73,1 года; средний возраст женщин – 73,6 года, а мужчин – 71,9 года. Для наблюдения изменения динамики изучаемых нами феноменов мы разделили респондентов на 3 возрастных группы – 60-69 лет, 70-79 лет и 80+.

Для достижения поставленной цели был использован в качестве инструментария авторский опросник «Особенности сексуальности людей 60+». Полученные в результате исследования данные подвергались качественному и количественному анализу (описательная статистика, а также индуктивная статистика коэф. Пирсона, Т-критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA).

Анализ результатов. Для проверки существующих стереотипов о том, что для пожилых людей сексуальная сфера не является актуальной (то есть они не являются сексуально активными по мнению общества), мы решили опросить непосредственно представителей данной возрастной группы. И получили результаты, которые опровергают данные стереотипные утверждения: сексуально активными считают себя 73 человека, или 48,3% от общего количества респондентов, из них 44 женщины, или 41,1%, и 29 мужчин, или 65,9%. Соответственно, 78 или 51,7% респондентов не считают себя сексуально активными, из них 63 женщины, или 58,9%, и 15 мужчин, или 34,1%. Таким образом, мы видим, что женщины считают себя чаще сексуально не активными в пожилом возрасте – 80,8% женщин к 19,2% мужчин. Это подтверждают и исследования Чернышовой [6]. При рассмотрении гендерного распределения сексуально активных людей во всех подпериодах позднего возраста, фиксируется количественное преимущество сексуально активных мужчин в сравнении с женщинами: 60-69 лет – 89,5%:71,1%; 70-79 лет – 50%:28,1%; 80 лет и старше – 44,4%:21,6%. Данный аспект подробно освящен в таблице 1.

Таблица 1

Гендерно-возрастное распределение сексуально активных

Возраст/ количество респондентов в подгруппе	**Количество респондентов-мужчин в подгруппе**	**Количество респондентов-женщин в подгруппе**	**Сексуально активных, %**		
			мужчин	**женщин**	**в общем по выборке**
60-69 лет / 57 человек	19 (33,3%)	38 (66,7%)	89,5%	71,1%	77,2%
70-79 лет / 48 человек	16 (33,3%)	32 (66,7%)	50%	28,1%	35,4%
80 лет и старше / 46 человек	9 (19,6%)	37 (80,4%)	44,4%	21,6%	26,1%

Рассматривая изменение сексуальной активности во всех подпериодах позднего возраста, следует отметить, что имеется тенденция к снижению сексуальной активности при переходе от более ранних возрастных периодов к более поздним: 60-69 лет – 77,2%; 70-79 лет – 35,4%; 80 лет и старше –26,1%. Данная тенденция является ожидаемой в связи с тем, что с возрастом происходят объективные физиологические изменения в организме человека, а также зачастую происходит изменение семейного статуса (люди становятся вдовцами или вдовами). Несмотря на это, следует отметить, что в возрасте 80+ более, чем четверть респондентов считают себя сексуально активными людьми; а в возрастном подпериоде 60-69 лет – более чем 77,2%, что подтверждает наши теоретические предположения о важности исследуемой темы для пожилых в противо-

вес существующим стереотипам о старости. К схожим выводам приходят исследователи Kontla & Haavio-Mannila (2009) [13]. Их исследования показывают, что большинство пожилых мужчин и женщин сохраняют умеренный и высокий уровень сексуального интереса в свои 70 лет.

Dun & Cutler утверждают [9], что именно человек, который активен раз в месяц и чаще, является сексуально активным. С одной стороны, важно установить рамки и понимать, что мы подразумеваем под сексуальной активностью человека. С другой стороны, учитывая возраст исследуемой группы, возможно следует пренебречь данными о частоте или выдвинуть иные критерии по данному признаку.

Итак, по вопросу "Я занимаюсь сексом или мастурбирую раз в месяц или чаще" мы получили данные о том, что есть разница между частотой сексуальной активности мужчин и женщин во всех возрастных группах, а именно: мужчины являются более активными. Также наблюдается тенденция к снижению частоты сексуальной активности с возрастом респондентов. Однако в целом показатели являются высокими (84,2% и 71,1% для мужчин и женщин в подпериоде 60-69 и 81,3% и 43,7% в подпериоде 70-79) и несмотря на заметное снижение активности в возрастной категории 80 и выше активность остаётся достаточно высокой, а именно: каждый второй респондент-мужчина и каждая третья женщина из этой возрастной категории считают себя сексуально активными, что говорит нам о значимости и важности сексуальной жизни для пожилых людей.

Анализируя данные о важности полного полового акта для мужчин и женщин, можно отметить, что частота занятий сексом значительно снижается с возрастом ($F=11,577$ при $p=0,000$). Однако важность полового акта с проникновением остаётся одинаковой для любой возрастной группы. Существуют многочисленные исследования, как можно с помощью медицинских препаратов продлить способность к проникающему сексу как главной форме сексуальной близости. Но мало исследований о том, как меняется роль проникающего секса во взаимоотношениях с возрастом [14]. Результаты многих современных исследований показывают, что с возрастом проникающий секс закономерно уступает место другим сексуальным практикам [11]. Успешность сексуальной жизни в пожилом возрасте во многом зависит от того, насколько партнеры готовы к этому. Однако у людей старшего поколения отсутствует культура обсуждать сексуальные отношения, говорить о своих желаниях и о своей неудовлетворенности. При этом мужчины часто приравнивают проникающий секс к сексуальным отношениям в целом и не готовы участвовать в другого рода сексуальных практиках [7]. Расширение репертуара любовных занятий помогает поддерживать и увеличивать удовольствие. Как показал опрос пожилых людей, проведенный Brecher, многие из них нашли новые техники для поддержания или увеличения удовольствия от секса, несмотря на всё возрастающие физиологические изменения) [8].

Обратимся далее к результатам сравнения особенностей сексуальности у пожилых людей разных возрастных групп и проанализируем специфику их сексуальной жизни в зависимости от уровня образования и семейного статуса.

Полученные в результате расчета данные (таблица 2) свидетельствуют об отсутствии различий в уровне сексуальности пожилых людей в зависимости от уровня их образования.

Таблица 2

Результаты расчета различий по опроснику «Особенности сексуальности людей 60+» в зависимости от их уровня образования

	Уровень образования	N	Среднее	Среднекв. отклонение	Т-критерий
Стереотип о сексуальности	высшее	110	28,97	9,840	1,197 при p=0,233
	среднее	41	26,95	7,324	
Сексуальное поведение	высшее	110	26,67	8,829	0,348 при p=0,728
	среднее	41	26,10	9,560	
Сексуальное здоровье	высшее	110	9,39	6,136	0,898 при p=0,416
	среднее	41	8,56	3,536	
Отношение к телу	высшее	110	17,61	4,023	-0,335 при p=0,738
	среднее	41	17,85	3,902	
Общая сексуальность	высшее	110	82,65	21,758	0,801 при p=0,424
	среднее	41	79,46	21,586	

Далее мы рассмотрим зависимость между сексуальной активностью (по шкалам и по интегральному показателю в целом) пожилых людей и их семейным положением. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение особенностей сексуальности между пожилыми людьми с разным семейным положением (ANOVA)

Шкалы опросника на сексуальность	Семейное положение	Средние показатели	F	Значимость
Стереотип о сексуальности	Вдовец/вдова	27,96	0,129	0,879
	состоит в браке	28,51		
	в разводе	29,14		

Сексуальное поведение	Вдовец/вдова	23,08	5,675	0,004
	состоит в браке	28,00		
	в разводе	28,77		
Сексуальное здоровье	Вдовец/вдова	7,43	3,726	0,026
	Состоит в браке	9,91		
	в разводе	10,32		
Отношение к телу	Вдовец/вдова	17,57	0,287	0,751
	состоит в браке	17,57		
	в разводе	18,27		
Общая сексуальность	Вдовец/вдова	76,04	2,717	0,069
	состоит в браке	84,00		
	в разводе	86,50		

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что состоящие в браке и разведенные пожилые люди отличаются более активным сексуальным поведением (p=0,004), чем их овдовевшие ровесники, и больше заботятся о своем сексуальном здоровье (p=0,026).

Среди семейных респондентов 62,5% являются сексуально активными; среди разведенных и холостых 68,2% считают себя сексуально активными, а наименее активными ожидаемо являются овдовевшие респонденты – 16,3%. Это, вероятно, связано с тем, что вдовцы и вдовы остаются “верными” своим супругам. Отчасти потому, что существует идеализация объекта после его утраты, с одной стороны. С другой стороны, уверенность в себе как в сексуальном объекте с возрастом имеет тенденцию снижаться, а вместе с ней и либидо. Для категории вдовцов особо сложно начать новые интимные отношения по ряду причин [10, 12]: встреча с новым партнёром после вдовства может быть психологически сложной; в начале отношений с новым партнёром сексуальная функция может быть сильно снижена в связи с тем, что партнёрам необходимо время для привыкания друг к другу. Наши утверждения подтверждают и исследования [11]. Готт и другие пытались узнать о сексуальности пожилых (в возрасте от 50 до 92 лет) и взглядах на роль и значение половых отношений в их жизни. Все участники, у которых был половой партнер, считали сексуальную сферу значимой. Факторы, мешающие сексуальной жизни участников: отсутствие партнера или проблемы со здоровьем у одного из супругов, заставляли ответить о неважности сексуальной жизни для них.

Для анализа гендерных различий и статистической достоверности мы сократили количество женщин в выборке (случайным исключением), так как оно втрое превышало количество мужчин в выборке. Выявление различий проводилось с помощью Т-критерия для независимых выборок (SPSS-20). Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Гендерные различия по опроснику «Особенности сексуальности людей 60+»

Шкалы опросника	Пол	N	Среднее	Среднекв. отклонение	Среднекв. ошибка среднего	T критерий
Стереотип о сексуальности	м	44	33,22	11,97	1,80	3,448 при p=0,001
	ж	56	26,50	7,41	0,99	
Сексуальное поведение	м	44	31,02	7,27	1,09	3,931 при p=0,000
	ж	56	24,17	9,58	1,28	
Сексуальное здоровье	м	44	11,36	8,67	1,30	2,468 при p=0,015
	ж	56	8,23	3,43	0,45	
Отношение к телу	м	44	18,52	3,84	0,58	1,902 при p=0,060
	ж	56	16,96	4,22	0,56	
Общая сексуальность	м	44	94,13	21,87	3,29	4,222 при p=0,000
	ж	56	75,87	21,14	2,82	

Полученные результаты свидетельствуют о том, что между мужчинами и женщинами существуют значимые различия по таким шкалам, как “Стереотипы о сексуальности” (t=3,448 при p=0,001); “Сексуальное поведение” (t=3,931 при p=0,000); “Сексуальное здоровье” (t=2,468 при p=0,015); а также по “Общему уровню сексуальности” (t=4,222 при p=0,000). Таким образом, можно отметить, что мужчинам пожилого возраста свойственны более высокие показатели по обозначенным шкалам опросника и общему уровню сексуальности, чем женщинам того же возраста.

Выводы. В ходе исследования сексуальности пожилых мы обнаружили изменение сексуальной активности во всех подпериодах позднего возраста - *имеется тенденция к снижению сексуальной активности при переходе от более ранних возрастных периодов к более поздним: 60-69 лет – 77,2%; 70-79 лет - 35,4%; 80 лет и старше –26,1%.* На фоне снижения с возрастом сексуальной активности важность полового акта с проникновением остаётся одинаково значимой для всех возрастных групп. Однако, в свою очередь, расширение репертуара любовных занятий помогает поддерживать сексуальную активность. Было определено, что базовыми детерминантами сексуальной активности в позднем возрасте являются состояние здоровья, наличие и/или отсутствие партнера (семейный статус), а также значимую роль играет пол пожилого человека (мужчины чаще сообщают о своей сексуальной активности). Между тем уровень образования не влияет на сексуальность в пожилом возрасте. Таким образом, исходя из результатов, полученных в нашем исследовании, целесообразно разработать и проводить тренинги по вопросам сексуальности в пожилом возрасте.

Литература:

1. АКИМОВА, Л. *Психология сексуальности*. Учебное пособие. Одесса, 2005.
2. ЗАРЕЦКАЯ, В. А. Потребность в любви в пожилом возрасте. В: *Известия Самарского научного центра РАН*, 2010Ю, №3-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-lyubvi-v-pozhilom-vozraste [Просмотрено: 16.02.2019]
3. МАСТЕРС, У., ДЖОНСОН, В. *О любви и сексе*. Т1, 1991.
4. КРУКС, Р., БАУР, К. *Сексуальность*. 2005. 480 с.
5. ХАРИТОНОВ, А.Н. Психоаналитическое исследование любви мужчин и женщин. В: *Мир психологии*, 2007, №2, с.163.
6. ЧЕРНЫШКОВА, Е.В. Сексуальная активность в позднем возрасте. В: *Саратовский научно-медицинский журнал*, 2011, т.7, №3, с.693–694.
7. BERNER, Y.N. Сексуальность в старении. In: *Harefuah*, no141, p.622-625.
8. BRECHER, E.M. *Love, Sex and Aging*. New York: Consumers Union, 1984, p.40–52.
9. DUNN, M.E., CUTLER, N. Sexual Issues in Older. In: *Adults*, 2000, vol.14, p.67–69.
10. EDWARD, M. *Любовь, Секс и Возраст,* 1984.
11. HINCHLIFF, S., GOTT, M. Challenging Social Myths and Stereotypes of Women and Aging: Heterosexual Women Talk About Sex. In: *Journal of Women and Aging*, no20 (1), p.65–81.
12. KAPLAN, H.S. Секс, близость и процесс старения. В: *Журнал американской академии психоанализа*, №18, с.185-205.
13. Kontula Osmo & Haavio – Mnnila Elina. The impact of Aging on human sexual activity and sexual desire. In: *Journal of Sex Research*, no46 (1).
14. TETLEY, J., LEE, D.M., NAZROO, J., HINCHLIFЮ, S. Let's Talk about Sex – What do Older Men and Women Say about their Sexual Relations and Sexual Activities? In: *A Qualitative Analysis of ELSA Wave 6 Data. Ageing & Society*, no(4), p.1–25.

SISTEMUL DE MĂSURARE A DATELOR CERCETĂRII

CZU: 303.2:37

Mălina STOIAN

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

RESEARCH DATA MEASUREMENT SYSTEM

Statistics is a branch of science used in the research of mass phenomena, dependent on a multitude of factors. The fundamental statistical notions are represented by the individual and the population. If we consider the measurement of research data, it involves two steps, namely establishing the standard and establishing the procedure for comparing the standard with the quantity to be measured. In statistics there are three stages: counting (recording the presence or absence of characteristics of the subjects), classification/ ordering consists in placing the data or subjects in a certain order according to a certain criterion (ascending or descending) and comparison, which involves reporting the quantity to be measured at the theoretical quantity.

Keywords: *research, statistical tables, statistical graphs.*

Sistemul metodelor şi procedeelor de colectare a datelor cercetării are în vedere totalitatea metodelor şi procedeelor care se pot valorifica în cercetările pedagogice cu scopul strângerii unor date şi informaţii referitoare la tema/ problematica studiată sau care ar putea contribui la rezolvarea şi/sau soluţionarea acesteia şi la îmbunătăţirea practicilor educative.

Statistica este o ramură a ştiinţei utilizată în cercetarea fenomenelor de masă, dependente de o multitudine de factori. Noţiunile statistice fundamentale sunt reprezentate de:

- *„Individ”* – unităţi statistice de bază caracterizate prin însuşiri, dintre care: una este *comună*, iar celelalte sunt *variabile* (statistic).

Variabila reprezintă o categorie de proprietăţi, care se pot evidenţia distinct, având *niveluri* sau *valori* diferite (calitative sau cantitative). Acestea se numesc *variabile întâmplătoare* sau *aleatoare*; variabilele aleatoare pot fi *discrete*, adică nu pot fi reprezentate de unele valori numerice (de exemplu, numărul elevilor dintr-o clasă) sau *continue*, care pot lua orice valori într-un interval de periodicitate finit sau infinit (de exemplu, punctaje obţinute la o evaluare, timpul necesar pentru a rezolva un test etc.).

- *„Populaţie”/ colectivitate statistică* – ansambluri de entităţi de aceeaşi natură, împreună cu valorile *caracteristicii* studiate.

Dacă avem în vedere tipurile de tehnici statistice existente, acestea sunt *statistica nonparametrică* (a caracteristicilor calitative) şi *statistica parametrică* (a caracteristicilor cantitative). În ceea ce priveşte măsurarea datelor cercetării, aceasta implică două faze: *stabilirea etalonului* şi *stabilirea procedeului de comparare a etalonului cu mărimea ce trebuie măsurată*. Aceasta reprezintă o acțiune care se realizează înaintea etapei de prelucrare şi interpretare a datelor. Conceptul de măsurare reprezintă operația prin care se atribuie numere datelor ce urmează a fi evaluate (Radu I., 1993).

Numărătoarea reprezintă înregistrarea prezenței sau absenței unor caracteristici ale subiecților (numărarea răspunsurilor corecte sau incorecte, a notelor sau mediilor, a subiecților cu anumite rezultate etc.). *Clasificarea* (ordonarea) constă în situarea datelor sau a subiecților într-o anumită ordine (crescător sau descrescător) în funcție de un anumit criteriu. *Compararea* (raportarea) presupune raportarea mărimii ce urmează a fi măsurată la mărimea teoretică. Se obține astfel un raport de mărime, unde *n* = numărul rezultat din numărătoare (valoarea mărimii), iar *T* = mărimea teoretică. Procentajul (p) rezultă din raportul dintre numărul cazurilor de un anumit tip şi numărul total al cazurilor posibile.

- ***Gruparea statistică***

Tabelele statistice pot fi:

1) analitice – dacă se înregistrează rezultatele individuale ale subiecților

Tabelul 1

Tabel statistic analitic

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frecvența absolută	1	1	3	2	4	4	2	2	1	1

2) sintetice – atunci când se realizează o organizare a datelor

Tabelul 2

Tabel statistic sintetic

Grupele de elevi	Nr. elevi	%
Elevi cu note sub 5	7	33,33
Elevi cu note de 5-6	8	38,09
Elevi cu note de 7-8	4	19,04
Elevi cu note de 9-10	2	9,52

- ***Graficele statistice:***

1) diagrama de structură/ areolară (când datele sunt grupate în câteva categorii sau sunt exprimate sub formă de procentaje);

2) diagrama de comparație (când datele sunt grupate în câteva categorii sau sunt exprimate sub formă de procentaje);

3) histograma;
4) poligonul frecvenţelor;
5) curba frecvenţelor/ curba de distribuţie.

Diagrama de structură (areolară) reprezintă un grafic cu forma unor figuri geometrice (pătrat, dreptunghi, cerc etc.), care integrează în mod real părţile unui întreg, fiind folosită pentru prezentarea structurilor.

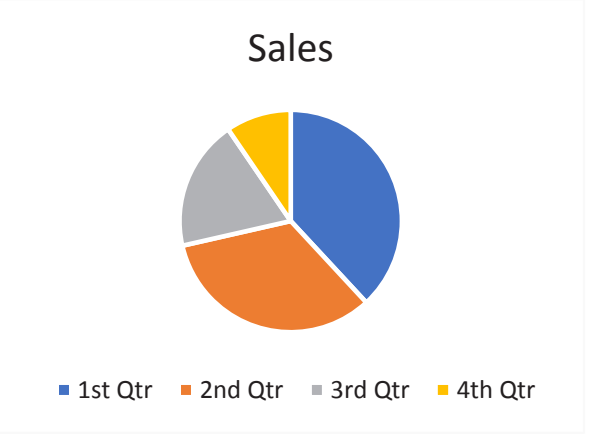


Fig.1. Diagrama areolară.

Diagrama de comparaţie este o reprezentare grafică ce constă adesea în benzi/ coloane/ dreptunghiuri paralele având aceeaşi bază/ lăţime şi fiind proporţionale cu frecvenţele absolute sau relative sau cu procentajele reprezentate grafic. Ea poate fi aşezată fie vertical, fie orizontal; important este să aibă alături o scară cu diviziuni marcate.

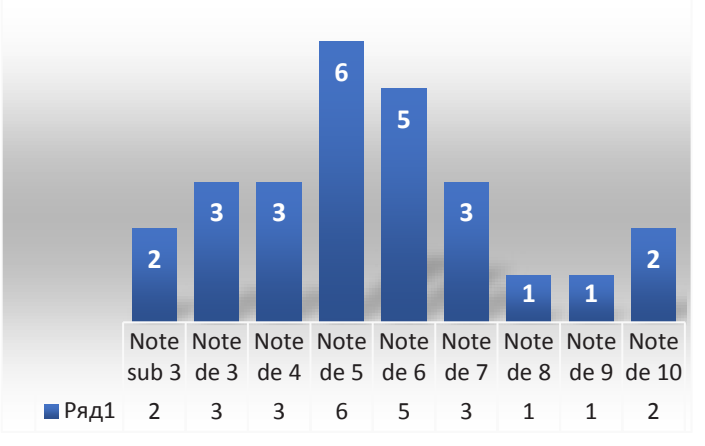


Fig.2. Diagrama de comparaţie.

Histograma se întrebuinţează pentru reprezentarea grafică a unei serii de variaţii, folosindu-se sistemul de referinţă al axelor rectangulare:

– valorile caracteristicii studiate în intervale/ clase distincte, de lăţime egală;
– se construiesc coloane verticale/ benzi alăturate, pentru fiecare interval al variabilei, astfel încât lăţimea fiecărei benzi să fie egală cu amplitudinea (întinderea) fiecărui interval (de tip [a,b]), care este identică (deci, şi lăţimea benzilor este identică), iar înălţimea – cu frecvenţa acestuia.

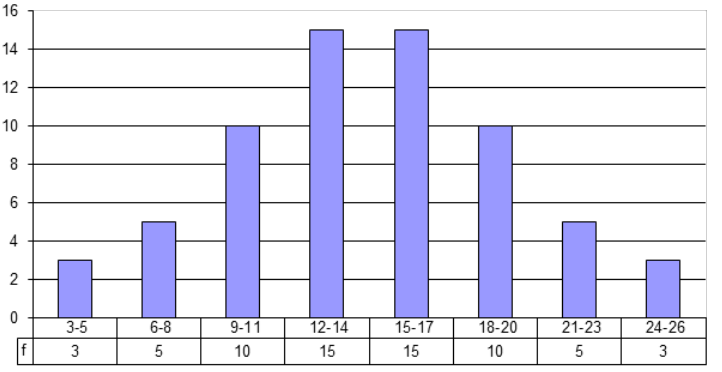


Fig.3. Histogramă.

Poligonul frecvenţelor este o reprezentare grafică a frecvenţelor absolute sau relative, simple sau cumulate. Se construieşte:

– prin unirea prin linii drepte a punctelor superioare centrale ale benzilor histogramei, precum şi a extremelor acesteia *sau*
– ridicând din centrele intervalelor cuprinse pe orizontală perpendiculare cu înălţimi corespunzătoare frecvenţelor şi unind aceste puncte prin linii drepte.

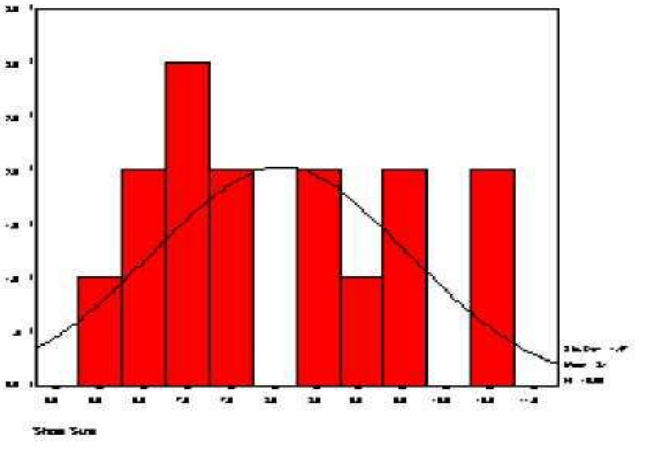


Fig.4. Poligonul frecvenţelor.

Curba frecvenţelor/ curba de distribuţie se obţine prin evidenţierea sau marcarea mijlocului bazelor superioare ale dreptunghiurilor care compun o histogramă şi prin unirea lor prin trasarea unei curbe trecând prin aceste puncte sau cât mai aproape de ele. Ea mai poate fi trasată direct prin reprezentarea pe abscisă (axa x) a unităţilor de variaţie sau rang, iar pe ordonată (axa y) a numărului de indivizi.

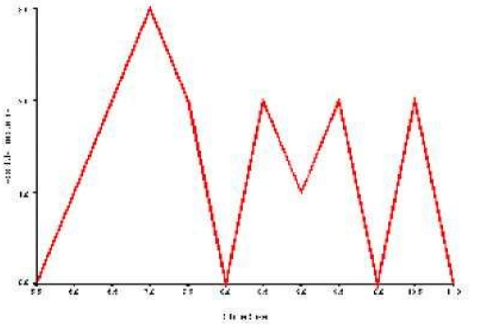


Fig.5. Histogramă.

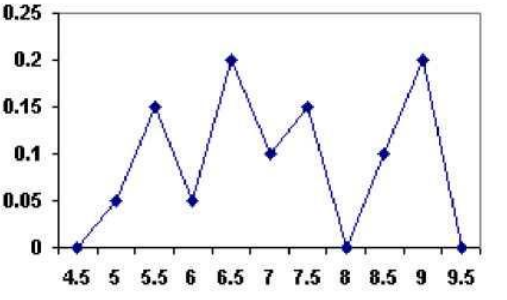


Fig.6. Poligonul frecvenţelor.

Distribuţii statistice în cercetările pedagogice

- *distribuţii simetrice/ normale* (curba lui Gauss, curbă/ lege normală de distribuţie) – valorile frecvenţelor claselor situate de o parte şi de alta a intervalului/ clasei cu frecvenţă maximă sunt egale sau diferă puţin între ele; în cazul în care distribuţiile experimentale se apropie foarte mult de o distribuţie normală, ele se numesc *distribuţii aproape normale.*

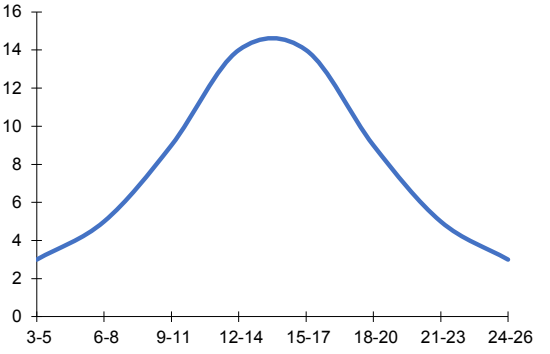


Fig.7. Curba lui Gaus.

- *distribuţii asimetrice* – aproape toate frecvenţele polarizate în stânga sau în dreapta intervalului cu frecvenţă maximă;
- *distribuţii în formă de i* – constant descrescătoare;
- *distribuţii în formă de j* – constant crescătoare;

- *distribuţii în formă de u* – curbă care are o porţiune constant descrescătoare şi una constant crescătoare;
- *distribuţii bimodale* – au o dublă polarizare/ concentrare a frecvenţelor, în două grupe, ceea ce indică ipoteza existenţei a doi factori diferiţi, a două tendinţe sau a două grupe diferite care intervin în cercetări.

Referinţe:

1. BĂBAN, A. *Metodologia cercetării calitative*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. BOCOŞ, M. *Suport de curs pentru anul II. Specializările „Pedagogie" şi „Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar"*.
3. DANE, F.C. *Research Methods, Brooks*. California: Cole Publishing Company Pacific Grove, 1990.
4. HALD, A. *A history of Probability and Statistics and Their Applications before 1750*. New York, Willey, 1990.
5. IONESCU, M., BOCOŞ, M. Cercetarea pedagogică şi inovaţia în învăţământ. În: *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
6. KOLOZSI, E.I. *Statistică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1999.
7. LUDUŞAN, N., VOICULESCU, F. *Măsurarea şi analiza statistică în ştiinţele educaţiei. Teorie şi aplicaţii*. Sibiu: Imago, 1997.
8. NOVAK, A. *Metode cantitative în psihologie şi sociologie*. Bucureşti: Oscar Print, 1998.

CU PRIVIRE LA EFORTURILE PARTENERILOR DE DEZVOLTARE ÎN PROCESUL DE MODERNIZARE A REPUBLICII MOLDOVA

CZU: 339.732 + 339.96(478)

Iuliana STRATAN

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

REGARDING THE EFFORTS OF DEVELOPMENT PARTNERS IN THE MODERNIZATION PROCESS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Political instability, pre- and post-election changes, delayed decision-making, fluctuating commitments to sensitive reforms, changing government priorities, capacity and institutional constraints have critically affected the implementation of the program supported by development partners in the Republic of Moldova. This article elucidates a balanced picture of the efforts of development partners in the modernization processes in our country.The analyzed context allows us to conclude that the results of the contribution of development partners are more efficient, when the political context in the Republic of Moldova is favorable, internal capacities are strong, and the initiatives have clear objectives for the development of programs in the country.

Keywords: *political instability, development partners, modernization.*

Comunitatea instituţiilor financiare internaţionale joacă un rol major în promovarea şi susţinerea dezvoltării în ţările în curs de modernizare, în special în cele care depind în mare măsură de asistenţa externă, ca Republica Moldova. Totuşi, înşişi partenerii de dezvoltare se confruntă cu stimulente variate, care uneori îi pot determina să acţioneze în moduri care nu sunt întru totul în concordanţă cu politicile naţionale, cu programele altor donatori sau chiar cu propria lor retorică. Nu este niciun secret şi nicio surpriză faptul că partenerii de dezvoltare au adesea necesitatea politică de a distinge rolurile specifice pe care le joacă şi, deşi concurenţa donatorilor nu este neapărat sau întotdeauna nedorită, comportamentul fragmentat al donatorului poate împiedica chiar şi reformele cele mai bine intenţionate.

Misiunea partenerilor de dezvoltare din Republica Moldova, şi anume Banca Mondială şi Uniunea Europeană, la care ne vom referi în prezentul articol, continuă să intensifice dialogul politicii de modernizare cu actualul Guvern interimar. Acest dialog include propuneri şi opinii ale partenerilor de dezvoltare pe care le poate folosi

în măsura în care le consideră utile şi relevante. Aceste recomandări se bazează pe orientările politice ale țării, astfel cum sunt stabilite în Strategia Națională de Dezvoltare Moldova 2030, în obligațiile sale internaționale şi în Acordul de Asociere (AA) cu Uniunea Europeană (UE). Această sursă informativă de la partenerii de dezvoltare este oferită ca un prim pas într-un astfel de dialog şi este destinată exclusiv asistării Guvernului. Astfel, Moldova şi-a asumat un angajament formal de a accelera dezvoltarea țării, făcându-l durabil şi bazat pe cunoaştere.

După alegerile prezidențiale din noiembrie 2020, cabinetul a demisionat şi continuă să funcționeze într-un statut de interimar, cu autoritate limitată de a executa responsabilitățile guvernamentale, mai mult decât aceasta – de a avansa reformele structurale. Astfel, Republica Moldova rămâne extrem de vulnerabilă la şocurile de mediu extern şi politice, în timp ce provocările economice semnifică necesitatea continuă a asistenței externe. Țara are o sarcină prioritară de a gestiona răspunsul la COVID-19, păstrând în acelaşi timp economia şi protejându-i pe cei mai afectați într-un mediu de instabilitate politică. Alegerile parlamentare din iulie 2021 sunt şansa pentru încheierea impasului politic actual, pentru operarea reformelor necesare menite să repornească economia afectată de criza în domenii importante ale statului.

Totuşi, apare întrebarea: partenerii de dezvoltare îşi privilegiază propriile nevoi față de consolidarea capacităților instituțiilor şi beneficiarilor? Pentru a facilita conformitatea cu propriile cerințe de management şi responsabilități, partenerii de dezvoltare pot insista ca Guvernul să adopte procedurile şi modalitățile lor preferate. În multe cazuri, acestea continuă să fie gestionate prin unități de implementare.

Actualmente nu întâlnim în literatura de specialitate autohtonă o analiză fundamentală a evoluției rolului şi contribuției partenerilor de dezvoltare în procesul de modernizare a țării. Totuşi, există unele date privind asistența oficială de dezvoltare sau relația dintre interesele politice, însă fără ca ea să fie supusă în mod special unei analize temeinice. Ne referim la rapoartele oficiale publicate de Ministerul Finanțelor şi de Cancelaria de Stat sau la unele publicații de specialitate ale unor Think Tank-uri din țară şi de peste hotare.

Influențează oare prioritățile de reforme din țară asupra obiectivelor programelor partenerilor de dezvoltare, caracteristicilor de proiectare şi eforturilor de implementare? Dacă da, cum şi în ce scop? Aceste întrebări sunt surse de dezbateri de lungă durată. Pe de o parte, există cercetători care susțin că instituțiile de dezvoltare joacă un rol esențial prin oferirea de beneficii financiare factorilor de decizie politică reformată, creşterea costurilor blocării sau amânării reformei, prin sancțiuni financiare şi sociale şi echiparea diferitor agenții cu noi surse de dovezi, sugestii şi analize [1].

Comunicarea frecventă între un partener de dezvoltare şi Guvern poate contribui la construirea unei baze de încredere necesare pentru a se asigura că proiectele şi programele de interes reciproc sunt implementate eficient [2]. Un nivel ridicat de implicare a partenerilor de dezvoltare cu instituțiile guvernamentale poate influența, de asemenea, formularea şi implementarea unor politici specifice prin furnizarea de analize, îndrumări şi alte forme de asistență.

Totuşi, sunt şi unele idei contradictorii, potrivit cărora comunicarea frecventă între partenerii de dezvoltare şi omologii lor din țară ar putea fi negativă, dezorientând oficialii guvernamentali gazdă de la monitorizarea proiectelor de dezvoltare sau a programelor de reformă care se aliniază priorităților naționale [2, p.176-197].

Nu găsim nicio dovadă puternică a unei relații între deschiderea politică a unei țări şi performanța unui partener de dezvoltare în țara respectivă. Această constatare îi va dezamăgi, probabil, pe cei care susțin că ajutorul oferit de partenerii de dezvoltare ar trebui să fie mai eficient în țările cu guverne deschise şi democratice [3, p.13-14].

Importanța crescândă a UE în spațiul european postbelic, împreună cu prăbuşirea Uniunii Sovietice, a declanşat dezvoltarea unei game largi de mecanisme de cooperare între Uniunea Europeană şi vecinii săi din Europa de Est. Procesul de extindere a UE pentru a include țări din Europa Centrală şi de Est a arătat lumina asupra orizonturilor teritoriale noi prin aducerea unor părți din fostul spațiu sovietic în centrul UE.

În ultimii ani UE a manifestat un interes tot mai mare pentru Republica Moldova. Acest lucru s-a datorat în principal faptului că țara s-a apropiat de frontierele UE ca urmare a viitoarei extinderi spre Est. Astfel, Bruxelles-ul şi-a dedicat sprijinul pentru dezvoltarea unor acorduri de cooperare alternative, care vizează crearea unui nou mod de abordare a vecinătății imediate. În Republica Moldova, asistența bilaterală a UE acordată poartă forma de Programe Anuale de Acțiuni. Aprobarea noului Program Indicativ Multianual 2021-2027 [3] pentru Republica Moldova se estimează către mijlocul anului 2021. Totodată, cu titlu informativ acest document urmează a fi axat pe cele 5 priorități ale Parteneriatului Estic. De asemenea, documentul în cauză va include informația aferentă noului instrument financiar Fondul european pentru dezvoltare durabilă şi cele trei forme de asistență. Asistența în principiu se acordă de către Uniune pentru susținerea implementării documentelor de politici ale țării noastre.

Reformarea sistemelor de guvernanță este un demers sensibil din punct de vedere politic care, în mod tradițional, a fost considerat în afara sferei de aplicare pentru misiunea partenerilor de dezvoltare. Cu toate acestea, cutuma Băncii Mondiale nu admite luarea în considerare a aspectelor politice la elaborarea programelor de asistență. De fapt, această instituție financiară internațională şi-a extins frontierele politice, susținând buna guvernare ca element de bază al strategiei sale de dezvoltare. Banca Mondială îşi justifică abordarea apolitică argumentând că îmbunătățirile tehnice pot contribui, în timp, la îmbunătățirea guvernanței fără a fi diluate sau neutralizate de capcanele politicii. La nivel global, activitatea de guvernare atinge întotdeauna domenii sensibile din punct de vedere politic, chiar dacă Banca Mondială încearcă să se limiteze la aspectele sale economice şi sociale [4, p.1-22].

Eficiența procesului de modernizare a țării depinde în mare măsură de constrângerea factorilor economici şi politici. În contextul asistenței oficiale de dezvoltare, Banca Mondială rămâne a fi unul dintre principalii promotori ai proceselor de dezvoltare şi modernizare în Republica Moldova.

Pe parcursul celor 29 ani de parteneriat cu Republica Moldova, relația de colaborare a evoluat în regim continuu pentru a reacționa la provocările economice şi sociale

ale țării. Angajamentul Băncii Mondiale este ghidat de cadrul de parteneriat cu țara (CPȚ) pentru perioada 2018- 2021 [5] cu misiunea de a susține tranziția Republicii Moldova spre un model de dezvoltare şi creştere mai durabil şi incluziv. CPȚ include trei priorități: i) consolidarea statului de drept şi responsabilitatea în instituțiile economice; ii) îmbunătățirea accesului incluziv, a eficienței şi calității serviciilor publice; iii) îmbunătățirea calității şi relevanței educației şi formării competențelor relevante pentru locul de muncă [5]. Pentru a evalua progresul în implementarea programului CPȚ şi a introduce modificările necesare şi corecțiile conform evoluției desfăşurării evenimentelor, Grupul Băncii Mondiale a inițiat pregătirea unei revizuiri a performanței şi învățării (PLR) pentru Republica Moldova 2018-2021. Revizuirea performanței şi învățării se concepe o dată la doi ani sau la mijlocul CPȚ şi include consultări cu părțile benefeciare.

În calitate de **concluzii**, care vin să elucideze contribuția partenerilor de dezvoltare în procesele de modernizare a țării, remarcăm: instabilitatea politică, dar şi cea socială ce se resimte până acum în Republica Moldova demonstrează rupturi între declarații şi fapte la capitolul dezvoltare şi modernizre. În pofida abundenței de studii transversale, de tip panel şi de evenimente, sunt insuficiente analizele convingătoare referitor la eficiența asimilării contribuției Băncii Mondiale şi a Uniunii Europene la capitolul dezvoltarea țării. Instabilitatea politică, schimbările pre- şi post-electorale, luarea deciziilor întârziate, angajamentele fluctuante față de reformele sensibile, schimbarea priorităților guvernamentale au afectat în mod critic implementarea programului susținut de partenerii de dezvoltare.

Referințe:

1. KRASNER, S. In: *Journal of Intervention and Statebuilding*. Review Article: Foreign Aid: Competing Paradigms, p.123-149
2. KNACK, S., RAHMAN, A. In: *Journal of Development Economics*, 2007, vol.83, p.176-197
3. LEVIN, V. DOLLAR, D. The forgotten states: Aid volumes and volatility in difficult partnership countries. In: *DAC learning and advisory process on difficult partnerships Journal*, 2005, p.13-14.
4. SANTISO, C. Good Governance and Aid Effectiveness: The World Bank and Conditionality. In: *The Georgetown Public Policy Review*, 2001, no.7, p.1-22.
5. Banca Mondială. *Cadrul de Parteneriat cu Țara pentru Republica Moldova, perioada 2018- 2021*. Washington, 2017.

TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE CA FACTORI PREDICTIVI AI PERFORMANŢEI PROFESIONALE

CZU: 159.923:[005/962.131 + 331.108]

Elena SUMAN

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

PERSONALITY FEATURES – AS PREDICTORS OF PROFESSIONAL PERFORMANCE

This research supports the importance of using psychological assessments which is increasingly used for staff selection purposes at the recruitment stage. The research identified the Big Five personality trait measurement tool as a theoretical model to be used in selecting potential candidates for a particular job, as well as identifying predictors of performance and professional development potential in candidates.

Keywords: *psychological evaluation, personality traits, professional selection, organizational environment.*

Introducere. Potrivit unuia dintre principiile de bază din domeniul managementului, organizaţiile de top atrag, selectează şi reţin angajaţii care se potrivesc cel mai bine cu organizaţia [1]. Recrutarea celui mai potrivit candidat pentru un anumit post impune organizaţia să-şi revadă politicele de analiză şi evaluare a candidaţilor, astfel încât să poată angaja cea mai portivită persoană. Pe parcursul procesului de recrutare, majoritatea organizaţiilor din Republica Moldova, fie din sectorul privat sau din cel de stat, realizează un management al personalului tradiţional mai mult axat pe un sistem învechit. Aici ne referim la problematica privind stabilirea criteriilor de selecţie pentru un anumit post, şi anume: dacă definirea criteriilor profesionale de selecţie sunt destul de simple la nivel de: studii, vechime în muncă, abilităţi personale, cunoştinţe specifice, fluenţa limbajului computerizat, stagii de formare, cunoaşterea unei limbi străine, vârstă, distincţii sau realizări fructuoase într-un anumit domeniu, atunci definirea criteriilor psihologice sau a trăsăturilor de personalitate relevante pentru ocuparea unui post de muncă este mai greu de stabilit, deoarece profilul psihologic trebuie construit şi evaluat de către specialişti bine pregătiţi, pe când în organizaţiile din Republica Moldova această responsabilitate revine departamentului de resurse umane sau şefilor de direcţii. Prin urmare, majoritatea instrumentelor de evaluare psihologică utilizate vor produce rezultate limitate cu mari dificultâţi la interpretare. Totodată, ele consumă timp, sunt costisitoare de administrat, deşi sunt utile pentru a obţine o perspectivă comportamentală, precum şi indicatori ai succesului unei persoane la un post de

muncă. Cu toate acestea, dacă organizațiile doresc să dispună de o forță de muncă de înaltă calitate, ele trebue să aibă suficiente resurse, deoarece ulterior deciziile corecte de angajare o vor defini ca organizație de succes, competitivă pe piață. Aşadar, dacă organizațiile doresc să angajeze indivizi care sunt similari din punctul de vedere al caracteristicilor, cum ar fi educația, valorile, principiile, interesele profesionale, trăsăturile de personalitate, stulul de muncă etc., ele trebuie să dezvolte un alt model de analiză, evaluare care să selecteze candidații astfel, încât ele să poată angaja pe cei mai potriviți.

Studiile din ultimele decenii demonstrează că personalitatea este considerată un predictor dovedit ştiințific al performanței la locul de muncă şi evaluarea tendințelor comportamentale ale candidaților la etapa de angajare permite recrutorilor să înțeleagă dacă vor fi, de fapt, performanți la locul de muncă. Se estimează că până la 75% dintre toate deciziile luate la etapa de angajare au ca rezultat o angajare a unui individ care nu este potrivit cu organizația şi din acest motiv organizația va suporta costuri mari la angajare cu impact negativ asupra afacerii. Prin urmare, examinarea candidaților numai pe baza CV-ului lor nu este modalitatea cea mai reuşită de a conduce tot procesul de selecție. Astăzi cheia succesului este ca organizațiile să poată să prevadă succesul de lungă durată prin intermediul deciziilor corecte la angajare, să identifice care sunt trăsăturile predictive ale performanței şi implicării la locul de muncă, precum şi potrivirea profilurilor candidaților cu acel model predictiv. Un studiu din 2016 realizat de Frank L. Schmidt, care explorează implicațiile practice şi teoretice ale cercetării privind metodele de selecție în psihologia personalului, a constatat că experiența profesională permite doar prezicerea performanței la locul de muncă cu o precizie de 16%, în timp ce inteligența, abilitățile şi personalitatea permit o precizie de 78% în predicția viitoare a performanței. Aşadar, personalitatea este un predictor dovedit ştiințific al performanței la locul de muncă şi o evaluare a trăsăturilor de personalitate care prezic tendințele comportamentale ale candidaților, depăşeşte cu mult metodele tradiționale de culegere a informațiilor şi oferă recrutorilor şi managerilor organizațiilor informații relevante, cu o mai multă claritate, care îmbunătățesc într-un mod semnificativ selecția potențialului angajat. Cercetările arată că instrumentele de măsurare a personalității sunt predictori utili ai performanței viitoare la locul de muncă şi chestionarele, bazate pe modelul teoretic „Big Five" dovedit ştiințific şi empiric, oferă informații detaliate despre modul în care personalitatea candidaților va afecta comportamentul la locul de muncă.

În ultimele decenii, prin intermediul studiilor metaanalitice, s-a demonstrat că savanții şi-au concentrat atenția pe cercetarea acelor trăsături de personalitate care sunt cei mai bini predictori ai performanței profesionale. Aceste cercetări s-au dovedit a fi utile pentru identificarea trăsăturilor de personalitate care sunt predictori principali ai performanței la locul de muncă şi pentru identificarea acelor instrumente care pot fi utilizate pentru a măsura aceste trăsături de personalitate relevante postului. Din acest motiv, multe companii şi-au modificat sistemele de selecție pentru a accentua caracteristicele personale [2, p.114]. Funcția principală a instrumenteleor psihologice este

de a obține, într-un timp relativ scurt, informații destul de precise, cuantificabile şi obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat [3]. Totodată, mulți cercetători practicieni s-au concentrat pe acele trăsături de personalitate care sunt cei mai buni factori predictivi pentru performanță şi au concluzionat că modelul de personalitate cu cinci factori, numit şi Big Five, este considerat unul dintre cele mai valide modele folosite în cercetarea şi identificarea factorilor predictivi ai performanței la locul de muncă, acest model fiind utilizat şi în procesul de selecție şi recrutare [4]. Cei cinci factori sunt: stabilitatea emoțională, extraversiunea, deschiderea spre experiență, conştiinciozitatea şi agreabilitatea [5] (Fig.1).

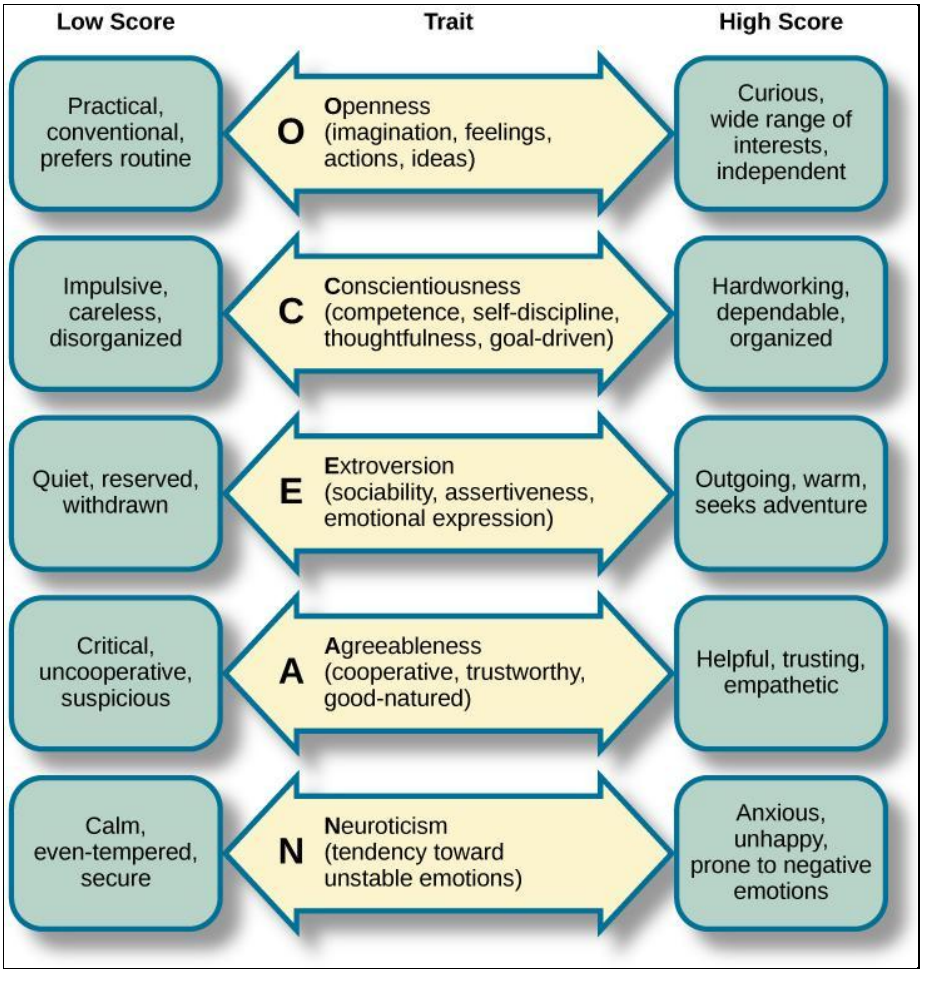


Fig.1. Modelul celor cinci factori (Boundless concept versiunea 13).

Cei cinci factori de personalitate incluşi în modelul Big Five reprezintă o dimensiune între două extreme. În majoritatea cazurilor, indivizii tind să se plaseze undeva

pe la mijlocul dimensiunii fiecărui factor decât la extrema de sus sau la extrema de jos. Totodată, trebuie de reținut că cele cinci trăsături mari sunt relativ stabile pe toată durata vieții, doar cu o anumită tendință nesemnificativă ca trăsăturile să crească sau să scadă. Cercetătorii au constatat că conştiinciozitatea creşte la vârsta adultă tânără până la vârsta mijlocie, pe măsură ce devenim mai capabili să ne gestionăm relațiile şi carierele personale [6]. Pe când agreabilitatea creşte, de asemenea, odată cu vârsta, atingând un vârf între 50 şi 70 de ani [7]. Neuroticismul şi extroversiunea tind să scadă uşor odată cu vârsta, susțin Donnellan şi Lucas, Terracciano şi colaboratorii. Aşadar, în modelul celor cinci factori, factorul *deschiderea spre experiență* se caracterizează prin imaginație bogată, sentimentalism, acțiune şi generare de idei. Indivizii implicați în procesul de selecție care obțin scoruri mari pe aceste trăsături tind să fie foarte curioşi şi dețin o gamă largă de interese în difetite domenii. Factotul *conştiinciozitatea* se caracterizează prin competență, autodisciplină, atenție şi un comportament orientat spre realizarea scopurilor. Indivizii care obțin scoruri mari la această trăsătură sunt persoane perseverente şi de încredere. Numeroase studii au găsit o corelație pozitivă între conştiinciozitate şi succesul academic, pe când factorul *extroversiunea* se caracterizează prin sociabilitate, asertivitate, entuziasm şi expresie emoțională. Indivizii care obțin scoruri mari la această trăsătură sunt de obicei descrişi ca persoane pozitive, vesele şi buni jucători în echipele de muncă. Nu este surprinzător faptul că persoanele care înregistrează un scor ridicat atât în ceea ce priveşte extroversia, cât şi deschiderea sunt mai susceptibile de a participa la sporturi de aventură şi riscante datorită naturii lor curioase şi care caută entuziasm [8]. Cea de-a patra trăsătură este *agreabilitatea*, care se manifestă prin tendința de a fi plăcut, cooperant, de încredere şi plin de compasiune. Indivizii care obțin un scor scăzut la această trăsătură tind să fie descrişi ca nepoliticoşi şi necooperanți. Totuşi, un studiu a raportat că bărbații care au obținut un scor scăzut la această trăsătură au câştigat, de fapt, mai mulți bani decât bărbații care au fost considerați mai plăcuți, menționează Livingston şi Hurst în cercetările lor. Ultima dintre cele cinci trăsături mari este *neuroticismul* – tendința individului de a experimenta emoții negative. Deci, indivizii cu neuroticism tind să experimenteze instabilitate emoțională şi sunt caracterizați ca fiind foarte furiosi, impulsivi şi ostili. Cercetătorii Watson şi Clark au stabilit că persoanele care raportează niveluri ridicate de neuroticism tind, de asemenea, să manifeste stări de anxietate, pe când persoanele care au un scor scăzut la neuroticism tind să fie calme şi echilibrate emoțional.

Aşadar, înțelegerea celor mai bune practici de angajare şi selecție de personal este doar o parte a succesului pentru organizație. Avantajele sau dezavantajele testării personalității la faza de angazare sunt semnificative, iar managerii trebuie să le cerceteze cu o mare atenție înainte de a decide asupra angajării unui candidat. Deciziile corecte luate de recrutori, precum şi de manageri la etapa de angajare pot defini o forță de muncă de înaltă calitate utilizând instrumente avansate de evaluare. În raportul Global Assessment Trends, care a fost publicat în anul 2014 de CEB, se menționează că peste 62% dintre profesioniști în domeniul resurselor umane recurg la testele de personalitate pentru a studia potențialii candidați pentru un anumit post.

Concluzii

La etapa actuală cercetările denotă că evaluarea trăsăturilor de personalitate poate prezice cu succes performanța angajaților pe diverse categorii de locuri de muncă. Dacă departamentul sau organizația caută un candidat pentru un post de manager, atunci recrutorii vor dori să evalueze trăsăturile generale ale personalității, dar dacă se caută un consultant-vânzător, atunci în mod specific se vor evalua acele trăsături de personalitate care sunt critice pentru postul dat, cum ar fi conştiinciozitatea sau echilibrul emoțional. Cu toate acestea, indiferent de ce trăsături de personalitate este interesată organizația să evalueze, dacă se utilizează o evaluare a personalității normative, atunci este posibil să se compare într-un mod rapid scorurile candidaților, precum şi prezicerea performanței, ceea ce înseamnă că va ajuta organizația nu doar la evaluarea individuală a unui potențial candidat, ci şi la compararea acestuia cu toți ceilalți candidații care intenționează să ocupe acelaşi post. La fel de importantă este evaluarea personalității la etapa de angajare pentru a ajută organizațiile să selecteze candidații cei mai eficienți care să se potrivească şi cu cultura organizațională, deoarece nepotrivirea va duce, în cele din urmă, la performanțe slabe în ceea ce priveşte angajamentul, productivitatea, precum şi neloialitatea, care necesită resurse costisitoare pentru înlocuirea unui angajat cu altul. Spre deosebire de analiza CV-ului sau de interviurile față-în-față cu recrutorii, o evaluare a trăsăturilor de personalitate va permite o evaluare cu precizie a trăsăturilor cum ar fi deschiderea, conştiinciozitatea, extraversiunea, agreabilitatea şi stabilitatea emoțională, dar şi a altor caracteristici, cum ar fi sociabilitatea, nevoia de recunoaştere a meritelor, orientarea spre o poziție de conducere, cooperarea cu membrii de echipă, fiabilitate, eficiență, temperament uniform, eforturi de realizare, stima de sine, încrederea în sine, gândirea critică, gândirea creativă. Aşadar, pentru a determina care metode de evaluare a personalității sunt cele mai potrivite pentru organizație, trebuie întâi de toate să se efectueze o analiză calitativă şi corectă a postului pentru a determina clar care este profilul real, precum şi cel ideal al postului care pezice performanța viitoare. Dacă relația corelativă dintre scorurile metodei de selecție şi scorurile de evaluare a performanței este puternică, metoda de selecție are o validitate predictivă ridicată. Dacă această relație nu este puternică, trebuie ales un nou predictor sau criteriu [9].

Referințe:

1. Stephen P. Robbins (San Diego State University), Timothy A. Judge (The Ohio State University). *Essentials of Organizational Behavior*, 13th edition, 2016. ISBN-13: 97801 33920819
2. Zoltan Bogathy. *Manual de tehnici şi metode în Psihologia muncii şi organizațională*. Iaşi: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0428-7
3. HĂVÂRNEANU, C. *Cunoaşterea psihologică a persoanei*. Iaşi: Polirom, 2000. ISBN: 973-683-460-3
4. Harold W. Goldstein, Elaine D. Pulakos, Jonathan Passmore, Carla Semedo. *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Recruitment, Selection and Employee Retention*, 2017. John Wiley & Sons Ltd. ISBN: 9781118972694

5. COSTA, P.T. & McCRAE, R. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Model (NEO-FFI) Professional manual*. Odesa, FL; Psychological Assesment Center, 1992.
6. M. Brent Donnellan, Richard E., Lucas. *Age Differences in the Big Five Across the Life Span*, 2008.
7. Antonio Terracciano1, Robert R. McCrae, Larry J. Brant, Paul T. Costa, Jr. *Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R scales in the Baltimore Longitudinal Study of Aging*, 2005.
8. Serdar Tok. The Big Five Personality Traits And Risky Sport Participation. In: International Journal *Social Behavior and Personality*, 2011, no39(8), p.1105-1111, DOI:10.2224/sbp.2011.39.8.1105
9. Wayne F. Cascio, Herman Aguinis. *Applied Psychology in Human Resource Management*, January 2011, Edition: 7th Publisher: Pearson Prentice Hall, ISBN: 0136090958

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A PERSOANELOR DEPENDENTE DE HEMODIALIZĂ ÎN SITUAŢII DE CRIZĂ

CZU: 316.6:616.61:616.98

Diana ŞTIRBU

Universitatea de Stat din Moldova

PSYCHO-SOCIAL ADAPTATION OF HEMODIALYSIS DEPENDENT PEOPLE IN CRISIS SITUATIONS

The article presents the authors' conceptions regarding psychosocial adaptation, it describes the psychological state of people dependent on hemodialysis in crisis situations.

Keywords: *psychosocial adaptation, dependent, hemodialysis, crisis.*

Actualmente, întreaga omenire este pusă la încercarea de a face faţă şi de a se adapta la o perioadă de criză destul de dificilă, şi anume – pandemia COVID-19.

Procesul de adaptare este legat de formarea reacţiilor necesare, care ar asigura menţinerea sănătăţii şi a capacităţii de muncă a omului, de transformarea activă a mediului extern pentru crearea condiţiilor de viaţă, de muncă şi de trai ce ar facilita acomodarea subiectului la situaţii noi [1]. Adaptarea mai este definită ca fiind un ansamblu de procese şi activităţi prin care se trece de la un echilibru mai puţin stabil între organism şi mediu la un echilibru mai stabil; organismul funcţionează prin înglobarea schimburilor dintre el şi mediu; dacă aceste schimburi favorizează funcţionarea normală a organismului, acesta este considerat ca fiind adaptat [*apud* 2].

Acţiunea unuia şi aceluiaşi stimul poate da naştere fie la răspunsuri adaptative de menţinere a echilibrului fizic al persoanei, fie la experienţe traumatice, reacţii afective excesive şi la inadaptare.

H.Selye (1936, 1984) a introdus în patologia generală conceptul de „sindrom general de adaptare" (SGA), pe care l-a definit ca ansamblul reacţiilor de răspuns ale organismului prin care acesta se apără de agenţii stresanţi de la o infecţie microbiană şi până la emoţia putenică [3].

Referitor la conceptul de adaptare, C.Enăchescu evidenţiază că raporturile persoanei cu ceilalţi sau cu lumea sunt esenţiale, iar de natura şi modalitatea lor de realizare depind într-o măsură considerabilă echilibrul sufletesc intern al individului, precum şi acordul extern al acestuia cu lumea. Adaptarea este rezultatul raportului individului cu lumea [*apud* 4].

Adaptarea psihosocială are un rol important, îndeosebi în condiţiile crizei pandemice, şi se manifestă la nivel psihofiziologic, psihobiologic şi social; ea asigură supravieţuirea în aceste condiţii.

În această perioadă, una dintre categoriile foarte afectate sunt persoanele diagnosticate cu boala cronică renală dependente de hemodializă. Pe lângă instalarea stării de criză a sănătății, sau, altfel spus, apariția bolii, inițierea tratamentului prin hemodializă şi criza de vârstă, acestea trebuie să facă față şi crizei pandemice COVID-19.

COVID-19 este o boală infecțioasă nouă care a fost descoperită în anul 2019 şi nu a fost identificată anterior la om. Cele mai des întâlnite simptome ale COVID-19 sunt febra, oboseala şi tusea uscată. Unii pacienți pot prezenta dureri, congestie nazală, nas curgător, dureri în gât sau diaree. Oamenii se pot infecta cu COVID-19 de la alte persoane care au virusul. Boala se poate răspândi de la o persoană la alta prin picături mici nazale sau din gură, care sunt răspândite atunci când o persoană cu COVID-19 tuşeşte sau expiră.

Persoanele dependente de hemodializă au devenit în perioada pandemică mult mai vulnerabile, au dezvoltat frica de a nu se infecta cu noul virus, de a nu fi izolate de familie, însă cea mai mare frică este că se vor infecta acolo unde vor efectua şedințele de hemodializă, procedură vitală pentru ele. Acestea sunt îngrijorate atât pentru starea lor de sănătate, cât şi cea a familiei lor, ele au devenit mai stresate, demoralizate şi de multe ori lipsite de speranță.

Persoanele confirmate cu COVID-19 prezintă deseori simptome precum regretul, ura, singurătatea şi neajutorarea, depresie, anxietate şi fobie, iritabilitare, privare de somn şi pot apărea atacurile de panică [5].

Crizele se înscriu în evoluția normală a ființei umane, corespunzând unor stadii sau faze ale dezvoltării sale genetice. Ele modifică raportul cu lumea şi relațiile cu celălalt. Unele crize pot fi legate de evenimentele sociale puțin sau deloc anticipate care întorc cu susul în jos modurile de apaptare, fiind capabile să destructureze personalitatea şi să ceară un efort de reconstrucție adesea imposibil. Crizele legate de dezvoltarea normală a ființei provoacă schimbări psihice care participă la evoluția individului. Ele pot constitui, pentru subiect, ocazia de a descoperi noi capacități de adaptare şi de creație [6]. Criza este şi ca o combinație între trebuința de a acționa şi imposibilitatea de a îndeplini trebuința dată. Criza mai este definită ca o stare de suprasolicitare şi epuizare a resurselor personale, care precede inadaptarea la o situație nouă. Unii autori au observat o dinamică a crizei: mărirea disconfortului, apariția anxietății, înlocuirea mecanismelor adaptative cu cele inadaptative, dezorganizare majoră [*apud* 7].

Pandemia de coronavirus reprezintă criza globală de sănătate definitorie pentru timpurile noastre şi una dintre cele mai mari provocări. COVID-19 este mai mult decât o criză de sănătate, având implicații fără precedent şi în plan socioeconomic. Apariția pandemiei COVID-19 a determinat o schimbare a comportamentului uman, a stilului de viață şi a realității în care trăim. Odată cu apariția pandemiei cu toții a trebuit să ne adaptăm situației nou-create, regulilor/legilor nou-apărute pentru a supraviețui virusului COVID -19.

În **concluzie,** menționăm că persoanele dependente de hemodializă, în general, sunt mai sensibile în situațiile de criză. Adaptarea psihosocială, precum şi menținerea

unui echilibru psihoemoțional stabil ajută la depăşirea cu succes a oricărei situații de criză.

Referințe:

1. *Enciclopedia de Filosofie şi Ştiinţe Umane.* Bucureşti: ALL Educațional, 2007.
2. TOMA, S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general:* Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2019. 242 p.
3. TURLIUC, M.N., MĂIREAN, C. *Psihologia traumei*. Iaşi: Polirom, 2014.
4. PALADI, O. Adaptabilitatea psihosocială şi stima de sine a adolescenților. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chişinău, 2021, p. 23-27.
5. *Infecția cu coronavirus de tip nou (COVID-19). Protocol clinic național provizoriu*. PCN-371. Chişinău, 2020. 78 p.
6. JACQUELINE, B.M., FLORENCE, G.D., LUC, R. *Crize – abordare psihosocială clinică*. Iaşi: Polirom, 1998.
7. CALANCEA, V. *Particularitățile afectivității şi comportamentului persoanelor adulte în perioada de criză a sănătății*: Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2018. 237 p.

EVALUAREA ELEVILOR CU CERINŢE EDUCAŢIONALE SPECIALE

CZU: 376.126

Mihaela TOMA

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

EVALUATION OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS CHILDREN

In this article will be addressed methods specify of evaluation in the instructional-therapeutic-educational and recovery process of children with special educational needs, explained both theoretically and through examples of good practice from the didactic experience. The application of evaluation, methods in the education of children with special educational needs are performed taking into account the particularities of each student, related to the type and degree of deficiency, highlighting the discrepancy between mental and chronological age, as well as the potential that everyone has and its valorification in the teaching-learning-evaluation triad, by individualizing the educational process, flexibility and permanent adaptation to children's needs. Also, aspects related to the traditional evaluation process will be identified in order to compare it with that of the virtual learning environment.

Keywords: *education evaluation, special education needs children, educational process, therapy and recovery.*

Evaluarea în învăţământul special are caracter multidimensionat şi include: evaluarea medicală, psihologică, pedagogică şi socială în scopul stabilirii tipului şi gradului de deficienţă, iar din perspectiva dominant psihopedagogică – evaluarea curriculară, psihodiagnoză şi predicţia şcolară. Specificul evaluării educaţionale constă în diversitatea tipurilor de informaţii pe care cadrele didactice le utilizează pentru a preveni eventualele problemele şi a sprijini fiecare elev cu CES în procesul de învăţare în cadrul şcolilor de masă.

Pentru garantarea unei evaluări complexe, eficiente, este necesară raportarea la aspectele esenţiale legate de educaţia specială care vor alcătui şi coordonate ale activităţii de evaluare: educaţia specială este centrată pe nevoile individuale ale copiilor, intervenţiile în cadrul educaţiei speciale au un caracter individualizat polivalent. Ea este diversificată, oferind o multitudine de oportunităţi copilului cu nevoi speciale, este comprehensivă.

Literatura de specialitate indică asupra a 8 componente importante ale evaluării şcolare, care urmează a fi valorificate inclusiv în evaluarea progresului şcolar al elevi-

lor cu CES. Aceste 8 variabile sunt: *obiectul evaluării* (ce vom evalua, tipuri de procese/rezultate/produse); *criteriile evaluării* (în raport cu ce se evaluează); *operațiile evaluării* (ce paşi trebuie de făcut); *strategiile* (proiectarea şi coordonarea acțiunilor); *tipurile/formele de evaluare; metodele, tehnicile, instrumentele* (cum vom evalua); *timpul evaluării* (înainte, în timpul sau după acțiunea/intervenția educațională); *agenții evaluării* (factori de conducere, cadre didactice, elevi, experți etc.) [1, p.89].

Astfel, în proiectarea activității de evaluare educațională a elevilor cu CES incluşi în învățământul general, cadrul didactic va porni de la câteva întrebări esențiale: Ce voi evalua? Pentru ce voi evalua? Cum voi evalua? Cu ce voi evalua? Pe ce bază voi evalua?

O evaluare eficientă ajută profesorii şi elevii să aprecieze gradul în care au fost atinse obiectivele, precum şi progresele şcolare referitoare la dificultățile de învățare. Aceste aspecte pot însuma esența unei acțiuni educative care vizează două direcții fundamentale ale educației incluzive: evaluare şi intervenție. În contextul educației incluzive, intervenția educațională este întotdeauna realizată plecând de la evaluarea educațională.

Evaluarea educațională trebuie să vizeze următoarele: să fie sistematică şi continuă, integrată în actul predării actuale, să fie reală în conținut şi în performanțele preconizate; să aibă întâietate evaluarea de progres (achizițiile individuale); progresia învățării să se facă remarcată prin standarde şi descriptori de performanță; elevii să se autoaprecieze, dar să-i aprecieze şi pe colegii lor.

De remarcat că, în viziune incluzivă, evaluarea pedagogică trebuie înțeleasă ca un proces complex, continuu de măsurare, apreciere, analiză şi interpretare a datelor privind progresul elevului în procesul de învățare.

Dacă privim toate aceste aspecte în contextul educației incluzive, atunci profesorul va trebui să fie pregătit să cunoască elevul cu CES, să aprecieze/evalueze cunoştințele pe care le are elevul, să acționeze în procesul de învățare pentru ameliorarea dificultăților elevului, să asigure modalitățile de înregistrare a progresului în învățare.

Atât Concepția evaluării rezultatelor şcolare, cât şi Curriculumul şcolar, recomandă integrarea în procesul educațional a procedurilor de evaluare inițială, continuă/formativă şi a celor de evaluare finală/normativă, dar indică asupra necesității deplasării de accent de la evaluarea rezultatelor finale ale învățării la evaluarea procesului de învățare şi a urmăririi consecvente a progresului fiecărui elev.

Din aceste considerente, este important ca profesorii să facă o distincție clară şi să înțeleagă exact rolul şi funcția fiecărui tip de evaluare, şi anume că:

- evaluarea inițială reprezintă strategia de măsurare-apreciere-decizie realizată la începutul unei secvențe a procesului de învățământ pentru stabilirea unui punct „*de plecare*" ce ar servi drept reper la evaluarea progresului şcolar (*detectarea potențialului de instruire*, *dezvoltare şi educare, adică a zonei dezvoltării proxime a elevului/ copiilor cu CES*);
- evaluarea continuă/formativă este axată pe procesul de formare a competențelor şi trebuie să urmărească progresul fiecărui elev;

– evaluarea finală/normativă verifică şi constată, la anumite etape, nivelul atins de elevi în procesul de formare.

În această ordine de idei, evaluarea inițială trebuie să îndeplinească o serie de condiții: să se realizeze în diferite contexte şi prin diferite metode, prin aplicare de teste, observare, chestionar, intreviu cu părinții, grile de observare etc.

Evaluarea formativă are un rol deosebit de important în procesul de formare a competențelor şi asupra necesității utilizării prioritare a acesteia în procesul de evaluare a rezultatelor şcolare.

În actul evaluării, în special în cazul elevului cu CES, nu vom ține cont doar de răspunsul dat de elev într-o situație problematică, dar vom încerca să apreciem modul de gândire, factorii care au condiționat anume acest răspuns [1, p.91].

Tehnica de evaluare reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic declanşează şi orientează obținerea din partea elevilor a răspunsurilor la itemii formulați. Distingem tehnici de evaluare „obiective" şi tehnici de evaluare „subiective" etc.

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care se compune, de regulă, din mai mulți itemi. Pentru evaluarea continuă a rezultatelor şcolare ale copiilor cu CES, specialiştii recomandă proiectarea şi realizarea preponderentă a două modele de evaluare: evaluarea prin raportare la individ, care măsoară progresul individual al elevului pe parcursul procesului său unic de dezvoltare şi învățare; evaluarea prin raportare la curriculum, prin care se apreciază performanțele elevului în procesul de parcurgere a curriculumului (general sau adaptat).

În ambele cazuri se va proceda la o abordare flexibilă a examinării şi notării, iar accentul se va pune pe o evaluare globală, continuă şi formativă, pe ceea ce elevii sunt capabili să demonstreze în termeni de produs al activității lor, şi nu pe ceea ce nu pot face, din cauza dizabilității lor [1, p.93-94].

Metodele pot fi clasificate în două mari categorii: metode tradiționale şi metode complementare. Din categoria metodelor tradiționale de evaluare fac parte: probele orale, probele scrise şi probele practice. *Evaluarea orală* presupune efectuarea unei conversații prin care profesorul constată cantitatea şi calitatea educației. *Verificarea scrisă* constă în suporturi scrise (lucrări de control etc.). *Probele practice* necesită aplicarea cunoştințelor teoretice însuşite, prin exersarea deprinderilor şi priceperilor anterior dezvoltate.

Metode complementare de evaluare (moderne/alternative), care se referă la individualizarea actului educativ prin suportul suplimentar oferit elevului, sunt: observarea sistematică a activității şi a comportamentului elevilor, referatul, investigația, proiectul, portofoliul şi autoevaluarea.

Observarea sistematică a comportamentului elevilor pe parcursul activităților didactice este o tehnică de evaluare care oferă profesorului o diversitate de informații necesare: fişa de evaluare (calitativă), scara de clasificare şi lista de control/verificare.

Fişa de evaluare este completată de către profesor, în ea cumulându-se date relevante despre evenimentele cele mai importante pe care profesorul le distinge în comportamentul sau în acțiunile elevilor săi.

Scara de clasificare totalizează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie examinate prin evaluare, alături de un anumit tip de scară, de obicei scara Likert, prin intermediul căreia elevului îi sunt expuse un număr de enunțuri. Lista de control (verificare) prevede prezența sau absența unei caracteristici, comportamente, fără a enunța o judecată de valoare.

Referatul permite o anticipare expresivă a învățării şi sesizarea unor indicatori de performanță individuală a elevului, făcându-se referire la motivația lui pentru învățare şi la gradul de implicare în activitățile propuse.

Investigația prezintă oportunitatea elevului de a gestiona prin creativitate şi inovație cunoştințele dobândite în situații noi şi variate, pe parcursul unei activități sau a unui şir de activități educative.

Proiectul însumează o metodă cuprinzătoare de evaluare individuală sau de grup, utilă pentru evaluarea sumativă. Subiectul este stabilit de către profesor, dar după ce se obişnuiesc cu acest tip de proiect elevii pot alege ei singuri varianta potrivită.

Proiectul se referă la corelația dintre activitățile şcolare şi situațiile din viața reală; el poate fi combinat cu autoevaluarea, evaluarea colegială şi cu jurnalul reflexiv.

Portofoliul este o metodă de evaluare complexă, longitudinală, propus pentru o perioadă mai lungă de timp. Portofoliul poate conține: lucrări scrise, teste, chestionare, compuneri, fişe de lucru, proiecte, informații despre activitățile extraşcolare la care elevul a participat.

Autoevaluarea – formele existente işi găsesc o completare oportună în evaluarea de sine, în străduința fiecărui elev (dar şi a profesorului) de autoevaluare. Autoevaluarea este benefică, întrucât contribuie la cunoaşterea de sine (autocunoaştere) şi la progresul conştiinței de sine (autoconştiinței), două elemente primează, se îmbină şi acționează Eul concret.

Calitățile primordiale ale unui instrument de evaluare sunt: validitatea, fidelitatea, obiectivitatea şi aplicabilitatea. La utilizarea testelor ca important instrument de evaluare în procesul şcolar poate fi prevăzut şi un potențial risc în momentul în care în proiectarea acestora nu se ține cont de calitățile acestora, calități absolut necesare în condițiile în care se doreşte realizarea unei evaluări optime.

Evaluarea performanțelor şcolare în mediile educaționale digitale se ghidează după apariția tehnologiilor interactive prin care se pot forma clase virtuale în care se practică instruirea elevilor.

În literatura de specialitate se întâlnesc următorii termeni cu referire la tehnologie în raport cu evaluarea performanțelor şcolare: evaluarea îmbogățită cu aportul tehnologiei, evaluarea cu ajutorul computerului, evaluarea web, e-evaluarea, evaluarea online [2].

În această fază de digitalizare a evaluării s-au dezvoltat numeroase aplicații ce facilitează eleborarea de teste obiective administrate cu ajutorul calculatorului de către profesori, astfel dezvoltându-se notarea şi analiza cantitativă a rezultatelor şcolare.

Evaluarea perfecționată prin contribuția tehnologiei le favorizează profesorilor, elevilor: valorificarea exprimării multimodale (text, imagine, sunet, mişcare), sti-

mularea competențelor metacognitive prin susținerea autoevaluării şi interevaluării, flexibilitate crescută (spațială, temporală, dar şi colaborativă), evaluarea capacității de rezolvare a problemelor complexe, feedback-ul permanent (sincron şi asincron), inovații în stocarea informațiilor obținute prin intermediul evaluării şi diversificarea informațiilor despre comportamentul elevilor în timpul învățării şi evaluării [3].

Metodele de evaluare pot fi îmbogățite în mediul virtual: portofoliul, proiectul, autoevaluarea şi evaluarea colegială (interevaluarea), jurnalul reflexiv etc.

Portofoliile digitale sau electronice sunt caracterizate prin generozitatea spațiului şi a modalităților de exprimare, dinamism, oportunități colaborative suplimentare în cazul utilizării platformelor şi a resurselor online, susținerea proceselor de reflecție care pot determina schimbări în comportamentele de învățare ale elevilor, orientându-i spre autoreglare.

În cazul elevilor cu CES, optăm deseori pentru o astfel de metodă de evaluare, în contextul epidemiologic actual, în care se regăsesc fişele de lucru rezolvate, diferite teste de evaluare, lucrări artistic-plastice cu care au participat la concursuri online.

C.Ceobanu identifică fenomenul de E-learning global (Învățarea electronică) şi termenii „democratizare" digitală, dar şi „segregare" digitală; activitățile devin mai flexibile şi adaptabile, sunt expuse prin intermediul internetului; creşte nivelul de interactivitate; se dezvoltă elementele de multimedia on-line (apar baze de date ce includ obiecte cognitivist-constructiviste care constituie baza dezvoltării cursurilor on-line) [4].

În cazul copiilor cu deficiențe fizice şi senzoriale, învățarea asistată de calculator determină creşterea independenței în învățare; în special copiii cu dificultăți severe în învățare pot beneficia de folosirea computerului în grupuri mici (adesea cu ajutorul adultului), astfel încât competențele sociale şi abilitățile de comunicare să poată fi dezvoltate/consolidate.

Proba de evaluare finală (testul) pentru elevul cu CES, care a studiat în baza curriculumului modificat, o elaborează profesorul la clasă, care a elaborat şi a realizat cu elevul, pe parcursul anului de studii, curriculumul individualizat.

Proba de evaluare se elaborează, ținându-se cont de rigorile docimologice, în conformitate cu obiectivele şi finalitățile stabilite în PEI. Elevii cu CES, părinții sau alți reprezentanți legali ai acestora sunt informați despre procedurile şi condițiile de susținere a probelor de evaluare finală.

În concluzie: Evaluarea şcolară nu este doar o metodologie educațională, ci o caracteristică definitorie a ființei umane. Este necesar ca actul evaluării să fie cât mai autentic, realizat în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare a copilului, racordat la curriculumul individualizat al acestuia, pentru o perioadă concretă. În selectarea metodelor şi tehnicilor de evaluare, cadrul didactic urmează să țină cont de funcțiile evaluării autentice.

Referințe:

1. GÎNU, D. coord. [et al.] *Educația incluzivă*: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Chișinău: Lyceum, 2016. 128 p.
2. CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PÂNIȘOARĂ, I.O. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020.
3. NEMȚANU, C., GHERGUȚ, A. *Psihopedagogie specială*. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță. Iași: Polirom, 2000.
4. CEOBANU, C. *Învățarea în mediul virtual*. Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Iași: Polirom, 2016.

ROLUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL BASMULUI. METODE DE CERCETARE

CZU: 371.315:82-343.09

Maria UNGUREANU

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei, Universitatea de Stat din Moldova

THE INSTRUCTIVE-EDUCATIONAL ROLE OF THE FAIRY TALE. RESEARCH METHODS

The interest in fairy tale research first animated folklorists. After the emergence of the collection of fairy tales of the Brothers Grimm and the formulation of the first theories about the origin of the fairy tale, this literary-artistic product of popular invoice became the center of inters of researchers in fields such as philosophy, psychology, psychoanalysis, sociology, pedagogy, linguistics, stylistics, literary criticism, etc. The specialized literature therefore includes studies regarding the origin, typology and structure of the fairy tale, the expressive qualities of the popular language present in the fairy tale its historical and sociological role. More recently, it is research that has shown the displays of his educational valences that psychologists and psychoanalysts were very interested in.

More recently, there is research aimed at emphasizing its educational values, which were very interested in psychologists and psychoanalysts. Today, pedagogy joins the sciences interested in determining the instructive-educational role of the fairy tale, necessary in re-orinting the education of the present and the future to immutable values and human virtues. Each domain uses specific methods for fairy-tale research.

Keywords: *education, fairy tale, research, comparative method.*

Deoarece în câmpul larg şi deosebit de diversificat al creaţiei populare basmul a ocupat şi continuă să ocupe un loc foarte important, cercetarea basmului s-a mutat din zona exclusivistă (o vreme) a folcloristicii în zona de interes a unor domenii, precum lingvistica, critica literară, filosofia, antropologia, sociologia, psihologia şi psihanaliza, teologia, pedagogia, istoria. Prin aceasta, literatura de specialitate însumează astăzi studii despre originea şi structura basmelor, despre limbajul poetic prezent în basm, despre rolul lui istoric şi antropologic, precum şi despre valoarea sa educativă.

În limba română, termenul *basm* (provenit din slava veche, de la cuvântul *basnî,* care înseamnă *născocire, scornitură, invenţie*) desemnează o „narațiune (populară) cu elemente fantastice supranaturale, care simbolizează forţele binelui şi ale răului în lupta pentru şi împotriva fericirii omului.(...). **2.** Născocire, minciună, scornitură” [1]. Asupra naturii fantastice a întâmplărilor se insistă şi în definiţiile basmului din ca-

drul dicționarelor de teorie literară. În plus, acestea subliniază răspândirea mondială a acestei specii literare, caracterul simbolic al personajelor şi izbânda forțelor binelui în confruntarea cu forțele nefaste ale naturii sau ale societății [2]. Folcloristul Ovidiu Bîrlea accentuează detaliul structural şi caracterul simbolic al eroului/eroilor, definind basmul drept „o narațiune pluriepisodică, al cărei protagonist este omul (de obicei, adolescent), ajutat de animale sau obiecte cu însuşiri miraculoase, care reuşeşte în cele din urmă să fie răsplătit în chip maxim, acțiunea fiind verosimilă pentru o mentalitate de tip arhaic" [3]. Din punct de vedere estetic, basmul se identifică cu o încercare de „oglindire a vieții în moduri fabuloase" constituindu-se ca „un gen vast depăşind cu mult romanul, fiind mitologie, etică, ştiință, observație morală" [4].

Deşi a apărut cu mai bine de trei mii de ani în urmă, basmul popular a intrat în atenția cercetătorilor la începutul sec. al XIX-lea, după ce, în 1812, frații Jacob şi Wilhelm Grimm au publicat prima colecție de basme germane, în volumul intitulat *Kinder-und Hausmărchen*. Aceloraşi autori le aparține şi *teoria mitologică* cu privire la geneza basmului. Ulterior, aceasta va sta la baza altor teorii privind originea basmului (teoria *psihologică* – Freud, Jung, teoria *onirică* – Haşdeu), se vor emite teorii în contradicție cu ea (teoria *antropologică* – Taylor, ai cărei adepți au fost Bedier şi Lang, cea *migrațională* – Benfey, cu adepți precum Kohler, Cosquin) sau independent de conținutul ei (teoria *ritualistă* – Propp).

În studiile privind geneza basmului domină **metodele de cercetare de tip comparativ.** Demersurile comparative ale cercetătorilor au avut ca rezultat determinarea caracteristicilor definitorii ale basmului ca gen literar-folcloric prin raportare la mit (Propp) şi la alte creații populare de tip narativ (legenda, snoava, povestea – Şăineanu). Meritul acestor studii a fost acela de a argumenta, pe lângă valoarea estetică şi lingvistică a basmului, pe cea etnografică, etnologică.

În ceea ce priveşte clasificarea basmelor, prof. C.Bărbulescu de la Universitatea „Babeş Bolyai" din Cluj consideră că „metoda cea mai rezistentă în timp" a folcloristicii comparative este cea *geografico-istorică*, instituită în cadrul şcolii folcloristice finlandeze de Julius Krohn, profesor la Universitatea din Helsinki. Metoda este folosită de Antti Aarne, cunoscutul autor al unui sistem de clasificare a poveştilor populare, perfecționat şi lărgit de Stith Thompson, sistem folosit de cercetători din toată lumea în alcătuirea unor cataloage naționale de poveşti populare. Un exemplu în acest sens este catalogul tipologic al basmelor româneşti realizat de Adolf Schullerus în 1929 [5.] Metoda vizează identificarea originilor unei poveşti prin aplicarea unui algoritm riguros, aproape matematic. Prima acțiune din cadrul acestuia presupunea expunerea vizibilă a tuturor variantelor cunoscute ale unei poveşti, urmată de gruparea acelora ce prezentau „contingențe tematice, geografice şi istorice" [6]. Pasul următor consta în reconstituirea răspândirii şi a transformărilor succesive ale poveştii, creionându-se istoria ei. Era desemnată drept *patrie* a poveştii regiunea în care „variantele apăreau mai numeroase şi în care structura interioară şi construcția poveştii erau mai unitare, mai rotunjite, iar moravurile şi concepțiile acelei țări lămureau mai bine sensul poveştii" [7].

O altă referinţă valoroasă în privinţa clasificării basmelor româneşti, ce precede lucrarea lui Schullerus, este monumentala lucrare a lui Lazăr Şăineanu, realizată sub auspiciile Academiei Române în 1895, „Basmele române în comparaţiune cu legendele antice clasice şi în legătură cu basmele popoarelor învecinate şi ale tuturor popoarelor romanice”. Tot după criteriul importanţei, putem alătura lucrării lui Şăineanu studiul „Structura poetică a basmului” al lui Gheorghe Vrabie (1975). Metoda utilizată de Şăineanu este *comparativ-istorică*, pe când Vrabie realizează o nouă clasificare a basmelor după *modelul structural integrat*.

Deşi deschiderea către explorarea basmului din perspectivă educativă s-a produs încă din a doua jumătate a sec. al XX-lea (o contribuţie în acest sens având-o şcoala sociologică din Bucureşti condusă de profesorul D.Gusti şi elevii săi I.C. Cazan, P.Ştefănucă, dar şi cercetările Lindei Deg) [8], interesul pentru valorificarea potenţialului educativ, nu doar al basmului, ci a culturii populare în ansamblul său, s-a accentuat în ultimele trei decenii, în intervalul cărora pedagogia a dezvoltat o nouă ramură – *etnopedagogia* (Negreţ-Dobridor, Florea, Athal, Stanciu, Cucoş, Silistraru ş.a), în specificul căreia se regăseşte preocuparea de a încuraja generaţia tânără pentru asumarea unui sistem de valori, a unei conştiinţe civice, ale cărei principii de bază s-au dezvoltat de-a lungul existenţei poporului nostru.

După cum am putut constata parcurgând literatura de specialitate, valenţele formativ-educative ale acestei specii literare derivă din cercetările cu caracter folcloric, psihologic sau din cele ce aparţin domeniului psihanalizei. De exemplu, utilizând teoria lui Jung despre arhetipuri şi inconştientul colectiv, Marie Louise von Franz propune un model de interpretare a basmelor ce pune în lumină în mod indirect caracterul lor educativ [9]. Ceva mai bine evidenţiate sunt calităţile formativ-educative ale basmului în lucrarea „Psihanaliza basmelor” semnată de Bruno Bettelheim (1976). Acesta din urmă, utilizând metoda comparativă, pune în evidenţă potenţialul educativ al basmului. Autorul subliniază că „basmele, spre deosebire de orice altă formă de literatură, îl îndrumă pe copil să-şi descopere identitatea şi chemarea, iar în acelaşi timp îi sugerează ce fel de experienţe îi sunt necesare pentru a-şi dezvolta mai departe caracterul. (...) Aceste poveşti îi promit copilului că, dacă îndrăzneşte să se implice într-o astfel de căutare teribilă şi plină de încercări, forţele binevoitoare îi vor veni în ajutor, iar el va izbândi” [10]. Raportat la mit, care are întotdeauna un final tragic şi prezintă evenimente excepţionale, magnifice şi copleşitoare ce creează impresia că nu ar putea fi trăite de un muritor de rând, basmul propune o viziune optimistă asupra vieţii prin finalul fericit şi se bucură de un grad sporit de credibilitate prin prezentarea faptelor ca derizorii, deci posibile ca fapte ale vieţii de zi cu zi, fără a neglija caracterul lor simbolic: „Copilul familiarizat cu basmele înţelege că acestea i se adresează într-un limbaj simbolic, şi nu cel al vieţii de zi cu zi” [11].

Fiind convinşi de atuurile *metodei comparative*, am decis intergarea ei în metodologia cercetării noastre privind rolul instructiv-educativ al basmului, alături de *metoda istorică* şi *analiza de conţinut*. Studiul pe care ni-l propunem este non-experimental, de tip longitudinal şi comparativ, iar scopul lui urmăreşte determinarea locului şi a

rolului basmului în educaţia şcolară. Opţiunea pentru metoda istorică este justificată prin faptul că avem în vedere înregistrarea frecvenţei basmului în manualele şcolare din România şi din Republica Moldova începând din perioada interbelică şi până astăzi. Intenţia noastră privind stabilirea continuităţii/discontinuităţii conţinuturilor învăţării de la o epocă istorică la alta, în sistemul educaţional românesc faţă de cel din Republica Moldova, ne obligă la coroborarea metodei istorice cu cea comparativă. Analiza de conţinut a documentelor vine să întregească aparatul metodologic pe care îl vom uzita în cercetarea noastră, fiind instrumentul care ne va permite sondarea conţinutului mai multor documente (manuale, programe şcolare, legi), servind interesului nostru pentru aprecierea şi ilustrarea relevanţei basmului în realizarea obiectivelor specifice disciplinei Limba şi literatura.

Un aport semnificativ în demersul nostru investigativ îl vor avea noile tehnologii. Un soft specializat, **Lucene**, va fi instrumentul cu ajutorul căruia vom analiza relevanţa basmului în educaţia şcolară, în realizarea competenţelor specifice disciplinei Limba şi literatura. Softul a fost aplicat în cadrul unei cercetări recente despre rolul educativ al paremiilor, realizat în 2019 de dr. Letiţia Iancu-Durnea [12], sub coordonarea prof.univ., dr. emerit Laurenţiu Şoitu.

Interesul pentru cercetarea basmului din perspectiva forţei sale instructiv-educative vine din nevoia şi, totodată, obligaţia şcolii de a oferi generaţiilor tinere „ancore" valorice care să facă posibilă existenţa în termenii siguranţei şi ai stabilităţii spirituale, într-o lume dominată de schimbări ce se produc cu o viteză uluitoare, generând adesea dezechilibre şi potenţând degradarea morală a fiinţei umane. De-a lungul timpului, metoda comparativă şi-a demonstat eficienţa în cercetarea basmului. Asimilată demersului nostru investigativ alături de alte metode clasice (metoda istorică şi analiza de conţinut), dar şi de instrumente din sfera noilor tehnologii (Lucene), metoda comparativă este, în viziunea noastră, calea cea mai potrivită pentru realizarea obiectivului fundamantal al cercetării noastre.

Referinţe:

1. Academia Română. *Dicţionarul explicativ al limbii române.* Ediţia a II-a. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1998.
2. ANGHELESCU, M. (ş.a). *Dicţionar de termeni literari.* Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1976.
3. BÎRLEA, O. *Antologie de proză populară epică.* Vol.I. Bucureşti: Editura pentru Literatură, 1966.
4. CĂLINESCU, G. *Estetica basmului.* Bucureşti: Editura pentru Liteartură, 1965.
5. SCHULLERUS, A. *Tipologia basmelor româneşti şi a variantelor lor conform sistemului tipologiei basmului întocmit de Antti Aarne.* Bucureşti: Saeculum, 2019.
6. PAPADIMA, O. *Literatura populară română. Din istoria şi poetica ei*. Bucureşti: Editura pentru Literatură, 1968.
7. *Ibidem*.
8. VRABIE, Gh. *Structura poetică a basmului.* Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1975.

9. FRANZ, Marie-Louise von. *Interpretarea basmelor.* Bucureşti: Trei, 2019.
10. BETTELHEIM, B. *Psihanaliza basmelor.* Bucureşti: Univers, 2017.
11. *Ibidem*.
12. IANCU DURNEA, L. *Rolul proverbelor în educație.* Iaşi: Institutul European, 2019.

MODELE TEORETICE EXPLICATIVE ÎN ETIOLOGIA FOBIEI DENTARE

CZU: [159.942 + 616.896.6]:616.31

Romica VALACHI

Şcoala doctorală Ştiinţe Sociale şi ale Educaţiei,
Universitatea de Stat din Moldova

THE EXPLANATORY THEORETICAL MODELS IN THE DENTAL PHOBIA ETIOLOGY

This article presents the explanatory theories in the etiology of dental phobia. We analyzed this subject from the perspective of the psychoanalytic theory, from the perspective of the cognitive-behavioural theory, the biological approach and existentialist theory. Every single one of these theories currently is the most relevant for understanding the occurrence of dental phobia.

Keywords: *specific phobia, dental phobia, anxiety, etiology, explanatory theories.*

Introducere

Anxietatea, frica şi fobia prezintă o ubicuitate pentru condiţia umană. Din toate timpurile istorice, consemnate în scris, filosofii, liderii religioşi, oamenii de ştiinţă, mai recent cercetătorii din domeniile medicale şi sociale au încercat să desluşească misterele anxietăţii şi fobiei şi să abordeze eficient aceste afecţiuni răspândite şi îngrijorătoare ale omenirii [1, p.94].

Frica este un răspuns emoţional normal la un stimul ameninţător şi este un lucru obişnuit caracteristic dezvoltării timpurii. Fricile specifice copilăriei (frica de întuneric, de străini şi zgomote puternice) sunt, de obicei, tranzitorii şi sunt depăşite odată cu creşterea copilului. În unele cazuri însă, frica intensă de anumite situaţii sau obiecte continuă până în adolescenţă şi se menţine şi la maturitate. Când frica devine exagerată şi nejustificată, aceasta este numită fobie specifică şi face parte din tulburările de anxietate.

Se estimează că aproximativ 75% din populaţia globului pământesc suferă de frică de dentist. Dintre aceştia doar 10% au o frică obsedantă, numită fobie dentară.

Fobia dentară face parte din clusterul de fobii specifice, cum ar fi frica de sânge, injecţii, frica de vătămare şi de orice procedură medicală invazivă.

Pentru a înţelege mai bine cum apare fobia dentară trebuie să cunoaştem etiologia ei. Există multiple teorii explicative care ar putea să ne ajute să clarificăm etiogeneza fobiei dentare, dar vom selecta doar câteva care par să fie cele mai relevante.

Perspectiva teoriei psihanalitice

Modelul freudian

Sigmund Freud susținea că, în legătură cu problema angoasei, teama nevrotică se transformă în teamă reală. În fobii se observă clar că pericolul interior s-a transformat într-un pericol exterior. Freud era de părere că fobiile reprezintă un mecanism de apărare a Eului, menit să protejeze ființa umană împotriva unei anxietăți inconştiente, mult mai profunde, anxietate în urma nerezolvării complexului Oedip, teama nevrotică fiind rezultatul refulării libidoului. Persoanele nevrozate, după Freud, păstrează incontestabil o atitudine infantilă în fața pericolului şi nu reuşesc să-şi depăşească temerile perimate. Aceasta este foarte relevant pentru fobia dentară, unde pacientul matur regresează până la un comportament infantil [2, p.73].

Teoria psihanalitică presupune că un conflict inconştient nerezolvat este deplasat pe un obiect fobogen. Pe măsură ce aceste conflicte şi complexe sunt aduse la lumină, dispar fobiile, pentru că subiectul nu mai are nevoie de ele ca mecanisme de apărare.

Modelul jungian, inconştientul colectiv

Inconştientul colectiv este o moştenire universală a ființelor umane, o memorie a speciei transmise fiecăruia dintre noi. Este un depozit al tendințelor înnăscute provenite din timpuri străvechi, care sunt nişte răspunsuri la modelele semnificative din mediul uman ancestral. Jung spunea că în spatele minții moderne se ascunde mentalitatea primitivă inițială a strămoşilor noştri, sub formă de poveşti şi simboluri, pentru care noi manifestăm o atracție naturală.

Fobia dentară a apărut pe un fundal cultural comun, foarte apropiat de noțiunea de inconştient colectiv. De-a lungul cursului istoric omenirea a avut foarte multe experiențe neplăcute legate de dinți şi țesuturile adiacente, încât această frică a devenit ca un arhetip atât de adânc înrădăcinat în inconştient, încât deseori pacientul, care nu a avut nicio experiență neplăcută în fotoliul stomatologic, spune: „Nu ştiu de ce, mi-e frică”.

Viziunea neofreudistă asupra fobiei

Karen Horney, psihiatru şi psihanalist, foloseşte termenii de anxietate şi frică ca fiind foarte similari. Horney a urmărit anxietatea din primii ani ai copilului. Ea susține că părinții provoacă anxietate de bază prin dominare, atitudine de înjosire, indiferență, promisiuni neonorate, o atmosferă ostilă, izolarea copilului de alți copii sau nerespectarea nevoilor individuale ale copilului. Cea mai importantă problemă fiind „lipsa căldurii şi afecțiunii autentice” ceea ce va duce ulterior la apariția fobiilor, ca mecanism de apărare. Spre deosebire de Sigmund Freud, Karen Horney susține că principala sursă a anxietății şi fobiilor nu sunt impulsurile sexuale, ci impulsurile ostile [3, p.54].

Perspectiva teoriei cognitiv-comportamentale

Toate teoriile explicative recunosc faptul că stările de anxietate şi frică constau dintr-un pattern complicat de modificări cognitive, afective, fiziologice şi comportamentale.

Modelul pavlovian de condiționare clasică, 1917 (behaviorist)

Acest model pavlovian al fobiei specifice a fost propus în 1917, dar a fost recunoscut în psihologie abia după cel de-al Doilea Război Mondial, susținut de Watson

şi Rayner, care au scris despre cazul unui băieţel de 11 luni pe nume Albert [4, p.68]. Copilului i-a fost indusă teama de şoareci albi prin asocierea repetată a unui stimul puternic sonor, stimul necondiţionat, cu un şoricel alb de laborator, stimul condiţionat.

Modelul pavlovian de condiţionare a fobiei explică de ce reacţia la teamă apare atât la nivel subiectiv, cât şi la nivel fiziologic atunci când suntem confruntaţi cu un stimul fobic condiţionat. Însă, acest model nu poate explica tendinţa fobicilor de evitare a situaţiei sau a obiectului temut. Mai târziu Mowrer încearcă să încorporeze şi acest aspect.

Modelul bifactorial al lui Mowrer, 1960

El consideră că fobiile se dezvoltă parcurgând două stadii:

✓ primul stadiu: asocierea unui stimul neutru cu un stimul necondiţionat, care în mod natural provoacă reacţia de frică, duce la apariţia unui răspuns condiţionat la un stimul condiţionat;

✓ al doilea stadiu: individul învaţă că reacţia de frică se poate reduce, dacă el evită confruntarea cu stimulul condiţionat. Reducerea nivelului de frică ce urmează evitării situaţiei fobice joacă rolul unei întăriri negative. Deci, conform teoriei lui Mowrer, reacţia fobică iniţială este dobândită prin condiţionare clasică şi menţinută prin condiţionare operantă [4, p.68].

Modelul predispoziţiei de a învăţa, Seligman, 1971

M.Seligman a fost cel care a propus reformularea Teoriei clasice a condiţionării, făcând diferenţa dintre reacţia fobică şi teama indusă în laborator. În teoria sa, Seligman vorbeşte despre predispoziţia de a învăţa a individului încă din era pretehnică, achiziţiile obţinute prin învăţare a unei asocieri îi mareau şansele de supravieţuire. Studii experimentale demonstrează că 50% dintre cei care au dezvoltat fobii specifice nu-şi amintesc să fi avut contact cu obiectul fobiei lor. Situaţii similare prezintă şi pacienţii cu fobie dentară, care, deşi nu au avut experienţe traumatice în cadrul stomatologic, manifestă fobie, care este învăţată din anturaj, fie din familie, prieteni sau mass media.

Modelul cognitiv Beck & Clark, 1997

Stimulul activează schemele cognitive disfuncţionale, apoi urmează distorsiuni în selectarea şi procesarea informaţiilor. Ca consecinţă are loc alocarea de resurse atenţionale suplimentare pentru identificarea stimulilor negativi cu procesarea informaţiei selectate automat şi prin procese controlate, ceea ce duce la gânduri automate cu teme de ameninţare şi pericol.

Erorile de gândire specifice anxietăţii şi fricii: abstragerea selectivă a informaţiei care validează schemele de pericol în maniera repetitivă de întărire patologică; atribuirea de semnificaţii catastrofice unor situaţii banale şi evaluarea eronată a capacităţii de a face faţă situaţiei [4, p.66].

În cazul fobiei dentare, la nivel fiziologic se constată o stare de hiperexcitaţie, însoţită cu senzaţii ca: accelerarea bătăilor inimii, transpiraţii, tremurături, respiraţie accelerată, senzaţie de sufocare, încordare sau slăbiciune musculară, ameţeală, vomă sau pierderea cunoştinţei.

La nivel comportamental observăm: mobilizare pentru a scăpa sau a se apăra de pericolul perceput; inhibarea comportamentelor riscante cu scopul de a maximiza siguranța personală; dezactivarea reacțiilor motorii, ceea ce duce la evitare şi la sentimentul de neajutorare.

În plan subiectiv individul este temător, înspăimântat, trăind emoții de ruşine, stânjeneală, mânie, frică. La nivel cognitiv, fobia dentară implică simptome senzorio-perceptive, cum ar fi derealizarea, hipervigilența, dificultăți de gândire – capacitatea slabă de concentrare a atenției, incapacitatea de control al gândurilor, blocaje, dificultăți de raționament şi distorsiune cognitive, cum ar fi credințe nerealiste legate de contextul stomatologic, imagini înfricoşătoare şi gânduri automate.

Acest pattern complex de simptome cognitiv-afectiv-fiziologic-comportamentale apare în urma parcurgerii a trei stadii de procesare a informației: scanarea inițială, procesări primare şi elaborări secundare.

Evitarea cognitivă este o trăsătură esențială a fobiei dentare. Conform Teoriei evitării a lui O. Hobart Mowrer şi Neal Miller [4, p.68], evitarea este o modalitate de a împiedica expunerea la amenințare, iar în fobiile specifice ea devine atât de obişnuită, încât creierul nu are niciodată ocazia să determine dacă s-au schimbat cumva condițiile şi, astfel, ceea ce a fost periculos acum nu mai este. Evitarea îl conduce pe pacient spre aşteptarea constantă a unei amenințări, precum şi la imposibilitatea de a învăța să identifice siguranța. Fiindcă evenimentele temute nu se petrec cu adevărat niciodată, evitarea este întărită şi consolidată, conducând la formarea convingerii false, potrivit căreia alegerea pacientului de a se angaja în evitare l-a ferit de un pericol.

Pentru pacientul cu fobie dentară sunt specifice: atenția sporită față de amenințări, discriminarea deficitară a amenințării şi siguranței, evitarea sporită, reactivitatea sporită la incertitudinea legată de amenințare, supraestimarea probabilității şi a consecinței amenințării, controlul comportamental şi cognitiv dezadaptativ în prezența amenințărilor.

Perspectiva teoriei biologice

Conform datelor cumulate prin aportul mai multor discipline sau ramuri disciplinare, precum psihologia experimentală cognitivă, psihologia dezvoltării, psihologia clinică, psihiatria, neurofiziologia, biologia moleculară şi genetica, psihofarmacologia şi etologia, s-a ajuns la concluza că anxietatea şi fobia sunt, în mare parte, rezultatul unor predispoziții genetice. Aceste predispoziții afectează în primă instanță funcționarea unor structuri limbice responsabile de reactivitatea fiziologică față de stimuli nefamiliali, percepția stimulilor emoționali, controlul excitației şi condiționarea aversivă, iar această funcționare este evidențiată încă de la naştere.

Perspectiva teoriei existențialiste

După Langle [5], prin periclitare fizică sau psihică, omul ca ființă existentă personal se află amenințat de a-şi pierde stabilitatea, ordinea structurii sale şi baza pentru „a-putea- fi”.

Din punct de vedere formal genetic, frica rezultă din discordanța dintre capacitatea proprie (curaj, competență, posibilități, mijloace), pe de-o parte, şi instabilitățile lumii (insuficiență, nesiguranță, fragilitate), pe de altă parte. Omul se simte neocrotit, expus, fără putere, depăşit de situație. Ca o reacție spontană, generală (coping) se produce un reflex atitudinal (creşterea tonusului muscular, reacții de alarmă fizice şi psihice) şi căutare de adăpost, de siguranță şi stabilitate în fața amenințării abisale a existenței.

Conform modelului teoretic explicativ existențial, fobia provine din trei domenii, fiind descrisă ca rezultatul unei stări: dimensiunea biologoco-psihică a fobiei (naturală, reacție de angoasă animalică), dimensiunea socioculturală a fobiei (provocată, aspecte specifice culturale), dimensiunea existențială a fobiei (starea de a fi amenințat, lipsa curajului, pierderea stabilității).

Existențialiştii confirmă că fobia se produce în două feluri:

– prin zdruncinarea structurilor stabilizante;
– prin atitudinea omului față de aceste zdruncinări.

Fobia este numită frica de frică, fiind o atitudine de apărare față de frica fundamentală. Pacientului cu fobie dentară îi este frică de frica ce o va îndura în fotoliul stomatologic, ceea ce duce la apariția unei atitudini de evitare, care reduce acea frică, dar reduce şi calitatea vieții.

Din punct de vedere existențial, pacientul îşi dă seama de potențialul de distrugere a existenței sale prin pericolul avizat, producând un reflex atitudinal de încordare psihică şi fizică.

Concluzii

În concluzie putem spune că fobia dentară este un fenomen bio-psiho-social destul de complex şi are la bază mai multe teorii explicative, care, deşi sunt diferite, nu se pot exclude una pe alta. La momentul actual nu există un răspuns definitiv referitor la etiologia fobiei dentare. Diferite persoane pot dezvolta fobii din diferite motive, în unele cazuri se pot combina factori genetici şi fiziologici, în alte cazuri cauza poate fi psihologică sau de mediu. În acest sens, multitudinea de teorii explicative ne ajută să elaborăm modele comprehensive de cercetare pentru fiecare caz individual şi să elaborăm scheme pertinente de tratament.

Referințe:

1. CHRISTOPHE, A. *Psihologia fricii.* Bucureşti: Meteor Press, 2019.
2. HOLDEVICI, I., CRĂCIUN, B. *Psihoterapia tulburărilor emoționale*. Bucureşti: Trei, 2015.
3. HORNEY, K. *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*. Bucureşti: IRI, 1998.
4. TULBURE, B.T. *Modele teoretice în etiologia fobiilor*. Braşov: Universitatea Transilvania, 2005.
5. LANGLE, A. *Omul în căutarea stabilității*. Disponibil: https://laengle.info › userfile › doc › Omul-in-cau...

MODALITĂŢI DE EVALUARE ŞI GESTIONARE A RISCURILOR PSIHOSOCIALE ÎN ORGANIZAŢII

CZU: 331.44

Luminița ZUBCO

Şcoala doctorală Ştiințe Sociale şi ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova

METHODS OF EVALUATION AND MANAGEMENT OF PSYCHOSOCIAL RISKS IN ORGANIZATIONS

Psychosocial risk management in organizations would start with a correct assessment. A systematic examination of the organizational environment on the one hand and employees on the other, in order to balance the performance, productivity and well-being of employees, will help maintain the integrity, the most important resource of a company - the resource human rights and thus of the entire organization.

Keywords: *psychosocial risk, organization, psychosocial risk assessment, psychosocial risk management.*

În literatura de specialitate identificăm diverse sintagme cu referire la conceptul de „risc psihosocial”, cum ar fi: „factori de risc psihosocial”, „factori de stres”, „factori burnout”, „factori boreout”. Însă, în esență, toate se includ la categoria riscuri psihosociale ce duc la apariția diferitor boli profesionale sau a unor fenomene cu impact negativ asupra organizației (absenteism, fluctuație de cadre) şi care provoacă costuri ridicate pentru companii [1-3].

Agenția Europeană pentru Securitate şi Sănătate în Muncă (OSHA) defineşte riscurile psihosociale ca fiind situații de pericol generate de conceperea, organizarea şi gestionarea precară a activității, precum şi de un context social necorespunzător la locul de muncă care pot avea efecte negative pe plan psihologic, fizic sau social [4]. Conform raportului OSHA, riscurile psihosociale derivă din procesul organizării muncii şi a modului de proiectare a sarcinii, fiind în strânsă relație cu contextul economic şi social al muncii în general, adică reprezintă acele aspecte ale proiectării, organizării şi managementului muncii, ale contextului societal şi ambiental al muncii, care pot duce la vătămări psihologice, sociale sau fizice. În acest sens, OSHA se referă la afecțiuni fizice, psihice sau sociale, pe care le suportă angajații ce sunt supuşi influenței unor riscuri psihosociale.

Conform definiției Organizației Internaționale a Muncii (OIM), riscurile psihosociale derivă din interacțiunea dintre conținutul, organizarea şi gestionarea muncii, pe de o parte, şi competențele şi nevoile angajaților, pe de altă parte; sunt acele inter-

acțiuni ce prezintă pericol pentru sănătatea lucrătorilor prin prisma percepției şi experienței acestora [5, p.5]. Tot în acelaşi context, Comitetul Superior al Inspectorilor de Muncă din România asociază „riscurile psihosociale" cu probleme majore pentru sănătate şi securitate ce apar la locul de muncă, precum stresul ocupațional, violența, hărțuirea şi intimidarea [6, p.4].

Studiile din ultimele decenii [2, 4-9] propun diverse metode de analiză şi evaluare a interacțiunii dintre factorii organizaționali şi cei individuali şi a riscurilor ce derivă în consecință, însă până în prezent nu există un consens privind delimitarea exactă a riscurilor psihosociale. În vederea gestionării riscurilor psihosociale, OSHA propune o metodologie de evaluare a acestora care, în fond, este identică cu cea pentru evaluarea riscurilor obişnuite, doar că accentul în acest caz se pune pe caracterul psihosocial al riscurilor. Astfel, etapele procesului de evaluare a riscurilor psihosociale sunt: 1) identificarea riscurilor şi a persoanelor expuse riscurilor; 2) evaluarea şi stabilirea priorității riscurilor; 3) luarea deciziilor privind măsurile preventive; 4) întreprinderea de acțiuni şi 5) monitorizarea şi revizuirea situației [5, p.11].

Evaluarea riscurilor psihosociale poate fi realizată atât prin metode cantitative, cât şi calitative. În scopul evaluării calitative a riscurilor psihosociale, OIM şi OSHA pun la dispoziția angajatorilor, psihologilor organizaționali, managerilor şi a altor actori responsabili de sănătatea şi securitatea în muncă diverse ghiduri şi materiale informative privind posibilele riscuri psihosociale în organizații. Un exemplu în acest sens este *Instrumentul interactiv online de evaluare a riscurilor OiRA*, o platformă web care permite crearea de instrumente sectoriale de evaluare a riscurilor în orice limbă, într-un mod simplu şi standardizat [10]. Tot în acest scop, OIM şi OSHA mai propun şi o serie de metode şi tehnci, precum: interviul, chestionarul semistructurat, matricea intensității şi gravității riscurilor (o reprezentare grafică în vederea predicției manifestării unui anumit risc la nivel de instituție). În matrice, pe o axă urmează să fie prezentată probabilitatea manifestării unui anumit risc, iar pe cealaltă – urmările. Astfel, în baza estimării şi evaluării riscului, se identifică care sunt riscurile cele mai puternice şi care necesită o intervenție, pentru a le diminua intensitatea.

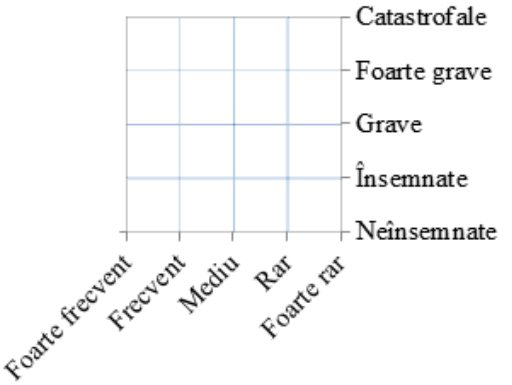


Fig.1. Matricea riscurilor [11, p.29].

În acelaşi scop, pot fi utilizate şi tabele, cum ar fi cel ce urmează.

Tabel

Determinarea amplorii riscurilor cauzate de stresul ocupațional [12, p.35]

Probabilitate	Urmări		
	Uşoare	**Medii**	**Grave**
Mică	1 Risc neînsemnat	2 Risc puțin semnificativ	3 Risc moderat
Medie	2 Risc puțin semnificativ	3 Risc moderat	4 Risc semnificativ
Înaltă	3 Risc moderat	4 Risc semnificativ	5 Risc inacceptabil

Conform OSHA, riscurile psihosociale includ mai mulți factori de interacțiune şi sunt dificil de prevăzut. Astfel, se propun modele holistice ale factorilor psihosociali, situate pe diferite niveluri. Acestea se prezintă sub formă de tabel care este compartimentat în următoarele coloane: sursa riscului, riscuri şi consecințe la nivel de organizație şi la nivel de individ, acțiuni de prevenire, de detensionare şi de remediere [6, p.8].

Metode cantitative de evaluare a riscurilor psihosociale recomandate de OSHA sunt chestionarele standardizate: Chestionarul scandinav QPS Nordic (eng. Scandinavian QPS Nordic questionnaire) a fost creat pentru a îmbunătăți calitatea ştiințifică şi comparabilitatea datelor privind mediul de lucru psihologic, social şi organizațional. Chestionarul cuprinde factorii psihologici şi sociali fundamentali la locul de muncă şi este adecvat atât pentru aplicarea în diverse acțiuni la locul de muncă, cât şi în scopuri de cercetare. Itemii chestionarului sunt grupați pe trei module: ***modulul de activități*** (cereri cantitative; cereri de decizie; cerințe de învățare; claritatea rolului; conflictul de rol; provocare pozitivă la locul de muncă; controlul deciziei; controlul ritmului de lucru; previzibilitatea pentru luna viitoare); ***modulul organizatoric*** (sprijin de la superior; sprijin din partea colegilor de muncă; sprijin de la prieteni; împuternicirea conducerii; conducere echitabilă; inegalitate; primatul resurselor umane; climatul social; climatul inovator); ***modulul individual*** (previzibilitatea pentru următorii doi ani; preferință pentru provocare; stăpânirea muncii; angajament; motivația intrinsecă a muncii; motivația extrinsecă a muncii). Chestionarul a demonstrat corelații mai puternice cu scări ce țin mai mult de sănătatea mintală, decât de starea generală de sănătate [13].

Elaborarea unui instrument standardizat de evaluare a riscurilor psihosociale din organizații a fost scopul principal al echipei de experți din cadrul Departamentului Psihosocial al Institutului Național de Sănătate Ocupațională din Copenhaga (Danemarca). Astfel, în 1997 Tage S. Kristense, Harald Hannerz, Annie Hogh şi Vilhelm Borge au elaborat o primă versiune a *Chestionarului Copenhaga de evaluare a factorilor psihosociali (COPSOQ)* ce conține trei variante: varanta lungă – utilizată pentru expertiză, cu 141 de întrebări şi 30 de itemi, varianta medie, cu 95 de întrebări şi 26 de itemi şi varianta scurtă, cu 44 de întrebări şi 8 itemi [14,15].

În a doua versiune a COPSOQ, itemii chestionarului au fost grupaţi pe 6 axe principale (în total 128 de întrebări şi 34 de itemi). Cele 6 axe ale chestionarului sunt: cerinţele municii; organizarea şi conţinutul muncii; relaţii interpersonale şi calitatea conducerii; interfaţa muncă-individ; valori profesionale; sănătatea şi starea de bine [3, p.327-328].

Prin versiunea a treia a COPSOQ, autorii şi-au propus validarea unii chestionar ce ar putea fi utilizat în diverse contexte internaţionale, fiind delimitate elemente ce ar putea fi adaptate la diferite culturi. Nu au fost sugerate versiuni scurte, cu condiţia ca versiunile naţionale să ia în considerare elementele de bază obligatorii. Acest lucru implică un nou standard, cel de flexibilitate, pentru stabilirea versiunilor naţionale ale COPSOQ. În acest scop s-au reintrodus scale din prima versiune a COPSOQ, precum: control asupra timpului de lucru; conflict viaţă personală/viaţă profesională, dar şi elemente noi, corelate cu sănătatea şi bunăstarea. De asemenea, s-a introdus o dimensiune nouă – intimidarea cibernetică [16]. Într-un final, chestionarul cuprinde 45 de itemi ce vizează 8 dimensiuni, încadrate în 148 de întrebări [17].

Validarea variantei în limba română a COPSOQ a fost realizată de cercetătorii de la Institutul Naţional de Cercetare-Dezvoltare pentru Protecţia Muncii „Al. Darabont", în cadrul Programului „Securitate şi Sănătate în Muncă" (Proiectul: Dezvoltarea managementului în domeniul securităţii şi sănătăţii în muncă prin integrarea dimensiunii controlul riscurilor psihosociale). În versiunea validată de autori se propune elucidarea relaţiilor dintre caracteristicile activităţii profesionale şi condiţiile de muncă, pe de o parte, şi starea de confort, securitate şi sănătate în muncă, pe de altă parte. Poate fi utilizată ca instrument în mediul organizaţional pentru identificarea şi evaluarea condiţiilor de muncă corespunzătoare şi a celor care pot fi îmbunătăţite în vederea optimizării activităţii şi a mediului de muncă. În scopul evaluării condiţiilor de muncă, chestionarul conţine 65 de întrebări privind: exigenţele cantitative/temporale; exigenţele cognitive; exigenţele emoţionale; exigenţele de camuflare a emoţiilor; exigenţele senzorial-perceptive; exigenţele provenind din responsabilităţi în activitate; influenţa în activitate; posibilităţi de dezvoltare; gradul de libertate privind perioadele de repaus şi odihnă; importanţa activităţii; implicare afectivă în activitate; gradul de informare; claritatea rolului; conflicte de rol; stil de conducere; suport social; feedback în muncă; posibilităţi de comunicare; spirit de echipă; lipsa siguranţei locului de muncă. Pentru evaluarea stării de confort şi securitate şi sănătate în muncă, trăite de către angajaţi, sunt oferite întrebări cu referire la: satisfacţia în muncă; vitalitatea; sănătatea generală şi cea mentală; stresul somatic; stresul comportamental; stresul cognitiv [18].

Recent, T.Constantin a elaborat o strategie de identificare a factorilor de risc profesional la nivel organizaţional în Romania, folosind Chestionarul System ECO. Autorul propune corelarea factorilor climatului organizaţional, studiaţi cu ajutorul chestionarului System ECO, cu incidenţa simptomelor de tip psihosomatic, evaluate cu ajutorul scalei pentru simptome psihosomatice din Chestionarul Psihosocial Copenhaga – prima versiune. Chestionarul System ECO este format din 114 aserţiuni prin care sunt evaluaţi 14 factori ai climatului organizaţional: modul de definire a sar-

cinilor, calitatea relațiilor interpersonale, eficiența sistemului motivațional, suportul oferit pentru performanță, stilul de conducere al șefilor, modul de evaluare a activității, justiția organizațională, gradul de identificare/atașament față de companie, calitatea deciziilor organizaționale, condițiile pentru învățarea organizațională, satisfacția profesională, siguranța locului de muncă, calitatea comunicării formale şi informale, relaxare versus supraîncărcare în muncă [19, p.9-11].

În concluzie, subliniem că, în opinia OSHA, evaluarea riscurilor psihosociale trebuie realizată în conformitate cu practicile naționale, ca parte a evaluării generale a riscurilor la locul de muncă. În Republica Moldova, Legea cu privire la securitatea şi sănătatea în muncă, deşi utilizează conceptul de riscuri profesionale, se referă tangențial la câteva dintre riscurile psihosociale prezentate de OIM şi de literatura de specialitate din domeniu. Conform OSHA, orice țară din UE dispune de ghiduri naționale, liste de evaluare şi instrumente furnizate de institutele de cercetare locale. Aceste instrumente sunt adaptate cerințelor naționale şi sunt disponibile în limba fiecărei țări în parte. În acest sens, în Republica Moldova pot fi folosite, cu anumite ajustări, inclusiv instrumentele şi ghidurile elaborate în România.

Referințe:

1. BALODE, N. Factorii sindromului „burnout" în organizație: necesitatea unei abordări structurate. În: *Psihologie, revistă ştiințifico-practică*, 2016, p.71-79. eISSN: 2537-6276
2. BALODE, N. *Factorii psihosociali ai burnout-ului cadrului didactic şcolar*: Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2019.
3. LIȚĂ, S., SECU, A. O evaluare națională a riscurilor psihosociale din activitatea jandarmilor.În: *Revista de Psihologie*, 2016, vol.62, nr.4, p.325–335.
4. *Riscurile psihosociale şi stresul la locul de muncă*. Disponibil: https://osha.europa.eu/ro/themes/psychosocial-risks-and-stres. [Accesat: 20.04.2021]
5. *Ghid pentru aprecierea calității evaluării riscurilor şi a măsurilor de gestionare a riscurilor în vederea prevenirii riscurilor psihosociale*. Bucureşti: Comisia Europeană, 2018.
6. *Riscurile psihosociale la locul de muncă*. Bucureşti: Comitetul Superior al Inspectorilor de Muncă, 2012.
7. BOGATHY, Z. *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizațională*. Iaşi: Polirom, 2007.
8. CAPOTESCU, R. *Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații*. Iaşi: Lumen, 2006.
9. ZLATE, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol.II. Iaşi: Polirom, 2007.
10. Platforma OIRA, Disponibil: https://oiraproject.eu/en/ [Accesat: 20.04.2021]
11. КАЛЬКИС, В., КРИСТИНЬШ, И., РОЯ, Ж. *Основные направления оценки рисков рабочей среды*. Рига, 2005.
12. МУРТОНЕН, М. *Оценка рисков на рабочем месте – практическое пособие*. VTT – технический исследовательский центр Финляндии, Международная организация труда, 2007. Disponibil: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---sro-moscow/documents/publication/wcms_312452.pdf. [Accesat: 12.04.2021]
13. ASBERG, M., WANNSTROM, I., PETERSON, U., NYGREN, A., GUSTAVSSON, P. Psychometric properties of scales in the General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work (QPSNordic): Confirmatory factor analysis and prediction

of certified long-term sickness absence. In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008. ISSN: 14034948

14. KRISTENSEN, T.S. *A new tool for assessing psychosocial factors at work: The Copenhagen Psychosocial Questionnaire*. National Institute of Occupational Health, Copenhagen, Denmark, 2001.
15. KRISTENSEN, T.S., PEJTERSEN, J.H., BJORNER, J.B., BORG, V. The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. In: *Scandinavian Journal of Public Health*, 2010. ISSN: 14034948
16. BURR, H., BERTHELSEN, H., MONCADA, S. *et al*. The Third Version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. In: *Safety and Health at Work*, 2019. ISSN: 2093-7911
17. PACAIOVA, H., BALZACOVA, M. Assesment of psychosocial risks at work. In*: DAAAM International Scientific Book*, 2010. ISSN 1726-9687
18. IORDACHE, R., PETREANU, V., SERACIN, M. *Studiul privind Elaborarea Cerințelor de Securitate şi Sănătate pentru prevenirea Expunerii Lucrătorilor la Riscuri Psihosociale.* București: Institutul Național de Cercetare-Dezvoltare pentru Protecția Muncii „Al. Darabont", 2013.
19. CONSTANTIN, T. Testarea unei proceduri de identificare a factorilor de risc psihosocial în muncă. În: *Psihologie, Pedagogie Specială şi Asistență Socială*, 2019.

CUPRINS

BALAN Corina

VIOLENŢA ŞCOLARĂ ŞI IMPACTUL VARIABILELOR SOCIO-DEMOGRAFICE ASUPRA ACESTEIA....3

BALERCĂ Vasilica

MODALITĂŢI DE DEZVOLTARE A GÂNDIRII CRITICE PRIN INTERMEDIUL JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC....9

BANU Vasilica-Carina

REPERE CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE CA PREMISE DE FORMARE A COMPETENŢEI DE COMUNICARE ORALĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR....13

BLÎNDUL Mihaela

REPERE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENŢEI PENTRU MODUL SĂNĂTOS DE VIAŢĂ....17

BORŞ Andra-Ramona

ROLUL PERSONALULUI ADMINSTRATIV ÎN COMUNICAREA INTRA- ŞI INTERINSTITUŢIONALĂ A UNITĂŢILOR LICEALE....21

BOTEZATU Valeria

EVALUAREA FORMATIVĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL UNIVERSITAR ÎN CONTEXT ONLINE....26

BOTNAR Ludmila

NOILE TEHNOLOGII ŞI MEDIA ÎN EDUCAŢIA NONFORMALĂ....32

BRADU Sorin

DESCENTRALIZAREA ŞI ASPECTE PRIVIND REFORMA UNITĂŢILOR ADMINISTRATIV-TERITORIALE ÎN ROMÂNIA....38

БРАЙЛЯН Наталия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИЕРАРХИИ МОТИВОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ....44

BURCIU Lidia

REGLAREA EMOŢIONALĂ LA VÂRSTA ADOLESCENŢEI: ABORDĂRI CONCEPTUALE....50

CAŞCAVAL Ion

PERSPECTIVE PSIHANALITICE ASUPRA NARCISISMULUI PARENTAL 54

CHEPTENE Victoria

CARACTERISTICI GENERALE ALE NOŢIUNILOR DE INTELIGENŢĂ EMOŢIONALĂ ŞI INTELIGENŢĂ SOCIALĂ 59

КОЧАНЖИ Надежда

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ....65

CODREANU Oana

VALENŢE FORMATIV-EDUCATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC ÎN ACTIVITĂŢILE INTEGRATE 71

COJOCARU Natalia

METODOLOGII DE CERCETARE SOCIOLOGICĂ A AUTOREPREZENTĂRII PERSOANELOR CU DIZABILITĂŢI....77

КОВРОВА Анастасия

ЖЕРТВЕННАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ, РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ И ДРУГИЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ У РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ РЕСПОНДЕНТОВ....82

CROITORIU Nicoleta

INTEGRAREA ŞI INCLUZIUNEA ELEVILOR CU CES 88

DIMITRIU Angela

METODA PROIECTULUI – CONTEXT DE FORMARE A COMPETENŢEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PROFESIONAL–TEHNIC 92

DOMNIŢEANU Aurelia

DEZVOLTAREA COMPETENŢEI LECTORALE ÎN CADRUL EXAMENELOR NAŢIONALE DIN CICLUL GIMNAZIAL....97

DOŢEN Natalia

IMPACTUL EPILEPSIEI ASUPRA FAMILIEI 100

DRĂGOI Călin

STRESUL OCUPAŢIONAL ÎN SISTEMUL DE PROTECŢIE SOCIALĂ – COMPONENTE ORGANIZAŢIONAL-STRUCTURALE. FORMAREA DE COMPETENŢE TRANSVERSALE-CHEIE ALE PERSONALULUI.....106

GARBUZ Olesea

ABORDĂRI METODOLOGICE ALE RELAȚIEI MENTALITATE POLITICĂ-COMPORTAMENT POLITIC ÎN CONTEXTUL TRANSFORMĂRILOR DEMOCRATICE DIN REPUBLICA MOLDOVA.....111

ГРАУР Татьяна

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И НАВЫКОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ СНИЖЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЯ СИМПТОМОВ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ 116

ГУРКОВА Мария

КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ДВИГАТЕЛЬНОМУ НАВЫКУ (ПРАКСИСУ) И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ.....121

GUȚU Olga

SPECIFICUL ACTIVITĂȚII PSIHOLOGULUI ŞCOLAR ÎN DIVERSE ȚĂRI (studiu comparativ).....127

LUCHIAN Olesea

SPECIFICUL DIMENSIUNILOR FUNDAMENTALE ALE PERSONALITĂȚII LA DIFERITE ETAPE DE VÂRSTĂ 132

LUNGU Tatiana

CARACTERISTICA GENERALĂ A CONCEPTULUI DE VOINȚĂ.....138

MACHIDON Silvia

IMPACTUL NOILOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ASUPRA PROCESULUI DE COMUNICARE.....144

MARGINEAN Livia

INDICATORI DE MĂSURARE A IMPACTULUI ORGANIZAȚIILOR CENTRATE PE PROTECȚIA COPILULUI 150

MIRIB Asla

THEORETICAL FRAMEWORK FOR RESEARCH ON ADOLESCENTS' TEST ANXIETY (ARAB SECTOR ISRAEL).....156

МОСКАЛЮК Лариса ПРЕСЭКАРУ Наталья

КЛИЕНТЦЕНТРИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ. ВЗГЛЯД К.РОДЖЕРСА 161

NOVOJEN Olga

POLITICI EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL–TEHNIC.....166

POPESCU Monica-Andreea

SPECIFICUL STRATEGIILOR DE COPING LA PERSOANELE DE VÂRSTA A TREIA.....171

POVESTCA Lilia

FORMAREA CONTINUĂ A PERSONALULUI DE SPECIALITATE DIN BIBLIOTECI ÎN PERIOADĂ DE CRIZĂ 176

ROTARU Ramona-Elena

TRANS- ŞI INTERDISCIPLINARITATEA – O PERSPECTIVĂ BAZATĂ PE STIMULAREA CREATIVITĂȚII LA ELEVII CLASELOR PRIMARE.....182

SAVVA Marianna

REACTUALIZAREA ATITUDINII CADRELOR DIDACTICE PRIVIND GHIDAREA ELEVILOR ÎN CARIERA DIDACTICĂ 188

SÎRBU Dina

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SOCIALĂ LA ELEVI.....192

SÎRGHI Angela

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRĂINĂ LA ADULȚI ÎN CADRUL CLASEI INVERSATE.....197

СЛАВИНСКИ Марина

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ СЕКСУАЛЬНОСТИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ.....201

STOIAN Mălina

SISTEMUL DE MĂSURARE A DATELOR CERCETĂRII 208

STRATAN Iuliana

CU PRIVIRE LA EFORTURILE PARTENERILOR DE DEZVOLTARE ÎN PROCESUL DE MODERNIZARE A REPUBLICII MOLDOVA 214

SUMAN Elena

TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE CA FACTORI PREDICTIVI AI PERFORMANȚEI PROFESIONALE.....218

ŞTIRBU Diana

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A PERSOANELOR DEPENDENTE DE HEMODIALIZĂ ÎN SITUAȚII DE CRIZĂ.....224

TOMA Mihaela

EVALUAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE..227

UNGUREANU Maria

ROLUL INSTRUCTIV-EDUCATIV AL BASMULUI. METODE DE CERCETARE.....233

VALACHI Romica

MODELE TEORETICE EXPLICATIVE ÎN ETIOLOGIA FOBIEI DENTARE.....238

ZUBCO Luminița

MODALITĂȚI DE EVALUARE ŞI GESTIONARE A RISCURILOR PSIHOSOCIALE ÎN ORGANIZAȚII.....243

Conferința științifică națională a doctoranzilor
dedicată aniversării a 75-a a USM
METODOLOGII CONTEMPORANE DE CERCETARE ŞI EVALUARE
22-23 aprilie 2021
Științe Sociale și ale Educației

Redactare: *Ariadna Strungaru*
Machetare computerizată: *Tatiana Capliuc*

Bun de tipar *14.01.2022*. Formatul $70\times100^{1}/_{12}$.
Coli de tipar *21,2*. Coli editoriale *17,0*.
Comanda *9sp*.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009
e-mail: cep1usm@mail.ru, usmcep@mail.ru