UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

INSTITUTUL DE CERCETARE ȘI INOVARE

Conferința științifică națională cu participare internațională

INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE

Rezumatele comunicărilor



UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

INSTITUTUL DE CERCETARE ȘI INOVARE

Conferința științifică națională cu participare internațională

INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE

Rezumatele comunicărilor

Științe sociale

Chișinău, 2020

082:378(478-25)=135.1=111=161.1
I-58

Conferința științifică națională cu participare internațională
INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE
Rezumatele comunicărilor. Științe sociale.

Comitetul științific:

Gheorghe Ciocanu	Universitatea de Stat din Moldova, dr. hab., prof. univ.
Florentin Paladi	Universitatea de Stat din Moldova, prorector pentru activitatea ştiinţifică, dr. hab., prof.univ.
Constantin Marin	Universitatea de Stat din Moldova, președinte al Consiliului științific, dr. hab., prof. univ.
Valentina Nicorici	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Fizică şi Inginerie, dr., conf. univ.
Antonina Gubanova	Universitatea națională ,,Ivan Oghienko", Facultatea de Fizică și Matematică, Kameneț Podolsk, Ucraina, dr., conf. univ.
Galina Rusu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Matematică şi Informatică, dr., conf. univ.
Mihai Leşanu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Biologie şi Pedologie, dr., conf.univ.
Dorel Ureche	Universitatea ,,Vasile Alecsandri", Facultatea de Științe, Bacău, România, dr., conf. univ.
Viorica Gladchi	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Chimie şi Tehnologie Chimică, dr., conf.univ.
Sergiu Brînză	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Drept, dr.hab., prof. univ.
Sergiu Matveev	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Istorie şi Filosofie, dr., conf. univ.
Sorin Șipoș	Universitatea din Oradea, Facultatea de Istorie, Relaţii Internaţionale, Ştiinţe Politice şi Ştiinţele Comunicării, România, dr., prof. univ.
Georgeta Stepanov	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultăţii de Jurnalism şi Ştiinţe ale Comunicării, dr. hab., prof. univ.
Elena Kuznetsova	Universitatea Națională Politehnică din Lvov, Ucraina, dr.hab., prof.univ.
Dumitru Mirel Popa	Universitatea „Apollonia", Decan al Facultății de Ştiinţe ale Comunicării, Iaşi, România, dr., prof. univ.
Adriana Cazacu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Litere, dr., conf. univ.
Gabriela Ignat	Universitatea de Ştiinţe Agricole şi Medicină Veterinară, Facultatea de Agricultură, Iaşi, România, dr., conf. univ.
Vladimir Guţu	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Psihologie, Ştiinţe ale Educaţiei, Sociologie şi Asistenţă Socială, dr.hab., prof. univ.
Marta Iuliana Vicol	Universitatea ,,Petre Andrei", Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Iași, România, dr., lector univ.
Constantin Ticu	Universitatea ,,Alexandru Ioan Cuza", Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, directorul Școlii Doctorale, Iași, România, dr., prof. univ.

Contiu Tiberiu Șoitu	Universitatea ,,Alexandru Ioan Cuza", decan al Facultății de Filosofie și Științe Social-Politice , Iași, România, dr., prof.univ.,
Alexandru Solcan	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Relaţii Internaţionale, Ştiinţe Politice şi Administrative, dr., conf. univ.
Galina Ulian	Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Ştiinţe Economice, dr. hab., prof. univ.
Veronica Grosu	Universitatea ,,Ștefan cel Mare", Facultatea de Științe Economice și Administrație Publică, Suceava, România, dr., prof. univ.,
Ludmila Cojocaru	Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Cercetare și Inovare, secretar științific, dr., conf.univ.
Tatiana Bulimaga	Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Cercetare și Inovare, șef secţie, responsabil de ediţie, responsabil secţiunea Ştiinţe ale naturii şi exacte
Marianna Savva	Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Cercetare și Inovare, specialist principal, responsabil secţiunile Ştiinţe sociale şi ştiinţe juridice şi economice
Violeta Macovei	Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Cercetare și Inovare, specialist principal, responsabil secţiunea Ştiinţe umanistice
Andrei Perjan	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală matematică și știința informaticii, dr.hab., prof. univ.
Viorel Duşciac	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de științe fizice şi inginereşti, dr., conf. cercet.
Maria Gonţa	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de științe chimice, dr.hab., prof. univ.
Șalaru Victor	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de științe biologice și geonomice, dr.hab., prof. univ.
Aurel Zanoci	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de istorie, arheologie și filosofie, dr., conf. univ.
Iraida Condrea	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de studii lingvistice și literare, dr. hab., prof. univ.
Cornelia Cincilei	Universitatea de Stat din Moldova, Şcoala doctorală de studii de lingvistică romano-germanică și literatură universală și comparată, dr., conf. univ.
Mariana Doga-Mîrzac	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de științe economice, dr. hab., conf. univ.
Svetlana Slusarenco	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de ştiinţe juridice, dr., conf. univ.
Victor Saca	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de științe sociale, dr. hab., prof. univ.
Svetlana Tolstaia	Universitatea de Stat din Moldova, Școala doctorală de psihologie și științe ale educației, dr., conf. univ.

Culegerea înglobează rezumatele comunicărilor participanților la Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare". Responsabilitatea asupra conținutului textelor aparține în exclusivitate autorilor.

ISBN 978-9975-152-53-2. ISBN 978-9975-152-54-9. © Universitatea de Stat din Moldova

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Жанна РАКУ

CZU: 159.922-057.87 *janaracu@yandex.com*

Студенческие годы являются важным периодом в жизни человека с точки зрения его личностного и профессионального становления. Именно в этот период происходит формирование профессиональной направленности и идентичности, планирование своего будущего, развитие определенного мировоззрения, жизненных установок и ценностей, выработка своей жизненной позиции и смыслов. Ведь процесс становления человека как профессионала и прежде всего как личности происходит посредством осмысления своей жизни. Каждый человек на основе сложившихся у него представлений о смысле жизни из всего многообразия образцов поведения выбирает те, которые считает правильными, приемлемыми и наиболее соответствующими его ценностям [1, 2].

Важно отметить, что в студенческом возрасте происходит формирование новых смыслов и ценностных ориентаций. Подчеркнем, что актуальным становится изучение особенностей смысложизненных ориентаций студенческой молодежи. На данный момент ставится вопрос о факторах, влияющих на процесс развития системы личностных смыслов у студентов и формирования у них жизненных ценностей, установок и идеалов.

Смысложизненные ориентации являются актуальной научно-практической проблемой и требуют теоретической и методологической разработки. Во многих современных психологических исследованиях предпринимаются попытки выявить зависимость смысложизненных ориентаций от индивидуально-типологических свойств человека, возрастных и гедерных особенностей, от уровня образования, профессиональной направленности и т.д. [4]

В нашем пилотажном исследовании изучались смысложизненные ориентации студентов. Экспериментальная выборка соста-

вила 67 студентов: 29 юношей (43%) и 38 девушек (57%) в возрасте от 18 до 26 лет. Количество студентов с гуманитарной направленностью – 42 (26 девушек и 16 юношей), с технической – 25 (12 девушек и 13 юношей). В целях диагностики использовалась методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [3]. В указанном тесте осмысленность жизни определяется наличием целей, удовлетворением, получаемым при их достижении, и уверенностью в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличествующих и добиваться результатов. Тест позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цель жизни), либо в настоящем (удовлетворенность процессом), либо в прошлом (удовлетворенность результатом жизни), или во всех трех составляющих жизни [3]. Тест включает общий показатель осмысленности жизни и 5 субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации, а также два аспекта локуса контроля. Автор считает, что осмысленность жизни личности не является внутренне однородной структурой.

В продолжение в таблице представим результаты тестирования студенческой молодежи, которые сравнивались с данными, полученными Д.А.Леонтьевым на выборке стандартизации из 200 человек в возрасте от 18 до 27 лет [3].

Таблица

Средние значения смысложизненных ориентаций студенческой молодежи

Параметры (Шкалы теста СЖО)	Среднее значение	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
Цели жизни	28,88	7,770	-0,328	-0,532
Процесс жизни	28,93	7,144	-0,506	-0,460
Результативность жизни	23,78	6,082	-0,362	-0,557
Локус контроля - Я	19,58	4,840	-0,375	-0,291
Локус контроля - жизнь	29,33	6,378	-0,534	0,072
Осмысленность жизни	97,43	19,952	-0,331	-0,337

Анализ средних значений показывает, что в исследованной нами выборке средние значения шкал смысложизненных ориентаций близки к тем средним значениям, которые приведены в «Тесте смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [3]. В

общей совокупности выборки преобладает средний уровень выраженности по общему показателю осмысленности жизни и всем пяти субшкалам. Можно заключить, что студенты в целом живут достаточно осмысленной жизнью, ставят конкретные цели и осознают личную ответственность за их реализацию. В продолжение был проведен анализ средних показателей смысложизненных ориентаций по гендерному критерию. Среди девушек и юношей по общему показателю осмысленности жизни и всем пяти субшкалам получены результаты, соответствующие среднему уровню выраженности параметра.

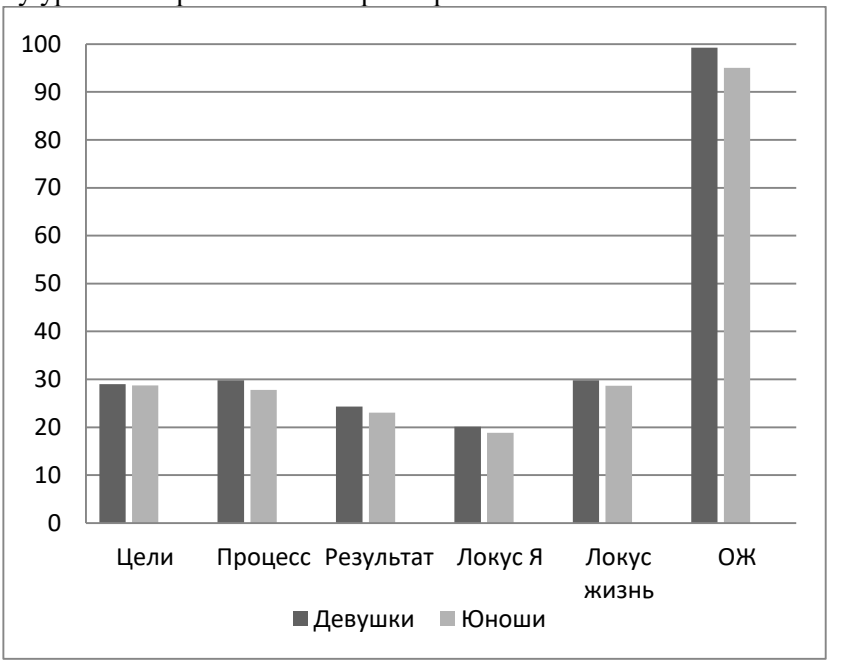


Рис. Средние показатели смысложизненных ориентаций у девушек и юношей

Достоверных различий между средними показателями смысложизненных ориентаций у юношей и девушек не было обнаружено. Вместе с тем, можно говорить о тенденции девушек к бо-

лее высокому уровню выраженности осмысленности жизни (99,24), в отличие от юношей (95,07).

Анализ средних значений смысложизненных ориентаций студентов с разной профессиональной направленностью не выявил достоверных различий. Однако существует тенденция к большей осмысленности жизни у студентов с гуманитарной направленностью (98,95), нежели у студентов технических вузов (94,88). Важно отметить, что сравнительный анализ смысложизненных ориентаций с помощью дисперсионного анализа по двум параметрам одновременно – гендеру и профессиональной направленности, показал, что существуют статистически достоверные различия по шкале «Результат» ($p = 0,011$). Анализ средних значений по шкале «Результат» у девушек и юношей технической направленности показал, что юноши с технической направленностью статистически достоверно в большей степени удовлетворены самореализацией и пройденным отрезком жизни (см рис.).

Подводя итоги исследования, отметим, что студенты с гуманитарной направленностью склонны ставить свой абсолютный максимум осмысленности выше, чем это делают студенты с технической направленностью. Вместе с тем, можно констатировать, что юноши с технической направленностью в большей степени удовлетворены самореализацией и собственной жизнью, чем девушки. Было также выявлено, что оценка личностью своей успешности в целом, мнение о том, как ее оценивают другие, а также прогнозирование своей успешности через пять лет положительно коррелируют со всеми аспектами их смысложизненных ориентаций. Это свидетельствует о том, что направленность жизнедеятельности студентов на какой-то смысл влияет на повышение ими оценки своей успешности как в настоящем, так и в будущем.

***Библиография*:**

1. АДЛЕР, *А. Понять природу человека*. / Пер. Е.А. Цыпина. СПб.: «Академический проект», 1997. 256 с. (с 64-83, 166-168).
2. ЗЕЛЕНКОВА, И.Л. *Проблема смысла жизни: опыт историко-этического исследования*. Минск: Университетское, 1998. 125 с.

3. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е изд., испр. Москва.: Смысл, 2003. 487 с.
4. НЮТТЕН, Ж. *Мотивация, действие и перспектива будущего.* / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2004. 608 с.

NOTE DESPRE O REPREZENTARE POLEMICĂ ÎN GERMENE: REPREZENTAREA PANDEMIEI COVID-19

Natalia COJOCARU
CZU: CZU: 316.6:616.91 cojocaru_natalia@yahoo.com

Pandemia COVID-19 este, fără îndoială, un fenomen excepțional care a produs răsturnări spectaculoase ale vieții sociale, economice și politice. Cine s-ar fi gândit, cu câteva luni în urmă, la un asemenea scenariu? Într-un timp extrem de scurt, se vor produce o serie de schimbări radicale care vor întrerupe rutina zilnică obișnuită: școlile și universitățile vor intra în regim de instruire online, angajații vor lucra de acasă, instituțiile de stat, restaurantele și spațiile publice vor fi în carantină pentru câteva săptămâni, iar oamenii vor fi nevoiți să poarte mască și să respecte distanța fizică de cel puțin 1 metru în spațiile publice. Oamenii au înțeles că pandemia poate fi o amenințare gravă, astfel, COVID-19 devine pericolul social numărul unu, creând haos și intensificând o serie de frici *(coronaphobia)*. Haosul este amplificat și de incertitudinile privind originea virusului, manifestarea bolii, măsurile de protecție, creând, astfel, un teren propice pentru răspândirea unor mesaje conspiraționiste. Pandemia devine un *„obiect sensibil”* de reprezentare.

Rapiditatea cu care evolua criza pandemică, dar și trăirea acesteia „aici” și „acum”, ca pe o experiență personală, oferă, pe de o parte, posibilitatea observării unui fenomen rar, care se produce chiar în momentul analizei (din acest punct de vedere, e un *studiu de caz intrinsec*), dar și, pe de altă parte, nevoia unei reevaluări continue, zilnice, a ideilor și concluziilor referitoare la criză. În acest sens, cercetătorii au „privilegiul” unui observator activ-participativ: de a analiza un fenomen *in situ,* în plină desfășurare, cu informații de la prima mână, cu experiențe „trăite” etc. E una din situațiile rare, când nu suntem doar cercetători, ci și participanți [1]. În acest context, vom analiza cum se prezintă pandemia COVID-19 ca un „obiect sensibil” și cum se răsfrânge acest fapt asupra construcției unei reprezentări sociale (RS) în germene, aflată încă fază embrionară. Deoarece nu

vorbim despre o RS articulată în imaginarul social, cazul dat prezintă o provocare pentru cercetările din domeniu tocmai prin faptul că ilustrează traseul unei RS în plin proces de elaborare, care, conform clasificării lui S. Moscovici [2], se prezintă mai curând ca o „RS polemică", dat fiind controversele sociale, religioase şi medicale cu referire la COVID-19 şi impactul acestora la nivel intergrupuri. Conform tipologiei lui R. Wolter [3], „pandemia" poate fi considerată un obiect social *noncognitiv* (deşi avalanşa de informaţii, ştiri şi dezbateri sociale referitoare la pandemie este mare, acest fapt nu produce claritate în procesul de organizare a RS, ci, dimpotrivă, creează şi mai multă incertitudine) şi *afectiv* (impactul afectiv este puternic, persistă teama de îmbolnăvire şi de moarte).

Pandemia trebuie înţeleasă ca un fenomen social, infuzat cu semnificaţii şi practici specifice. Teoria reprezentărilor sociale (TRS) se dovedeşte utilă pentru a înţelege cum se produc procesele de ancorare şi obiectivare în emergenţa RS despre pandemie, acestea constituind cadrul de semnificaţii pentru cogniţiile (felul în care gândim), emoţiile (felul în care simţim) şi conduitele (felul în care acţionăm) cu referire la pandemie [4]. În mass-media, deseori se face legătura dintre COVID-19 şi alte fenomene accesibile şi familiare la nivel sociocultural (acesta fiind procesul de *ancorare*). De exemplu, virusul care provoacă COVID-19 este frecvent comparat cu virusul HIV, care provoacă SIDA, fapt ce ar putea forma percepţii greşite, precum că aceste două boli şi modul de raportare la acestea sunt similare [5]. În descrierea pandemiei sunt utilizate imagini vizuale şi coduri lingvistice care o fac mai tangibilă (acesta fiind procesul de *obiectivare*). De exemplu, se regăsesc metafore specifice reprezentării războiului „bătălie", „luptă", „apărare" care ar justifica mobilizarea în lupta cu „inamicul" COVID-19 [6]. Prezente mai întâi în discursurile politice şi mediatice, aceste semnificaţii sunt preluate şi integrate ulterior în discuţiile publice, la nivelul simţului comun.

Atât timp cât încă nu a fost identificat un vaccin, răspândirea virusului depinde foarte mult de gradul de conformare a indivizilor la restricţiile cerute de autorităţi. Întrebarea care apare în acest caz, scriu A. Prosser *et al.* [7], este cât timp se vor menţine aceste conduite, dacă

va slăbi controlul din partea autorităților? Fiindcă restricțiile în sine nu reprezintă decât niște simple prescripții comportamentale, însă felul în care sunt înțelese, cum sunt percepute și cum se raportează indivizii la acestea desemnează deja un comportament psihosocial [8]. În asemenea condiții, oamenii se orientează către *Ceilalți*, și în special către lideri, pentru a înțelege care este modul adecvat de raportare la situație și cum ar putea să contribuie la soluționarea crizei. La fel, oamenii se așteaptă ca liderii înșiși să facă ceea ce cer populației, să se comporte ca niște *membri prototipici* ai societății; nerespectarea restricțiilor pe care ei înșiși le cer scade puternic credibilitatea populației față de lideri [9]. Încrederea în lideri poate determina oamenii să adopte atât comportamente care sunt benefice pentru sănătatea lor, cât și acțiuni care le pot fi fatale.

Trei practici sociale noi pe care le considerăm definitorii în construcția reprezentării despre pandemie, implicit cu efecte intra și intergrupale ar fi: 1) purtatul măștii, 2) distanțarea fizică și 3) autoizolarea. Toate trei însă se pare că eșuează în a fi integrate (deocamdată) în sistemul de practici sociale existente. Dacă în unele cazuri, nerespectarea acestora ar putea fi explicată prin ignoranță, în altele, explicațiile trebuie căutate mai curând în reprezentările pe care le avem despre ceilalți, noi în relație cu ceilalți, suportul social oferit persoanelor aflate în situație de risc (bătrâni, persoane cu dizabilități, bolnavi mintali etc.). O posibilă explicație ar fi că, în timp ce autoritățile le sugerează ca măsuri de protecție, oamenii le văd mai curând ca forme de stigmatizare, marginalizare sau lipsă de respect față de ceilalți. Astfel, în contextul pandemiei, *RS despre celălalt* („celălalt poate fi infectat, poate fi un potențial pericol”), *noi în relație cu ceilalți* („evitați contactele sociale și aglomerările de oameni”) și *suportul social* („nu mergeți în vizită la persoanele în etate”) sunt afectate.

Noile practici necesită schimbări care ar putea fi considerate indezirabile. Purtatul măștii ne separă, ne izolează de ceilalți, ne dezumanizează, semnalează un pericol, sporește anxietatea în spațiul public [10]. Studiile arată că distanța fizică se respectă mai mult în raport cu străinii (de ex., în transportul public) și mai puțin în raport cu persoanele pe care le cunoaștem (de ex., colegii de muncă sau

membrii familiei) [11]. Mediul ingroup-ului este perceput a fi drept unul securizant și nu sunt conștientizate pe deplin riscurile (cei din propriul grup nu sunt văzuți ca o potențială sursă de infecție). *Negarea* este o strategie de răspuns: poate fi negat riscul de contaminare și incidența bolii, prin urmare, se neagă necesitatea de a respecta normele impuse de autorități [12]. Chiar dacă nu se neagă în esență existența virusului, se neagă posibilitatea contaminării. Din perspectiva TRS, aceste practici sociale ar putea atrage restructurări în conținutul RS despre *Ceilalți*, dacă se întrunesc condițiile de transformare a unei RS. După relaxarea restricțiilor, perpetuarea acestor practici va depinde foarte mult de dinamica interacțiunilor sociale.

Referințe:

1. JETTEN, J., REICHER, S.D., HASLAM, A.S. and CRUWIS, T. (Eds.). *Toghether Apart. The Psychology of COVID-19.* London: Sage Publications, 2020.
2. MOSCOVICI, S. Notes towards a descriptions of Social Representations. In: *European Journal of Social Psychology*, 1988, vol. 18, pp. 211-250.
3. WOLTER, R.P. Obiecte cu valenţă afectivă puternică: noţiunea de *nexus.* În: M.-L. ROUQUETTE (coord.). *Gândirea socială. Perspective fundamentale şi cercetări aplicate* (pp. 51-86). Iaşi: Polirom, 2009/2010.
4. JASPAL, R and NERLICH, B. Social representations, identity threat and coping amid COVID-19. In: *Psychological Trauma*, 2020, vol. 12, pp. 249-251.
5. *Ibidem.*
6. SANDERSON and MEADE, 2020 *apud* JASPAL, R .and NERLICH, B. *Op. cit.*
7. PROSSER, A., JUDGE, M., BOLDERDIJK, J., BLACKWOOD, l. and KURZ, T. „Distancers" and „non-distacers"? The potential social psychological impact of moralizing COVID-19 mittigating practices on sustained behavioral change. In: *British Journal od Social Psychology*, 2020, no. 59, pp. 653-662.
8. JETTEN, J. et. al. *Op. cit.*
9. HASLAM, A. Leadership. In: JETTEN, J. et. al. *Op. cit.*, 2020, pp. 34-40.
10. JETTEN, J. et. al. *Op. cit.*
11. CRUWYS, T. Risk perceptions. In: JETTEN, J. et. al. *Op. cit.*, pp. 68-72.
12. JASPAL, R. and NERLICH, B. *Op. cit.*

IMAGINEA CELUILALT ÎN DESCRIEREA ASPECTELOR REZILIENTE ÎN FENOMENUL DEPORTĂRILOR DIN RSSM

Zinaida BOLEA
CZU: 159.923.2-054.74 *zbolea@yahoo.com*

Pentru a introduce subiectul importanței Celuilalt în reziliență, vom menționa că toate definițiile rezilienței converg asupra concluziei că reziliența este rezultatul unui proces interactiv care implică persoana, familia și mediul său înconjurător și că prezența Celuilalt în procesul de reziliență este un factor determinant de recuperare și dezvoltare în pofida adversităților și traumatismelor [7, 8].

Cyrulnic (1999/2006) susține că reziliența tinde să apară acolo unde există tutori de dezvoltare – persoane semnificative disponibile să ofere suport psihoemoțional, menționând că factorii care influențează riscul nerezilienței sunt cel mai des reprezentați de părinți bolnavi psihic, părinți abuzivi, dependența copiilor de părinții abuzivi, absența substitutelor afective [5]. Studii relevante pentru acest subiect, realizate în diverse spații culturale, constată că prezența unor persoane semnificative de încredere și capabile de a oferi suport psihoemoțional poate determina reziliență chiar și în traumatisme intense sau de lungă durată [2,9,10].

Rolul Celuilalt în reziliență este clarificat și prin invocarea conceptelor de *atașament sigur (Bowlby 1979/2016)* și *încredere fundamentală* (Erikson, 1963/2015). Atașamentul sigur și încrederea fundamentală se dezvoltă în condițiile unei relații și a unui mediu suficient de bune, în care copilul reușește să trăiască încredere, siguranță, continuitate alături de părinte sau îngrijitor. Aceste realități psihice pun bazele încrederii în sine și a încrederii în relația cu persoanele semnificative, facilitând interiorizarea unor obiecte interne bune, care vor avea ulterior rolul de reper intern fără prezența fizică a Celuilalt. Aceste două concepte – atașamentul sigur și încrederea fundamentală, se referă la realități psihice care se construiesc în primii ani de viață, iar atunci se reușește interiorizarea lor ca trăire permanentă, acestea servesc drept resursă psihoemoțională importantă pe parcursul întregii vieți [4,6].

În textul dat, vom oferi o perspectivă asupra felului în care Celalalt este descris în termenii rezilienței în contextul deportărilor din RSSM. Analiza calitativă a interviurilor realizate cu persoanele deportate în cadrul Programului de Stat „Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din R.S.S. Moldovenească în perioada anilor 1940-1941, 1944-1953" ne permite să formulăm câteva caracteristici definitorii ale rezilienței familiale în cazul acestui fenomen și să identificăm reprezentarea Celuilalt în acest tip de reziliență.

Una dintre caracteristicile identificate se referă la faptul că persoanele intervievate relatează despre *preexistența unui atașament sigur momentului deportării și dezvoltarea atașamentului ulterior în cadrul familiei.* În majoritatea interviurilor analizate, identificăm descrierea unor relații familiale în care a existat atașament securizant, care s-a realizat atât în cadrul relației părinte-copil, cât și în cadrul fratriei. Continuitea relației și a atașamentului sunt invocate drept repere psihice importante în funcționarea familiilor la locul deportării. Bunăoară, în cazurile în care tații erau separați de familii în drum spre locurile deportării, celălalt părinte păstra continuitatea relației prin scrisori, prin povestiri despre părintele absent, iar reunificarea familiei devenea un obiectiv central în adaptarea la condițiile deportării.

O altă realitate frecvent invocată în interviurile realizate cu persoanele deportate se referă la *figurile parentale puternic investite.* Figurile parentale sunt reprezentate ca personaje puternice, integre psihic, ca un factor important de protecție. Cel mai des în interviurile analizate prevalează o descriere idealizată a figurilor parentale. Considerăm că această descriere este parte a idealizării ca mecanism defensiv, dar, în același timp, reflectă părți ale realității obiective.

Nevoia și disponibilitatea de a avea grijă de ceilalți este prezentată drept altă resursă importantă de reziliență în cazul deportărilor, persoanele deportate afirmând că i-a mobilizat și i-a susținut ideea că ceilalți membri ai familiei nu vor supraviețui fără ei. În acest sens, vom face referință la teoria lui Baranger (1987 *apud* Amati Sas, 2002), care relatează despre rolul obiectului salvator în traumatism – „acest obiect, care necesită să fie salvat, el însuşi ne salvează de

traumatism”, spune autorul [1]. Un factor important în procesul de supraviețuire psihică şi rezistenţă într-o alienare colectivă este capacitatea individului de a păstra un spaţiu subiectiv propriu, iar acest spaţiu subiectiv poate fi construit inclusiv pe grija faţă de cei apropiaţi. Resursa psihologică de bază o constituie în astfel de cazuri legăturile obiectuale reale, dar și legătura cu obiectele interne care rămân vii chiar și în atmosfera traumatismului. În același timp, organizarea grijii pentru celălalt introduce sens, speranță și continuitate într-o situație de traumatism social.

În urma analizei interviurilor realizate cu persoanele deportate, constatăm că existența unui atașament securizant și învestirea psihică în celălalt sub forma grijii, responsabilității, atașamentului afectiv sunt prezentate drept resurse centrale în reziliența specifică persoanelor deportate. Nevoia de a avea grijă de celălalt este descrisă în istoriile deportaților în ambele direcții generaționale: dinspre părinți spre copii și dinspre copii spre părinți. Descrierea idealizată a persoanelor de referință, în mod special a părinților, reprezintă o realitate identificată și în cazul altor traume sociale și face parte din specificul defensiv în acest gen de traume. Fără a ne implica în polemici privind sursa acestor descrieri – că este una fantasmatică sau una obiectivă, trebuie să menționăm că prezența figurii parentale puternic și pozitiv investită este prezentată de către persoanele deportate drept o resursă centrală de reziliență.

Deportările fac parte din categoria traumelor antropogene, denumite astfel dat fiind faptul că acțiunea traumatogenă este gândită și pusă în act de către un personaj uman. Bohleber (2010) susține că traumele antropogene au drept obiectiv anihilarea ființării istorico-sociale a individului și anulează relațiile umane, iar de aici derivă și dificultatea de elaborare a acestui tip de traume [3]. Analiza interviurilor cu persoanele deportate ne sugerează că resorturile rezilienței sunt, la fel, *antropogene*, în sensul în care în aspect individual, familial și comunitar, învestirea în Celalalt ca personaj real sau ca obiect intern, reprezintă un factor central în supraviețuirea psihică.

Referințe:

1. AMATI SAS, S. Situations sociales traumatiques et processus de la cure.

In: *Revue Française de Psychanalyse*, 2002, no.3 (vol. 66), pp. 923-923.
2. ANAUT, M. Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blesses. In: *Perspectives Psy*, vol. 41, no. 5, pp. 383-388.
3. BOHLEBER, W. Remembrance and Historicization: The transformation of Individual and Collective and its Transgenerational Consequences. In: *Adolescent Psychiatry*, octomber, 2012, (2), pp. 363-368.
4. BOWLBY, J. *Crearea şi ruperea legăturilor afective.* Bucureşti: Ed. Trei, 2016, pp. 157-165. ISBN 978-606-719-763-1.
5. CYRULNIC, B. *O minunată nefericire.* Bucureşti: Ed. Elena Francisc Publishing, 2006, pp.17-27. ISBN: (10) 973-87574-8-7.
6. ERIKSON, E. H. *Copilărie şi societate.* Bucureşti: Ed. Trei, 2015, pp. 302-307. ISBN 978-606-719-015-1.
7. IONESCU, Ş. *Tratat de reziliență asistată.* Bucureşti: Ed. Trei, 2013, pp. 60-67. ISBN 978-973-707-737-0.
8. MUNTEAN, A., MUNTEANU, A. *Violență, traumă, reziliență.* Iaşi: Polirom, 2011, pp. 239-250. ISBN 978-973-46-1308-3.
9. THEIS, A. *Approche psychodynamique de la résilience: Etude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil*/Teză de doctorat, 2006. https://hal.archives-ouvertes.fr/
10. WALSH, F. A Family Resilience Framework: Innovative Practice Applications. In: *Family relations*, aprilie, 2006, 51(2), pp.130-137.

SINTEZE TEORETICE ASUPRA INTELIGENȚEI DIGITALE

Aliona PALADI
CZU: 159.923.2 + [316.77:004.738] alionapaladi@yahoo.com

Transformările majore din contextul pandemiei mondiale ne-au luat prin surprindere și ne-au impus să ne adaptăm rapid la mediul virtual. Este o adaptare necesară care a format un proces ireversibil în structura complexă a gândirii și strucutura personalității și a culminat prin *inteligența digitală.* Asistăm la transformarea școlilor tradiționale în platforme cibernetice, vizionăm spectacole și ascultăm cântece on-line, procurăm produse, aplicăm cereri pentru angajarea la serviciu prin e-mail sau platforme electronice dedicate, achitam facturile prin sms-uri ori dialogăm prin aplicația Zoom cu studenții, comunicăm prin Skype, Viber, Messenger, Twitter, WhatsApp, Telegram etc. În ultimul timp, tot mai des ne îmbogățim cunoștințele prin intermediul instruirii digitale, participând la videoconferințe, traininguri, ședințe și webinare anume datorită acestor abilități digitale care au devenit o parte din cotidian. Personalitatea contemporană, indiferent de vârstă, simte chiar o prevalență a realității virtuale asupra vieții reale. Referindu-ne la vârsta adultă după patruzeci de ani și mai mult, aceasta are deja achiziționări ce țin de inteligența generală și, ipotetic, ar fi trebuit mai ușor să se adapteze la noile situații sociale, să folosească resursele (cognitive, emoționale ori comportamentale) pentru a depăși obstacolele forțate. În cazul incertitudinii create de realitatea virtuală (cyber), această teorie nu este confirmată întotdeauna, ba mai mult decât atât, anume copiii sunt cei care trec foarte ușor din mediul real în spațiul online, în mediul de învățare virtual *(learning in cyberspace).*

Inteligența digitală este suma abilităților cognitive, emoționale și sociale care permit persoanelor să facă față provocărilor și să se adapteze la cerințele vieții din spațiul digital [1, p.69-72]. Este o inteligență emergentă stimulată de interacțiunea umană cu tehnologia informației, iar prin recunoașterea acestei inteligențe se va extinde sfera de predare și învățare în viitorul apropiat și va pătrunde în toate

aspectele vieții personale și profesionale [2, p.9-11]. Inteligența digitală se referă la o neoformațiune, *neointeligență*, care combină abilitățile, modalitățile de cunoaștere și capacitatea de a interacționa eficient într-un cadru cultural sau comunitar. O particularitate importantă a acestei *neointeligente sau inteligentei digitale* este spargerea granițelor comunitare, tradiționale ori culturale, și extinderea fără limite ori restricții – *internaționalizarea* tuturor aspectelor vieții private sau profesionale. În prezent, fiecare persoană poate avea prieteni virtuali în orice colț al lumii, poate procura sau vinde tot ce dorește, poate învăța aspectele culturare ale oricărei comunități, poate accesa biblioteci virtuale ori învăța online o profesie.

Inteligența digitală dispune de un *coeficient de inteligență digitală (DQ)*, care reprezintă un set de competențe cognitive, metacognitive socioemoționale, dar și competențe tehnice care se bazează pe valori morale universale și care permit persoanelor să facă față provocărilor și să valorifice oportunitățile realității digitale. Coeficientul de inteligență digitală *DQ* nu se referă doar la abilitățile necesare pentru utilizarea tehnologiilor eficiente sau a pune accent pe potențialele pericole în care se află oamenii, dar mai ales copiii care petrec timpul în mod constant online. Este incorect să discutăm în prezent despre adicția ori dependența de realitatea virtuală, după cum ar fi incorect să discutăm despre dependența de informare, nevoia de cunoaștere, deoarece suntem atrași cu toții în rețeaua virtuală, în acest spațiu cibernetic care are un traseu foarte dinamic, intens și ambiguu, iar acest fapt le creează multora un tip de *fobie digitală.*

Prezența mai intensă a tehnologizării în tot mai multe domenii ale vieții poate provoca oamenilor teama de eșec, de a nu fi acceptați, de a nu fi înțeleși ori de a părea ridicoli în raport cu ceilalți, dacă nu posedă un anumit *coeficient de inteligență digitală.* Internetul a oferit alternativă de a învăța mai rapid, de a observa imediat, de a auzi autentic, de a se autopromova vorbind, de a se manifesta prin atitudini, de a vota etc. Inteligența digitală este caracterizată de abilități cognitive înalte, care oferă posibilitatea transferului informației în site-uri educaționale, cărți și reviste electronice ori chiar biblioteci, jocuri virtuale care dezvolta aspectele specifice ale personalității

(percepția culorilor, strategia de joc, enumerarea etc.), dar are nevoie și de abilități practice, formate prin deprinderi de lucru online. În acest context, învățarea tradițională, fără repere digitale, pierde din teren și este clar că procesul este unul ireversibil. Nu mai putem preda lecții, fără a aplica noile tehnologii informaționale unei generații care a dobândit deja abilități digitale și are un alt tip de inteligență dominantă–*inteligența digitală*. Utilizatorii activi a diferitelor resurse din Internet „stăpânesc” o astfel de abilitate precum *multi-tasking,* adică *capacitatea de a rezolva mai multe sarcini simultan.* Cu această abilitate, în paralel, se dezvoltă abilități de a înainta proiecte individuale de viață atât pe termen scurt, dar și mai îndelungat, cât și de a analiza oportunitățile și provocările care sunt dictate de cerințele contemporane. Printre calitățile personale se dezvoltă: perseverența, disponibilitatea spre riscuri, lucrul în echipă (deși este online), încrederea în opinia proprie, înaintarea soluțiilor și asimilarea rapidă a programelor computerizate.

Inteligența digitală poate fi divizată pe câteva dimensiuni, cum ar fi: 1. *Atitudinea digitală* este explicată prin posibilitatea de a utiliza tehnologii performante într-un spațiu eficient și cu nivel înalt de siguranță; 2. *Creativitatea digitală* este explicată prin crearea a ceva nou și implementarea în realitatea fizică prin intermediul uneltelor digitale; 3. *Antreprenoriatul digital* este aptitudinea de a folosi tehnologiile media și cele digitale pentru a rezolva probleme globale sau pentru a crea noi oportunități. Dintre cele trei dimensiuni, *creativitatea digitală* este cel mai puțin neglijată pe măsura ce tot mai multe instituții școlare încearcă să furnizeze copiilor competențe mediatice, noțiuni de codare software și chiar de robotică, toate acestea fiind considerate ca având legatură directă cu viitoarea ocupare a forței de muncă și crearea de locuri de muncă. *Antreprenoriatul digital* a fost, de asemenea, încurajat în mod constant cu preponderență în cadrul învățământului universitar. Mai multe universități au adoptat sau au dezvoltat noi inițiative, precum antreprenoriatul sau au organizat hackatoane antreprenoriale (evenimente în care mai mulți programatori, dar și alte persoane ce participă la dezvoltarea de software, designeri și manageri de proiecte, colaborează pentru dezvoltarea unor proiecte informaționale) [1].

Inteligenţa digitală este multicomplexă şi, desigur, necesită o atenţie sporită din partea psihologilor, dar şi a specialiştilor din domeniile alăturate. Sunt încă neexplorate procesele cognitive şi emoţionale care, aflate în spaţiul cibernetic, capătă o nuanţare diferită printre care putem include: *gândirea critică în spaţiul virtual* (ori, cât este de pregătită persoana contemporană să distingă adevărul de falsitate, conţinutul informaţional calitativ de cel suspect, emoţiile autentice de şantajul emoţional), *empatia digitală* (cât de sensibili suntem la sentimentele şi nevoile celor din mediul online), *narcisismul digital* (cum ne autoprezentăm şi ce tip de feedback dorim să avem prin comentarii, like-uri sau un număr mare de vizualizări), *fobie digitală* (cât de mult folosim spaţiul virtual şi cât de încrezători suntem online), *disonanţa cognitivă digitală* (cât de mult corespunde *avatarul* din profilul digital cu personalitatea din realitate), cât de înalt este *coeficientul digital* etc. Dezvoltarea acestui nou tip de inteligenţă este strâns legată de cea a unor calităţi ce ţin de inteligenţa emoţională, precum şi de comportamente pozitive, cum ar fi empatia sau indulgenţa. În Figură este redată o parte din structura *inteligenţei digitale*.

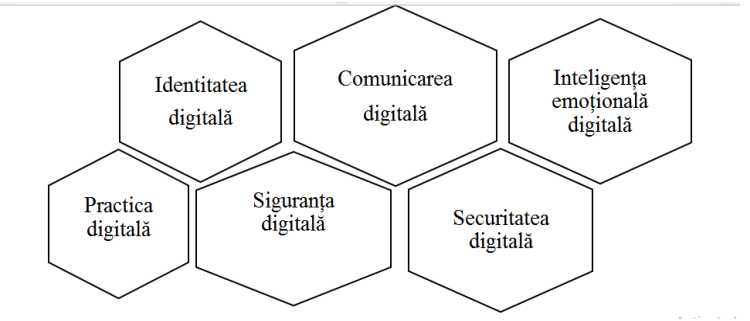


Fig. Strucutura abilităţilor *inteligenţei digitale*

Abilitatea de a-şi crea şi gestiona identitatea online se referă la *identitatea digitală*; abilitatea de a comunica şi colabora cu alte persoane care folosesc tehnologii digitale şi media se referă la *comunicarea digitală*; abilitatea de a fi empatic şi de a construi relaţii bune cu alţii online caracterizează *inteligenţa emoţională digitală*;

abilitatea de a utiliza dispozitive și linkuri, precum și respectarea regimului sănătos între viața online și offline se referă la *practica digitală*; abilitatea de a gestiona și evita riscurile online (*cyberbullying*) cu conținuturi obscene și de violență caracterizează *siguranța digitală*, iar abilitatea de a fi prudent la diferite tipuri de provocări financiare false, setarea informațiilor personale se referă la *securitatea digitală*. În final, vom concluziona că *inteligența digitală* ține de o realitate care se dezvoltă vertiginos și necesită o cercetare cât mai intensă pentru a oferi detalii celora care se confruntă cu dificultățile de stimulare a abilităților menționate *supra*, cu oferirea metodelor eficiente de învățare și cunoaștere, dar și preîntâmpinarea unor posibile discrepanțe în structurarea integră a personalității.

Referinţe:

1. GREENFIELD, P. Technology and informal education: what is taught, what is learned. In: *Science*, 2009, vol. 323, pp. 69-72.
2. ВОЙСКУНСКИЙ, А. Киберпсихология как раздел психологической науки и практики. В: *Universum*: *Вестник Герценовского университета*, 2013, № 4, сс. 88-90.

ADAPTABILITATEA PSIHOSOCIALĂ ŞI STIMA DE SINE A ADOLESCENȚILOR

Oxana PALADI

CZU: 159.922.8 + 316.6 *paladi.oxana@mail.ru*

Fiecare fiinţă umană este o individualitate unică şi irepetabilă, care, în raport cu potenţialităţile înnăscute şi cu calitatea educaţiei, parcurgând diferite niveluri de vârstă, se maturizează, devenind o personalitate cu trăsături specifice [1].

În procesul de adaptare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie, între condițiile de viață și activitatea internă și externă. Pe măsura realizării acestei armonii, crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale, se obține caracterul adecvat al activității psihice a individului în condițiile date ale mediului și ale activității sale în anumite situații sau altele. Adaptarea psihosocială apare și ca un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și se elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare, care apar la individ în cazul interacțiunii cu alte persoane, cu societatea în ansamblu [2].

Referindu-se la conceptul de adaptare, C. Enăchescu evidențiază 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 [3].

A.Adler afirmă că dezvoltarea personalităţii este condiţionată de factorii socioculturali, accentuând importanţa influenţelor educative în formarea Eului. Influenţele sociale se concretizează în plan psihocomportamental, în două aspecte: adaptarea – modificarea variabilelor personale în funcţie de mediu; modelarea – modificarea variabilelor de mediu în funcţie de configuraţia personală [4].

De obicei, psihologia tradiţională tratează conţinutul şi procesele psihice din trei perspective: cognitivă, afectivă şi comportamentală. Încă de la începuturile sale, cogniţia socială a pus accentul pe

aspectele cognitive ale eului şi a propus termenul „concept de sine”. În anii ’80, când cercetările legate de eu în cogniţia socială au luat amploare, prima sarcină a cercetătorilor a fost aceea de a stabili care este conţinutul conceptului de sine. Din punct de vedere cognitiv, conceptul de sine este format din totalitatea informaţiilor despre propria persoană, incluzând aici atât informaţii legate de propria personalitate, aspectele fizice ale propriei persoane, dar şi aspecte legate de statutul social. Conceptul de sine a fost însă studiat şi din punct de vedere afectiv. Astfel, în concepțiile autorului A.Neculau, stima de sine (evaluare afectivă globală a propriei persoane) şi atitudinile faţă de sine (evaluare afectivă în situaţii specifice ale propriei persoane) sunt componente afective ale conceptului de sine [5].

Cercetările autorilor Hayslip şi Panek (1993) au arătat că relaţia dintre experienţele din copilărie, iar apoi cele din timpul vieţii adulte şi *conceptul de sine* este reciprocă; cele două noţiuni se influenţează şi afectează reciproc. P.Iluţ (2001) afirmă că atitudinea faţă de sine, evaluarea în termeni axiologici a caracteristicilor pe care crezi că le deţii, adică a cât de mult te preţuieşti pe tine însuţi, au un conţinut psihospiritual captat în şi consacrat prin sintagma „stima de sine”. Stima de sine este un element-cheie al sistemului personalităţii şi al comportamentelor interpersonale şi sociale ale indivizilor, astfel că ea a devenit obiectivul principal al acţiunilor psihologice, în particular al celor psihopedagogice, susțin autorii Cernat (2005) și Meyer (2008). Nivelul stimei de sine afectează puternic performanţele în toate activităţile, mecanismul circularităţii cauzale funcţionând aici accentuat. Cei cu o înaltă apreciere de sine au o mai mare încredere, se mobilizează mai mult şi reuşesc mai bine, ceea ce consolidează părerea bună despre sine. Dimpotrivă, stima de sine scăzută creşte riscul insucceselor, determinând astfel o părere şi mai negativă despre propria persoană. Aşadar, cercul vicios s-a instalat din plin, fiind greu demontabil. Mai mult, autorii Mall şi Horowitz (1995) au constatat că în timp ce indivizii cu o ridicată stimă de sine îşi interpretează succesele în moduri diferite, apelând la o gamă largă de atribuiri, şi se comportă mai variat, cei cu o stimă de sine scăzută au comportamente şi autoatribuiri mai restrânse şi deci mult mai previzibile [1].

Stima de sine este definită ca fiind evaluarea globală a valorii proprii în calitate de persoană. Este vorba de evaluarea pe care o persoană o face cu privire la propria sa valoare, cu alte cuvinte, asupra gradului de mulţumire faţă de propria persoană. M. Rosenberg defineşte stima de sine ca o sinteză cognitivă şi afectivă complexă. El consideră că stima de sine dictează atitudinea mai mult sau mai puţin bună a individului faţă de propria persoană. R. Baumeister defineşte stima de sine folosind termeni sinonimi ca: mândrie, egoism, aroganţă, narcisism, un fel de superioritate. Modelul construit de Ch. Cooley şi M. Mead conform căruia o atitudine pozitivă din partea celor din jur este un determinant important pentru stima de sine a fost validat prin cercetări empirice. Se raliază acestei opinii şi J. Codol care susţine că stima de sine este elaborată social plecând de la evaluările făcute de cei din jur, evaluări pe care individul le interiorizează. Valorizarea propriei persoane are la bază percepţia individului asupra evaluărilor pe care le primeşte de la cei din jur. Stima de sine reprezintă o evaluare pe care o facem despre noi înşine şi care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziţionale, personale sau colective). M. Rosenberg (1979) face distincţia dintre stima de sine ridicată (pozitivă) şi stima de sine scăzută (negativă). J. Lutanen şi B. Crocker (1992) vorbesc de stima de sine personală – cu trimitere la evaluarea subiectivă a atributelor care îi sunt proprii, specifice individului, şi stima de sine colectivă – cu trimitere la judecăţi de valoare asupra caracteristicilor grupului sau grupurilor cu care persoana se identifică [*apud* 6].

Din cele expuse, putem concluziona că stima de sine este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalităţii noastre, fiind totodată un fenomen discret, impalpabil, complex, de care poate că nu suntem întotdeauna conştienţi, dar care ne influenţează contextele cele mai concrete ale vieţii cotidiene şi starea de bine.

În scopul determinării relațiilor dintre adaptabilitatea psihosocială și stima de sine a adolescenților, au fost valorificate următoarele metode: 1. Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (C. Rogers și R. Dymond); 2. Chestionarul *Stima de sine* (M. Rosenberg). Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 2029 de

adolescenți. Acesta a fost construit și având în vedere necesitățile de a determina relațiile dintre adaptarea psihosocială și stima de sine.

Aplicând *Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale* (C.Rogers și R. Dymond) am determinat nivelurile de dezvoltare a adaptării psihosociale și a componentelor: adaptabilitate psihosocială; dezadaptabilitate psihosocială; mitomanie; acceptare de sine; neacceptarea de sine; acceptarea celorlalți; neacceptarea celorlalți; confort emoțional; disconfort emoțional; control intern; control extern; dominare; supunere; evitarea problemelor. Rezultatele pentru componenta adaptabilitate sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1

Nivelurile de dezvoltare a adaptabilității psihosociale

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Adaptabilitate	înalt	101	5,0
	mediu	1908	94,0
	scăzut	20	1,0

După cum observăm din Tabelul 1, doar 5,0% dintre adolescenții investigaţi prezintă nivel înalt de adaptabilitate psihosocială. Un procent mare de subiecți (94,0%) prezintă nivel mediu de adaptabilitate psihosocială, iar nivelul scăzut de adaptabilitate psihosocială– este caracteristic pentru 20 de subiecți, ceea ce reprezintă 1,0% din întreg eșantionul.

Pentru determinarea nivelului stimei de sine am aplicat Chestionarul *Stima de sine* (M. Rosenberg). Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2

Nivelurile de dezvoltare a stimei de sine

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Stima de sine	înalt	330	16,3
	mediu	1676	82,6
	scăzut	23	1,1

Analizând rezultatele prezentate în Tabelul 2, observăm că 16,3% din numărul total de adolescenți chestionați au înregistrat nivel înalt al

stimei de sine, 82,6% – nivel mediu, iar 1,1% dintre adolescenți au înregistrat nivel scăzut pentru acest factor.

Conform demersului cercetării, prezentăm indicii coeficientului de corelație privind identificarea relației dintre adaptabilitatea psihosocială și stima de sine (Tab. 3).

Tabelul 3

Relația dintre adaptabilitatea psihosocială și stima de sine, N=2029

Factori	Adaptabilitatea psihosocială	
	Coeficientul de corelație (r)	*Pragul de semnificație (p)*
Stima de sine	0,351**	0,000

Analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în Tabelul 3, evidențiem corelații pozitive semnificative între adaptabilitatea psihosocială și stima de sine (r=0,351**; p=0,000). Astfel constatăm o relație direct proporțională între variabilele cercetării enumerate, și anume, cu cât crește nivelul adaptabilității psihosociale, cu atât crește și nivelul stimei de sine al adolescenților.

În concluzie, menționăm importanța dezvoltării adaptabilității psihosociale și a stimei de sine la vârsta adolescenței, acestea fiind în calitate de premise pentru dezvoltarea armonioasă a personalității și adaptarea eficientă în mediul social.

Referințe:

1. ILUȚ, P. (coord.) *Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a senunătății.* Iași: Polirom, 2015. 339 p. ISBN 978-973-46-5124-5.
2. KRÂSIKO, V.G. *Psihologia socială.* Trad. V. POLEANU. București: Europress Group, 2007. 265 p. ISBN 978-973-88127-5-8.
3. ENĂCHESCU, C. *Tratat de igienă mintală.* Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2004. 408 p. ISBN 973-681-746-6.
4. ADLER, A. *Cunoaşterea omului.* Bucureşti: Iri, 1996. 141 p. ISBN 973-97229-6-2.
5. NECULAU, A. *Manual de psihologie socială.* Iași: Polirom, 2004. 352 p. ISBN 973-681-759-8.
6. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului.* Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p. ISBN 978-9975-48-061-1.

RELAȚIA DINTRE AGRESIVITATE ȘI LOCUL DE CONTROL LA TINERI

Galina PRAVIȚCHI, Olga AXENTII
CZU: 316.624-053.6 ***pravitchi_galina@yahoo.com***

Agresivitatea și locul de control sunt concepte care completează comportamentul uman cu reacții specifice la evenimentele din jur, determinând un anumit mod de interrelaționare și percepție a lucrurilor.

Scopul acestei cercetări rezidă în determinarea relației dintre agresivitate și locul de control la tineri.

Ipoteza cercetării relevă faptul că există o relație între agresivitate și locul de control la tineri.

Agresivitatea, chiar din prima perioadă a apariției sale ca formă comportamentală, a reprezentat un factor determinant în ceea ce privește stratificarea și modelarea interrelațiilor în cadrul unei populații, unei comunități sau a unui grup.

În domeniul psihologiei, prin *comportament agresiv* se înțelege acel comportament care conduce la anumite daune a persoanei atacate, fie că este vorba de rănirea acesteia, distrugere, jignire sau ofensă. De asemenea, agresivitatea poate fi și un comportament la nivel verbal plus acţional ofensiv, care este orientat spre umilirea, minimalizarea sau chiar suprimarea fizică a celorlalţi [1]. O clasificare a agresivității face distincția dintre opt forme ale acesteia: *agresivitate fizică, agresivitate indirectă, impulsivitate, negativism, suspiciune, supărare, agresivitate verbală, autoagresiune*.

De-a lungul anilor, conceptul de agresivitate a evoluat mult, astăzi fiind cunoscute numeroase teorii care pornind de la diverse ipoteze privind etiologia comportamentelor agresive, încearcă să ofere cea mai bună explicaţie şi să reliefeze factorii responsabili implicaţi.

După G. Moser, există patru concepţii majore în ceea ce priveşte comportamentul agresiv: a) teoriile instinctuale care consideră că agresivitatea este o manifestare a unei pulsiuni sau instinct înnăscut; b) teoriile reactive care consideră că comportamentul agresiv este o

reacţie la situaţiile frustrante sau dezagreabile; c) teorii ale învăţării potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziţionat prin intermediul unor diferite mecanisme cum este, de exemplu, învăţarea prin imitaţie şi/sau observaţie; d) abordarea cognitivă care pune accentul pe procesele cognitive centrale interne inserate între stimuli şi răspunsul comportamental al individului. În varianta mai specifică a costurilor şi beneficiilor, perspectiva cognitivă sugerează că şi comportamentele agresive sunt rezultanta unui proces decizional: decizia de a acționa agresiv este în funcţie de raportul dintre costurile şi beneficiile obținute [2].

Locul de control este un termen utilizat în psihologia socială pentru a denota o sursă percepută de control asupra propriului comportament [3]. Conceptul cuprinde două tipuri ale locului de control: *extern și intern*.

Potrivit lui J. Rotter, atunci când o persoană atribuie motivele eșecurilor sau succeselor sale ca urmare a unei combinații aleatorii de circumstanțe, soarta sau influența forțelor influente, aceasta înseamnă că persoana are un loc de control extern. Dimpotrivă, dacă este înclinat să explice motivele evenimentelor petrecute cu el numai prin comportamentul sau caracteristicile sale inerente, abilități, acest lucru indică faptul că o persoană are un loc de control intern. Persoanele cu loc de cotrol intern pot fi recunoscute datorită atitudinii lor calme și încrezătoare, fiind binevoitori față de ceilalți. În comparație cu persoanele ce dețin loc de control intern, cele cu loc de control extern sunt într-un număr mai mare, acestea sunt considerate a fi mai anxioase, mai puțin tolerante față de ceilalți și pot manifesta o agresivitate mai mare în comportament și, ca consecință, nu sunt cele mai tolerate în cadrul grupului din care fac parte [4].

Metodologia cercetării a inclus următoarele tipuri de metode:
a) teoretice: documentarea științifică; analiza și generalizarea surselor și cercetărilor din domeniul psihologiei; b) empirice: chestionarul manifestărilor agresive (Buss-Durkey,75 itemi), chestionarul locului de control (Rotter, 29 itemi). c) statistic-matematice de prelucrare a datelor; stabilirea cotelor procentuale și a valorilor medii, Testul t-Student, coeficientul de corelație Bravais Pearson.

În cadrul cercetării au fost chestionate 51 de persoane cu vârsta cuprinsă între 25-35 de ani din diverse domenii de activitate (dintre care 30 de subiecți de gen feminin și 21 de subiecți de gen masculin). La studiu au participat preponderent persoane din domeniul vânzări din cadrul companiilor: „Orange”, „Moldcel”, „Darwin”, „Librarius”, „Tucano”, „Vitesse”, „Farmacia Familiei”, din orașul Chișinău.

În urma interpretării și analizei statistico-matematice a rezultatelor obținute, ipoteza demersului experimental care prevede faptul că există o relație între agresivitate și locul de control la tineri a fost confirmată. Această asumție a fost testată statistic prin intermediul coeficientului de corelație Bravais-Pearson, obținându-se următoarele rezultate:

Tabel

Relația dintre agresivitate și locul de control la tineri

	Loc de control intern
Impulsivitate	r = .418 p = .009
Agresivitate verbală	r = .376 p = .020

Astfel, a fost identificată o corelație cu sens pozitiv, direct proporțională între locul de control intern și impulsivitate, precum și o relație pozitivă, direct proporțională între locul de control intern și agresivitatea verbală.

Rezultatele obținute sugerează faptul că cu cât o persoană își accentuează mai mult și, respective, își atribuie un loc de control intern, cu atât mai mult va crește predispoziția spre manifestarea agresivității verbale și a impulsivității. Locul de control intern se referă la oamenii care îşi asumă în mod constant responsabilitatea pentru propriile lor acțiuni sau care simt că au puterea de a face ceva cu privire la o situație și privesc lucrurile din prisma realității. Agresivitatea verbală, se referă la manifestarea sentimentelor negative prin strigăte, amenințări sau blesteme. Impulsivitatea ca formă de agresivitate, se referă la manifestarea sentimentelor negative prin duritate, vulgarism, iritație chiar și la cei mai mici excitanți.

Analiza teoretică și rezultatele care au fost obținute în cercetarea respectivă au dus la elaborarea următoarelor recomandări: Exersarea conduitei în plan intern prin consumarea tendinței agresive la nivelul imaginației și fanteziei în schimbul proiecției asupra persoanelor din mediul extern; exersarea și implementarea negocierii, compromisului și a alternativelor de rezolvare a situațiilor-problemă, situațiilor conflictuale ce predispun spre agresivitate; relaționarea cu ceilalți pornind de la o comunicare asertivă; evitarea supraoboselii și a somnului insuficient, acești factori contribuie la declanșarea și creșterea în intensitate a manifestărilor agresive; participarea la programe centrate pe îmbunătăţirea competenţei prosociale și reducerea comportamentelor de risc; conștientizarea relației dintre comportamentul propriu și impactul acestuia asupra reușitelor sau nereușitelor; identificarea și transformarea gândurilor iraționale, în gânduri raționale și constructive; interpretarea evenimentelor din viață, într-un mod realist; încrederea în forțele proprii și deschiderea pentru noi experiențe.

***Referințe*:**

1. URSU, M. *Buletin ştiinţific* / Revistă de Etnografie, Ştiinţele Naturii şi Muzeologie. Vol. 4 (17). Chişinău, 2006. 270 p.
2. RUSU, D. *Psihologie socială*. Cluj-Napoca. 2013. 73 p.
3. ПЕТРОВСКИЙ, А., ЯРОШЕВСКИЙ, М., КАРПЕНКО, Л. *Психология: словарь*. Политиздат, 1990. 492 с.
4. КНЯЗЕВ, Е. *Взаимосвязь социально-психологических характеристик личности и подчиняемости авторитету у субьектов межличностного взаимодействия*. Дисс. …канд. психологических наук. Саратов, 2018. 264 с.

PERCEPȚII ȘI ATITUDINI PRIVIND REALIZAREA CERCETĂRILOR PSIHOLOGICE ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

Viorica ȘAITAN

CZU: 159.9.07:331.104 *vioricasaitan@yahoo.com*

Aspecte metodologice. Scopul acestui studiu a constat în evidențierea percepțiilor actorilor organizaționali (angajați, manageri și psihologi/specialiști resurse umane) cu referire la realizarea cercetărilor psihologice în organizațiile în care ei activează. La acest studiu au participat în total 87 de subiecți: angajați (35 de subiecți), manageri (26 de subiecți) și psihologi organizaționali/specialiști resurse umane (26 subiecți) din diverse organizații locale, cu vârste cuprinse între 24 și 60 de ani.

Metode utilizate în cercetare. În acest sens, am utilizat un chestionar din 10 întrebări. În analiza și interpretarea rezultatelor am utilizat metoda analizei de conținut calitativă.

Rezultate și discuții. Au fost identificate și evidențiate cele mai frecvente opinii ale participanților la studiu cu privire la realizarea cercetărilor psihologice în organizații, fiind grupate ulterior în anumite categorii în funcție de apropierea semantică. De asemenea, au fost evidențiate și deosebirile în relatările angajaților, managerilor și psihologilor referitor la această problematică.

Referitor la întrebarea: *Ce părere aveți despre realizarea unor cercetări psihologice în diverse companii și instituții?* majoritatea subiecților (95%) au afirmat că sunt necesare realizarea cercetărilor. Sunt interesante argumentele subiecților referitor la necesitatea realizării cercetărilor. În primul rând, potrivit *angajaților*, studiile în cadrul organizațiilor ar ajuta dintr-o parte la autocunoașterea mai bună a persoanelor, din altă perspectivă pentru *manageri* – la cunoașterea profundă a angajaților care activează în organizație, fiind identificate interesele colaboratorilor, care este potențialul fiecăruia etc., ce ar duce la productivitatea și calitatea muncii. De asemenea, *angajații* participanți la studiu relatează că ar fi bine ca cercetările psihologice

să identifice şi problemele, conflictele persistente în organizaţii pentru a se interveni la soluţionarea lor, „munca deseori naşte şi situaţii de stres, anxietate”, iar un studiu psihologic ar determina o imagine generală despre atmosfera psihologică în cadrul companiilor autohtone. Aici este solicitată şi studierea fenomenului de mobbing în organizaţii, subiecţii menţionând că este o problemă frecvent întâlnită la nivel organizaţional şi ar fi bine să se intervină în gestionarea acestei probleme. Mobbing-ul este un fenomen asociat cu discriminarea, ce se referă la acţiuni de presiune psihologică intensă, realizate asupra angajatului pentru a-l face să părăsească un post anume, în condiţiile în care concedierea lui ar atrage probleme legislative asupra angajatorului [1]. Sunt interesante şi opiniile *managerilor* referitor la necesitatea realizării cercetărilor în organizaţii, argumentând că „în organizaţii sunt multe fenomene, situaţii care pot şi ar fi bine să fie studiate, ca ulterior să se intervină cu sugestii şi chiar programe de intervenţie”. Un aspect cu privire la necesitatea cercetărilor ar fi cunoaşterea mai bună a personalului din cadrul companiilor, ce ar duce la prevenirea unor probleme şi la optimizarea condiţiilor de muncă. Unii manageri consideră că sunt necesare de realizat studii cu privire la dificultatea angajaţilor de a echilibra rolurile muncii şi familiei, ca urmare fiind bine-venite şi realizarea programelor de intervenţie psihologică în vederea diminuării conflictului multiplu de rol.

Psihologii organizaţionali consideră şi ei că cercetările psihologice sunt importante pentru a scoate în evidenţă problemele cu care se confruntă angajaţii, unele fenomene sociale persistente în organizaţie ce determină climatul psihologic organizaţional. De asemenea, realizarea cercetărilor ar permite identificarea şi analiza profilului angajatului, evaluarea abilităţilor profesionale ale colaboratorilor, stabilirea unei imagini mai clare referitor la organizaţia în cauză, ce ar determina îmbunătăţirea mediului organizaţional, determinându-i ulterior pe psihologii organizaţionali să elaboreze şi să implementeze seminare, programe de intervenţie potrivit nevoilor acestora.

Drept urmare a identificării similitudinilor şi deosebirilor opiniilor angajaţilor, managerilor şi psihologilor referitor la necesitatea realizării studiilor psihologice organizaţionale, am constatat că în urma realizării cercetărilor ar avea de câştigat:

- *angajații,* prin satisfacție profesională mai mare, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, consolidarea unor abilități și resurse în vederea echilibrării muncii și familiei etc.;
- *managerii,* prin cunoașterea potențialului și nevoilor angajaților în vederea repartizării optime a responsabilităților și a gestionării eficiente a conflictelor, prin implicarea conștientă la îmbunătățirea politicilor și culturii organizaționale;
- *organizația,* prin angajați implicați cu o satisfacție profesională, prin calitatea și productivitatea muncii și buna funcționare generală organizațională.

Sunt interesante relatările angajaților și ale managerilor cu privire la întrebarea „*La locul dvs. de muncă se realizează asemenea cercetări?”* Majoritatea subiecților (62% manageri, 61% angajați și 70% psihologi organizaționali) relatează că în companiile în care ei activează nu se realizează cercetări psihologice. Totuși, participanții la studiul prezent ar accepta realizarea unor cercetări psihologice la locul de muncă, indicând beneficiile pe care le-ar avea organizația ca urmare a realizării acestor cercetări: dezvoltarea personală și profesională, îmbunătățirea abilităților de lucru, dezvoltarea empatiei colegiale; etc.

Referitor la întrebarea: *Ce ar trebui să facă cercetătorii pentru a spori interesul față de cercetările pe care le fac?* analiza calitativă a opiniilor subiecților a identificat unele recomandări de care ar trebui să țină cont *cercetătorii psihologi*: (1) Să se promoveze în mass-media și la nivel de societate despre cercetările psihologice și rezultatele acestora; (2) Să se publice unele rezultate ale cercetărilor și să se reflecteze cum s-a îmbunătățit situația unor organizații, ce beneficii au avut managerii și angajații companiilor; (3) Să se aducă informații persuasive, atât managerilor cât și angajaților, cu privire la scopul, obiectivele cercetărilor și, respectiv, să-i informeze despre continuitatea studiilor și despre beneficiile acestora etc.

Concluzii:

1. Participanții studiului prezent (managerii și angajații) consideră că realizarea cercetărilor psihologice în cadrul organizațiilor sunt necesare și chiar importante, deși relatările lor comunică că în organizațiile locale sunt limitate realizarea acestora, fiind identificate

şi cele mai frecvente probleme oportune pentru cercetările psihologice.

2. Ca urmare a realizării cercetărilor psihologice ar avea de câştigat angajaţii, managerii şi organizaţiile.

3. Chiar dacă se simte necesitatea realizării studiilor psihologice organizaţionale, totuşi cercetătorii se confruntă cu multe dificultăţi în realizarea acestora, din cauza reticenţelor, lipsei de interes şi de timp din partea managerilor şi angajaţilor, percepţiilor greşite referitor la cercetările psihologice.

4. Referitor la desfăşurarea eficientă a cercetărilor, potrivit opiniilor subiecţilor participanţi la studiu, au fost scoase în evidenţă sugestii importante de care cercetătorii în domeniul psihologie ar trebui să ţină cont.

Referinţe:

1. GHEONDEA-ELADI, A., ILIE, S., MIHAILESCU, A., TOMESCU, C. Fenomene specifice de descriminare la locul de muncă: Mobbing-ul. În: *Calitatea vieţii,* XXI, nr. 1-2, pp. 113-136.

ANXIETATEA ȘI TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE LA ADOLESCENȚI

Iulia RACU

CZU: 159.922.8 + 159.942.5-053.4 racu_iulia@yahoo.com

Anxietatea este asociată și cu anumite trăsături de personalitate la copii și adolescenți [1, 2]. Anxietatea și trăsăturile de personalitate la cei 150 de adolescenți din lotul experimental au fost investigate prin administrarea *Scalei de manifestare a anxietăţii Taylor* și *Chestionarului 16 factori primari 16PFQ Forma C* [3]. Rezultatele obținute pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu nivel redus (2%), moderat (66,67%) și ridicat (31,33%) de anxietate sunt prezentate în figură.

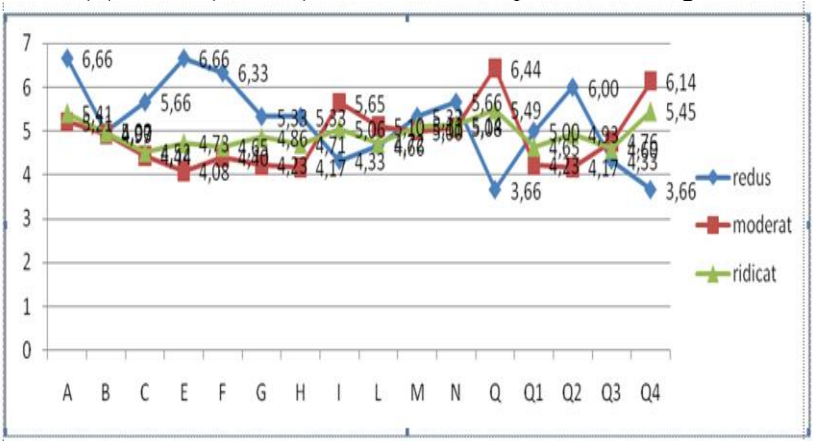


Fig. Mediile pentru trăsăturile de personalitate la adolescenții cu diferite nivele de anxietate

Vizualizând mediile din Figură 1, vom menționa că adolescenții cu diferite nivele de anxietate prezintă și medii diferite pentru trăsăturile de personalitate.

La *factorul A schizotimie – ciclotimie*, adolescenții prezintă următoarele medii: media maximă aparține adolescenților cu nivel redus de anxietate – 6,66 (u.m.), medii mai mici sunt caracteristice

adolescenţilor cu nivel ridicat de anxietate şi adolescenţilor cu nivel moderat de anxietate (5,41 u.m. şi 5,21 u.m.).

Factorul B prezintă *abilitatea rezolutivă generală*, aici adolescenţii au medii foarte apropiate: adolescenţii cu nivel redus de anxietate – 5,00 (u.m.), adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate – 4,97 (u.m.) şi adolescenţii cu nivel moderat de anxietate – 4,93 (u.m.).

La *factorul C instabilitate emoţională – stabilitate emoţională*, media cea mai mare o întâlnim la adolescenţii cu nivel redus de anxietate (5,66 u.m.), apoi mediile sunt în descreştere pentru adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate (4,52 u.m.) şi adolescenţii cu nivel moderat de anxietate (4,44 u.m.).

Pentru *factorul E supunere – dominanţă media maximă,* se atestă la adolescenţii cu nivel redus de anxietate (6,66 u.m.), fiind urmaţi de adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate (4,73 u.m.) şi adolescenţii cu nivel moderat de anxietate (4,08 u.m.).

La *factorul F* care descrie *expansivitatea – nonexpansivitatea,* mediile adolescenţilor sunt: 6,33 (u.m.) – adolescenţii cu nivel redus de anxietate, 4,40 (u.m.) – adolescenţii cu nivel moderat de anxietate şi 4,65 (u.m.) – adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate.

Pentru *factorul G supraeu slab – forţa supraeului,* media cea mai mare este particulară adolescenţilor cu nivel redus de anxietate – 5,33 (u.m.) urmează adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate cu o medie de 4,86 (u.m.) şi adolescenţii cu nivel moderat de anxietate cu o medie de 4,26 (u.m.).

Factorul H care descrie *timiditatea – îndrăzneala,* vom observa în descreştere următoarele medii: adolescenţii cu nivel redus de anxietate (5,33 u.m.), adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate (4,71 u.m.) şi adolescenţii cu nivel moderat de anxietate (4,17 u.m.).

Urmează *factorul I* care înfăţişează *raţionalitatea – afecţiunea*, aici adolescenţii au mediile: 4,33 (u.m.) – adolescenţii cu nivel redus de anxietate, 5,65 (u.m.) – adolescenţii cu nivel moderat de anxietate şi 5,06 (u.m.) – adolescenţii cu nivel ridicat de anxietate.

La *factorul L* atitudine *încrezătoare – suspiciune*, vom menţiona că mediile adolescenţilor cresc de la cei cu nivel redus de anxietate spre cei cu nivel ridicat de anxietate şi nivel moderat de anxietate (4,66 u.m., 4,72 u.m., şi 5,10 u.m.).

Factorul M exprimă *preocuparea față de aspecte practice – ignoranță față de aspecte practice*, mediile adolescenților cu nivel redus de anxietate și cei cu nivel ridicat de anxietate sunt apropiate (5,33 u.m. și 5,11 u.m.), iar la adolescenții cu nivel moderat de anxietate atestăm o medie de 5,00 (u.m.).

La *factorul N clarviziune – naivitate,* adolescenții au mediile: 5,66 u.m. – adolescenții cu nivel redus de anxietate, 5,08 (u.m.) – adolescenții cu nivel moderat de anxietate și 5,14 (u.m.) – adolescenții cu nivel ridicat de anxietate.

Pentru *factorul Q încredere – tendință spre culpabilitate,* adolescenții cu nivel redus de anxietate au o medie de 3,66 (u.m.), adolescenții cu nivel moderat de anxietate prezintă cea mai mare medie de 6,44 (u.m.), iar adolescenții cu nivel ridicat de anxietate dau dovadă de o medie de 5,49 (u.m.).

Factorul Q1 descrie *radicalismul–conservatorismul,* pentru acest factor adolescenții au mediile: media maximă o atestăm la adolescenții cu nivel redus de anxietate – 5,00 (u.m.), medii mai mici avem în rândul adolescenților cu nivel ridicat de anxietate și cei cu nivel moderat de anxietate (4,65 u.m. și 4, 23 u.m.).

Pentru *factorul Q2* care reprezintă atitudinea de *dependență – independență față de grup*, adolescenții obțin în descreștere mediile: 6,00 (u.m.) – adolescenții cu nivel redus e anxietate, 4,93 (u.m.) adolescenții cu nivel ridicat de anxietate și 4,17 (u.m.) – adolescenții cu nivel moderat de anxietate.

Încă un factor este și *factorul Q3 sentiment de sine slab – sentiment de sine puternic*. Mediile pe care le obțin adolescenții sunt: adolescenții cu nivel redus de anxietate – 4,33 (u.m.), adolescenții cu nivel moderat de anxietate – 4,76 (u.m.) și adolescenții cu nivel ridicat de anxietate – 4,60 (u.m.).

Factorul Q4 prezintă *tensiunea ergică slabă și tensiunea ergică ridicată,* – vom remarca: mediile cele mai mari sunt caracteristice adolescenților cu nivel moderat și adolescenților cu nivel ridicat de anxietate (6,14 u.m. și 5,45 u.m.), o medie mai mică o întâlnim la adolescenții cu nivel redus de anxietate – 3,66 (u.m.).

Cercetarea noastră a cuprins și aprecierea legăturilor dintre anxietate și trăsăturile de personalitate după coeficientul de corelație liniară Pearson.

Tabel

Studiul corelației dintre anxietate și trăsăturile de personalitate după Pearson

Variabilele	**Coeficientul de corelații**	**Pragul de semnificații**
Anxietate / Factorul E	r=-0,5188	p≤0,01
Anxietate / Factorul G	r=-0,333	p≤0,01
Anxietate / Factorul H	r=-0,3648	p≤0,01
Anxietate / Factorul I	r=0,3817	p≤0,01
Anxietate / Factorul Q	r=0,4599	p≤0,01
Anxietate / Factorul Q2	r=-0,4731	p≤0,01
Anxietate / Factorul Q4	r=0,4756	p≤0,01

Adolescenții ce au nivel ridicat de anxietate demonstrează următoarele trăsături de personalitate: intoleranță la frustrate, instabilitate emoțională, nervozitate, agitație, impresionabil, iritabil și nesatisfăcut; subordonare, supunere, conformism, nesiguranță de sine, dependență de opinii, modestie, tendință de a ceda ușor altora, de a fi docil, sentimente dezvoltate de culpabilitate, supraeu slab, emotiv și caracterizat prin oboseală nervoasă; timiditate, atitudine timorală, prudență excesivă, sentimente de inferioritate, exprimare nesigură și cu reținere și exteriorizându-se greu; dependență afectivă, sensibilitate exagerată și imaturitate afectivă; neliniște, deprimare, presentimente și „gânduri negre”; dependență socială și atașament față de grup, își doresc aprobarea și admirația grupului; încordare și surmenaj.

În concluzie, vom conchide că anxietatea ridicată a adolescenților este în interrelații cu următorii factorii de personalitate: factorul E *supunere* – dominanță: factorul G *supraeu slab* – forța supraeului: factorul H: timiditatea – îndrăzneala: factorul I raționalitatea – *afecțiunea:* factorul Q încredere – *tendință spre culpabilitate:* factorul Q2 *atitudinea de dependență* – independență față de grup și factorul Q4: tensiune ergică slabă și *tensiune ergică ridicată.*

Referinţe:

1. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare. Monografie*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019. 291 p. ISBN 978-9975-46-425-3.

2. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. *Monografie*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.
3. RACU, Iu., LOSÎI, E. *Ghid pentru practica psihologică. Ciclul II – masterat.* Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019. 269 p. ISBN 978-9975-46-405-5.

CADRUL PSIHOTERAPEUTIC ÎN LUCRUL CU SUPRAVIEŢUITORII ABUZULUI

Parascovia TOPADA-COROI
CZU: 159.964 + 615.851 ***parascovia.topada@gmailcom***

Felul în care construim mediul terapeutic comunică simbolic grija pe care o oferim pacientului nostru, facilitează stabilirea încrederii în psihoterapeut şi în procesul terapeutic, şi contribuie la vindecare. Winnicott subliniază importanţa unui mediu de îngrijire demn de încredere, consecvent şi nonintruziv atât pentru îngrijirea maternă, cât şi pentru cea terapeutică [4, p.57]. Dacă copilul se va simţi securizat în interiorul cadrului terapeutic, el va fi mai capabil să „utilizeze" terapeutul pentru a se putea confrunta cu rănile, deprivările şi anxietăţile care l-au adus la terapie. Pentru supravieţuitorii abuzului, este foarte important ca mediul în care se desfăşoară terapia să fie unul „suficient de bun". În crearea acestui mediu, un rol important îl joacă stabilirea *cadrului fizic* în care ambii participanţi – psihoterapeutul şi pacientul acceptă anumite reguli necesare pentru eficienţa procesului terapeutic, şi a spaţiului terapeutic intern. În cazul copiilor, este important ca şi îngrijitorii lor să accepte aceste reguli. Dificultăţile care apar mai târziu pot fi depăşite doar dacă regulile prin intermediul cărora se va realiza un anumit tip de travaliu au fost corect stipulate [1, p.67].

Menţionăm că pacientul traumatizat, cum este cel supus abuzului este mult mai sensibil la schimbările care apar atât în cadrul fizic, cât şi în atitudinea analitică. Iar psihoterapeutul va avea dificila sarcină de a crea şi menţine un „mediu de susţinere securizant în care, în special, punerile în scenă pătimaşe, adesea violente să se poată petrece în siguranţă [6, p.354].

Cadrul extern se referă la reguli sau repere fundamentale în interiorul cărora se organizează terapie în scopul creării unui spaţiu securizant fizic şi psihologic [5, p.55]. Freud menţiona că introducerea şi respectarea unor „reguli tehnice vor scuti terapeuţii de multe eforturi inutile şi îi vor proteja de unele omisiuni" [3, p.115]. Elementele constituente ale cadrului extern sunt cele care vizează managementul spaţiului, timpului, tranzacţia financiară şi confidenţialitatea.

Este important ca *spațiul fizic* în care ne primim pacienții să fie intim și pe cât posibil lipsit de întreruperi. Satisfăcând în acest mod atât nevoia pacientului, cât și a terapeutului de continuitate. Dacă terapia are loc de fiecare dată într-un spațiu diferit, poate fi greu pentru pacienți, mai ales pentru copii să se simtă suficient de conținuți pentru a-și forma sentimentul unei baze securizante. De asemenea, este important să ne asigurăm că nu aducem prea multă informație personală în spațiul terapeutic, că acesta este cât se poate de neutru și anonim [5, p.61-64]. Respectarea reguli referitoare la *durata ședințelor* și punctualitatea în privința începutului și sfârșitului ședințelor face ca cadrul să fie unul de încredere și consecvent. De asemenea, comunică pacientului atitudinea pe care o avem față de granițe, cum ar fi cele de sexualitate sau confidențialitate. *Frecvența ședințelor* se stabilește în funcție de nevoile pacientului, capacitatea și motivația lui de lucru. S-ar putea ca pacienții foarte traumatizați sau cei depresivi să nu poată tolera decât 1-2 ședințe pe săptămână. *Regularitatea ședințelor* oferă ritm și previzibilitatea travaliului și îl poate ajuta pe pacient să se „ancoreze”, lucru în special util atunci când aduce în terapie un material răscolitor. *Întreruperea sau sfârșitul terapiei* se face doar de comun acord, dar nu fără a analiza motivele și starea de fapt actuală a pacientului. Când pacientul se confruntă cu amintirile experiențelor traumatice, îngrozitoare care au fost depozitate neorganizate și nereprezentante sau cu o prea mare intimitate este tentat să fugă din terapie [6, p.270]. Din acest motiv, este absolut necesară analiza oricăror motive în ședință, înaintea trecerii la act. *Confidențialitatea* conținutului ședințelor este asigurată prin codul etic al terapeutului și prin angajamentul stabilit cu și față de pacient. Cu excepția situațiilor prevăzute de lege, nimic din conținut, simptome sau problematică nu poate fi comunicat fără acordul pacientului. Comunicarea științifică a cazurilor trebuie să țină cont de două reguli de bază: acordul pacientului și mascarea identității pacientului, în așa fel încât doar el singur și numai el să se poată recunoaște în textul științific prezentat. Terapia este o *activitate plătită*, indiferent dacă de pacient, de familia acestuia, de sistemul de sănătate sau de organizația care furnizează serviciile. Această regulă

asigură exigenţa de continuitate terapeutică, de spaţiu, de timp şi de relaţie terapeutică. *Contractul financiar* le aminteşte terapeutului şi pacientului despre graniţele terapiei şi protejează relaţia profesională (Taylor, 2002).

Spaţiul terapeutic intern sau atitudinea analitică, în viziunea lui Parson (2007), este spaţiul din mintea terapeutului în care îl poate primi pe pacient. Atitudinea analitică se sprijină pe integritatea terapeutului, care se referă la trăsături de caracter, cum ar fi onestitatea, onorabilitatea, a fi demn de încredere, respectul şi verticalitatea. Lemma identifica următoarele 5 trăsături: consecvenţă, capacitatea de a fi de încredere, neutralitatea, anonimatul şi abstinenţa [5, p.70]. În prezentul articol, vom descrie câteva dintre ele: *Neutralitatea* implică rezistenţa la, ca şi procesare a sentimentelor sau impulsurilor puternice, deseori inconfortabile, şi nu punerea lor în act. *Abstinenţa* ocroteşte spaţiul terapeutic prin menţinerea lui ca mediu profesionist prin excluderea contactelor fizice, neîmpărtăşirea pacientului a informaţiilor personale, nesatisfacerea dorinţelor pacientului (oferind asigurări sau sfaturi), în general, şi, în mod special, a dorinţelor sale sexuale. Psihoterapeutul va fi o oglindă netedă, care se lasă deformată cât mai puţin posibil de contratransfer [1, p.437]. Acesta va avea dificila sarcină de a menţine echilibrul fragil manifestându-şi disponibilitatea constant, fără a interveni prea repede sau prea copleşitor. Uneori disponibilitatea terapeutului poate fi percepută ca o promisiune seductivă de a-i oferi pacientului o compensaţie pentru tot ceea ce a pierdut sau a suferit [6, p.272]. Abstinenţa terapeutului îi transmite o informaţie preţioasă pacientului referitor la obligaţia părinţilor să se poarte abstinent faţă de copiii lor şi atunci când comportamentul lor trebuie să fi fost „seducător” sau atunci când emoţiile îi copleşesc. În special, în cazul copilului-victimă a abuzului sexual, un scop esenţial al terapiei ar trebui să fie acela de a-l ajuta în reluarea dezvoltării psihosexuale conform particularităţilor de vârstă. Prin urmare, copilul trebuie să afle în terapie că sexualitatea şi legătura tandră sunt două momente independente ale experienţei relaţionale [4, p.273]. De aceea terapeutul nu trebuie să acţioneze nici seducător, dar nici nu trebuie să fie retras. Literatura de specialitate

recomandă, de asemenea, să fim foarte *autentici* (onești) cu pacienții abuzați, deoarece ei percep cu multă finețe dorințele, impulsurile, dispozițiile, simpatiile și antipatiile, chiar și atunci când terapeutul este inconștient de ele. Trebuie să menționăm că autenticitatea reprezintă capacitatea de a ne accepta greșelile și de a renunța la ele, acceptarea criticilor venite din partea pacientului, sinceritatea terapeutului în raport cu pacientul și, nu în ultimul rând, renunțarea la „ipocrizia profesională”. La fel de important în cazul terapiei copilului abuzat este renunțarea la atitudinea pedagogică și a explicațiilor intelectuale. Un pacient abuzat are mai degrabă nevoie de un mediu securizant, demn de încredere care poate fi realizat, prin exprimarea din partea analistului a unei bunăvoințe materne. În cazul în care această bunăvoință maternă lipsește, copilul se poate simți singur și abandonat în cea mai profundă suferință, adică în acea situație insuportabilă care, într-un anumit moment l-a condus la clivajul psihic [3, p.116].

Fischer și Riedesser evidențiază că sarcina primordială a terapiei în cazul abuzului sexual este susținerea mecanismelor de elaborare tipice vârstei copiilor. O simplă „confruntare cu realitatea” este mai degrabă nocivă. Copilul trebuie să fie ajutat să „integreze noi modele interne ale lumii” (Horowitz și Zilberg, 1983), adică trebuie să se realizeze o integrare în modelul lumii specific copilăresc [4, p.272-276]. O funcție importantă are aici „jocul traumatic”, în care copiii retrăiesc încă o dată experiența traumatică în cantități autodozate și caută ieșiri în viața lor fantasmatică. Ei exprimă astfel adesea o serie de „fantezii de intervenție” (Pynoos și Nader, 1993). Pentru un copil aflat în suferință, jocul are funcția de a restabili capacitatea de control. Brazelton (2008) afirma că *jocul este o cale sănătoasă de rezolvare a sentimentelor rămase de pe urma experiențelor traumatice.*

În cadrul unui proces terapeutic conținător și susținător, amintirile traumatice disociate pot fi elaborate și integrate de către pacient. De asemenea, sprijinindu-se pe constanța și neutralitatea terapeutului și a cadrului terapeutic, copilul poate internaliza o nouă relație cu obiectul, una securizantă.

Referințe:

1. ETCHEGOYEN, H. R. *Fundamentele tehnicii psihanalitice.* București: EFG, 2011. 718 p. ISBN 978-973-1998-11-4.

2. FERENCZI, S. *Jurnal Clinic*. Bucureşti: EFG. 2005. 347 p. ISBN 973-86377-5-9.
3. FREUD, S. *Tehnica psihanalizei. Opere esenţiale* Vol. 11. Bucureşti: Trei, 2010. 490 p. ISBN 978-973-707-342-6.
4. FISCHER, G., RIEDESSER, P. *Tratat de psihotraumatologie*. Bucureşti: Trei, 2001. 389 p. ISBN 973-9419-84-4.
5. HOVARD, S. *Psihoterapie şi consiliere psihodinamică.* Bucureşti: Herald, 2010. 316 p. ISBN 978-973-111-177-3.
6. MESSLER DAVIES, J., GAIL FRAWLEY, M. *Terapia supravieţuitoarelor adulte ale abuzurilor sexuale din copilărie*. Bucureşti: Trei, 2017. 436 p. ISBN 978-606-719-827-0.

NECESITATEA PREVENIRII ȘI CONTROLULUI AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE

Corina BALAN
CZU: 316.624-053.6 + 159.922.7 *corinabalan969@yahoo.com*

Introducere. Violenţa şcolară este un fenomen extrem de complex, cu o determinare multiplă: personală, familială, socială, şcolară şi culturală. Ea se prezintă ca un ansamblu specific de forme de violenţă care se condiţionează reciproc şi au o dinamică specifică: violenţa importată din afara şcolii, dar şi violenţa generată de sistemul şcolar; violenţa adulţilor împotriva elevilor, dar şi violenţa elevilor împotriva profesorilor. Violența școlară a devenit prioritară pentru unele instituții specializate și pentru unele organizații neguvernamentale, sensibilizate de amploarea de necontestat pe care acest fenomen a căpătat-o, chiar în absența unor statistici riguroase și comparabile, la diferite nivele de globalizare. Diversitatea formelor de violență ușoară sau moderată, dar și unele evenimente tragice, aduse la cunoștința publicului, reprezintă expresia vizibilă a unui stil de relaționare și a unui comportament social care valorizează pozitiv violența, în detrimentul unor strategii de gestionare și rezolvare a conflictelor.

Abordarea științifică a problemei. Violența în cadrul școlii are consecințe grave asupra tuturor elevilor implicați, aflați în posturi diferite, victime și agresori. Aceste efecte se resimt la nivelul mai multor planuri: psihologic (scăderea stimei de sine, anxietate sau depresie), fizic (migrene sau atacuri de panică) și școlar (absenteism și scăderea notelor) [1, p. 177]. De multe ori, aria de reflectare a acestor efecte este mult mai largă, dacă avem în vedere faptul că unii elevi, care nu au participat în mod direct la incidentele violente, au declarat că sunt afectați de acestea. În cele din urmă, aceste consecințe negative se răsfrâng asupra atmosferei generale din școală, care devine una sumbră și în care predomină teama, în locul unui mediu protector. Acest fapt schimbă prioritățile elevilor, din planul concentrării pe studiu, în planul preocupării pentru propria siguranță.

Prevenirea este metoda cea mai indicată în ceea ce privește fenomenul violenței școlare, deoarece permite identificarea din timp a

elevilor cu probleme și intervenția asupra acestora înainte ca anumite incidente de o oarecare amploare să izbucnească [1]. Numeroase cercetări au arătat că există semne timpurii ale agresivității care prezic comportamente violente ulterioare [2], iar constatările formulate ca urmare a acestor studii au condus la elaborarea unor programe eficiente de prevenire a violenței școlare prin instruirea eficientă a factorilor implicați în mod direct în recunoașterea semnelor timpurii ale comportamentelor agresive.

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat din perspectiva apariției lui, a actorilor implicați și efectelor generate. A gândi strategii și proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a ține seama de toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor [3, p.269]. Școala este spațiul unde elevii se instruiesc, învață, promovează modele, valori, stabilesc relații, se dezvoltă cognitiv, afectiv și moral. Școala este un mediu în care se transmit valori pozitive, dar poate reprezenta și un cadru instituțional care contribuie la dezvoltarea conflictelor. A lupta contra violențelor școlare înseamnă a ameliora calitatea relațiilor și a comunicării între toate persoanele angrenate în sistemul educațional [4, p. 131] și acest fapt în condițiile în care sursele violențelor se găsesc, atât în exteriorul școlii, cât, mai ales, în mediul școlar.

Sursele de violenţă asociate şcolii provin şi din:

- neadaptarea practicilor pedagogice la nevoile şi specificul noilor generaţii;
- imobilismul la care sunt supuşi elevii în timpul orelor de curs;
- preponderenţa comunicării profesorilor pe axa profesor-elev şi subordonarea elevilor faţă de profesori;
- atitudinea de ignorare sau de dispreţ a profesorilor faţă de elevi;
- abuzul de măsuri disciplinare, sancţiuni inegale sau pedepse [5].

Prin structura ei organizatorică, școala poate determina frustrări ale elevilor care, la rândul lor, pot reprezenta puncte de plecare pentru comportamente agresive şi violente. Necesitatea formării deprinderilor de prevenire și gestionare a situațiilor de violență școlară, atât la elevi, cât și la profesori și a dezvoltării unor strategii de management la nivelul instituției școlare a fost subliniată în literatura de specialitate

de rezultatele multor cercetări. Vettenburg și Huybregts (2003) au arătat că anumite caracteristici și abilități ale profesorilor contribuie la diminuarea violenței în școală.

Fiecare situație de manifestare a agresivității și violenței școlare este unică din punctul de vedere al cauzelor și al formelor de manifestare, școlii revenindu-i misiunea de a angaja toți actorii praxisului educațional în conceperea și implementarea unor programe eficiente de prevenire a violenței școlare și în diseminarea de materiale și informații. Având la dispoziție o gamă largă de acțiuni de intervenție, „e mult mai ușor să alegi ce se potrivește mai bine dintr-o serie de posibilități decât să procedezi la întâmplare prin tatonări succesive, aplicând regulile învățării prin încercare și eroare” [3, p.277]. Preocuparea pentru menținerea ordinii și pentru prevenirea și contracararea comportamentelor perturbatoare ale elevilor este primul pas spre diminuarea violenței [6, p.156]. Prevenția şi intervenţia în cazul violenţei şcolare, ca demersuri specifice, trebuie să realizeze două obiective, corelate între ele: pe de o parte, eliminarea sau diminuarea cauzelor şi condiţiilor ce generează conduitele violente, iar pe de altă parte, resocializarea, recuperarea morală şi socială a actorilor implicaţi.

Concluzii. Şcolii îi revine o responsabilitate majoră în educarea şi formarea la elevi a atitudinilor şi comportamentelor neagresive. Asumarea cu responsabilitate şi seriozitate de către şcoală a îndrumării, din punct de vedere educativ a elevilor, presupune confruntarea cadrelor didactice cu problemele cotidiene ale comportamentelor agresive şi violente ale copiilor, generate de cauze concrete, precum: anturaj, familii dezorganizate, carenţe educaţionale, lipsa stimei de sine. Cu toate acestea, şcoala nu poate face faţă tuturor variabilelor ce pot interveni, astfel se impune conjugarea eforturilor unor factori educativi, precum: familie, şcoală, comunitate, mass-media.

Educaţia în şcoală trebuie să vizeze ansamblul personalităţii elevului, urmărind să-i formeze nu numai orizontul cultural, ci şi cel afectiv, emoţional, volitiv, atitudinal, să-i susţină eforturile, să-i lărgească interesele, să-i determine progresiv orientarea şi să-i optimizeze procesul de socializare.

***Referinţe*:**

1. PASCAL, Emilia. Prevenirea și controlul violenței școlare. În: CURELARU, M. (coord.). *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, pp. 175-194.
2. OLWEUS, D. Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. In: *Current Directions in Psychological Science*,1995, vol. 4 (6), pp. 196-200.
3. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
4. DARDEL JAOUADI, F. (2000). Analyser et gérer les violences. In: DOUDIN, P.A., ERKOHEN-MARKŨS, M. *Violences à l'école. Fatalité ou défi.* Bruxelles: De Bock & Larcier S.A., pp. 129-145.
5. NEAMȚU, Cristina. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportamen.* Iași: Polirom, 2003. 424 p.
6. CURELARU, Versavia. Managementul disciplinei și violența școlară. În: CURELARU, M. (coord.). *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, pp. 151-174.

PROGRAME DE INTERVENȚIE ÎN CADRUL MUNCII EMOȚIONALE

Rodica PASCARI
CZU: 159.942:331.101.39 *pascarirodica@yahoo.com*

Intervenţia în organizaţie este un proces structurat, destinat elucidării anumitor dificultăţi ce apar în procesul de muncă şi în sistemul de organizare. Pentru ca intervenţia în cadrul muncii emoționale să ofere rezultate prevăzute, ea trebuie să fie foarte specifică şi conform strategiei organizaționale. Astfel, ţinând cont de specificul muncii emoționale, intervenţia poate avea două strategii de lucru. Prima strategie de intervenţie este cea bazată pe *teoria alinierii*, în cadrul căreia se elucidează comportamentul anagajatului în consonanţă cu scopurile muncii în cadrul schimbăriilor organizaţionale şi recompensează prin crearea unei persoane organizaţionale congruente [3]. A doua strategie este *teoria co-optimizări sistemice*, care este o extensie a teoriei sistemului sociotehnic dezvoltată din studiul Tavistock, care caută interdependenţa şi cooperarea dintre perechi bazată pe munca în echipă, care au o anumită autonomie și manifestare emoțională [4].

Pentru eficientizarea intervenţiei, trebuie luate în considerare resursele specifice organizaţiei, elementele planificării, colaborările cu contextul macrosocioeconomic şi specificul muncii prestate în cadrul organizaţiei. Elementul esențial în munca emoțională constituie controlul și stăpânirea propriilor trăiri de-a lungul confruntării cu clienți care au o stare de spirit stresantă, negativă, iritantă, exprimă neplăcere și poate genera conflicte. Astfel au loc două mecanisme de control – cel de la suprafață care presupune o „mască” cu emoții pozitive, un limbaj nonverbal, verbal și paraverbal artificial, menit să predispună receptorul spre comunicare, și mecanismul interior, care are vectorul îndreptat spre convingerea în ceea că persoana simte doar emoții pozitive, respectiv blocarea emoțiilor negative. Aceste mecanisme, fiind întrebuințate foarte des, pot trezi conflicte interioare care aduc la un nivel înalt de stres și îndepărtează de relații intrapersonale eficiente și sincere. Deci, accentuăm faptul că importanța stabilității emoționale

ocupă un loc determinatoriu pentru sănătatea lucrătorului. Însăşi expunerea emoţională este esenţială în oricare ramură a muncii, având o influenţă asupra comportamentului atât individual, cât şi de grup.

Astfel, procesul de intervenţie în cadrul muncii emoţionale este necesar să fie focusat pe strategia care permite creşterea performanţei organizaţionale şi personale. Institutul Tavistock pentru relaţii umane din Londra a diferenţiat strategiile de intervenţie în strategii *„asupra”* [ntervenţii „tehnocratice”] şi strategii *„cu”* [intervenţii „colaborative”]. Dubost [1998] mai precizează că orice practică de intervenţie apare ca o aplicaţie într-o împrejurare în care a apărut o problemă umană. Se cunosc trei tipuri de intervenţie:

1. Consultanţa – se adresează grupurilor mici [prin interviuri sau reuniuni de grup se analizează dinamica intergrupală]. Psihologul identifică disfuncţiile la nivel emoţional-motivaţională şi propune soluţii. Caracteristicile acestui tip de intervenţie sunt: între psiholog şi beneficiari se stabileşte o relaţie [cognitivă, afectivă, morală]; relaţia are la origine o situaţie greu de depăşit; psihologul aduce o pricepere, o experienţă, o competenţă într-un domeniu, pe care clientul nu o are; cererea de consiliere presupune: aport de informaţii, contribuţie la o reflecţie, susţinere psihoafectivă etc.

2. Intervenţia propriu-zisă este un plan de acţiuni de durată, care presupune găsirea unor soluţii la mai multe probleme. În acest caz, consilierul se confruntă nu cu o cerere, ci cu mai multe.

3. Proiectul de cercetare-acţiune vizează un cadru mai larg [organizaţia]. De exemplu, psihologul îşi propune să îmbunătăţească climatul emoţional la locul de muncă, să depăşească anumite situaţii critice, să dezamorseze o stare de apatie/demotivare generală într-o anumită organizaţie etc.

O altă clasificare a intervenţiei organizaţionale este propusă de Friedlander şi Brown [*apud* 2] având la bază următoarele categorii: procese umane, abordări tehnostructurale şi intervenţia strategică.

1) *Intervenţia la nivelul proceselor umane* presupune valorizarea succesului uman, realizările şi performanţele, prin îmbunătăţirea funcţionării proceselor umane, schimbarea percepţiilor şi atitudinilor prin influenţarea directă a angajatului. În această categorie se includ

următoarele aspecte: laboratoarele de training, implicarea în managementul decizional, managementul obiectivelor, stabilirea scopurilor, aşteptările la locul de muncă, activităţile de coeziune a grupului şi feedback-ul la chestionare etc.

2) *Intervenţia tehnostructurală* are loc la nivelul conţinutului postului, metodelor de lucru şi al relaţiei dintre angajaţi. Ea este formată din următoarele elemente: structura postului, divizarea sarcinilor postului, caracteristicile postului şi stabilirea tipului orarului de muncă etc., aceste aspecte determină o anumită manifestare emoțională necesară postului.

3) *Intervenţia strategică* analizează funcţiile interne ale organizaţiei în concordanţă cu mediul exterior şi aduce schimbările necesare pentru a ţine pasul transformărilor din contextul extern. Aici se includ următoarele elemente: integrarea schimbărilor strategice, managementul învăţării continue, dezvoltarea transorganizaţională, integrarea schimbărilor culturale etc.

Prima strategie din acest tip este intervenţa (asupra) managementului resurselor umane, care se focalizează pe politicile de personal şi acordă o atenţie deosebită mecanismelor de integrare a oamenilor în organizaţie. Dintre acestea reţinem: stabilirea obiectivelor, a sistemelor de recompense, planificarea şi dezvoltarea carierei, managementul stresului care se elaborează în urma analizei specificului consumului emoțional al angajatului în procesul muncii.

A două strategie este intervenţia strategică, orientată spre strategia generală a organizaţiei ce prespune identificarea unei anumite strategii emoționale necesară pentru performanță, spre modul în care aceasta îşi utilizează resursele pentru a câştiga o poziţie avantajoasă în mediul în care îşi desfăşoară activitatea. Această categorie include următoarele tipuri de intervenţii: planificarea sistemelor deschise, cultura corporatistă, managementul schimbării strategice. La baza intervenţiei tehnostructurale stau elementele ce afectează conţinutul muncii, metodele de muncă şi relaţiile dintre angajaţi, fiind orientate spre raportul dintre angajaţi, tehnologia şi structurile organizaţionale. Tehnologia organizaţională se referă la metodele de lucru şi fluxul tehnologic, în timp ce structurile se referă la diviziunea muncii, la ierarhia organizaţională şi la design-ul muncii.

Ca demers, derularea unei intervenţii în cadrul muncii emoţionale implică resurse de timp din partea organizaţiei şi a angajaţilor, resurse financiare pentru plata echipei de consultanţi şi scăderea temporară a productivităţii departamentelor, din cauza implicării acestora în programe de dezvoltare personală şi profesională şi din cauza schimbării practicilor organizaţiei. Drept urmare, managerii care investesc aceste resurse în dezvoltarea organizaţională sunt responsabili de rezultate în faţa acţionarilor şi justifică aceste cheltuieli în termeni de rezultate obiective [La Montagne *et. al.*, 2007].

Referinţe:

1. LAMONTAGNE, A.D., KEEGEL, T., LOUIE, A., OSTRY, A., LANDSBERGIS, P.(2007). A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990-2005. In: *Occup Environ Health*, 13, pp.268-280.
2. NIELSE, K, Taris, TOON, W. and COX, Tom. (2010).The future of organizational interventions: Addressing the challenges of today's organizations. In: *Work & Stress*, 24, 3, pp.219-233.
3. NECULAU, A. *Analiza şi intervenţia în grupuri şi organizaţii*. Iaşi: Polirom, 2000, p.7.
4. ZLATE, Mielu. *Tratat de psihologie organizaţional-managerială.* Vol. I. Iaşi: Polirom, 2004.

ABORDÂRI MODERNE PRIVIND MANAGEMENTUL ECHIPEI

Elena SUMAN
CZU: 316.6:316.354:005 sumanhelen@yahoo.com

Performanţa echipelor orgnizaționale depinde, în mare măsură, cum managerii de echipe direcționează indivizii, motivează, analizează, definesc problemele, precum și utilizează la maximum resursele umane care în mod frecvent se bazează pe experiență, calificări, studii, vechimea în muncă, aptitudini, comportament etc. Aceasta ar fi o imagine clasică în care managerii încearcă să-și desfășoare activitatea zilnic într-un mod conștient sau nu. Totuși, comportamentul uman este frecvent imprevizibil, cerințele și reacțiile oamenilor sunt condiționate de circumstanțele mereu schimbătoare în care ei trăiesc, de presiunile care trebuie să răspundă și de dorințele și necesitățile lor individuale [1, p.22]. Prin urmare, managementul organizațional va opera cu mai mult succes sau mai puțin succes în conformitate cu felul în care percep comportamentul indivizilor, precum și propriile lor caracteristici personale. De aceea, din perspectiva cercetărilor efectuate pentru a înțelege mai bine comportamentele fundamentale ale indivizilor la locul de muncă au fost dezvoltate şi construite mai multe modalități de evaluare a comportamentului uman și folosite pe scară largă în scop comercial, precum și la construirea unei echipe de muncă eficientă.

Așadar, identificarea tipului de personalitate a indivizilor din echipă marchează progresul grupului și echilibrul în deciziile și planurile adoptate pe termin lung. Indicatorul de personalitate Meyers-Briggs (MBTI) bazat pe teoria lui Carl Jung despre tipurile psihologice (1921) și pentru prima dată publicat in 1956 descoperă o modalitate științifică despre similitudinile și diferențele dintre personalitățile umane. Katherine C. Briggs impreună cu fiica sa Isabel Briggs Meyers s-au ocupat insensiv timp de 20 de ani, pentru a studia şi elabora un instrument de evaluare psihologică practic bazat pe teoria psihologului elveţian C. Jung. Cercetările lui C.Jung şi

obsrevaţiile sale au fost sistematizate într-o lucrare publicată de Briggs în anul 1956 în care pentru prima dată patru dimensiuni ale personalităţii sunt identificate şi clar definite: două tipuri de atitudini ale personalităţii şi două funcţii mentale, atitudinile fiind extraversiunea *versus* introvesiunea şi judecător *versus* perceptiv; funcţiile mentale fiind intuiţia versus senzaţia şi gândirea versus emoţia. Tipul de personalitate este rezultatul de inetracţiune dintre patru preferinţe ale individului, intercalarea şi interinfluenţa dimensiunilor caracterizează dinamica personalităţii individului. MBTI afirmă că cele patru preferinţe constituie o construcţie despre personalitate în care individul are fundamental acces la toate opt preferinţe: Extraversiune-Introversiune, Intuiţie-Senzaţie, Gândire-Emoţie, Judecător-Perceptiv. Fiecare din cele două funcţii mentale sau atitudini sunt necesare în procesul de adaptare comportamentală, însă individul în modul natural şi inconştient preferă folosirea anumitor funcţii şi preferinţe în comparaţie cu altele. Tipul de personalitate (MBTI) ca instrument practic s-a demonstrat a fi foarte util în înţelegerea şi dezvoltarea dinamicii grupurilor organizaţionale [2, p.56; 3, p.34; 4, p.45]. Cercetările lui Barr demonstrează pe baza experienţei vaste de consultanţă că majoritatea organizaţiilor în lumea occidentală au un tip generic de personalitate STJ, fiind în cel mai tradiţional mod formate şi gestionate pe baza de proceduri, sisteme, reguli, însă aceste modalităţi de organizare sunt puternic criticate pentru lipsa sa de eficienţă şi flexibilitate [2, p.56]. Pe când organizaţiile de tip NTJ sunt ghidate de viziune, generare de idei noi asupra produselor, pilotează şi modelează diferite procese în cadrul organizaţiei în conformitate cu misiunea organizaţiei.

O altă abordare privind managementul echipelor organizaționale este sistemul de evaluare a rolurilor în echipă elaborat de savantul englez M.Belbin. Rolurile în echipă în baza teoriei lui Belbin, descriu modele şi procedee comportamentale de interacţiune a unui membru al echipei cu un alt membru al echipei şi cum aceasta facilitează progresul şi activitatea echipei. Prin cercetările efectuate autorul pune în evidență modul în care funcționează echipele de muncă : a) un grup de persoane inteligente (aşa numit fenomenul Apollo) niciodată nu pot

forma o echipă eficientă şi creativă, deoarece dificultăţile procesului decizional provocate de discuţii interminabile, distructive, precum și acţiuni pur individualitate sunt extrem de dificil de gestionat; b) echipele pure sau compuse din tipuri similare de personalitate pot avea avantaje generice în anumite situaţii, dar şi slăbiciuni generice în alte situaţii, totodată echipele preponderent extravertite obţin rezultate mai bune pe când echipele compuse din introvertiţi obţin rezultate mai modeste.

Privind dintr-o altă perspectivă DISC (Dominanță; Influență; Stabilitate; Conformare) – sistem de evaluare comportamentală a persoanei elaborat pe bazele teoretice a lui William Marston savant american din anii 30 ai secolului XIX, sistem care este elevat la nivel industrial de compania Thomas International Anglia, afirmă că există o legătura complexă dintre comportamentul persoanei la locul de muncă şi situaţiile cu care acesta se confruntă. W.Marston definește cum indivizii răspund la diferite particularităţi ale mediului, acest aspect fiind caracterizat prin favorabilitatea individului vizavi de mediul situativ. Cercetătorul găsește o legătură între aceste două variabile, legătură care este confirmată şi pe larg acceptată în lumea ştiinţei despre comportametul persoanei în mediul organizaţional. În primul rând, modelele comportamentale se formează în baza percepţiei individuale a climatului social şi mediile situaţionale nefavorabile persoanei care este diferit de comportamentele care ar fi provocate de mediile situaţionale favorabile sau prietenoase. În al doilea rând, respondenţii afirmă despre ei inşişi că situaţia în care nimereşte persoană nu neaparat relevă în esenţă propria imagine [5, p.24; 6, p.46; 7, p.120]. Interacţiunea individului cu forţele externe care pot fi favorabile sau nefavorabile (antagoniste) şi reacţia activă sau pasivă în funcţie de aceasta se determină de patru condiţii emoţionale adaptive. În mediile antagoniste, individul se manifestă cu factori comportamentali de Dominanţă sau Conformitate, unde factorul Dominanţă caracterizează un comportament direcționat spre depăşirea obstacolelor prin acţiunile active şi energice ale individului. Conformitatea însă este opusul Dominanţei şi caracterizează un răspuns pasiv, precaut şi prevăzător de conformare a individului. Ambele reacţii de

comportament au ca obiectiv să reducă din efectul nedorit asupra individului, însă în modul foarte diferit. Factorul *Dominanţă înaltă* semnifică o manifestare pozitivă, activă într-un mediu nefavorabil, iar *Conformarea înaltă* semnifică o manifestare indecisă, precaută într-un mediu nefavorabil, antagonist, aceasta din urmă într-o măsură oarecare calmează gradul de antagonism.

În multe cazuri, companiile şi organizaţiile nu dispun sau nu posedă abilităţi necesare pentru selectarea şi formarea nucleului echipei. Această situaţie stimulează apariţia agenţiilor specializate care ar facilita atare funcţie pentru organizaţiile în cauză. Totodată, organizaţiile preferă să identifice şi să formeze rapid abilitaţile relevante prin intermediul instrumentelor moderne de evaluare și de selectare a personalului, deoarece aspectele psihologice organizaționale joacă un rol important în acest proces. Varietatea de instrumente psihometrice, cognitive, comportamentale etc. sunt foarte utile atât la formarea și dezvoltarea echipei, cât și la realizatea obiectivelor organizaționale pe termen lung.

Referințe:

1. ARMSTRONG, M. *Cum să fii un manager și mai bun.* Ediția a VI-a. Editura Meteor press, 2007. ISBN: 978-973-728-174-6.
2. BAR, Lee, NORMA, Barr. *The Leadership Equation: Leadership, Management, and the Myers-Briggs.* Eakin Press, Austin, Texas, 1989.
3. BRADLEY and HEBERT. The Effect of Personality Type on Team Performance, Wiley, 2000.
4. HIRSH, S. and KUMMEROW, J. *Introduction to Type in Organizations.* 3rd edition. Palo Alto, CPP Inc, 1998.
5. Inscape Publishing, A comparison of DiSC Classic and the Myers-Briggs Type Indicator: Research Report, 1996, Inscape Publishing Inc.
6. Inscape Publishing, DiSC Classic and Models of Personality: Research Report, 1996, Inscape Publishing Inc.
7. SIDNEY, H. Irvine. *Personal Profile Analysis: The Technical Resource Book.* Thomas International, 2003.
8. BELBIN, R. Meredith. *Management Teams.* 2nd edition. Elsevier, 2004.

APTITUDINILE COMUNICATIVE ŞI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI

Victoria CHEPTENE
CZU: 159.922.8:316.77 ***victoria.orlov@gmail.com***

Adolescenţa, care este cuprinsă între 14 şi 20 de ani, urmată de postadolescenţă până la 25 de ani, se caracterizează prin foarte multe schimbări şi transformări şi de aceea a fost considerată o a doua naştere (J.-J. Rousseau) sau un moment esenţial în dezvoltarea psihică umană (Lehalle). Toate schimbările caracteristice acestui stadiu îndreptăţesc o interesantă concluzie a lui M. Debesse: „Este ultima şi cea mai complexă dintre marile etape ale dezvoltării” şi, mai departe, aceasta se caracterizează nu numai prin multiplele învăţături care-l pregătesc pe tânăr sau pe tânără pentru sarcinile maturităţii, ci şi prin proiectele, aspiraţiile unei personalităţi care în cunoştinţă de scopurile pe care ar vrea să le atingă caută mijloacele adecvate pentru a ajunge la ele [*apud 1*].

În concepțiile autoarei T. Crețu, întreaga dezvoltare cognitivă a adolescentului se află în strânsă interdependență cu limbajul [1, p. 271]. Respectiv, un limbaj bine dezvoltat contribuie, în mod cert, la manifestarea aptitudinilor comunicative înalte.

Aptitudinile comunicative în concepțiile autoarelor R. Tereșciuc și N. Berezovschi sunt acele însușiri ale individului care satisfac trebuințele comunicative ale altor persoane, asigurându-i succes în comunicare. În fruntea acestor însușiri se evidențiază sensibilitatea socială, ea fiind manifestată prin acțiunile comunicative de inițiativă și de răspuns, care exprimă atenție, bunăvoință, stimă față de altul, compasiune, disponibilitate de a conlucra și de a-l înțelege pe partener [2, p. 14].

A.Nuţă consideră că persoana cu aptitudini comunicative poate stăpâni tempoul vorbirii, controla tonul, gestiona emoţiile, asculta atent, poate fi receptiv, controla gesturile, valorifica eficient mimica etc. Sensibilitatea socială, ca însuşire a persoanei şi aptitudinea ei de a-şi concorda acţiunile comunicative cu trebuinţele altuia, au rol central, formează pilonul aptitudinilor ei comunicative [3].

Considerăm importantă relația dintre aptitudinile comunicative și inteligența emoțională a adolescenților. T. Crețu evidențiază că dacă dezvoltarea cognitivă este considerată remarcabilă la vârsta adolescenței, același lucru se afirmă și cu privire la afectivitate. În acest plan, se produc schimbări spectaculoase, care i-au făcut pe mulți cercetători să califice adolescența drept vârsta „furtunilor și stresului". În adolescență se atinge un nivel mai înalt de reglare a conduitelor emoțional expresive. Adolescentul poate manipula voit expresivitatea sa emoțională, ușurându-și adaptarea în diferite situații [1, p. 271]. Aceste premise conduc la manifestarea diferitelor nivele ale inteligenței emoționale.

În cazul mai multor comportamente comunicaționale, ne putem gestiona exprimarea emoțiilor fie în moduri pozitive, fie în moduri negative. De fapt, studiile medicale relevă că acestea pot cauza chiar o varietate de probleme de sănătate, printre care se numără astmul bronșic, afecțiunile cardiace, cancerul. Pe de altă parte, nicio reacție exagerată la emoții nu face bine persoanei. Cea mai bună strategie de gestionare a emoțiilor este găsirea unui echilibru între aceste două extreme. Autorii susțin că cea mai importantă aptitudine de comunicare emoțională pe care poate omul poate să și-o dezvolte este capacitatea de a recunoaște și identifica emoțiile pe care le simte. Studiile arată că oamenii care pot identifica în mod corect emoția pe care o simt sunt cel mai bine echipați pentru a gestiona emoțiile în moduri productive [4, p. 293].

Recunoașterea și numirea emoțiilor asociate diverselor situații de viață nu este o preocupare curentă a oamenilor și de aceea nici reglarea emoțională nu este întotdeauna adecvată. Nevoia de a analiza ceea ce se întâmplă la nivel emoțional apare, mai degrabă, atunci când sesizăm că există efecte asupra comportamentelor, asupra performanțelor sau asupra stării de sănătate [5, p. 233].

Studiile psihosociale denotă că inteligenţa emoţională, capacitatea persoanei de a relaţiona cu cei din jur stau la baza succesului în viaţă, fiind frecvent mai importantă în reuşită decât abilităţile tehnice sau intelectuale. De altfel, succesul în viaţă nu vine atât de la volumul de informaţii cunoscute sau abilitatea de a le manipula, cât de la

priceperea de a ne cunoaşte şi regla propriile impulsuri şi emoţii, dar şi pe ale celor din preajma noastră. 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 [6].

Inteligența emoțională se referă la capacitatea unei persoane de a percepe și a exprima în mod adecvat emoții, de a folosi emoțiile pentru a facilita gândirea și de a gestiona emoțiile în vederea dezvoltării emoționale. Persoanele cu un grad înalt de inteligență emoțională își conștientizează emoțiile, precum și emoțiile altora, și țin cont de emoțiile lor când iau o decizie privind felul în care vor acționa. Puține studii au investigat asocierea dintre inteligența emoțională și expresivitatea emoțională. Cele care s-au ocupat de acest lucru tind să raporteze că persoanele cu inteligență emoțională sporită tind într-o măsură mai mare să exprime bunăvoință, afecțiune și alte emoții pozitive, în comparație cu persoanele cu un nivel mai redus de inteligență emoțională [4, p. 291].

D. Goleman susține că spre deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții sau de personalitatea care nu se modifică, competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate. În opinia lui D. Goleman, orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții, dar unele componente ale inteligenței emoționale sunt tratate ca însușiri de personalitate și deci nu s-ar putea modifica pe parcursul vieții individului [6].

În concluzie, menționăm deosebit de valoroase concepțiile autorilor cu privire la manifestarea aptitudinilor comunicative și a inteligenței emoționale la vârsta adolescenței. Totodată, în literatura de specialitate, sunt puține studii care ar prezenta relațiile dintre aceste concepte.

***Referințe*:**

1. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2016. 389 p. ISBN 978-973-46-6008-7.

2. TEREȘCIUC, R., BEREZOVSCHI, N. *Psihologia aptitudinilor comunicative*. Chișinău: USM, 2000. 157 p. ISBN 9975-9548-3-9.
3. NUŢĂ, A. *Abilităţi de comunicare*. Bucureşti: SPER, 2004. 127 p. ISBN 973-8383-20-X.
4. FLOYD, K. *Comunicarea interpersonală*. Iași: Polirom, 2013. 502 p. ISBN 978-973-46-3341-8.
5. PÂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența: provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
6. GOLEMAN, D. *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă.* Bucureşti: ALLFA, 2004, 2008. 370 p. ISBN 973-8457-62-9.

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND CAPACITATEA DE MENTALIZARE LA PĂRINȚI

Ion CAȘCAVAL
CZU: 159.96 + 615.851 cascaval.john@gmail.com

Teoria minții este un concept care presupune abilitatea individului de a atribui, explica și prezice comportamentul celorlalți indivizi în termeni de stări mentale [5, p. 61]. Prin termenul de stări mentale ne referim la emoții, credințe, dorințe, nevoi, intenții etc. În concepția psihanalistului francez R. Roussillion, teoria minții se referă la capacitatea de reprezentare a stărilor mentale ale celorlați, precum și capacitatea de a distinge propriile stări mentale și credințe de cele ale altor persoane. O altă componentă importantă este abilitatea de reprezentare a realității atât din perspectiva propriei minți, cât și din perspectiva minții celuilalt. Această abilitate îi permite individului să admită că ceilalți au propriile gânduri, intenții și dorințe care sunt diferite de ale sale, de asemenea, îi permite să prezică și să-și explice comportamentele și acțiunile altor indivizi [6].

P.Fonagy, fiind influențat de teoria atașamentului și teoria minții, precum și de gândirea psihanaliștilor W.Bion, D.Winnicot, M.Klein și A.Freud, a elaborat conceptul de *mentalizare.* Potrivit lui P.Fonagy și A.Bateman mentalizarea este un proces mental prin care un individ interpretează implicit și explicit propriile sale acțiuni și ale altora ca fiind semnificative datorită stărilor mentale intenționate, cum ar fi dorințele personale, nevoile, sentimentele, credințele și motivele. În cadrul acestei definiții, autorii identifică trei dimensiuni ale mentalizării: prima se referă la două moduri de funcționare (mentalizare implicită și explicită), cel de-al doilea legat de două obiecte (sine și celălalt), iar cel de-al treilea este legat de două aspecte (cognitiv și afectiv) [3]. În opinia lui A. Wyl, conceptul de mentalizare se referă în principal la capacitatea de reflectare a stărilor psihice afective, iar teoria minții presupune capacitatea de reflectare asupra stărilor epistemice, cum ar fi credințele, intențiile și convingerile [9].

S. Howard menționează că abilitatea de a mentaliza nu este statică, este mai degrabă un proces și o capacitate ce poate fi prezentă sau

absentă în diferite grade. Capacitatea de mentalizare variază în funcţie de stările mentale, în situaţii de stres semnificativ oamenii tind să-şi piardă această capacitate [4].

Mentalizarea îşi are originea în relaţiile timpurii cu persoanele de îngrijire primară. Potrivit lui A.Cooper şi S.Redfern abilitatea de mentalizare corelează cu ataşamentul securizant a bebeluşului faţă de persoana de îngrijire. S-a demonstrat că propriul ataşament al mamei din perioada copilăriei ar putea prezice dacă propriul ei bebeluş va avea sau nu un ataşament securizant [1]. D.Wallin menţionează că abilitatea de mentalizare a părintelui este crucială pentru dezvoltarea ataşamentului securizant la copil, iar ataşamentul securizant al copilului este decisiv în potenţialul de mentalizare a copilului [8].

Un studiu realizat de H.Steele şi M.Steele a arătat că o capacitate bună de mentalizare a părintelui este asociată cu o mai bună sănătate mintală a copilului. Capacitatea de mentalizare îi permite părintelui să înţeleagă stările psihoemoţionale ale copilului şi să răspundă adecvat la necesităţile acestuia. Când persoana de îngrijire poate reflecta la stările mentale ale copilului, acesta, la rândul său, devine capabil să-şi recunoască şi gestioneze emoţiile [7]. A.Cooper şi S.Redfern relatează că atunci când părintele mentalizează starea mentală a copilului, prin modul în care se comportă şi îi vorbeşte, oglindeşte starea acestuia. În lipsa unui părinte care poate mentaliza stările mentale, copilul nu poate să înţeleagă ceea ce simte [1].

P.Fonagy menţionează că activitatea de mentalizare îşi are originea în funcţia reflexivă [3]. D.Wallin consideră că funcţia reflexivă îl ajută pe individ să se vadă pe sine şi pe ceilalţi ca fiinţe cu profunzime psihică [8]. În opinia lui A.Cooper şi S.Redfern, funcţia reflexivă reprezintă capacitatea de a înţelege şi descrie atât propriul comportament, cât şi al altora sub forma stărilor mentale şi a intenţiilor implicite. Autoarele menţionează că părinţii care pot să conştientizeze şi să gândească la ceea ce gândeşte copilul prezintă un nivel înalt de capacitate reflexivă. E. Meins a demonstrat că atunci când părintele conştientizează mintea copilului şi îi vorbeşte despre gândurile şi emoţiile care ar putea fi în mintea lui dezvoltă la acesta capacitatea de mentalizare. Acurateţea prin care părintele descrie ceea

ce se petrece în mintea copilului constituie un factor ce va influența capacitatea copilului de a se înțelege pe sine și pe ceilalți [1].

Psihanaliștii francezi R.Roussilion și A.Ciccone precizează că funcția reflexivă a părintelui nu se rezumă doar la reflectarea stărilor mentale ale copilului. Potrivit acestora funcția reflexivă a părintelui trebuie să transforme activ datele senzoriale și stările emoționale brute ale copilului într-o minte gânditoare [6, p. 108]. Autorii se referă la conceptele lui W.Bion de elemente beta, funcția alfa și reveria maternă. A. Ferro definește elementele beta ca fiind datul senzorial pur care emană emoții indescriptibile și lipsite de sens, iar funcția alfa și reveria maternă se referă la calitatea minții părintelui, care este capabil să conțină, să metabolizeze și să dea sens stărilor mentale ale copilului [2].

Potrivit lui D.Wallin, capacitatea părintelui de a procesa stările mentale ale copilului presupune trei abilități: 1) abilitatea de a înțelege cauza distresului copilului și impactul emoțional; 2) capacitatea de a face față emoțiilor intense ale copilului, precum și alinarea acestuia; 3) recunoașterea minții copilului și a capacității sale de a deduce intențiile părintelui [8, p. 73].

Funcția reflexivă și mentalizarea pot fi asociate și cu dimensiunile narcisice ale personalității umane și reprezintă un factor important în asigurarea unui fundament narcisic în procesul dezvoltării copilului. Funcția reflexivă a părintelui, capacitatea acestuia de mentalizare asigură cadrul psihologic în care narcisismul copilului poate să se dezvolte optim. Prin capacitatea de a-și reprezenta stările mentale ale copilului, părintele reușește să meargă în întâmpinarea nevoilor narcisice ale copilului, dar în același timp reușește să ajute copilul și în dezvoltarea propriei capacități de a fi conectat la sine și la celălalt. Astfel, sunt diminuate proiecțiile masive și este asigurat suficient spațiu psihic pentru apariția și dezvoltarea unei fundații narcisice sănătoase în personalitatea copilului.

Referințe:

1. COOPER, A., REDFERN, S. *Ghid pentru înțelegerea minții copilului: Metoda parentajului reflexiv*. București: Ed. Trei, 2018, pp. 28-31.
2. FERRO, A. *Psihanalistul și copilul: Experiențe în câmpul bipersonal.* București: Fundația Generația, 2011, pp. 27-32.

3. FONAGY, P., BATEMAN, A. Tulburarea de personalitate borderline, spitalizarea pe zi și mentalizarea. În: *Tulburările severe de personalitate de Bert van Luyn și colab.* Iași: Polirom, 2009, pp. 207-215.
4. HOWARD, S. *Psihoterapie și consiliere psihodinamică*. București: Herald, 2010, pp. 21-23.
5. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului*. București: Fundația Generația, 2003, pp. 61-63.
6. ROUSSILLON, R., CICCONE, A. ș.a. *Manual de psihologie și psihopatologie clinică*. București: Fundația Generația, 2010, pp. 591-599.
7. STEELE, H., STEELE, M. On origins of reflective function. In: *Mentalization: Theoretical Consideration, research Findings, and Clinical Implication.* Volum coordonat de F. BUSCH, N.J. HILLSDALE, Analytic Press, 2008, pp. 133-158.
8. WALLIN, D. J. *Atașamentul în psihoterapie.* București: Ed. Trei, 2010, pp. 66-83.
9. WYLA. Mentalisierung und Theory of Mind. In: *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie,* 63(9), 2014, pp. 730-737.

BURNOUT-UL, EFECT AL SUPRASOLICITĂRILOR COTIDIENE

Alin Ioan CREȚU
CZU: 159.944.4 + 613.731 alincretupsi@gmail.com

Tsunami-urile economice, politice, militare etc., care nivelează totul, fără să ne întrebe nimic, afectează socialul ca ansamblu uman, respectiv pe fiecare persoană în parte, indiferent unde s-ar afla, până în cele mai profunde fibre. Efectul fluturelui cunoscut și ca *Teoria haosului*, care părea de neconceput până recent, își face tot mai simțită prezența, afectându-l inclusiv pe omul de la țară care stă în cel mai îndepărtat cătun, fără ca el să își dorească asta. Nu mai știm cu ce ne hrănim, ce bem, ce respirăm, ce medicamente luăm etc., adică ce conțin acestea, în ce condiții au fost produse și așa mai departe. Am pierdut contactul cu natura și cu semenii, înconjurându-ne de gadget-uri fără suflet, care, în schimb, ne creează plăceri, inducându-ne, pe de altă parte, probleme care nu existau.

Majoritatea oamenilor au un stil de viață agitat, nu se odihnesc suficient, muncesc foarte mult, se suprasolicită psihic.

Sindromul oboselii cronice – burnout – este o tulburare care a apărut odată cu civilizația modernă, cu suprasolicitarea. Îl au toți oamenii, în proporții variabile, deoarece uită de propriile limite. Se estimează ca 0,25% din populația emisferei nordice a Terrei – adulți și copii – suferă de sindromul de oboseală cronică [1].

Pentru a înțelege mai bine conceptul de burnout, acesta a fost metaforizat ca fiind procesul prin care individul „arde” (în lb. eng. *burn* – a arde) cu o flacără mare și apoi, se stinge, ca un chibrit. Christina Maslach a descris burnout-ul ca fiind *„o stare de epuizare fizică, emoţională şi mentală marcată de epuizare fizică şi oboseală cronică, sentimente de neajutorare şi disperare, depersonalizare, stimă de sine şi atitudini negative faţă de muncă, de viaţă şi alte persoane, care poate apărea printre indivizi care au profesii ce presupun contactul permanent cu oamenii”*[2]. Așadar, în perspectiva acesteia, burnout-ul constă din scăderea energiei („a fi activ” devine

tot mai dificil), sentimentul de eşec în vocaţie, muncă excesivă nerecompensată semnificativ, sentimentul de neajutorare şi incapacitatea de a vedea o cale de ieşire şi de a rezolva problemele, cinismul şi negativismul despre sine, despre alţii, despre muncă şi lume în general.

Burnout-ul reprezintă sindromul stresului cronic la locul de muncă. Este un proces ce se dezvoltă lent, care duce la epuizare emoțională și retragere socială. Diferența dintre stres și burnout constă în aceea că în timp ce atunci când persoana este stresată simte că este depășită de situație (prea multă presiune, prea multă muncă etc.), iar în cazul burnout-ului, are sentimentul că nu este suficient/îndeajuns de motivat (prea puțină motivație, prea puțină energie pentru a se remonta, prea puține speranțe pentru o reușită). Stresul implică asumarea prea multor responsabilități, în timp ce burnout-ul implică ruperea de toate aceste responsabilități.

Oboseala reprezintă starea de astenie, scăderea capacității de adaptare la efort fizic și psihic. Ea poate apărea după o noapte de nesomn sau după o perioadă de examene, de stres intens fizic sau psihic, de suprasolicitare, după o perioadă în care s-a trecut printr-un șoc emoțional, după o boală în convalescență, chiar după vacanță sau zile libere, deoarece nu se mai păstrează ritmul de viață obișnuit. De multe ori, se exagerează, amânând frecvent și mult ora de somn. Adaptarea este dificilă, producându-se în decurs de câteva zile.

Oboseala cronică se poate constata când, după trezire, organismul „nu funcționează” fără substanțe activatoare, de obicei cafea sau sucurile bazate pe cola și când scade glicemia. Obosiții cronic sunt de obicei stresați, mai sensibili la boli, morocănoși, cearcănele fiind parte distinctivă a faciesului lor, pesimismul făcându-și loc în viața lor, evenimentele neutre percepându-le ca fiind negative. Își propun să facă foarte multe lucruri, dar nu reușesc să realizeze decât unele. Datorită stărilor emotive, se observă tremurături ale mâinilor, transpirație în exces, orice evenimente din proximitate îi impresionează, manifestarea unor ușoare amețeli, mici pierderi de memorie, scăderea concentrării atenției, a vitezei de reacție, inabilitatea asumării sarcinilor, nervozitate și agitație, orice efort chiar

minim fiind foarte dificil de depășit. Nonperformanța, ca urmare al acestui lanț de fenomene, duce la panică, consumarea medicamentelor în exces. Această stare de oboseală, de astenie, permanentă sau recidivantă, inexplicabilă, fiind un complex de factori fizici și psihici, care nu dispare după odihnă, nici după eliminarea suprasolicitărilor și a stresului, ci chiar se accentuează și, în general, durând minim șase luni, își va pune amprenta asupra vieții personale, sociale și profesionale, devenind un stil de viață. Câte ore se pierd în trafic sau la televizor vizionând emisiuni care pot încărca mintea negativ? Burnout-ul, prin dereglări și non-odihnă, poate duce spre: tumori cerebrale, depresie, Alzheimer.

Diagnosticul de oboseală cronică este pus corect prin investigații, prin excluderea celorlalte cauze și prin persistența simptomatologiei. Sindromul burnout, are o largă paletă de ***semne care se aseamănă cu ale altor boli***, putând fi însoțit de frisoane, de artralgii (dureri articulare), inflamații migratorii însoțite de contractură musculară (cauză a cârceilor), de dureri și crampe musculare. Pot apărea ganglioni măriți în diferite zone ale organismului. De obicei, sindromul oboselii cronice apare cu tulburări de tranzit, cu manifestări de tip colon iritabil (diaree, constipație, colici, meteorism intens). Poate apărea cu palpitații, cu scăderi ale tensiunii arteriale (hipotensiune), nervozitate, anxietate, tulburări de somn.

Statistic acesta ***afectează*** predominant sexul feminin, cu viața activă, între 18-50 de ani, datorită faptului că are un reglaj mult mai fin pe neuroendocrin. Pe de altă parte, în familie, femeile sunt cele care se ocupă în proporție majoritară de detalii având mai multe activități. Trebuie să fie mămici având grijă de copiii care merg la școală, atente și la soți cum se îmbracă, să facă mâncare. Ies în trafic unde se aud multe claxoane. La locul de muncă își doresc să performeze; apare fenomenul de piramidă, elemente negative pe care creierul le înmagazinează., epuizând organismul.

Cercetările realizate până în prezent asupra intervențiilor specifice în burnout au dus la concluzia că acestea se împart în trei mari categorii: cele orientate spre persoană, cele orientate spre organizație și combinația dintre cele două tipuri de intervenție. Majoritatea

intervențiilor au dus la reducerea sindromului. Combinația primelor două tipuri de intervenții (orientate spre persoană și spre organizație) a avut efecte pozitive pentru cea mai lungă perioadă de timp (peste 12 luni). Totuși, efectele pozitive ale intervențiilor s-au redus odată cu trecerea timpului.

S-a ajuns la concluzia că tehnicile psihoterapiei cognitiv-comportamentale pot fi utile în tratarea simptomelor de stres, anxietate, respectiv burnout. Prin tehnici comportamentale, indivizii învață să își gestioneze mai bine emoțiile și reacțiile comportamentale. Prin disputarea cogniților iraționale, ei conștientizează erorile în gândire care au dus la activarea energetică în exces, având ca rezultat starea de epuizare.

Este foarte importantă ruperea cercului vicios al gândurilor predominant negative, care apasă peste noapte, devenind coșmaruri, a insomniilor etc. Psihodrama, prin punerea pe scenă a diferitelor roluri, inclusiv inanimate este extrem de eficientă, condusă de un bun psihodramatician. Psihodrama este o tehnică de grup/ştiinţă a sufletului, eliberând fiinţa umană de spaime, punând-o în contact cu îndoielile, dorinţele, blocajele şi visele sale pe care le explorează într-un cadru securizant, cu resursele ei cele mai adânci, spontaneitatea şi capacitatea infinită de a crea - pe care le redescoperă şi antrenează – facilitându-i stabilirea unui echilibru între exigenţele intrapsihice şi cerinţele realităţii, prilejuindu-i întâlnirea cu celălalt [3].

Referinţe:

1. http://www.fiisanatos.md/ro/news_item/ziua-internationala-a-oboselii-cronice-si-a-disfunctiilor-imunitare.html
2. MASLACH, C., JACKSON, S. E. Burnout in health professions: A social psychological analysis. In: SANDERS, G. S. and SULS, J. (eds.). *Social Psychology of Health and Illness*, Erlbanm, Hillsdale, 1982, pp.227-251.
3. MORENO, J. L. *Psychotherapie de groupe et psychodrame.* Paris: Presse Univ. France, 1965.

SATISFACȚIA ȘI STABILITATEA MARITALĂ ÎN CONTEXTUL PANDEMIEI COVID-19

Cristina DOLINSCHI
CZU: [152.942 + 316.356.2]:616.91
crisdolinsk@mail.ru

Epidemiile sunt o formă de stres extern pentru cupluri și familii, iar specialiștii în domeniu devin din ce în ce mai preocupați de modul în care epidemia Covid-19 ar putea modela rezultate pe termen lung. Potențialul impact al pandemiei asupra căsătoriilor se referă la afectarea negativă a modalității de relaționare conjugală, partenerii dezvoltând stres extern, iar interacțiunile devenind mai puțin constructive. Prezența factorilor de stres externi (șomajul, dificultățile economice, suprasolicitarea în activitățile casnice, conflictul muncă-familie) creează un context în care partenerilor le este mai dificil să răspundă nevoilor reciproce, astfel reducându-se gradul de satisfacție resimțit. În plus, cuplurile cu diverse probleme financiare sunt susceptibile de a fi expuse unui risc mai mare de disoluție conjugală. Distanțarea socială și rămânerea acasă sunt esențiale pentru reducerea transmiterii COVID-19, dar aceste măsuri de protecție perturbă rutina cuplurilor și a familiilor. Ambii parteneri pot încerca să lucreze de acasă, iar cuplurile cu copii au responsabilitatea suplimentară de a avea grijă de aceștia în timp ce lucrează, asigurându-se că copiii lor finalizează sarcinile școlare și rămân în siguranță.

Deși la nivel mondial au fost efectuate puține cercetări empirice asupra impactului pandemiei COVID-19 privind calitatea relațiilor interpersonale, există studii care atestă repercusiunile negative ale pandemiei asupra interrelaționării sociale. Balzarini și colab. (2020) au descoperit că factorii de stres asociați cu COVID-19 au o asociere semnificativă cu un nivel mai scăzut de satisfacție în relație, precum și acutizarea conflictelor [1], în timp ce Chung și colab. (2020) arată că COVID-19 a dus la niveluri mai mari de stres parental, ceea ce poate contribui la adoptarea unor stiluri parentale mai dure [2, p. 3].

În acest context, ne-am propus să determinăm nivelul satisfacției și stabilității maritale înainte și în perioada pandemiei la un eșantion de

20 de cupluri căsătorite. Inițial, respondenții au completat următoarele teste: *Testul satisfacţiei conjugale*, elaborat de V. Stolin, T. Romanova, G. Butenco și *Testul stabilităţii în cuplu,* iar ulterior aceste instrumente de măsură au fost readministrate eșantionului în perioada mai-iunie 2020.

Vom prezenta în continuare rezultatele obținute de către participanții în cadrul acestui studiu. Datele procentuale cu privire la stabilitatea conjugală sunt reflectate în Tabelul 1.

Tabelul 1

Distribuţia de frecvenţă la scala stabilitate conjugală

	Stabilitatea conjugală,%			
	scăzută	medie	moderată	înaltă
	Înainte de pandemie			
Femei	5	35	35	25
Bărbaţi	-	20	70	10
	În pandemie			
Femei	-	25	50	25
Bărbaţi	-	25	70	5

Tabelul 2

Distribuţia de frecvenţă la scala satisfacţie conjugală

		Satisfacţie conjugală					
	Insatisfacţie totală	Insatisfac ţie semnificativă	Mai mult insatisfac ţie decât satisfacţie	Nivel egal de satisfacţie şi insatisfacţie	Mai mult satisfacţie decît insatisfacţie	Satisfacţie semnificativă	Satisfacţie totală
		Înainte de pandemie,%					
Femei	5	25	5	-	15	35	15
Bărbaţi	-	15	10	10	15	40	10
		În pandemie, %					
Femei	15	25	15	15	20	10	-
Bărbaţi	15	15	15	5	30	10	10

Analizând valorile procentuale obținute, putem menționa că majoritatea cuplurilor investigate înainte de pandemie au nivel de stabilitate moderat și înalt (60% femei şi 80% bărbaţi). În situația epidemiologică actuală se observă o creștere a nivelului de stabilitate maritală moderată la femei (50% față de 35% înainte de pandemie) și o diminuare nesemnificativă a nivelului înalt de stabilitate la bărbați (5% față de 10% înainte de pandemie). Totodată, aceste rezultate denotă faptul că în marea majoritate partenerii dispun de capacităţi interadaptative în cadrul cuplului.

Datele din Tabelul 2 indică faptul că înainte de pandemie atât femeile, cât şi bărbaţii se află la un nivel mai mare de medie la satisfacţia conjugală (65%). Coexistența conjugală satisfăcătoare presupune exercitarea funcțional-adaptativă a rolului marital, astfel dezvoltându-se trăiri afective stenice de tipul mulţumirii, satisfacţiei, împlinirii, echilibrului, armoniei etc., precum și un nivel optim de intercomunicare pozitivă și aptitudini maritale eficiente.

În continuare, verificăm rezultatele respective prin evaluarea diferenţelor dintre valorile medii la scalele stabilitate şi satisfacţie maritală.

Tabelul 3

Valorile medii la scalele stabilităţii şi satisfacţiei conjugale la femei

	Femei		*Testul Student*
	Înainte de pandemie	*În pandemie*	
Stabilitate	17,35	19,15	nesemnificativ
Satisfacţie	30,50	24,70	t=4,040 p=0,001

Tabelul 4

Valorile medii la scalele stabilității și satisfacției conjugale la bărbați

	Bărbați		*Testul Student*
	Înainte de pandemie	*În pandemie*	
Stabilitate	17,45	17,10	nesemnificativ
Satisfacție	30,80	26,70	t=4,017; p=0,001

În urma examinării rezultatelor test-retest obținute de către partenerii maritali, observăm o diminuare a valorilor obținute la scala satisfacției conjugale atât la femei, cât și la bărbați. Scăderea nivelului

satisfacţiei în cuplu a fost confirmată statistic şi de rezultatele testului t-Student. Astfel, testul a scos în evidenţă prezenţa diferenţei semnificative între etapa test-retest la variabila *Satisfacţie conjugală* (la femei: test m=30,50; retest m=24,70; t=4,040 p=0,001 şi la bărbaţi: test m=30,80; retest m=26,70; t=4,017 p=0,001). Datele prezentate ne permit să afirmăm că la partenerii maritali a scăzut nivelul satisfacţiei în cuplu pe timp de pandemie. Diminuarea înregistrată se poate datora mai multor factori, printre care putem presupune: creşterea incertitudinii şi nesiguranţei, împărţirea deficitară a responsabilităţilor casnice, conflictul muncă-familie, resurse financiare limitate, reducerea reţelelor sociale. Dacă analizăm la nivel general datele obţinute la scala *Stabilitate conjugală*, deşi se atestă diferenţe în valorile procentuale, ele rămân a fi nesemnificative, fapt confirmat şi prin prelucrarea statistică ulterioară a rezultatelor, utilizând testul t-Student.

Căsătoriile şi relaţiile strânse pot supravieţui pandemiei COVID-19, focusându-se pe comportamente adaptative, nonconflictuale, comunicare pozitivă, mobilizarea resurselor de a face faţă satisfăcător stresurilor interne şi externe. Deşi cuplurile se vor confrunta cu multiple provocări din cauza pandemiei COVID-19, efectele adverse asupra căsătoriilor şi familiilor nu sunt inevitabile. Depăşirea împreună a adversităţii poate contribui la dezvoltarea şi menţinerea unei calităţi relaţionale stabile şi satisfăcătoare.

Referinţe:

1. BALZARINI, R. et al. *Love in the Time of Covid: Perceived Partner Responsiveness Buffers People from Lower Relationship Quality Associated with Covid-Related Stressors,* 2020. [Accesat 30.08.2020] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/341436083_Love_in_the_Time_of_COVID_Perceived_Partner_Responsiveness_Buffers_People_from_Lower_Relationship_Quality_Associated_with_COVID-Related_Stressors
2. BIDDLE, N. et al. *Mental health and relationships during the COVID-19 pandemic.* Australian National University: ANU Centre for Social Research and Methods, 2020. [Accesat 30.08.2020]. Disponibil: https://csrm.cass.anu.edu.au/sites/default/files/docs/2020/7/Mental_health_and_relationships.pdf

ASPECTELE PSIHOLOGICE ȘI SOCIALE ALE EPILEPSIEI

Natalia DOȚEN
Institutul de Medicină Urgentă, Centrul Național de Epileptologie
CZU: [159.942.5 + 316.642.2]:616.853 ***dotenatalia@yahoo.com***

Epilepsia este una dintre cele mai răspândite afecțiuni neurologice ce nu cunoaște vârstă, rasă, clasă socială sau granițe geografice. Fiind înconjurată de stereotipuri, prejudecăți și mituri, istoria epilepsiei poate fi rezumată la 4.000 de ani de ignoranță, superstiție și stigmatizare, urmată de 100 de ani de cunoaștere, superstiție și stigmatizare [1]. Deși epilepsia este o condiție medicală, ea rămâne o boală ascunsă asociată cu discriminare sau refuz la locul de muncă, la școală și în societate.

În prezent, epilepsia este o condiție care este încă foarte stigmatizată, cu un impact profund asupra identității individuale, familiale și sociale, fiind asociată cu un nivel crescut de anxietate și depresie, stimă de sine scăzută, izolare socială, tulburări de comportament, dificultăți maritale și financiare [2, 3].

Epilepsia poate afecta semnificativ aproape toate aspectele vieții. Problemele persoanelor cu epilepsie încep practic cu prima criză, fiind o experiență înfricoșătoare pentru sine și membrii familiei. Anxietatea comună este frica de rănire și de moarte. Imprevizibilitatea crizelor crește probabilitatea dificultăților în ajustarea activităților zilnice care includ mediul profesional, educațional, social, sportiv și activitățile de agrement. O criză epileptică poate cauza o traumă fizică și poate afecta funcționarea creierului. Unele forme de epilepsie sunt asociate cu declin cognitiv-mnestic, tulburări comportamentale și psihiatrice [4].

Epilepsia rămâne încă o dizabilitate „ascunsă” sau „invizibilă”, deoarece simptomele nu sunt aparente cu excepția unei crize. Debutul imprevizibil provoacă o frică de necunoscut și de incertitudine. Fiind ascunsă, face mai dificilă dorința de a interacționa și a căuta alți oameni cu epilepsie pentru suport.

Indirect, persoanele cu epilepsie sunt afectate de atitudinea socială și de restricțiile impuse de aceasta. Copiii cu epilepsie întâmpină difi-

cultăţi de învăţare şi de comportament; adulţii sunt limitaţi în obţinerea permisului de conducere şi în ocuparea unor funcţii în plan profesional; iar pentru bătrâni, care şi aşa trebuie să facă faţă schimbărilor fizice, cognitive şi psihosociale, epilepsia este o povară care necesită adaptare la un stil de viaţă mai provocator. În continuare, vom încerca să detaliem modificările şi impactul epilepsiei asupra principalelor aspecte psihosociale.

Impactul asupra sinelui. Corpul unei persoane este o parte integrantă a autopercepţiei şi a identităţii de sine. Constatarea că creierul nu funcţionează aşa ca alte creiere, forţează o schimbare de percepţie a corpului şi a sinelui ca fiind mai puţin competent decât alţii care accentuează stima de sine redusă. Diagnosticul de epilepsie provoacă multe dificultăţi psihologice aşa ca depresie, anxietate, sentimentul de lipsă de control, neputinţă, vinovăţie, tulburări de somn, scăderea energiei şi a vitalităţii. Suferinţa conştientizării de a fi infirm parcurge fazele de şoc, anxietate, negare, tristeţe, furie internalizată, confirmare şi în final acceptare şi adaptare.

Impactul asupra familiei. Factorii primordiali care influenţează asupra familiei sunt: severitatea epilepsiei, disfuncţia neuronală, efectul advers al medicamentelor antiepileptice, percepţia maladiei de către familie, copil şi societate, modificarea stilului de viaţă prin restricţionarea activităţilor copilului şi a familiei [5]. Problemele persoanelor cu epilepsie şi a familiei acestora încep cu primă criză epileptică, în special cea convulsivă care este o experienţă înspăimântătoare pentru oricine. Diagnosticul de epilepsie, de cele mai dese ori, modifică funcţionarea familală prin focusarea părinţilor asupra copilului cu epilepsie şi sărăcirea relaţiilor fraterne [6]. Mai mult ca atât, această centrare poate afecta coeziunea şi relaţiile între familie şi comunitate. Impactul epilepsiei în familie depinde de rolul membrului afectat: mama, tata, frate, soţ sau alţi îngrijitori. Părinţii sunt fundamentali în funcţionarea şi calitatea vieţii, copilul depinde total de reacţiile, educaţia, atitudinea şi adaptarea părinţilor. Totodată, persoanele cu epilepsie care locuiesc singure, sunt expuse la riscul traumelor fizice ca urmare a crizelor necontrolate medicamentos, la suferinţă psihică asociată cu izolare socială care duc la o calitate a vieţii redusă şi chiar la mortalitate prematură [4].

Impactul asupra educației. Impactul epilepsiei asupra procesului de învățare nu poate fi generalizat, deoarece depinde de frecvența și tipul de crize cât și de partea cerebrală afectată. Procesul de învățare este complex și este susținut de mulți factori, așa ca: abilități cognitive individuale, capacitate de ascultare, concentrare, comunicare, atenție, raționament și memorie. De asemenea, este influențat și de experiența persoanei, încrederea în sine, emoțiile, mediul, colegii și învățătorii. Deficitele de atenție apar în timpul crizelor, în special la copii de vârsta școlară. Efectele adverse ale tratamentului antiepileptic – somnolența, frecvența înaltă a crizelor, cât și atenția redusă, pot afecta însușirea cunoștințelor noi [6].

Impactul asupra serviciului. Factorii care afectează angajarea persoanelor cu epilepsie în câmpul muncii sunt: perceperea stigmei, îngrijorarea, severitatea și frecvența crizelor și refuzul angajatorilor. Șomajul rezultă din stimă de sine redusă, diminuarea bunăstării și o calitate a vieții scăzută [4]. Rata șomajului este mai înaltă la persoanele cu epilepsie, cu aprox. 50% la persoanele în țările dezvoltate, și aproape 100% în țările în curs de dezvoltare [4]. Aceasta poate fi cauzată de prejudecățile angajatorului care rezultă din stigmatizare și lipsă de informație, imposibilitatea de a conduce autovehiculele și rezultatele academice scăzute. Dezvăluirea diagnosticului de epilepsie angajatorului este în continuare o decizie dificilă. Angajarea în câmpul muncii și statutul socioeconomic corelează cu o calitate a vieții mai bună.

Impactul asupra relațiilor sociale. Izolarea și dificultățile de adaptare socială pot fi o consecință a perceperii stigmei sau a dependenței cauzată de hiperprotecția parentală [6]. Persoanele cu epilepsie deseori simt frică de jena unei crize, care cauzează rezistență în angajarea în interacțiuni sociale asociate concomitent cu stima de sine redusă și rezultate academice scăzute. Toate acestea pot duce la o rețea săracă de suport, puțini prieteni, o probabilitate scăzută de căsătorie și o mare probabilitate de comportament antisocial [8].

Impactul asupra căsătoriei. Stigmatizarea afectează domeniile de viață mai intime, așa cum este coabitarea și căsătoria [2, 4]. Relațiile satisfăcătoare cu sexul opus necesită stimă de sine. O stimă de sine

scăzută la persoanele cu epilepsie poate rezulta din eşecul stabilirii relaţiilor sexuale satisfăcătoare, suferinţă maritală sau aversiune de sine. Afectarea cerebrală şi/sau medicamentele antiepileptice, cât şi simptomele depresive pot provoca scăderea libidoului şi disfuncţii erectile [7].

Impactul asupra femeilor. Diagnosticul de epilepsie şi tratamentul ei cauzează probleme aparte în toate etapele şi aspectele vieţii la femei. Provocările principale sunt: aspectul fizic, ciclul menstrual, fertilitatea, sarcina şi menopauza [4]. Mai mult ca atât, femeile cu epilepsie deseori trăiesc stări de anxietate cu privire la posibilitatea eredităţii bolii, la efectele adverse ale medicamentelor antiepileptice, la riscurile naşterii şi la abilităţile ei materne de a fi un model suficient de bun în creşterea copilului.

Impactul asupra calităţii vieţii. Calitatea vieţii este „un grad a cărui experienţă de viaţă cognitivă, emoţională, socială şi spirituală este pozitivă". Calitatea vieţii a persoanelor cu epilepsie poate fi redusă datorită comorbidităţilor de: anxietate, depresie, stimă de sine scăzută, neputinţă, apărare agresivă, rezultate academice reduse şi o rată înaltă a şomajului. Dea semenea, riscul înalt de morbiditate, accidentări legate de crize, efectele adverse antiepileptice, retragerea şi izolare socială, relaţii sexuale nesatisfăcătoare şi rata scăzută a căsătoriilor influenţează asupra calităţii vieţii [9].

Concluzii. Impactul epilepsiei se extinde cu mult peste efectele directe ale crizelor şi include o serie de provocări de natură medicală, psihologică, socială, educaţională, personală şi economică, care pot duce la dizabilităţi şi la o calitate a vieţii redusă semnificativ. În acest rezumat, am încercat să relatăm dificultăţile reale cu care se confuntă persoanele afectate de epilepsie, prin aceasta contribuind la îmbunătăţirea cunoaşterii, prevenţiei şi a tratamentului. De asemenea, considerăm ca o echipă multidisciplinară constituită din medici, asistenţi medicali, psihologi, psihoterapeuţi şi asistenţi sociali este necesară în implicarea procesului de tratament al epilepsiei şi poate contribui la îmbunătăţirea calităţii vieţii persoanelor diagnosticate cu epilepsie.

Referinţe:

1. KALE, R. *Bringing epilepsy out of the shadows.* BMJ. 1997 Jul 5; 315(7099): 2-3. doi: 10.1136/bmj.315.7099.2

2. MULA, M., SANDER, J.W. *Psychosocial aspects of epilepsy: a wider approach*, BJPsych Open. 2016 Jul; 2(4): pp. 270-274, doi: 10.1192/bjpo.bp.115.002345.
3. SEO, J.-G., KIM, J.-M., PARK, S.-P. *Perceived stigma is a critical factor for interictal aggression in people with epilepsy.* Seizure 2015; 26: 26-31
4. PANAYIOTOPOULUS, C.P. (eds.) *Atlas of Epilepsies*. Springer, London, p.1361. https://doi.org/10.1007/978-1-84882-128-6_203.
5. OPERTO, F. F., MAZZA, R., PASTORINO, G. M. G., CAMPANOZZI, S., MARGARI, L., & COPPOLA, G. (2019). Parental stress in pediatric epilepsy after therapy withdrawal. Epilepsy & Behavior, 94, pp. 239-242. doi:10.1016/j.yebeh.2019.03.029.
6. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului*. Editura Fundației Generația, 2003, p.288. ISBN 973-86377-0-8
7. RIASI, H. RAJABPOUR, SANATI, A., GHAEMI, K. *The stigma of epilepsy and its effects on marital status.* Springerplus 2014; 3: 762.
8. SZAFLARSKI, M. *Social determinants of health in epilepsy*. Epilepsy Behav, 2014; 41: 283-9.
9. DE BOER, H.M., MULA, M., & SANDER, J. W. (2008). *The global burden and stigma of epilepsy.* Epilepsy & Behavior, 12(4), pp. 540–546. doi:10.1016/j.yebeh.2007.12.019.

STRESUL OCUPAȚIONAL BAZAT PE EMPATIE. FATIGABILITATEA DE COMPASIUNE – O METASINTEZĂ

Călin DRĂGOI
CZU: 331.442:364.442.6 *dragoic@gmx.de*

Salariații din sistemul de protecție socială a copilului sunt expuși permanent acțiunii unor factori de stres datorați supraaglomerării serviciilor de protecție, supuse, la rândul lor, în ultimele două decenii unor modificări (reforme) de structură rapide, unor cerințe (standarde) de calitate supradimensionate și unor presiuni destul de puternice din partea mass-mediei, a opiniei publice și a politicului. O formă specifică de stres ocupațional a personalului din sistemul de protecție socială o constituie așa-numitul „stres ocupațional bazat pe empatie” [1] diverse constructe, respectiv fatigabilitate de compasiune (FC), stres traumatic secundar (STS) și traumatizare viciară (stres de substituție, substitutiv) (TS). Conceptul de fatigabilitate de compasiune (FC) s-a bucurat de tot mai multă atenție în ultimele două decenii, considerându-se că FC are efecte negative, care pot conduce chiar la inabilitatea unor salariați de a asista în continuare în mod corespunzător clienții [2] și la o slabă calitate a serviciilor specifice [3]. Comportamentele personalului, care apar ca o consecință directă a FC [4], la fel ca și efectele asupra sistemului de protecție socială a copilului, nu au fost încă analizate în literatura română de specialitate sistematic, științific. Studiul realizat de noi în patru județe din România pe un eșantion pe 1400 de salariați din serviciile de protecție socială reprezentând o premieră [8].

Metasinteza pe care o prezentăm a fost efectuată în perioada iunie 2018-martie 2020. *Strategia de interogare a bazelor de date și de selecție a studiilor* este prezentată în Figură.

Pentru analaza au fost utilizate următoarele surse: (a) baze de date: Medline, Scopus, PUBMed, PsycINFO, Google Scholar, Cambridge Press; (b) alte surse: Biblioteca Universității din Dresda, Germania – SLUB Dresden – Die Sächsische Landesbibliothek – Staats – und Universitätsbibliothek, Biblioteca Universității din Hamburg,

Germania – STABI Staats – und Universitätsbibliothek Carl von Ossietzky Hamburg; (c) Reviste de specialitate: Educația Plus, ”Journal Plus Education”, “Aurel Vlaicu” University, Arad ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151 Vol XVI (2016); Protecția social a copilului, Revistă de pedagogie și asistență socială editată de Federația Internațională a Comunităților Educative, FICE – România, București.

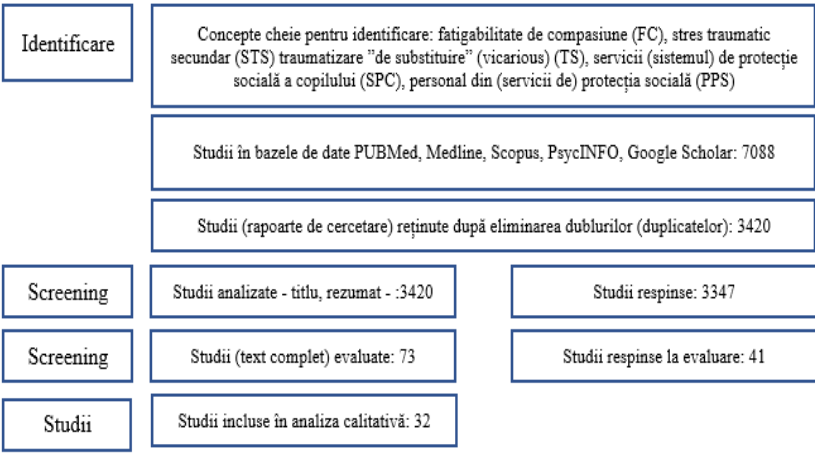


Fig. Strategia de căutare, identificare și selecție a studiilor legate de fatigabilitatea de compasiune

Dezacorduri terminologice și conceptuale. Literatura de specialitate consacrată stresului (pe bază) de empatie se dovedește destul de eterogenă. De-a lungul ultimelor decenii, nomologicul construct „fatigabilitatea de compasiune – stresul traumatic secundar – traumatizarea (stresul) de substituire (vicarious stress)” a fost completat cu o serie de alte concepte, mai „pozitive”, cum ar fi: satisfacția de compasiune, rezultând de fapt din aceeași implicare empatică care generează compasiunea [5, 7] dezvoltare posttraumatică, reziliența substitutivă (viciară, de substituție) care sunt văzute ca urmări ale confruntării directe cu traume (secundare) și rezistente emergente.

Factori instituționali identificați care potențează fatigabilitatea de compasiune. Analiza factorilor identificați în literatura de specialitate consultată a confirmat datele obținute în cadrul studiului anterior

menționat [8], respectiv rezultatele unui sondaj efectuat pe baza unui chestionar elaborat de noi, structurat după modelul scalelor de stres perceput (*perceived stress*) [6, 9]. Menționăm factorii mai importanți regăsiți în studiile consultate: a) personal insuficient [10], ceea ce conduce la suprasolicitare (implicit necesitatea de a face ore suplimentare) [13] poate conduce la stări de anxietate [11] și la instalarea FC [12]. Cerințe și așteptări supradimensionate din partea managementului, a opiniei publice, a mass-mediei și, nu în ultimul rând, a familiilor;
b) Lipsa de suport efectiv din partea managerilor și administrației;
c) pregătire (formare) profesională din punct de vedere calitativ insuficientă, respectiv nesiguranță în intervenții, teama de a face ceva „greșit".

Strategii de coping identificate în studiile consultate: suport din partea familiei, stabilirea de „granițe profesionale" (implicare mai puțin emoțională), debriefing (comunicarea de informații relevante în timp util, comunicarea în echipă și discuții profesionale între colegi), strategii de self-care (autoîngrijire – exerciții fizice, sport, terapii etc...), viață personală pe cât posibil echilibrată, lipsită de stres, autoreflecție (autoanaliză).

Tematici identificate. În cadrul analizei de context au fost identificate patru teme principale: (a) simptome fizice , (b) simptome emoționale, (c) factori declanșatori și (d) măsuri de depășire sau prevenire a stărilor de stres.

Concluzii. Au fost identificate 23 de posibile strategii-cheie de intervenție, dintre care menționăm câteva în ordinea frecvenței cu care au fost identificate (Tabel).

Tabel

Strategii-cheie organizatoric-acționale
recomandate pentru gestionarea FC

Abordări la nivel de sistem, din perspectivă managerială, pentru diminuarea FC
Asigurarea de spații în instituții pentru relaxare și reducere a „stresului acut"
Organizarea de stagii de training cu managerii de servicii și personalul care lucrează direct cu beneficiarii măsurilor de protecție pentru prevenirea și diminuarea, contrabalansarea FC la intervale regulate de timp și cu un conținut pragmatic structurat

Implicarea personalului în dezvoltarea de mecanisme de suport (grupe de suport, de ex.), monitorizarea staff-ului, respectiv salariaților care sunt supraimplicați sau supramotivați
Monitorizarea tiparelor (patternurilor) de muncă, spre exemplu obligativitatea de a se prezenta la serviciu „la comandă”, renunțarea la pauze sau rămânerea peste program pentru a rezolva anumite sarcini de serviciu. Un management competent care nu este exclusiv dominat de o anumită „dependență” și „opacitate instituțională” poate organiza activitatea evitând astfel de stresori
Asigurarea de suficient personal (spre exemplu „acoperirea” cu personal suficient în caz de boală
Reconsiderarea „alocării” beneficiarilor care trebuie asistați – selecție și în funcție de relațiile interpersonale specifice între un anume salariat și copiii pe care trebuie să-i asiste
Flexibilizarea programului de lucru (durată flexibile de muncă, posibilitatea ca personalul să-și organizeze (stabilească) singuri programul de lucru
Deconstrucția (analiza prin reconstituire) a evenimentelor care denotă o slabă calitate a muncii de asistare (intervenții greșite spre exemplu, reacții insuficient de profesionale), compromiteri ale intervențiilor pentru determinarea efectelor (consecințelor) FC și dezvoltarea ulterioară de planuri pentru diminuarea daunelor în eventuale episoade viitoare
Asigurarea de staff suplimentar – „dublarea” salariaților în momente-cheie (momente dificile) ale zilei, asigurarea de suport managerial direct (nu ierarhic-teoretic) pentru salariații cu risc ridicat de FC și de suport pentru familiile acestora
Încurajarea autoconștientizării simptomelor de FC și comunicarea acestora la locul de muncă.
Oferirea pentru salariații cu probleme familiale (spre exemplu copii bolnavi) de a beneficia de un program de lucru flexibil și de a recupera orele (zilele) luate liber
Promovarea de strategii de auto-îngrijire (spre exemplu hobby-uri, exerciții, sport etc.)
Mecanisme eficiente de consiliere (suport psihic) a personalului, de preferință în afara unității

Referințe:

1. RAUVOLA, RACHEL S., DULCE M. VEGA, UND KRISTI N. LAVIGNE (2019) „Compassion Fatigue, Secondary Traumatic Stress, and Vicarious Traumatization: A Qualitative Review and Research Agenda“.

Occupational Health Science 3, Nr. 3 (September 2019): 297-336. https://doi.org/10.1007/s41542-019-00045-1.
2. FINZI-DOTTAN, R., & KORMOSH, M.B. Social workers in Israel: Compassion, fatigue and spillover in married life. In: *Journal of Social Service Research*, 2016, no.42(5), pp.703-717.
3. DASAN, S., GOHIL, P., CORNELIUS, V., & TAYLOR, C. Prevalence, causes and consequences of compassion fatigue in emergency care: A mixed-methods study of UK NHS consultants. In: *Emergency Medicine Journal*, 2015, no.32, pp.588-594.
4. KNOBLOCH COETZEE, S., & KLOPPER, H. C. Compassion fatigue within nursing practice: A concept analysis. In: *Nursing & Health Sciences*, 2010,no.12, pp.235-243.
5. COHEN, K., COLLENS, P. The impact of trauma work on trauma workers: a metasynthesis on vicarious trauma and vicarious posttraumatic growth. In: *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2013, no.5, pp.570-580. https://doi.org/10.1037/a0030388.
6. LEVENSTEIN, S., PRANTERA, C., VARVO, V., SCRIBANO, M.L. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for Psychosomatic Research DOI: 10.1016/0022-3999(93)90120-5 accesat 01.06.2020
7. SAMIOS, C., ABEL, L. M., & RODZIK, A. K. The protective role of compassion satisfaction for therapists who work with sexual violence survivors: an application of the broaden-and-build theory of positive emotions. *Anxiety, Stress, & Coping*, 2013, no.*26*, pp.610-623. https://doi.org/10.1080/10615806.2013.784278.
8. DRAGOI, C., (2019) Drepturile și obligațiile copilului (DCOC) și stresul ocupațional (SOPP) al personalului din sistemul de protecție socială în NISTOR, G., NEACȘU, I., *Drepturile copilului. O Magna Carta a demnității umane*. Editura Universitară. București, 2020, pp. 50-61.
9. COHEN,S., (1994) Perceived Stress Scale, Mind Garten, https://www.mindgarden.com/132-perceived-stress-scale accesat la 01.06.2020.
10. MAYTUM, J. C., HEIMAN, M. B., & GARWICK, A. W. Compassion fatigue and burnout in nurses who work with children with chronic conditions and their families. In: *Journal of Pediatric Health Care*, 2004, no.18, pp.171-179.
11. DRURY, V., CRAIGIE, M., FRANCIS, K., AOUN, S., & HEGNEY, D. G. Compassion satisfaction, compassion fatigue, anxiety, depression and

stress in registered nurses in Australia: Phase 2 results. In: *Journal of Nursing Management*, 2014, no.22, pp.519-531.

12. AUSTIN, W., GOBLE, E., LEIER, B., & PYRNE, P. Compassion fatigue: The experience of nurses. Ethics and Social Welfare, 2009, no.3(2), pp.195-214.
13. SHEPPARD, K. Compassion fatigue among registered nurses: Connecting theory and research. Applied Nursing Research, 2015, no.28, pp.57-59.

MOTIVAŢIA MANAGEMENTULUI IMPRESIEI

Natalia GABATIUC
CZU: 159.947.5 + 316.628 natalia.gabatiuc@gmail.com

Problema motivaţiei comportamentului uman este una controversată, analizată din mai multe perspective şi susceptibilă în funcţie de conceptele şi metodologiile aplicate. Studierea motivaţiei a pornit din nevoia de a înţelege şi utiliza factorii subiectivi care explică alegerile şi comportamentul uman. Variaţia nivelului de management al impresiei în care oamenii să se angajeze atrage atenţia asupra motivelor pe care o persoană le poate avea ca să adopte un astfel de comportament.

Pentru prima dată cuvântul „motivaţie" a fost utilizat de către Artur Schopenhauer într-un articol scris în perioada 1900-1910 [14, p.65,]. În anul 1981 P.R. Kleinginna şi A.M. Kleinginna identifică 140 de definiţii ale motivaţiei în literatura de specialitate [5], fapt confirmat şi două decenii mai târziu (1999) de Ambrose si Kulik [1]. În diferite limbi romanice, evoluţia termenului de „motivaţie" este de la adjectiv, semnificând „care are proprietatea de a se mişca" – la substantiv, obţinând sensul de „cauză a mişcării" (*motif* – sec. XIV, *motiver* – sec. XVIII, *motivation* – sec. XX) [11, p.63]. Motivaţia este considerată a fi secundară în raport cu motivul şi este o constelaţie de motive în interacţiune în acelaşi timp succede motivul ca mijloc sau mecanism de realizare a motivelor existente [11]. Conform lui McDougall (2001), abordarea sinergetică a motivaţiei are la bază în special trei dintre principiile de bază ale conceptului: instabilitatea dinamică, dezechilibrul creator şi autoorganizarea optimă şi eficientă [13, p.374-375].

Complexitatea motivaţiei ca fenomen psihologic a determinat interesul cercetătorilor şi apariţia unui număr mare de lucrări si teorii în domeniu, astfel, teoretizările referitoare la motivaţie apar odată cu teoria instinctelor atunci când se considera că acţiunile umane pot fi explicate datorită instinctelor (tendinţe înnăscute), care determină indivizii să acţioneze într-un anumit fel. În 1932, McDougall a propus o listă cu optsprezece instincte diferite, pe care autorul le considera suficiente pentru a explica acţiunile umane [9]. Ticu Constantin

menționează că, deși în ultimii ani există numeroase studii legate de motivație, din punct de vedere teoretic nu s-au mai făcut progrese remarcabile. Majoritatea studiilor fie insistă pe identificarea relațiilor dintre aspectele cognitive și motivație, fie pe aplicațiile în care sunt explorați determinați ai motivației sau consecințe ale acesteia pentru activitatea individuală sau organizațională [2].

În opinia lui Goffman, managementul impresiei este un comportament cauzat de factori externi rezultați din sistemul social din care face parte actorul [4]. Din acest punct de vedere, actorii internalizează normele sistemului în care se află și reacționează la solicitările celorlalți. Cu toate acestea, ideea menționată nu oferă o explicație privind motivele specifice de ordin intern pentru care oamenii se angajează în astfel de comportamente [Schneider, 1981, *apud* 12, p.14]. Ulterior, teoreticienii au propus mai multe explicații privind motivația impresiei.

Leary și Kowalski (1990) au identificat trei obiective privind managementul impresiei acestea fiind în același timp interconectate, dar distincte. În primul rând, oamenii doresc să maximizeze raportul recompensă/cost în relațiile sociale, astfel, controlul autoprezentării poate crește probabilitatea de a obține rezultatele dorite. Aceste rezultate pot fi de ordin material sau pot fi de ordin interpersonal, cum ar fi obținerea aprobării semenilor și a relațiilor de prietenie [6]. Al doilea obiectiv pe care îl menționează Leary și Kowalski (1990) este consolidarea stimei de sine a actorului [6]. Stima de sine depinde parțial de considerații și aprecieri favorabile din partea altora semnificativi. Oamenii depun eforturi pentru consolidarea și susținerea imaginii de sine prin verificarea acestor imagini îmbunătățite prin intermediul altora [10].

Al treilea obiectiv este facilitarea dezvoltării identităților dorite. În conformitate cu interacționismul simbolic, identitatea noastră și, prin urmare, conceptul nostru de sine se dezvoltă prin interacțiune cu societatea. Stryker (1980) susține, deopotrivă cu William James (1890) și conceptul eu-lui multiplu, că o persoană deține mai multe identități. Unele dintre aceste identități sunt mai importante pentru conceptul de sine al persoanei decât altele. Cu cât mai importantă este o identitate pentru o persoană, cu atât mai mare este motivația sa, ca în

anumite situaţii să acţioneze în concordanţă cu acea identitate. Markus şi Nurius (1986) a folosit conceptul de „sinele posibil" definit ca imaginile pe care le au persoanele despre ceea ce le-ar plăcea să devină şi despre ceea ce se tem să devină, aceste imagini motivează o persoană să acţioneze, în aşa fel încât identitatea sa să se apropie cât mai mult de sinele posibil dorit [7].

Astfel, modelul explicativ al managementului impresiei, propus de M.R. Leary şi R.M. Kovalsky [6], evidenţiază următoarele motive pentru care oamenii apelează la strategii de management al impresiilor: (1) relevanţa scopului asupra impresiei, indivizii sunt mai motivaţi să-şi îmbunătăţească imaginea, atunci când aceasta îi ajută să-şi realizeze scopurile; (2) valoarea imaginii îmbunătăţite, respectiv strategiile de management al impresiei se diversifică, atunci când valoarea poziţiei vizate este ridicată; (3) discrepanţa dintre imaginea curentă şi imaginea dorită, când indivizii caută modalităţi să acceadă la o imagine de sine superioară sau se află într-un moment de scădere a statusului propriu, de regresie a preformării unui rol social.

Constructul de personalitate machiavelismul dezvoltat de Christie şi Geis (1970) diferenţiază persoanele cu o necesitate sporita şi persoanele cu o necesitate redusă de putere ca manifestând două strategii diferite de conduită socială. Necesitatea sporită de putere reprezintă o strategie socială de exploatare a celorlalţi, în timp ce nivelul scăzut reprezintă o strategie socială bazat pe reciprocitate şi cooperare [*apud* 12, p.15]. Prin urmare, personalităţile cu un nivel înalt de machiavelism, tind să utilizeze strategii de gestionare a impresiei pentru a obţine cât mai mult de la interacţiunile interpersonale.

Oameni care înregistrează cotaţii mari ale nivelului de automonitorizare (*self-monitoring*) al personalităţii au tendinţa de a se angaja mai mult în autoprezentări decât oamenii care au înregistrat rezultate scăzute la această scală [10]. De asemenea, este de aşteptat ca şi alţi factori de personalitate, cum ar fi anxietatea socială şi nevoia de aprobare, să aibă influenţă asupra motivaţiei individului de a gestiona impresiile [3].

Referinţe:

1. AMBROSE, M.L., KULIK, C.T. Old friends, new faces: Motivation research in the 1990's. In: *Journal of Management*, 1999, 25(3), pp. 231-292.

2. CONSTANTIN, T. *Determinanți ai motivației în muncă ai motivației în muncă de la teorie la analiza realității organizaționale*. Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009.
3. GARDNER, W.L., MARTINIKO M.J. Impression management: an observational study linking audience characteristics with verbal self-presentations. In: *The Academy of Management Journal*, vol. 31, no. 1 Mar., 1988, pp. 42-65.
4. GOFFMAN, E. *Viața cotidiană ca spectacol*. Ed. II, trad. de Simona DRĂGAN și Laura ALBULESCU, prefață de Lazăr VLĂSCEANU. București: Comunicare.ro, 2007.
5. KLEINGINNA, P.R., KLEINGINNA, A.M. *A Categorized List of Emotion Definitions with Suggestions for a Consensual Definition. Motivation and Emotion*, 1981, 5, pp.345-355.
6. LEARY, M.R., KOWALSKI, R.M. Impression management: a literature review and two-component model. In: *Psychological Bulletin*, 1990, vol. 107, no. 1, pp. 34-47.
7. MARKUS, H., NURIUS, P. Possible selves. In: *American Psychologist*, 1986, 41, pp. 954-969.
8. MASLOW, A.H. *Motivaţie şi personalitate* (trad. de A. RĂSUCEANU). București: Ed. Trei. [1987] (2007).
9. MCDOUGALL, W. *An Introduction to Social Psychology*. Ed.14, Batoche Books Kitchener, 2001.
10. SNYDER, M. Self-monitoring of expressive behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, vol. 30, no. 4, pp. 526-537.
11. STOG, L., CALUSCHI, M. *Psihologia managerială*. Chişinău: Cartier educaţional, 2002.
12. UITDEWILLIGEN, S., SAFAY, S. *Impression Management in Group Situations: Effects of Self-Presentations on the Formation of Positive Impressions and Influence in Project Teams*. Maastricht University, Economics and Business Administration, 2005, 95 p.
13. ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Bucureşti: Polirom, 2000.
14. ИЛЬИН, Е. П. *Мотивация и мотивы*, СПб.: Питер, 2004. 509 с.

MINDFULNESS ŞI ANXIETATEA ÎN PREADOLESCENŢĂ

Crina Florica CREŢU
CZU: 159.94/.95 + 615.851 *crinacretupsi@yahoo.com*

Preadolescența este o perioadă importantă în dezvoltarea și maturizarea individului. Este vârsta multiplelor schimbări pe plan fizic, cognitiv, emoțional și social. Dacă în cazul multora, ea reprezintă o perioadă absolut normală, pentru alții însă reprezintă un punct de cotitură în viață, un moment în care trăiesc numeroase emoții neplăcute, cum ar fi anxietate, frustrare sau depresie.

Schimbările hormonale au o influență importantă asupra emoționalității preadolescentului. Uneori, acesta este plin de energie, este entuziast, râde în hohote, alteori însă intră în umbra unei stări depresive, lipsită de ambiții și inițiative. Dramatizările, catastrofările, gândirea la extreme, toate acestea pot apărea și ține preadolescentul în alertă. De asemenea, modificările percepute la propria persoană, diferențele dintre el și ceilalți îi poate face să se simtă ciudat, să fie stângaci, nesiguri pe ei, anxioși, uneori chiar timizi și rușinoși.

Anxietatea este definită de Ursula Șchiopu, ca fiind o „stare afectivă vagă, difuză, de neliniște, apăsare, tensiune, îngrijorare și teamă nemotivată, fără obiect, care este neconfortantă din punct de vedere psihologic” [1, p.72]. În opinia autoarei, predomină sentimentul puternic de nesiguranță, generat de gânduri legate de teama de abandonare, de a fi pedepsit, de a trece prin anumite traume, nenorociri iminente.

În cazul preadolescenților, anxietatea se manifestă de asemenea, sub formă de neliniște, teamă, nesiguranță și îngrijorare nejustificată. Este un fenomen destul de frecvent întâlnit, întrucât personalitatea individului nu este încă definitivată, iar stima sa de sine este în plină dezvoltare. Nu se mai recunoaște, nu se mai identifică cu cel care era și nici nu știe cine va fi în viitor. Încearcă să se contureze, prin strategia „încercare-eroare”. Pentru aceasta, are nevoie de persoane de referință care să-i confirme sau să-i infirme, în funcție de caz, comportamentul sau aspectul fizic. Dacă evaluarea primită din partea celorlalți este una negativă, este pusă în pericol integritatea lor

emoțională. Așa se naște teama de judecata celorlalți. Este o luptă continuă pentru aprobare, confirmare și valorizare.

Terapiile bazate pe *mindfulness* au început să devină din ce în ce mai acceptate și mai popularizate, ele integrând practica meditativă budistă. Aceasta exprimă idei clare despre cum să fii fericit în lume, în cadrul ei, practicarea conștientizării *mindful* fiind o componentă importantă. Mindfulness semnifică conceptul de a fi grijuliu, atent la momentul prezent, fără a judeca, atât la ceea ce se întâmplă în interiorul nostru complex, cât și la lumea exterioară.

Studiile au demonstrat faptul că practicarea tehnicilor centrate pe mindfulness au „o influență pozitivă asupra modului în care creierul procesează emoțiile dificile în condiții de stres, mutând activarea unor anumite zone din cortexul prefrontal din dreapta în stânga – și inducând schimbări pozitive la nivelul sistemului imunitar” [2, p.28-29].

„Atenția conștientă (mindfulness) este o parte esențială a meditației budiste, aflându-se chiar în poziție centrală, meditație care în sine are în vedere tot cultivarea atenției, a unei stări de prezență deschisă sau «trezire» și de compasiune” [3, p.44]. Conform lui Thich Nhat Hanh [4], mindfulness reprezintă oglindirea gândurilor. El reflectă doar ceea ce se întâmplă în acest moment și exact în modul în care se întâmplă. Nu există erori. Mindfulness se referă la o observare fără a judeca, a evalua. Este abilitatea minții de a urmări, fără a critica. Cu această abilitate, o persoană vede lucrurile fără a le condamna. Nu este surprinsă de nimic. Pur și simplu, percepe acele lucruri exact așa cum sunt ele în starea lor naturală. Nu face alegeri și nici nu judecă. Doar observă. Este un spectator care își dă seama de impermanența lucrurilor, fără a căuta plăcerea acestora și fără a le personaliza.

Conform John Kabat-Zinn, practicarea exercițiilor de mindfulness duce la dezvoltarea unui repertoriu mai larg de modalități de a percepe sinele și, prin aceasta, influențează modul în care construim „povești” despre experiențele prin care trecem. Provocarea cea mai dificilă a mindfulness-ului este aceea de a fi prezenți cu adevărat pentru experiența personală, așa cum este ea, în loc să ne grăbim să intervenim pentru a o schimba sau să încercăm să o forțăm să fie diferită.

Calitatea de concentrare a atenției este deprinsă începând cu mica copilărie. Părinții ne atrag atenția să avem mereu grijă, la fel și

profesorii în momentul când suntem distraşi etc. În viaţa de zi cu zi, trebuie doar să ne adâncim atenţia, să o comutăm dinspre ceilalţi în direcţia propriilor sentimente, gânduri personale şi a stărilor noastre de spirit.

La fel ca şi intervenţia pentru adulţi, şi cea pentru preadolescenţi merge pe acelaşi principiu mindfulness: exersează să trăieşti în prezent. Prin tehnicile mindfulness, preadolescenţii înţeleg că fiecare moment implică o anumită stare afectivă, care poate fi plăcută, neplăcută sau neutră. Urmărirea emoţiilor, de exemplu, duce la o conştientizare lipsită de judecată a acestei tonalităţi afective. Prin urmare, emoţiile devin însoţite de conştientizare, în timp ele devenind experienţe familiare. Este important de înţeles faptul că emoţiile se află într-o continuă mişcare – vin şi pleacă, fără a lăsa urme. Prin observarea repetată a acestui lucru, emoţiile pot apărea fără a provoca cascade de elaborări cognitive. Moderarea escaladării cognitive permite preadolescentului să se cunoască mai bine şi poate reduce intensitatea emoţiilor care influenţează percepţia şi comportamentul.

Practicarea mindfulness poate fi o componentă importantă a vieţii preadolescentului care suferă de anxietate. Astfel, el va realiza că puţină grijă este absolut normală şi că există metode mindfulness utile de a face faţă îngrijorării şi anxietăţii. Preadolescenţii care manifestă o anxietate ridicată, pierd mult timp ruminând excesiv gândurile anxioase sau depresive şi grijile anticipatorii. Cu ajutorul tehnicilor de mindfulness şi contemplare în profunzime a situaţiilor, ei pot ajunge să perceapă mai clar şi mai obiectiv pericolele generate de sentimentul de anxietate. Aşadar, starea de mindfulness poate fi utilizată pentru a evita focalizarea obsesivă a atenţiei pe situaţia generatoare de teamă. Ideal, pentru această situaţie, este ca individul să se izoleze, să se retragă faţă de orice stimulare senzorială şi să se gândească la un subiect sănătos, cum ar fi iubirea, interesul.

Osho vorbea despre modul în care putem să reducem anxietatea prin „vizualizarea ecranului interior pe care proiectăm mereu imagini una după alta, care ne copleşesc la un moment dat. O imagine este urmată de alta. Ele se înlocuiesc una pe cealaltă. Însă, în realitate, există o pauză. „Problema este că suntem atât de preocupaţi de

imagini încât această pauză nu mai este simțită niciodată” [5, p.79]. El recomandă încetinirea proiecției de imagini. Întocmai ca într-o sală de cinema în care aparatul de derulare a filmului se strică, iar imaginile se succed mult mai lent, filmul este rulat încet. În acel moment, se pot vedea pauzele. Este momentul în care o imagine a dispărut, alta încă nu a apărut și apare pauza în care poți vedea ecranul gol. Prin tehnica meditației se încearcă încetinirea acestui mecanism de proiectare. Un alt fapt important de menționat este că „tăcerea este spațiul în care omul se trezește, iar mintea zgomotoasă este spațiul în care omul rămâne adormit” [6, p.11]. Dacă mintea produce continuu gânduri cu privire la lucruri, evenimente, oameni, asta înseamnă că omul de fapt doarme. Doar atunci când stai liniștit, când îți golești mintea, abia atunci poți ajunge la adevărata trezire.

Ritmul de viață al preadolescenților este unul foarte intens și rapid, iar energia lor este constant ridicată. De cele mai multe ori, ei se lasă influențați de acest dinamism, căutând noi și noi provocări care să le țină mintea și corpul ocupat. Doar că, la un moment dat, ajung să se simtă copleșiți. Prin mindfulness, ei învață să-și țină sub control această energie și să o utlizeze în moduri mai constructive.

Prin tehnicile mindfulness, preadolescenții devin observatori mai imparțiali și mai obiectivi a ceea ce se petrece în interiorul minții lor și în lumea din jurul lor și astfel pot a evita mai ușor situațiile care ar putea duce la anxietate și nefericire [7].

Referințe:

1. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997.
2. KABAT-ZINN, J. *Mindfulness pentru începători*. București: Editura Trei, 2016.
3. KABAT-ZINN, M., KABAT-ZINN, J. *Mindfulness pentru părinți*, București: Herald, 2015.
4. HANH, T. N. *The miracle of Mindfulness. An introduction to the Practice of Meditation*. Boston: Beacon Press, 1987.
5. OSHO, *Tu ești acela*. București: Editura RAM, 2000.
6. OSHO, *Conștientizarea. Cheia pentru a trăi în armonie*. București: Litera, 2014.
7. GUNARATANA, B.H. *Meditație asupra percepției. Vindecare prin mindfulness*. București: Herald, 2014.

DEFINIȚII CONCEPTUALE ALE JOCULUI DE NOROC PATOLOGIC

Florian Viorel MIU
CZU: [159.964.21+159.97]:794.9 ***florian_miu@yahoo.com***

Jocul de noroc reprezintă o formă de divertisment acceptată social, o modalitate de a petrece parte din timpul liber, o formă de a avea un surplus financiar, dar care se poate transforma în timp într-o formă distructivă care acaparează întreaga sferă psihosocială a individului.

În DSM IV, jocul de noroc compulsiv face parte din categoria „Tulburărilor controlului impulsului nespecificat în altă parte" conform DSM-IV TR (APA, 2000). Principala caracteristică a acestei categorii este incapacitatea de a rezista unui impuls sau tentații de a efectua un act care este dăunător persoanei respective sau altora. Individul simte o senzație crescândă de tensiune sau de excitație înainte de a comite actul, si apoi experiențiază plăcere, gratificație sau usurare în timpul comiterii actului. După act poate exista sau nu regret, autoreproș sau culpă [1].

În DSM V (2013) jocul patologic de noroc a fost introdus ca singură tulburare în categoria „tulburărilor adictive şi legate de consumul de substanţe", subcategoria „tulburare fără substanţă", patru criterii întrunite din 9 fiind suficiente pentru diagnostic. S-a renunțat la itemul: „comiterea de fapte ilegale pentru continuarea jocului" [2].

Grupul de lucru al Organizației Mondiale a Sănătății pentru Tulburările obsesivo-compulsive a propus o altă categorizare a comportamentelor adictive. Cu o abordare divergentă față de DSM V, grupul de lucru al ICD-11 sugerează categoria de tulburări ale controlului impulsului să fie păstrată și să definească pe scară largă aceste tulburări prin eșecul repetat de a rezista unui impuls sau a unei porniri care oferă beneficii unei personae (cel puțin pe termen scurt) în pofida efectelor negative pe termen lung, atât individual cât și celorlalți. ICD-11 sugerează că tulburarea jocului de noroc patologic ar trebui să fie încadrată în această categorie, ci nu poziționată alături de dependența de substanțe, iar categoria să fie mărită, incluzând

comportamentul sexual compulsiv. Si alte posibile tulburări ale controlului impulsului, cum ar uzitarea problematică a internetului și cumpăratul compulsiv au fost și ele studiate, dar s-a considerat că sunt insuficiente date, în momentul actual, pentru a putea fi incluse ca afecțiuni psihice independente [3]. În linii mari, tulburarea obsesivo-compulsivă poate fi caracterizată prin urmatoarele elemente: gânduri, impulsuri, imagini sau îndoieli obsesive; compulsii care pot fi reprezentate de anumite comportamente sau acte mentale repetitive; suferință și dificultăți determinate de acestea.

Dacă am lua sistematic aceste trei mari caracteristici și le-am raporta la jocul patologic de șansă, am putea extrage elocvent următoarele concluzii [4]:

1. Gândurile repetitive cum că singura soluție pentru a recupera pierderile ar fi o nouă sesiune de joc; incapacitatea de a găsi strategii funcționale pentru asigurarea unei siguranțe financiare în lipsa câștigului de pe urma jocului de noroc.

2. Compulsia de a juca din nou, în pofida tuturor consecințelor negative.

3. Suferința psihică provocată de incapacitatea de a pune stop jocului, coroborată cu drama interioară a individului de a fi neputincios în a-și exercita controlul asupra impulsului de a juca, creeaza atât dificultăți de adaptare socială, cât și suferință emoțională.

De asemenea, putem observa în „Criteriile de diagnostic pentru tulburarea obsesivo-compulsivă (continuare)” din DSM IV, criteriile B, C şi E, asemănări în linii mari cu jocul de șansă patologic [1]: B. La un moment dat în cursul tulburării, persoana a recunoscut că obsesiile sau compulsiile sunt excesive sau irațională; C.Obsesiile sau compulsiile cauzează o detresă marcantă, sunt consumatoare de timp (iau mai mult de o oră pe zi) sau interferează semnificativ cu rutina normală a persoanei, cu funcționarea profesională (sau școlară) ori cu activitățile sau relațiile sociale uzuale; E. Perturbarea nu se datorează efectelor fiziologice directe ale unei substanțe (de ex., un abuz de drog, un medicament) ori alte condiții medicale generale.

Criteriile B si C reflectă pe de-o parte înțelegerea obsesiei de a recupera banii pierduți de către jucător, cât și disfuncționalitatea

socială indusă de timpul acordat jocului în sine și incapacitatea de a manageria aceste aspecte.

Pe de altă parte, jucătorul de noroc patologic prezintă crâmpeie de înțelegere asupra acestor factori psihici, dar nu reușește să-și centreze resursele pentru a avea comprehensiune asupra întregului fenomen. Criteriul E trasează clar faptul că jocul patologic de șansă nu se datorează efectelor fiziologice directe induse de o substanță.

Din ce în ce mai mulți specialiști înclină însă să privească jocul de noroc patologic ca fiind în ramura dependențelor, tulburarea de joc de noroc având suficiente aspecte în comun care susțin acest aspect. Printre aceste puncte comune se numără aspectele neurobiologice care stau la baza funcționalității creierului și caractericile cognitive. Acestea includ similitudini în privința procesului de recompense în jocul de noroc patologic și tulburarea indusă de o substanță, care sunt diferite de tulburările impulsului. Chiar dacă există stimularea sistemului de recompense în tulburările de impuls, recompensa este bazată pe o „întărire" negativă; persoanele au o stare de bine după înfăptuirea acțiunii, exemplu: piromanul simte starea de plăcere după ce a aprins focul (post-factum). În contrast, tulburarea indusă de o substanță și jocul de noroc patologic oferă reîntărire pozitivă, cel puțin în prima etapă a consumului, atunci când persoanele spun că se simt foarte bine (exemplu: la jocul de noroc când persoana simte o stare de exaltare). Abia în următoarele faze de joc apar caracteristicile compulsivității și predomină reîntărirea negativă a comportamentului de joc. Cu alte cuvinte, în prima etapă a jocului de noroc se creează reîntărirea pozitivă prin câștig și ulterior se dezvoltă mecanismele obsesive de recuperare a banilor pierduți și continuarea jocului prin reinforsare negativă. Atât în tuburarea indusă de o substanță, cât și în jocul de noroc patologic, anticiparea recompenselor este disfuncțională. Evidențele științifice sugerează că indivizii cu tulburare de joc de noroc sau consum de substanțe prezintă un circuit de recompense hiposensibil. Aceste rezultate susțin ideea că disfuncția dopaminergică conține o caracteristică comună atât a dependenței de substanță, cât și celei de comportament [5].

Diversitatea dintre cele două abordări, punctul de vedere al DSM V și cel al ICD-11, creează ruptură în abordarea directă și pragmatică

spre înțelegerea și tratamentul jocului de noroc patologic. O abordare mult mai concretă, un studiu nosologic aprofundat sunt primordiale pentru a stabili unicitatea sau alinierea acestei patologii în literatura de specialitate.

Referinţe:

1. *Diagnostic and statistical manual of mintal disorders*. 4th Edition Text revisited (DSM-IV-TR), (2000). American Psychiatric Association, Washington, DC, p. 463.
2. *Diagnostic and statistical manual of mintal disorders*. DSM-V, 5th edition (2013). Washington, DC, London, England, pp. 585-589.
3. GRANT, Jon E., and CHAMBERLAIN, Samuel R. *Expanding the definition of addiction: DSM-5 vs ICD-11*. CNS spectrums 21.4 (2016): 300-303.
4. BLASZCZYNSKI, A. *Pathological gambling and obsessive-compulsive spectrum disorders*. Psychological Reports, 84, 1999, pp. 107-113.
5. MANN, KARL, et al. *Pathological gambling: a behavioral addiction*. World Psychiatry 15.3 (2016): 297.

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND TRAUMA DE PIERDERE

Elena NISTREAN
CZU: 159.94 + 615.851 elenanistrean@gmail.com

Conform lui John Bowlby, existența umană rulează în jurul atașamentului primar. Între bebeluș și mamă sau substitutul acesteia, se dezvoltă o relație specială. Relațiile timpurii sunt cele care modelează fundamental funcționarea psihică. Experiența emoțională este cea care stabilește atașamentul, iar existența în timp a experienței determină legătura continuă. Legătura emoțională dezvoltată primar între mamă și bebeluș și ulterior mai multe persoane face ca aceștia să rămână împreună și, respectiv, într-o evoluție psihică sănătoasă, să aibă grijă unii de alții. În situații de amenințare, bebelușul, în baza legăturii emoționale stabilită cu persoana de referință, tinde să caute susținere și apărare.

Sentimentele intense cuprinse de legătura emoțională complică separarea, drept urmare prețul fiind suferința, durerea, vinovăția sau tristețea. Atunci când persoana suferă pierderea unui atașament esențial pentru ea, fără a dori aceasta sau fără a putea interveni pentru a schimba starea, situația aceasta este numită traumă de pierdere [1, p.151].

Pierderea persoanelor de atașament și a lucrurilor de valoare în mod normal produce stres psihic, dar, important de menționat că nu întotdeauna separarea provoacă o traumă de pierdere. Pierderea este traumatică atunci când persoana trăiește o stare de neputință absolută și neajutorare în legătură cu un eveniment.

Freud a abordat psihanalitic conceptul de traumă, dându-i trei semnificații majore: de șoc violent, efracțiune și consecință negativă asupra organismului a unui factor extern. Pentru Winnicott, trauma este o experiență a frângerii continuității existenței vieții și a dezvoltării individului.

Psihologii germani Gottfried Fischer şi Peter Riedesser au contribuit la clarificarea termenului de trauma psihică. Autorii definesc trauma psihică [2, p.77]: o experienţă vitală de discrepanţă între factorii situaţionali ameninţători şi capacităţile individuale de

stăpânire, care este însoţită de sentimente de neajutorare şi abandonare lipsită de apărare şi care duce astfel la o prăbuşire de durată a înţelegerii de sine şi de lume.

Louis Croqc definește trauma psihică „fenomenul de perturbare care se petrece în interiorul psihismului în urma excesului de excitații exterioare în cazul unui eveniment subit, violent și agresor care trece prin efracție dincolo de mecanismele de apărare ale acestui psihism” [3, p.18].

La modul general, psihologii conceptualizează trauma ca un eveniment de o intensitate foarte mare, eveniment care apare în viața individului, depășind cu mult posibilitățile lui de adaptare.

Trauma trăită își lasă amprenta pe tot parcursul vieții, diminuând sentimentele de siguranță, încredere, credință, personalitate. Trauma este de fapt o pierdere, o rupere a integrităţii personalităţii. Această rupere este indicată prin mai multe noțiuni în psihologie: fragmentare, clivaj sau disociere traumatică. Consecinţele acestei disocieri traumatice pot fi extrem de dureroase şi de perturbatoare, ele constituind bazele unor transformări psihologice consistente, atât negative, cât şi pozitive pentru persoana care a suferit.

Prof. dr. Franz Ruppert specializat în psihoterapia traumei deosebește stresul de traumă în felul următor [1, p.93-94]:

- într-o situație de stres există opțiunea de a lupta sau de a fugi, într-o situație de traumă există doar posibilitatea de a încremeni sau de a te cliva interior. Cu alte cuvinte, reacția de stres duce la o mobilizare a energiei, în cazul traumei la o demobilizare, la deconectarea energiei și la amorțirea senzațiilor. În stres canalele psihice se deschid, reacția traumatică le închide.

În literatura de specialitate, găsim diferite tipologii de clasificare a traumelor. Lenore C. Terr [4, p. 14-15] propune următoarea clasificare a traumei:

Tipul 1 de traumă derivă din evenimente unice, intense și neprevăzute. Adesea acest tip include percepții vizuale greșite și halucinații. Acestea sunt traumele clasice ale copilăriei, după definiția Annei Freud. Exemple pentru tipul 1 de trauma pot fi accidentele, viol, tâlhărie, cutremur, inundații etc.

Tipul 2 de traumă sunt stările de supraexcitare, vulnerabilitate și neajutorare care persistă mult timp și se repetă. În această categorie se includ experiențele de abuz sau hărțuire, tortură, impunerea la muncă forțată, prizonierat etc.

În contextul traumei de pierdere afirmația că „timpul vindecă toate rănile" nu este valabilă. Dimpotrivă, cu cât trece mai mult timp, cu atât mai mult sunt afectate funcțiile psihice, iar ca urmare stabilitatea psihică devine dificil de a fi menținută. Mecanismele de apărare implicate spre a ține trauma la distanță de conștient epuizează toate rezervele de energie.

Bowlby deosebește patru faze ale reacției la pierdere [5, p.129]:

- faza de amorțire,
- faza de căutare a presoanei pierdute,
- faza de dezorganizare și disperare,
- faza de reorganizare și orientare spre viitor.

De asemenea, Bowlby susține că după o pierdere, persoana continuă să trăiască într-o așteptare, de parcă obiectul de care a fost separat sau nu mai există ar putea să revină. În interior continuă să mențină legătura cu imaginea obiectului pierdut. Există funcționări psihice care refuză acceptarea pierderii, deoarece punerea în contact declanșează anxietate insuportabilă.

După părerea multor terapeuți, trauma de pierdere este cauza depresiilor. Conform DSM-5, trăsătura comună a tuturor tipurilor de depresie este prezența unei stări de dispoziție triste, de vid interior sau iritabile, acompaniată de modificări somatice și cognitive care afectează în mod semnficativ capacitatea de a funcționa a individului [6, p.155]. Astăzi, spunem *depresie* ceea ce Freud a conceptualizat *melancolie*. Conform lui Freud [7], melancolia este o indispoziție foarte dureroasă, într-o anulare a interesului față de lumea exterioară, pierderea capacității de a iubi, deprecierea încrederii în sine, inhibare performanțe. Pierderea capacității de a iubi este cea mai severă caracteristică a melancoliei. Iubirea aduce reparații, problema nu e că doare, e firesc să doară când ceva iubit devine indisponibil, dar dacă pierde capacitatea de a iubi pe lângă durere nu se poate repara.

În depresia anaclitică subiectul nu poate rezista fără obiectul care oferea completarea, integrarea propriului sine ca unitate. Odată pierdut, dezechilibrul este constant și extrem de dureros.

În final, este important de menționat relația dintre depresie și doliu, în mod special cu incapacitatea de doliu. Doliul presupune perlaborarea și a lucrurilor bune și a lucrurilor rele din relația care într-un fel a devenit doar relația din interior, care datorită pierderii numai există în exterior. Ruppert precizează că doliu înseamnă să suporți frica de a fi lăsat singur, recunoașterea și acceptarea definitivului, că ceea ce a fost nu mai poate fi, iar procesul de doliu începe acolo unde încetează furia, reproșurile și sentimentul de dezamăgire pentru faptul că vechea stare nu mai există. În același timp, elaborarea doliului oferă libertate psihică și oportunități pentru noi atașamente [1, p.163]. Astfel, după îndeplinirea travaliului de doliu, Eul devine liber, neinhibat și disponibil de a investi din nou în alte relații și alte personaje.

Referințe:

1. RUPPERT, F. *Traumă, atașament, constelații familiale. Psihoterapia traumei.* București: Ed. Trei, 2012. 380 p. ISBN 978-973-707-568-0.
2. FISCHER, G., RIEDESSER, P. *Tratat de psihotraumatologie*. Bucureşti: Ed.Trei, 2001. 389 p. ISBN: 973-9419-84-4.
3. CROCQ, L. *16 conferințe despre traumă.* București: Ed. Trei, 2014. 328 p. ISBN: 978-606-719-016-8.
4. TERR, L. Childhood traumas: An outline and overview. In: *American Journal of Psychiatry* ,148:1, January 1991, pp.10-20.
5. BOWLBY, J. *Crearea și ruperea legăturilor affective.* București: Ed.Trei, 2016. ISBN:978-606-719-763-1.
6. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM – 5, Manualul de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale.* București: Editura Medicală Callisto, 2016.
7. FREUD, S. Doliu și melancolie. În: *Psihologia inconștientului*. *Opere esențiale*. Vol.3. București: Ed. Trei, 2010. 437 p. ISBN:978-606-400-100-9.

ASPECTE ALE BILINGVISMULUI CA MODALITATE DE INTEGRARE ÎN CAZUL COPIILOR IMIGRANŢI

Tatiana ROŞCA
Universitatea Liberă Internaţională din Moldova
CZU: 316.74:81′246.2-053.2 ***tatianarosca37@gmail.com***

Prezenţa copiilor în diasporele moldoveneşti reprezintă o realitate constantă, fiind deseori asociată cu probleme legate de integrare şi bilingvism consecvent. Astfel, interdependenţa şi condensarea acestor elemente prezintă un interes academic deosebit, considerată a fi esenţa sau nucleul prin care are loc definirea identitară a copiilor imigranţi.

Cu câteva decenii în urmă, potrivit judecăţii comune, bilingvismul era conjunct la umplerea creierului cu două limbi diferite care creau tulburări în dezvoltarea cognitivă, comportând astfel necunoaşterea suficientă sau confundarea celor două limbi de către copil, reminiscenţele acestor judecăţi fiind implantate şi astăzi în unele convingeri, precum că învăţarea eficientă a altei limbi, ce favorizează integrarea, necesită ignorarea şi uitarea limbii materne, difuză fiind şi cea a bilingvismului, care poate fi util doar dacă ambele limbi au o răspândire largă în societatea în care creşte copilul.

În acest sens, unele cercetări internaţionale care au avut loc în Europa şi SUA. Avându-i ca participanţi pe italienii imigranţi în aceste ţări, au detronat aceste idei, demonstrând că copiii sunt capabili să înveţe fără efort mai multe limbi în primii ani de viaţă (1-3 ani), în acelaşi fel, precum învaţă mersul spontan. Mai mult decât atât, bilingvismul infantil reprezintă un proces natural, dacă copiii au numeroase ocazii în decursul anilor să audă şi să vorbească ambele limbi [6, p. 104].

Astfel, capacitatea de a gestiona două limbi chiar din copilărie generează o cunoaştere mai amplă şi neforţată a structurii limbajului şi o mai mare abilitate de distingere între forma şi semnificaţia cuvintelor. Totodată, înţelegerea intuitivă a structurii lingvistice avantajează învăţarea limbii a treia sau a patra (multilingvism), părtinind posibilităţile schimbului cultural şi inserţia ulterioară mai uşoară în câmpul muncii.

În acelaşi sens, bilingvii se prezintă mai obişnuiţi să vadă lucrurile şi problemele dintr-o perspectivă diferită de cea proprie şi similară cu

cea a interlocutorului, fiind deprinși cu multiculturalitatea și mai pregătiți să aleagă limba de utilizare în funcție de persoana cu care intenționează să vorbească, „cine trăiește o cultură nouă și-i vorbește limba, îi împărtășește și modul de a gândi și de a interpreta lumea” [1, p. 14].

În funcție de vârsta la care are loc contactul și achiziționarea limbii secunde, se disting următoarele profiluri ale copiilor bilingvi imigranți [2, p. 54]:

Bilingvii timpurii simultan (0-3 ani), cu referire la copiii ce învață simultan ambele limbi, deoarece frecventează la o vârstă timpurie instituțiile preșcolare, unde sunt în contact cu o limbă diferită de cea folosită în casă. Uneori încep să vorbească mai târziu decât semenii lor, acest fapt fiind justificat de învățarea celor două sisteme lingvistice diferite, alteori pot prezenta un „dezechilibru” inițial în favoarea unor regionalisme pe care le amestecă frecvent, atunci când încep să vorbească cele două limbi. Cu toate acestea, copii acestui profil depășesc rapid aceste probleme, ca ulterior să dezvolte o competență optimă a ambelor limbi (bilingvism coordonat și echilibrat).

Bilingvii timpurii consecutiv (3-6 ani), vizând copiii care achiziționează limba secundă când încep a frecventa instituția preșcolară, la 3 ani, exprimându-se deja în limba maternă. De obicei, acești copii au la început dificultăți considerabile în a înțelege și în a se face înțeleși de către semenii lor și de către cadrele didactice, traversând în primele săptămâni o fază de tăcere, de mutism, fiind urmată de dobândirea limbii a doua, la început într-o formă telegrafică și monosilabică și, ulterior într-o manieră mai fluidă și corectă atât din punct de vedere gramatical, cât și sintactic. Copiii imigranți al acestui profil nu dobândesc întotdeauna un bilingvism coordonat și echilibrat, așa cum se întâmplă în cazul bilingvilor simultani, fiind supuși unor ulterioare dificultăți și insucces școlar.

Bilingvii tardivi consecutiv (după 6 ani), cu privire la copiii care contactează pentru prima dată cu limba secundă, odată cu începutul treptei școlare primare (ei s-au născut în străinătate și au venit în țara-gazdă pentru a se reuni cu familia de origine, dețin foarte bine limba maternă, cunosc uzanțele și cultura țării natale). Acest lucru reprezintă o explicație a dificultăților în a învăța a doua limbă [4, p.251-262]. De

obicei, aceşti copii au nevoie aproximativ de un an pentru o înţelegere bună a limbii ţării ospitaliere şi trei pentru a putea îndeplini corect sarcinile orale şi scrise. Cu toate că în timp, ajung la o competenţă bună a limbii a doua, este puţin probabil ca ei să devină bilingvi echilibraţi, acest lucru fiind marcat de dezavantajele socioculturale legate de statutul familiei imigrante.

Cu toate acestea, învăţarea limbii ţării-gazdă, legată de şcolarizarea şi socializarea copiilor imigranţi, poate duce la bilingvismul substractiv, acest lucru întâmplându-se atunci când procesul de dobândire al limbii secunde are loc în detrimentul limbii materne, care este progresiv eliminată şi pusă de-o parte, conducând uneori şi la semilingvism, condiţie caracterizată de competenţe reduse şi dificultăţi lingvistice legate de ambele limbi.

Bilingvismul substractiv are loc când comunitatea-gazdă consideră o limbă socialmente minoritară [5, p. 79], fiind folosită doar în familie, dar nefiind nutrită de poveşti, lectură, filme sau când copilul imigrant şi familia sa au sentimente de ruşine faţă de limba lor originară. Astfel limba minoritară care este folosită şi ascultată puţin în copilărie, este uşor uitată. Şi invers, dacă limba de origine este menţinută până în preadolescenţă sau adolescenţă, aceasta nu se va uita niciodată, chiar şi în medii unde se vorbeşte exclusiv limba a doua.

Aşadar, pe lângă elementele cognitive, limba maternă înglobează şi aspectele identitare, simbolico-afective care fac parte din viaţa interioară a fiecăruia dintre noi, „limba afecţiunii, care când devine marginală, sau uitată, provoacă o fractură simbolică a istoriei trăite în această limbă” [3, p. 27], lăsând o amprentă profundă pe paşii integrării copiilor imigranţi.

În acest context, sociologii americo-cubani A.Portes şi R.Rumbaut [7, p. 83], au dezvoltat 4 modalităţi de integrare a copiilor imigranţi, corelate la nivelul bilingvismului:

Asimilarea, care prevede însuşirea completă a limbii şi culturii ţării-gazdă de către părinţi şi copii, fără a interacţiona cu propria comunitate etnică de origine, acest lucru conducând la formarea copiilor monolingvi în ţara ospitalieră.

Rezistenţa la aculturaţie, referindu-se la cazul când nici părinţii şi nici copiii lor nu asimilează limba culturii ţării-gazdă, rămânând

inserați în comunitatea etnică de origine, acest lucru conducând la o izolare socială a familiei, probabil cu obiectivul reîntoarcerii în țara de origine și la monolingvism în limba maternal.

Aculturarea disonantă de tipul I, cu privire la părinții care se confruntă cu o rezistență culturală, în timp ce copiii lor s-au asimilat complet în cultura țării-gazdă, provocând o ruptură în climatul familial, copiii rezultând monolingvi în limba țării ospitaliere sau cu bilingvism limitat;

Aculturarea disonantă de tipul II, cu referință la părinții care nu frecventează comunitatea etnică de apartenență și nu au asimilat nici limba și nici cultura țării ospitaliere, pe când copiii lor s-au asimilat complet, acest fapt conducând la pierderea autorității părintești, la inversarea rolurilor părinte-copil și la conflicte intergeneraționale.

Aculturarea selectivă, ce vizează părinții și copiii ce au asimilat limba și cultura țării-gazdă, menținându-și totodată poziția în comunitatea etnică de origine, acest lucru ajutând la păstrarea autorității părintești, minimizarea conflictelor intergeneraționale și la realizarea bilingvismului fluent între aceste generații.

Prin urmare, cea mai funcțională modalitate de integrare rezultă cea a aculturației selective care pune accent pe o creștere echilibrată între cele două universuri cultural-lingvistice, ce se îmbogățesc armonios, bilingvismul fiind rezultatul pozitiv al acestei uniuni.

Referințe:

1. BETTONI, C. *Usare un’altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale.* Bari: Laterza, 2006, p. 14.
2. CHINI, M. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Indagine socio-linguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli, 2004, p. 54.
3. CONTENTO, S. *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotive*. Roma: Carrocci Editore, 2010, p. 27.
4. FAVARO, G. Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. In: *Italiano Lingua-Due,* 2012, no. 1, pp. 251-262.
5. GROSJESAN, F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: MA, Harvard University, 2010, p. 79.
6. MAZZETTI, M. *Bambini in cammino. Il dialogo transculturale in pediatria.* Roma: Carrocci Editore, 2002, p. 104.
7. PORTES, A., RUMBAUT, R. *Legacies: the story of immigrant second generation.* Los Angeles: University of California, 2001, p. 83.

COMPLIANŢA – FACTOR FACILITATOR AL ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A ADULTULUI AFLAT LA TRATAMENT PRIN HEMODIALIZĂ CRONICĂ

Diana ŞTIRBU
CZU: 316.6:61 + 616.61-082.3 stirbu.diana@mail.ru

Abordarea conceptului de adaptare a devenit obiectul de studiu al marilor psihologi din țară, dar și de peste hotare. Adaptarea este rezultatul schimbărilor interne și externe, al schimbării de sine a individului la condițiile de existență [*apud 1*].

A.V.Petrovski evidențiază că adaptarea social-psihologică reprezintă fenomenul includerii omului în mediul social, în activitatea de bază, integrarea lui în grup, în funcţie de particularităţile sale individuale [2]. Adaptarea psihosocială apare și ca un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și se elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare, care apar la individ în cazul interacțiunii cu alte persoane, cu societatea în ansamblu. Mecanismele de protecție ale psihicului acționează, în acest caz, ca mijloace de adaptare psihologică a individului. În ansamblu, când individul asimilează mecanismele de protecție psihologică, aceasta mărește potențialul său adaptativ, favorizează reușita adaptării psihosociale [3].

Adaptarea este însăși condiția vieții. Selye descrie sindromul general de adaptare, primul moment este reacția de alarmă, care se manifestă mai ales prin hipotensiune, tahicardie și producerea continuă de catecolamine și corticosteroizi. Urmează perioada de rezistență, în cursul căreia reacțiile de apărare se intensifică și adaptarea dobândită se menține. Dacă stresul încetează, echilibrul revine la normal; dacă persistă, organismul se epuizează [4].

Un factor care denotă acceptarea și adaptarea persoanei la tratament prin hemodializă cronică este complianța. Prin complianţă se înţelege aderenţa pacientului la toate recomandările făcute de medic, pe toată durata tratamentului. Prin contrast, noncomplianţa este nerespectarea de către acesta, conştient sau inconştient, a

recomandărilor terapeutice, sub aspect calitativ sau cantitativ. Este evident că noncomplianţa compromite rezultatul terapeutic, ceea ce duce la agravarea bolii, suferinţă inutilă, scăderea calităţii vieţii şi chiar deces [5].

Printre factorii de care depinde complianţa se numără însă natura bolii, condiţia cultural-educativă şi psihosocială a bolnavului şi, mai ales, cooperarea acestuia cu medicul curant al şedinţelor de hemodializă.

Complianţa la tratament a pacienţilor hemodializaţi este asociată semnificativ cu spitalizarea şi mortalitatea. Din acest motiv, îmbunătăţirea complianţei la tratament a pacienţilor hemodializaţi reprezintă unul dintre obiectivele principale ale activităţii psihologului din cadrul Centrului de Dializă şi, totodată, modalitatea prin care psihologul completează în mod direct actul medical. Indicatorii de bază care ne indică dacă pacientul este compliant la tratamentul prescris de medic sau nu, sunt: absenţa de la una sau mai multe şedinţe de dializă/lună; scurtarea uneia sau a mai multor şedinte de dializă/lună cu cel puţin 10 minute; nivelul crescut al potasiului şi fosforului; câştigul ponderal interdialitic [6]. Se consideră că cea mai bună validitate o au primii doi indicatori, care mai poartă numele şi de *complianţă comportamentală*, deoarece nu pot fi confundaţi cu factori fizici şi medicali. Din motiv că boala cronică renală a ajuns în stadiul terminal şi rinichii nu mai sunt capabili să „curăţe” sângele, în organism se acumulează o cantitate foarte mare de toxine. În unele cazuri, concentraţia toxinelor este de peste 5-20 de ori mai mare decât la persoanele sănătoase. Aceste substanţe produc intoxicaţie generală a organismului care afectează funcţionarea lui normală.

Risc mai mare de necomplianţă s-a constatat la:

- pacienţii tineri (20-39 de ani);
- femei;
- pacienţii cu o condiţie fizică bună;
- pacienţii care locuiesc singuri;
- pacienţii cu depresie;
- fumători.

Necomplianţa terapeutică este o trăsătură frecvent întâlnită la pacienţii hemodializaţi, reducând toleranţa şi aderenţa la terapie. Acest

fapt se datorează unor convingeri şi atitudini ale pacientului în ceea ce priveşte eficienţa tratamentului, lipsei cunoştinţelor în domeniu sau unor efecte adverse neplăcute ale terapiei. Ea se asociază întotdeauna cu un risc crescut de deces, complianţa putând fi ameliorată prin comunicare, informare, psihoterapie [5].

Din punct de vedere psihologic, noncomplianţii sunt mult mai reticenţi, ranchiunoşi, suspicioşi, încăpăţânaţi, capricioşi, intrând cu uşurinţă în situaţii conflictuale, având întotdeauna nevoia perpetuă de aprobare şi de a învinge în dispute. Pacienţii consideraţi complianţi sunt pacienţi care îşi respectă terapia, durata şedinţelor de hemodializă şi regimul alimentar, fiind persoane comunicative, cooperante, politicoase, flexibile şi care se adaptează cu uşurinţă situaţiilor noi [7]. Important este ca pacientul să se pregătească printr-un program educaţional intensiv, explicându-i-se probabilităţile şi momentul apariţiei bolii cronice renale terminale, ca şi diferitele forme ale terapiilor disponibile. Pacienţii cu suport social adecvat au o complianţă superioară la tratament, o variaţie interdialitică în greutate mai mică, precum şi nivele sferice favorabile ale fosforului şi potasiului.

O soluţie globală pentru rezolvarea problemei incomplianţei nu există, însă modelele comportamentale pot servi ca punct de plecare în identificarea factorilor care afectează complianţa la tratament şi în stabilirea strategiilor menite să o îmbunătăţească. O intervenţie minimă o reprezintă informarea pacientului în legătură cu regimul alimentar şi de lichide. Abordarea incomplianţei la tratament include combinaţii de tehnici şi strategii psihologice care ajută pacientul să dezvolte comportamente sănătoase, să elimine comportamentele de risc şi să-şi amelioreze tulburările emoţionale, în cazul în care prezintă caracteristici psihopatologice evidente.

În concluzie, există o relaţie directă între complianță și adaptare. Astfel complianța reprezintă un factor facilitator al adaptării psihosociale a adultului aflat la tratament prin hemodializă cronică.

Referinţe:

1. СИМАЕВА, И. *Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности* / Дисс... канд. психол. наук: 19.00.01. Санкт-Петербург, 2006.

2. ПЕТРОВСКИ, А.В. *Личность. Деятельность. Колектив*. Москва: Просвещение, 1982.
3. KRÂSIKO, V.G. *Psihologia socială.* Trad. V. POLEANU. București: Europress Group, 2007.
4. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie.* București: Univers enciclopedic Gold, 2009.
5. COVIC, A. *Hemodializa. Principii teoretice şi practice*. Iaşi: Demiurg, 2010.
6. STAVROULA, K.G., FOTOULA, P.B. *Psychological aspects in chronic renal failure*. In: *Health science journal*, no 8, Atheus, 2014, pp. 205-214.
7. SEICA, A., COVIC, A., COVIC, M. *Rolul reprezentărilor mentale ale bolii în noncomplianța pacienților dializați la restricția hidro-salină*. Nefrologia, 2002.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЖЕРТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ

Анастасия КОВРОВА
CZU: 159.923:615.851 + 159.96 anastasia.covrova@gmail.com

Жертвенная позиция личности как психологический феномен, сохраняя свою высокую актуальность, продолжает изучаться: выявляются ее компоненты, факторы возникновения и развития, коррелирующие с ней личностные особенности. Данные исследования становятся основой для разработки подходов, программ и методов психологической коррекции жертвенной позиции личности, однако в этой области еще многие аспекты остаются открытыми для уточнения, выявления и разработки.

Под жертвенной позицией личности мы понимаем устойчивую совокупность компонент, включающую в себя представления человека о себе, своей позиции в отношении других людей (среди них – представление о себе как о переживающем ущемление со стороны других), соответствующие эмоциональные переживания (среди которых беспомощность, безнадежность, ответственность, стремление к контролю) и поведенческие паттерны (в том числе готовность жертвовать своими интересами в пользу других) [1]. В работах, отражающих те или иные аспекты психокоррекции «жертвы», для обозначения феномена используются в той или иной степени схожие, но не идентичные по содержанию термины: каждый из них имеет свои специфические особенности – «комплекс жертвы», «роль жертвы», «жертвенные установки».

И.Г. Малкина-Пых, говоря об индивидуальной психологической работе с клиентами с жертвенными установками, отмечает важность осознания и понимания клиентом его собственной интерпретации событий и влияния этой интерпретации на его эмоциональное реагирование, а также необходимость для специалиста понимать и выявлять привычные жертвенные паттерны клиента и реагировать на них образом, позволяющим клиенту не

закреплять, а изменять их. Автором перечисляются и направления, эффективные в данной психологической работе: транзактный анализ, индивидуальная психология А.Адлера, психосинтез и когнитивно-поведенческая терапия [2]. Говоря о работе с клиентами с установками на поведение «жертвы», М.А. Одинцова также указывает на полезность работы со смыслами в контексте логотерапии и отмечает психологическое сопровождение как наиболее эффективный метод работы с указанной категорией лиц. Важным фактором эффективности психологического сопровождения выступает самостоятельное обозначение и решение проблемы клиентом, тогда как участие специалиста – поддерживающее и опосредованное, создающее безопасные условия и « отношения понимания». Такая работа направлена на развитие жизнетворчества, жизнестойкости, сферы социального взаимодействия клиента [3].

В исследовании ценностно-смысловой сферы лиц разного виктимного типа на основе сочетания типа ролевой виктимности (социальная и игровая роль жертвы) и уровня проявления виктимности были выявлены виктимные личностные типы: гипервиктимные, виктимные и аутовиктимные. Помимо свойственных каждому типу характеристик, были идентифицированы также инвариантные, т.е. характерные для всех виктимных личностных типов, свойства, среди которых – экстернальный локус контроля, низкая осознанность и осуществимость своих жизненных предназначений, противоречивость и хаотичность ценностно-смысловой сферы. Инвариантные характеристики были учтены при разработке универсальной программы для виктимных личностей, направленной на формирование жизнестойких убеждений и гармонизации выявленных инвариантных свойств. Психокоррекционная программа «Жизнестойкость и жизнетворчество» предполагает 12 занятий в групповом формате, длительностью 4 часа каждое, подходит для нескольких возрастных групп (14-21 год). Включает работу над трудными жизненными ситуациями и их преодолением, утверждением жизнестойкости, жизнетворчества, возможностей самопомощи и расширения

системы смыслов и целей. Отмечено, что программа способствует переориентированию виктимной личности с поведения разрушительного характера на поведение с жизнетворческими и жизнестойкими установками [4].

Ц.Л. Мкртчян представила авторскую методику «Вы короли и королевы», направленную на переосмысление состояния жертвы в контексте проблемного межличностного взаимодействия (состояния конфликта, обиды, кризиса) и активизацию самоконтроля и саморегуляции, апробированную на группах студентов 18-28 лет (подходящую и для индивидуального формата работы) [5].

Коррекционно-развивающая программа «Жизнестойкость и гармония» для личности с установкой жертвы, предложенная Ю.П. Поваренковым и Р.А. Субботиной, направлена на повышение адаптационного потенциала студентов начальных курсов медицинских вузов в период их учебно-профессиональной адаптации. Ранее было обнаружено, что высокий уровень ролевой виктимности определяет неготовность студентов эффективно приспосабливаться к высоким нагрузкам и другим специфическим особенностям учебно-академической ситуации. Программа включает в себя работу с представлениями о трудных жизненных ситуациях и способах совладания, предполагает активизацию процессов самопознания, самоанализа и самораскрытия, осознание собственных ресурсов, развитие гибкости восприятия, творческого потенциала и осознанного жизнетворчества, укрепление веры в собственный успех и др. Формат работы – групповой, объем – 80 акад.часов в течение 20 недель. Результаты апробирования программы показали значимое позитивное изменение показателей ролевой виктимности, жизнестойкости и психологического благополучия [6].

Таким образом, рассмотренные нами рекомендации, методы и программы по психологической коррекции жертвенной позиции личности у взрослых указывают на полезность работы со знанием, пониманием и представлениями (о психологических основах происходящих событий, о самом себе и др.), работы по

расширению возможностей совладания с трудными жизненными ситуациями и развитию творческого потенциала в контексте выбора жизненного пути и принятия решений. Отмечается также целесообразность учета личностных характеристик, коррелирующих с жертвенной позицией, при разработке задач и содержания психологической работы. В связи с этим мы предполагаем важность дальнейшего изучения личностных особенностей лиц с жертвенной позицией и уточнения факторов ее эффективной психокоррекции.

Библиография:

1. АНДРОННИКОВА, О.О. Факторы формирования жертвенности как психологической и ролевой позиции личности. В: *Сибирский педагогический журнал,* 2014, №6, сс.136–142. ISSN 1813-4718
2. МАЛКИНА-ПЫХ, И.Г. *Психология поведения жертвы*. Москва: Эксмо, 2006. 1008 с. ISBN 5-699-14523-0
3. ОДИНЦОВА, М.А. *Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинги):* Учебн. пособие. Москва: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. 256 с. ISBN 978-5-9765-0855-2
4. ОДИНЦОВА, М.А. *Ценностно-смысловая сфера лиц разного виктимного типа:* Монография / Н.Ю. Чернобровкина, М.А. Одинцова. Москва: ФЛИНТА, 2014. 180 с. ISBN 978-5-9765-2024-0
5. МКРТЧЯН, Ц.Л. Личность и поведение жертвы: пути переосмысления. В: *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн*., 2014, №7(7). ISSN 2311-6099 [Дата обращения: 20.08.2020] Доступно: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1436
6. ПОВАРЕНКОВ, Ю.П., СУББОТИНА, Р.А. Коррекция установки «жертва» у студентов медицинского вуза в ситуации учебно-профессиональной адаптации. В: *Ярославский педагогический вестник*, 2019, №4(109), сс.140-147. ISSN 1813-145X

АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА КАК ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Инна ТЕЛЮКОВА
CZU: 159.922.7:159.942 + 316.61-053.4 *innateliucova@gmail.com*

Поступление ребенка в школу вызывает перестройку всего его образа жизни и деятельности. На его успешную адаптацию влияет множество факторов: физическое и психологическое здоровье, уровень подготовленности ребенка к школе, коммуникативные навыки, мотивация и др. Безусловно, большую роль играют дошкольное обучение, родители, а в дальнейшем и учителя.

Возраст перехода ребенка от дошкольного периода жизни к школьному обучению является кризисным (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) и поэтому требует к себе особого внимания. В психологии ведется активный поиск выявления особенностей принятия ребенком своего возрастного статуса именно 6-7 лет. Переживания изменений обусловлены рядом социальных причин, индивидуальным развитием, реальными изменениями в его жизни [1].

Теоретический аспект исследования, основанный на деятельностном подходе и трудах Д.Б. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Эльконина и др., сформулированный на усвоении личностного социального опыта, развитии психологической функции способностей ребенка, систем его отношений с миром, людьми и с самим собой, осуществляется в процессе собственной активности [3], а также на ряде направлений гуманистической психологии (К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл), ориентированных на изучении смысловых структур человека. Основными предметами анализа выступают высшие ценности, самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, психическое здоровье, межличностное общение [3]. Исследования в области дошкольного образования на национальном уровне

проводились Желеско П.С., Корницкой С.В., Сильвестру А.И., Терещук Р.И. [4].

Целью нашего исследования явилось изучение эмоциональной сферы дошкольника как фактора успешной адаптации к школе. В рамках исследования нами была сформулирована гипотеза: существуют различия в представлениях о школе и взаимодействии между одноклассниками и с педагогами у детей старшего дошкольного возраста, в зависимости от когнитивного компонента готовности к обучению, что в последующем оказывает влияние на особенности адаптации к школе.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: ***Методика «Графический диктант»*** [2]; ***Методика Кернер-Йерасек*** [2]; ***Методика «Рисунок школы»*** [5].

Для реализации исследовательских задач была сформирована выборка испытуемых из 150 дошкольников подготовительных классов лицея им. Н.Георгиу города Кишинева. Возрастной группой исследования стал старший дошкольный возраст 5,5-6 лет.

Для исследования готовности к школе и выявления эмоциональных аспектов, таких как радостное ожидание поступления в школу; принятие целей образовательной деятельности и положительное отношение к ним; способность подчинять свои мотивы коллективным; умение сознательно управлять своим поведением в соответствии с нравственными установками; стремление преодолевать трудности; стремление достигать высоких результатов в своей деятельности; сознательное определение некоторых положительных и отрицательных качеств своего характера и готовность меняться; присутствие сдержанности, усидчивости, самостоятельности, настойчивости, дисциплинированности и организованности, благоприятно влияющих на дальнейшую адаптацию и обучение в целом, нами была применена проективная методика «Рисунок школы».

По полученным результатам методики «Рисунок школы» мы выявили, что у 51% дошкольников присутствует тревога по поводу обучения в школе. Возможно, это из-за того, что у детей не сформировано понимание учебного процесса и характера взаимо-

действия с будущим учителем и коллегами, а также представление себя в качестве ученика.

Старшие дошкольники испытывают некоторую тревогу по отношению к школе, хотя высокий уровень эмоционально-волевой готовности к школе является ключом к успешному обучению. Ведь в таком случае, даже имея проблемы на начальном этапе школьной адаптации, ребенок сможет их преодолеть и не будет испытывать трудностей в дальнейшем.

Для определения уровня когнитивного компонента готовности к обучению нами была использована методика «Графический диктант». Исходя из результатов был выявлен невысокий уровень восприятия у 7% детей 5,5-6 лет, что говорит нам о том, что дошкольникам сложно воспринимать задание под диктовку, на слух, так как данные качества формируются в процессе обучения.

Все три задачи методики Кернер-Йерасека ориентированы на определение когнитивного развития тонкой моторики, координации зрения и движений руки. Данные умения важны в школе для овладения письмом. Кроме того, первое задание теста позволяет в общих чертах определить интеллектуальное развитие ребенка. Второе и третье задания выявляют его умение подражать образцу. Кроме того, данные задания позволяют определить, способен ли ребенок внимательно, не отвлекаясь, выполнять какое-то время не совсем интересное ему задание. Было выявлено, что 67% дошкольников обладают средним уровнем готовности к обучению. Это говорит о том, что на данном этапе подобное имеет косвенное влияние на эмоциональный аспект. Возможно, не все дошкольники доосознают, куда они пойдут после детского сада и зачем им учиться.

Итак, выдвинутая нами гипотеза о том, что существуют различия в представлениях о школе и взаимодействии между одноклассниками и с педагогами у детей старшего дошкольного возраста, в зависимости от когнитивного компонента готовности к обучению, что в последующем оказывает влияние на особенности адаптации к школе, не нашла подтверждения, что позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Эмоциональный аспект школьной зрелости подразумевает способность ребенка выполнять не слишком увлекательные задания в течение длительного времени, сдерживать свои эмоции и управлять волей.

2. В раннем возрасте, как известно, процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Но к школьным годам психика маленького человека меняется, развивается произвольность его поведения. Ребенок уже умеет распознавать эмоции по различным признакам (интонация, жесты, мимика), регулировать их. Для определения готовности к школьному обучению этот аспект особенно важен, поскольку в школе ребенку предстоит столкнуться с различными и не всегда приятными ему жизненными ситуациями (взаимоотношения с одноклассниками, учителями, неудачи, оценки и т.п.)

3. Если ребенок будет не в силах контролировать свои эмоции и управлять ими, то он не сможет корректировать собственное поведение и налаживать социальные связи. Учить ребенка адекватно реагировать на эмоции других людей нужно еще с дошкольного возраста.

***Литература*:**

1. БУРМЕНСКАЯ, Г.В. *Хрестоматия по детской психологии*. Москва: Институт практической психологии, 1996. 264 с.
2. ЙЕРАСЕК, Я. Диагностика школьной зрелости. В: ШВАНЦАР И. и др. *Диагностика психического развития*. Прага, 1978.
3. https://spravochnick.ru/psihologiya/gumanisticheskiy_podhod_v_psiholo gicheskoy_pomoschi/
4. http://www.voppsy.ru/issues/1987/873/873012.htm
5. https://helpiks.org/7-89358.html (Баркан А.И.)

STUDIU ASUPRA ATENȚIEI ȘI A RESPECTĂRII DISTANȚEI ÎN MERS (Diferențe în funcție de gen)

Ana-Maria VLADU
CZU: [159.952 + 316.6]:656.13 *anamaria_vladu@yahoo.com*

Introducere. Activitatea de conducere a vehiculelor se bazează pe informaţii şi mai cu seamă pe prelucrarea adecvată a acestora [2, p. 43]. Capacitatea soferului de a estima corect și de a aprecia distanţa faţă de vehiculele în mers se datorează atenției la volan [1, p. 102].

Atenţia motorie răspunde de coordonarea mişcărilor în raport cu conţinutul sarcinilor şi specificul scopurilor ce trebuie realizate. Ea intervine, de obicei, în cursul formării deprinderilor, acţionând ca selector al mişcărilor corecte şi ca mecanism de frânare a celor inadecvate [3, p. 625]. Studiile anterioare au dovedit că doar două secunde de pierdere a atenţiei la volan pot conduce la repercusiuni fatale.

Obiectivele generale şi specifice ale cercetării. Obiectivele cercetării sunt acelea de a determina dacă există diferențe semnificative în funcție de gen în ceea ce privește atenția la volan.

Ipotezele cercetării:

1. Există diferențe semnificative statistic între atenția centrată pe asigurarea în trafic în funcție de gen.
2. Există diferențe statistice între păstrarea distanței în mers în funcție de gen.

Instrumentele de investigare:

RQ Plus PSI-RUTEVA (Roșca, R., 2004)

Chestionar de siguranță rutieră ATA.

Designul experimental. Pentru a putea determina veridicitatea acestor ipoteze, cele 101 persoane au fost nevoite să răspundă la chestionarul de siguranță rutieră și să parcurgă testul ce măsoară gradul de concentrare și de control al atenției. Din eșantionul acestui studiu, fac parte 52 de bărbați și 49 de femei.

Rezultate

Ipoteza 1

Tabelul 1

Statistica grup

	1=masculin,2=feminin	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Intervalasig	1.00	53	63.3208	104.28470	14.32461
	2.00	49	47.8980	100.41917	14.34560

Mediile la esantionul masculin m=53 mai mare decât m=49, diferență mică între cele două.

Tabelul 2

Test Levene

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Intervalasig	Equal variances assumed	.448	.505	.760	100	.449	15.42280	20.30324	-24.85825	55.70384
	Equal variances not assumed			.761	99.828	.449	15.42280	20.27290	-24.79891	55.64450

Verificăm omogenitatea datelor, scorul la testul Levene este sig.=0,50 ≥0,05, ceea ce indică o omogenitate bună a datelor, si implică citirea rezultatelor pe prima linie a tabelului. La testul T, putem observa un sig. =0,44≥0,05, ceea conduce la infirmarea ipotezei cercetării.

Ipoteza 2

Tabelul 3

Statistică grup

	1=masculin,2=feminin	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1=DA, 2=NU	1.00	52	.5962	.72110	.10000
	2.00	49	.4082	.64286	.09184

Mediile la eșantionul masculin m=52 mai mare decât m=49, diferență mică între cele două.

Tabelul 4

Test Levene

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1=DA, 2=NU	Equal variances assumed	2.101	.150	1.380	99	.171	.18799	.13624	-.08233	.45832
	Equal variances not assumed			1.385	98.705	.169	.18799	.13577	-.08142	.45740

Verificăm omogenitatea datelor, scorul la testul Levene este sig=0,15 ≥0,05, ceea ce indică o omogenitate bună a datelor și implica

citirea rezultatelor pe prima linie a tabelului. La testul T, putem observa un sig. =0,17≥0,05, ceea conduce la infirmarea ipotezei cercetării.

Concluzii. Din studiul efectuat pe un eșantion de 101 de persoane, reiese că nu sunt diferențe semnificative statistic în ceea ce privește atenția și păstrarea distanței optime în mers a conducătorilor auto bărbați și conducătorilor auto femei.

Referințe:

1. BLAJ, C.D. *Comportamentul la volan*. Bucureşti: Editura Medicală, 1982.
2. FRUNZĂ, V. *Psihologia circulaţiei rutiere*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1975.
3. JEONG, M., HORIKAWA, E., FUKUDA, H. Functional brain mapping of actual car-driving using [lSF]FDG-PET. In: *Annals of Nuclear Medicine*, 2006, vol. 9, pp. 623-628.

REPERE CONCEPTUALE ALE PSIHOLOGILOR DESPRE BURNOUT

Nicoleta CROITORIU
Centrul Şcolar de Educaţie Incluzivă Suceava
CZU: 159.944.4 + 331.442 + 613.731 croitoriun@yahoo.com

Introducere. În psihologie, sindromul burnout sau sindromul epuizării profesionale reprezintă o stare de epuizare, atât fizică cât și psihică, care apare în special la persoanele a căror profesie implică o responsabilitate deosebită și interacțiuni frecvente cu oamenii. Apare tot mai frecvent în epoca modernă și conduce la scăderea performanțelor la locul de muncă, afectează relațiile cu cei din jur și calitatea vieții individului.

În anul 1974, burnoutul a fost definit de Herbert Freudenberger ca: „dispariția motivației sau stimulentului, în special în cazul în care devotamentul la o cauză sau relație nu reușește să producă rezultatele dorite” [1].

Maslach si Jackson (1981) propun următoarea definiţie ale burnout-ului: un sindrom de epuizare emoţională, de depersonalizare şi de reducere a realizării profesionale apărut la indivizii implicaţi profesional alături de alţii (M. Zlate, 2007).

Burnoutul este o stare de epuizare emoţională, de depersonalizare şi de diminuare a performanţelor, susceptibilă să apară la persoanele care lucrează cu alte persoane. (Christina Maslach, Susan Jackson, 1986).

„Burnout-ul este un sindrom de epuizare emoțională, depersonalizare și capacitate personală afectată care poate apărea la cei care lucrează cu alte persoane în mod profesional” (Maslach & Jackson, 1986, p.1 în Schaufeli, 1990, p.44). Această ultimă definiție, folosită de prof. Lode Godderis, într-un studiu asupra arderii în sectorul sănătății (2013), indică faptul că **persoanele care lucrează cu și pentru alții** prezintă un risc special de arsuri.

Burnout-ul este o stare de tensiune (străină) extremă, intensă și specifică, ce apare datorită stresului ocupațional de durată, cu

manifestări negative în plan psihologic, fiziologic și comportamental (Greenberg,1998).

„Burnout-ul este o stare de spirit negativă și persistentă legată de muncă, care apare la indivizi „normali” și caracterizată prin epuizare, un sentiment de incapacitate, demotivare și comportament disfuncțional la locul de muncă” (Schaufeli și Enzmann, 1998).

Michael Leiter, consideră sindromul burnout un fenomen, datorită amplorii la nivel mondial.

Tot în opinia lui Maslach (2001), epuizarea profesională (burnout) este un sindrom de epuizare fizică şi emoţională care implică dezvoltarea unei stime de sine negative şi a unei atitudini profesionale negative, ducând la o pierdere a implicării şi a sentimentelor pozitive.

Burnoutul este un sindrom de epuizare emoţională, de depersonalizare şi de reducere a implicării în dezvoltarea sau în desăvârşirea profesională (Susan Jackson, Michael Leiter, Christina Maslach). Aşadar, epuizarea profesională este un rezultat al stresului cronic şi al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporţie între posibilităţile individuale şi realitatea condiţiilor de muncă.

De exemplu, Cerniss defineşte sindromul burnout ca pierderea idealismului şi entuziasmului provocată de contextul organizațional, Edelwich și Brodsky, spun că „sindromul burnout este o pierdere progresivă a idealismului, a energiei și a scopului, situaţie cu care se confruntă angajații din profesiile sociale, ca urmare a condițiilor de muncă” [2, 3].

Maslach definește acest concept în modul următor: „un sindrom de epuizare fizică și emoțională care include dezvoltarea unei stime de sine negative, a unei atitudini negative față de muncă si lipsa înțelegerii și omeniei fața de client” [4].

Sindromul de burnout (BOS) a fost identificat de Poncet, ca fiind cea mai notabilă problemă a îngrijitorilor din sistemul de sănătate. BOS a fost descris fie ca incapacitatea de a face față stresului emoțional de la serviciu, fie ca folosirea excesivă a energiei și resurselor ducând în final la sentimentul de eșec și epuizare” [5].

Burnout-ul este de asemenea descris ca rezultat al **stresului excesiv și al supraîncărcării**.

Stresul și arderea sunt probleme importante de sănătate. Când oamenii nu mai pot face față stresului, apar probleme de sănătate fizică, psihologică și emoțională. Aceste manifestări provoacă mai mult de o treime din zilele de absență de la muncă din cauza bolii. (Sursa: www.geestelijk Gezondvlaanderen.be)

Burnout-ul este o tulburare **energetică** cauzată de stresul cronic (de muncă) pe termen lung. Deci nu confundați arderea (epuizarea profesională)cu stresul sau depresia!

Așadar, Thomas Dewar legat de burnout spune că: ,,Mintea este ca o parașută. Nu funcționează decât atunci când este deschisă.

Cu toate acestea, în 2017, burnout este un concept slab definit și cuantificat. O echipă de cercetători de la Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven) a dezvoltat un nou instrument pentru a determina și măsura arderea. Aceștia definesc în felul următor: Termenul de ardere a devenit un concept încețoșat și nu este recunoscut ca patologie medicală. Nu există o definiție științifică pentru care există un consens.

Concluzii. Psihologul american Christina Maslach a descris burnout-ul ca fiind un sindrom caracterizat prin epuizare mentală, fizică și emoțională și un sentiment de incompetență. Această definiție are mai mult de treizeci de ani și instrumentul de măsurare cel mai des utilizat, Maslach Burnout Inventory (MBI), s-a dovedit a fi inexact. Această descriere ignoră, în principal, factori importanți, cum ar fi afectarea cognitivă care pare a fi o parte esențială a burnout-ului.

Steffie Desart, cercetător la psihologia muncii, organizării și personalului la KU Leuven și asociată cu profesorii Hans De Witte (KU Leuven) și Wilmar Schaufeli (Universitatea din Utrecht) a elaborat o definiție nouă și mai clară a arderii, numit „Instrumentul de evaluare a arderilor” (BAT).

Bibliografie:

1. FREUDENBERGER, H. *Burnout High Cost of High Achievement*. Michigan: Anchor Press, 1980, p. 122.
2. BOGATHY, Z., PITARIU, H. şi col. *Psihologie organizaţională*. Iaşi: Polirom, 2007.
3. COROI, O. *Impactul reglajului emoţional asupra activităţii de succes a educatorului*. /Autoref. tezei de dr. psihologie. Chișinău, 2009.

4. LAVROVA, K. *Burnout Syndrome: Prevention and Management Central and Eastern Europe Harm reduction Network*, 2006, p. 61-76.
5. PONCET. Burnout Syndrome in Critical Care Nursing Staff American. In: *Journal of Respiratory and Critical care Medicine*. Vol. 175, 2007, pp. 698-704.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СИМПТОМОВ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Татьяна ГРАУР (ПОЧТАРЬ)
CZU: 159.922.8:316.624:004.738.5 ***graurtv@gmail.com***

Введение. **В** настоящее время интернет является крайне востребованным в сфере образования, общения и проведения досуга, а интернет-зависимость широко распространена в современном обществе. Одной из наиболее уязвимых категорий населения, склонных со временем приобрести зависимость от сети, являются подростки. Уязвимость обусловлена несколькими факторами, среди которых наиболее важным является специфика развития подростка (переход из мира детства в мир взрослости) в современных социальных условиях, так как по сравнению с предыдущими поколениями современные подростки переживают подростковый период по-другому, иначе решают возрастные задачи, сталкиваются с новыми социальными рисками, среди которых – распространение интернета; изменение структуры и сущности семьи; множество вариантов для идентификации [1].

Отметим, что интенсивное развитие всех структур личности, происходящее в подростковом возрасте, а также длительность данного периода, обуславливают существование определенных различий между старшими подростками и подростками, входящими в данный возрастной период.

Выборка и методы исследования. Целью данного исследования являлось определение возрастных особенностей в проявлении интернет-зависимого поведения у двух групп подростков, 13-15 и 16-17 лет, учащихся старших классов города Кишинева, из которых 108 подростков мужского пола и 92 – женского, всего 200 подростков. Для диагностики интернет-зависимости был использован Тест интернет-зависимости Чена (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова [2]. Данная методика позволяет как диагностировать предполагаемый факт наличия

или отсутствия интернет-зависимого поведения, так и качественно определить выраженность тех или иных симптомов, характеризующих паттерн зависимого поведения: компульсивные симптомы; симптомы отмены; толерантность; внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем; управление временем. Компульсивные симптомы отражают невозможность преодолеть желание войти в интернет. Симптомы отмены связаны с ощущением дискомфорта, если приходится прекратить пользование интернетом на определенный период времени. Толерантность характеризуется заметным возрастанием количества времени, которое нужно провести в интернете, чтобы достичь удовлетворения. Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем предполагают периодические или постоянные физические, социальные, профессиональные или психологические проблемы, которые вызываются использованием интернета. Управление временем связано с проблемами тайм-менеджмента: невозможностью контролировать длительность времени пребывания в интернете, что приводит к недосыпанию, нарушению питания, чувству усталости днем. Для выявления достоверности различий в проявлении интернет-зависимости мы воспользовались методами статистической обработки данных и провели анализ полученных результатов по t-критерию Стьюдента.

Анализ и интерпретация результатов исследования. Количественный анализ результатов Теста Чена позволил нам выявить интегральный показатель интернет-зависимости каждого респондента и разделить выборку на три группы в зависимости от величины показателей: первая группа – подростки с низкими показателями по шкале CIAS, не демонстрируют интернет-зависимого поведения (32.5%); вторая группа – подростки, находящиеся на начальной стадии зависимости (62.5%); третья группа – подростки с выявленным устойчивым паттерном интернет-зависимого поведения (5%).

Далее, для выявления различий в проявлении симптомов интернет-зависимости между двумя группами подростков мы проанализировали показатели t-критерия Стьюдента. Исходя из

статистической обработки данных, мы можем заключитъ о том, что средние показатели в группах подростков 13-15 и 16-17 лет статистически различаются по интегральному показателю интернет-зависимости (t=0.537; p=0.01). Для того, чтобы определить различия непосредственно в проявлении симптомов интернет-зависимого поведения, был проведен шкальный анализ показателей t-критерия Стьюдента. Статистические различия были обнаружены по параметрам «толерантность» (t=0.788; p=0.01); «симптомы отмены» (t=0.775; p=0.01) и «внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» (t=0.393; p=0.01).

Таким образом, на основе анализа полученных результатов можно сделать вывод о том, что уровни проявления таких симптомов, как «толерантность» и «внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» ниже у подростков группы 13-15 лет. Уровень проявления симптомов отмены выше в группе 16-17-летних подростков по сравнению с группой 13-15 лет.

Поскольку подростковый возраст является возрастом интенсивного физического, полового созревания, а также стремительного развития Я-концепции, его часто считают самым «трудным» возрастом в жизни человека. Начало подросткового возраста приходится на конец детства, когда подросток только начинает осваивать «взрослое» социальное пространство, выстраивать свое место в нем, искать все новые виды деятельности и увлечений, тогда как старшие подростки имеют уже более сформировавшиеся интересы. Вместе с тем, младшие подростки еще склонны принимать правила поведения на веру, то есть идти за авторитетом, тогда как старшие подростки склонны наоборот искать собственные моральные пути и ценности и опровергать авторитеты. Для старших подростков характерна также, уже достаточно высокая степень рефлексии, что позволяет говорить о возможности появления сильных внутренних конфликтов, противоречий, взгляде на себя изнутри, что непосредственно может влиять на психологическое благополучие подростка, усугубляясь при наличии проблемы интернет-зависимости.

Выводы. В заключение можно отметить, что младшие подростки более предрасположены испытывать симптомы отме-

ны, когда по каким-либо причинам вынуждены прекратить пользование сетью или не быть «на связи», чувствуя при этом эмоциональный дискомфорт, раздражительность, скуку и опустошенность, которые не в состоянии преодолеть. Подростки 16-17 лет более предрасположены к проявлению симптомов толерантности, то есть им требуется все больше времени проводить в интернете, для того чтобы чувствовать себя комфортно; им уже недостаточно ограничиться тем временем, что было ранее отведено для пользования сетью. Отсюда проистекает и более выраженное проявление симптомов внутриличностных проблем и здоровья; подростки испытывают социальное давление и неодобрение (со стороны педагогов, родителей, близких), а так как старшие подростки могут уже четко представлять, какими они сами и окружающие люди хотели бы их видеть, и то, какими они на самом деле являются, это вызывает внутренние конфликты – подростки ощущают противоречивые желания и влечения, но не могут благополучно с ними справиться, что вновь приводит их к реализации зависимости, вовлекая все глубже в порочный круг.

Библиография:

1. ХЛОМОВ, К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития. В: *Психологическая наука и образование psyedu.ru.* 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml (21.10.2019)
2. МАЛЫГИН, В.Л. [и др.]. *Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика*. Москва: Арсенал образования, 2010. 136 с.

EDUCAŢIA FORMALĂ, NONFORMALĂ ŞI INFORMALĂ: CADRUL COMPARATIV

Vladimir GUȚU
CZU: 37.01.001.36 vladimir.gutu@yahoo.com

Educaţia formală este o activitate în cadrul instituţional, organizată sistemic şi realizată de cadrele didactice permanente, pe baza unui curriculum oficial, în timp şi spaţiu. Educaţia formală este ghidată strict de cadrul juridic-normativ, de politicile educaţionale ale statului şi de ansamblul de acţiuni pedagogice la nivel de sistem şi la nivel de proces: proiectarea strategică şi operaţională; proiectarea pedagogică/curriculară; învăţarea şcolară sistemică orientată prioritar spre atingerea finalităţilor preconizate; evaluarea obiectivă şi riguroasă şi obţinerea certificatelor respective de finalizare a studiilor. Educaţia formală, fiind axată pe normativitate, este deschisă spre alte modalităţi de realizare a acţiunilor educative.

Educaţia nonformală desemnează o realitate mai puţin formalizată sau neformalizată, însă cu efecte formative. Activităţile educative angajate în acest sens se caracterizează printr-o mare diversitate, flexibilitate, fiind determinate de interesele şi opţiunile individuale ale elevilor. Conceptul-cheie al educaţiei nonformale constă în realizarea funcţiei de complementaritate în raport cu educaţia formală. Această funcţie se realizează prin două direcţii: activităţi organizate în afara clasei: cercuri, concursuri, olimpiade, întreceri, manifestări culturale şi artistice etc.; activităţi organizate în afara şcolii: excursii, vizite, tabere, expoziţii, centre de creaţie etc.

Caracteristicile de bază ale educaţiei nonformale: flexibilitate şi mai mare deschidere în raport cu educaţia formală; proiectarea pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinaritate şi educaţie permanentă, spre inovaţie şi experiment; evaluarea facultativă, neformalizată cu accente pe stimulare; costurile mai mici faţă de cele ale educaţiei formale. Prin aceste caracteristici, educaţia nonformală se plasează în afara sistemului de învăţământ formal, însă în strânsă

corelaţie cu acesta, fiind menită să ofere serviciile sale copiilor şi tinerilor şi să atingă obiectivele educaţionale preconizate/identificabile. Educaţia nonformală se încadrează în conceptul educaţiei pe parcursul întregii vieţi şi este privită ca o strategie de creare/constituire a societăţii bazate pe cunoaştere.

Educaţia informală se defineşte ca o acţiune ocazională, paralelă, spontană, difuză; ca o totalitate de informaţii neintenţionate, eterogene, voluminoase cu care este confruntat individul în practica de zi cu zi şi care nu sunt selectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic [1, p.46]. Educaţia informală nu angajează o activitate special proiectată la nivel instituţional şi corelată între „subiect-obiect”. La realizarea acestei forme de educaţie contribuie: familia, mass-media, biserica, muzeele, strada etc. Influenţele educative au un caracter spontan şi continuu şi această influenţă înregistrează o creştere substanţială, susţinută de „o masă informaţională enormă ca volum, dar eterogenă, foarte variată şi inegală de la zi la zi, de la persoană la persoană” [2, p.232].

Într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că toate cele trei dimensiuni ale educaţiei au câte ceva specific de îndeplinit: *educaţia formală* oferă: ca demers iniţial, introducerea individului în tainele muncii intelectuale organizate; posibilitatea de a formaliza cunoştinţele, plecând de la achiziţii istorice şi practici reieşite din acţiune; recunoaşterea achiziţiilor individuale; formalizarea şi concretizarea achiziţiilor în alte modalităţi educative pe plan social; *educaţia nonformală*: răspunde adecvat la necesităţile concrete de acţiune; oferă un prim moment de abstractizare prin extragerea de cunoştinţe din practică; facilitează obţinerea cunoştinţelor, formatorii plecând de la nevoile resimţite de educaţi; demitizează funcţia de predare; *educaţia informală* furnizează: o sensibilizare la contactul cu mediul ambiant; momentul declanşării unui interes de cunoaştere pentru subiect; posibilitatea trecerii de la un interes circumstanţial la o integrare mai cuprinzătoare; posibilitatea unei explorări personale, fără obligaţii sau prescripţii ferme; o marjă de libertate de acţiune pentru elaborarea unui proiect personal; posibilitatea de a gestiona propriul proces de formare.

Pot fi invocate mai multe raţiuni pentru o integrare a celor trei modalităţi: capacitatea de a răspunde la situaţii şi nevoi complexe; conştientizarea unor situaţii specifice, cu totul noi; o mai bună conştientizare a unor nevoi individuale şi colective; o mai mare sensibilitate la situaţii de blocaj care cer noi abordări şi rezolvări; ameliorarea formării formatorilor; facilitatea autonomizării „formaţilor"; conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educaţia. Dar pot fi reţinute, simultan, şi unele raţiuni contrare acestei integrări posibile dintre educaţia formală, nonformală şi informală, atunci când: se pune în aplicare un sistem mai selectiv al indivizilor; această conjugare funcţională apelează la un sistem centralizat care poate răpi din marja de libertate a acţiunii în interiorul fiecărei modalităţi; este urmărită menţinerea unei disjuncţii între inteligenţa abstractă şi inteligenţa concretă.

Tabel

Cadrul comparativ al formelor generale ale educației

Nr. crt	Educația formală	Educația nonformală	Educația informală
1	În instituții de învățământ oficiale/ speciale	În diferite locații, de regulă, specializate, dar și în locuri diferite	–
2	Obligatorie	Benevolă	Inconștientă
3	Finalitățile și standardele sunt unice pentru toți	Finalitățile au/poartă un caracter deschis	Lipsesc
4	Aceiași paradigmă educațională	Diversitatea abordărilor	Nu există
5	Relații de subordonare	Relații deschise	Nedefinite
6	Adaptarea la valori sociale, umane	Orientare spre dezvoltare și crare a valorilor	Orientare la valori sociale, la valori politice și de grup
7	Curriculumul formal	Curriculumul nonformal care asigură posibilități de alegere	Curriculumul ascuns
8	Limitată în timp (grădiniță, clasele primare, gimnaziu, liceu etc)	Poate fi realizată pe parcursul vieții	Pe parcursul vieții
9	Calitatea educației se	Calitatea educației se	Nu se apreciază

	apreciază de către sistem (profesori, evaluatori)	apreciază de formabili și/ sau părinți	
10	Orientarea la rezultat (ca dominantă)	Orientarea la proces (ca dominantă)	Nu poate fi stabilită
11	Axare pe cel ce învață, păstrând rolul dominant al profesorului și al școlii	Axare pe cel ce învață, fără a oferi rolul principal profesorului	Nu se valorifică
12	Numărul mare de formabili nemotivați pentru învățare	Majoritatea formabililor sunt motivați în virtutea alegerii benevole	Nu se fixează
13	Se finalizează cu inmânarea unor diplome de finalizare a studiilor respective	Se finalizează fără înmânarea diplomelor, uneori pot fi înmânate certificatele respective	Nu există finalitate
14	Se axează dominant pe activitatea cognitivă (teoretică)	Se axează dominant pe activitatea practică	Nu poate fi fixată activitatea dominantă
15	Provoacă stres, anxietate, în primul rând, în procesul evaluărilor/ examenelor	Diminuează stresul, anxietatea	Provoacă stres/ anxietate
16	Formează pe cei ce învață	Formabilii se dezvoltă singuri	Formabilii se dezvoltă singuri/ autonom
17	Domină: ascultarea + disciplina + repetarea	Domină: libertatea + autoactualizarea + transformarea socială	Libertatea cu un nivel redus de autoactualizare și transformare socială pozitivă
18	Costisitoare	Mai puțin costisitoare	Nu poate fi apreciată la etapa actuală

Cert este că toate cele trei educaţii „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acţiune şi funcţio-nalităţi diferite, îngăduie extensiuni şi interpătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă şi la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină şi se condiţionează reciproc. Trebuie recunoscut totuşi că, sub aspectul succesivităţii în timp şi al conse-cinţelor, educaţia formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ

şi prin puterea ei integrativă şi de sinteză. De amploarea şi profunzimea educaţiei formale depinde ca-litatea coordonării şi integrării influenţelor nonformale şi informale. Că la un moment dat ponderea educaţiei se poate deplasa în favoarea nonformalului sau a informalului este adevărat. Depinde când, cu ce se pleacă mai departe şi ce reuşeşte individul să (mai) facă în continuare [3, p.47-48].

Concluzie. Cadrul universal al educației postmoderne anticipează construcția unei realități socioumane orientată spre: realizarea unei armonii cu natura și societatea; cooperare și negociere în realizarea scopurilor; comunicarea eficienței în diferite situații sociale, profesionale, cotidiene; egalizarea șanselor de reușită în orice context comunitar; valorificarea tuturor resurselor culturale; formarea și dezvoltarea unei conștiințe civice angajată la scara valorilor general-umane. Realizarea acestor orientări este condiționată de valorificarea sinergică și interconexă a educației formale, nonformale și informale.

Referințe:

1. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi: Polirom, 2010.
2. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2006.
3. VĂIDEANU, G. *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: EDP, 1988.

*Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituţional aplicativ „**Cadrul conceptual, metodologic şi managerial al educaţiei nonformale în Republica Moldova**”, cifrul* **20.80009.0807.23**.

ETOSUL CADRULUI DIDACTIC ÎN PROCESUL DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ

Nina BÎRNAZ, Nadejda BUTNARI, Iulian RAȚĂ
CZU: 316.77:37 ninabernazz@gmail.com
butnarinadejdaandrei@gmail.com
prot.iulian@yandex.com

Comunicarea este definită de Hymes ca una din competențele esențiale necesară pentru reușita acțiunii educaționale; una dintre principalele calități solicitate de profesia de educator, care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitelor mesaje, a căilor de retroacțiune. Competența de comunicare este definită în baza *aspectelor cognitive* [3, p. 18-19]. Astfel, competența de comunicare presupune transmiterea și receptarea eficientă a mesajelor în diverse situații de relaționare interumană. O derivată a competenței de comunicare este competența de comunicare pedagogică.

Competența de comunicare pedagogică presupune o interacțiune de tip feed-back manifestată prin transferul informațiilor între cadrul didactic și elev/student, de care depinde însușirea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor de către elev/student [adaptat 1, p. 333]. Prin urmare, datorită competenței de comunicare pedagogică, cadrul didactic influențează învățarea, realizând astfel obiectivele educaționale [4].

Problema formării competenței de comunicare pedagogică este complexă. Pe de o parte, ea poate fi echivalată cu un set de cunoștințe, abilități și atitudini, pe de altă parte – cu echilibrul dintre Eu-l genetic și achizițiile cognitive, praxiologice și afective, determinate cultural și necesare în context profesional.

O dimensiune esențială a competenței de comunicare pedagogică este **etosul** cadrului didactic.

Etosul reflectă calitățile înnăscute sau/și dobândite ale vorbitorului: inteligența, virtutea, moravurile, încrederea în sine și autoritatea de care se bucură în raport cu auditoriul. Un vorbitor desăvârșit poate influenta grație charismei pe care o are, în virtutea unei mari autorități

(autoritate epistemică este autoritatea celui care ştie; iar autoritatea deontică reprezintă autoritatea celui care deţine o funcţie).

În viziunea lui Andrew Dlugan, calităţile etosului sunt: *credibilitatea, autoritatea, reputaţia şi similitudinea* cu publicul. *Credibilitatea* presupune atât calităţi personale, precum bunătate, punctualitate etc., cât şi capacităţi: transmiterea energiei pozitive, utilizarea exemplelor din viaţa personală, gestionarea întrebărilor în timpul conversaţiei etc. *Similitudinea* reflectă acţiunile vorbitorului prin care creează contact armonios cu publicul, şi anume: adaptarea limbajului la public, manifestarea manierelor corespunzător contextului, vestimentaţie decentă, împărtăşirea experienţei personale, prezentarea exemplelor ajustate interesului publicului, utilizarea datelor din surse demne de încredere şi disponibilitatea de relaţionare. *Autoritatea* şi *reputaţia* sunt dimensiuni asemănătoare şi se referă la persoane cu experienţă în domeniu care manifestă cunoştinţe şi abilităţi de transmitere a mesajului. Autoritatea determină succesul comunicării şi diferenţiază un vorbitor de alt vorbitor [2].

Integrând în definiţia competenţei, calităţile etosului evidenţiate de A.Dlugan, obţinem microcompetenţa etosului (Fig. 1).

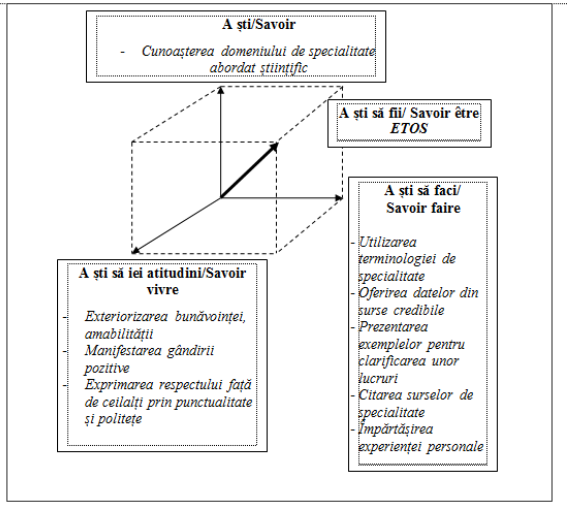


Fig. 1. Modelul grafic al microcompetenţei ETOS

Astfel, etosul cadrului didactic este perceput în aspect tridimensional de către educabili/receptori: *background, persoană* și *discursul propriu-zis*. Termenul *background* presupune vârsta, genul, statutul social, filosofia vieții și convingerile persoanei. Termenul *persoană* se referă la modelul personal pe care emitentul îl creează și îl transmite studenților. Obiectivul major al emitentului este de a fi credibil astfel încât educabilii să-l creadă și să asimileze mesajul expus (Fig. 2).

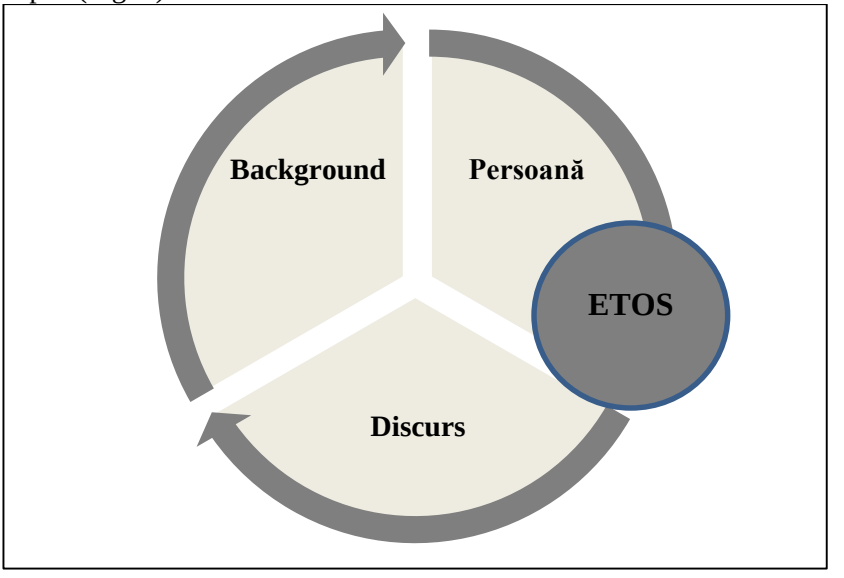


Fig. 2. Etosul din perspectiva receptorului

În concluzie, evidențem faptul că etosul cadrului didactic:

– determină succesul comunicării pedagogice;
– condiționează implicarea studenților în procesul de instruire;
– influențează procesul de obținere a rezultatelor scontate prin receptarea și valorificarea mesajului;
– favorizează relația pedagogică interpersonală pozitivă.

Toate aceste aspecte sunt realizabile în contextul relației *emitent – receptor*, construită în mod constructiv și pozitiv.

Referințe:

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2004. 460 p.
2. DLUGAN, A. *What is Ethos and Why is it Critical for Speakers?* [Accesat 27.05.2020] Disponibil: http://sixminutes.dlugan.com/ethos-definition/
3. SCHEAU, I., LEVIŢCHI I. et.al. *Comunicare*. Chişinău: Cuvântul ABC, 2013. 171 p.
4. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2001. 280 p.

PARTICULARITĂȚILE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA TINERI ȘI ADULȚI: CADRUL NONFORMAL

Natalia TOMA
CZU: 37.015.3-053.8 *nataliatoma2007@gmail.com*

Diagnosticarea motivației/motivelor de învățare nonformală la adulți este un proces complex, care necesită strategii și instrumentar specific. Metodele și procedurile de diagnosticare trebuie să asigure relevanța motivației efective, dar nu a celei presupuse, invocate ce ar corespunde doar normelor sociale așteptate, „motivele sunt conștientizate doar în mod obiectiv, prin analiza activității, dinamicii ei” [1, p.204].

În corespundere cu abordarea naturii și structurii motivației, se utilizează diferite metode: directe, indirecte și complexe (testul Rorschach, testul asocierii proiective logice PALT, testul T.A.T. Myrrai etc.). Pentru diagnosticarea motivelor de învățare, inclusiv nonformale, la tineri și adulți cel mai frecvent sunt aplicate metodele interviului și chestionării personale. În calitate de instrumente privind diagnosticarea diferitelor aspecte ale motivației învățării, în general, și celei nonformale, în special, se aplică următoarele chestionare: „*Studierea motivelor activității de învățare a studenților*” (A.A. Rean, V.A. Iakunin); „*Motivația învățării universitare*” (T.I. Iliin); „*Chestionarul conformității profesionale*” (L.N. Kabardovoi) și altele.

De menționat că motivația adulților este mult mai „ascunsă” decât cea a tinerilor. Caracterul mai amplu și mai profund al studiilor în domeniul motivației învățării la adulți este determinat de următorii factori: includerea relativ plenară a adulților în sistemul relațiilor sociale; amploarea felurilor de activitate în care sunt antrenați adulți; complexitatea motivației propiu-zise a adulților. Privită ontogenetic, motivația învățării se formează dintr-un șir de declanșatori ce se modifică și interacționează permanent. De aceea, formarea motivației nu constituie, pur și simplu, amplificarea atitudinii pozitive sau negative față de învățare, dar complicarea structurii sferei motivaționale, aflată în spatele acestui proces, a declanșatorilor incluși în

sfera motivațională, apariția unor relații noi, mai complexe, uneori chiar contradictorii, între acești declanșatori [2, p.225].

Așadar, după cum deja am menționat, studierea și diagnosticarea motivelor de învățare nonformală la tineri și adulți este un proces complex și necesită mai multe activități sistemice și instrumentar diferit. În cadrul acestui express-studiu, noi ne vom axa numai pe unele aspecte ale problemei motivației de învățare la tineri și adulți. În acest sens, am evidențiat următoarele variabile comune pentru toate categoriile de tineri și adulți: participare în activitățile de instruire nonformală; nevoile de participare în activitățile de instruire nonformală; formele de instruire nonformală a tinerilor și a adulților.

Scopul acestui studiu ține de stabilirea unor tendințe generale în raport cu variabilele identificate și un eșantion de respondenți limitat ca număr pe diferite categorii de tineri și adulți. Dacă constituirea grupurilor de respondenți cu referire la studenții și adulții incluși în activitatea profesională și care sunt obligați să realizeze cursuri de formare continuă conform legii, n-a fost o problemă, pe când constituirea grupurilor de respondenți tineri neimplicați în procesul de studii și adulți neimplicați în activitatea profesională, de regulă pensionari, a provocat mai multe probleme, una din ele ține de imposibilitatea de a aduna aceste categorii de respondenți într-un loc în același timp și care sunt deja implicați în diferite activități de educație nonformală. De aceea, aceste categorii de respondenți au fost aleși și chestionați în mod individual. În urma unor interviuri și chestionărilor respondenților din diferite categorii de tineri și adulți, am obținut următoarele rezultate cu referire la:

1. Studenții din sistemul de învățământ superior

Din numărul total de respondenți (120 de studenți) numai 20% au remarcat că participă într-o formă sau alta în educația nonformală: cercuri artistice, colective artistice, secții sportive, cluburi de dezbateri etc. Totodată, majoritatea dintre ei au remarcat că și-ar dori să fie incluși în diferite activități de educație nonformală (60-70%), însă, remarcă ei, nu sunt create condiții în acest sens sau nu cunosc opțiunile existente. Dintre acei care sunt implicați în activitatea de instruire nonformală au remarcat că alegerea lor a activităților

respective a ținut de necesitatea realizării intereselor și capacităților lor, nevoilor de comunicare și petrecere a timpului liber.

2. Tinerii neimplicați în studii și numai unii dintre ei sunt implicați în activitatea profesională *(majoritatea dintre ei nu dispun nici de o meserie)*

Din numărul total de respondenți (34 de tineri) numai 15% au remarcat că participă în diferite activități de educație nonformală permanent în secțiile sportive sau în cercuri artistice. Pe de altă parte, 80% dintre ei ar dori să participe în acest proces și, în primul rând, în activități de instruire nonformală, privind obținerea unor meserii simple: masor, coafor, casieriță ș.a. Reprezentanții acestui grup, ca și respondenții grupului precedent, au remarcat lipsa condițiilor și oportunităților de a se încadra în diferite forme de educație nonformală. Din lista motivelor pentru învățare nonformală au evidențiat următoarele: *nevoia de a obține o meserie, nevoia de comunicare, nevoia de petrecere a timpului liber*.

3. Adulții implicați în activitatea profesională și, implicit, în activitatea de formare continuă prin diferite forme

Din numărul total de respondenți (80 de adulți – cadre didactice) 100% au remarcat că participă permanent în diferite modele de formare profesională continuă: cursuri de formare continuă (o dată la trei ani sau pe parcursul a trei ani), conferințe/seminare, schimb de experiențe etc. Motivele dominante pentru formarea continuă a acestui grup de respondenți le-am clasificat în felul următor: *creștere și perfecționare profesională* – 75%, *nevoia de cunoaștere a inovațiilor și de adaptare la schimbări* – 62%, *nevoia de comunicare* – 40%, *nevoia de schimb de experiență* – 60%. Prezintă interes și răspunsurile respondenților privind locul nevoilor personale, nevoilor instituționale și nevoilor naționale privind formarea profesională continuă: *nevoilor personale* – 60%, *nevoilor instituționale* – 20% și *nevoilor naționale* – 75%.

Totodată, am obținut rezultate opuse privind chestionarea adulților implicați în activitatea profesională pe dimensiunea participării în formarea continuă privind cultura generală (activitate nonprofesională). În acest sens, numai 10% de respondenți au remarcat că participă la diferite activități nonformale, de regulă, artistice și sportive.

Deși majoritatea dintre ei au remarcat că ar dori să complementeze activitatea profesională cu activități artistice, tehnologice, sportive etc. Însă lipsa totală de timp liber devine impedimentul cel mai important, în acest sens, dar și lipsa oportunităților și opțiunilor relevante.

4. Adulții neimplicați în activitatea profesională, de regulă, pensionarii și șomerii

Din numărul total de intervievați/chestionați respondenți din această categorie de adulți (35 de adulți) numai 8% au participat sau participă la diferite activități de formare a culturii generale/dezvoltării personale: două persoane fac șah, o persoană face sport (tenis de masă). În acest sens, am dedus două tendințe/opțiuni: pe de o parte, adulții de această categorie remarcă că nimeni nu are grijă de ei, în acest sens, și ei își doresc să participe activ în diferite activități conform intereselor și capacităților lor, iar pe de altă parte, nu cred în posibilitățile reale, în acest sens, și nu manifestă niciun activism de a găsi oportunități de a se implica în activitățile de educație nonformală.

Unele concluzii: 1) problema studierii motivelor de instruire nonformală a tinerilor și a adulților rămâne una actuală și importantă și pentru viitor; 2) diversitatea manifestării motivelor de instruire nonformală la diferite grupuri de tineri și adulți presupune abordări specifice atât în plan psihologic, cât și în plan andragogic; 3) rezultatele obținute în cadrul acestui studiu permit să identificăm unele tendințe importante pentru construirea unor politici în domeniul educației nonformale a tinerilor și a adulților: nivelul scăzut de implicare a adulților în activitățile de instruire nonformală devine un impediment în crearea unei societăți bazate pe cunoaștere, dar și în realizarea eficientă a educației pe parcursul vieții; nivelul înalt de nevoi ale tinerilor și ale adulților privind participarea în activitățile de educație nonformală; nivelul scăzut de oportunități și opțiuni pentru unele categorii de adulți privind implicarea în activități de educație nonformală.

Referințe:

1. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educaţiei non-formale*. Cluj-Napoca: MEGA, 2015.
2. ЗИМНЯЯ, И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2002.
3. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* Москва, 1975.

EDUCAȚIA NONFORMALĂ: OPȚIUNI METODOLOGICE ȘI PROFILURI DE FORMARE

Carolina ȚURCANU
CZU: 374 + 37.01/.03 carolina.turcanu@gmail.com

Potrivit literaturii de specialitate, există patru ***opţiuni metodologice de realizare a educaţiei nonformale***: *centrată pe conţinuturi* – sănătate, planning familial, formare în diferite domenii; *centrată pe probleme ale vieţii cotidiene*; *centrată pe conştientizarea în vederea cunoaşterii şi respectării drepturilor fundamentale ale individului*; *centrată pe problemele educaţiei umaniste* – formarea unei imagini corecte despre propria persoană, încredere în capacităţile proprii de iniţiativă, inserţie şi decizie etc.

Analiza acestor caracteristici şi opţiuni metodologice asigură demersul nonformal drept o modalitate flexibilă şi creativă de realizare a educaţiei, complementară celei produse în cadrul oficial al instituţiei de învăţământ. Educaţia nonformală vine să o susţină pe cea formală, oferindu-le celor interesaţi fie posibilitatea perfecţionării într-un domeniu cu care deja sunt familiarizaţi, fie pe cea a descoperirii unui domeniu nou, deocamdată neexplorat. Mai mult, prin intermediul educaţiei nonformale, subiectul are o mai mare libertate de decizie asupra domeniului de acţiune, dar şi a strategiilor de lucru, răspunzând astfel mai bine intereselor personale şi generând motivaţie intrinsecă. Toate aceste elemente fac ca impactul educaţiei non-formale asupra individului să fie mai puternic decât al celei formale [1, p.30].

Pornind de la specificul caracteristicilor educaţiei nonformale, dar şi de la opţiunile metodologice de realizare ale acestui proces, putem deduce şi ***principalele obiective și profiluri ale educației nonformale***:

Obiective: susţinerea celor care doresc să-şi dezvolte sectoare particulare în comerţ, agricultură, servicii, industrie etc.; sprijinirea populaţiei pentru a exploata mai bine resursele locale sau personale; alfabetizarea celor aflaţi în dificultate; desăvârşirea profesională sau iniţierea într-o nouă activitate; educaţia pentru sănătate, petrecerea timpului liber etc.; formarea culturii generale a individului.

Profiluri: *profilul artistic și estetic*, ce include domenii de conținut, precum: literatură, muzică, arte vizuale, arta coregrafică, arta dramatică etc.; *profilul științific și tehnologic*, ce include domenii de conținut, precum: matematică, științe și tehnologii (informatică, chimie, astronomie etc.; *profilul social-pedagogic,* ce include domenii de conținut, precum: educația pentru timpul liber, educația pentru mass-media, educația pentru mediu, dezvoltare personală, cultura comunicării, deprinderi și abilități de viață etc.; *profilul social-economic și financiar*, ce include domenii precum: educație civică, educație socială, educație economică, educație financiară, educație casnică etc, și vizează pregătirea tinerilor pentru practicile economice, incluziunea socială și financiară, orientarea în lumea bunurilor și pe piața muncii etc.; *profilul tehnic,* activitățile căruia se desfășoară în cadrul cercurilor de creație tehnică: aviomodelare, navomodelare, automodelare, radioelectronică, carting, cinema, foto, video etc.; *profilul intercultural și etnocultural*, care include domenii de conținut, precum: educație interculturală, educație etnoculturală meșteșuguri populare, etnografie și folclor, cultura comunicării, muzee școlare etc.; *profilul istorico-patriotic*, include domenii precum: istoria localității, istoria neamului, istoria patriei, personalități istorice, tradiții istorice etc. și vizează activități cu caracter patriotic, de cercetare ce se desfășoară în cadrul cercurilor de istorie, de studiere a ținutului natal, cluburilor civico-patriotice, de cercetași etc.; *profilul ecologico-biologic*, care include domenii de conținut, precum: științe ale naturii, ecologie, biologie, chimie, geografie etc.; *profilul turism și etnografie regională*, include domenii de conținut, precum: țări și capitale europene, istoria Europei, geografia Europei, cultură și civilizație etc.; *profilul sport și agrement*, care include domenii de conținut, precum: tenis de masă, fotbal, volei, baschet, badminton, șah etc. [2].

Din analiza acestor obiective și profiluri, putem concentra discuţia cel puţin asupra două aspecte de maximă importanţă. În primul rând, grupul-ţintă al educaţiei nonformale este reprezentat de persoane interesate să se perfecţioneze într-un domeniu în care au avut deja o formare iniţială oferită de o instituţie de profil, dar pe care nu o pot desăvârşi în cadru formal, persoane interesate să acceseze un nou

domeniu ce corespunde preocupărilor lor, respectiv persoane vulnerabile cărora instituţia de învăţământ nu le mai poate oferi o educaţie corespunzătoare. În al doilea rând, varietatea activităţilor ce pot fi cuprinse în educaţia nonformală este extrem de diversă, acoperind pregătirea anpreprenorială, procesul de alfabetizare, formarea profesională în afara instituţiei de învăţământ, respectiv a tinerilor neşcolarizaţi, diferite programe de dezvoltare comunitară, ori subsumate noilor educaţii etc.

Aşadar, educaţia nonformală desemnează o realitate educaţională care este mai puţin fundamentată şi sistematizată, având însă un caracter formativ deosebit. În plus, activităţile propuse în cadrul educaţiei nonformale se caracterizează prin diversitate şi flexibilitate, răspunzând, în acelaşi timp, intereselor şi opţiunilor formabililor. Aşa cum am subliniat, între cele două forme menţionate ale educaţiei (la care se adaugă, evident şi cea informală) se stabileşte un raport de complementaritate şi interdependenţă, realizat prin intermediul activităţilor organizate în afara clasei (cercuri, concursuri, olimpiade, alte manifestări artistice, culturale, sportive etc.), respectiv al activităţilor organizate în afara instituţiei de învăţământ (vizite, excursii, tabere, expoziţii, centre de creaţie etc.). Varietatea acestor activităţi este însă mult mai mare, iar alegerea uneia sau alteia depinde de profesori, instituţie de învăţământ, context socioeducaţional etc.

Educaţia nonformală completează activitatea instituţiei de învăţământ sau educaţia realizată în familie. Aceasta permite adâncirea cunoştinţelor şi dezvoltarea competenţelor în zonele de interes ale formabililor, respectiv cultivarea intereselor, tendinţelor şi a talentelor acestora pentru anumite domenii. Ea permite utilizarea eficientă şi plăcută a timpului liber al formabililor, dezvoltarea vieţii asociative şi a capacităţilor de cooperare în rezolvarea unor sarcini complexe, formarea trăsăturilor pozitive de personalitate etc. De asemenea, educaţia nonformală permite implicarea formabililor în activităţi opţionale într-o mai mare măsură decât ar permite activităţile curriculare [3].

În acest context, este important de stabilit şi premisele care influenţează opinia formabililor pentru participare în diversele activităţi ale educaţiei nonformale, oferite de instituţiile de învăţământ sau

instituţiile specializate.

Plecând de la conceptul educaţiei centrate pe cel ce învaţă, interesul formabililor faţă de subiectul propus poate fi primit ca premisă dominantă. O altă premisă ce motivează alegerea activităţilor extracurriculare ţine de oferta educaţională a instituţiilor de învăţământ sau a instituţiilor specializate în educaţia nonformală: sport, cultură, artă etc.

Una din cele mai importante premise de alegere a activităţilor extracurriculare ţine de impactul pe care educaţia nonformală îl are asupra dezvoltării personalităţii formabilului.

Se consideră că efectele educaţiei nonformale sunt benefice pentru dezvoltarea personalităţii formabilului contribuind la optimizarea rezultatelor învăţării, la creşterea activismului şi produsului de implicare în diferite activităţi instituţionale şi comunitare etc.

Un factor important de motivare a formabililor pentru participare în activităţi extracurriculare ţine de experienţa psihopedagogică a cadrelor didactice, prestatori de servicii educaţionale nonformale.

Concluzie. Rezumând, putem menționa că educaţiei nonformale îi revine un rol extrem de important în conturarea unei personalităţi armonioase și echilibrate a formabililor, aceasta având menirea de a asigura o susţinere cât mai viguroasă educaţiei formale prin acţiunile sale complementare. Rezonanţa educaţiei nonformale asupra sferei psihointelectuale şi psihoafective a formabililor depinde de maniera în care reuşește să corespundă nevoilor şi particularităţilor fiecărei persoane. În acest sens, deoarece, prin însăşi natura ei, educaţia nonformală este extrem de flexibilă şi adaptabilă, premisele sunt încurajatoare.

Referințe:

1. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educaţiei non-formale*. Cluj-Napoca: MEGA, 2015.
2. *Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituţiilor extrașcolare*. Proiect. MECC al Republicii Moldova, 2018.
3. GUȚU, Vl. *Pedagogie.* Chișinău: CEP USM, 2013.

Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituţional aplicativ ***„Cadrul conceptual, metodologic şi managerial al educaţiei nonformale în Republica Moldova”****, cifrul* **20.80009.0807.23**.

EDUCATION SYSTEM FROM A GENDER PERSPECTIVE

Valentina BODRUG-LUNGU, Eugenia GANEA
CZU: 378.01:305
valbodrug@mail.ru

Education is universally acknowledged to benefit individuals and promote sustainable development. It should be noted the education system's responsibility to educate pupils/students for active participation in the various aspects of life, be they political, civic, social or cultural, and at all levels – local, regional and national.

Educating females and males produces similar increases in their subsequent earnings and expands future opportunities and choices for both boys and girls. Specialists value education as one of the strongest determinants of poverty [3]. People with higher education face a risk of poverty 6 times lower than those with general secondary education and 10 times lower than those with primary secondary education or no education.

Moldova ranks 23rd of 153 countries in the 2020 World Economic Forum (WEF)'s Global Gender Gap Report, illustrating important gains in terms of gender equality in recent years, particularly in Health and Survival (ranking 1st) and Economic Participation and Opportunity (ranking 19th) sectors. However, according to the mentioned above Global Reports on Gender GAP Index, the country shows increasing gender disparities in education: ranking 37 (2006) and ranking 61 (2019) [5, 6].

According to the Education Code (2014), the mission of education is focused on: satisfaction of the educational requirements of the individual and of the society; promoting intercultural dialogue, the spirit of tolerance, non-discrimination and social inclusion and other. Republic of Moldova has made important progress in terms of advancing near universal enrollment of both boys and girls in primary education and in secondary education.

According to statistics, the enrollment of girls and boys in tertiary education is lower compared to upper secondary education. At the same time, there are by 11% more girls than boys in tertiary

education. [8]. Based on current data and previous research, we note that at different level of tertiary education – girls continue to outperform boys in terms of enrollment and educational attainment. Since 2009/2010, the proportion of women tertiary graduates (high education) have fluctuated around the 60% mark, without any significant increase or decrease. 32% of graduates are women in science, technology, engineering and mathematics programmes in tertiary education (2008-2018) [7].

The top three areas of study at the tertiary level for women in Moldova are Languages; Education; followed by Journalism and information; while for men it is Transport services; Forestry and Engineering and engineering activities (2019) [5]. At the same time, the share of the population (20-24 years old), who have secondary professional or tertiary education, 2019, is with 6.6% lower than in the EU (78.0%:83.6%). But participation in early education% of children (4-6 years), 2018 in Moldova is higher than in the EU (97.2%:95.3%) [9].

At the same time, young men aged 18-24 ages old leave earlier the education system than young women of the same age [8]. However, the NEET group (young people who are not in employment, education or training) contains a higher proportion of women (22.8 %) than men (16.5%) aged 15-24 [4], partly because men of this age are employed (even informally) or intend to migrate to a much greater extent. Girls tend to drop out of school due to family duties and lack of money while boys do so because of a “desire to work”, but also much lower desire to learn and learning difficulties. This trend can be explained by pressure of social norms, including gender norms, that contributed to traditional division of tasks: girls are oriented to family responsibility, and boys – to the labor market due to the traditional role of breadwinner.

We find that some discrepancies identified are due to the fact that men traditionally predominate in sectors of the economy where wages are higher, while women make up the majority in the social sector, where wages are low. At the same time, the choice of specialties is also made according to the existing stereotypes regarding professions "more suitable" for women or men.

We noted that equality between women and men is perceived as a premise and indicator of sustainable development focused on people [1]. Achieving gender equality in education means that boys and girls will have equal rights and responsibilities, opportunities to realize their full human rights and contribute to and benefit from economic, social, cultural, and political development. Equality between women and men and the gender perspective must be incorporated at all levels of the education system from the earliest age.

The gender perspective focuses particularly on gender-based differences in status and power, and considers how such discrimination shapes the immediate needs, as well as the long-term interests, of women and men. Thus, in education context, gender perspective is about integration a gender dimension in education policy, educational approaches and practices, monitoring and evaluation process, so that women and men, girls and boys benefit equally.

We conclude the following:

Special attention should be focused on promoting a holistic approach to informal and formal education in education institutions – an approach that includes life-skills programmes, covers human rights, human dignity and gender equality, develops self-esteem and self-respect, and encourages informed decision making, thus preparing girls and boys for community and family life.

It is necessary to explore the gender dimension in course programme content and general curriculum development (particularly for scientific and technological subjects); taking account, in planning curricula, of girls' and boys' interests and preferences in respect of learning and teaching styles, for the purpose of fostering academic success and broadening the range of educational and career options. Also, it is important to evaluate the education environment in the institutions in order to avoid any types of discriminations, sexual harassment and prevent and create the gender-friendly environment and culture.

References:

1. BODRUG-LUNGU, V. *ODM 3 „Promovarea egalităţii de gen şi abilitarea femeilor”: o şansă reală pentru accelerarea dezvoltării*. Al treilea raport cu privire la Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului.

Republica Moldova, 2013 / Guvernul Republicii Moldova, UNDP, pp.25-28.
2. Educația în Republica Moldova. BNS, 2020. https://statistica.gov.-md/public/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2020.pdf
3. MINISTERUL ECONOMIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Raport privind sărăcia în Republica Moldova 2011. Chişinău, 2012.
4. REPUBLIC OF MOLDOVA VOLUNTARY NATIONAL REVIEW Progress Report 2020. Government of The Republic of Moldova, 2020
5. The Global Gender Gap Report, 2016, The World Economic Forum. Geneva, 2016.
6. The Global Gender Gap Report 2020, The World Economic Forum. Geneva, 2020.
7. Human Development Report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. UNDP, New York, 2019. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.-pdf
8. https://genderpulse.md/en/education/enrollment-in-education/enrollment-rate-by-level-of-education
9. https://statistica.gov.md/public/files/publicatii_electronice/RM_vs._UE/Brosura_RM_UE_sociala_2020.pdf

THE CONCEPT OF CREATIVITY AND THE CONNECTION BETWEEN CREATIVE THINKING AND CREATIVE PROBLEM SOLVING

Ramona-Elena ROTARU
CZU: 159.954.4:37.015.3 ***ramonaelenarotaru@gmail.com***

Introduction. Creativity is widespread in the international scientific world. Moreover, the notion of creativity is equivocal. We can state the fact that the concept of creativity can scarcely admit that we all lend an ordinary constructive understanding of creativity. Although, there is documentation that conceptions of creativity contrast among societies, cultures, and people [1].

Definitions of creativity are not unequivocal, and many psychologists have come up with the debate about what represents creativity, often vehemently arguing different views. However, most researchers agree that the creative process involves a number of perspectives, most commonly in:

Table 1

Perspectives on creativity

Imagination	**Originality**	**Productivity**	**Problem solving**	**Individuality value-added**
the ability of ***creation***	the ability to come up with *ideas* and *products* that are ***new*** and ***unusual***	the ability to generate a *variety* of ***different ideas*** through ***divergent thinking***	application of ***knowledge*** and ***imagination*** to a given *situation*	the ability to produce an *outcome* of ***value*** and ***worth***

The major part of definitions of creativity contradicts to some extent because scientists are trying to explain creativity as a universal human-specific feature or to spotlight what exactly model greatly creative children so distinctive and varied from others [2, p. 5-6].

Approaches to the creative thinking and creative problem solving. The literature in the field of creativity advances various

aspects to creativity, for example, creative thinking and creative problem solving.

In contrast to psychometric studies on creativity, work on creative thinking labels the creative process itself. Psychological works analyze thought processes leading to new ideas, to unexpected insights, or to representational reconstruction. As an alternative to taking creativity as a feature coming gradually, creativity is considered here as a vital property of human thinking in general. Likely, the human being's mind is capable of production and so are its products [3, p. 5].

In the following lines we present Wallas' famous four-step model of creative thinking, which include: a) Preparation; b) Incubation;

c) Illumination; d) Verification.

The pattern also is inclined to conceal the extensive temporal structure of the creative process with its various temporal layers and nested levels. Therefore, Wallas' four-stage pattern is linear [4, p. 28].

The label of any creative process, the one concept that differentiates creative thinking from everyday thinking is the strong balance of *divergent* and *convergent thinking.*

We define *divergent thinking* as a *comprehensive quest for many different and original alternatives*. This is why Ruggiero named the *production phase*. When engaged in divergent thinking, our minds reach to explore and nurture all possible options without evaluating them, prepared to be unshrinking and to discover novel potential beyond the familiar and the known.

Also, we define *convergent thinking* as a *focused and positive evaluation of original alternatives*. This is why Ruggiero named the *judgment phase*. It represents an analytical type of thinking, conducted by the need to make real sense and to bring order. After exploring all potentials, our mind begins to select, screen, prioritize, organize, and clarify what it has found.

In creative thinking, we deliberately separate these two forms of thinking into a dynamic balance of first one, then the other. This balance is the kernel of strong creative thinking [5, p. 51].

The more universal problem-solving specialized literature shows a concern with the first aspect of a given response, as the solution to the

given problem. Indeed, it would scarcely make sense to most searchings to manage the same problem frequently, since the subject is problem solving, and for sure once a problem is solved it drops out its status as a problem [6, p. 197].

Creative problem solving (CPS) represents a coherent process that requires breaking down a problem to understand it, generating ideas at the same time to solve the problem, and evaluating those ideas to find the most efficacious solutions. Highly creative children tend to follow this process in their little heads, without thinking so much about it. Less naturally creative children just have to learn to use this very simple process [7]. However, there are numerous different approaches to CPS.

On the whole, Piaget was more interested in the growth of the child's understanding than in the child's problem solving. Of course, observing the child from primary school solve problems represents one important gap to its entirely understanding. But actually observing and analyzing the process of problem solving is quite a recent interest in education [8].

Although creative problem solving existed from the time when humans have been thinking creatively and solving problems. Firstly, it was first formalized as a process by Alex Osborn, who invented traditional brainstorming, and Sidney Parnes. Their Creative Problem Solving Process (CPSP) has been taught at the International Center for Studies in Creativity at Buffalo College in Buffalo, New York since the 1950s. Baumgartner's creative problem solving (CPS) is more focused on novelty, innovation and it involves afterward, seven straightforward steps, like in the above table.

Table 2

CPS Steps

I	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**
Clarify and identify the problem	*Research the problem*	*Formulate creative challenges*	*Generate ideas*	*Combine and evaluate the ideas*	*Draw up an action plan*	*Do it! (implement the ideas)*

That said, CPS is a conceptually simple process, but essential to any novel process. If you do not use it already, you can familiarize your children from primary school with the process and start using it [9].

Conclusions. Therefore, creativity involves not only stimulating the individual but also affecting his social connections. If those around the creating child do not value creativity, if they do not provide the essential supportive environment, if they do not embrace the creative work when it is finished, then it is likely that the creative child's struggles will encounter numerous barriers.

It is necessary to keep in mind not only the creating individual but also the direct and indirect effects in the society that affect him/her since creativity is a process, and creative thinkind alongside the creative problem solving represents such important important concepts in the progressionm of the education.

References:

1. KLAUSEN, S. H. The Notion of Creativity Revisited: A Philosophical Perspective on Creativity Research. In: *Creativity Research Journal*, 22: 4, 347-360, DOI: 10.1080/10400419.2010.523390.
2. SHARPS, C. *Developing young children's creativity: what can we learn from research?*. In *National Foundation for Educational Research*, Topic – Readership: primary, Issue 32, 2004, pp. 5-12. Avaible from: https://www.nfer.ac.uk/publications/55502/55502.pdf
3. GRUBER, H.E. & BÖDEKER, K. *Creativity, Psychology and the History of Science*. Netherlands: Springer, 2005. ISBN-13 978-1-4020-3509-8.
4. *Ibidem*, p. 28.
5. PUCCIO, G. J., MANCE, M., SWITALSKI, L.B. & REALI, P. *Creativity Rising. Creative Thinking and Creative Problem Solving in the 21st Century*. New York: ICSC Press., 2012, ISBN: 978-0-9849795-2-3.
6. GRUBER, H.E. & BÖDEKER, K. *Op. cit.*, p. 197.
7. BAUMGARTNER, J. *The Basics of creative Problem Solving – CPS*, 2010. Avaible from: https://innovationmanagement.se/imtool-articles/the-basics-of-creative-problem-solving-cps/
8. GRUBER, H.E. & BÖDEKER, K. *Op. cit.*, p. 289.
9. BAUMGARTNER, J. *Op. cit*.

ASPECTE-CHEIE ALE MĂSURĂRII – ETAPĂ ÎN EVALUAREA FORMATIVĂ A STUDENȚILOR

Valeria BOTEZATU
CZU: 378.146 valeriaspinu19@gmail.com

Evaluarea formativă în învățământul universitar reprezintă o problemă actuală, în condițiile în care se accentuează tot mai mult evaluarea pentru învățare decât evaluarea învățării. Strategiile eficiente de evaluare a abilităților studenților din secolul XXI devin esențiale pentru asigurarea succesului lor, atât în cariera profesională, cât și în viața de zi cu zi. În acest context, se evidențiază necesitatea formării cadrelor didactice de a deveni experți în predare și cercetare, capabili să dezvolte strategii inovatoare de evaluare. Indubitabil, unul dintre rolurile evaluării formative este de a măsura progresul învățării. În acest sens, **măsurarea** devine un subiect important în teoria și practica evaluării. La etapa actuală, măsurarea este abordată din diferite perspective, insistându-se asupra problemelor întâlnite, cum ar fi stabilirea instrumentelor de măsurare, a sarcinilor de evaluare, a principiilor aplicate în procesul de evaluare formativă [1, 2].

Practica educațională arată că în procesul de evaluare, deseori, măsurarea este asociată cu testarea. B. K. Lynch argumentează prin modelul său teoretic că testarea este subordonată procesului de măsurare, evaluarea cuprinzând măsurarea și testarea (Fig.).

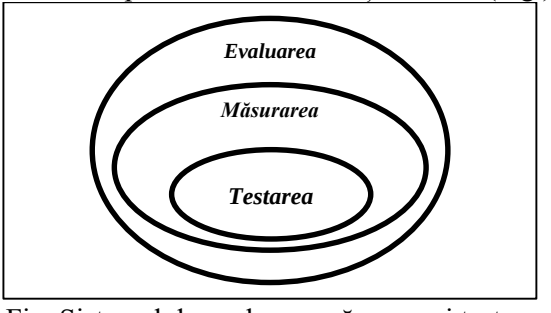


Fig. Sistemul de evaluare, măsurare și testare
(adaptat după Lynch, 2001)

Astfel, evaluarea formativă include măsurarea, fiind colectate informații despre progresul învățării ale studenților cu ajutorul metodelor cantitative. Și măsurarea include testarea atunci când colectarea informațiilor se face prin utilizarea „unui eșantion specific de comportament" [3]. Testul este un instrument de măsurare conceput pentru a obține un anumit comportament din care se pot face inferențe cu privire la anumite caracteristici ale unui individ. Testele nu sunt singurele mijloace de măsurare a rezultatelor învățării, deoarece există și alte metode și mijloace de măsurare.

Din punct de vedere fizic, măsurarea se referă la procesul prin care sunt determinate caracteristicile sau dimensiunile unui obiect. În contextul învățării, măsurarea se referă la dezvoltarea de instrumente cu scopul de a obține informații cu privire la progresul studenților. În învățământul universitar, măsurarea se referă la utilizarea strategiilor, metodelor, procedeelor și tehnicilor de măsurare a cunoștințelor, abilităților și competențelor studenților. Măsurarea este o componentă esențială a sistemului de evaluare formativă, cadrului didactic universitar revenindu-i responsabilitatea de a cunoaşte terminologia, procedeele, tehnicile şi programele de măsurare ale performanţei studenţilor din perspectiva estimării, înţelegerii şi verificării rezultatelor obţinute. Măsurarea implică procesul de cuantificare, aceasta indicând în ce măsură un anumit atribut sau caracteristică este prezentă într-un anumit obiect. Procesul de cuantificare presupune operaționalizare, sau, cu alte cuvinte, se referă la atribuirea numerelor în funcție de operații observabile și proceduri explicite sau reguli pentru măsurarea unui construct.

Astfel, măsurarea implică trei operații esențiale:

1. identificarea și definirea atributului sau variabilei care trebuie măsurată;
2. determinarea setului de metode, tehnici, procedee prin care atributul sau variabila poate fi făcută perceptibilă;
3. transferarea observațiilor realizate în informații cantitative.

R.Bennett, profesor și specialist în evaluare (Educational Testing Service, USA) acordă o importanță deosebită măsurării în cadrul evaluării formative. În cartea *Handbook of Formative Assessment in*

the Disciplines, R.Bennett scrie că măsurarea este un proces inferențial, deoarece nu putem ști cu certitudine ce gândește și ce reflecții are studentul. Autorul explică că profesorul poate face conjecturi doar pe baza observațiilor realizate (implicarea studenților în dezbateri și discuții, participarea în activități de grup și activități individuale, rezultatele la teste etc.). Astfel, fiecare interacțiune profesor–student este o oportunitate pentru a stabili ceea ce știe și poate face un student, ce este necesar de realizat pentru îmbunătățirea și ameliorarea în procesul de instruire și învățare [4]. Plecând de la teoria proiectării centrate pe dovezi (”ECD Evidence Centered Design”), R.Bennett evidențiază principiile măsurării, adaptate procesului de evaluare formativă:

– proiectarea măsurării în vederea colectării dovezilor, ceea ce înseamnă proiectarea de situații, activități, sarcini sau întrebări care generează dovezi observabile;

– colectarea dovezilor și interpretarea acestora în vederea emiterii judecăților despre ceea ce știe și poate face studentul, astfel încât să se poată realiza pașii de instruire;

– colectarea noilor dovezi, în urma acțiunilor de interpretare a vechilor dovezi, inclusiv a acțiunilor de ajustare a instruirii.

În contextul celor menționate mai sus, J. McTighe opinează că procesul de măsurare a învățării studenților condiționează găsirea răspunsurilor la câteva întrebări de bază: 1) Ce contează cu adevărat într-o educație contemporană? 2) Cum ar trebui să măsurăm acele lucruri care contează? 3) Cum am putea să îmbunătățim învățarea, nu doar să o măsurăm? Astfel, autorul spune că pentru a evalua înțelegerea conceptuală, cunoștințele, abilitățile și competențele studenților, este necesară măsurarea autentică, bazată pe performanță, în care studenții aplică învățarea într-o situație nouă și elaborează raționamente, justifică, trag concluzii [5].

Deci, în contrast cu evaluarea standardizată, tradițională, bazată doar pe testare, evaluarea formativă autentică este măsurarea realizărilor intelectuale semnificative, necesare în domeniul profesional și în viața de zi cu zi. În acest sens, evaluarea formativă presupune măsurarea în virtutea interesului pentru rezolvarea

problemelor reale, bazate pe produs (eseul, portofoliul, documentarea, proiectul de cercetare,simulările etc.). Măsurarea cunoştinţelor şi competenţelor necesită a se sprijini, în spiritul perspectivei cognitivist-constructiviste, pe sarcini şi contexte reale socioprofesionale şi de viaţă, definite în termeni de complexitate şi integralitate, a căror autenticitate justifică tocmai sensul evaluării.

Referințe:

1. KATZ, I.R. Foreword. In: ZAPATA-RIVERA, D. (ed.). *Score reporting research and applications.* New York and London: Routledge, 2018, pp.14-15.
2. TANNENBAUM, R.J. Validity aspects of score reporting. In: ZAPATA-RIVERA, D. (ed.). *Score reporting research and applications*. New York and London: Routledge, 2019, pp. 9-18.
3. LYNCH, B.K. Rethinking assessment from a critical perspective. In: *Language Testing*, 2001, 18 (4), pp. 351-372.
4. BENNETT, R.E. Integrating measurement principles into formative assessment. In: ANDRADE, H.L., BENNETT, R.E. & CIZEK, G.J. (Eds.). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. New York: Routledge, 2019, pp. 20-31.
5. MCTIGHE, J. Three Key Questions on Measuring Learning. In: *Measuring What Matters*. Educational Leadership, ASCD, 2018, pp.14-20.

DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE LECTURĂ ÎN CONTEXTUL ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ONLINE

Aurelia DOMNIŢEANU
CZU: 37.018.4:004.738.5 + 378.02:028.5
aura_828282@yahoo.com

Sistemul educaţional nu a fost niciodată o entitate închisă şi s-a raportat mereu la contextul social. Chiar dacă timpul a fixat nişte proceduri, nişte norme clare, situaţia actuală a dovedit faptul că până şi un sistem ce părea bine pus la punct are nevoie de adaptare la situaţia momentului. Într-o astfel de conjunctură, mulţi s-au speriat că rolul educatorului se va diminua.

De acest subiect s-au ocupat deja mulţi cercetători, astfel încât Constantin Cucoş afirmă că „Niciodată nu va fi exclus binomul educat-educator, relaţionarea vie dintre două sau mai multe fiinţe, concreteţea raportării la lucruri, fenomene, stări, exerciţiul aflării sau dumiririi, bucuria înţelegerii sau interiorizării unor idei, cunoştinţe, trăiri” [1, p.1].

Învăţământul online este o soluţie la criza actuală, soluţie care, cu investiţii şi eforturi, face posibilă atingerea obiectivelor educaţionale. Dar, cum de ceva ani încoace se tot vorbeşte despre dezvoltarea unor competenţe în rândul educabililor, învăţământul online nu ar trebui să fie o piedică în realizarea acestui deziderat.

Conceptul de „competenţă” a stârnit suficiente controverse, de la definirea lui până la aplicare, însă s-a convenit într-un final că aceasta presupune o trecere de la „savoir” la „savoir faire”, implicând aplicabilitate, eficacitate şi performanţă. Emil Păun menţionează că aceasta trebuie înţeleasă ca o acţiune funcţională, cu scop, „un ansamblu de acţiuni elementare socialmente identificabile care au în spate intenţiile celui ce foloseşte această competenţă” [2, p.176].

Competenţa de lectură nu se deosebeşte în acest sens cu nimic de restul domeniilor vizate de competenţe, astfel încât dezvoltarea acesteia va viza mereu partea practică, parte ce nu are de suferit din cauza formei de învăţământ online. În continuare, întreg procesul educaţional este dependent de competenţa lectorală, chiar dacă lectura

s-a mutat în mediul digital. Şi în mediul online educabilii se informează, învaţă, cercetează cu ajutorul competenţei de lectură.

Ca şi până acum, e nevoie de lectura de informare, adunare de informaţii şi cercetare pentru disciplinele socioumane, de cea de descifrare a graficelor şi a diagramelor în cazul ştiinţelor exacte sau de cea de înţelegere şi interpretare în cazul disciplinelor din aria limbă şi comunicare. Prin urmare, lectura continuă să aibă rol central în şcoală, mediul online necesitând şi el dezvoltarea acestei competenţe.

La baza procesului de învăţământ din Republica Moldova stau zece competenţe, însă competenţa de lectură lipseşte. Maria Hadârcă vine chiar cu ideea că această competenţă „are un caracter adisciplinar, supraordonat, deci ar trebui să stea deasupra tuturor disciplinelor şcolare, după cum lectura este activitatea care stă la baza oricărei munci intelectuale. Prin urmare, ea ar trebui calificată drept o competenţă-cheie transdisciplinară necesară omului pe tot parcursul vieţii" [3, p.123].

Toate componentele competenţei de lectură pot fi adaptate învăţământului online: cunoştinţele pot fi lesne acumulate din mediul online, acesta fiind o bogată sursă de informare, de la date despre autori până la cele mai mici detalii referitoare la operă, capacităţile şi abilităţile de receptare, interpretare şi redactare ale diverselor texte se pot chiar mai bine dezvolta cu ajutorul unor instrumente digitale, iar atitudinile şi emoţiile pot fi determinate şi scoase la iveală de diverse instrumente digitale ce apelează la filmuleţe motivaţionale sau provoacă dezbateri în conferinţe online.

Dezvoltarea competenţei de lectură este în continuare un subiect deschis şi a constituit şi subiectul unor cercetări efectuate de Emanuela Ilie, pentru care competenţa de lectură „rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înţelege şi a-l interpreta prin actualizarea informaţiilor exterioare acestui text (de viaţă cotidiană, istorie, geografie, ştiinţe) şi, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Acest set de competenţe porneşte de la elementara capacitate de a citi coerent orice e scris în limba română şi implică o gamă largă de operaţii intelectuale, prin care textul este înţeles nu doar la suprafaţa informaţiei, ci ca o ţesătură de semne, idei

şi imagini” [4, p.336]. Cu siguranţă că nu se pot muta în online toate componentele sistemului educaţional, dar o parte dintre acestea s-a văzut deja că pot funcţiona şi chiar aduc un suflu nou sistemului. Această perioadă a făcut posibilă descoperirea unor instrumente foarte atractive pentru elevi şi studenţi şi mai departe ţine de priceperea fiecăruia să le integreze şi să le folosească astfel încât să atingă competenţele vizate.

Referinţe:

1. CUCOŞ, C. *Educaţia online,* disponibil pe http://www.constantincu-cos.ro/2020/07/ educatia-online-intre-nevointa-si-putinta
2. PĂUN, E. *Pedagogie*. Iaşi: Polirom, 2017, p. 176.
3. HADÂRCĂ, M. Competenţa de lectură – concept, structură şi mediu de formare. În :*Limba română*, 2015, p. 122.
4. ILIE, E. *Didactica limbii şi literaturii române*. Iaşi: Polirom, 2014, p. 336.

MODALITĂŢI DE AMELIORARE A BLOCAJELOR ŞI BARIERELOR ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

Vasilica-Carina BANU
CZU: 37.02:316.77 banu_carina@yahoo.com

Introducere. Comunicarea este un atribut al fiinţei umane şi implică un schimb de idei, informaţii sau opinii. Apariţia neînţelegerilor, a situaţiilor conflictuale şi contradictorii se regăsesc în barierele şi blocajele care se nasc în anumite situaţii, fie că acestea sunt determinate de actorii comunicării, fie de caracteristicile mesajului sau de context.

Fundament teoretic – comunicarea didactică. Comunicarea „interumană se bazează pe un ansamblu de procese psihomotorii specific umane, limbajul, în care un loc deosebit de important revine componentei conştiente, gândirii" [1].

Comunicarea didactică privită şi considerată ca model de formare a capacităţilor comunicative ale elevilor de ciclu primar ocupă un loc central în demersul educaţional, dat fiind faptul că în faţa şcolii stă sarcina pregătirii copiilor pentru autoinformare permanentă. Aceasta poate fi definită ca „un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale al informaţiei între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emiţători şi receptori semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ" [2, p.177]. În plus, comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activităţii instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale şi de vârstă ale educaţilor şi de contextul psihosocial în care are loc. În legătură cu importanţa comunicării în predare-învăţare, Miron Ionescu şi Ioan Radu precizează că „reuşita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare, ceea ce presupune anumite cerinţe precise pentru lecţia orală, pentru dezbaterea sau convorbirea etică, pentru elaborarea manualului etc." [3, p.39].

Luminiţa Iacob este de părere că „O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că aceasta este o comunicare

instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare” [4]. În acest înţeles sunt eliminate *restricţiile de conţinut* (pentru că învăţarea este, în egală măsură, centrată pe dobândirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii, atitudini etc.), de *cadrul instituţional* (comunicare didactică poate exista şi informal), sau cele *privitoare la parteneri*. Într-adevăr, precizează autoarea, nu prezenţa personajelor „*profesor-elev /elevi îi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legităţii proprii unui act sistematic de învăţare”*.

Specificul comunicării la clasă este determinat de *cadrul instituţional în care se efectuează* şi de *logica specifică a învăţării,* ca modalitate fundamentală de instruire şi educare. Un aspect, de asemenea, specific comunicării didactice, este pericolul transferării autorităţii de „statut” asupra „conţinuturilor” prin argumentul autorităţii.

Modalităţi de ameliorare a comunicării. Pentru o comunicare eficientă, trebuie respectate o serie de reguli, cum ar fi:

– să se utilizeze mesaje adresate la persoana I focalizate pe ceea ce simte emiţătorul şi pe comportamentul interlocutorului, prevenind relaţiile defensive în comunicare. Procesul de comunicare este mai complet, se pot comunica emoţiile şi descrie comportamentele, fără a face evaluări şi atacuri la persoană;

– să fim spontani în exprimarea opiniilor personale, să nu ne impunem punctul de vedere. Manipularea este şi ea o formă de comunicare, însă transmite un mesaj de nonacceptare şi neîncredere în deciziile luate;

– să ascultăm cu atenţie, căci ascultatul activ este o modalitate de a asculta şi a răspunde, care duce la îmbunătăţirea înţelegerii reciproce şi la depăşirea obstacolelor în comunicare. *Comunicarea empatică* conţine mesaje de înţelegere, compasiune şi afecţiune faţă de interlocutor;

– să evităm stereotipurile şi prejudecăţile, deoarece ele duc la opinii negative despre ceilalţi, sunt cauze ce duc la discriminare şi chiar la violenţă;

– să utilizăm mesaje care să ajute interlocutorul în găsirea de alternative, posibilităţi noi de rezolvare a unei situaţii. Uneori, sfatul este perceput de cealaltă persoană ca o insultă la inteligenţa sa, ca o lipsă de încredere în capacitatea sa de a-şi rezolva singură problema;

– să nu criticăm interlocutorul. Critica nu duce neapărat la schimbarea celeilalte persoane;

– să evităm ameninţările şi pedepsele. Insistând în aplicarea unei pedepse pentru rezolvarea unei probleme ori situaţii, se vor genera sentimente negative;

– să nu fim moralizatori, deoarece aceasta cauzează sentimente de nelinişte, stimulează resentimentele şi blochează exprimarea sinceră a celeilalte persoane;

– să ţinem cont de factorii sentimentali, să încercăm să convingem prin argumentare logică, fără a duce la frustrare, pentru a nu bloca comunicarea;

– să nu dăm dovadă de superioritate pentru că aceasta determină formarea unei relaţii defectuoase de comunicare. Egalitatea înseamnă acceptarea necondiţionată şi respectarea fiecărei persoane, indiferent de nivelul său de cultură sau pregătire profesională;

Concluzii. O comunicare eficientă presupune identificarea şi depăşirea blocajelor ce pot interveni în cadrul acesteia la un anumit moment, prin asigurarea alternativelor de eficientizare. Realizarea acestui deziderat presupune dezvoltarea unor deprinderi şi abilităţi comunicative interlocutorilor. Lipsa deprinderilor sociale sau insuficienta lor dezvoltare sunt asociate cu probleme emoţionale şi comportamentale, cu dificultăţi de adaptare socială. Dificultăţile de stabilire şi menţinere a relaţiilor interpersonale reduc calitatea şi frecvenţa experienţelor de învăţare, ceea ce atrage scăderea performanţelor şcolare. Rolul comunicării este acela de a favoriza experienţele de învăţare şi, totodată, de a asigura o protecţie faţă de comportamentele de risc, de a preveni stările de afectivitate negativă (timiditate, pierderea stimei de sine etc.).

Referinţe:

1. POPESCU- NEVEANU, P. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Albatros, 1978.
2. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2002.
3. IONESCU, M., RADU, I. (coord.). *Didactica modernă*. Ed. a II-a. Cluj-Napoca: Dacia, 2001.
4. IACOB, L. Comunicarea didactică. În: *Psihologie şcolară* (coord. A.COSMOVICI, L.IACOB). Iaşi: Polirom, 1998.

OPTIMIZING THE DIDACTIC COMMUNICATION BETWEEN THE TEACHER AND THE STUDENT WITH HEARING DISABILITIES
(Examples of good practice)

Vladimir GUȚU, Vasilica-Carina BANU
CZU: 376.353:316.77 *vladimirgutu@yahoo.com*
banu_carina@yahoo.com

Introduction. We all know that a student's success depends largely on his educational potential, his biological characteristics, the complexity of the instructional material. However, special attention must be paid both to these factors and to another determining factor, no less important, such as the communication process in the didactic situation. As a result, an important role in building an appropriate educational climate lies with the teacher, who should stimulate the potential of students in the training process. In the teaching-learning activity in the school, the teacher exerts specific social influences with an educational nature on the students, especially through the communication process.

Theoretical aspects about didactic communications. The didactic communication viewed and considered as a model for training the communicative abilities of primary school students occupies a central place in the educational approach, given the fact that in front of the school is the task of preparing children for permanent self-information. It can be defined as ,,a complex, multifaceted and multi-channel transfer of information between two entities (individuals or groups) that simultaneously and successively assume the roles of transmitters and receivers signifying desirable content in the context of the educational process’’ [1, p .177]. In addition, the didactic communication is particularized by certain features given by the own purpose of the instructive-educational activity, by the individual psychosocial characteristics and age of the educated ones and by the psychosocial context in which it takes place. Regarding the importance of communication in teaching-learning, Miron Ionescu and Ioan Radu specifyed that ,,the success of the pedagogical act is largely given by the success

of the communication act, which presupposes certain precise requirements for the oral lesson, for the ethical debate or conversation, for the elaboration manual etc. " [2, p.39].

The elements of didactic communication are: the issuance of the didactic message by the teacher or another source of information, from a certain distance; the channel through which the message is transmitted; receiving the message by students; its storage and processing for the purpose of making decisions (formulation of answers by the student, corrections or completions by the teacher).

The expressiveness of the didactic communication is influenced by the physical attire, the expressiveness of the face, gestures, the brightness of the eyes, the visual contact.

Examples of good practice – steps to be taken to help children with hearing impairments progress in development:

- Hearing compensation – made individually by various hearing aids (for the hearing impaired) is enhanced by displaying various images in the classroom, as a condition to facilitate better knowledge of reality – photos, maps, drawings and various reproductions.
- Through this action, the child becomes more easily aware of the deficiency he has and will not feel any discomfort when his parents and his teachers give him the necessary help.
- The organization of the classroom is done in such a way that each child can see both the teacher and the other children, which means a smaller number of children in the class.
- Following the answers given by other colleagues, they can learn better. Therefore, the furniture can be arranged in such a way that the child is facing the other children and the teacher.
- It has the effect of facilitating the work of adapting to environmental conditions, facilitating interaction.
- Children with hearing impairments should sit next to the teacher / specialist, in order to see him / her properly. But it is important to see the other children as well.
- The optimal way of spatial organization of the educational environment (tables and chairs, common activities) is in the form of a circle or semicircle.

- To facilitate lip reading (from the lips), it is advisable to stay with the face to the children. If a child hears better with one ear, sit on the side corresponding to that one.
- The teacher must know how to organize the classroom in the situation of the existence in the group of students of a student with hearing impairment and to prove the willingness to help him and easily integrate him into the group.
- Otherwise, the child will get tired quickly and will not be able to walk to the end in a sustained pace of learning.
- Remaining behind can be noticed and he can be inhibited or annoyed, etc.
- The lighting must be as adequate as possible for both the children and the teacher/pedagogue.
- The light must be as good as possible so that the teacher's face, hands and lips to be visible
- By applying methods adapted to the needs of children with hearing impairments, the child is encouraged to participate in communication if he/she is given time in accordance with his/her disability.
- During discussions or question and answer sessions give the child extra time to come back and see who is talking.
- It is helpful to mention the speaker's name, to show the child the direction to look.
- By permanently informing the child, the child is encouraged to participate in the teaching activity. Increases self-esteem.
- The family must support the child with hearing impairment from an early age in order to make him feel that he is integrated in the classroom activities. The sooner measures are taken to help the child, the easier the defect can be remedied.
- The student will be encouraged to participate in activities, will solve work tasks more easily, receiving additional help.

Conclusions. It’s very important for a hearing-impaired child to be detected and given help at an early age. Most people with hearing impairments who manage to integrate well and efficiently in school life, usually manage to adapt to social life and, later, in professional life, exercising “the professions of those who hear”.

References:

1. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2002, p.177.
2. IONESCU, M., RADU, I. (coord.). *Didactica modernă*. Ed. a II-a. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, pp. 39-40.

INTERACTIVITATEA ÎN GRUP–PREMISĂ A DEZVOLTĂRII GÂNDIRII CRITICE LA COPII

Vasilica BALERCĂ
CZU: 371.311.4:159.954.4 **balerca_vasy@yahoo.com**

Motto:
„A învăța pe copil nu înseamnă să-i dăm adevărul nostru,
ci să-i dezvoltăm propria gândire, să-l ajutăm să înțeleagă cu gândirea lui lumea.”
(I. Cerghit)

Integrarea copiilor în mediul școlar reprezintă o prima treaptă a sistemului educațional, constituind etapa în care încep să se formeze multe dintre structurile de profunzime ale personalității copilului. Este un proces de învățare inițială, de modelare sistematică și gradată, cu finalități prevăzute de programă, dar care ține cont de posibilitățile reale ale grupului de copii și în același timp, de dezvoltarea diferită a fiecăruia dintre ei.

Încă din perioada preșcolarității copiii au oportunitatea să-și exprime dorințele, aspirațiile, interesele, să învețe progresiv printr-o activitate ordonată, planificată. Activitatea desfășurată aici le stimulează dezvoltarea unor aptitudini și le oferă posibilitatea de abordare mai clară și mai profundă a relațiilor cu lumea înconjurătoare.

Descifrarea, organizarea și aplicarea metodelor noi reprezintă un proces care transformă activitatea didactică în una cooperantă, modernă, flexibilă, accesibilă, plăcută, democratică.

Pentru realizarea acestor obiective este necesar ca societatea să conștientizeze și să respecte drepturile copilului, să schimbe mentalitățile, să aducă o nouă concepție privind copilul ca membru al comunității, să ajute la dezvoltarea unor relații de tip democratic, în cadrul familiei, al comunității, al grădiniței.

Învățământul actual urmărește abordarea integrală a copilului și a educației sale, nediscriminarea educației, implicarea familiei și a comunității în educația copilului, dezvoltarea politicilor educative de responsabilizare, precum și dezvoltarea organismelor societății civile care să promoveze alternative educaționale specifice vârstei.

Gândirea specifică educației formale ne cere nouă – cadrelor didactice, să fim flexibile, să manifestăm deschidere către nou, să schimbăm relația cu copiii și între copii, promovând sprijinul reciproc și dialogul constructiv prin noi strategii.

Activitatea didactică, bazată pe metode interactive de descoperire a necunoscutului, se constituie ca o aventură a cunoașterii în care copilul este un participant activ, pentru că el se confruntă cu probleme, cu situații complexe pentru capacitatea lui mentală. Însă, în cadrul grupului, prin analize, dezbateri, problematizări, copilul descoperă răspunsurile la întrebările care-l frământă, rezolvă sarcini de învățare, se simte responsabil și mulțumit la sfârșitul activității. Astfel, efortul copiilor este unul intelectual de exersare a proceselor psihice și de cunoaștere, de abordare a altor demersuri intelectuale interdisciplinare decât cele clasice prin studiul mediului concret și prin corelațiile, elaborate interactiv, în care copiii își asumă responsabilități și caută soluții, elaborează sinteze în activități de grup, intergrup, individual și în perechi. Ideile grupului sunt încărcate afectiv de originalitate, atunci când respectă principiul flexibilității.

În cadrul sistemului de învățământ actual, se pune accent pe aspectul creativ al conținuturilor care sunt orientate spre copil, cărora li se oferă oportunitatea să pună în valoare creativitatea și libertatea de a selecta tema și formele de realizare în funcție de specificul grupului, al grădiniței și al comunității locale.

Prin metodele interactive, de grup, copiii își dezvoltă gândirea critică, își exersează capacitatea de a selecta, de a combina, de a descrie lucruri de care vor avea nevoie în viața de școlar și de adult, iar conexiunile pe care le fac aceștia uimesc uneori mintea unui adult.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării experențiale, de exersare a capacității de analiză, de dezvoltare a creativității copiilor. Caracteristic acestor metode este faptul că ele promovează interacțiunea dintre preșcolari, schimbul de idei, de cunoștințe, asigurând un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare.

Aceste metode sunt folosite din ce în ce mai mult în practica educațională alături de cele tradiționale ori în combinație cu acestea.

Se are în vedere în special activitatea integrată, desfășurată în cadrul centrelor de interes. În acest fel, întreaga activitate de învățare prin conturul unui scenariu, granițele dintre discipline dispar, iar obiectivele propuse sunt atinse de cei mici numai atunci când cadrul didactic recurge la metode și procedee atractive și interactive.

Metodele activ-participative pun accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, pe manipularea obiectelor acțiunii; sunt și metode de interacțiune colectivă (atrag copiii la discuții, într-o cooperare colegială).

Se disting prin caracterul lor solicitant, pun în acțiune forțele intelectuale ale copilului; gândirea, imaginația, memoria și voința acestuia, oferă un prilej maxim de afirmare și valorificare a potențialului de cunoaștere și creație al copiilor.

Activ este elevul care reușește să depună un efort de reflecţie personală, interioară şi abstractă, care întreprinde o acţiune mintală de căutare, de cercetare şi redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoştinţe. Interacţiunea stimulează efortul şi productivitatea individului şi este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacităţi şi limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influenţe favorabile în planul personalităţii, iar subiecţii care lucrează în echipă sunt capabili să aplice şi să sintetizeze cunoştinţele în moduri variate şi complexe, învăţând în acelaşi timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual.

În condiţiile în care se îndeplinesc sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generează un comportament contagios şi o străduinie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obţinerea soluţiei corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple şi variate. Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente și conduce în final la dezvoltarea gândirii critice. Acest tip de interactivitate determină identificarea subiectului cu situaţia de învăţare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea elevului în stăpânul propriei transformări şi formări. Metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării, observând tendinţele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului.

VALOAREA PRAGMATICII ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

Angela DIMITRIU
CZU: 377.03:811.111'22 ***andimitriu337@gmail.com***

Pregătirea profesională a elevilor din învățământul profesional tehnic este un proces complex de instruire, pe parcursul căruia ei dobândesc cunoștințe teoretice și practice necesare pentru cariera profesională. Toate sectoarele sunt importante pentru economia mondială și, totodată, sunt în dezvoltare continuă la nivel internațional. Astfel, limba străină, mai frecvent limba engleză, este studiată ca instrument care facilitează interacțiunea și comunicarea profesională la nivel global, și permite specialistului să devină competitiv pe piața muncii. Începând cu anul de studii 2017-2018, elevii din învățământul profesional tehnic (ÎPT) din Republica Moldova studiază limba engleză conform unui curriculum modernizat, adaptat meseriei și specialității studiate [1]. Pe lângă programa de liceu, în instituțiile de ÎPT, elevii studiază limba engleză aplicată, pornind de la specificul profesiei.

Considerând această premisă, studierea limbii străine în ÎPT trebuie axată, în mod particular, pe dezvoltarea competenței din perspectiva comunicativ-funcțională sau a pragmaticii comunicării. Deci se pune accent pe comunicarea socială, care are la bază o competență vădit acțională, pragmatică. Această abordare, centrată pe acțiune, stă la baza Cadrului european comun de referință pentru limbi: *învăţare, predare, evaluare* (CECRL), care prevede ca cei ce învață și cei ce utilizează limbile sunt actori sociali care au de îndeplinit anumite sarcini, în anumite circumstanțe, într-un mediu și domeniu particular de activitate [2, p. 15]. Prevederile CECRL scot în evidență și valorifică aspecte de comunicare pragmatică pe care le include conceptul de competență și prin care se devansează viziunea lingvistului american N. Chomsky asupra competenței lingvistice, conform căruia aceasta este scoasă din contextul pragmatic al

vorbitorului și se reduce la „aplicarea cunoștințelor sale de limbă, la vorbirea sau audierea concretă”. Cu toate acestea, există competența pragmatică, orientată spre modalitatea de utilizare a limbii, relația dintre semnele lingvistice și vorbitori. Mulți lingviști au folosit termenul de competență în diverse contexte pentru a se referi la variate tipuri de cunoștințe și abilități. Canale și Swain (1980) au definit competența comunicativă ca o coerență a trei aspecte: competență gramaticală, competență sociolingvistică, competență discursivă și competență strategică. [3, p. 6]. Demersul lui Canale şi Swain a fost continuat de studiile britanicului H.G. Widdowson, care a făcut distincție între conceptele de *cunoaștere* și *capacitate*, primul referindu-se la cunoașterea convențiilor lingvistice și sociolingvistice, celălalt la capacitatea utilizării cunoașterii pentru crearea semnificațiilor lingvistice. În studiile sale ulterioare, H.G. Widdowson explică că a cunoaște o limbă înseamnă mai mult decât a cunoaște formele lingvistice ale acesteia, ci „implică a cunoaște cum acestea interacționează din perspectivă sintactică, în calitate de purtătoare de înțeles”. Dacă prima dimensiune, cunoașterea, presupune analiza și aplicarea unor reguli numite de lingvistul britanic, funcția internă a formelor în codul lingvistic, utilizarea limbii, presupune cunoașterea modalității de abordare a gramaticii pentru exprimarea înțelesurilor adecvate contextelor diferite, adică o funcție externă. Competența reprezintă, în acest caz, mai mult decât cunoaștere, reprezintă capacitatea de a face uz de această cunoaștere în acord cu convențiile [4, p. 74-75].

Profesorul Lyle F. Bachman (1990) a sugerat că cunoașterea limbii include două tipuri de cunoștințe pe care un elev care studiază o limbă străină trebuie să le interiorizeze: *cunoașterea organizațională*, adică să știe să producă propoziții corecte și coerente și să le structureze în texte; *cunoașterea pragmatică*, care implică cunoașterea modului în care cuvintelor și pronunției li se atribuie semnificație specifică domeniului, funcționează în conformitate cu intențiile utilizatorului. Această cunoaștere este structurată în cunoștințe lexicale, cunoștințe funcționale și cunoștințe sociolingvistice. După Lyle F.Bachman, *competența pragmatică este o componentă centrală a competenței de*

comunicare care încorporează capacitatea de a folosi limba pentru a exprima o gamă largă de funcţii şi de a interpreta forţa lor iluzionară în discurs în funcţie de contextul sociocultural [5, p. 87-97].

Aşadar, viziunile menţionate mai sus privind competenţa de comunicare au ca reper pragmatica. Pragmatica se referă la cultură şi comunicare, iar în cazul limbilor străine – la comunicarea interculturală. Pentru ca elevii din învăţământul profesional tehnic, care studiază limba străină aplicată, să dobândească competenţe pragmatice, ei trebuie să dezvolte capacităţi de înţelegere şi comunicare într-un context internaţional. Competenţa pragmatică înglobează aspecte de competenţă şi cunoştinţele care se folosesc în uzul lingvistic contextualizat şi în interpretarea actelor ilocuţionare într-o secvenţă discursivă. Cunoştinţele pragmatice vizează cunoştinţe funcţionale, de prezentare, exprimare, argumentative, manipulative, euristice, imaginative, dar totodată şi cunoştinţe sociolingvistice, dialecte, idiomatică, referinţe culturale [6, p.19]. Rolul competenţei pragmatice în procesul de predare-învăţare a unei limbi străine abordează aspectul „Nu învăţăm din experienţă. Învăţăm din reflectarea asupra experienţei”. În acest context, J.Dewey redă un punct de vedere simplu, dar cu o valoare considerabilă: experienţa nu este sursa învăţării, ci este o reflecţie asupra acestei experienţe [7].

Pentru a configura o bună competenţă de comunicare pragmatică, e necesar ca profesorul să proiecteze un demers didactic orientat spre acest scop. În atare context, este necesar a sensibiliza elevii cu privire la importanţa unei astfel de competenţe în vederea stăpânirii unei limbi străine. După cum afirmă Jacob L. Mey, „Comportamentul lingvistic este comportamentul social. Oamenii vorbesc pentru că vor să se socializeze, în sensul cel mai larg posibil al lumii” [8, p. 185].

Concluzie. Competenţa pragmatică este o componentă a competenţei de comunicare. Prin urmare, valoarea pragmatică în dezvoltarea competenţei de comunicare într-o limbă străină trebuie să fie ancorată în instruirea elevilor din învăţământul profesional tehnic.

Referinţe:

1. https://mecc.gov.md/ro/content/o-noua-disciplina-invatamantul-profesional-tehnic-limba-engleza-adaptata-la-meserii-si

2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învăţare, predare, evaluare, Diviziunea Politici lingvistice. Trad. coord. şi revizuită de G. MOLODVANU. Chișinău, 2003, p. 204.
3. CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1980, no.1, pp. 1-47.
4. LISNIC, A. *Teorii ale comunicării*. Editura Academiei Forţelor Aeriene "Henri Coandă", 2017, p. 305.
5. BACHMAN, Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, Oxford Applied Linguistics. 1990, p. 397.
6. Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi modernizării învăţământului. În: *Conferinţă ştiinţifică anuală a profesorilor şi cercetătorilor UPS „I. Creangă"*. Seria XIX, volumul III. Chişinău, 2017, p. 257.
7. DEWEY,J. *Quote* Disponibil: https://www.goodreads.com/quotes/664197-we-do-not-learn-from-experience-we-learn-from-reflecting.
8. MEY, L.J. *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993, p. 386.

PARTICULARITĂŢI ALE INSTRUMENTELOR DIGITALE UTILIZATE ÎN PROCESUL DE FORMARE A COMPETENŢEI LINGVISTICE ÎN LIMBA STRĂINĂ LA ADULŢI

Angela SÎRGHI
Institutul de Formare Continuă
CZU: 374.7.03:81'243:004 ***angela.sirghi@gmail.com***

Introducere. Mai bine de un deceniu, noţiunea de „instrumente digitale” este prezentă în procesul educaţional. Accesul rapid la Internet, dispozitivele accesibile şi o mulţime de aplicaţii şi platforme educaţionale au contribuit la faptul că TIC au devenit un element indispensabil în sala de clasă. Instituţiile educaţionale investesc tot mai mult în tehnologii, iar profesorii devin mai performanţi în utilizarea lor şi, ca urmare, s-a adeverit că învăţarea digitală prin utilizarea instrumentelor digitale îi ajută pe formabili să înţeleagă şi să însuşească noile materii mai uşor şi mai eficient. Utilizarea instrumentelor digitale în procesul de predare-învăţare-evaluare a limbii străine nu înseamnă doar furnizarea de informaţii. Aceasta poate include colaborarea studenţilor în proiecte multimedia, vizionarea unui documentar acasă ca parte a unui model de învăţare mixtă, folosirea aplicaţiilor educaţionale pentru învăţare diferenţiată, posibilitatea de a interacţiona cu vorbitorii de limbă străină şi, nu în ultimul rând, încurajarea pentru învăţarea de-a lungul vieţii.

Instrumente digitale. Caracteristici. Instrumentele digitale sunt programe, site-uri web, platforme educaţionale sau resurse online care pot fi folosite pentru o realizare mai uşoară a anumitor sarcini. Multe dintre acestea pot fi accesate din Internet, fără a fi descărcate pe calculator sau alt device şi pot fi accesate atât acasă, cât şi la serviciu.

Instrumentele digitale educaţionale oferă formabilului oportunităţi care depăşesc ceea ce putem oferi cu cărţi şi hârtie. Cheia pentru îmbrăţişarea acestor posibilităţi constă în conştientizarea a ceea ce sunt şi reprezintă formabilii adulţi şi cum putem folosi noile tehnologii în cel mai bun şi eficient mod în procesul de studii on-line şi off-line.

Evaluarea valorii pedagogice a instrumentelor digitale este necesară pentru a fi siguri că ele corespund principiilor învățării adulților, și anume, atunci când vine vorba despre formarea competenței de comunicare în limba străină [2, 4].

Propunem un șir de caracteristici ale instrumentelor digitale pentru dezvoltarea competenței lingvistice a limbilor străine ca urmare și a competenței de comunicare, urmate de tipurile de întrebări ce ar putea evalua pe cât de adecvat este instrumentul digital pentru contextul de învățare. În plus, sunt incluse câteva exemple de tipuri de activități și resurse ce ar putea fi aplicate în procesul de formare a competenței de comunicare în limba străină.

Tabel

Caracteristici ale instrumentelor digitale

Caracteristici ale instrumentelor digitale	**Evaluarea instrumentului digital**	**Exemple de activități de învățare realizate cu ajutorul resurselor digitale**
Conținut bogat	În ce măsură instrumentul digital expune formabilul la un limbaj sau conținut bogat, relevant și comprehensibil?	Instrumentele digitale de prezentare a informației ajută la contextualizarea limbajului prezentându-l în diferite moduri (cu imagini vizuale, audio, video etc.), ceea ce îl face mai semnificativ și mai comprehensibil pentru formabili.
Angajament pozitiv	În ce măsură instrumentul digital implică, motivează și provoacă formabilii?	Aplicațiile online (Kahoot, Quizizz, Learning Apps) pot ajuta la implicarea motivației extrinseci prin utilizarea, punctajului, clasării etc.
Învățare individualizată	În ce măsură instrumentul digital permite considerarea și satisfacerea necesităților individuale a fiecărui formabil?	Materiale în format electronic pot oferi formabilului un conținut variat și gradat ce îl direcționează spre un mod de învățare adecvat ce reflectă necesitățile și

		preferințele individuale ale formabilului.
Feedback acționabil	În ce măsură instrumentul digital oferă feedback detaliat și variat cu privire la progresul formabililor?	Instrumentele digitale (aplicații on-line) oferă un feedback instantaneu, astfel încât formabilul poate vedea imediat unde a comis o greșeală și are șansa de a realiza testul din nou și să evite greșelile comise anterior.
Învățare autonomă	În ce măsură instrumentul digital permite formabililor să își asume responsabilitatea pentru propria lor învățare?	Portofoliile online pot oferi un spațiu pentru a duce o evidență a muncii fiecărui formabil și pentru a observa progresul în timp.
Comunicare clară	În ce măsură instrumentul digital permite formabilului să folosească limba studiată în mod clar și bine înțeles?	Instrumentele digitale de colaborare oferă formabilului posibilitatea de a comunica cu colegii sau alți cursanți, indiferent de timp și loc.
Învățare activă	În ce măsură instrumentul digital încurajează și motivează formabilii să aplice conținuturile învățate în mod creativ și variat?	Dispozitivele de înregistrare audio și video permit formabilului să reproducă creativ limbajul învățat prin diferite moduri autentice și captivante.

Acest algoritm poate fi utilizat ca un set de instrumente atunci când se iau decizii cu privire la materialele de învățare și conținut. De asemenea, poate oferi îndrumări privind decizia de utilizare a resurselor digitale și când resursele fizice (de exemplu, stilou și hârtie) pot fi mai adecvate. Totodată deschide calea către o experiență mai semnificativă și mai antrenantă pentru formabili în utilizarea materialelor digitale [1].

Pentru cadrele didactice este important de conștientizat importanța alfabetizării digitale, evaluarea site-urilor web, învățarea mobilă,

utilizarea softurilor educaționale și a rețelelor de socializare. Această abordare îi încurajează pe profesori să reflecteze înainte, în timpul și după lecție despre faptul dacă au realizat ce și-au propus, dacă toți formabilii sunt implicați și ce ar trebui să schimbe.

La rândul său, studenților le place foarte mult să navigheze pe web pentru informații specifice, postând sarcini realizate corect din punct de vedere gramatical, verificând, comentând și colaborând unii cu alții prin intermediul instrumentelor audio și de scriere online [3].

Concluzii. Tehnologia și procesul educațional sunt două elemente ce se completează reciproc și asigură formabilii cu cea mai bună experiență atunci când învață o limbă străină. Pentru formarea competenței dorite în limba străină, instituția de învățământ trebuie să investească timp, efort și resurse uriașe pentru a satisface cerințele tuturor formabililor și a-i aborda diferențiat. Acest lucru poate fi realizat prin combinarea diferitelor metodologii cu TIC, utilizând instrumente digitale educaționale pentru a-i motiva pe formabili și a eficientiza procesul de predare și învățare a limbii străine. Conform cercetărilor din domeniu, utilizarea tehnologiei în mediile de învățare se prezintă ca o necesitate pentru învățarea continuă pe tot parcursul vieții.

Referințe:

1. GHIRARDINI, B. Instructional Designer, *E-learning methodologies*. *A guide for designing and developing e-learning courses*, FAO. Rome, 2011,ISBN: 978-92-5-107097-0 http://www.fao.org/3/i2516e/i2516e.pdf
2. GREENWOOD, COLE, MCBRIDE, MORRISON, COWAN, & LEE, *Technology and Testing: Improving Educational and Psychological Measurement*. New York: Routledge, 2016. ISBN: 978-0-415-71715-1.
3. STANLEY, G. *Language Learning with Technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
4. WALKER, A. AND WHITE, G. *Technology Enhanced Language Learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

EDUCAŢIE PENTRU MATERNITATE

Nadejda USATÎI
CZU: 37.014:[618.2 + 613.952] *usatii_nadejda@mail.ru*

Educaţia prenatală, sau educaţia pentru naştere, a fost dezvoltată la începutul secolului XX pentru a pregăti femeile pentru stresul din sarcină, naştere şi maternitate. De asemenea, această educaţie promovează încrederea femeilor în asumarea rolului matern [1, p.1299].

Programele actuale de educaţie prenatală au evoluat de-a lungul secolului trecut. Un efort mai concentrat în anii 1980 a recunoscut două nevoi distincte: o mai bună îngrijire prenatală şi un mijloc de a face faţă naşterii [2]. Crucea Roşie americană a recunoscut mai întâi nevoia unei îngrijiri de sănătate, igienă şi îngrijire a copilului la începutul anilor 1900. Au fost înfiinţate cursuri organizate pentru a încuraja femeile să se îngrijească mai bine în timpul sarcinii [3].

În prezent, femeile manifestă un interes major pentru a dobândi cunoştinţe şi a avea un mai mare control asupra experienţei lor la naştere, mai ales că femeile au mai puţini copii şi, în consecinţă, învestesc mai mult timp şi mai mult efort în pregătirea lor şi a taţilor copiilor prin participarea la programe de educaţie la naştere.

Abordările actuale ale educaţiei pentru naştere nu se bazează doar pe informaţiile obţinute anterior prin intermediul familiei extinse, ci în principal se concentrează pe studii ştiinţifice, care au ca rezultat programe formale de educaţie pentru naştere: apariţia sarcinii, schimbările fizice şi emoţionale care apar în fiecare trimestru, îngrijirea prenatală, travaliu, ameliorarea durerii, alăptarea, îngrijirea postnatală, abilităţi de bază pentru îngrijirea sugarului etc.

Un studiu apărut în „International Journal of Nursing Studies” arată că multe femei s-au simţit nepregătite pentru maternitate şi lipsite de încrederea în capacitatea lor de a îndeplini sarcinilor materne. Sentimentele de inadecvare şi oboseala influenţează controlul femeilor asupra propriilor emoţii şi comportamente. Astfel, un program de educaţie pentru naştere cu un cadru teoretic puternic poate garanta împuternicirea femeilor cu încredere şi abilităţi necesare

de a face față gestionării complexității rolului matern și a cerințelor emoționale. Intervenția a fost un program de psihoeducație la naștere, bazat pe conceptul de resurse învățate, care s-a concentrat pe restructurarea cognitivă, rezolvarea problemelor și îmbunătățirea eficacității. Femeile au fost încurajate să integreze și să practice abilitățile de *resurse învățate* pentru a face față situațiilor stresante întâlnite în perioada perinatală. Pentru a livra programul de psihoeducație a nașterii, au fost folosite metode instructive, inclusiv prelegeri, discuții, demonstrații și practici de îndemânare [*apud* 1, p.1298-1306].

Cerințele educaționale ar trebui să fie concepute pentru a ajuta femeile pentru maternitate și pentru a ajuta familiile în așteptarea copilului, în funcție de nivelul educațional și motivația pentru autoînvățare, iar programul ar trebui să aibă un caracter continuu și organizat pe tot parcursul sarcinii, în funcție de modificările fizice și emoționale care apar în fiecare trimestru.

Educația pentru maternitate reprezintă un element vital pentru îngrijirea prenatală. Este evident că livrarea informațiilor de bază despre sarcină și naștere poate fi redundantă pentru unele femei, care le cunosc, dar poate constitui o noutate pentru altele. Astfel, se cere ca toate informațiile să fie reexaminate și ajustate pentru a răspunde nevoilor fiecărei femei. De exemplu, practica abilităților de rezolvare a problemelor în îngrijirea sugarului ar fi minimă până la sosirea copilului. Teoria selectivității Bandura evidențiază faptul că experiența directă cu sarcinile parentale este cea mai puternică sursă de creare a încrederii femeilor pentru îndeplinirea cu succes a rolului matern. Studiile anterioare au descoperit că femeile care au avut experiențe anterioare cu îngrijirea sugarului au prezentat un sentiment mai puternic de competență în rolul matern, sugerând că experiențele anterioare cu sugari au influențat pozitiv credința unei femei în capacitatea ei de a efectua îngrijirea sugarului în mod eficient și competent. Prin urmare, faptul că femeile învață abilități ar putea să nu fie suficient pentru a spori competența rolului matern, cu excepția cazului în care mamei i se oferă, de asemenea, posibilitatea de a se familiariza cu copilul și de a practica îngrijirea sugarului [*apud* 1, p.1305].

În anii 1930, un medic obstetrician britanic, dr. Grantley Dick-Read, a recunoscut nevoia de a ajuta femeile la naştere, fără a utiliza medicamente. El a observat că femeile care anticipau durerea naşterii erau mai temătoare [4]. Dick-Read a descris sindromul frică-tensiune-durere în cartea sa *Copilul fără frică,* publicată în 1944. El a susţinut puternic educaţia şi sprijinul emoţional pentru a reduce frica şi a sparge ciclul frică-tensiune-durere. Programul său educativ a inclus relaxare corporală totală, precum şi anatomie şi fiziologie feminină, tehnici de nutriţie, igienă şi respiraţie şi alte exerciţii. Acestea au fost considerate începutul unei abordări mai umaniste la femei în perioada sarcinii.

La sfârşitul anilor 1940, a fost concepută o altă metodă – metoda Bradley. Femeile erau învăţate să facă faţă travaliului prin tehnici de relaxare profundă şi o respiraţie diafragmatică naturală. În programul educativ intrau şi anatomia, şi fiziologia feminină, exerciţii fizice, nutriţia, procesul naşterii, alăptarea şi îngrijirea copilului [*apud* 3].

Rapoartele de cercetare publicate în anii 1960-1970 au descoperit că stresul interferează cu procesul naşterii. În primele investigaţii, s-a constatat că anxietatea este corelată cu durata travaliului şi s-a constatat că există o relaţie semnificativă între episoadele de viaţă critice, stres, anxietate şi anomalii ale sarcinii. Există o convingere semnificativă că reducerea stresului şi anxietăţii poate facilita procesul de naştere – aceasta ilustrează filosofia de bază a majorităţii programelor de educaţie pentru naştere.

Un studiu [5] ulterior a descoperit că mai mulţi factori psihosociali şi demografici au determinat niveluri mai mari de durere în timpul naşterii, inclusiv vârsta, educaţia, istoricul avortului, sentimente emoţionale instabile, aşteptări nerealiste pentru durere şi atitudinea negativă a soţilor faţă de sarcină.

Câteva studii au continuat să susţină afirmaţia că efectul educaţiei pentru naştere asupra percepţiei femeilor le ajută la mai puţine dureri semnificative în timpul travaliului şi naşterii [*apud* 3]. Cunoaşterea şi încrederea pe care le deţine o femeie, precum cele oferite în programele de educaţie pentru naştere, s-au dovedit a fi un predictor de încredere al cazurilor cu mai puţină durere [6], iar mamele au interacţionat cu sugarii mai activ după naştere.

Beneficiile educației pentru naștere. Cercetările efectuate în ultimii ani au demonstrat că îmbunătățirea stării de sănătate a femeilor este dată de elemente, precum: exerciții fizice, relaxare (antrenamentul de relaxare s-a dovedit a fi cea mai eficientă componentă, cu efecte semnificative asupra autoraportării durerii), nutriție (programe de autoresponsabilitate pentru obiceiuri nutriționale mai bune și recunoașterea timpurie a semnelor de avertizare/raportează mai puțină durere), încredere, comunicare. Femeile tind să necesite mai puține medicamente, raportează mai puțină durere în timpul travaliului și la naștere, au o atitudine mai pozitivă cu privire la experiența nașterii, au interacționat cu sugarii mai activ după naștere.

Autorii au constatat că femeile care au parcurs programe de educație pentru naștere sunt mai pozitive și mai puțin anxioase cu privire la sarcinile lor și au planificat să alăpteze [*apud* 3].

Cea mai mare parte a literaturii de specialitate susține afirmația că programele de educație pentru naștere sunt avantajoase din mai multe privințe. În plus, reorientarea sarcinii și a nașterii către o abordare centrată mai mult pe familie (excursii și discuții despre noul bebeluș, îngrijirea copilului etc.) va continua consolidarea tuturor membrilor familiei.

Informațiile despre importanța și beneficiile acestor programe de educație trebuie promovate, pentru a spori interesul și participarea tuturor femeilor însărcinate.

Cercetările viitoare ar putea lua în considerare extinderea programului de psihoeducație pentru maternitate cu extensie în perioada postnatală, pentru a spori gradual abilitățile de îngrijire a copilului și a încrederii femeilor în îndeplinirea cu succes a rolului matern. Acest rol important ca intervenție timpurie ar putea duce la mai multe beneficii pe termen lung.

Referințe:

1. NGAI, F.W. et. al. *International Journal of Nursing Studies*, 46 (2009), Elsevier, pp. 1298-1306.
2. HASSID, P. *Textbook for Childbirth Educators*. 2nd ed. Philadelphia, JB Lippincott, 1984.
3. The Global Library of Women’s Medicine [Accesat 15.08.2020] Disponibil: https://www.glowm.com/section_view/heading/education-for-childbirth/item/109#r4

4. DICK-READ, G. *Childbirth Without Fear*. New York: Harper & Row, 1944.
5. FRIDH, G., KOPARE, T. et al. Factors associated with more intensive labor pain. In: *Res Nurs Health*, 11: 117, 1988.
6. CROWE, K., von BAEYER, C. *Predictors of a positive childbirth experience*. Birth 16: 59, 1989.

COMUNICARE INTERINSTITUȚIONALĂ STRATEGICĂ ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE DE TIP LICEAL

Andra-Ramona BORȘ
CZU: 373.5.046.16:659.122 *andra_bors@yahoo.com*

Introducere. Liceele sunt organizații școlare complexe care au nevoie stringentă de a elabora și utiliza strategii de comunicare proprii, iar dacă liderii școlilor readaptează constant tipurile de comunicare în funcție de audiență, conținutul mesajelor are capacitatea de a lumina realitatea curentă a școlii, practicile de comunicare interinstituțională, precum și posibilitățile de îmbunătățire, atunci când este cazul.

Studiul propune tipuri de comunicare strategică și analizează realitatea comunicării școlare interinstituționale, pornind de la cercetări curente legate de această temă.

Cercetătorii în domeniu (Iosifescu, Eder, Hargie, Downs) sugerează determinări legate de excelență, patrimoniu, relații și inovație, dar în mod inconsistent între produsele de comunicare. Discutăm implicațiile împreună cu sugestiile pentru viitoarele studii de comunicare în sistemele școlare de tip liceal.

Construirea strategiei de comunicare interinstituțională începe cu analiza imaginii ca proiecție a școlii: „Imaginea este tabloul văzut de lumea de afară. Teoria marketingului pleacă de la presupunerea că o școală este bună dacă lumea crede asta. Impresia despre o școală are la bază o mixtură de factori obiectivi, observabili și interpretările/așteptările subiective ale celor din afara școlii. Imaginea școlii are o puternică influență asupra așteptărilor, iar aceste așteptări influențează alegerea clienților. Este important ca imaginea pe care o proiectează asupra comunității să fie aceeași cu ceea ce dorește școala să realizeze. Construirea și consolidarea unei imagini pozitive ia ani de grijă, de muncă sistematică de comunicare și de calitate” [1, p. 259].

Mai precis, tipul imaginii proiectate de către fiecare liceu în parte ilustrează modul de utilizare a unor instrumente de comunicare din partea liderilor acestuia, cu scopul stabilirii identității între alte organizații școlare și educaționale cu oferte similare sau diferite.

Este esenţial ca organizaţiile şcolare liceale să funcţioneze cu un angajament şi viziune unificate în cadrul operaţiunilor zilnice, deoarece sunt structuri organizatorice complexe, iar imaginea acestora în societate „reflectă relaţiile dintre toţi actorii organizaţionali; creează aceste relaţii şi defineşte, modelează şi le explică nouă şi altora” [2, p.5].

Astfel, liceele folosesc comunicarea strategică pentru atingerea obiectivelor, însă şi pentru marketing, prin crearea de mesaje organizaţionale. În centrul comunicării strategice se va poziţiona publicarea cu intenţie şi în timp util a informaţiilor între membrii şi diverse audienţe. Colaboratorii şi publicul percep identitatea şi viziunea comună prin comunicarea liderilor cu angajaţii şi cu organizaţiile partenere, astfel că mesajele influenţează percepţia beneficiarilor asupra organizaţiei. Prin urmare, supravieţuirea unei organizaţii depinde adesea de schimbul şi coordonarea de informaţii, expunând astfel nevoia constantă de a monitoriza comunicarea şi eficacitatea acesteia [3].

Se impune recurgerea la un tip de comunicare strategică, definit de S.A. Tatham (2008) drept „o serie sistematică de activităţi susţinute şi coerente, desfăşurate pe plan strategic, operaţional şi niveluri tactice, care permite înţelegerea publicului ţintă, identifică conducte eficiente şi dezvoltă şi promovează idei şi opinii prin acele conducte de promovare şi susţinere a unor tipuri particulare de comportament” [4, p. 3]. Aceste metode de transmitere a mesajelor de comunicare organizaţională strategică pot fi descrise ca o îndeplinire a obiectivelor de către cei care lucrează împreună pentru a atinge un scop comun sau un anumit rezultat comportamental.

Pentru Eder (2007) înseamnă „deliberare şi coordonare atentă, analiza şi prioritizarea publicului-cheie şi sincronizarea şi lansarea informaţiilor de către toţi agenţii de informaţii publice pentru audienţele lor în mod disciplinat” [5, p. 63].

În timp ce ambele puncte de vedere cu privire la comunicarea strategică sunt oarecum similare folosind tactica şi recunoaşterea percepţiilor publicului, prima subliniază reacţia intenţionată şi reflectarea în comportamentul publicului, în timp ce definiţia din urmă subliniază sistemul unificat de lansare a mesajelor.

Astfel, publicul-ţintă va fi informat cu privire la produse şi procese, prin formulare tradiţionale, buletine informative, evenimente, comu-

nicări de presă și formulare digitale, inclusiv site-uri web, bloguri, știri electronice și postări de social media. Rezultatele pozitive rezultă în dezvoltarea culturii organizaționale prin comunicarea misiunii și valorilor școlilor către membrii comunității, obținerea și păstrarea elevilor în școală, încurajarea relațiilor cu colaboratorii, stabilirea unor parteneriate de succes bazate pe nevoia de competențe și furnizarea de resurse.

Concluzii. Organizațiile școlare de tip liceal ar putea utiliza acest tip de influență pentru a modela percepția și comportamentul publicului țintă, construind reputația școlii. Supraviețuirea unui liceu în mediul concurențial depinde adesea de schimbul și coordonarea informațiilor, iar acest fapt subliniază necesitatea de a monitoriza eficacitatea strategiei de comunicare interinstituțională. În acest sens, măsurarea percepțiilor elevilor, familiilor și membrilor comunității ar ajuta la determinarea eficienței comunicării interinstituționale a liceelor, iar comunicarea strategică școlară își dovedește astfel potențialul de marketing de imagine.

Pe scurt, liceul care își creează un nume/brand are potențialul de a afecta percepțiile comunității și de a mobiliza oamenii spre atingerea unor scopuri comune, iar rolul comunicării interinstituționale strategice este de a promova cu exactitate punctele forte legate de resursa umană, atmosfera în care se desfășoară munca și viziunea pentru viitor.

Referințe:

1. IOSIFESCU, Ş. *Management Educaţional*. Vol. I şi II. Iaşi: Institutul Român de Management Educaţional. Ed. CDRMO, 2003/2004. 330 p. ISBN:973-857-03-2-8.
2. HARGIE, O., & TOURISH, D. *Auditing organizational communication: A handbook of research, theory, and practice.* New York, NY. Routledge Publishing. 2009. 26 p. ISBN 0-203-88399-3.
3. DOWNS, C., and ADRIAN, A. *Assessing organizational communication: Strategic communication audits.* New York, NY: The Guildford Press. 2004. 292 p. ISBN 9781593850104.
4. TATHAM, S.A. Cdr, RN (2008). *Strategic communication: A primer*. UK Defence Academy. 28 p. ISBN 978-1-905962-59-4.
5. EDER, M.K. Toward strategic communication. In: *Military Review*, 2007, 87(4), p. 61-70. www.au.af.mil/au/awc/awcgate/milreview/eder.pdf.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII CREATOARE A PREŞCOLARILOR

Oana CODREANU
CZU: 373.2.02:51-8:159.954.4 *oanacodreanu@yahoo.com*

Învăţarea matematicii se construieşte ţinând seama de particularităţile psihice ale celor care o studiază. Specificul gândirii copilului de vârstă preşcolară se manifestă prin a fi concret-intuitivă.

Pe baza cunoaşterii celor doi factori principali – matematica şi copilul – vom încerca să evidenţiem rolul jocului didactic în dezvoltarea gândirii creatoare a preşcolarilor prin activităţile de matematică ca modalitate de stimulare a randamentului şi progresului şcolar, ca bază a cultivării unui repertoriu motivaţional favorabil învăţării matematicii.

Cea mai des folosită metodă, care determină copilul să devină direct participant la procesul de învăţare, este jocul didactic. Încorporat în activitatea didactică imprimă acesteia un caracter activ și dinamic, degajează o stare de bine, prevenind astfel instalarea unei stări de oboseală, plictiseală sau monotonie. Sub raport structural, psihologic orice tip de joc constituie o îmbinare a componentelor intelectuale cu cele afectiv-motivaţionale. Conținutul și structura unui joc didactic sunt bine organizate, acestea fiind strâns legate de particularităţile de vârstă ale elevilor și de sarcinile didactice. Jocul didactic respectă o serie de reguli și îl putem desfășura în orice moment al progrmului unei zile. Punctul de plecare într-un joc îl constituie noțiunile pe care le deţin copiii din experienţele anterioare până în momentul derulării activităţii. Sarcina jocului are rolul de a antrena preşcolarii să colaboreze, să comunice, să socializeze și să găsească individual sau prin cooperare soluții diverse de rezolvare [3, p. 45].

Jocul didactic matematic este şi un mijloc de evaluare, arătând în ce măsură preşcolarii şi-au însuşit cunoştinţele necesare, gradul de formare a reprezentărilor matematice, a priceperilor şi deprinderilor de a realiza sarcinile în succesiunea dată de educatoare şi de a se integra în ritmul cerut, de a da răspunsuri prompte şi corecte. Acesta cuprinde

următoarele laturi constitutive: conţinut, sarcină didactică, reguli de joc, elemente de joc [1, p. 90].

De asemenea, jocul didactic matematic contribuie la realizarea sarcinilor educaţiei morale: dezvoltarea stăpânirii de sine, a autocontrolului, a spiritului de independenţă, a disciplinei conştiente, a perseverenţei, a sociabilităţii, a unor trăsături de caracter, aspecte atât de necesare în activitatea instructiv-educativă.

Jocurile didactice matematice trebuie să fie realizate într-un mod dinamic şi atractiv, ceea ce presupune respectarea unor cerinţe: operativitate, mişcare, precizie, rigurozitate ştiinţifică; antrenarea cât mai multor copii în joc; confruntarea liberă de idei; exprimarea corectă folosind terminologia matematică adecvată; crearea pe timpul jocului a unor situaţii problemă [5, p. 54].

Curriculumul pentru învățământul preșcolar evidențiază că prin jocul matematic copilul este pus în situația de a deveni conștient de propria gândire, de a ști ce face și pentru ce face, de a se exprima într-un limbaj corect și precis. Astfel, înainte de a cunoaște numerele naturale, copilul trebuie să stabilească contacte nemijlocite cu mulțimile de obiecte, să le descopere proprietățile caracteristice, să stabilească relații între ele și să efectueze diverse operații din care să rezulte noi mulțimi cu noi proprietăți. Procesul formării conceptului de număr natural până la 10 se face progresiv. După însușirea 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 creatoare a copiilor [5, p. 57].

Ponderea cea mai mare în activităţile cu conţinut matematic revine jocurilor pentru construirea mulţimilor care sunt, de fapt, exerciţii logice de clasificare a obiectelor după un criteriu dat sau stabilit pe baza unor comparaţii. Aceste jocuri oferă posibilitatea valorificării cunoştinţelor în cadrul activităţilor matematice prin raportarea corectă a cantităţii la număr, prin aprecierea globală, prin punerea în corespondenţă [4, p. 124].

Având permanent în vedere că jocurile matematice reprezintă o activitate de bază în grădiniţă, observarea comportamentelor

preşcolarilor în cadrul acestor jocuri, permite o evaluare corectă a progreselor înregistrate de aceştia în dezvoltarea gândirii, îndeosebi în sfera operaţiilor de analiză, sinteză, comparaţie, observare şi permite formularea unor aprecieri prognostice cu privire la evoluţia lui, cu posibilitatea intervenţiei în aspectele deficitare. Jocurile didactice îşi evidenţiază valoarea formativă tocmai prin calitatea lor de a pune copilul în situaţia de a acţiona asupra obiectelor, reconstruind realul în lumina unor principii logice, implicate în acţiune prin modul ei de organizare.

Jocul didactic matematic a fost clasificat de specialişti după mai multe criterii. Astfel, după unii autori jocurile didactice matematice pot fi clasificate:

- jocuri didactice de formare de mulţimi care implică exerciţii de: grupare, separare, exemplificare care vor duce la dobândirea abilităţilor de identificare, scriere, selectare şi formare de mulţimi;
- jocuri didactice de numeraţie care contribuie la consolidarea, verificarea deprinderilor de aşezare în perechi, comparare, numărare conştientă, de exersare a cardinalului şi ordinalului, de familiarizare cu operaţiile matematice de formare a raţionamentelor de tip ipotetico-deductiv;
- jocuri logico-matematice care urmăresc familiarizarea copiilor cu operaţiile cu mulţimi [2, p.76].

Aceste tipuri de jocuri urmăresc formarea la copii a capacităţilor de a acţiona şi de a gândi logic, de a lucra cu structuri şi operaţii logice şi cu elemente de teoria mulţimii, fără ca în mod necesar să se transmită copiilor termenii, simbolurile şi noţiunile folosite în aceste ştiinţe. În jocurile logice accentul nu cade pe însuşirea de informaţii de ordin matematic, ci pe latura formativă a activităţii, adică pe dezvoltarea capacităţilor implicate în operarea cu noţiunile matematice şi logice.

Dezvoltarea gândirii critice constituie un obiectiv important, de tip formativ şi se realizează prin folosirea cu precădere a unor strategii interactive care îi scot pe copii din ipostaza de obiect al formării şi îi transformă în subiecţi activi, coparticipanţi la propria formare. Gândirea creatoare are la bază reactualizarea cunoştinţelor, analizarea diferenţelor, observarea relaţiilor cauză-efect, extragerea ideilor din

exemple, susţinerea ideilor cu exemple şi evaluarea informaţiilor în funcţie de valoarea de adevăr.

Ca formă de realizare a activităților matematice, jocurile didactice antrenează operațiile gândirii (analiza, sinteza, comparaţia, clasificarea, abstractizarea, generalizarea), contribuie la dezvoltarea limbajului în general şi a celui matematic în particular, a imaginaţiei şi atenţiei voluntare, la formarea priceperilor şi deprinderilor (de grupare, comparare, ordonare a mulţimilor), la formarea percepţiei spaţiului şi timpului.

Metoda jocurilor valorifică avantajele dinamicii de grup, independenţa şi spiritul de cooperare, participarea afectivă şi totală. Condiţia principală a jocului didactic este aceea de a-i face pe participanţi să-şi dea seama că se află într-o situaţie de învăţare, că primează aspectul cognitiv şi ca atare, acesta trebuie să se desfăşoare cu toată seriozitatea, astfel, prea puţin obişnuiţi cu o asemenea modalitate de lucru, ei sunt înclinaţi să vadă totul ca un moment de divertisment, de amuzament, ceea ce prejudiciază atingerea sarcinilor de învăţare prestabilite [1, p. 73].

Referințe:

1. ANTOHE, V., GHERGHINOIU, C., OBEADĂ, M. *Metodica predării matematicii. Jocul didactic matematic. Suport de curs*. Brăila, 2002. ISBN: 973-99744-7-3.
2. ANTONOVICI, Ș., JALBĂ, C., NICU, G. *Jocuri didactice pentru activitățile matematice în grădiniță – culegere*. București: Aramis Print, 2007. ISBN: 2000000348957.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie şcolară,* Iaşi: Polirom, 1999. ISBN: 9789734610778.
4. CLAPARÈDE, É. *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.
5. Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău, 2007.
6. LUPU, C., SĂVULESCU, D. *Metodica predării matematicii*. Pitești: Editura Paralela 45, 1999.
7. PERETEATCU, M. *Jocuri didactice matematice*. Chișinău: Lumina, 1990.

INTEGRAREA MIJLOACELOR DIDACTICE DIGITALE ÎN LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNOLOGIC

Lucica CROITORU
Liceul Tehnologic Vernești
CZU: 377.02:004:[811.135.1 + 821.135.1] *loo1109@gmail.com*

Aşa cum observăm zilnic, mijloacele audio-vizuale şi digitale au luat amploare în ceea ce priveşte difuzarea informaţiilor educaţionale şi a culturii, sau chiar aspecte ale vieţii cotidiene, astfel încât a citi o carte, a utiliza doar manualele sau auxiliarele curriculare pentru a învăţa – a devenit aproape o corvoadă lipsită de atractivitate pentru elevi.

Apare aşadar, ca legitimă, întrebarea: Cum putem examina/investiga metodologic şi ştiinţific, cum putem dezvolta competenţele de limbă şi literatură română la elevii din învăţământul profesional tehnologic din România, şi nu numai?

Predarea limbii și literaturii române în învățământul profesional tehnologic prezintă, în ziua de azi, unele provocări. Una dintre ele, se datorează lipsei manualelor adaptate acestui nivel de învățământ. Profesorii de limba și literatura română trebuie să folosească manualele pentru învățământul liceal, cu exercițiile și situațiile de învățare propuse pentru elevi care vor finaliza nivelul 4 ISCED. Dar elevii din învățământul profesional tehnologic vin, de cele mai multe ori, cu un bagaj minimal de cunoștințe, cu lacune în ceea ce privește înțelegerea textelor, exprimarea și argumentarea propriei opinii, exprimarea scrisă și orală corectă. Și atunci, din experiența didactică, am descoperit că este util să folosim mijloace didactice digitale, care facilitează accesul la informație, stimulează creșterea interesului și motivației intrinseci pentru învățare, dacă sunt folosite în contexte de învățare adecvate. În acest fel, putem raspunde și nevoilor individuale de formare și dezvoltare a abilităților și competențelor de limba și literatura română ale elevilor.

Atunci când se înscrie în învăţământul profesional, elevul ar trebui să deţină şi să stăpânească, în mare parte, competenţele de scris şi

citit, să aibă formată capacitatea de a înţelege un text scris sau audiat, de a-şi exprima opinia în privinţa valorii textului citit/audiat, să îşi exprime părerea personală în legătură cu un text citit/audiat sau un fapt relatat. Şi totuşi, statisticile din România şi experienţa la catedră arată că acest lucru nu se întâmplă, cel puţin în ceea ce îi priveşte pe elevii din învăţământul profesional şi tehnic. De cele mai multe ori, elevii care se înscriu în învăţământul profesional nu susţin Evaluarea Naţională, iar media lor de admitere este mai mică de 5.00.

În acest caz, datoria morală şi legitimă a profesorului de limba şi literatura română este să încerce să reducă pierderile pe care le are elevul şi decalajele ce apar între el şi colegii săi din liceele teoretice, spre exemplu. Iar acest lucru se poate realiza utilizând mijloace didactice digitale, deoarece elevii sunt atraşi de această lume tehnologizată, folosesc telefonul la orice pas şi în orice moment al vieţii lor, precum şi calculatorul.

Mijloacele digitale de învăţământ, prin valenţele lor pedagogice, îi ajută pe elevi, pe lângă contactul cu tehnologia, să conştientizeze şi să înţeleagă cunoştinţele ce trebuie integrate în sistemul propriu, dar duce şi la creşterea motivaţiei intrinseci pentru învăţare. Mijloacele didactice digitale apelează la diverse stiluri de învăţare, solicită în acelaşi timp diverse canale de percepţie senzorială, oferind diversitate şi complexitate informaţională, ceea ce ajută elevul să îşi dezvolte competenţele şi abilităţile de învăţare.

Formarea deprinderilor şi abilităţilor relevante pentru studiul individual, de muncă independentă a elevilor, a abilității de a gândi critic şi creator, de a rezolva personal sau prin conlucrare managerială diversitatea de probleme cu care are de a face în perioada școlară, devine un deziderat al învățământului modern actual, care poate fi realizat prin integrarea mijloacelor didactice digitale în studiul limbii şi literaturii române.

Integrarea mijloacelor didactice digitale în procesul de predare-învăţare-evaluare, este o problemă a învăţământului modern, având în vedere permanenta evoluţie a tehnologiei, diversitatea de platforme şi aplicaţii pe care le putem utiliza, sau chiar o situație care impune predarea online, utilizând mijloace și tehnici digitale.

Integrarea cu succes a TIC în activitatea didactică face parte din evoluţia naturală a învăţării şi este o oportunitate de a integra ultimele descoperiri tehnologice cu interacţiunea şi implicarea oferite de modul tradițional de cunoaștere. Studii recente (2009) relevă că ariile prioritare susţinute de TIC sunt: matematica (87%), limba engleză (77%) ştiinţele (62%). (Harnessing Technology Review, 2008) [9].

Bibliografie:

1. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*. Iaşi: Polirom, 1998.
2. AUSUBEL, D.P. *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: E.D.P., 1981.
3. CIOLAN, L. *Învăţarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iaşi: Polirom, 2008.
4. Eurydice/CEDEFOP. (2015). *Combaterea părăsirii timpurii a sistemelor de educație și formare profesională în Europa: Strategii, Politici și Măsuri.* Vol. I. *Prelucrarea datelor furnizate de testele PISA-2015*. Disponibil: http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2386.pdf?fbclid=IwAR2B3xcgv1p8hatUn027mzBBIfZS8Y3NCHs34Z-nKZtru2ZFAfycxfAHhuM
5. MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. *Limba şi literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX)*. Chișinău, 2010. Disponibil: http://biblionline.md/uploads/acte_normative/Limba%20si%20 literatura% 20romana_sc_alolingva_Curriculum.pdf
6. NOVEANU, G. *Integrarea tehnologiei în activitatea didactică: o experienţă a unui program de formare*. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, LXII.(2), 2010.
7. ŞANDRU, D., LAMBRINOC, L., VÎLCIU, M. Integrarea noilor tehnologii în activitatea didactică. În: http://www.sinuc.utilajutcb.ro/SINUC-2013/SECTIA-IV/IV-10.pdf
8. STOIAN, V. Lectura si mediul electronic. O abordare psihosociologica. În: *Revista Bibliotecii Naționale a României*, VII(1), 2001.
9. The role of technology and its impact on education. In: *Harnessing Technology Review*. Full report, BECTA, November 2008, Coventry, UK, pp.34-104. www.becta.org.uk
10. https://edict.ro/integrarea-tehnologiilor-multimedia-in-procesul-instructiv-educativ/
11. http://www.elearning.ro/a-fi-profesor-in-era-digitala

STIMULATING CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF TRANS AND INTERDISCIPLINARITY

Vladimir GUȚU, Ramona-Elena ROTARU
CZU: 373.3:159.954.4
vladimirgutu@yahoo.com
ramonaelenarotaru@gmail.com

Introduction. In primary school, interdisciplinarity and transdisciplinarity become a mandatory condition of our teaching process, ultimately intended to contribute to the education and development of the creative children's personality. Interdisciplinary and transdisciplinary approaches to the curriculum in primary school aim to challenge them, and at the same time, to stimulate not only their thinking but also their creativity.

Several studies have shown that the need to stimulate creativity in primary school children represents the succes of educational progress. The 21st-century is a period of technological advances, changeability, and new kind of requests. Furthermore, it is essential that creativity fosters lifelong skills necessary in this new era, such as: a) Generation of new idea; b) Making original assumption; c) Multiple problem-solving skills; d) Building self-efficacy [1].

Theoretical background upon creativity. Considering the broad amount of researches that have been done in the psychology of *creativity* and the number of studies that have shaped in pieces of literature, for sure it is very feasible to assume that we comprehend in which psychological aspects are required for the creative process. For example, in 1962, Guilford revealed that the number of publications on creativity between 1940 and 1960 is quite the same as the scientific articles, which pointed out on this issue since Galton first published Hereditary Genius in 1870. Moreover, it is ambiguous that since 1962 the amount of issues dealing with the psychological features of creative individuals has decreased. Probably the information may not be comprehensive in all estimations, but we do know a good deal about the motivational and personality characteristics of creative

individuals as well as their cognitive traits, like thought processes, perception, and problem-solving behaviour [2].

Although psychologists studied creativity, they concentrated either on scientific novelty or on the priceless arts in Western culture up until the 1980s. Nevertheless, after a while, the science of creativity has expanded towards creativity in non-Western cultures and the creativity connected to distinct types of art and media, like movies, television, music videos, multimedia, and performance [3, p.6].

By the 1990s, research-based on creativity had intersected with a sociocultural approach, which was on the one hand, an interdisciplinary perspective about creative people and on the other hand, their cultural and social factors. Moreover, the sociocultural perspective brings gathered at the same place multiple psychologists, sociologists, anthropologists who study art, who expressed verbal creativity in varied cultures. Researchers have unravelled that explaining the concept of creativity involves understanding not only individual inspiration but also, social factors like: collaboration, networks of support, education, cultural background.

Previously the 1980s, creativity was considered to be every once in a while relevant to a corporation. Therefore, nowadays most business leaders consider that creativity is crucial to the continuity and durability of their organization [4, p.4-5].

Some perspectives on trans and interdisciplinarity in terms of stimulating primary school children's creativity. This article briefly presents some perspectives on trans and interdisciplinarity from the point of view of the importance of stimulating primary school children's creativity and some theoretical approaches.

Promoting *transdisciplinarity* and *interdisciplinarity* in the primary school system is a necessity imposed by changes and cognitive accumulations in multiple fields, as well as by the complexity and diversity of the problems facing society. Today, more than ever, the primary school children must assume roles and responsibilities, make their own decisions, respond quickly and well to the various challenges of life, using their critical thinking and stimulating their creativity.

Performance appears only if you have integrated knowledge, if you look at reality as an unitary image and if you think flexibly, critically

and creatively. Starting from these realities in education, a content reform was launched, a reform at curricular level; thus, came the approach to the content of learning from a transdisciplinary and interdisciplinary perspective.

The concept of *transdisciplinarity* in these later days is pointed out in various domains and especially in education, that draw on such a perspective in order to smooth the education and to support the achievement of its fundamental purpose, like preparing for integration in real social life [5].

The term of *interdisciplinarity* requires teaching-learning-situations that are meaningful to children. Hence, the circumstances must be contextualized, and such kind of contextualization has to be multi-dimensional, given that, to be constructive the circumstance needs an interdisciplinary perspective. Thus far, for many children in primary school, making apart between school life and daily life is controversial [6].

Creativity begins to become a scientific problem, it embellishes a quasi-general concern of society. At the same time, new perspectives for interpreting the phenomenon of creativity are opening up [7]. Scientists state that hyperspecialization is the enemy of the imagination, it narrows the horizon of knowledge and generates routine. The complex trans and interdisciplinary approach educate the flexibility of thinking and the capacity for operative orientation in the new situations that appear during an activity. It is believed, in this sense, that the third millennium will be "at great cost" the representatives of interdisciplinarity and transdisciplinarity [8, p. 45].

For the primary school level, from the point of view of perspectives on trans and interdisciplinarity, homework should be more complex or simple according to their capacity and in order to stimulate their creativity, it should appeal to children’s capacity for critical thinking and creative thinking. Moreover, they should practice their capacity for interconnection and fusion of new ideas, for creating original information and to find solutions to diverse problem situations. These kinds of capacities are completely required to prevail over the boundary of the process of comprehension and to stimulate at the same time their creative capacities [9, p. 129].

Conclusions. To conclude, we would like to bring attention to few aspects which appear essential, in our view, when contemplating the use of trans and interdisciplinarity in the primary school system. In short, it is important to take into account the purposes and the specific identities of school disciplines in any trans and interdisciplinary classroom approach in order to create behaviors to solve problems in new and original ways. All in all, stimulating creativity in primary school children from the perspective of trans and interdisciplinarity will contribute to educational success.

References:

1. 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*, 28:2, 2018, pp. 7-25. Avaible from: https://www.researchgate.net/publication/329076263_An_Exploration_of_Creativity_in_Primary_School_Children
2. STEIN, M.I. *Stimulating Creativity*. (Vol. I). New York: Academic Press, Inc., 1974, ISBN 0-12-664201-X (v.1).
3. SAWYER, R.K. *Explaining Creativity – The science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press., 2006, ISBN-13 978-0-19-516164-9.
4. *Ibidem*.
5. JEDER, D. *Transdiciplinarity – the advantage of a holistic approach to life*, In: *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 137, 2014, pp. 127-131. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.264.
6. LENOIR, Y., HASNI, A. *Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives*, In: *Scientific Research*, CE, 2016, vol.7, no.16, Avaible from: https://m.scirp.org/papers/71374
7. Institutul Național de cercetări economice „Costin C. Kirițescu”. *Tezaur*. Vol. XXV. București: Academia Română, 2013. ISBN 978-973-159-157-5. Avaible from: http://www.cide.ro/ tezaur%20XXV.pdf
8. *Ibidem*, p. 45.
9. JEDER, D. *Op. cit.*, p. 129.

APPROACHES OF TEACHERS' ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR

Hila BALALIS
Israel

CZU: 371.12:159.9.019.4 ***Hilab2013@gmail.com***

Organizational citizenship behavior (OCB) is a way of managing interdependent relationships among those working in a team, which has the ability to increase collective outcomes and results, and reduce the organization's need to invest expensive resources in basic function and maintenance, therefore freeing up resources for the benefit of productivity and output. This behavior also enhances others' ability to performs their job, as they have more time to establish efficient planning, scheduling, problem solving tactics, and more [3]. Organizational citizenship behavior belongs to a certain class of selected behaviors, performed despite the fact that evading them does not ordinarily entail punishment. These behaviors have an important impact on the effectiveness and efficiency of professional teams and organizations and therefore contribute to the organization's general output.

Research to date has focused on organizational citizenship behavior primarily in the industrial and services sectors, but has refrained from investigating this behavior in educational organizations. The search for studies of organizational citizenship behavior among teachers uncovered few articles on the subject [1, 2, 4]. The findings of these quantitative studies show that organizational citizenship behavior among teachers is directed toward the students, the staff, and the school. Among factors that encourage organizational citizenship behavior in teachers, job satisfaction was found to be a central component [4].

A study of German teachers found that identification with the educational program is an important variable that can predict organizational citizenship behavior among teachers, while a study among American teachers revealed a positive correlation between a positive school environment and teachers' organizational citizenship behavior [1].

The notion of behaviors directed towards the individual and the organization was first introduced by Williams and Anderson (1991),

and in the educational setting, it corresponds to behaviors directed towards students, teacher colleagues, and to the whole school. OCBs operate indirectly; they influence the social and psychological environment of organizations, which in turn influence the technical core. OCB affects the technical core since it involves extra role behaviors of some teachers toward students and teachers. These teachers help students with class materials, acquire expertise in new areas that contribute to their work, prepare special assignments for higher- or lower-level students, volunteer for school committees, set up learning programs for substitute teachers, help absent colleagues by assigning learning tasks to their classes, and work collaboratively with others. All these OCBs relate to the technical core of the organization. However, in the case of teachers who exhibit OCBs, they also help to achieve organization goals. This is reflected through extra role behaviors toward the organization, expressed by teachers organizing social activities for the school, volunteering for roles and tasks that are not part of their jobs, providing innovative suggestions to improve the school and by organizing joint activities with parents above the norm.

Our study examines the relationship between job satisfaction and organizational citizenship behavior in general, and the variations in this relationship in the private sector versus the public sector in particular. This is based on the assumptions that organizational culture shapes the way employees operate, manage, and execute tasks in their organization, and that organizational citizenship behavior, as a component of this culture, has direct implications on organizational 'success'. Main findings show the importance of following components:

A. Helping students and colleagues: This component includes voluntarily helping students (tutoring and assistance with personal problems outside of school hours, listening and attending to students, showing compassion and empathy for struggling students), and new teachers or peers with various matters.

B. Development and implementation of educational and organizational changes and innovations: Initiating changes in teaching methods, introducing curriculum innovations, and organizing school projects, are part of teachers' citizenship behavior, as they are not

directly rewarded for these initiatives even though they require time and effort. The lack of compensation is particularly evident in changes enforced by the Ministry of Education. Later works on organizational citizenship behavior include this component in their definition of the phenomenon [3].

C. Organizational orientation: This component, referred to as “civic integrity” in related literature, regards the teacher's commitment to the school as an organization and not strictly to their own class. Participation in school activities, such as ad-hoc committees, or voluntarily taking part in organizational aspects of the school – which is unique to teachers – are included in this component.

D. Professional commitment: This component refers to teachers’ commitment to do everything in their power for the success of their students. Using a variety of teaching methods, adjusting teaching methods to suit the students, and providing comprehensive and in-depth assessments, are perceived as behaviors for which teachers are not directly compensated, which are aimed at cultivating success among students. They depend on the teacher’s personal discretion and their willingness to invest many hours of their free time.

We conclude that:

1. Teachers who were emotionally connected to their organization tended to exhibit organizational citizenship behavior. Emotionally charged conflicts between home and work-life were found to have a negative correlation with organizational citizenship behavior.

2. Managers should pay attention to relationships in the organization and conduct activities, embedded into the annual work plan, that strengthen the connection between management and employees and among employees themselves. Thus, channels of open dialogue and cooperation will be developed, which can create a positive work environment and an organizational culture that encourages organizational citizenship behavior and mutual responsibility among teachers.

3. Considering the issue of limited financial compensation, and the dynamic and changing nature of job satisfaction, a periodic investigation of factors affecting satisfaction in different organizational sectors should be conducted (e.g. according to position and age), in

recognition of the fact that teachers face changing conditions on an almost daily basis.

4. Organizational variables correlated with the exhibition of organizational citizenship behavior include feedback, internally rewarding tasks, and innovation in the workplace. Routine, bureaucracy and role-related conflicts, were found to have a negative correlation with organizational citizenship behavior, particularly with altruism and dedication.

References:

1. DIPOLA, M. & TSCHANNEN-MORAN, M. Organizational Citizenship Behavior in Schools and its Relationship to School Climate. In*: Journal of School Leadership*, 2001, 11, pp. 424-445.
2. SOMECH, A. & DRACH-ZAHAVY, A. Understanding Extra-Role Behavior in Schools: The Relationships between Job Satisfaction, Sense of Efficacy, and Teachers' Extra-Role Behavior. In: *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16, pp. 649-659
3. PODSAKOFF, P.M. et al. Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. In: *Journal of Management*, 2000, 26 (3), pp. 513-563.
4. BOGLER, R. & SOMECH, A. Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behaviour in Schools. In: *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20, 3, pp. 277-289.

FORMING INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN ISRAEL

Einas DANIEL-SHAMA
Israel

CZU: 376(569.4) *valbodrug@mail.ru*

The inclusion pedagogy, where children with disabilities are supported within regular classes is understood as a framework to providing rich learning opportunities that are sufficiently made available for everyone, enabling all learners to participate in classroom life, has become a favorable practice in recent years (Florian & Black-Hawkins, 2011) [2]. According to the inclusion educational philosophy, it is believed that providing adaptations and supports for children with disabilities within a regular educational setting in their community is the major practical basis for inclusion of students with disabilities in the regular school system, thus enabling their holistic development and enhancing their opportunities to achieve normative educational goals (Barton,1993) [1].

Inclusion is based on the concept of social justice; wherein all students are entitled to equal access to all educational opportunities, irrespective of disability or any form of disadvantage [4]. The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) highlights the need to provide education for all children in an inclusive school [6]. Inclusion principles have been acknowledged in the United Nation Convention on Rights of Persons with Disability (United Nations, 2006) and others documents. As a result, the implementation of inclusive schools has been a goal in many countries.

In order to ensure Successful Inclusion the following points to be considered in integrating children with special educational needs into inclusive schools:

- *Curriculum flexibility / adapted curriculum* (to facilitate the free circulation of materials and equipment related to the needs of people with disabilities; to provide all children, including with special needs, with the same education, providing additional assistance and support

to children requiring it; to use affordable technology when necessary to enhance success in communication, mobility and learning; to provide a continuum of support, ranging from minimal help in regular classrooms to additional learning support programmes, within the school and extending, where necessary, to the provision of assistance from specialist teachers and external support staff, with the focus on pupils' own experience).

• *School management* (more flexible management procedures, to re-deploy instructional resources, to diversify learning options, to mobilize child-to-child help, to offer support to pupils, experiencing difficulties and to develop close relations with parents and the community).

• *Didactical personnel* (all teachers should be trained to exercise their knowledge and skills in adapting curricula and methodology to specific work with both – children and students with disability and peers; the skills should respond to special educational needs; to collaborate with others specialists and co-operate with parent; dialog with community etc.).

• *Parents involvement* (The both groups should be trained: parents of students with disabilities and parents of nondisabled students. Parents of disable students should be trained / informed about specificity of special education needs of students; to support the disable students' activities; to collaborate with teachers and community. Parents of nondisabled students should be informed about educational and social benefits of educational inclusion of students with disabilities on equal base with nondisabled students).

• *Community involvement* (different components that happens within the school community: culture, policies, and practices should take into consideration the needs of disable persons, especially students; creation of inclusive community culture).

• *Information and research* (special needs education should be integrated into the research and development programmes of research institutions, also into curriculum development centres, with focus on innovative teaching-learning strategies) etc.

The situation regarding special needs education or inclusive education varies enormously from one country to another.

Consequently, in Israel and particularly in the Arab sector education policy makers have affirmed a commitment to reducing the numbers of pupils educated in segregated special schools and to moving more of these pupils into the mainstream of education.

Israel began to implement supportive systems in a variety of frameworks, including the school system where supportive legislation had already been accepted a decade earlier with the seventh amendment (Article Four) of the Special Education Law. Despite of the positive achievements regarding legal framework, it implementation remains as challenge. However, in a nationwide survey among 363 Israeli PE teachers regarding their perception of burnout (Fejgin, Talmor,& Erlich, 2005), the authors found that more than half of the teachers reported that children with sensory or motor impairments were not at all or only partially included in the school's PE classes [3].

In the frame of our study were explored the attitudes and self-efficacy (SE) of physical education (PE) teachers in the Arabic-speaking educational sector in Israel toward including children with disability in their classes [5]. The results indicated more similarities than differences compared to other samples of American, European, or Hebrew speaking Israeli PE teachers or students. Specifically, the impact of previous course work in Adapted Physical Education (APE) training was indicated as useful.

The results indicated that females had more favorable attitudes and self-efficacy than males, age had a small significant impact, training, and experience in inclusion of children with disability had a significant impact. Also, it was found that the self-efficacy toward including children with visual impairment was lower than toward intellectual disability and physical disability.

Students with disabilities have specific problems that are connected to their particular disability which must be courageously faced by society overall and particularly at school. These issues must be taken into account by society in general and especially by school, but not as a courtesy to children but as their natural right to equity, based on the international principles.

Based on our findings it can be recommended that the training processes be strengthened, and include continuous education

workshops on inclusion with an emphasis on visual impairment. Furthermore, it is recommended that the degree of teacher attitudes and perceived self-efficacy toward inclusion across disabilities should be studied in the Hebrew-speaking sector in Israel, as well as in other countries, in order to strengthen the teachers' competencies to support full participation of children with disabilities in Physical Education.

References:

1. BARTON, L. Disability, empowerment and physical education. In: EVANS, J. (ed.). *Equality, education and physical education*. London, UK: The Falmer Press, 1993, pp. 43-54.
2. FLORIAN, L. & BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. In: *British Educational Research Journal*, 2011, 37(5), pp. 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096
3. FEJGIN, N., TALMOR, R. & ERLICH, I. Inclusion and burnout in physical education. In: *European Physical Education Review*, 2005, 11, pp.29-50. https://doi.org/10.1177/1356336X05049823
4. ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics*. Paris: OECD Publishing, 2005, pp. 23-30.
5. HUTZLER, Y., DANIEL-SHAMA, E. Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. In: *International Journal of Social Science Studies*, vol. 5, no. 10, October 2017, pp. 28-42.
6. UNESCO. *The SALAMANCA Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994, pp. 382-405.

МАТЕРИАЛЫ ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПО ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Надежда КОЧАНЖИ
CZU: 371.12:811.512.165 ***gaidarsh2009@yandex.ru***

Успешное решение сложных задач качественного образования во многом зависит не только от уровня организации учебно-воспитательного процесса в учреждении образования, но и от того, как в практику работы внедряются педагогические инновации. Обобщение педагогического опыта – многообразный и всесторонний процесс, систематическая и планомерная работа, в которой в той или иной мере принимает участие каждый работник системы образования. Педагогический опыт подразделяется на ***исторический*** (результаты педагогической теории и практики, полученные на протяжении всей истории образования); ***массовый*** (результаты педагогической теории и практики, которые широко применяются в практике большинства учителей); ***передовой*** (характеризуется тем, что учитель получает лучшие результаты за счет усовершенствования имеющихся средств обучения, оптимальной организации педагогического процесса); ***новаторский*** (содержащий элементы новизны, открытия, изобретения, авторства).

Остановимся на втором виде передового педагогического опыта, который больше похож на методическую копилку, или картотеку педагогических находок, или статью о личном опыте работы. Это опыт субъективный, потому что при использовании его другим человеком можно не получить такого же результата. Интересный, эффективный передовой педагогический опыт существует, поэтому его обязательно нужно изучать, обобщать и распространять. Внедрение же зависит от проблем, которые возникают у педагогов в ходе учебно-воспитательного процесса.

Основываясь на теме исследования «*Дидактические основы обучения диалогической речи на гагаузском языке учащихся – га-*

гаузов в средней школе», была обозначена цель отбора и анализа педагогического опыта преподавателей гагаузского языка и литературы:

- использования различных технологий по развитию диалогической речи у учащихся на уроках гагаузского языка и литературы в гимназическом звене в общеобразовательных учреждениях региона АТО Гагаузии.

В рамках исследования были проанализированы отдельные статьи преподавателей гагаузского языка и литературы, представленные в научно-методическом журнале «GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI» (2014 – 2019 годы), где авторы делятся своим педагогическим опытом, приводят умозаключения, взгляды на способы, технологии и особенности развития коммуникативной компетенции учащихся-гагаузов на уроках гагаузского языка и литературы. Изучение опубликованных дидактических проектов позволило сделать вывод о том, что преподаватели гагаузского языка и литературы в своей деятельности используют широкий спектр различных методов и приемов по формированию и совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся гимназического звена.

Важно отметить, что все авторы обращают внимание на важность речевой активности учащегося на уроках и представляют свой педагогический опыт именно в данном аспекте. Так, в статье «Komunikativ kompetenţiyaların oluşturulması uroklarda» автор раскрывает важность и целесообразность использования инновационных технологий и нестандартных видов уроков, где делается акцент на речевую активность, развитие творческого потенциала, развитие общения среди учащихся, т.е. формирование коммуникативной компетенции (уроки-дебаты, уроки-дискуссии, уроки экскурсии, театральный урок, интегрированные уроки и др.) [1, с. 13].

Подробно рассматриваются виды речевой деятельности. Нелли Перонкова в своей статье «Gagauz dili uroklarında üürenicilerin komunikativ hem dil becermeklerini oluşturmakta iş çeşitleri» анализирует и выделяет особенности различных видов речевой деятельности, способствующих формированию комму-

никативных навыков в области диалогической речи на гагаузском языке, такие как: групповые формы работы, совместное (парное) выполнение устных заданий, ролевые игры, дискуссии, интервьюирование, исследовательская деятельность [2, с. 18].

Положительным является изучение и рассмотрение элементов диалога. Так, в статье «Gagauz literaturasında nasaatlar» авторами выделяется такой важный компонент подготовки коммуникативных навыков, как конструирование предложений [3, с. 16].

Немаловажным моментом является раскрытие теоретических основ развития диалога у учащихся-гагаузов. Статей, рассматривающих непосредственно диалогические единства на гагаузском языке, нет, но сегодня вопросы говорения и общения рассматриваются сквозь призму формирования коммуникативных компетенций. Так, в статье «Teoretik aspektleri komunikativ kompetenţıyasının oluşturmasında» раскрываются теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции на гагаузском языке, где автор характеризует само понятие «компетенции», структурные компоненты, содержание и уровни сформированности. [4, с. 5].

Сегодня актуальными являются вопросы, связанные с реализацией куррикулярных целей, стандартов эффективности обучения. Автор статьи «Gagauz dili hem literatura uroklarında enilenmiş kurikulumun hem efektiv standartların gerçeklenmesi üürenmäk proţesindä» обратил внимание на реализацию стандартов эффективности обучения через формирование специфических коммуникативных компетенций посредством активизации речевой деятельности при анализе литературных текстов и выполнении интерактивных упражнений [6, с. 11].

Итак, рассмотрение вопросов, связанных с данной тематикой, имеет как практическую, так и теоретическую значимость. В настоящее время значение обучения устноречевому говорению трудно переоценить. Одним из наиболее эффективных средств развития навыков говорения считается диалог. Диалог является самой естественной формой общения в классе. На любом этапе урока речь учителя обращена к ученикам. Преподаватели гагауз-

ского языка и литературы давно оценили широкие возможности диалогической речи, но пока трудно проследить определенную систему работы над формированием навыков конструирования диалога на гагаузском языке. Поэтому вопросы, связанные с формированием навыков диалога на гагаузском языке, нуждаются в исследовании и систематизации.

Литература:

1. *GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI*, научно-методический журнал. Комрат, 2015, №3. ISSN 1857- 081X
2. *GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI*, научно-методический журнал, Комрат, 2014, №1. ISSN 1857- 081X
3. *GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI*, научно-методический журнал. Комрат, 2017, №6. ISSN 1857- 081X
4. *GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI*, научно-методический журнал. Комрат, 2017, №1,2. ISSN 1857- 081X
5. *GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI*, научно-методический журнал. Комрат, 2017, №4. ISSN 1857- 081X
6. *GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURASI*, научно-методический журнал. Комрат, 2016, №2. ISSN 1857- 081X
7. lomonpansion.com›articles_2_3493.html
8. https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00335259.html

STUDIU EMPIRIC PRIVIND PROMOVAREA DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE A VALORILOR CREȘTINE ÎN CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
CZU: 371.121:261.4 vgoras@yahoo.com

Studiul dat oferă analiza rezultatelor unei cercetări praxiologice desfășurate recent, on-line, printre cadrele didactice preuniversitare în domeniul consilierii educaționale, în general, și a elementelor de spiritualitate creștină, infuzate în procesul de consiliere, în special. Consilierea este o relaţie, o formă specială de comunicare, care implică ascultare, previne situaţiile de criză; are rol proactiv, când o persoană este ajutată de alta, sau o persoană ajută un grup de persoane [1]. Din ansamblul polivalent de principii generale, etice, psihologice ale actului de consiliere, le vom evidenția, cu argumente de ordin cantitativ și calitativ, pe cele cu valențe educaționale și spirituale.

În lotul chestionat (85 de persoane), 70,4% au fost profesori din mediul urban și 29,6 – din mediul rural, componența lotului, pe discipline predate, fiind eterogenă: 1/3 – profesori de română, a 1/6 dintre ei – învățători la clasele primare și, în rest, profesori de la diferite discipline umaniste, dar și reale. Instrumentul aplicat a fost chestionarul cu itemi diferiți. Astfel, la prima întrebare: *Scrieți 3 cuvinte-cheie, care, în viziunea dvs., caracterizează conceptul de „consiliere educațională”* – răspunsurile s-au situat semantic și numeric astfel: îndrumare/sfat (21), ajutor (17), susținere morală (14), comunicare eficientă (13), sprijin (10), empatie (9), înțelegere (7), toleranță (7), ghidare (6), cooperare/colaborare (5), atitudine (5), încurajare (5), dezvoltare (5), psiholog (4), mediator (4), consilier (4), deschidere (3), profesionalism (3), responsabilitate (3), adevăr (3), imagine de sine (3), curaj (3). Conchidem aici cunoașterea generală de către practicieni a semnificației consilierii, prin conotații variate, care aduc plusvaloare procesului și relațiilor aferente.

Întrebarea 2 a avut intenția să identifice *măsura în care facultatea i-a pregătit pe studenții, viitori profesori, să ofere*

consiliere elevilor şi părinţilor, de vreme ce documentele de politică educaţională le cer să o facă, iar răspunsurile sunt structurate în Figura de mai jos şi constatăm cu lejeritate că aici contribuţia facultăţii a fost, cu preponderenţă, medie şi mică, din păcate.



Diagramă. Nivelul de pregătire pentru consiliere din partea facultăţii absolvite

La întrebarea 3, am determinat dacă respondenţii *se consideră obligaţi să ofere servicii de consiliere*, ca şi componente ale normei didactice, paralel cu predarea-învăţarea-evaluarea. A fost îmbucurător faptul că 92,6% (81 de răspunsuri) – au fost pozitive, cu toate că, printre *rolurile identificate* (întrebarea 4), cel de *expert şi facilitator al actului de învăţare* este pe primul loc, pe al doilea se fală rolul de *agent motivator al învăţării*, urmat, *longo intervallo*, de *rolul de consilier, de profesionist reflexiv, mentor, lider şi model* – o gamă variată şi comprehensivă de atribuţii.

La întrebarea legată de *aspectele valorice, pe care le adaugă conceptului de consiliere educaţională perspectiva spirituală* – am regăsit un registru axiologic vast şi consistent, precum respect, toleranţă (10), bunătate (9), încredere în sine, credinţă (8), dragostea aproapelui (7), ajutor (6), autocunoaştere, suport spiritual, ghidare în identificarea problemelor, responsabilitate (4), onestitate, stare emoţională, atitudine, emoţii pozitive (3), precum şi un răspuns

profesionist*: Consilierea educațională reprezintă un sprijin, ajutor şi îndrumare acordat acelor persoane care necesită asistenţă spirituală. Este un tip de intervenţie prin care se urmăreşte sugerarea unui mod de a proceda, a unui comportament ce trebuie adoptat într-o situaţie dată, sau, în general, în viaţa şi activitatea cotidiană. Ea se adresează persoanelor relativ normale, sănătoase psihic, aflate uneori în dificultate, pe care le ajută să-şi conştientizeze disponibilităţile şi să le valorifice pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă, trăind o viaţă plină de sens, confortabilă psihologic.*

Cu privire la *oportunitatea elementelor spirituale promovate pe parcursul consilierii educaționale,* opiniile profesorilor s-au împărțit, evident că aproape o treime dintre ei nu știu și nu sunt de acord să ofere consiliere, de vreme ce nu au avut parte nici la facultate, nici în programele de formare continuă de asemenea subiecte. La capitolul *cazurile/problemele în care se recurge la promovarea valorilor moralei creștine în procesul de consiliere educațională, inclusiv acum, în condițiile de carantină/izolare* – s-a obținut următoarea gamă de păreri, de la *– în caz de necesitate, oricând e nevoie, în situații de panică, depresie, dezorientare (19), când este nevoie de susținerea morală a părinților, rudelor (10); când se creează o situație de discriminare – (4); pentru a cultiva răbdarea, starea de bine și încrederea în sine (4); în cazul comportamentului deviant, al problemelor de învățare, de lene (4); asumarea consecințelor propriilor fapte, autodisciplina (2)* – până la – *nu abordez problema religiei (2), în preajma unor sărbători creștine (3), la orele de educație moral-spirituală, când se pierde speranța; când copilul se confruntă cu stări de panică, anxietate, deznădejde; când sunt dificultăți în asimilarea materialului de stări depresive, la apariția stresului înainte de examen, privind managementul timpului.* Și la această întrebare s-a evidențiat un răspuns avizat: *Responsabilitatea morală a societății este uriașă pentru lumea contemporană, de aceea străduința mea ca dascăl, este orientată spre zidirea de caractere morale și spre promovarea valorilor moralei creștine. O lume imorală este o catastrofă pentru umanitate ce duce rapid la prăbușirea civilizației noastre. De aceea pledez pentru reîntoarcerea la valorile*

creştine, singurele care pot da fericire, pace, bucurie şi linişte fiinţei umane. În acest sens, precizăm ca fiind important faptul de a nu se confunda promovarea spiritualităţii creştine în conduita zilnică, ca mod de viaţă, relaţionarea personală cu divinitatea, cu religia ca sistem de dogme, deseori neînţelese şi neraportate direct la sine.

La ultima întrebare, referitoare la *problemele frecvente cu care se confruntă profesorii în exercitarea rolului de consilier al elevilor şi/sau părinţilor, inclusiv de ordin spiritual,* enumerăm pe cele mai frecvent semnalate: *apartenenţa elevilor la diferite religii (12); neînţelegere mare din partea părinţilor (10); frica elevului de a fi deschis (5); ignorarea valorilor moral-spirituale în unele familii (5); puţina îngăduinţă, răbdare, iertare, iresponsabilitate, invidie şi agresivitate (4); cea mai mare problemă a societăţii e că „creăm probleme", şi nu soluţii (3); în cazul elevilor cu părinţii aflaţi peste hotare; decesul unui părinte; nu toţi elevii au acces la orele online şi, deseori, se creează probleme la care profesorul intervine (3); atunci când vorbim despre sănătate sau despre modul sănătos de viaţă; conflictele de valori, dintre generaţii; dependenţa de jocurile online şi de reţelele de socializare* (2). Dar, conchide cineva dintre respondenţi, *prin comunicare corectă problemele dispar, cu toate că este greu de a-i sensibiliza, în unele cazuri, atât pe copii, cât şi pe părinţi*. În mod evident, nu poate un profesor de rând să ia locul consilierului profesionist sau al psihologului, dar o asistenţă psihopedagogică avizată, ca ajutor fidel şi orientare adecvată, este obligat, conform Codului educaţiei şi altor acte normative, să o exercite [2]. Or, tot mai mulţi copii, tineri şi părinţi traumaţi, dezorientaţi, necesită sprijin moral, încurajare şi supervizare/ghidare, în situaţii stresante de viaţă cotidiană.

Referinţe:

1. CARABET, N. *Consilierea educaţională*. *Suport de curs.* Chişinău: UPSC, 2016. 108 p. ISBN 978-9975-46-272-3.
2. GORAŞ-POSTICĂ, V. Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic. În: *Didactica Pro...,* 2020, nr. 2 -3 (120-121), pp. 15-20. ISSN 1810-6455.

STATUTUL ȘI FUNCȚIILE ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN ÎN REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES

Florin CHEIA
CZU: 376.112.4 florincheia@yahoo.com

În opinia specialiștilor români, un standard profesional are o structură complexă și poate cuprinde elemente ca: activitățile ce se așteaptă a fi desfășurate de către un profesor, caracteristicile pe care trebuie să le îndeplinească aceste activități, motivarea necesității de a realiza aceste activități sau rațiunea realizării lor, criteriile utilizate pentru evaluarea acelor activități, modul sau formele de apreciere al acelor activități.

„Statutul se caracterizează printr-o colecție de reguli și de obligații. El exprimă o poziție a persoanei în structura socială [4]. În acest context, statutul învățătorului de sprijin reprezintă poziția individului în fiecare dintre celelalte sisteme, sens în care, aici se referă la funcțiile, competențele, responsabilitățile, drepturile și obligațiile specifice. Regulile și obligațiile sunt prevăzute în normele juridice, aplicabile sistemului de învățământ, baza fiind Legea educației naționale nr.1 din 2011 cu modificările și completările ulterioare, Ordinul Ministerului Învățământului nr.4831/2018 privind aprobarea Codului-cadru de etică a personalului didactic din învățământul preuniversitar, publicat în Monitorul Oficial al României și intrat în vigoare de la 4.IX.2018. Codul de etică a fost fundamentat pe dispozițiile Legii nr.477/2004 privind Codul de conduită a personalului contractual din autoritățile și instituțiile publice, în conformitate cu prevederile art. 10lit. a) din Regulamentul de organizare și funcționare a Consiliului național de etică din învățământul preuniversitar, aprobat prin Ordinul ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 5.550/2011, în baza art. 12 alin. (3) din Hotărârea Guvernului nr. 26/2017 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației Naționale, cu modificările ulterioare.

„Profesorul învățător de sprijin își asumă o multitudine de roluri: expert al actului de predare, agent motivator, creator al situațiilor de

învățare, lider, model, manager, consilier, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Pe lângă activitatea didactică, desfăşoară şi o activitatea extraşcolară. Dintotdeauna profesia de învățător a fost una socială; din această perspectivă, cadrul didactic este un pedagog social preocupat pentru ridicarea gradului de cultură şi civilizaţie"[3]. Multitudinea rolurilor pe care învățătorul de sprijin şi le asumă are la bază câteva „principii şi modele în formarea pentru educaţie, dintre care exemplificăm: profesorii competenţi sunt devotaţi elevilor şi învățării realizate de aceştia, profesorii competenţi cunosc disciplinele pe care le predau şi modul în care să predea acele discipline elevilor, profesorii competenţi sunt responsabili pentru managementul şi monitorizarea modului în care elevii învaţă, profesorii competenţi gândesc sistematic modul în care predau şi învaţă din experienţa proprie, profesorii competenţi sunt membri ai unor comunităţi care învaţă"[6, p.297-300]. „Imaginea învățătorului de sprijin, din standardul prezentat anterior, este un rezultat aşteptat al proceselor de schimbare şi transformare iniţiate în sistemul de învățământ. Pentru a fi şi reală această transformare, este nevoie de o nouă perspectivă asupra formării iniţiale şi continue a profesorilor (cei care îşi propun din timpul formării iniţiale-facultate, că vor lucra într-un sistem care are şi elevi cu CES), care să răspundă nevoilor reale ale sistemului educaţional şi cerinţelor sociale"[6, p.300].

Abilităţile de bază ale unui învățător de sprijin ţin de:

– sociabilitate, capacitate empatică, dragoste de copil; preexistenţa unui palier cultural destul de bine consolidat (cultură generală multidirecţională, cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române); probitate şi autoritate deontologică, prin conduita proprie.

Apariţia Codului deontologic pentru practica educaţională este mai mult decât justificată. „Etica didactică nu este o conduită ce ţine exclusiv de personalitatea cadrului didactic, de simţul lui moral, ci şi de cunoaşterea sau practicarea unor reguli care se învaţă, de apropierea unor reţete raţionalizate de conduită, de constrângeri care depăşesc perimetrul subiectiv"[1, p.510]. „Profesorul este menit să predea ştiinţă, să transmită generaţiilor viitoare, nealterat, ansamblul de cunoştinţe şi valori care îi constituie disciplina, apărând-o de intruziunea falselor valori"[2]

Funcțiile învățătorului de sprijin:

„– funcție de organizare și dirijare a lecțiilor în raport de obiectivele acestora; funcția de dirijare directă și indirectă pe baza programării algoritmice și euristice pentru dezvoltarea inițiativei elevilor; funcția de reglare și optimizare a procesului de instruire pe baza feedback-ului; funcția de optimizare a predării-învățării; funcția decizională în scopul optimizării; funcția de inovare a activității instructiv-educative” [2], organizator al predării-învățării (interesat și preocupat de aplicarea principiilor didactice, a teoriei instruirii didactice, în transmiterea cunoștințelor cât și de implicațiile psihologice ale actului transmiterii); funcția de educator (exprimată prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor); partener al educației (joacă rolul de consultant al părinților, împarte răspunderea formării copiilor, alături de familie); membru al corpului profesoral (este într-o strânsă interdependență, cu colegii, cu directorii și alți educatori). Potrivit Regulamentului școlar, profesorii învățători de sprijin au drepturi și obligații în școala în care îți desfășoară activitatea profesională. În conformitate cu un contract colectiv de muncă pentru învățământul preuniversitar încheiat, vor acționa în școală, respectând normele enumerate anterior. Urmând procedurile existente, „vor respecta elevii în calitate de participanți în procesul educațional, vor comunica deschis, asigurând în același timp confidențialitatea datelor, se vor asigura că datele sunt colectate și analizate în mod corespunzător și corect, vor fi flexibili în evaluări și în proceduri pentru a se putea adapta situațiilor concrete întâlnite” [6, p.155].

Psihologul G.W. Allport susține că motivația internă, sedimentată și integrată în profilul dinamic, general al personalității, stă la baza pasiunii și vocației pentru o formă de activitate sau alta. „Lipsa motivației sau deficitul de competență sunt generatori imediați de neperformanțe. Cultura emoțională, exprimată în competențe afective, asigură profesorului dezvoltarea unei cariere rezonante. Nivelul de cultură emoțională a cadrului didactic este indicatorul calității serviciilor educaționale, factor de stabilitate și progres social [5, p.23].

Referinţe:

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-5156-6.

2. https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Functiile-profesorului145.php (consultat în data de 01.08.2020).
3. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Invatatorul%20constructivist%20%E2%80%93%20o%20alternativa%20la%20dimensiunea%20postmodernista.pdf (consultat în data de 3.08.2020).
4. http://www.samariteanul.ro/statutul-profesional-al-cadrului-didactic/ (consultat în data de 4.08.2020).
5. BOROZAN-COJOCARU, M. *Metodologia cercetării culturii emoţionale.* Chişinău: S.n, 2012.
6. IOSIFESCU, Ş. (coord.). *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ.* Bucureşti: ISE-MEC, 2001. 400 p.

REPERE ISTORICE PRIVIND APARIȚIA PROFESIEI DIDACTICE

Marianna SAVVA
CZU: 37(091) savva.mariana90@gmail.com

Profesia didactică, fiind considerată una dintre cele mai vechi profesii, a demarat odată cu ierarhizarea poziţiilor sociale în cadrul societăţii într-o anumită perioadă istorică. Inițial, educația se realiza spontan, în procesul de activitate comună și comunicării dintre oameni, și nu implica prezența profesorilor ca un grup de oameni special aparte. Cu toate acestea, pe măsura dobândirii unor experiențe, oamenii conștientizau importanța educației. Societatea nu era în măsură să existe și să se dezvolte, în cazul în care tânăra generație, care venea, nu era pasibilă să înlocuiască generaţia mai în vârstă. Educația într-o societate primitivă nu a implicat prezența unei categorii profesionale aparte, ci fiecare adult și persoană în vârstă putea acționa în calitate de tutore [1, p. 44].

Concomitent cu dezvoltarea societății, apare și un nou tip de activitate umană – pedagogică și, mai întâi, *instruirea:* transferul de cunoştinţe de către persoanele mai experimentate celor mai puțin experimentate. În ceea ce privește perioada timpurie a omenirii, putem vorbi doar despre tendințe care indică apariția celor mai primitive forme de educație. Copiii imitau comportamentul adulţilor în casă, munca în comun, iar principalele mijloace de difuzare și de dobândire a cunoștințelor și a experienței în societatea primitivă au fost ***exemplul*** și ***exercițiul*** [2, p.43].

Una din ideile centrale în acest proces era socializarea copiilor în vederea pregătirii lor pentru viața în comunitate şi pentru a deveni utili în menţinerea şi supravieţuirea în comunitatea din care făceau parte [3, p. 26]. Prin urmare, experiența şi înţelepciunea constituiau o primă formă rudimentară de filosofie a comunităţii, bătrânii fiind primii „filosofi” ai grupului. În acest fel s-a realizat prima „specializare profesională de tip educațional”, care să se ocupe în mod deosebit de socializarea şi educarea copiilor în comunitate [4, p. 27].

În cadrul evoluției societății, îndeosebi la fazele târzii ale dezvoltării, se constată schimbări semnificative în practica educației. Una dintre ele a fost apariția prototipurilor instituțiilor de învățământ – așanumitele ,,case de tineret", organizate în scopul învățării băieților și fetelor să deprindă anumite abilități de muncă. Creșterea cunoștințelor, cu privire la muncă și credințele religioase, crearea de ,,case de tineret" a generat apariția unei categorii de oameni care s-au dedicat educației și educării generației tinere. ***Profesorii încep să se remarce într-un grup profesional special.*** Astfel, în fazele târzii ale sistemului comunitar primitiv, apare o stratificare socială treptată a societății, ceea ce duce la diferențierea socială în educația copiilor și la sporirea rolului educațional al familiei. Pentru a educa copiii nobilimii tribale și ai preoților, au fost create școli speciale închise, unde are loc procesul educațional, ghidat deja de persoane speciale – profesori. Ceilalți copii, în mare parte, primeau o educație în familie și deveneau moștenitorii meșteșugului-profesiei de la părinți; principalul factor al educației rămânea în acea perioadă mediul sociocultural înconjurător. Deci, au existat premise pentru divizarea pedagogiei în două ramuri – științifice și empirice (populare) [5, p.46].

În **Babilonul antic, Egipt și Siria, pedagogi erau adesea preoții, iar în Grecia Antică** – cei mai inteligenți, înțelepți și talentați cetățeni – filosofii.

Etimologic cuvântul ,,profesor" provine din limba greacă veche şi semnifica ,,conducătorul copilului", inițial fiind numită o persoană specială (mai frecvent era un sclav), care însoţea copilul la școală și înapoi. Mai târziu, acest termen a fost utilizat pentru toți cei care învățau și educau copii [6, p.37]. **În Grecia Antică** profesorii erau, de regulă, sclavii care nu erau potriviți pentru nicio altă ocupație, dar manifestau fidelitate casei imperiale. De obicei, au fost de origine străină – traci sau asiatici, care de cele mai multe ori vorbeau o limbă greacă stâlcită. La sfârșitul Republicii Romane, obiceiul de a păstra un învățător în familie s-a transmis la romani, în special pentru a învăța limba greacă, maniere de comportament și tradiții.

Treptat, rândurile profesorilor au fost completate și cu femei, care se preocupau de educația minorilor. În timpul Imperiului un rol educativ – de învățător, îl aveau sclavii care îi învățau pe alți tineri

sclavi care sunt sarcinile și metodele de slujire pentru stăpânul său. Acești ucenici – sclavi, (**capillati) trăiau împreună într-o cameră numită *paedagogiu*, sub îndrumarea unui profesor** [7, p.265]. Filosoful antic grec Socrate, i-a conferit pedagogului şi actului predării o importanță deosebită, ba chiar mai valoroasă decât viața – atunci când se confruntă cu posibilitatea de a alege între viață și cunoaștere, Socrate cunoscând ce îl așteaptă a luat cupa otrăvitoare. În opinia sa, scopul principal al profesorului era să conducă elevul spre adevăr prin întrebări și răspunsuri bine gândite. În căutarea adevărului, filosoful afirma că profesorul şi elevul trebuie să fie pe aceeași poziție, ghidată de teza: *„Eu știu doar că eu nu știu nimic”* [8, p. 266]. O altă abordare o depistăm la Platon care apreciază educația ca fiind cel mai important fundament al întregii vieți omeneşti atribuind profesorului un rol de conducere. Filosoful susținea că este capabil să realizeze actul educațional acel mentor care a atins o anumită vârstă, luând în considerare natura contradictorie a personalității elevului. Mentorul îi pregătește pe elevi să depășească potențialele naturale negative printr-o legătură strânsă spirituală cu elevul, posedând cunoştinţe elementare, îndrumând gusturile și înclinațiile/predispoziţiile elevilor către ocupația în care ulterior aceştia trebuie să ajungă la perfecțiune [9, p.266].

Având în vedere predarea ca un lucru complex, unul dintre primii filosofi ai Greciei Antice, Democrit, credea că este în limita normalităţii ca un mentor să recurgă la impunere în raport cu cei care învaţă. „Dacă copiii nu ar fi impuși să muncească, ei nu s-ar fi învaţăt nici să citească, nici muzică, nici gimnastică, și nici ceea ce întărește virtutea–rușinea”. Cu toate acestea, marele filosof îndemna ca rezultate pedagogice să fie obţinute nu numai prin impunere [1, p.227].

Cercetările istoriei pedagogiei ne permit să constatăm că pedagogul-personalitate și pedagogia ca specialitate are rădăcini istorice în trecutul omenirii. Așadar, **în Roma Antică,** învățători erau numiți oficialii guvernamentali, cei care cunoşteau știința, au călătorit mult şi au văzut multe lucruri, cunoșteau limbile, cultura și obiceiurile diferitelor națiuni.

În vechile cronici chineze, se menționează că în secolul XX î.Hr., în țară exista o organizație care numea în funcția de profesor pe cei mai înțelepți membri ai societății.

În Evul Mediu, profesori, de regulă, erau preoți, călugări, deși în școlile și universitățile urbane profesori deveneau din ce în ce mai multe persoane care au primit o educație universitară. Noul ideal al personalităţii profesorului era acela care posedă cunoștințe, deprinderi și abilități psihologice și pedagogice, iubitor de elevi ca un tată adevărat, capabil să transforme o instituție de învățământ dintr-un loc de rătăcire fără sens şi pedeapsă corporală, într-un templu rezonabil care aduce bucurie de la educație și instruire [10, p.37].

În concluzie, putem spune că profesia didactică a apărut odată cu apariţia omenirii fiind impulsionată de necesitatea transmiterii cunoştinţelor de către membrii experimentaţi către tinerele generaţii care convieţuiau în cadrul societăţii.

Referințe:

1. ЖУКА, А.И., ЕГОРОВА, Ю.Н., ТОРХОВОЙ, А.В. *Методическое сопровождение факультативных занятий введение в педагогическую профессию.* Модуль 1. «В мире педагогической профессии» для X класса учреждений общего среднего образования. Минск, 2015. 311 с.
2. *Ibidem.*
3. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică.* Iaşi: Polirom, 2017. 230 p.
4. *Ibidem.*
5. *Ibidem.*
6. *Ibidem.*
7. *Ibidem.*
8. *Ibidem.*
9. *Ibidem.*
10. *Ibidem.*

EDUCAȚIA NONFORMALĂ ÎN ANGAJABILITATEA (POST)UNIVERSITARĂ

Lilia SPÎNU
CZU: 37.013:378.126:331.42 *spinulilia0305@gmail.com*

Finalizarea unei instituții de învățământ și însușirea unei profesii nu întotdeauna reprezintă în mod sigur o trecere pe piața muncii. O piață modernă a muncii include noi provocări și cerințe; cere îmbunătățirea continuă și dobândirea de noi cunoștințe și competențe în conformitate cu nevoile societății, competențe transversale care pot fi aplicate în diferite situații de viață. Actualmente, tot mai des putem identifica o nouă abordare a locului de muncă și a angajabilității ce implică trecerea de la „locul de muncă sigur” la „angajabilitatea sigură”.

Angajabilitatea se referă nu numai la abilitățile profesionale și academice ale persoanei. Organizația Internațională a Muncii (2002) definește angajabilitatea ca un set de cunoștințe, expertiză și capacitate a persoanei de a obține și păstra un loc de muncă, progresul în carieră, de a găsi un alt loc de muncă sau de a intra pe piața muncii în diferite perioade ale vieții.

Gradul de angajare a absolvenților a devenit un motor-cheie pentru universitățile moderne internaționale și naționale.

În condițiile actuale, în contextul angajabilității, învățământul superior înaintează cerințe noi: necesitatea unei instruiri calitative în vederea pregătirii specialiştilor, competitivi pe piața muncii, siguri în profesia aleasă și destul de fluenți și flexibili în angajarea în zonele adiacente calificării, astfel fiind capabili să lucreze în mod eficient în domeniul lor. Misiunea universităților este de a oferi studenților acele calificări academice – definite din punctul de vedere al cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor – relevante pentru angajatori în procesul de recrutare al unui absolvent, dar și oportunitate absolvenților de a evolua și/sau de a-și îmbunătăți calificările inițiale prin programele de învățare pe tot parcusul vieții.

În contextul schimbărilor considerabile pe piața muncii și în sectorul învățământului superior, un discurs al angajabilității a devenit tot

mai dominant. Universitățile sunt solicitate să se asigure că produc absolvenți „angajabili", iar absolvenții sunt îndemnați să își dezvolte continuu abilitățile personale, calitățile și experiențele pentru a concura pe piața muncii. Ca răspuns la cererea instituțiilor angajatoare, universitățile au adoptat o serie schimbări curriculare bazate pe competențe care, atunci când sunt incorporate în programe de licență, este de așteptat să crească capacitatea de angajare a absolvenților. Majoritatea universitățilr includ stagii, angajări temporare și studii internaționale (schimb de experiență, stagii) în programele lor, cu scopul de a spori perspectivele de angajare ale absolvenților. Aceste schimbări se regăsesc și în pregătirea cadrelor cu profil pedagogic din țara noastră. Instituțiile de învățământ superior cu profil pedagogic depun efort pentru a spori posibilitățile de angajare ale absolvenților lor. Instituțiile acționează în acest scop, fie configurând programele lor de studiu, astfel încât să răspundă nevoilor pieței muncii, fie prin a se asigura că, prin parcurgerea programelor de studiu, studenții vor dobândi competențele necesare ca, imediat după absolvire, să aibă succes la angajare.

Educația nonformală este segmentul care incorporează formarea competenței de angajabilitate. Conceptul-cheie al educaţiei nonformale constă în realizarea funcţiei de complementaritate în raport cu educaţia formală.

Educația nonformală poate fi definită și ca o predare și învățare organizată care este concepută, mai mult sau mai puțin, didactic și prin care o persoană dobândește alte cunoștințe sau abilități, adoptă și îndeplinește nevoile de învățare suplimentare sau alternative. Definiția UNESCO a educației nonformale a redus termenul de educație nonformală la o activitate educațională organizată în afara sistemului formal, care are scopul de a satisface nevoile utilizatorilor, dar și de a îndeplini obiectivele de învățare, fiind constituită din „orice activităţi educaţionale organizate şi susţinute care nu corespund exact cu ceea ce numim educaţie formală. Aceasta poate fi realizată în cadrul sau în afara instituţiilor de educaţie şi se adresează persoanelor de toate vârstele. Educaţia nonformală nu urmează un sistem ierarhizat şi poate diferi ca durată, fără a implica în mod obligatoriu certificarea rezultatelor învăţării" [1].

Educatia nonformală a fost definită de către J.Kleis drept „orice activitate educațională, intentionată şi sistematică, desfasurată de obicei în afara şcolii tradiţionale, al carei conţinut este adaptat nevoilor individului şi situaţiilor speciale, în scopul maximalizării învăţării şi cunoaşterii şi al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal (stresul notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor)” [*apud* 2]. Educația nonformală desemnează o realitate mai puţin formalizată sau neformalizată, însă cu efecte formative. Activităţile educative angajate în acest sens se caracterizează printr-o mare diversitate, flexibilitate, fiind determinate de interesele şi opţiunile individuale ale persoanei.

Autorii contemporani subliniază că educația nonformală este una complexă, care include variate tipuri de experiență pe măsură ce relația dintre educație, pe de o parte, și individ și societate, pe de altă parte, devine mai strânsă. În același timp, procesul de educare este mai liber și mai spontan. În conformitate cu această concepție, omul poate să-și găsească vocația și satisfacția numai prin depășirea constantă a granițelor realizării sale [*apud* 3]; dar și că educația nonformală este o activitate organizată și sistematică care permite indivizilor să-și dobândească și să-și îmbunătățească cunoștințele, abilitățile și competențele pentru nevoile personale, sociale și profesionale. Educația și perfecționarea profesională, în special educația nonformală, sunt acum considerate o cerință pentru supraviețuire, dezvoltare ulterioară și pentru obținerea unei perspective a societății moderne [4].

Educația nonformală este destinată diverselor grupuri de oameni – de la copii și tineri care sunt încă în sistemul de educație formală, până la adulți și persoanele în vârstă.

Valorizarea educaţiei nonformale apare ca urmare a faptului că sistemul educaţional formal se adaptează într-un ritm prea lent la schimbările socioeconomice şi culturale ale lumii în care trăim. De aceea, sunt întrevăzute şi alte posibilităţi de a-i pregăti pe copii/tineri/adulţi să răspundă adecvat la schimbările societăţii. Aceste ocazii de învăţare pot proveni nu doar din învăţământul formal, ci şi din domeniul mai larg al societăţii sau din anumite sectoare ale acesteia. Formele educației nonformale sunt părți indispensabile ale procesului de învățare

pe tot parcursul vieții, care se concentrează pe dobândirea și perfecționarea cunoștințelor și abilităților profesionale. Educația nonformală este din ce în ce mai căutată și mai apreciată în lumea modernă și a devenit un factor important în obținerea succesului și a avantajului competitiv pe piața muncii.

Referințe:

1. *Ce este educația nonformală.* Disponibl: https://www.nonformalsepoate.ro/index.php/educatia-nonformala/ce-este-educatia-nonformala. Accesat: 14.08.2020.
2. SARANCIUC-GORDEA, L. *Educaţia nonformală*. *Suport de curs.* Chișinău: Tipografia UPS „I.Creangă", 2013. 236 p. ISBN 978-9975-46-178-8.
3. TOMA, N. Educația nonformală a tinerilor și a adulților: cadrul motivațional. În: *Studia Universitatis Moldaviae. „Seria Științe ale Educației"*, 2020, nr.5(135), pp.36-43.
4. PERIN, Višnja, KARAMATIĆ BRČIĆ, Matilda. Lifelong learning and employability – the role of non-formal education. In: *Andragoška spoznanja,* 2014, no.4, pp.39-48. DOI: http://dx.doi.org/10.4312/as.-20.4.39-48

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ LA LOCUL DE MUNCĂ

Olesea MUNTEANU
CZU: 316.6:331.108.3:316.77 oleseapopazova@gmail.com

Adaptarea omului – este cel mai important concept în cele mai diverse științe, deoarece capacitatea de adaptare la condițiile de mediu este necesară în toate sferele vieții. Adaptarea unei persoane în orice mediu este un proces complex, care adesea expune diferite tipuri de schimbări la diferite sisteme ale corpului uman. În mod separat, este necesar să se ia în considerare psihologia adaptării, care este acum cel mai important criteriu social, ce face posibilă evaluarea individului atât în sfera relațiilor, cât și în domeniul solvabilității profesionale. Adaptarea psihologică include un aspect atât de important ca abilitatea de a trece de la un rol social la altul în mod adecvat și justificabil. Pregătirea pentru schimbarea mediului și evaluarea adecvată mentală este un indicator al unui nivel înalt de adaptare ce caracterizează o persoană gata de dificultăți și capabilă să o depășească. În același timp, baza adaptării este tocmai umilința, acceptarea situației și capacitatea de a trage concluzii, precum și abilitatea de a schimba atitudinea cuiva față de o situație obiectivă [1].

Dicționarul de psihologie de Sillamy consideră că adaptarea reprezintă „ajustarea unui organism la mediul său” [2, p. 6]. Ființa umană dispune de o anumită plasticitate, datorită căreia și este cu putință să rămână în acord cu mediul și să mențină echilibrul mediului său interior. Această ajustare se operează într-o suită de schimburi neîncetate între corp și mediu, în cadrul dublei acțiuni a subiectului asupra obiectului (asimilare) și a obiectului asupra subiectului (acomodare). Aceste moduri de acțiune interdependente se combină fără încetare pentru a menține o stare de echilibru implicită adaptării.

Este foarte important și necesar să vorbim despre conceptul de *adaptare* în contextul pandemic specific determinat de COVID-19, cuvânt repetat până la saturație, peste tot. Identificând nu doar un stres, ci chiar un dublu stres, unul exterior și altul interior, avem nevoie, în această ipostază, de o dublă adaptare: în primul rând, cu

mediul aparent ostil determinat de COVID-19, cu frica de a fi înconjurați de acest virus; în al doilea rând, este posibil ca cel mai mare dușman și cel mai mare stres să vină chiar din interiorul nostru. Nu coronavirusul provoacă panică, teamă sau anxietate, ci oamenii fac acest lucru prin felul în care aleg să filtreze informațiile despre el, susțin specialiștii în domeniu [3]. Ca urmare a scenariului de urgență din perioada pandemiei COVID-19, angajații se confruntă cu experiențe profesionale și contexte personale caracterizate de stres foarte ridicat, care ar putea avea implicații semnificative pentru bunăstarea lor fizică și emoțională. Expunerea la risc biologic, dificultatea inițială generalizată în găsirea echipamentului personal de protecție și necesitatea adaptării la o nouă metodă de lucru, cum ar fi munca inteligentă, s-au dovedit a fi elemente de disconfort și vulnerabilitate pentru angajați. Nivelul de stres al angajaților este, în acest moment, printre cele mai ridicate din istorie. Prin urmare, promovarea și protecția sănătății mintale a angajaților sunt elemente fundamentale. Propunem unele recomandări selectate din raportul Institutului Superiore di Sanità, cu privire la modul în care companiile, instituțiile și angajații pot gestiona cel mai bine numeroasele schimbări la care sunt supuse:

1. *Organizarea rolurilor*. Este deosebit de important să menținem un flux de comunicare eficient între managementul de vârf, unitățile de operare individuale/unitățile de ofertă și operatorii. O comunicare clară și periodică cu privire la evoluția situației interne și a strategiilor, implementată progresiv pentru reorganizarea activităților, va asigura coordonarea și integrarea dintre diferitele domenii operaționale.

2. *Organizarea comunicării*. Studiile au evidențiat modul în care comunicarea este eficientă pentru a asigura un sentiment de coeziune și securitate. Recepționarea de comunicări clare, la timp și la zi cu privire la procedurile și măsurile care trebuie implementate în diferite contexte, inclusiv datele de contact pentru a face referire la apariția problemelor și lucrătorul are nevoie de o comparație (de exemplu, biroul de resurse umane), îi va ajuta pe angajați să se orienteze mai bine în această situație dificilă.

3. *Organizarea spațiilor și a timpului de lucru*. Compatibil cu nivelurile epidemiei, este o practică bună să organizezi corect spațiile și orele de lucru. Alocarea rolurilor și a sarcinilor ar trebui să aibă loc ținând cont de abilitățile profesionale și condițiile personale și de sănătate ale angajaților. De asemenea, ar fi indicat să se încerce evitarea pe cât posibil a supraîncărcărilor prelungite de muncă, garantarea pauzelor și respectarea momentelor de odihnă, care sunt importante pentru bunăstarea fizică și psihică și pentru implementarea activităților de îngrijire de sine.

4. *Împărtășirea și munca în echipă*. Menținerea coeziunii ridicate între angajați promovează un climat prietenos și favorabil. Schimburile comunicative cu colegii sunt importante pentru a reduce sentimentul de izolare și pentru a stimula sentimentul de apartenență la grup. Promovarea colaborării dintre colaboratori, încercarea de a sprijini în special pe cei care încearcă activități noi, la care nu sunt familiari, va ajuta toată lumea să se simtă mai aproape și să împărtășească încărcătura de stres care poate fi resimțită.

5. *Păstrează-te în formă.* Lipsa de cunoaștere a măsurilor adecvate pentru reducerea riscurilor în sănătatea fizică și mentală ne expune și poate genera un sentiment de inadecvare, contradicție și incertitudine. Pregătirea și actualizarea prin platformele oficiale relevante de instruire reduc riscurile atât pentru sănătatea fizică, cât și pentru sănătatea mintală a angajaților și oferă strategii de adaptare și recuperare adecvate [4, *trad. din italiană ne aparține*].

Cercetările au pus în evidență rolul important jucat de comunicare în adaptarea persoanei. Comunicarea este înțeleasă ca proces de influențare socială în structurarea câmpului social, pe trei nivele esențiale: normativ, cognitiv și social. Influența, sub aspectul său normativ, creează, întărește și impune valori; sub aspect cognitiv, ea determină un anumit decodaj al realității și o utilizare corespunzătoare acesteia a informației, iar sub aspect social, ea joacă un rol esențial în organizație, menținând sau punând sub semnul întrebării statusurile, relațiile de putere și de autoritate [5, p. 168].

Comunicarea a fost percepută și este tratată ca element fundamental al existentei umane. Capacitatea de a se adapta poate fi

îmbunătățită, extinsă, comunicând cu persoane din diferite grupuri sociale, cu puncte de vedere diferite asupra lumii, dezvoltându-și abilitățile de comunicare. În procesul muncii, comunicarea joacă un rol esențial având în vedere că orice sistem sociotehnic presupune existența unui flux informațional care face posibilă funcționarea lui ca întreg. Munca în organizație necesită coordonarea eforturilor în realizarea unei performanțe. Conducerea comunică angajaților deciziile sale, controlează executarea lor, iar deciziile sunt bazate, la rândul lor, pe fluxul de informații. Comunicarea se realizează atât interpersonal, cât și intraorganizațional (între subunități ale aceleiași organizații), și extraorganizațional (cu persoane sau organizații legate funcțional de activitatea organizației: furnizori, clienți, public etc.). Fiecare dintre aceste niveluri are grade de complexitate diferite și presupune restricții ce țin de rolurile organizaționale (superior/subordonat, compartimente de decizie/execuție), norme specifice și structura organizației. Informația circulă prin rețele de comunicare, cuprinzând mai multe persoane, grupuri, care îndeplinesc diverse roluri [6, p. 7].

În concluzie, aderăm la opiniile din resursele analizate și subliniem: cu cât mai înaltă va fi capacitatea unui individ de a comunica, cu atât mai puternică va fi imaginea sa și cea a organizației pentru care lucrează; resursele strategice ale oricărei organizații devin informația, cunoașterea și creativitatea, însoțite de nelipsitul efort și perseverență; comunicarea se realizează după anumite norme profesionale, etice și morale ce asigură stabilitatea, funcționalitatea organizației și un climat socioemoțional adecvat și prielnic pentru dezvoltare și orientarea spre client.

Referințe:

1. *Psihologie. Tipuri de adaptare*. [Accesat 15.07.2020]. Disponibil: http://www.ro.ladyland98.com/psihologiya/84401-vidy-adaptacii.html
2. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers enciclopedic, 1998. 347 p.
3. ALEXINSCHI, O. *Adaptarea psihologică la Covid-19*. [Accesat 15.07.2020] Disponibil: https://noaddict-clinica.ro/adaptarea-psihologica-la-covid-19/
4. VACCHINI, C. *Mediul de lucru: strategii de adaptare pentru bunăstarea psihologică.* [Accesat 23.08.2020] Disponibil: http://www.psya.it/lambiente-di-lavoro-strategie-di-adattamento-per-il-benessere-psicologico/

5. KHORY, J. *Noțiunea de adaptare socială. Tipuri și condiții ale adaptării*. [Accesat 15.07.2020] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/-imag_file/165-172_2.pdf
6. TORNEA, A. *Comunicarea la locul de muncă*. Tîrgu-Mureș: Universitatea „Dimitrie Cantemir” 2010. 254 p. [Accesat 25.07.2020] Disponibil: https://www.academia.edu/7912517/

CORELAREA ROLULUI SEGMENTELOR BIFONEMATICE ŞI ORGANIZATORILOR TEXTUALI PENTRU REALIZAREA ETAPEI DE PREZENTARE A MESAJULUI ÎNTR-O COMUNICARE EFICIENTĂ

Marcel BÂLICI, Nadejda BÂLICI
Universitatea de Stat din Moldova
Universitatea de Stat de Medicină şi Farmacie „N. Testemiţanu”
CZU: 81'373.42 *nadejda.balici@usmf.md*

Abordarea metodologică liant – sistem de conţinut/proces de învăţare. O metodă interesantă din perspectiva implicării utilizatorului în procesul de studiu este „Cinguain – ul din cotidian” despre care cercetătoarele O. Cosovan şi T. Cartaleanu au afirmat: „Esenţa exerciţiului se materializează într-un produs poetic de 5 rânduri. Sarcina celui care o compune este simplificată de faptul că poeziei nu i se cere ritm şi rimă; în schimb, în cinguain (\cvintet) autentic trebuie să respecte cu stricteţe structura cerută…” [1, p. 98].

Relativ la descrierea teoretică a structurii diftongilor ascendenţi şi descendenţi, se va face referire la *Enciclopedia limbii române,* care include următoarele afirmaţii: „În limba literară există 14 d.d. (diftongi descendenţi) ai, ăi, âi, ei, ii, oi, ui, au, ău, îu, eu, iu, ou, uu (cf. dai, răi, pâine, lei, ştii, noi, spui, dau, rău, râu, leu, ştiu, nou, continuu)” [3, p. 171].

Cu privire la diftongii ascendenţi, putem aprecia constatarea sursei bibliografice colective citate: „Există nouă diftongi ascendenţi: ia, ie, io, iu, ua, uă, ea, eo, oa” [3, p. 63).

Vocalele în hiat „Se înregistrează în interiorul cuvintelor – mai ales în neologisme (cere-ale, to-ast), dar şi în cuvinte din vechiul fond (a-ud, cā-uta) – şi în fonetica sintactică (a arăta, a avut)” [3, p. 251].

Pornind de la aserţiunile de ordin teoretic, este important să fie prezentate criteriile de includere a exemplelor în suportul didactic după diverse arealuri tematice. Relevant, din acest punct de vedere, este *Dicţionarul tematic ilustrat Locuinţa. Alimentaţia. Vestimentaţia*. de Elena Ungureanu, care circumscrie listele de lexeme din ariile tematice menţionate.

Tabelul 1

Lexeme cu segmente bifonematice din diverse arealuri tematice. Suport didactic

Segment – bifonemic	**Locuința**	**Alimentația**	**Vestimentația**
OA	Poartă, coloană, oală, broască, răzătoare, strecurătoare, toaster	Zglăvoacă, cuișoare, coacăză scorțișoară, bomboane	
Oa – în hiat	Culoar, balansoar,	Croasant, lavoar	Voal, fermoar,
EA	Streașină, vopsea, dușumea, podea, canapea, cearșaf, perdea, geam	Ceapă, ceafă, telemea, ceai, cafea, peltea, dulceață, acadea, peltea, măceașă	Bretea, căptușeală
Ie – în hiat	Galerie, gresie, palier, garsonieră, sufragerie, vestiar, sonerie, mobilier, șifonier, draperie, fructieră, noptieră	Hamsie, midie, sepie, scrumbie, stridie, roșie, salvie, stevie, vanilie, rodie, șampanie	Jantieră, jambieră, rochie, pălărie, butonieră, papion, butonieră
Ie – diftong	Baie, cuier, tigaie	Măruntaie, fleică, gutuie, lămâie, tăieței	
EE	Alee		
IA	Buiandrug, faianță, tencuială	Iaurt	
OI – în hiat	Foișor	Soia, boia	
UA – în hiat	Diluant		
IU – diftong	Lambriu, chiuvetă		
EU – în hiat	Linoleum		
EU	Antreu, șemineu, milieu	Antreu, sufleu	Jerseu
OU	Birou, platou, rețou	Rulou, macrou	Sacou, tricou, mantou
IO – în hiat	Bibliotecă	Bulion, ravioli, sturion, brioșă	
IO – diftong	Veioză	Busuioc, ciocolată, lichior	Ciorap, taior
IU - în hiat	Fotoliu	Merluciu	

Metoda „Cinguain cotidian” – variațiuni. Variaţiunea metodei descrise, din perspectiva abordării clasice, este relevantă din aspectul

interrelaţionării elementelor de fonetică şi lexic. În baza suportului didactic propus şi a metodei descrise „Cinguain" în arealul tematic cotidian, propunem următorul algoritm de realizare a proiectului de aplicare a metodei în strategia de studiu:

- Primul vers – un substantiv care va include o exemplificare pentru segmentele bifonematice din arealul tematic propus (de exemplu, Locuinţa – Lo-cu-in-ţa) vocale în hiat.
- Al doilea vers – va cuprinde două lexeme care includ vocale în hiat selectate de utilizator şi au rolul de a consolida cunoştinţele după principiul metodei bulgărelui de zăpadă; care se bazează pe principiul iteraţiei.
- Al treilea vers – va include elementul nou de abordare a temei şi vor fi prezentate trei lexeme care includ diftongi (aceeaşi sau diferiţi din arealul tematic propus).
- Al patrulea vers – va cuprinde patru adjective care determină unele dintre lexemele-exemplu, dar care sunt semnificative şi din perspectiva mesajului textului propus. Se vor citi îmbinările de cuvinte şi vor fi accentuate contextual în lecturarea textului.
- Al cincilea vers – va include un lexem cu caracter generalizator.

Astfel, abordarea didactică a foneticii *versus* comprehensiune şi prezentare în comunicare se va aborda din perspectiva sistemului de conţinut şi al procesului de apropriere a deprinderilor şi competenţelor utilizatorului.

Referinţe:

1. CARTALEANU, T., COSOVANU, O. *Formarea competenţelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice, produs în cadrul proiectului Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică înRepublica Moldova (CONSEPT)*. Chişinău: Bons Offices, 2017, p. 98.
2. UNGUREANU, E. *Dicţionar tematic ilustrat*. Chişinău: ARC, 2015. 270 p. ISBN 978-9975-61-814-4.
3. *Enciclopedia limbii române.* Mioara AVRAM, Marius SALA. Bucureşti: Univers enciclopedic, 2001. ISBN 973-8240-53-0.

SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

CONSECINȚELE MIGRAȚIEI PĂRINȚILOR LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE ASUPRA COPIILOR

Maria BULGARU
CZU: 314.7:316.356.2 *olegbulgaru@gmail.com*

De la sfârşitul secolului trecut şi până în prezent, Republica Moldova se confruntă cu un puternic flux de emigraţie a populaţiei. Potrivit datelor statistice, la sfârşitul anului 2018 erau plecaţi la muncă peste hotare 751.552 mii moldoveni, dintre care 346.336 mii bărbaţi şi 405.216 mii femei [1, p.93]. Migraţia implică consecinţe semnificative în cele mai diverse domenii: socioeconomic, cultural, demografic etc., produce schimbări profunde în instituţia familiei, în modul de viaţă atât al persoanelor plecate la muncă, cât şi a celor rămase acasă. Toate acestea continuă a fi obiectul cercetării pentru un şir de specialişti, convinşi că prin efectele sale, într-o lume marcată de globalizare, migraţia nu poate să dispară din rândul factorilor care trebuie luaţi în considerare în orice analiză referitoare la dezvoltarea economică şi socială [2, p.35].

Motivele emigrării sunt diverse: imposibilitatea satisfacerii nevoilor, sărăcia, căutarea unui loc de muncă bine plătit, a unor condiţii pentru un trai mai bun, pentru reuşită profesională etc. Mulţi din cei care au muncit/muncesc în străinătate au reuşit, desigur, să-şi ridice nivelul de trai, să-şi rezolve o bună parte din problemele economice (să-şi procure un imobil, să-şi dezvolte o afacere, să prospere profesional etc.), să creeze condiţii de dezvoltare mai bune pentru copii, să le asigure studiile dorite etc., toate acestea având implicaţii benefice asupra relaţiilor de familie.

Concomitent însă cu efectele pozitive din cadrul necesităţilor materiale, migraţia are şi multiple consecinţe negative, marcate de pierderi în sfera necesităţilor afective, de deteriorarea dinamicii relaţiilor intrafamiliale, reorganizarea rolurilor în cadrul familiei, şi nu în ultimul rând de dezintegrarea acestei instituţii. Astfel, după plecarea unuia dintre soţi în străinătate, soţul rămas acasă preia, de regulă, rolul celui plecat. Starea dată a lucrurilor generează însă tensiuni şi dezechilibre

în relaţia de cuplu, conduce la răcirea relaţiei dintre parteneri, în special atunci când perioada despărţirii este mare, iar în final se poate ajunge la destrămarea cuplului. Or, migraţia de muncă este unul din factorii care a favorizat în ultimii ani creşterea numărului de divorţuri în ţara noastră, precum şi toleranţa faţă de uniunile consensuale, a influenţat scăderea numărului de căsătorii şi creşterea vârstei de întemeiere a familiei, micşorarea ratei natalităţii şi a fertilităţii, a generat modificări în structura demografică a populaţiei ţării noastre, însoţite de accelerarea procesului de îmbătrânire a populaţiei, de diminuarea forţei de muncă etc. În alţi termeni, migraţia este un *„fenomen social total”* [3, p.35], cu multiple implicaţii şi urmări asupra întregului sistem societal, cea mai afectată fiind însă instituţia familiei, structura şi funcţionalitatea ei. Din această perspectivă, în situaţia cea mai dezavantajată se pomenesc copiii, care rămân, în primul rând, fără sprijinul afectiv de neînlocuit al părinţilor şi fără modele parentale de urmat.

Potrivit datelor Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării, în anul 2018, de pe urma plecării părinţilor la muncă peste hotare, în ţară au rămas fără îngrijire părintească 76,6 mii de copii (din totalul de circa 583 mii copii). Dintre aceştia, 16,6 mii de copii aveau ambii părinţi plecaţi peste hotare, iar 60 mii copii – un părinte [1, p.16]. Care şi nu ar fi motivele emigraţiei părinţilor, copiii lăsaţi acasă sunt persoanele supuse la cele mai grele încercări. Lipsa părinţilor are impact direct asupra stării psihoemoţionale, sănătăţii, educaţiei copiilor etc. Aceşti copii rămân de cele mai multe ori cu doar unul dintre părinţii lor. Atunci însă când ambii părinţi emigrează, ei sunt lăsaţi în grija bunicilor, fraţilor mai mari, altor rude, vecini, prieteni sau chiar a unor persoane străine de familie, care, în schimbul unei sume de bani, se angajează neoficial în calitate de tutore, interesul acestora fiind doar material. Există şi cazuri când aceşti copii sunt uitaţi complet/abandonaţi de părinţii plecaţi în străinătate, ajungând în cele din urmă în instituţii rezidenţiale, centre de plasament.

Efectele migraţiei asupra copilului sunt diferite în cazul când pleacă mama, tata sau ambii părinţi. Mama, rămasă acasă, reuşeşte, de regulă, mai bine să-şi îndeplinească responsabilităţile, dar ea este şi

persoana care pleacă cel mai des de acasă, deoarece îşi găseşte mai uşor un loc de lucru. Tatălui, rămas acasă, îi este mai dificil să se isprăvească cu toate treburile gospodăreşti. Ieşirea din situaţie el o găseşte în trecerea unei părţi din responsabilităţile sale pe umerii copiilor. Desigur şi mama, în lipsa tatălui, recurge mai frecvent la ajutorul copiilor. Or, plecarea părinţilor la muncă în străinătate înseamnă supraîncărcarea copiilor cu sarcini de adult (pregătirea mesei, spălarea hainelor, curăţenie în casă, îngrijirea pentru fraţii mai mici etc.), ceea ce accelerează procesul de maturizare a multor copii, conduce la arderea etapelor de dezvoltare, trecându-se peste adolescenţă direct în viaţa de adult. Mai mult, absenţa părinţilor şi supraîncărcarea cu responsabilităţi familiale îi poate lipsi pe aceşti copii de dorinţa să-şi formeze în viitor o familie proprie [4, p.8]. Ei nu vor înţelege sensul căsătoriei, nu vor avea încredere în valorile familiei, vor fi supuşi riscului de a forma la maturitate o generaţie de adulţi cu probleme de integrare socială.

Rezultatele unui şir de cercetări praxiologice, realizate de instituţii naţionale şi internaţionale, precum şi sursele doctrinare de specialitate (psihologie, sociologie, asistenţă socială etc.) arată că, migraţia părinţilor la muncă peste hotare generează o multitudine de vulnerabilităţi, consecinţe negative, cărora copiii rămaşi acasă trebuie să le facă faţă, precum:

- ***Consecinţe psihologice***, destul de grave mai ales în cazul unei separări îndelungate de părinţi (sentimentul de vină pentru plecarea părinţilor, sentimentul de singurătate, abandon, frică, nesiguranţă, tristeţe, stări depresive, tulburări psihice sau emoţionale, anxietate, acte suicidale etc.).
- ***Consecinţe sociale*** (dificultăţi de adaptare la noua situaţie, de integrare şi de comunicare/relaţionare cu semenii/colegii, de însuşire a normelor etico-morale în lipsa unui model familial funcţional, discriminare şi excludere din mediul social, scăderea performanţelor şcolare, absenteism şi abandon şcolar, aspiraţii nerealiste, comportamente deviante/delincvente, abuz de alcool şi fumat, consum de droguri, viaţă sexuală precoce, agresivitate fizică şi verbală, manifestări agresive faţă de unul sau ambii părinţi plecaţi la muncă, relaţii tensionate cu părintele rămas acasă, cu tutorele etc.).

- ***Consecinţe juridice/legale***, marcate de încălcarea unor drepturi fundamentale ale copilului (accesul limitat la servicii de educaţie, sănătate, protecţie juridică şi beneficii sociale etc.).

Toate aceste consecinţe ale plecării părinţilor la muncă în străinătate sunt percepute şi suportate diferit de copiii rămaşi acasă, situaţia dată fiind influenţată de mai mulţi factori: funcţionalitatea familiei înaintea plecării părinţilor (calitatea relaţiilor dintre membrii familiei, tipul de ataşament cu părinţii etc.); nivelul de dezvoltare psihosocială şi vârsta copilului la care au plecat părinţii peste hotare; nivelul de pregătire, informare şi implicare a copilului în luarea deciziei de plecare a părinţilor; durata despărţirii şi modul de relaţionare a părinţilor în această perioadă, sprijinul pe care copilul îl primeşte de la persoanele cu care a rămas etc.

Important este ca efectele negative ale migraţiei asupra copiilor să nu fie ignorate, să fie conştientizate atât de părinţi, cât şi de autorităţile publice care trebuie să întreprindă măsuri serioase de diminuare, dat fiind că implicaţiile lor asupra generaţiilor viitoare, chiar dacă nu sunt totdeauna vizibile la moment, se vor vedea în timp, după câteva decenii, când nu vor mai putea fi combătute [5, p.234]. Pentru aceasta este nevoie de elaborarea şi implementarea unor politici publice coerente cu referire la identificarea şi monitorizarea copiilor în situaţie de risc, printre care se regăsesc şi copiii lăsaţi acasă de părinţii plecaţi la muncă în străinătate. La nivel local, responsabilitatea pentru realizarea măsurilor ce ţin de sprijinul copiilor rămaşi acasă revine serviciilor publice de asistenţă socială şi protecţie a copilului. Acestea vor identifica părinţii cu intenţie de a pleca la muncă în străinătate, îi vor informa cu posibilităţile legale de plecare, cu riscurile migraţiei, cu responsabilităţile faţă de copii, vor evalua condiţiile în care au fost lăsaţi aceşti copii, vor dezvolta programe speciale de asistenţă, consiliere psihologică, juridică, educaţională etc., adaptate la fiecare caz concret şi care ar contribui la diminuarea efectelor negative ale migraţiei asupra copiilor.

Referinţe:

1. *Profilul Migraţional Extins al Republicii Moldova 2014-2018. Raport analitic.* Chişinău: MAI al Republicii Moldova, Biroul Migraţiune şi Azil, 2019.

2. *Migraţia şi efectele ei în plan familal.* Iaşi: OIM, 2006.
3. SANDU, D. *Lumile sociale ale migraţiei româneşti în străinătate.* Iaşi: Polirom, 2010.
4. *Familii fără hotare. Copii rămaşi acasă? Părinţi plecaţi în străinătate? Răspunsuri pentru profesionişti.* **[Accesat 11.08.2020] Disponibil:** https://tdh-moldova.md/media/files/files/brosura_profesionisti_migratie_6904740.pdf
5. STOICA, I. *Tentaţia migraţiei. Necesitate şi oportunitate într-o lume globalizată.* Bucureşti: Editura Militară, 2011.

„MIȘCAREA AȘEZĂMINTELOR SOCIALE” ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII ASISTENȚEI SOCIALE

Stela MILICENCO
CZU: 364(091) s_milicenco@yahoo.com

Deși activitățile asistențiale au o istorie lungă, asistența socială profesionistă are ca predecesori câteva inițiative remarcabile din secolul al XIX-lea și secolul al XX-lea, prin care s-au propus modalități sistematice de asistare: ca o alternativă la clasica filantropie față de cei defavorizați de până atunci. Printre **reperele principale, care au marcat detașarea asistenței sociale de acțiunile de caritate,** se înscriu *„Mișcarea Așezămintelor sociale”, societățile de organizare a carității, fundațiile publice, asociațiile de femei, organizațiile de asistență medicală, educație a tinerilor etc.* [1, p.23-28].

Primul *Așezământ social* (*Settlement house* în engl.) a fost construit în anul 1884 de către reverendul unei comunități sărace din estul Londrei – Samuel Barnett și soția acestuia Henrietta Barnett. În zona suburbană săracă, unde jumătate din oameni trăiau din ajutoare și mila altora, familia Barnett a închiriat o clădire pentru a crea un Centru de aplicație pentru studenții care erau interesați de problemele sociale și doreau să contribuie la ameliorarea situației. Studenții din Cambridge și Oxford au primit cu interes propunerea de a participa la un experiment social, în care reprezentanții calelor sociale cu un diferit nivel cultural să trăiască în vecinătate. S.Barnett considera că săracilor nu trebue să li se dea bani pentru a nu promova dependența acestora, ci trebuie să li se ofere mijloace de educație și oportunități de a învăța cum să-și organizeze propria viață. Tinerii culți împărtășeau cu săracii aceleaşi condiţii de viaţă, îi sprijineau în creşterea şi supravegherea copiilor, strângeau donaţii, îngrijeau bolnavii la domiciliu, alfabetizau, facilitau învăţarea unei meserii de către tineri, asigurau consiliere tinerelor mame, mediau dialogurile dintre majoritate şi minorităţile etnice. Forma în care erau realizate aceste acţiuni îndepărta diferenţele dintre clasele sociale, ceea ce și-a găsit reflectare ulterior şi în mesajul pontifical din 1904 către creştinele din Franţa: *„Nu mai este suficient*

ca ele (se avea în vedere femeile creştine care se ocupau cu acţiunile de caritate) să se închidă în opere de binefacere propriu-zise, în care se simte totdeauna diferenţa de ranguri, înălţimea celui care dă şi inferioritatea celui care primeşte” [2, p.59].

Acest *Așezământ social* a fost cunoscut la Londra cu denumirea *„Toynbee Hall”,* după numele cunoscutului sociolog, economist şi militant reformist Arnold Toynbee. Asistarea în diverse cazuri era efectuată de grupuri organizate, fiind precedată de o cunoaştere minimală a beneficiarilor, ceea ce a servit drept argument pentru unii autori să considere această etapă ca fiind tipică pentru tranziţia de la asistarea empirică la asistenţa socială ştiinţifică. *Așezământul social* propus de S.Barnett tinerilor și persoanelor din comunitate oferea posibilitate să înțeleagă modul de funcționare a societății din perspectiva săracilor și să învețe de la aceștia strategiile lor de supraviețuire. S.Barnett și-a formulat concepția despre ajutorul oferit săracilor drept una *„activă și bazată pe reciprocitate”*, în care cooperarea ia locul milosteniei și filantropiei. Deși participanții la proiect locuiesc în așezământ, ei rămân cu propria lor profesie, cu obiceiuri în petrecerea timpului liber, însă, încetul cu încetul, se implică în problemele locale, participă la diverse întruniri și asociații. Ca rezultat, locuitorii așezământului se schimbă, dar se schimbă și vecinii lor. Alături de *„Tuynbee Hall”* a fost deshisă o galerie de artă, unde erau expuse lucrările realizate de locuitorii așezământului, o bibliotecă cu un număr mare de cărți, o școală duminicală, fiind organizate cursuri de calificare, cluburi profesionale, școli pentru adulți**. H.Barnett a formulat în premieră principiul importanței muncii care să fie bazată pe resursele asistaților, ca una dintre cheile succesului**. „Tuynbee Hall” continuă să existe și astăzi, fiind reconstruită în forma ei originală.

În esență, așezământul cunoscut sub denumirea de *„Tuynbee Hall”* a reprezentat un model de ajutor comunitar, în care studenții și profesioniștii participau la diverse activități organizate în favoarea celor săraci și cunoșteau mai bine realitatea socială. Ulterior, astfel de așezăminte sociale s-au extins în Anglia (*„Oxford House”,* spre exemplu) și în SUA (*„Hull House”* în Chicago), unele din acestea având un specific de gen.

În SUA mișcarea Așezămintelor sociale a fost inițiată de Jane Addams, care făcea parte din prima generație de femei absolvente a învățământului superior și care doreau să-și construiască o carieră profesională utilă pentru societate. După ce vizitase *„Tuynbee Hall”*, asistentele sociale Jane Addams şi Ellen Gates Starr, în 1889 au decis să deschidă un asemenea aşezământ pentru săraci, emigranţi şi pentru cei fără adăpost la Chicago, cu denumirea de „*Hull House”*, după numele fondatorului oraşului Chicago, Charles Hull [3, p.113-114]. E de menționat că din milionul de locuitori ai orașului Chicago doar o treime nu erau imigranți, iar conducerea orașului nu reușea să facă față problemelor sociale generate de cei care nu aveau locuri de muncă, trăiau în ghetouri aglomerate, în condiții precare de igienă și de sănătate. Tot în acea perioadă au luat amploare mișcările sindicale și s-au accentuat contradițiile dintre muncitori și patronat, iar intelectualii liberali căutau modalități de reconciliere a intereselor contradictorii. În aceste circumstanțe, Jane Addams şi Ellen Gates Starr au căutat aliați pentru a organiza un așezământ asemănător celui condus de soții Barnett. Pentru a nu-și pierde autonomia, dar a putea totuși mobiliza fonduri, ele s-au îndreptat mai mult spre cluburile liberale de femei. Scopurile declarate ale așezământului *„Hull House”* erau educația, promovarea culturii și activitatea filantropică, dar și studiul și îmbunătățirea condițiilor de viață din cartierile industriale din Chicago. În așezământul lor social dimineața se organizau diverse activități de educație pentru copii, inclusiv o grădiniță, cursuri de calificare pentru educatori și cadre didactice, ateliere pentru fete și băeți și alte forme de pregătire pentru viața lor școlară. Inițiatoarele programului au consemnat marea capacitate de inițiativă și autoajutor al persoanelor din cartier.

Peste câţiva ani, Universitatea din Chicago a început o colaborare stabilă cu aşezământul patronat de J.Addams, intuind importanţa muncii de asistenţă socială pentru comunitate; pe de altă parte, mulţi profesori de la Departamentul de Sociologie (şi nu numai) frecventau aşezământul, ţinând prelegeri, sau, pur şi simplu, oferind ajutor concret familiilor de imigranţi. Anii ’90 au reprezentat o perioadă controversată în existenţa aşezământului, aici adunându-se şi ţinând prelegeri deopotrivă anarhişti, marxişti, socialişti, unionişti şi

teoreticieni ai conducerii sociale şi politice. Astfel, s-au pus bazele renumitei Şcoli Sociologice de la Chicago, datorită discuţiilor şi disputelor purtate în cercurile noului aşezământ. Dorinţa lor era de a genera o societate mai dreaptă, care să ofere şanse mai multe pentru un număr cât mai mare de indivizi. Una dintre idei se referă tocmai la susţinerea educaţiei lor, dat fiind că cu cât membrii unei comunităţi sunt mai educaţi, mai prosperi şi mai fericiţi, cu atât şi societatea în ansamblul ei va fi mai bună şi mai stabilă. *„Hull House”* şi J.Addams au demonstrat în practică acest deziderat, câştigându-şi astfel un renume naţional şi internaţional, ca una dintre cele mai radicale, inovative şi de succes instituţii din lume. J.Addams s-a înconjurat de oameni entuziaşti şi dornici de a contribui efectiv la prosperitatea comunităţii şi, în acelaşi timp, dând naştere unei noi discipline academice, anume Asistenţa socială. Aportul lor s-a dovedit într-atât de evident, încât au iniţiat chiar şi o acţiune de lobby în Congresul american, pentru adoptarea unor măsuri legislative care să ducă la îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă şi muncă în cartierele de imigranţi.

Astăzi aşezământul reprezintă un muzeu, vizitat adesea de profesioniștii din domeniul social, iar Centrul *Jane Adams* continuă să funcționeze în Chicago, în același spirit în care a fost înființat.

Aceaste două instituții au pus bazele unei adevărate mișcări – *„Mişcarea aşezămintelor sociale”,* care ulterior **va iniţia reforme sociale, va pune bazele conceptului de „stat al bunăstării” şi va atribui identitate unei noi ştiinţe dezvoltate dinspre practică către teorie: asistenţa socială**. Se consideră că mișcarea așezămintelor sociale a impulsionat și **conștientizarea nevoii de formare a profesioniștilor care să poată activa și organiza munca în cadrul așezămintelor**.

Referințe:

1. ROTH, M., REBELEANU, A. *Asistența socială. Cadru conceptual și aplicații practice*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007. 252 p. ISBN: 978-973-610-638-5.
2. FREYNET, M.-E. *Les médiations du travail social*. Lyon: Les Editions de la Chronique Sociale, 1995. 300 p.
3. BULGARU, M. *Asistența socială. Fundamente teoretice și practice*. Chișinău: CEP USM, 2009. 495 p. ISBN: 978-9975-70-809-8.

DETERMINAREA ATITUDINILOR LEGATE DE COEZIUNE ÎN CONDIȚIILE DE PANDEMIE COVID-19

Tatiana SPĂTARU
CZU: 316.64:[616.98-036.21:578.834] *spataru_tatiana@mail.ru*

În majoritatea țărilor au fost identificate cazuri de COVID-19. Ulterior, aceste state se confruntă cu focare de diferit grad de complexitate. Autoritățile unor state reușesc să încetinească focarele, însă situația rămâne imprevizibilă. Organizația Mondială a Sănătății declară starea de pandemie la nivel global, care a perturbat dramatic modul în care oamenii trăiesc, interacționează, își organizează conviețuirea socială.

Studiul comportamentului uman în situații de criză necesită o examinare minuțioasă. Explorarea acestor analize oferă răspunsuri imediate și eficiente la perturbările provocate de COVID-19. Ideile emise, opiniile formate, atitudinile configurate ajută să navigăm în această perturbare în evoluție.

Ghidul de interviu a fost elaborat în cadrul Centrului Sociologie și Psihologie Socială, Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, fiind parte componentă a proiectului instituțional „Formarea și consolidarea coeziunii sociale în Republica Moldova în contextul apropierii de Uniunea Europeană". Ghidul de interviu a fost aplicat în localitățile urbane și rurale, fiind respectat criteriul de gen și de vârstă. Investigarea online a fost realizată de către autorul articolului în luna mai 2020. Rezultatele obținute reprezintă o sursă prețioasă pentru a înțelege și a explica coezivitatea socială în condițiile unui proces emergent de pandemie.

Analiza răspunsurilor la interviurile online denotă că perioada de carantină i-a schimbat pe toți. Comportamentele oamenilor au înregistrat atât aspecte pozitive, cât și negative. În pofida faptului că respondenții au avut ocazia să se relaxeze, să petreacă mai mult timp cu familiile lor, totuși majoritatea percep negativ interdicțiile privind libertatea de deplasare. Fluxul obișnuit al vieții este suspendat și o astfel de tranziție afectează cel mai adesea psihicul uman.

Percepția pozitivă se manifestă prin faptul că oamenii apreciază mai mult viața, au devenit mult mai atenți unul față de altul, mai îngrijorați pentru sănătatea lor, mult mai receptivi la problemele persoanelor cu risc sporit de infectare. Acest sprijin se vede, în special, în spațiul online. În general, la nivel de societate, oamenii au devenit prudenți în comunicare, pentru a preveni contaminarea. Percepția negativă rezidă în circulația informației despre bolnavii periculoși, fiind acuzați că ei înșiși sunt de vină. Aprecierea negativă a fost direcționată spre persoanele care au încălcat autoizolarea. Oamenii au devenit puțin mai închiși, au încetat să mai meargă în vizite, le este frică de cealaltă persoană.

Respondenții în intervalul de vârstă de până la 30 de ani au apreciat efectul pozitiv al felului în care au fost afectați de carantină prin faptul că au practicat munca de la distanță. Au simțit mai mult importanța de a sprijini oamenii într-o astfel de situație, înțelegând valoarea suportului moral.

Majoritatea respondenților inițial au trăit sentimentul de frică, însă mai târziu au conștientizat situația, s-au deprins cu regimul, restricțiile impuse. Respectarea acestora i-a ajutat să se autoorganizeze. Cel mai presant a fost autoizolarea la domiciliu.

„*Înainte de carantină, aveam o viață foarte aglomerată. Studiez la universitate și muncesc, așa că plecam de acasă la 7:30 și reveneam cel mai devreme acasă la 18:30. Eram foarte obosită, dar simțeam bucurie și satisfacție pentru munca depusă. Acum înțeleg cât de mult îmi lipsesc toate acestea*” (*genul feminin, vârsta 16-25 de ani, studii superioare nefinalizate, mediul urban,* etnie găgăuză, angajat sectorul nonguvernamental).

În contextul prezentei analize, remarcăm răspunsul unui medic: „*M-a afectat foarte mult. Fiind lucrător medical, am fost infectată de COVID-19, familia a fost izolată de societate. Atitudinea multor persoane s-a schimbat brusc: le era frică, chiar și după vindecare…*” (*genul feminin, vârsta 36-45 de ani, studii superioare, mediul urban,* naționalitatea moldovean, angajat sectorul privat).

Fiind întrebați despre moldovenii reveniți în republică și cum aceștia se comportă, s-a evidențiat, în temei o atitudine pozitivă.

„*Întrucât tatăl și fratele meu nu se pot întoarce de mai mult timp, înțeleg de ce oamenii doresc să revină acasă, la familiile lor, în perioade dificile*.” „*Dacă oamenii au avut nevoie urgentă de a se întoarce, îi înțeleg și îi susțin pe deplin*” (*genul masculin, vârsta 16-25 de ani, studii medii, mediul rural,* etnie găgăuză, angajat sectorul nonguvernamental).

Au fost emise și opinii contrar opuse. „*Era mai bine să rămân acolo. In contextul în care primele cazuri erau de import, asta ar însemna că moldovenii reveniți au adus virusul în țara noastră*” (*genul feminin, vârsta 16-25 de ani, studii superioare, mediul urban,* naționalitate moldovean, angajat sectorul public).

„*Cred că moldovenii care s-au întors au înțeles că mai bine ca acasă nu e nicăieri. Mulți dintre ei s-au întors din necesitate, pentru că nu mai aveau unde lucra sau bani de cheltuială. Alții s-au întors din frica de a rămâne singuri printre străini și nu s-au gândit la ce riscuri supun oamenii din jurul lor*” (*genul feminin, vârsta 16-25 de ani, studii superioare, mediul rural,* naționalitate moldovean, angajat sectorul privat).

Atitudinea neutră s-a exteriorizat prin faptul că persoanele care au venit din țări cu o situație epidemică nefavorabilă nu deranjează atâta timp cât respectă carantina și toate prescripțiile medicilor, în caz contrar, aceștia trebuie trași la răspundere.

În temei, respondenții au apreciat pozitiv aplicarea măsurilor excepționale de către autorități, pentru a preveni răspândirea virusului. Interdicțiile au condus spre limitarea contactelor umane, astfel minimizându-se riscul de infectare. Efortul autorităților este zadarnic, dacă nu este susținut de societate.

În ceea ce ține de reducerea efectelor negative ale pandemiei asupra economiei și vieții de zi cu zi a oamenilor, a fost emisă opinia că măsurile luate sunt insuficiente. S-a remarcat că este necesar să se monitorizeze mai strict respectarea restricțiilor. Deși s-au luat măsuri de susținere a întreprinderilor mici și mijlocii, însă în teritoriu acestea nu au fost puse în aplicare și nu sunt resimțite. Fiecare respondent a menționat că ieșirea din actuala criză va fi anevoioasă și de lungă durată.

Pe respondenți îi ajută să suporte perioada de criză: munca, familia, răbdarea, hobby-urile, speranța că totul va reveni la normal, că mâine va fi mai bine decât astăzi.

„*Cel mai mult m-a ajutat cititul. Îmi place să citesc. Citind uit de probleme. M-a ajutat și comunicarea cu prietenii, deși nu ne puteam vedea, am vorbit foarte mult prin telefon sau Internet*” (*genul feminin, vârsta 16-25 de ani, studii superioare, mediul urban,* naționalitate moldovean, angajat sectorul public).

Persoanele intervievate au fost rugate să vină cu un comentariu la întrebarea dacă după această criză lumea va deveni mai bună sau mai rea și cum cred că va fi societatea Republicii Moldova după pandemie?

Respondenții constată că mulți, din cauza pandemiei, și-au pierdut afacerile și locul de muncă, ceea ce îi afectează cel mai grav. Consideră că odată ce apare o problemă și trebuie depuse eforturi pentru rezolvarea acesteia, înseamnă că în acest mod societatea evoluează. Actuala criză va fi depășită, ca și multe altele.

„*Pe durata pandemiei, natura, în sfârșit, pentru prima dată într-o lungă perioadă de timp, și-a luat o vacanță și s-a odihnit de influența dăunătoare a omenirii. După ce și-au pierdut ”viața monotonă”, oamenii vor valoriza și vor trata cu mai mult respect VIAȚA*” (*genul feminin, vârsta* 16-25 de ani, studii superioare, mediul urban, etnie găgăuză, angajat sectorul nonguvernamental).

Concluzionând în baza interpretării interviurilor online, devine relevant faptul că pandemia a schimbat viețile oamenilor, chiar și comportamentul acestora. Oamenii au avut mai mult timp pentru a medita, a învăța să prioritizeze activitățile, să se ambiționeze să nu fie afectați de maladia propriu-zisă și fluxul informațional malițios; să învețe a fi solidari, să demonstreze empatie față de alți semeni. Au încercat să-și păstreze calmul de la început, să accepte situația dată așa precum este, fără să se agite și totodată să-și exprime nemulțumirea încontinuu în familie, în rețelele sociale. Au trăit cu speranța că pandemia se va termina și lucrurile se vor echilibra. Această lecție, învățată în comun, i-a determinat să realizeze că familia și sănătatea sunt darurile cele mai prețioase.

AUTONOMIA SENIORILOR ȘI ÎMBĂTRÂNIREA ACTIVĂ: ELEMENTE DE COEZIUNE

Liliana SALCUȚAN
CZU: 316.346.32-053.9 *vflocosu@rambler.ru*

Ritmul alert al dezvoltării societăţii manifestat prin globalizarea economiei, tendinţei evidente de informatizare a populației, evoluției contradictorii a vieţii economice, sociale, politice și culturale, devin trăsături importante ce marchează societatea modernă. Unul din atributele tradiționale față de vârstnici îl constituia grija și protecția, atenția din partea societății, familiei și a membrilor comunității. În viața lor mai mulți dintre ei și acum rămân activi devenind asigurați, integrați în muncă, dar și în activitatea comunității.

Credinţele sociale şi atitudinile negative faţă de vârstnici s-au manifestat cu acutizare pe parcursul dezvoltării societății omenești, rolul activ fiind atribuit tinerilor și adulților drept forțe de muncă, pe când seniorilor le erau oferite roluri pasive de păstrare a valorilor și tradițiilor.

Pentru ca seniorii sa-şi continue viaţa activă, păstrând statutul profesional, societatea trebuie să fie pregătită pentru acceptarea lor. Problema pensionării „forțate” conduce la excluderea prin discriminare a vârstnicilor, impunându-le astfel statutul de pensionar, ceea ce împiedică afirmarea activismului.

În baza conceptelor dezvoltate de ***teoria activităţii*** (*activitatea, echilibrul, adaptarea la pierderea rolurilor și satisfacția vieții)*, persoana vârstnică poate contribui la dezvoltarea unei percepții noi față de procesul pensionării [1, p.9]. În baza acesteia, îmbătrânirea este o problemă socială care poate fi abordată prin încercarea de a păstra statutul, rolurile și comportamentele similare realizate în etapele anterioare ale vieții seniorului. Astfel, pe măsură ce oamenii se menţin mai activi, ei vor îmbătrâni mai frumos, fie că participă în activităţi informale (*activităţi cu rudele, vecinii, prietenii),* formale (*participarea la activităţi organizate*) ori solitare (*lecturi, vizionări, realizarea unor hobby-uri*). Toate acestea îmbinate formează o stare individualizată a îmbătrânirii, pe care aceștia, adesea n-o observă.

Teoria dezangajării apreciază îmbătrânirea ca fiind un proces progresiv, conştient şi voluntar, de retragere fizică, psihologică şi socială din lumea înconjurătoare, optând pentru o atitudine contemplativă [2, p.121]. La nivel fizic, oamenii îşi reduc treptat activitatea, îşi conservă rezervele de energie, iar la nivel psihologic, apare fenomenul comutării atenţiei asupra problemelor stării de sănătate. Astfel, la nivel social, are loc un proces de retragere mutuală a persoanei din societate, din viața profesională (dacă a fost „respins”), proces care fiind evaluat stabilește gradul de insatisfacție a vieții trăite.

În momentul actual, încă persistă atitudinea negativă asupra îmbătrânirii și bătrâneții. Acest lucru se explică prin faptul că formele patologice de îmbătrânire se întâlnesc destul de des, iar îmbătrânirea este însoțită de durere psihică și fizică. În opinia psihologului *N.F. Shahmatova*, „în esență, limita de vârstă într-un fel sau altul este întotdeauna dureroasă” [3]. Susținătorii acestei viziuni percep că personalitatea omului ce îmbătrânește este însoțită de slăbirea obligatorie de memorie, inteligență și educație, iar trăsăturile psihologice sunt caracterizate de egoism şi conservatorism etc. Manifestarea mentală se exprimă prin declin, pasivitate, apatie psihică și limitarea cercului de interese.

În baza acestor interpretări enunțate supra, considerăm că vârstnicii, pentru a se integra, trebuie să fie autonomi și să îndeplinească anumite activități, să fie independenți, să posede o voința proprie și să dorească să producă schimbări în societatea îmbătrânită.

Conceptele *de îmbătrânire activă* și *autonomie* a seniorilor sunt complementare, devenind esențiale. Astfel, în posedarea autonomiei, persoana este aptă de a-și realiza necesitățile elementare, scopurile care să-i permită dezvoltarea unui minimum de autonomie şi independenţă, cum ar fi: îngrijirea personală, activităţi domestice de bază, mobilitatea esenţială, recunoaşterea persoanelor şi obiectelor, orientarea, înţelegerea şi executarea unor lucruri şi activităţi simple.

Autonomia seniorilor constituie unul din obiectivele prioritare pentru determinarea capacității de control, de confruntare în luarea inițiativei proprii și a deciziilor personale în legătură cu condițiile de

trai, în conformitate cu propriile norme şi preferinţe legate de realizarea activităţilor de bază ale vieţii cotidiene. În acest sens, considerăm că autonomia devine sinonim al termenului de îmbătrânire activă, deoarece, înșiși vârstnicii percep îmbătrânirea activă – drept muncă continuă prin deținerea unui statut profesional, rezultatul căreia este remunerarea (venit suplimentar la pensie).

Procesul de dezadaptare al îmbătrânirii este afectat de caracteristicile personale, cum ar fi: refuzul aplicării unor strategii de rezolvare a problemelor urgente, obiceiul de preluare a unui comportament de stagnare și refuzul de a realiza noi posibilităţi. Acesta este caracteristic pentru vârstnicii care nu au dezvoltat capacitatea de inițiativă și încredere în sine. În momentul pensionării, aceştia se simt neputincioși, pierduți și dobândesc rapid stereotipurile negative de îmbătrânire. Comportamentul seniorilor este caracterizat de protestul împotriva procesului de îmbătrânire, de încercările inutile de a restabili maturitatea trecătoare.

Principalul pentru izolare și disperare a vârstnicilor este sărăcia. Pensiile și beneficiile de stat reprezintă principala sursă de venit, care îi fac să fie autonomi, indiferent de starea de sănătate pe care o au. Ca rezultat, dezechilibrul dintre venituri și cheltuieli ale seniorilor a contribuit la stabilirea unui nivel înalt de sărăcie, izolare și disperare pentru persoanele dezavantajate.

Provocarea de promovare a îmbătrânirii active pentru seniori conduce la accentuarea problemei „muncitorilor bătrâni”, pentru a putea oferi o mică șansă pentru a-și îmbunătăți situația. Totuși, în mai multe domenii, vârstnicii continuă să muncească (*pedagogie, medicină, agricultură* etc.), deoarece incapacitatea acoperirii cheltuielilor la serviciile comunale și creșterea necontrolată a prețurilor la produsele alimentare îi face să fie permanent activi.

Din acest punct de vedere, vom menționa că incapacitatea seniorului de a face față problemelor din perspectiva costurilor serviciilor comunale, prețurilor mari la produsele alimentare, serviciilor de sănătate ș.a., fragilitatea sistemului de pensie și a indexării acestuia, conduce la acceptarea de către aceștia a înjosirilor permanente din partea celorlalte categorii de vârste.

Capacitatea redusă a serviciilor sociale, centrelor de plasament, cluburilor pentru vârstnici a devenit inaptă pentru acoperirea tuturor cererilor (legate de angajarea vârstnicilor în câmpul muncii), fapt ce conduce la o dependență sporită din partea seniorilor față de serviciile sociale. Situația devine complicată din moment ce statul nu reușește să acopere necesitățile de bază ale cetățenilor. Adesea dependența este percepută drept stare cu caracter permanent în care se află persoanele: probleme legate de sănătate, vârstă sau pierderea autonomiei (fizice, intelectuale, mentale) care au nevoie de atenția unei persoane sau susținerii financiare ce ar putea ajuta depășirea sau menținerea situației actuale.

Tendința seniorilor activi constă în încercarea de a prelungi viața activă și după pensionare, ce poate deveni soluție în promovarea îmbătrânirii active. Participarea plenară și eficace la viața economică, politică și socială a societății realizată prin intermediul voluntariatului sau muncii profesionale și pentru comunitate sunt elemente prioritare pentru R. Moldova, fiind prevăzute în MIPAA (Madrid, 2002) [4].

Subliniem faptul că abordarea individuală este necesară şi pentru ca fiecare vârstnic să fie angajat în aceste activităţi, urmează să întreprindă măsuri, care îi aduc satisfacţie şi plăcere, fiind atribuită rezerva de resurse pe care o deţine individul. Ţinem să menţionăm faptul că, la etapa actuală, îmbătrânirea activă nu este posibilă (activitățile fiind stopate de pandemia COVID-19) pentru majoritatea vârstnicilor în condiţiile realităţii din Republica Moldova.

Referințe:

1. SCHOLZ, R. *The encyclopedia of aging*. Springer Publishing Company, 2006. 720 p.
2. CUMMING, E., HENRY, W., *Growing old: the process of disengagement*. New York: Basic Books, 1961. 293 p.
3. ШАХМАТОВА, Н.Ф. Старение. Норма и патология. В: *Психология зрелых возрастов: хрестоматия*. Москва: АНО ПЭБ, 2008, сс. 640-645.
4. *Planul Internațional de acțiuni de la Madrid privind îmbătrânirea*. Chișinău: Pontos, 2006. 56 p. ISBN 978-9975- 72-240-7.

APORTUL VALORILOR ÎN DEVENIREA IDENTITĂȚII NAȚIONALE A TINERILOR

Valentina MOVILA
CZU: [316.752 + 316.6]-053.6 *vflocosu@rambler.ru*

Autoidentificarea persoanei – este una dintre cele mai importante probleme de care sunt interesate o serie de științe moderne. În secolul XX această problemă este abordată de cercetători din diverse domenii (M. Nikeson, R. Budaphl, D. Dener, V. Dara, M. Rabemas, O.A. Eddens și alții).

În contextul intensificării migrației de muncă și erodării rapide a componentelor spirituale, problema identității naționale a dobândit o actualitate excepțională.

Valorile reprezintă una dintre componentele fundamentale necesare constituirii și dezvoltării identității. În cazul identității naționale, cel mai puternic predictor este atitudinea valorică față de patrie.

Potrivit definiţiei lui M.Rokeach, valorile reprezintă principii în funcție de care personalitatea își alege și își evaluează comportamentele, evenimentele şi stările [1, p.12]. Prin urmare, valorile determină, în mare măsură, comportamentul și acțiunile persoanei, manifestându-se în credințe, aprecieri, motivații și nevoi. Pornind de la aceasta, cercetătorul rus A.G. Zdravomâslova, susține că formarea identității consistente și coerente a persoanei se datorează prezenței unei structuri stabile și consistente a orientărilor valorice [2].

Procesul de configurare a sistemului valoric este unul destul de complex, fiind supus unor puternice condiționări și influențe din partea mediului, în special din partea unor așa instituții sociale, precum: familia, sistemul de învățământ, mass-media.

La nivel valoric, generația tânără reprezintă astăzi produsul unei societăți, al cărei mod de viață are la bază schimbarea. Potrivit unui studiu sociologic, desfășurat în două valuri: *septembrie-octombrie 2017 (W1)* și *aprilie-mai 2019 (W2)*, majoritatea respondenților din ambele valuri se consideră deschiși spre schimbare (*Fig. 1*).

Participanții la discuțiile de grup (DFG) argumentează tendința spre schibare prin faptul că oferă posibilitatea *„de a acumula noi*

experiențe” DFG 1, *„de a se dezvolta”* DFG 5, precum și că *„schimbarea personală a fiecăruia este un pas spre o schimbare socială”* DFG 6.

Tinerii nepredispuși spre schimbare (în jur de 5%) își justifică atitudinea prin faptul că nu sunt pregătiți *„pentru schimbări rapide și radicale”* DFG 2, dar și prin *„nevoia de adaptare la schimbări și frica de rezultatele/consecințele pe care le pot aduce aceste schimbări”* DFG 4,7.

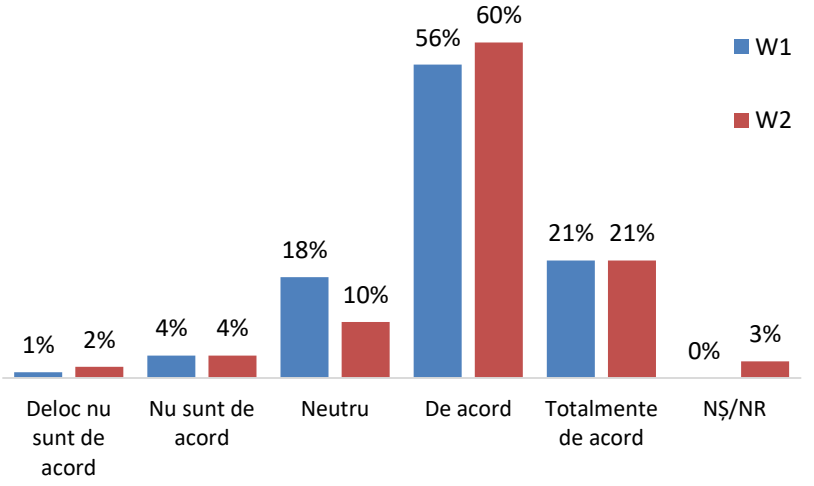


Fig. 1. Vă considerați a fi o persoană deschisă la schimbare
Sursa: Studiul CCS CIVIS *„Evaluarea campaniei de informare privind identitatea națională în rândul studenților”,* octombrie 2017; mai 2019, N*1355.

Schimbarea mediului sociocultural modifică configurația sistemului de valori, influențând semnificativ însăși identitatea tinerilor. La nivel de țară, acest fapt este condiționat de mai mulți factori, precum: situația socială și politică precară, politizarea mass-mediei, schindarea poporului, lipsa unei perspective de viitor în țară etc. Toate acestea determină lipsa unei viziuni comune cu privire la viitorul țării (fiecare al doilea respondent crede astfel).

În opinia participanților la DFG, unica viziune comună pe care o împărtășește majoritatea populației este lipsa unui viitor în țară (ceea ce și determină plecarea în masă a unui număr semnificativ de tineri peste hotarele țării).

Asocierile pe care le atribuie tinerii identității naționale sunt de natură pozitivă și negativă. Asocierile pozitive atribuite identității naționale vizează unele însușiri și calități, precum: *egalitatea, prietenia, caracterul deschis, muncitor, tolerant și primitor al poporului nostru,* cât și unele lucruri: *costumul național „ia", covorul național* (țesut manual), *doina moldovenească* etc. Toate acestea reprezintă valori, care caracterizează specificul național al neamului nostru, care s-a format de-a lungul istoriei. Doar fiind inoculate tinerilor, ele pot contribui la dezvoltarea identității lor naționale.

În sens negativ, identitatea națională este asociată cu „*o masă/componență sură, inexistentă* (în sens că nu există), *odaie cu lucruri aruncate haotic; pădure în toamnă târzie* (fără frunze), *râul Prut cu multe gunoaie pe margini, un cuib gol, un sat nepopulat şi neîngrijit*. Toate aceste asociații semnalează asupra faptului că tinerii nu văd perspective de viitor în țară.

Mândria națională este asociată de participanții la DFG cu: *popor bun la suflet, deschis, cinstit, ospitalier; oameni ,muncitori, gospodari, de treabă, prietenoși, veseli, frumoși, intelectuali* (atrași și cumpărați de alte state); *beciul din Cricova, vinul moldovenesc şi bucătăria națională; mănăstirile şi cetățile; natura cu peisajele frumoase, codrii, dealurile cu pante dulci, drumurile şerpuitoare frumoase; tradițiile şi obiceiurile; dansurile şi muzica moldovenească („de suflet, care te face să te încingi într-o horă"), plaiul natal, istoria, monumentele unice (inclusiv arhitecturale); așezarea geografică reuşită; pământul bogat și roditor. „Însăși mândria este o valoare specifică poporului moldovean".*

Unii participanți au întâlnit dificultăți (preponderent vorbitori de limba rusă) în caracterizarea mândriei naționale moldovenești, deoarece nu cred că au cu ce se mândri: *„У меня нет никакой гордости за эту страну" DFG3.*

Totuși, majoritatea tinerilor (82% – W2) cred, că este necesară și ar susține o campanie care să promoveze identitatea națională. Această

valoarea numerică înregistrează o creștere față de W1 (cu 13% mai mult) – Figura 2.

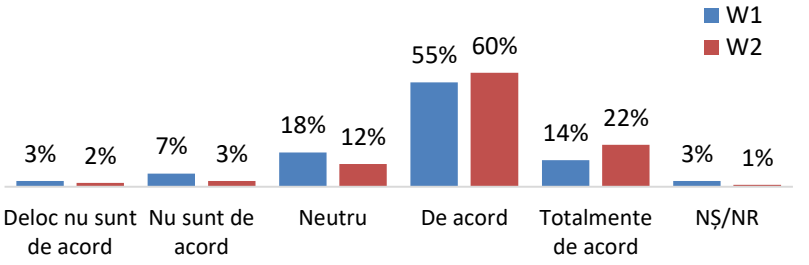


Fig. 2. Deschiderea tinerilor pentru a susține o campanie care să promoveze o identitate națională
Sursa: Studiul CCS CIVIS *„Evaluarea campaniei de informare privind identitatea națională în rândul studenților”,* octombrie 2017; mai 2019, N*1355.

În opinia unor participanți la DFG, astfel de campanii sunt necesare țării noastre, deoarece ar dezvolta simțul civic al cetățenilor, i-ar uni pentru dezvoltarea propriei țări și creării unui viitor pentru ea.

În general, putem *concluziona* că procesul de educare a identității naționale a tinerelor generații necesită un conținut spiritual bine conturat, care să includă valorile naționale de bază, prin care am putea modela personalitatea tinerilor.

În scopul reînvierii și păstrării valorilor naționale, se impune o revizuire majoră a politicii sociale (educaționale, de tineret) în scopul orientării acțiunilor spre elaborarea de măsuri capabile să ghideze tinerii spre valori spirituale, capabile să dezvolte conştiinţa axiologică și identitatea lor națională. În plan educațional, se impune includerea în școli a Educației civice, ca disciplină obligatorie.

Referințe:

1. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2004.
2. ШАМИОНОВ, Р.М., АРЕНКОВ, А.П. *Ценностные отношения и гражданская идентичность молодежи*, [Accesat 12.08.2020] Disponibil: https://regionsar.ru/ru/node/1033

ECOSISTEMUL ANTREPRENORIATULUI SOCIAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Aliona ONOFREI
Ala GHEORGHIȚĂ (IONESCU)
CZU: 334.012.44(478)
alionaonofrei@mail.ru
ionescuala@gmail.com

Acțiunile politice ale oricărui stat trebuie să urmeze o abordare holistică: orice ecosistem va fi mai bine adaptat și structurat atunci când elemente sale sunt coerente, interconectate și transversale. Rezultatele și acțiunile politicii unui ecosistem sunt la fel de importante ca și procesul care le conduce: nu numai că fiecare arie de politică din ecosistem ar trebui să facă parte dintr-o viziune sistemică integrată, ar trebui să fie, construită împreună cu toți actorii relevanți și interesați, precum și coordonată între diferitele niveluri de politică. O serie de domenii de politici (Fig.) sunt deosebit de relevante pentru dezvoltarea întreprinderilor sociale (în continuare Î.S.) [1].



Fig. Ecosistemul antreprenoriatului social

Cadrul legal aduce claritate prin definirea naturii, misiunii și activității Î.S. Acordându-le recunoașterea și vizibilitatea, factorii de decizie sprijină Î.S. prin diferite pârghii (inclusiv măsuri fiscale) și ajută finanțatorii [1]. În Moldova contextul legal a înregistrat progrese semnificative [7]. Conform art. 36 alin.(1) din Legea 845/1992 privind antreprenoriatul și întreprinderile, e completat de un nou capitol de ***antreprenoriat social și Î.S.***, o *Î.S.* este constituită din asociații, fundații, culturi religioase, instituții private și/sau persoane care desfășoară activități de antreprenoriat social pentru a rezolva problemele sociale de interes comunitar. Conform legii existente în Moldova, Î.S. pot avea două forme juridice:

Tabel

Particularitățile întreprinderii sociale versus întreprindere de inserție

	Întreprindere socială	**Întreprindere socială de inserție**
Scopul	desfășoară activități de antreprenoriat social pentru a rezolva problemele sociale de interes comunitar; să reinvestească 90% din profitul lor	crearea de locuri de muncă și ocuparea forței de muncă, cu prioritate, a persoanelor din categoriile defavorizate ale populației. 30% dintre angajații lor trebuie să provină din grupuri vulnerabile și 90% din profituri trebuie reinvestite
Fondatorii	asociații publice, fundații, culte religioase, instituții private și/sau persoane fizice	
Statut	Organizație noncomercială, SRL, cooperativă de producție	

Un element nou introdus de această lege este înființarea *Comisei speciale* responsabile pentru aprobarea statutului juridic al Î.S. pentru 3 ani, cu posibilitatea reînnoirii și a altor sarcini legate de dezvoltarea economiei sociale [4]. *Acordul de asociere Uniunea Europeană (în continuare UE) – Moldova* oferă un cadru pentru continuarea integrării economice și a cooperării politice între Moldova și UE. Cadrul include o zonă de liber (DCFTA) și o agendă de asociere. Instituția desemnată pentru antreprenoriat social în țară este Ministerul Economiei [2].

Acces la resurse/finanțe. Accesul la finanțe este esențial pentru ciclul de viață al Î.S. În funcție de etapa de dezvoltare, Î.S. obțin finanțarea dintr-o combinație de resurse, de la subvenții și instrumente de creare a capitalurilor proprii, capital de clienți și investiții de impact, precum și donații private. Factorii de decizie trebuie să încurajeze consolidarea capacității, împreună cu eforturile de deblocare și să atragă fonduri mai potrivite pentru Î.S. Vorbind de accesul la finanțe, peste 95% din finanțarea Organizațiilor Societății Civile (OSC, în continuare) locale provine de la donatori străini. OSC au puține abilități pentru a atrage finanțări private locale și de stat [5]. Raportul de analiză comună al UE a subliniat că statul nu dispune de

suficiente resurse financiare pentru OSC și activitatea lor este finanțată în mare parte de UE și statele membre [8].

Sectorul privat. Nu există scheme specifice de finanțare privată care să sprijine Î.S. Totuși, „legea 2%", este un mecanism indirect de stat și privat, care permite OSC-urilor și Î.S. să mobilizeze resursele interne și să-și diversifice baza de venit. Acest mecanism permite contribuabililor să aloce 2% din impozitul pe venit OSC-urilor și organizațiilor religioase [6]. Crowdfunding-ul nu este răspândit pe scară largă în Moldova, iar donațiile rămân concentrate în zona organizațiilor religioase și în scopuri sociale. Există o lipsă generală de încredere și de înțelegere a conceptului de Î.S. și o voință limitată de a sprijini astfel de organizații.

Acces la piață/suport nonfinanciar Pentru a fi durabile, Î.S. necesită acces la piețele publice și private. Politica producătorilor ar putea oferi instrumente, precum: încurajarea utilizării cauzei sociale în achizițiile publice, la nivel național și local; sprijin la achiziții pentru companiile cu responsabilitate socială și facilitarea relațiilor acestora cu Î.S.; nivelarea terenului de joc, oferind acces Î.S. la aceleași facilități oferite IMM-urilor; pregătirea managerială a antreprenorilor sociali. În Moldova există o comunitate mare și diversă de donatori, toate oferind sprijin pe diverse probleme sociale, sociale și ecologice. *Eco-Razeni* – unul dintre bunele exemple de Î.S., o entitate nonprofit ce operează pe o bază comercială oferind oportunități de angajare persoanelor cu dizabilități, fiind susținuți de Ambasada Austriei [3].

Structuri de suport. Î.S. necesită sprijin de afaceri pe tot parcursul fazei lor de dezvoltare. Este esențial să se acorde sprijin public pentru structuri, precum hub-uri, acceleratoare sau incubatoare asigurând dezvoltarea durabilă. Instruire, serviciile de coaching sau consultanță, sunt esențiale în dezvoltarea competențelor antreprenorilor sociali [9]. În Moldova nu există rețele formale sau informale care să ofere sprijin Î.S. Organizațiile internaționale de donatori sunt mai interesate să ofere sprijin și să recunoască importanța ecosistemului economiei sociale.

Educație și competențe. Ecosistemele politice trebuie să dezvolte educație și abilități antreprenoriale. Parteneriate între comunitatea Î.S. și instituțiile de cercetare reprezintă o abordare promițătoare pentru

dezvoltarea bazei de dovezi, îmbunătățirea înțelegerii și creșterea vizibilității câmpului. Reieșind din realitatea locală, antreprenoriatul social nu a fost integrat în sistemul de învățământ formal. Există doar inițiative non formale și nonguvernamentale de formare; Majoritatea acestor instruiri sunt organizate pe baza unui proiect finanțat de donatori, lipsind astfel durabilitatea pe termen lung. Multe dintre Î.S. sunt autoeducate, învățând din exemplele țărilor UE mai avansate și modelele lor de Î.S.

Scopul antreprenoriatului social e îmbunătățirea condițiilor de viață și oferirea oportunităților persoanelor defavorizate prin consolidarea coeziunii economice și sociale. Pentru realizarea acestora, dezvoltarea echilibrată a ecosistemului antreprenoriatului social deține un rol decisiv.

Referințe:

1. Boosting social entreprise development-Good practice compendium [online] EC Europe [citat 10.05.2019] Disponibil: www.oecd.org
2. CHIRIAC, L., TUGUI, E. *Mapping study, Civil society Organizations from the Republic of Moldova: Development Sustainability and Participation in Policy Dialogue, Konrad Adenauer Stiftung*, [online] Chisinau, 2014 [citat 05.12.2018] Disponibil: www.viitorul.org
3. Floare de cireș-întreprindere socială, [online] [citat 25.02.2019]. Disponibil: www.floaredecires.org
4. Lege nr. 223 din 02.11.2017 privind modificarea și completarea unor acte legislative. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova.* 2017, nr. 411-420, art. 689. [online] [citat 15.06.2018]. Disponibil: www.lex.justice.md
5. Obiectivele dezvoltării durabile, [online] [citat 03.03.2019]. Disponibil: https://sdgs.un.org/goals
6. Lege Nr. 177 din 21.07.2016 privind modificarea și completarea unor acte legislative. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova.* 12.08.2016 Nr. 256-264. [online] [citat 20.09.2018]. Disponibil: www.lex.justice.md
7. NEICOVCEN, S., VIDAICU, D. *Study: Fundraising by Moldovan Civil Society Organizations from Domestic Sources: Opportunities and Perspectives*, [online] Chisinau, 2016 [citat 18.11.2018] Disponibil: www.ecnl.org
8. **Programming in the Republic of Moldova until 2020** [online] European Union Joint analysis 2016 [citat 03.04.2018] Disponibil: www.eeas.europa.eu
9. **Social enterprises and the social economy going forward** [online] Expert Group on Social Entrepreneurship (GECES) [citat 05.03.2018] Disponibil: www.ec.europa.eu

COMPETENȚELE SOCIALE ALE COPIILOR ÎN SITUAȚIE VULNERABILĂ

Cristina COROBAN
CZU: 316.4/.7-053.2 corobank@gmail.com

Competențele sociale au devenit un subiect predilect pentru științele sociale în societatea postmodernă, care este o societate a informației, a cunoașterii și a schimbării. Ritmul accelerat al dezvoltării tehnologice, evoluțiile pe piața muncii, schimbările din domeniul vieții sociale și culturale impun necesitatea cunoașterii și dezvoltării competențelor sociale în rândul copiilor. Realitatea socioeconomică din societatea moldovenească, prin problemele pe care le generează, solicită fiecărui tânăr să fie pregătit, astfel încât să poată interveni prompt și competent în soluționarea propriilor problemelor.

Din punct de vedere conceptual, competența socială este definită de M.Argyle [1, p.74] ca un pattern comportamental, care oferă societății indivizi capabili să producă anumite efecte dorite asupra altor indivizi. In accepţiunea lui B. Bernard [2, p.22], competențele sociale se referă la abilitățile de relaționare ale persoanelor. Din perspectivă socială, competența reprezintă capacitatea persoanei sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune. În altă ordine de idei, putem menționa că competența socială semnifică abilitatea unei persoane de a-și stăpâni propriile emoții, de a nu se lamenta și de a fi capabilă să-și argumenteze ideile, de a asculta, de a rezolva conflictele și de a coopera [3, p.60].

Formarea competenţelor sociale, la copii în situaţii vulnerabile care trăiesc şi se dezvoltă în centre de plasament unde rolul familiei este direct infuenţată de interacţiunea cu pedagogii şi angajaţii centrelor. În acest sens, crearea competențelor sociale se referă la abilitatea de a crea relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulți din viața lor. Deținerea competențelor sociale de către copii le facilitează acestora interacțiunile pozitive și corespunzătoare normelor culturale, astfel încât să permită atingerea propriilor obiective concomitent cu respectarea nevoilor celorlalți.

Competența socială este atinsă atunci când copilul manifestă mai multe abilități: abilitatea de a interacționa cu ceilalți copii; abilitatea de a iniția interacțiuni cu alți copii; abilitatea de a solicita și oferi ajutor; abilitatea de a rezolva situațiile conflictuale; abilitatea de a coopera; abilitatea de a tolera situații care provoacă frustrare.

Când vorbim despre competențele sociale în rândul copiilor trebuie de avut în vedere că acestea presupun o componentă legată de abilități interpersonale și o componentă legată de abilitățile intrapersonale. Prima categorie de competențe este responsabilă de modul în care copiii se comportă în relațiile pe care le stabilesc cu ceilalți, pe când a doua categorie de competențe reprezintă substratul care asigură dezvoltarea optimă a relațiilor cu ceilalți. În acest context, trebuie de remarcat faptul că competențele sociale la copii se formează și se dezvoltă gradual, acestea depinzând de specificul nivelului dezvoltării sociale a copilului.

După alți autori, competențele intrapersonale sunt denumite ca și competențe personale, iar cele de ordin interpersona, precum competențele sociale.

În vederea validării procesului de dezvoltare a competenţelor sociale la copii în situaţie vulnerabilă, proiectul: *De la Vulnerabilitate la Incluziune*, implementat de Asociaţia PRODOCS cu suportul Fundaţiei pentru Copii Pestalozzi din Elveţia, a realizat un studiu care a vizat măsurarea nivelului deținerii cunoștințelor și competențelor sociale în rândul copiilor vulnerabili din 7 centre de plasament temporar pentru copiii cu risc din Republica Moldova (din raioanele Anenii Noi, Călăraşi, Drochia, Hâncești, Teleneşti şi Ştefan Vodă) în vederea proiectării și elaborării unui program de formare și dezvoltare a abilităților și deprinderilor pentru o viață independentă. Prezentul studiu a fost realizat pe 66 de copii (34 de fete şi 32 de băieți), cu vârsta cuprinsă între 7 și 18 ani, vârsta medie per eșantion fiind de 12 ani. Componenţele persoanle analizate la studiu au ţinut de:

1) cunoașterea de sine și capacitatea de a-și revedea pozițiile;
2) adaptarea și flexibilitatea;
3) analiza, gândirea creativă și luarea deciziilor;
4) gestionarea emoțiilor și stresului.

Competențele sociale evaluate de studiu s-au orientat pe:
1) comunicarea și ascultarea interlocutorului;
2) gestionarea problemelor și conflictelor;
3) lucrul în echipă și cooperarea;
4) adoptarea unei atitudini afective;
5) motivarea unei persoane sau unui grup.

În cele ce urmează, vom face referire doar la câteva competențe studiate. Interacțiunea cu semenii este o formă a interacțiunii sociale, care presupune un proces prin care persoanele aflate în contact își modifică temporar comportamentele unii față de alții, prin stimulare reciprocă continuă. Funcția interațiunii sociale, pe care insistăm în acest demers, este cea de reducere a segregării sub toate formele; fapt inerent condiției copiilor din centrele de plasament.

Din datele cercetării realizate, s-a constatat că per general copiii aflați în centrele de plasament interacționează cu colegii și semenii lor *ușor* și *foarte ușor* – 53 din 61 de copii. Nu trebuie însă de neglijat faptul că fiecare aproximativ al 5-lea copil interacționează *greu* cu semenii lui. Dacă este să analizăm acest aspect din perspectiva variabilei gender și categoria de vârstă, constatăm că băieții de 2 ori mai mult decât fetele întâmpină dificultăți în procesul de interacțiune și mai mult cei din categoria școlarului mic și vârsta pubertății. Odată cu creșterea vârstei, dificultatea de a interacționa cu alții se diminuează substanțial (Fig. 1).

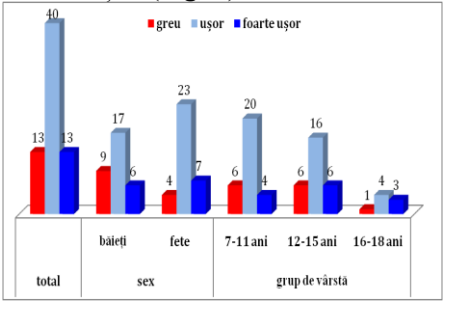


Fig. 1. Modul de interacțiune cu colegii/semenii, după sex și categorie de vârstă

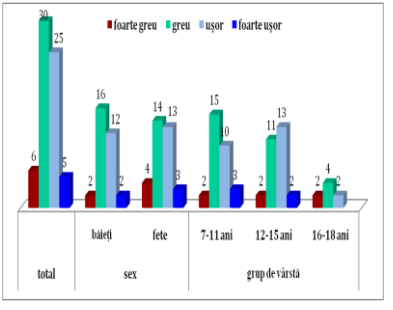


Fig.2. Nivelul de adaptabilitate la situații noi, după sex și grup de vârstă

Prin urmare, în centrele unde copiii întâmpină dificultăți în a interacționa cu semenii, se recomandă realizarea modulelor de formare a competențelor privind interacţiunea şi gestionarea relațiilor cu semenii.

Aptitudinea de adaptare la situații noi este primordială pentru copii, pentru că ei se confruntă cu situații inedite la fiecare pas. Avantajul copiilor care se adaptează ușor constă în probabilitatea destul de mare ca să devină adulți flexibili, care să poată influența ambianța socială conform propriilor interese, evitând orice fel de vulnerabilitate.

Rezultatele studiului ne indică faptul că nivelul adaptabilității copiilor din centrele de plasament este scăzut. Mai bine de jumătate dintre copii – 36 din 66 de copii – au notat că se adaptează cu *greu* (30 de copii) sau *foarte greu* (6 copii) situațiilor noi. Din perspectivă *gender* nu se înregistrează deosebiri. Atât fetele cât și băieții în același număr (18 copii) se daptează *greu* și *foarte greu* la situații noi (Fig. 2).

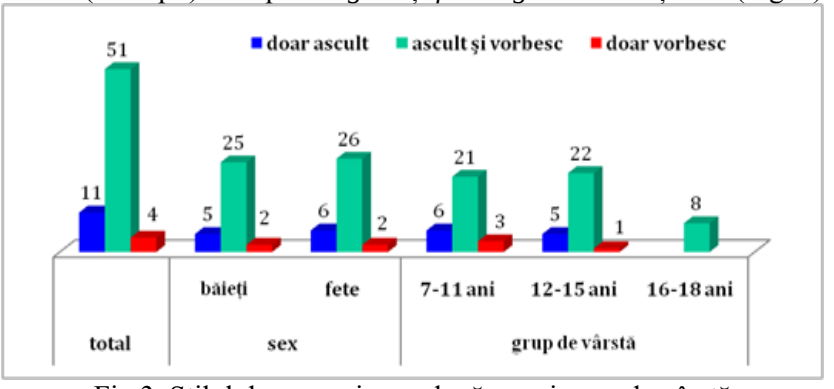


Fig.3. Stilul de comunicare, după sex și grup de vârstă

Corelând aceste rezultate cu vârsta copiilor se observă faptul că copiii de vârsta școlarului mic întâmpină dificultăți de adaptare. 17 din 30 de copii sau, aproximativ, fiecare al 2-lea copil se adaptează cu mult mai *greu* la medii și situații noi. Raportul de 1 din 2 se păstrează și în cazul copiilor de vârsta pubertății. În cazul adolescenților, situația se prezintă a fi nițel alarmantă, deoarece din cei 8 adolescenți – 6 au recunoscut că nu pot să se adapteze la situații noi sau, astfel spus, 3

din 4 copii se adaptează *greu* și *foarte greu* la situații noi. Explicația acestui fenomen ar putea fi dată de carențele educaționale sau de stilul parental din familiile de origine ale acestor copii. Nivelul foarte scăzut de adaptabilitate în cazul adolescenților contravine cu indicii dezvoltării sociale ale copiilor și, prin urmare, semnalează existența unei probleme de dezvoltare a personalității copilului.

Dacă ne referim la competența de comunicare, atunci notăm că aceasta reprezintă gradul în care persoanele își realizează scopurile propuse în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și rișteoportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual. Din acest considerent, persoanele optează pentru un anumit stil de comunicare: stilul activ – atunci când vobește și ascultă; stilul pasiv – când doar ascultă; stilul agresiv – când doar vorbește. Analizând rezultatele studiului în vederea aprecierii stilului de comunicare al copiilor din Centrele de plasament, s-a identificat faptul că 5 din 6 copii dețin un stil de comunicare activ, fiecare al 6-lea copil are un stil de comunicare pasiv, iar 4 copii – demonstrează că au un stil de comunicare agresiv. Stilurile de comunicare adoptate de copii, mai puțin dezirabile social, sunt cel pasiv și cel agresiv, fapt pentru care atenția trebuie focusată mai mult spre acești copii, care constituie 51 din totalul de 66 de copii supuși investigației.

Conturarea corespunzătoare a competenţelor sociale la copii în situaţie vulnerabilă poate fi realizată printr-un efort comun al angajaţilor centrelor, pedagogilor din şcolile partenere şcolilor, dar şi prin cooperarea constructivă şi continuă cu colegii de clasă şi parinţii acestora. Rezltatele se pot evidenţia doar după o intervenţie de lungă durată şi după realizarea unui program de dezvoltare personală pentru copiii din centrele de plasament temporar, adaptat la nevoile individuale și sociale ale copiilor.

Bibliografie:

1. MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998.
2. ROBU, V. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: Lumen, 2011.
3. CONSTANTINESCU, M. *Competența socială și competența profesională*. București: Editura Economică, 2004.

PRINCIPII DE LUCRU PENTRU TRATAMENTUL APLICAT CONSUMATORILOR DE DROGURI

Angela MIRON
CZU: 364.272:613.8 + 616.8-08 *mironangela1@gmail.com*

Dependența de droguri se caracterizează prin nevoia intensă, uneori incontrolabilă, de consum al drogului, alături de căutarea și consumul compulsiv de droguri, comportament care persistă chiar și în contextul unor consecințe devastatoare. Deoarece consumul de droguri și dependența au atâtea dimensiuni și perturbă atât de multe aspecte din viața unei persoane, tratamentul acesteia nu este unul simplu. Programele eficiente de tratament includ de obicei mai multe componente, fiecare direcționată către un anumit aspect al patologiei respective și consecințele acesteia. Persoanele dependente de droguri pot fi integrate într-un program de tratament atât individual cât şi colectiv, ceea ce consacră în mod general şi în mod specific principii de lucru cu consumatorii de droguri [1, p.135].

Aplicat la nivel individual, tratamentul aplicat consumatorilor de droguri include următoarele principii de lucru [2, p.245]:

- *Nu există un singur tratament recomandat pentru toţi consumatorii,* deoarece aplicarea evaluărilor, intervenţiilor şi serviciilor pentru problemele şi nevoile particulare ale individului este esenţială pentru succesul în reintegrarea şi funcţionalitatea sa productivă în cadrul familiei, locului de muncă şi societăţii.

- *Nevoile pentru tratament trebuie să fie identificate şi imediat satisfăcute.* Datorită nesiguranţei pe care o au dependenţii de droguri în a beneficia de serviciile de tratament, folosirea avantajului oportunităţii manifestate de acesta devine o parte crucială pentru tratament. Potenţialii aplicanţi pentru tratament pot să fie pierduţi, dacă tratamentul nu este imediat disponibil sau nu este imediat oferit.

- *Tratamentul eficient se referă la nevoile multiple ale individului, nu numai la consumul de droguri,* iar pentru a fi eficient, tratamentul trebuie să se adreseze atât utilizării ilicite a drogurilor de către individ, cât şi problemelor asociate medicale, psihologice, sociale, vocaţionale

şi juridice. Un plan individual de tratament şi servicii trebuie să fie evaluat continuu şi modificat dacă este necesar pentru a se asigura că planul satisface nevoile aflate în schimbare ale individului. Un pacient poate solicita schimbarea combinaţiilor de servicii şi componente ale tratamentului de-a lungul procesului de recuperare şi tratament. În plus faţă de consiliere şi psihoterapie, un pacient poate solicita medicaţie, servicii medicale, terapie familială, instrucţie parentală, reabilitare vocaţională şi servicii sociale şi juridice.

- *Rămânerea în tratament pentru o perioadă adecvată este critică pentru eficienţa tratamentului*, deoarece pentru majoritatea pacienţilor o îmbunătăţire semnificativă se înregistrează după 3 luni de tratament. Datorită tendinţei pacienţilor de a părăsi prematur tratamentul, programele ar trebui să includă strategii de angajare şi menţinere a pacienţilor în tratament. Consilierea individuală şi/sau de grup, precum şi alte terapii comportamentale sunt componente critice pentru eficienţa tratamentului dependenţei. Medicaţia reprezintă un element de tratament pentru mulţi pacienţi, în special când se combină consilierea cu alte terapii comportamentale. Detoxificarea medicală este numai prima etapă a tratamentului dependenţei şi are numai o influenţă limitată în schimbarea consumului de droguri pe termen lung. Ea se referă la simptomul fizic acut de abstinenţă asociat cu stoparea utilizării drogurilor. Detoxificarea este de foarte puţine ori suficientă pentru a ajuta dependenţii să dobândească o abstinenţă pe termen lung, ceea ce recomandă pentru anumiţi indivizi utilizarea unui precursor pentru tratamentul dependenţei.

- *Pentru a fi eficient nu este suficient ca tratamentul să fie voluntar*. Numai o motivaţie puternică poate facilita procesul de tratament. Sancţiunile şi stimulările din familie, angajarea în piaţa forţei de muncă şi sistemul de administrare a justiţiei pot creşte în mod semnificativ intrarea în tratament, diminuarea ratelor de recidivă şi succesul intervenţiilor planificate.

- *Posibila utilizare a drogurilor de-a lungul tratamentului trebuie să fie monitorizată continuu.* Monitorizarea obiectivă a utilizării de alcool şi droguri, cum ar fi analiza urinei sau alte teste, pot ajuta pacientul să se abţină de la utilizarea drogurilor. O asemenea

monitorizare poate furniza informaţii valide încă din fazele timpurii ale tratamentului pentru a se aduce corecturile necesare. Feedback-ul pacienţilor ce au fost testaţi pozitiv pentru utilizarea ilicită a drogurilor reprezintă un element important în monitorizare. Recuperarea de la dependenţa de droguri poate fi un proces de lungă durată şi necesită în mod frecvent episoade multiple de tratament. Ca şi alte boli cronice, recidivele în utilizarea drogurilor se pot înregistra de-a lungul şi după episoadele de tratament. Indivizii dependenţi pot solicita prelungirea tratamentului şi episoade multiple se pot desfăşura pentru a atinge abstinenţa pe termen lung şi refacerea pe deplin a funcţionalităţii sale. Astfel, în primul rând, tratamentul dependenței de droguri trebuie considerat ca un continuum de servicii, pornind de la servicii de minimă complexitate, până la necesitatea folosirii tehnologiei avansate, a unei echipe profesionale cu grad înalt de specializare, adresate acolo unde consumul de droguri și dependența sunt atât de severe încât rezultatele pozitive pot fi așteptate numai prin implicarea acestui tip de resurse. În al doilea rând, asistența este definită ca un cadru de referință constând în dezvoltarea unor criterii aplicabile în planificare în arii-cheie, cum ar fi evaluarea prealabilă a pacientului, selecția opțiunilor terapeutice, includerea, trimiterea, ieșirea, concomitența, durata; dar și în evaluarea procesului de asistență și a rezultatelor. În al treilea rând, cadrului de referință dezvoltat i se va asocia într-un viitor apropiat, un set de recomandări practice, sub forma unui ghid al managmentului clinic.

Organizarea sistemului de asistență reprezintă o combinație de intervenții terapeutice, tipuri de asistență disponibile pentru consumatorul de droguri în concordanță cu nevoile acestuia și într-o perioadă de timp dată. Sistemul de asistență medicală, psihologică și socială este structurat pe trei niveluri de intervenție, incluzând sistemul de asistență medicală ambulatorie și spitalicească, serviciile psihologice și serviciile sociale.

Primul nivel al sistemului presupune identificarea, atragerea, motivarea și trimiterea consumatorilor de droguri spre serviciile specializate, abordarea necesităților sociale și medicale de bază. *Nivelul doi* este constituit din unități specializate din sistemul de sănătate publică

și din centrele de prevenire, evaluare și consiliere. *Cel de-al treilea* nivel asigură reinserția socială prin intervenții specifice și prin servicii cu nivel crescut de specializare.

În cadrul sistemului de asistență pentru consumatorii de droguri, sunt incluse următoarele servicii: servicii medicale, servicii psihologice, sociale, reducerea riscurilor asociate consumului, dezintoxicare, testarea prezenței drogurilor, reinserție, consiliere și psohoterapie.

Procesul de acordare a serviciilor de asistență medicală, psihologică și socială are următoarele etape: evaluarea; includerea într-un program integrat de asistență; elaborarea planului individualizat de asistență; complementarea și monitorizarea măsurilor prevăzute. Obiectivul evaluării este identificarea caracteristicilor individuale ale consumatorolului, în vederea selectării programului integrat de asistență și individualizării serviciilor terapeutice, psihologice și sociale.

Evaluarea se realizează pe următoarele arii:

- Semne de intoxicație sau sindrom de abstinență bazat pe istoricul personal și de consum și pe semnele specifice ale acestora.
- Condiții biomedicale și complicații curente care, deși nu au legătură cu sindromul de abstinență sau intoxicarea, necesită tratament, deoarece pot genera riscuri sau pot complica procesul de asistență și reabilitare.
- Condiții psihologice sau psihiatrice și complicații, precum: rezistența la tratament, potențial de recădere, continuarea utilizării etc.
- Condiții sociale și familiale care pot fi surse de suport individual, familial sau comunitar sau pot împiedica procesul de asistență și reabilitare.
- Situația juridică anterioară și prezentă.

Planul individualizat de asistență cuprinde o serie de componente funcționale, ce constau în totalitatea activităților destinate asistenței consumatorilor de droguri, în concordanță cu nevoile depistate, a căror aplicare se desfășoară în centre, servicii sau programe, de-a lungul unui continuum de servicii. Procesul de acordare a serviciilor în toate etapele sale este evaluat și monitorizat prin intermediul

managmentului de caz. Managementul de caz urmărește, pentru fiecare pacient în parte, următoarele elemente specifice: realizarea evaluării după ariile de identificare; utilizarea criteriilor de orientare, pentru identificarea programului integrat; includerea în programul integrat și stabilirea unui plan individualizat de asistență; monitorizarea implementării planului individualizat urmărind: concomitența, trimiterea, șederea, ieșirea, durata, evaluarea procesului, evaluarea rezultatului și coordonarea.

Referinţe:

1. LEFTER, A.V. *Consumul de droguri. Impact asupra unei societăţi în tranziţie*. Iași, 2013. 644 p. ISBN 978-973-166-361-6.
2. RĂDULESCU, S., DAMBOEANU, C. *Sociologia consumului şi abuzului de droguri.* București: Lumina Lex, 2006. 398 p.

VIABILITATEA FINANCIARĂ A ORGANIZAȚIILOR SOCIETĂȚII CIVILE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Reghina ERHAN
CZU: 316.32:336.11(478) *trinity636232@gmail.com*

Societatea civilă reprezintă o noțiune care descrie forme asociative de tip apolitic, nefiind părți ale unei instituții fundamentale a statului sau a sectorului de afaceri. Astfel, organizațiile neguvernamentale – asociații sau fundații, sindicatele, uniunile patronale sunt actori ai societatii civile, care intervin pe lângă factorii de decizie, pe lângă instituțiile statului de drept pentru a le influența, în sensul aparării drepturilor și intereselor grupurilor de cetațeni pe care îi reprezintă [1].

Cu toate că nu există o definiție general acceptată a termenului „*societate civilă*”, în această lucrare este luată ca bază definiţia Organizaţiei Naţiunilor Unite: „entităţi nonprofit, grupuri voluntare de cetăţeni, organizate la nivel local, naţional şi internaţional pentru a scoate în evidenţă probleme de interes public. Totalmente orientate şi create de persoane cu interese comune, acestea desfăşoară diverse servicii şi funcţii umanitare, reprezintă necesităţile cetăţenilor în faţa structurilor guvernamentale, monitorizează implementarea politicilor şi programelor şi susţin participarea sectorului civil la nivel comunitar” [2].

Societatea civila este formată din cetățeni, asociați sub diferite forme, care au aceleași interese și care își dedică timpul, cunoștințele și experienta pentru a-și promova și apăra aceste drepturi și interese.

Exemple de instituții ale societății civile:

- organizații nonguvernamentale (ONG-uri);
- organizații comunitare (engl.: *Community-Based Organizations*);
- asociații profesionale;
- organizații politice;
- cluburi civice;
- sindicate;
- organizații filantropice;
- cluburi sociale și sportive;

- instituții culturale;
- organizații religioase,
- mișcări ecologiste;
- media [3].

Cadrul juridic al Republicii Moldova favorizează dezvoltarea Organizațiilor Societății Civile (OSC) și recunoaște trei forme distincte de organizare: asociații publice, fundații și instituții private. Majoritatea OSC din Republica Moldova sunt înregistrate în calitate de asociații publice [4, p.3].

Conform datelor din Registrul de Stat al Organizațiilor Necomerciale, în anul 2017 au fost înregistrate cca 11.653 de OSC-uri. Dintre cele 29 de domenii de activitate existente în cadrul acestui registru, cele mai multe activează în domeniile: educație (1.774), dezvoltare durabilă (1.742), drepturile omului (1.035) și asistență socială (1.007) [5].

Totodată, în anul 2017, în Republica Moldova au fost înregistrate cca 7.950 de asociații obștești naționale, excluzând fundațiile, instituțiile private și publice și organizațiile religioase. Numărul asociațiilor obștești locale este necunoscut din cauza ca autoritățile locale nu prezintă informațiile corespunzătoare Ministerului Justiției. Prin urmare, nici societatea și nici statul nu cunoaște numărul real total de organizații ale societății civile locale și naționale în Moldova. Majoritatea OSC înregistrate (aprox. 65%) sunt localizate în mun. Chişinău, deşi această unitate teritorial-administrativă reprezintă doar aproximativ 25% din populaţia totală a ţării. Conform estimărilor neoficiale, în regiunea transnistriană a Republicii Moldova sunt înregistrate circa 2.500 de asociații obșteti. Moldova are aproximativ 1,9 de OSC raportat la 1000 de locuitori, ceea ce reprezintă un progres comparativ cu Ucraina (1,2) şi FR (1,6). Însă acest număr este considerabil mai mic în comparaţie cu ţările din Europa de Est: România (2,9), Macedonia (5,6), Ungaria (6,6), Croaţia (9,6) [6].

Conform estimărilor, doar cca 25% din numărul total al OSC sunt suficient de active şi dezvoltă diferite proiecte şi iniţiative. Una din cauzele numărului redus de ONG-uri active este lipsa unor surse de finanţare din interiorul ţării prin intermediul finanţărilor publice şi private, dar şi lipsa unor mecanisme de generare a veniturilor prin

prestarea de servicii. În Republica Moldova a lipsit ca atare și o politică clară de susţinere şi dezvoltare a sectorului asociativ [6].

Activitățile organizațiilor neguvernamentale sunt finanțate în proporție de 80-90% de către donator externi. Uniunea Europeană și SUA reprezintă cei mai mari furnizori de asistență pentru dezvoltare și finanțare pentru proiecte și OSC în Republica Moldova. Statul nu are suficiente posibilități financiare pentru finanțarea OSC, în timp ce nu există un parteneriat complex între organizațiile neguvernamentale și comunitatea de afaceri. Statul acordă unele facilități fiscale pentru OSC, cum este scutirea de la impozitul pe venit pentru asociațiile obștești cu statut de utilitate publică [4, p.3].

În Republica Moldova au fost înregistrate progrese limitate în elaborarea și implementarea mecanismelor financiare şi fiscale în favoarea OSC. Asigurarea viabilităţii financiare reprezintă un aspect esenţial în dezvoltarea sectorului asociativ din ţară, iar realizările corespunzătoare din ultimii ani sunt, deși vizibile, insuficiente pentru consolidarea durabilităţii OSC, confirmate atât de rezoluțiile forumurilor ONG cât și de diferite studii [6].

În comparaţie cu situaţia în ţările din regiune, Moldova este ţara având cea mai mare dependență de sursele de finanţare din exterior. Astfel, conform unor studii privind durabilitatea financiară a ONG în mai multe ţări europene, inclusiv România, Polonia, Ungaria, Cehia și Slovacia, marea majoritate a resurselor financiare ale ONG, cca 43%, se formează din modalităţi de generare a veniturilor proprii, inclusiv din cotizaţii de membru, activităţi economice, servicii contra plată, venitul generat de investiţii. În ţările menţionate, suportul sectorului public se poziţionează de asemenea ca o sursă semnificativă de venit şi constituie cca 35%. Această categorie este urmată de surse ce rezultă din filantropia privată (22%), inclusiv din facilităţile fiscale pentru agenţii economici privaţi, facilităţile fiscale individuale, contribuţia voluntarilor [6].

Experienţa internaţională demonstrează că sunt necesare mai multe mecanisme şi instrumente de stimulare a durabilităţii financiare a societăţii civile pentru a institui un climat favorabil și punerea în aplicare a celor trei seturi de mecanisme pentru asigurarea viabilităţii

financiare ale OSC: (I) finanţarea publică directă şi indirectă – facilităţi/scutiri fiscale, granturi, subsidii bugetare, granturi pentru anumite scopuri de utilitate publică, contracte pentru prestarea unor servicii sociale; (II) filantropia privată – facilităţi fiscale pentru donatori, inclusiv prin deducerea donaţiilor, direcţionarea unui procent din impozitul pe venit al contribuabililor şi (III) generarea de venituri – instituirea unui mediu favorabil pentru desfăşurarea activităţilor economice, facilitarea fiscală a activităţilor de antreprenoriat social [6].

Referințe:

1. Societate civilă. Portal civic. 5 Februarie 2008. [Accesat 28.08.2020] Disponibil: https://civic.md/util/resurse-ong/1722-societate-civila.html
2. Further Definitions of an NGO. *Non-governmental organizations UK: 1945-97*. [Accesat 28.08.2020] Disponibil: http://www.ngo.bham.ac.uk-/Definingfurther.htm
3. Societate civilă. *Wikipedia*: *Enciclopedia liberă*. 13 aprilie 2020, 20:50 [Accesat 28.08.2020] Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/Societate_civil%C4%83
4. *Organizațiile societății civile: evoluția, sustenabilitatea și participarea la dialogul politic*. Chișinău, 2014. 55 p. [Accesat 28.08.2020] Disponibil: http://www.viitorul.org/files/4684299_md_mapping_md_idi.pdf
5. Comunicat: A fost lansat Indexul Sustenabilității Organizațiilor Societății Civile pentru anul 2017. Centrul de instruire și consultanță organizațională. [Accesat 29.08.2020] Disponibil: https://management.md/a-fost-lansat-indexului-sustenabilitatii-organizatiilor-societatii-civile-pentru-anul-2017/
6. Legea Parlamentului Republicii Moldova nr. 51 din 23.03.2018 privind aprobarea Strategiei de dezvoltare a societăţii civile pentru perioada 2018–2020 şi a Planului de acţiuni pentru implementarea Strategiei de dezvoltare a societății civile pentru perioada 2018–2020. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2018, nr. 157-166, art. 298. [Accesat 29.08.2020] Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=105436&lang=ro

MIGRAŢIA ILEGALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA PRIN PRISMA DATELOR POLIŢIEI DE FRONTIERĂ

Diana CHEIANU-ANDREI
CZU: [314.74:351.746.1](478) dcheianu@yahoo.com

În Republica Moldova există diverse surse de date cu referire la populaţia de provenienţă străină prezentă [1, p.46]. În acest studiu ne vom baza pe datele operaţionale prezentate de Poliţia de Frontieră referitoare la migraţia ilegală a cetăţenilor altor state. Subsistemul automatizat de evidenţă al cazurilor de încălcare a legislaţiei privind frontiera de stat atestă o creştere cu 14,6% în anul 2018 a încălcărilor la capitolul *migraţia ilegală.* Ponderea încălcărilor la compartimentul *migraţia ilegală* a constituit 26,2% din totalul încălcărilor consemnate (Tab.).

Tabel

Indicatorii statistici privind evenimentele şi faptele înregistrate de Poliţia de Frontieră la compartimentul migraţie ilegală, 2015-2018

	2015		2016		2017		2018	
	Cazuri	Persoane	Cazuri	Persoane	Cazuri	Persoane	Cazuri	Persoane
Migraţia ilegală	**1461**	**1495**	**1078**	**1101**	**1240**	**1251**	**1421**	**1446**
I. Încălcarea regimului de şedere	**1373**	**1377**	**1038**	**1042**	**1186**	**1186**	**1330**	**1330**
1[1]	*522*	*526*	*376*	*378*	*302*	*302*	*414*	*414*
2[2]	*845*	*845*	*660*	*662*	*884*	*884*	*916*	*916*
3[3]	*1*	*1*	*2*	*2*	*0*	*0*	*0*	*0*
4[4]	*5*	*5*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
II. Încălcarea frontierei de stat	**88**	**118**	**40**	**59**	**54**	**65**	**91**	**116**
1. În afara Punctului de	*21*	*39*	*19*	*36*	*11*	*21*	*17*	*31*

[1] Nedeclararea intrării în termenul stabilit a faptului intrării în Republica Moldova.
[2] Nepărăsirea voluntară a teritoriului Republicii Moldova la expirarea termenului acordat.
[3] Nedeclararea termenului de depunere a cererii de acordare/prelungire a dreptului de şedere.
[4] Utilizarea de date neautentice prin declararea de date false în vederea obţinerii vizei sau actelor de identitate.

trecere al frontierei[5]								
2. Document fals	*57*	*66*	*20*	*21*	*38*	*38*	*69*	*80*
3. Substituirea de persoană	*8*	*10*	*0*	*0*	*5*	*6*	*5*	*5*
3.Clandestin[6]	*2*	*3*	*1*	*2*	*0*	*0*	*0*	*0*

Sursa: Poliţia de Frontieră.

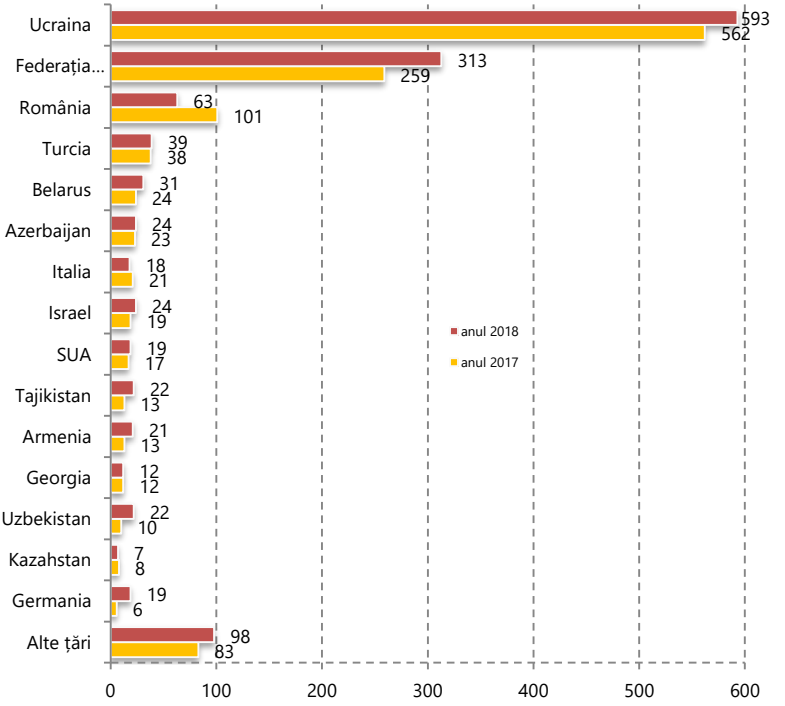


Fig. 1. Numărul persoanelor documentate pentru încălcarea regimului de şedere după ţara de origine, 2017-2018
Sursa: Poliţia de Frontieră.

[5] Prin ocolirea Punctului de trecere al frontierei de stat (pe sectorul de frontieră „verde”).
[6] Ascuns de controlul de frontieră în loc special amenajat, de regulă, în mijloc de transport.

În anul 2018, la capitolul migraţie ilegală 94% din cazuri le-au constituit *încălcările regimului de şedere*, iar *încălcărilor frontierei de stat* revenindu-i 6% din cazuri. Pentru încălcarea regimului de şedere în anul 2018 au fost documentate 1330 de persoane, cu 12,1% mai mult decât în anul 2017. Din încălcările regimului de şedere, 69% din cazuri le constituie cele de nepărăsire voluntară a teritoriului Republicii Moldova la expirarea termenului acordat, iar celelalte 31% – cele de nedeclarare a intrării în termenul stabilit al faptului intrării în Republica Moldova. Ţara de proveniență a migranţilor documentaţi pentru încălcarea regimului de şedere este prezentată în Figura 1. Astfel, cei mai mulţi dintre aceştia sunt din Ucraina (45% în 2018 faţă de 47% în 2017), Federaţia Rusă (24% în 2018 faţă de 22% în 2017) şi România (5% în 2018 faţă de 9% în 2017).

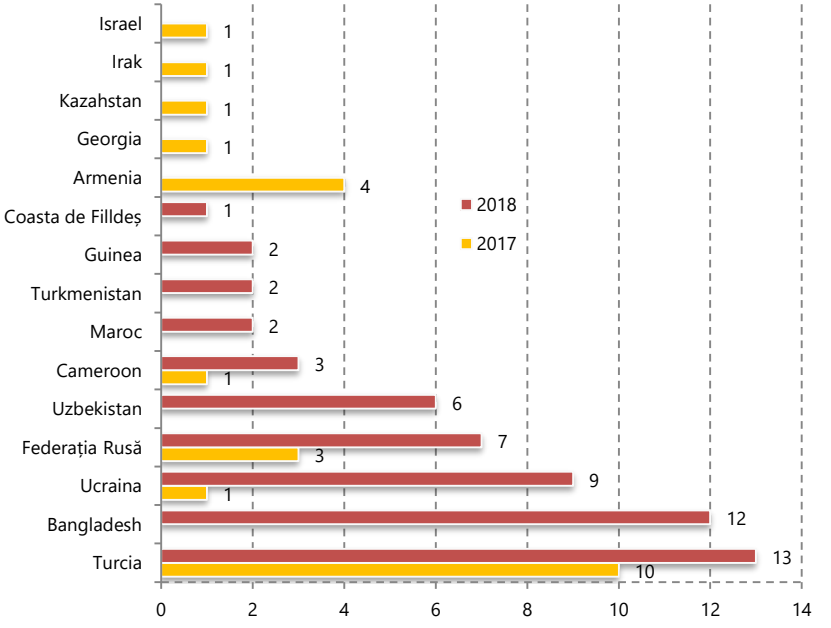


Fig. 2. Numărul persoanelor documentate pentru încălcarea frontierei de stat după ţara de origine, 2017-2018
Sursa: Poliţia de Frontieră.

Pentru *încălcarea frontierei de stat* în 91 de cazuri au fost documentate 116 persoane, înregistrându-se o creştere cu 68,5% la numărul de cazuri şi 78,5% la persoane faţă de anul 2017. În cazul încălcării frontierei de stat, predomină cazurile de documente false (76%), urmate de cele de ocolire a punctului de trecere al frontierei de stat (19%) şi substituirea de persoane (5%). Ţara de proveniență a persoanelor reţinute pentru încălcarea frontierei de stat este prezentată în Figura 2.

Analiza tendinţelor migraţioniste ale cetăţenilor altor state pe teritoriul Republicii Moldova nu atestă sporirea fluxului de străini sosiţi (datele Biroului Migrație și Azil). Însă datele Poliţiei de Frontieră prezintă creşterea cu 15% în anul 2018 a încălcărilor la capitolul migraţia ilegală (fiecare al patrulea eveniment sau fapt înregistrat la acest capitol). Datele subsistemului automatizat de evidenţă al cazurilor de încălcare a legislaţiei privind frontiera de stat atestă creşterea atât a încălcărilor regimului de şedere (+12,1%), dar mai cu seamă a încălcărilor frontierei de stat (+68,5%). În fluxul de persoane documentate în 2018, pentru încălcarea frontierei de stat, au apărut pentru prima dată migranţi din Bangladesh.

Referințe:

1. CHEIANU-ANDREI, D. *Vulnerabilitatea migranților la trafic și exploatare pe teritoriul Republicii Moldova.* Chișinău, 2020. ISBN 978-9975-3297-3-9.

MITOLOGIA SINUCIDERII

Oxana ISAC
CZU: 316.624:616.89-008.44 ***oxana_isac@rambler.ru***

Fenomen omniprezent în toate culturile şi civilizaţiile, în toate păturile sociale şi la toate vârstele, sinuciderea în societatea noastră, după rapoartele Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii (OMS), este una dintre cele patru cauze principale de deces (după patologia cardiacă, oncologică şi accidentele rutiere). Comportamentul suicidar reprezintă un fenomen care a luat amploare atât în Republica Moldova, cât și în restul țărilor, rata suicidelor ce au loc anual la nivel global ajungând la 1,5% din totalul deceselor, estimându-se un număr de aproape 800.000 de decese prin suicid pe an, conform OMS [1]. Pentru mulți dintre cei care aleg să adopte această atitudine, sinuciderea poate reprezenta:

- formă de încetare a suferinței fizice sau emoționale;
- formă de revoltă în fața unei boli stigmatizante;
- un răspuns la o halucinație auditivă cu caracter de comandament;
- formă de manifestare a unei tulburări delirante;
- formă de răzbunare pe cei din jur;
- modalitate de reunire cu o persoană apropiată decedată;
- un simbol al dorinței renașterii.

Caracterul controversat al fenomenului suicidar a ţesut în jurul lui o adevărată „mitologie”. Aceasta s-a datorat nu numai naturii emoţionale care caracterizează subiectul, dar şi faptului că din mai multe puncte de vedere cercetările de suicidologie sunt încă într-o fază de tatonare. Chiar şi în comunitatea ştiinţifică se întâlnesc frecvent multe idei bazate mai mult pe opinia publică decât pe realităţile psihologice sau sociale. Aceste idei au perpetuat o serie de prejudecăţi referitoare la suicigaşi, influenţând negativ procesul de identificare şi prevenire a comportamentului suicidar. Dacă pentru public astfel de „mituri” sunt interesante, pentru specialiştii în domeniu ele sunt periculoase:

1. *„Persoanele care vorbesc despre sinucidere nu încearcă niciodată să se sinucidă sau nu merg niciodată până la capăt”.* Este posibil ca persoanele care vorbesc despre gândurile lor referitoare la sinucidere să şi încerce să-şi ia viaţa. Multe dintre persoanele care s-au sinucis au spus cuiva despre tendinţele lor de suicid în săptămânile de dinaintea morţii. Numeroase studii au înregistrat, în medie, la 8 din 10 suicigaşi anunţul anterior al intenţiei suicidare, în termeni deosebit de preciși.

2. *„Dacă o persoană vrea să îşi ia viaţa, va face acest lucru şi nimeni nu poate face nimic pentru a o împiedica”.* Majoritatea celor care se gândesc la sinucidere nu își doresc să moară; ei vor să pună capăt durerii pe care o simt. Cu toate că există anumite situaţii în care nimeni nu ar fi putut prezice o sinucidere, în multe cazuri finalul tragic poate fi evitat dacă i se oferă ajutorul şi sprijinul potrivite persoanei în cauză şi ea este dispusă să accepte acest ajutor.

3. *„Dacă discuți despre sinucidere, sau întrebi pe cineva dacă are tendinţe suicidare, încurajezi tentativele de sinucidere”.* Discuţiile serioase despre sinucidere nu vor crea sau creşte riscul; din contra, pot contribui la reducerea acestuia. Cea mai bună modalitate de a identifica posibilitatea ca o persoană să se sinucidă este să adresezi întrebări directe. Ascultarea şi discutarea în mod deschis a gândurilor cu privire la sinucidere ale unei persoane pot crea un sentiment de uşurare care poate fi esenţial pentru prevenirea pericolului imediat de sinucidere.

4. *„Anumite persoane au întotdeauna tendinţe de suicid”.* Anumite grupuri, subculturi sau vârste sunt asociate în mod deosebit cu sinuciderea. Deşi anumite grupuri prezintă un risc crescut, sinuciderea poate afecta toate vârstele, indiferent de sex şi cultură. Multe persoane au gânduri trecătoare cu privire la sinucidere la un moment dat. Nu există un anumit „tip de persoană” predispus la sinucidere şi, deşi pot exista semne de avertizare, acestea nu sunt întotdeauna observate. Cu toate că persoanele care au mai avut o tentativă de a-şi lua viaţa în trecut pot prezenta un risc crescut de a duce până la capăt sinuciderea, dacă acestea primesc ajutorul şi sprijinul potrivite, este posibil şi chiar reuşesc să își continue viaţa.

5. *„Dacă o persoană a mai avut tentative, nu se va sinucide de fapt”.* Cei care au încercat o dată să se sinucidă prezintă un risc

crescut de a mai încerca. Aceste persoane trebuie luate în serios şi este necesar să li se acorde sprijin şi ajutor ca să găsească o rezolvare sigură pentru gândurile şi acţiunile lor suicidare.

6. *„Atunci când sunt semne că o persoană se simte mai bine, pericolul a trecut”.* De multe ori, riscul de sinucidere poate fi maxim, atunci când ia sfârşit depresia sau când persoana pare calmă după o perioadă dificilă. Acest lucru poate să se întâmple, deoarece, odată ce persoana în cauză a luat decizia de a se sinucide, ea simte că a găsit o soluţie, indiferent cât de disperată.

7. *„Persoana care a uzat de o metodă „blândă” în parasuicid nu are risc suicidar crescut”.* Este eronat a se confunda letalitatea cu intenţionalitatea suicidului, căci o leziune fizică minoră nu este identică cu lipsa dorinţei de a muri. Mulţi oameni au o înţelegere greşită a propriului corp, a capacităţii de a suporta dozele de medicamente sau alte substanţe, astfel că intenţia persoanei interferează cu o serie de variabile aleatorii.

8. *„Împărţirea strictă a celor ce au avut un parasuicid în două categorii: persoane cu intenţie serioasă de a muri şi persoane manipulatoare”.* Practica demonstrează că cel ce a făcut una sau mai multe tentative prezintă dorinţe contradictorii referitoare la viitorul său. Chiar şi depresivii, cu delir micromanic păstrează în adâncul sufletului dorinţa de a fi salvaţi.

9. *„Suicidul este o trăsătură moştenită”.* Niciun rezultat al cercetărilor genetice nu confirmă această părere, destul de des vehiculată în public.

Majoritatea persoanelor care se gândesc la sinucidere vor încerca să facă acest lucru cunoscut cuiva. Există mai multe semne cărora trebuie să le acorzi ateniţe. Pentru a ajuta, este esenţial să acorzi atenţie semnelor de avertizare şi să ştii ce să faci ca să ajuţi. Fiecare persoană este diferită şi, din această cauză, în anumite situaţii vor fi evidente, puţine semne sau niciunul. Semne comune că o persoană cunoscută poate prezenta riscul de a se sinucide:

– aceasta vorbeşte despre dorinţa de a muri şi nu vede rostul vieţii sau o cale de ieşire din situaţia în care se află. Poate spune că se simte ca într-o capcană;

– în viaţa acesteia au avut loc evenimente stresante sau a suferit pierderi semnificative şi nu pare să facă faţă;

– aceasta îşi dă de pomană bunurile preţioase;

– aceasta începe să îşi facă ordine în lucruri, de exemplu, face aranjamentele necesare pentru testamente, îngrijirea animalelor de companie sau a copiilor;

– aceasta prezintă schimbări evidente în comportament, aspect fizic sau dispoziţie; poate părea neatentă, tristă, distantă sau poate avea dificultăţi de concentrare;

– aceasta a mai avut o tentativă de sinucidere.

Astfel, constatăm că sinuciderea continuă să fie o problemă serioasă care transcende granițele socioeconomice, de vârstă, rasiale, religioase, de sănătate mintală și ale identității sexuale. Deși studiile arată că anumite grupuri sociale prezintă un risc mai mare de sinucidere decât altele, realitatea tristă este că această gândire are potențialul de a lovi pe oricine, oriunde, în orice moment al vieții. Din toate problemele legate de sănătatea mintală, sinuciderea a devenit cea mai stigmatizată. Deoarece atât de multe persoane o consideră un subiect *tabu* sau generator de teamă, încât disperarea tragică a sinuciderii rămâne lăsată de o parte, respinsă în mod greșit.

Referințe:

1. WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2018). *Suicide data*. [online] Accesat: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/

PARTICIPAREA STUDENȚILOR ÎN PROCESUL DECIZIONAL LA NIVEL UNIVERSITAR

Anastasia OCERETNÎI
CZU: [316.346.32-053 + 378.11]:005.53 *a_oceretnii@yahoo.com*

Participarea studenților este un aspect important în viața academică, inclusiv recunoscută prin Comunicatul de la Praga (2001) stabilindu-se necesitatea considerării studenților în calitate de parteneri activi, competenți și constructivi, și implicării lor în organizarea și determinarea conținutului educației universitare [1, p.3-4]. Totodată, participarea atât a cadrelor didactice, cât și a studenților în managementul instituției de învățământ superior este o abordare novatoare, susținută de Uniunea Europeană a Studenților (2016). În plan mondial, mișcările privind implicarea studenților în procesele decizionale în cadrul universităților au demarat în anii 60-70 ai secolului al XX-lea în țările industrializate din America de Nord și Europa de Vest. În SUA, după ani de negociere, în 1968 a fost semnată Declarația Comună cu privire la drepturile și libertățile studenților, prin care a fost stabilit dreptul studenților de a participa în guvernanța instituțională. În perioada 1968-1976, în țări precum Belgia, Danemarca, Franța, Germania, Țările de Jos, Norvegia, au fost promulgate legi cu privire la transformarea guvernanței universitare din perspectiva participării studenților [4, p.1443-1444].

Legislația națională, în speță Codul educației, indică asupra dreptului studenților de a fi aleși în structurile de conducere ale instituției de învățământ (art.136 alin.(1), lit.f), inclusiv de a fi reprezentați în Senat și Consiliul facultății (art.136 alin.(3)). În comparație, în Italia reprezentanții studenților sunt membri ai Senatului și ai Consiliului de conducere la nivel de universitate, dar au unele restricții în participarea la luarea deciziilor pe anumite aspecte; în Luxemburg studenții au dreptul la opinie, participarea lor fiind mai mult în calitate de observatori; în Finlanda studenții au dreptul la participarea în procesul de luare a deciziilor doar în instituțiile publice, iar în cazul instituțiilor private, acestea au o libertate în decizia de implicare a studenților în

procese decizionale [3, p.4]. Totodată, conform cercetării Consiliului Europei, în unele țări europene studenții nu au dreptul de vot în probleme administrative, financiare sau cu referire la resursele umane [4, p.1452]. Totuși, implicațiile participării studenților în procesul de luare a deciziilor la nivel universitar contribuie pozitiv asupra dezvoltării și implementării politicilor universitare din perspectiva beneficiarilor direcți, fiind un indicator al democratizării sistemului de învățământ universitar.

În vederea determinării particularităților procesului de participare a studenților în procesul decizional la nivel universitar, în perioada octombrie 2019-mai 2020 a fost desfășurat studiul sociologic „*Participarea studenților în procesul decizional din cadrul Universității de Stat din Moldova*”[7], prin aplicarea designului mixt de cercetare (metoda anchetei și a interviului individual)[8].

Studiul a evidențiat că studenții asociază participarea cu implicarea în diferite activități, având oportunitatea de-a stabili relații noi, experiențe noi, care necesită timp și efort pentru a reuși: *„Participare pentru mine e o nouă experiență..., îmi place să am noi experiențe când întâlnesc alte persoane.”* (II_șef_de_ grupă); *„Participarea – când eu mă implic în diferite activități, depun efort și pot spune că fac parte din echipa de organizare a acestor activități”* (II_Student_SENAT). Spiritul participativ este unul care se dezvoltă pe parcursul vieții, în special în anii de școală. Datele cercetării relevă că 84,8% dintre studenții respondenți au participat în activitățile organizate în cadrul instituției de învățământ preuniversitar, dintre care mai mult de a cincea parte (23,7%) dintre aceștia sunt activi în cadrul organelor reprezentative ale studenților universității. Cei mai mulți dintre studenți participă în activitățile Consiliului facultății (13,7%), iar aproximativ 5,0% – în cadrul ASUSM.

[7] Studiul sociologic a fost desfășurat împreună cu studenții de la programul de Studii sociologie, anul 2.

[8] Eșantionul cercetării cantitative a cuprins 519 studenți de la Ciclul I Licență din cadrul tuturor facultăților USM (11) și a cercetării calitative – 5 persoane, dintre care un cadru didactic.

Participarea în cadrul structurilor universitare este atribuită de cele mai multe ori studenților activi (92,2%). De asemenea, 63,1% dintre respondenți consideră că studenții cu o reușită academică înaltă sunt acceptați pentru participare, însă doar 16,1% dintre respondenți afirmă că pot participa cei cu reușita academică mică. Totodată, participarea este asociată șefilor de grupă (54,8%) și mai puțin cu studenții de altă etnie sau cu dizabilități.

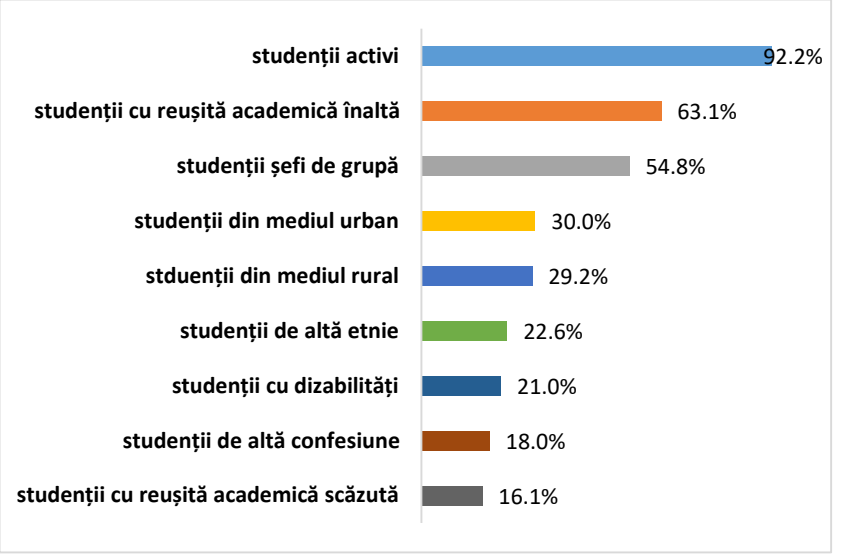


Fig.1. Opinii cu privire la studenții care pot participa în structurile administrative universitare

Participarea studenților prin înaintarea unor propuneri către structurile administrative ale universității sau organele de autoreprezentare este un model de implicare. Datele studiului relevă că 32,5% dintre studenți nu au înaintat nicio propunere vreunei structuri. Astfel 38,2% dintre studenți nu au comunicat oarecare propuneri către ASUSM, iar 35,8% – către tutorele de grupă. În același timp, aproximativ a patra patre din eșantionul cercetării nu au înaintat propuneri către Senatul universității. Mai des studenții înaintează propuneri către structura de autoreprezentare a studenților la nivel de facultate (84,2%), iar cel mai

puțin studenții vin cu propuneri către Consiliul facultății (60,8%). Totodată, mai puțin de jumătate dintre respondenți cunosc deciziile luate de către structurile administrative universitare sau de autoguvernare, iar 42,8% consideră activitatea acestora transparentă.

Motivația de a participa în activitățile diverselor structuri universitare este determinată de *sporul de încredere* pe care îl au studenții în aceste structuri. Datele studiului scot în evidență că de nivel mai mare de încredere se bucură Consiliul facultății: 25,6% au încredere totală și 37,2% – o oarecare încredere. În același timp, 58,0% dintre studenți manifestă încredere cu referire la Senatul universitar, iar 53,6% – în ASUSM. Aproximativ a treia parte dintre studenți (30,6%) sunt indiferenți cu referire la ASUSM și circa 5,0% dintre ei nu au încredere în nicio structură universitară din cele trei. Aceste opinii pot fi determinate de cea cu referire la reprezentarea intereselor studenților de către aceste structuri: aproximativ 42,0% dintre respodenți cred că interesele lor sunt reprezentate de Consiliul facultății, în timp ce 33,6% atribuie această caracteristică ASUSM-ului și 29,5% – Senatului. La fel, aproximativ 15,0% dintre studenți consideră că nici una dintre aceste structuri nu le reprezintă interesele.

Unul din factorii care ar contribui la participarea studenților este *nivelul de informare al studenților*, studiul evidențiind că aceștia mai des se informează despre aspecte cu privire la procesul de studii, precum orar (78,2%), planul de învățământ (41,8%), realizarea stagiilor de practică (41,8%), burse de studii (37%), însă mai puțin se informează cu privire la bugetul universității (10,8%) și repartizarea locurilor în cămin (17,5%). Totodată, principalele surse de informare ale studenților sunt șeful de grupă (35%) și curatorul (24%). În același timp, o parte din studenți accesează rețelele sociale ale facultăților, universității, ale ASUSM pentru obținerea de informații cu privire la deciziile acestor structuri.

Participarea studenților în managementul universitar este o dimensiune a Procesului Bologna, ca model ideal de democratizare a învățământului superior, în acest context fiind necesară încurajarea studenților de a fi activi și a prelua anumite responsabilități. Cercetarea desfășurată în cadrul USM atestă că sunt necesare acțiuni

de îmbunătățire a participării studenților atât din partea administrației universității, cât și ale structurilor de autoreprezentare, context în care studenții consideră că *„nu există un domeniu în care nu se pot implica studenții. ei ar trebui să se implice peste tot, deoarece sunt parte din comunitatea univesității”* (II_Student_SENAT).

Referințe:

1. Towards the European Higher Education Area. Communique of teh meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Accesat: http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14259 (26.08.2020)
2. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014. În: *Monitorul Oficial*, nr.319-324, 2014.
3. *Student participation in Higher Education Governance.* Accesat: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2018/05/04.-Student-Participation-in-Higher-Education-Governance.pdf (02.09.2020)
4. LUESCHER-MAASHELA, Th.M. Student representation in university decision making: good reasons, a new lens? In: *Studies in Higher Education,* 2013, vol.38, no.10, pp.1442-1456.

SUPERVIZAREA CA OBIECT DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Sergiu OCERETNÎI
CZU: 364.026:001.891
a_oceretnii@yahoo.com

Interesul științific față de domeniul supervizării este determinat de impactul acesteia asupra profesionalizării asistenței sociale și eficientizarea intervenției profesioniștilor în domeniu. Cercetarea științifică a supervizării a fost determinată de influența unor teorii, printre care teoria psihanalitică (1930-1950), o teorie majoră în asistența socială și a avut un impact pertinent asupra formatului și structurii viitoarei supervizări a asistenților sociali. Anii ’50 -’70 ai secolului al XX-lea au fost caracterizați în special la nivel global prin dezbateri asupra valorii și necesității unei supervizări continue a activității asistenților sociali pregătiți profesional, întrucât practica independentă a fost considerată un semn distinctiv al unei profesii bine dezvoltate. Unii asistenți sociali însă au perceput supervizarea de lungă durată ca pe o insultă a statutului lor profesional. Această dezbatere despre supervizarea interminabilă și practica autonomă este încă vie și relevantă în prezent [1]. Cercetările în plan internațional din perioada contemporană se referă la problematici, precum:

- *rolul asociațiilor profesionale ale supervizorilor* în calitate de actori ai societății civile, menționându-se că, în mod tradițional, accentul în cazul supervizării este pus pe persoanele care caută sprijin pentru îmbunătățirea eficacității lor profesionale, însă cu cât este înțeles mai bine rolul formativ al contextelor sistemice pentru tiparele și procesele de interacțiune, cu atât supervizarea ar trebui să fie considerată ca o abordare importantă de examinare și îmbunătățire a funcționării sistemelor întregi, fie că este vorba de echipe, grupuri, organizații sau societăți. Astfel, în afară de experiența și expertiza individuală a membrilor săi, rolul asociațiilor profesionale este cumularea experiențelor și expertizei colective a membrilor săi, formând și păstrând astfel un corp de principii de supervizare generalizate și acceptate. În acest fel, asociația profesională a supervizorilor prin

expertizele sale poate contribui la rezolvarea problemelor sociale devenind o resursă pentru îmbunătățirea inteligenței colective [2];

- *transdisciplinaritatea supervizării în asistența socială,* mai ales în contextul integrării în ultimul deceniu al secolului al XXI-lea a domeniului de sănătate și cel social, perioadă când se dezvoltă servicii private de supervizare, diverse instituții contractând aceste servicii. Astfel, asistenții sociali sunt supervizați și supervizează lucrătorii nonsociali. În același timp, sub influența raționalismului economic și „managerialismului" se atestă o schimbare a modelului tradițional de supervizare (în care supervizorul are funcții administrative, educative și de suport în raport cu supervizații), într-un model în care sunt divizate supervizarea managerială (exercitarea funcției manageriale) și supervizarea profesională/clinică (funcția educativă și de suport), supervizarea internă de cea externă. În această perioadă sporește numărul practicienilor din domeniul asistenței sociale care prestează servicii de supervizare; are integrarea abordărilor postmoderne în asistența socială, teoriei învățării experimentale și a practicii reflexive în practica de supervizare [3];

- *etica în supervizare*, fiind abordată importanța valorilor etice în exercitarea funcției de supervizare în asistența socială, în contextul în care aceasta îndeplinește funcția de portar al asistenței sociale de respectare a normelor și a valorilor deontologice. Practica etică a supervizării influențează calitatea vieții clienților prin faptul că supervizorul este un distribuitor al justiției prin aplicarea unui set de principii. Supervizorul etic în calitate de păstrător al conformității etice va lua în considerare politicile antidiscriminare în practica socială [4];

- *competențele, rolurile și responsabilitățile supervizorilor,* indicându-se asupra faptului că statutul de supervizor este obținut în urma unei experiențe vaste și instruirii în calitate de supervizor. Spre exemplu, în statutul Asociației Române a Supervizorilor indică asupra faptului că pregătirea supervizorilor se realizează în baza unui program de formare având la bază un curriculum aprobat de asociație, fiind echivalent cu studiile de master și este necesar un minim de 100 de ore de supervizare sub ghidarea unui supervizor licențiat [5]. Cercetările desfășurate au scos în evidență portretul unui „supervizor

bun”, fiind „o persoană care este un profesionist competent cu abilități de relaționare și bune abilități de gestionare organizațională” [6]. De asemenea, a fost dezvoltat modelul „supervizorului bun”, prin identificarea a patru elemente: atributele și calitățile supervizatului (1), atributele și calitățile supervizorului (2), oportunitatea de a exersa alegerea (3) și natura relației de supervizare (4). De asemenea, cercetările realizate atestă faptul că dezvoltarea și consolidarea competenței profesionale a lucrătorilor sociali prin supervizare contribuie la calitatea serviciilor sociale [7]. În concepția unor autori în contextul xercitării funcției formative, supervizarea reprezintă o soluție și o formă de instruire continuă pentru menținerea eficienței asistenților sociali [8];

- *modele și tipurile de supervizare* dezvoltate și evoluate urmare a schimbărilor intervenite în relația dintre asistența socială și sistemul clienților, care s-a orientat spre perspectiva punctelor forte [9]. Numeroase cercetări sunt axate pe evaluarea supervizării individuale și a celei de grup, fiind relevate avantajele și dezavantajele. Unul din studiile desfășurate atestă că supervizații în grup au declarat că au primit instruire într-o varietate mai largă de cazuri, au obținut consultanță și feedback direct de la colegi și de la supervizori și au văzut colegii lor capabili să le ofere consultări valoroase. Cu toate acestea, sintetizarea mai multor studii empirice din anii 1970 atestă faptul că supervizarea individuală „este o opțiune preferată atunci când supervizaților li se oferă o alegere” între cele două modalități. În același timp, în relație cu fiecare formă de supervizare sunt analizate responsabilitățile supervizorului și strategiile pe care le aplică în asigurarea eficienței. Unii autori au clasificat tipurile de supervizare în câteva modele: modelul parteneriatului feminin, care se concentrează doar pe probleme politice; modele ale practicilor fundamentate de teorie, care se bazează pe teorii, modele și perspective pe care asistenții sociali le utilizează în intervențiile lor; modele structural-funcționale, care se referă la funcțiile supervizării; modele de organizare, care reflectă practica de supervizare în cadrul unei structuri organizaționale specifice și prin metode de supervizare distinctive; modele de proces interacțional, care se concentrează pe interacțiunea dintre supervizor și supervizat în procesul de supervizare

[10]. O formă nouă de supervizare este cea electronică/online [11], fiind analizate beneficiile și limitele acestui nou tip de supervizare;

- *factorii care influențează activitatea de supervizare,* fiind identificate condițiile de muncă, deficitul de finanțare, calificarea profesională a supervizorilor, factorii politici etc. În același context, sunt desfășurate cercetări asupra rolului disciplinelor universitare de supervizare în formarea competențelor asistenților sociali, modalitatea de pregătire și autorizare a activității de supervizare, evaluarea eficienței și eficacității supervizării.

Referințe:

1. ENGELBRECHT, L. Yesterday, Today and Tomorrow: is Social Work Supervision in South Africa Keeping up?. In: *Social Work/Maatskaplike Werk*, 2010, no.46(3), pp.324-342 // https://www.semanticscholar.org/paper/YESTERDAY%2C-TODAY-AND-TOMORROW%3A-IS-SOCIAL-WORK-IN-UP-Engelbrecht/21e977766cf6b5515e6bd1f7abf80cb7ffe08f2f (accesat la 10.09.2019).
2. WILLKE, H. *Supervision in the knowledge society The role of Professional Associations for Supervision as actors in civil society.//*http://www.anse.eu/wp-content/uploads/doc/Library/Positionen%20Heft%201_2012.pdf (accesat 19.10.2019).
3. O'DONOGHUE, K. *Social workers and cross-disciplinary supervision//* https://www.researchgate.net/publication/259559421_social_workers_and_cross-disciplinary_supervision (accesat 17.10.2019).
4. CARAS, A. Ethics and Supervision Process - Fundaments of Social Work Practice. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 92 (2013),* pp. 133-141.
5. MARC, C., MAKAI-DIMENY, J., OȘVAT, C. The Social Work Supervisor: Skills, Roles, Responsibilities. In: *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*. Series VII: Social Sciences, Law, 2014, vol. 7 (56), no. 1, pp.221-230.
6. O'DONOGHUE, K., MUNFORD, R., TRLIN, A. What's best about social work supervision according to Association members. In: *Social Work Review*, Spring, 2006, pp.79-91// https://www.researchgate.net/publication/259559107_What's_best_about_social_work_supervision_according_to_Association_members (accesat 18.10.2019).
7. CĂLĂUZĂ, A. Fl. Supervizarea, modalitate de îmbunătăţire a performanţelor profesionale în asistenţa socială. În: *Revista de Asistență Socială*, 2017, anul XVI, nr. 2, pp. 161-172.

8. RUNCAN, P.L., CĂLĂUZĂ, A.Fl. Supervizarea, formă de formare continuă în domeniul asistenţei sociale. În: *Revista de Asistență Socială*, 2011, nr. 4.
9. ALSCHULER, M., SILVER, Th., Mcardle, L. Strengths-based group supervision with social work students. In: *Groupwork*, 2015, vol. 25(1), pp.34-57.
10. TSUI, M. *Social Work Supervision. Contexts and Concepts*. Londra: Sage Publications, 2005.
11. RUSHTON, J., HUTCHINGS, J., SHEPHERD, K., DOUGLAS, J. Zooming in: Social worksupervisors using online supervision In: *AOTEAROA NEW ZEALAND SOCIAL WORK*, 2017, vol. 29, no.2, pp. 126-130.

RELAȚIA DINTRE PERFECȚIONISM ȘI STĂRILE EMOȚIONALE

Valentina MIRON

CZU: 159.923.2:616-02 *valeagudumac@yahoo.com*

Perfecţionismul este un important construct multidimensional de personalitate care include componente motivaționale, cognitive, afective, comportamentale. Făcând o delimitare între perfecționisml sănătos și cel patologic, Garanean menționează că, în aspect afectiv, perfecționiștii sănătoși primesc satisfacție de la activitatea pe care o fac, au speranță că vor avea succes, au un nivel scăzut de stres în viața de zi cu zi, pe când persoanele cu perfecționism patologic manifestă simptome depresive, anxietate, frica de eșec, nivel crescut al anxietății sociale, nivel ridicat al anxietății academice, stres zilnic intens [1].

Perfecționismul a fost asociat mult timp cu incapacitatea de a experimenta satisfacție de la rezultatele obținute, deoarece perfecționiștii au tendința de a crede că ar putea (și ar fi trebuit) să facă mai bine, indiferent de ceea ce au obținut de fapt. În acest context, standardele perfecționiste și grijile evaluative perfectioniste demonstrează diferențe semnificative, standardele perfecționiste fiind asociate cu perfecționismul sănătos, iar grijile evaluative perfecționiste fiind asociate cu perfecționismul patologic [2].

Analiza literaturii ne permite să afirmăm că perfecţionismul pozitiv îi face pe indivizi flexibili către succes, experimentând astfel satisfacţie şi plăcere, mai degrabă decât nemulţumire, frustrare şi furie. În schimb, perfecţionismul negativ creşte vulnerabilitatea persoanelor la distresul emoţional, cum ar fi predispoziţia de a experimenta furie şi alte emoţii negative prin stabilirea unor standarde ridicate de performanţă, suprageneralizarea eşecurilor percepute, autoevaluarea negativă, autoînvinuirea şi măsurarea valorii personale în termeni de scopuri inaccesibile de performanţă şi productivitate [3].

În studiul de față ne-am propus să identificăm relația dintre stările emoționale pozitive și negative și parametrii cognitivi ai perfecționismului. Pentru măsurarea perfecționismului a fost utilizat chestiona-

rul propus de psihologii ruși (Garanean, 2010), tradus și validat în limba română, care măsoară parametrii cognitivi ai perfecționismului. Scalele acestui instrument sunt:*(1) Perceperea altor persoane ca având cerinţe prea înaltede la mine*; *(2) Aspiraţii şi cerinţe înalte faţă de sine; (3) Standarde înalte ale activităţii, orientîndu-se spre polul „celor mai de succes”; (4) Selectarea informaţiei despre propriile insuccese şi greşeli;(5) Gîndirea polarizată după principiul „totul sau nimic”*.

Pentru măsurarea stărilor emoționale a fost utilizat *Inventarul emoțiilor pozitive și negative* (PANAS) realizat de Watson și Clark (1994). Chestionarul cuprinde două subscale care măsoară emoțiile pozitive (PA) și negative (NA). Respondenților li s-a cerut să evalueze pe o scală Likert de la 1 la 5 măsura în care au perceput emoția respectivă aferentă stării generale (cum vă simțiți de obicei). În cercetare au fost antrenați 130 de subiecți.

Tabelul 1

Relația dintre scalele perfecționismului
și subscala NA a inventarului PANAS

		Perf.1	Perf.2	Perf.3	Perf.4	Perf.5	Perf. General
NA	Pearson Correlation	,478**	,183*	,256**	,538**	,163	,483**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,041	0,004	0,001	0,068	0,001
	N	130	130	130	130	130	130

** Corelația semnificativă pentru pragul 0,01
* Corelația semnificativă pentru pragul 0,05

Analizând rezultatele prezentate în tabelul 1 evidențiem o corelaţie maximă cu sens pozitiv între Perf. 1 și NA (r=0,478; p =0,001), între Perf. 3 și NA (r=0,256; p =0,004), între Perf. 4 și NA (r=0,538; p =0,001) și între Perfecționismul general și NA (r=0,483; p =0,001). Aceste rezultate semnifică că perceperea altor persoane ca având cerinţe prea înalte de la mine, compararea permanentă cu persoanele „mai demne, mai talentate, cu realizări mai deosebite”, precum și selectarea informaţiei despre propriile insuccese şi greşeli au o legătură foarte strânsă cu stările emoționale predominant negative.

O corelație semnificativă cu sens pozitiv a fost obținută între Perf. 2 și NA (r=0,183; p =0,041), ceea ce semnifică că aspirațiile și cerințele înalte față de sine sunt legate de stările emoționale predominant negative, deși într-o măsură mai mică. Nu s-a găsit corelație semnificativă între subscala perfecționismului *Gândirea polarizată după principiul „totul sau nimic"* și starea emoțională predominant negativă.

Tabelul 2

Relația dintre scalele perfecționismului
și subscala PA a inventarului PANAS

		Perf.1	Perf.2	Perf.3	Perf.4	Perf.5	Perf. General
PA	Pearson Correlation	-0,397**	0,217*	-0,178*	-0,272**	-0,099	-0,237**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,013	0,043	0,002	0,263	0,007
	N	130	130	130	130	130	130

** Corelația semnificativă pentru pragul 0,01

* Corelația semnificativă pentru pragul 0,05

Corelație maximă cu sens negativ remarcăm între Perf.1 și PA (r=-0,397; p=0,000), între Perf. 4 și PA (r=-0,272; p =0,002) și între Perfecționismul general și PA (r=-0,237; p =0,007). Aceste rezultate indică la faptul că perceperea altor persoane ca având cerinţe prea înalte de la mine, dar şi selectarea informaţiei despre propriile insuccese şi greşeli au o legătură foarte strânsă cu stările emoționale predominant pozitive.

Corelație semnificativă cu sens negativ a fost obținută între Perf. 3 și PA (r=-0,178; p=0,043), ceea ce semnifică că orientarea spre „polul celor mai de succes" are legătură semnificativă cu stările emoționale preponderent pozitive. Nu s-a găsit corelație semnificativă între subscala perfecționismului *Gândirea polarizată după principiul „totul sau nimic"* și starea emoțională predominant negativă.

Doar încazul subscalei *Aspiraţii şi cerinţe înalte faţă de sine* a fost evidențiată o legătură pozitivă cu stările emoționale preponderent pozitive (r=0,217; p =0,013), ceea ce semnifică că, spre deosebire de

ceilalți parametri cognitivi ai perfecționismului, aspirațiile și cerințele înalte față de sine pot declanșa și stări emoționale pozitive, dar și stări emoționale negative în dependență de grijile evaluative care-i sunt asociate (Gaudreau și Thompson, 2010).

Rezultatele obținute confirmă cercetările anterioare, care susțin că perfecționismul adaptativ are o relație pozitivă semnificativă cu stările afective pozitive, iar prfecționismul maladaptiv asociat cu nesiguranță în acțiuni și preocupări perfecționiste cu stările afective negative. Studiul de față, însă, completează cercetările anterioare, specificând parametrii cognitivi ai perfecționismului care au o legătură semnificativă cu stările emoționale pozitive și negative.

Referinţe:

1. ГАРАНЯН, Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств. Диссертация психологических наук. Москва, 2010, 429 p.
2. STOEBER, J., JANSSEN, D.P. Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. In: *Anxiety, Stress & Coping*. [on-line], 2011, vol. 24, nr.5, pp.477-497, [citat 04 aprilie 2018]. Disponibil: http://web.a.ebscohost.com
3. GAUDREAU, P & THOMPSON, A. Testing a 2 × 2 model of dispositional perfectionism. In: *Personality and Individual Differences: abstract* [on-line], 2010, vol. 48, pp. 532-537. [citat 28 octombrie 2018]. Disponibil: http://psycnet.apa.org/record/2010-03700-007
4. STOEBER et al. The Multidimensional Perfectionism Cognitions Inventory-English (MPCI-E): Reliability, validity, and relationships with positive and negative affect. In: *Journal of Personality Assessment*, 2010, vol. 92, nr. 1, pp. 16-25.

CUPRINS

PSIHOLOGIE

Жанна РАКУ
Особенности смысложизненных
ориентаций студенческой молодежи …… 5

Natalia COJOCARU
Note despre o reprezentare polemică în germene:
reprezentarea pandemiei COVID-19 10

Zinaida BOLEA
Imaginea celuilalt în descrierea aspectelor reziliente
în fenomenul deportărilor din RSSM 14

Aliona PALADI
Sinteze teoretice asupra inteligenței digitale 18

Oxana PALADI
Adaptabilitatea psihosocială și stima de sine a adolescenților 23

Galina PRAVIȚCHI, Olga AXENTII
Relația dintre agresivitate și locul de control la tineri ……. 28

Viorica ȘAITAN
Percepții și atitudini privind realizarea cercetărilor
psihologice în mediul organizațional
din Republica Moldova 32

Iulia RACU
Anxietatea și trăsăturile de personalitate la adolescenți 36

Parascovia TOPADA-COROI
Cadrul psihoterapeutic în lucrul cu supraviețuitorii abuzului 41

Corina BALAN
Necesitatea prevenirii și controlului agresivității
și violenței școlare 46

Rodica PASCARI
Programe de intervenție în cadrul muncii emoționale ……. 50

Elena SUMAN
Abordări moderne privind managementul echipei 54

Victoria CHEPTENE
Aptitudinile comunicative și inteligența emoțională
la vârsta adolescenței 58

Ion CAȘCAVAL
Abordări teoretice privind capacitatea
de mentalizare la părinți 62

Alin Ioan CREȚU
Burnout-ul, efect al suprasolicitărilor cotidiene 66

Cristina DOLINSCHI
Satisfacția și stabilitatea maritală în contextul
pandemiei COVID-19 70

Natalia DOȚEN
Institutul de Medicină Urgentă,
Centrul Național de Epileptologie
Aspectele psihologice și sociale ale epilepsiei 74

Călin DRĂGOI
Stresul ocupațional bazat pe empatie.
Fatigabilitatea de compasiune – o metasinteză 79

Natalia GABATIUC
Motivația managementului impresiei 85

Crina Florica CREȚU
Mindfulness și anxietatea în preadolescență 89

Florian Viorel MIU
Definiții conceptuale ale jocului de noroc patologic 93

Elena NISTREAN
Abordări teoretice privind trauma de pierdere 97

Tatiana ROȘCA
Universitatea Liberă Internațională din Moldova
Aspecte ale bilingvismului ca modalitate
de integrare în cazul copiilor imigranți 101

Diana ȘTIRBU
Complianța – factor facilitator al adaptării psihosociale a adultului aflat la tratament prin hemodializă cronică 105

Анастасия КОВРОВА
Направленность программ психокоррекции жертвенной позиции личности у взрослых 109

Инна ТЕЛЮКОВА
Аспекты эмоциональной готовности дошкольника как предпосылки успешной адаптации к школе 113

Ana-Maria VLADU
Studiu asupra atenției și a respectării distanței în mers (Diferențe în funcție de gen) 117

Nicoleta CROITORIU
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava
Repere conceptuale ale psihologilor despre Burnout …….. 121

Татьяна ГРАУР (ПОЧТАРЬ)
Возрастные особенности проявления симптомов интернет-зависимости у подростков 125

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Vladimir GUȚU
Educaţia formală, nonformală şi informală: cadrul comparativ … 129

Nina BÎRNAZ, Nadejda BUTNARI, Iulian RAȚĂ
Etosul cadrului didactic în procesul de comunicare pedagogică .. 134

Natalia TOMA
Particularitățile motivației pentru învățare la tineri și adulți: cadrul nonformal 138

Carolina ȚURCANU
Educația nonformală: opțiuni metodologice și profiluri de formare 142

Valentina BODRUG-LUNGU, Eugenia GANEA
Education system from a gender perspective …….. 146

Ramona-Elena ROTARU
The concept of creativity and the
connection between creative thinking
and creative problem solving 150

Valeria BOTEZATU
Aspecte-cheie ale măsurării – etapă în evaluarea
formativă a studenților 154

Aurelia DOMNIŢEANU
Dezvoltarea competenței de lectură în contextul
învățământului online 158

Vasilica-Carina BANU
Modalităţi de ameliorare a blocajelor şi barierelor
în comunicarea didactică …….. 161

Vladimir GUȚU, Vasilica-Carina BANU
Optimizing the didactic communication between
the teacher and the student with hearing disabilities.
Examples of good practice 164

Vasilica BALERCĂ
Interactivitatea în grup – premisă a dezvoltării
gândirii critice la copii 168

Angela DIMITRIU
Valoarea pragmaticii în dezvoltarea competenței
de comunicare în limba engleză la elevii
din învățământul profesional ethnic 171

Angela SÎRGHI
Institutul de Formare Continuă
Particularități ale instrumentelor digitale utilizate
în procesul de formare a competenței
lingvistice în limba străină la adulți 175

Nadejda USATÎI
Educație pentru maternitate 179

Andra-Ramona BORȘ
Comunicare interinstituțională strategică
în organizațiile școlare de tip liceal 184

Oana CODREANU
Rolul jocului didactic matematic în dezvoltarea
gândirii creatoare a preșcolarilor 187

Lucica CROITORU
Liceul Tehnologic Vernești
Integrarea mijloacelor didactice digitale în lecțiile de limba
și literatura română în învățământul profesional tehnologic ……. 191

Vladimir GUȚU, Ramona-Elena ROTARU
Stimulating creativity in primary school children from
the perspective of trans and interdisciplinarity 194

Hila BALALIS
Israel
Approaches of teachers' organizational
citizenship behavior …..... 198

Einas DANIEL-SHAMA
Israel
Forming inclusive education environment for children
with disabilities in Israel 202

Надежда КОЧАНЖИ
Материалы из педагогического опыта преподавателей
гагаузского языка и литературы по обучению учащихся
диалогической речи 206

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Studiu empiric privind promovarea de către cadrele didactice
a valorilor creștine în consilierea educațională …… 210

Florin CHEIA
Statutul și funcțiile învățătorului de sprijin în realizarea
instruirii individualizate a elevilor cu CES 214

Marianna SAVVA
Repere istorice privind apariția profesiei didactice 218

Lilia SPÎNU
Educația nonformală în angajabilitatea (post)universitară 222

Olesea MUNTEANU
Adaptarea psihosocială la locul de muncă …… 226

Marcel BÂLICI, Nadejda BÂLICI
Universitatea de Stat din Moldova
Universitatea de Stat de Medicină şi Farmacie „N. Testemițanu”
Corelarea rolului segmentelor bifonematice
și organizatorilor textuali pentru realizarea etapei
de prezentare a mesajului într-o comunicare eficientă …… 231

SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

Maria BULGARU
Consecinţele migraţiei părinţilor la muncă
în străinătate asupra copiilor 234

Stela MILICENCO
„Mișcarea așezămintelor sociale” în contextul
dezvoltării asistenței sociale 239

Tatiana SPĂTARU
Determinarea atitudinilor legate de coeziune
în condițiile de pandemie COVID-19 243

Liliana SALCUȚAN
Autonomia seniorilor și îmbătrânirea activă:
elemente de coeziune 247

Valentina MOVILA
Aportul valorilor în devenirea identității naționale a tinerilor 251

Aliona ONOFREI, Ala GHEORGHIȚĂ (IONESCU)
Ecosistemul antreprenoriatului social în Republica Moldova 255

Cristina COROBAN
Competențele sociale ale copiilor în situaţie vulnerabilă 259

Angela MIRON
Principii de lucru pentru tratamentul aplicat
consumatorilor de droguri 264

Reghina ERHAN
Viabilitatea financiară a organizațiilor societății civile
din Republica Moldova 269

Diana CHEIANU-ANDREI
Migraţia ilegală în Republica Moldova prin prisma
datelor Poliţiei de Frontieră 273

Oxana ISAC
Mitologia sinuciderii 277

Anastasia OCERETNÎI
Participarea studenților în procesul decizional
la nivel universitar 281

Sergiu OCERETNÎI
Supervizarea ca obiect de cercetare științifică 286

Valentina MIRON
Relația dintre perfecționism și stările emoționale …… 291

Conferinţa ştiinţifică
naţională cu participare internaţionlă
„Integrare prin cercetare şi inovare”
10-11 noiembrie 2020

Rezumatele comunicărilor
Ştiinţe sociale

Redactori literari:
Antonina Dembiţchi
Valentina Mladina

Procesare computerizată: *Tatiana Bulimaga*
Marianna Savva
Violeta Macovei
Margareta Prohin

"Integrare prin cercetare şi inovare", conferinţă ştiinţifică naţională cu participare internaţională (2020; Chişinău). Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", 10-11 noiembrie 2020 : Rezumatele comunicărilor / comitetul științific: Gheorghe Ciocanu [et al.]. – Chişinău : CEP USM, 2020 – . – ISBN 978-9975-152-53-2.

Științe sociale. – 2020. – 299 p.: fig., tab. – Antetit.: Univ. de Stat din Moldova, Inst. de Cercet. și Inovare. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 30 ex. – ISBN 978-9975-152-54-9.

082:378(478-25)=135.1=111=161.1

I-58

Semnat pentru tipar 15.10.2020
Formatul 60x84 $^{1}/_{16.}$
Coli de tipar 19,0. Coli editoriale 18,0.
Comanda 295. Tirajul 30 ex.
Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009