UNIVERSITATEA DE STAT
DIN MOLDOVA

# Conferința științifică națională cu participare internațională

# INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE

## 10-11 noiembrie 2021




## Științe sociale

UNIVERSITATEA DE STAT
DIN MOLDOVA

# Conferința științifică națională cu participare internațională

dedicată aniversării a 75-a
a Universității de Stat din Moldova

# INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE

**10-11 noiembrie 2021**

## Științe sociale

Chișinău, 2021

159.9+3(082)=135.1=111=161.1
I-58

**Conferința științifică națională cu participare internațională**
dedicată aniversării a 75-a a Universității de Stat din Moldova
**INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE**

**Comitetul științific:**

| | |
|---|---|
| Igor Șarov | Universitatea de Stat din Moldova, rector, dr., conf. univ. |
| Aurelia Hanganu | Universitatea de Stat din Moldova, prorector, dr. hab., conf. univ. |
| Constantin Marin | Universitatea de Stat din Moldova, președinte al Consiliului științific, dr. hab., prof. univ. |
| Vitalie Sochircă | 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. |
| Serghei Brînză | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Drept, dr.hab., prof. univ. |
| Tudorel Toader | Universitatea „Al.I. Cuza", Iași, România, rector, dr., prof. univ. |
| Răzvan Dincă | Universitatea din București, România, decan al Facultății de Drept, dr., prof. univ. |
| Liliana Dmitroglo | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Fizică şi Inginerie, dr., conf. univ. |
| Marius Ștef | Universitatea de Vest din Timișoara, România, prodecan al Facultății de Fizică, dr., lector |
| Sergiu Matveev | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Istorie şi Filosofie, dr., conf. univ. |
| Viorel Vizureanu | Universitatea din București, România, decan al Facultății de Filosofie, dr., prof. univ. |
| Georgeta Stepanov | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Jurnalism şi Ştiinţe ale Comunicării, dr. hab., conf. univ. |
| Marian Petcu | Universitatea din București, România, dr., prof. univ. |
| Dumitru Mirel Popa | Universitatea „Apollonia", Iaşi, România, dr., prof. univ. |
| Ludmila Usatîi | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Litere, dr., conf. univ. |
| Valeriu Ungureanu | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultății de Matematică şi Informatică, 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. |
| Constantin Ticu | Universitatea „Al.I. Cuza", Iasi, România, dr., prof. univ. |
| Conțiu Tiberiu Șoitu | Universitatea „Al.I. Cuza", Iasi, România, dr., prof. univ. |
| Marta Iuliana Vicol | Universitatea „Petre Andrei", Iași, România, dr., lector |
| Alexandru Solcan | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Relaţii Internaţionale, Ştiinţe Politice şi Administrative, dr., conf. univ. |
| Mircea Brie | Universitatea din Oradea, România, dr., prof. univ. |
| Maria Hamuraru | Universitatea de Stat din Moldova, decan al Facultăţii de Ştiinţe Economice, dr., conf. univ. |
| Irina Teodora Manolescu | Universitatea „Al.I. Cuza", Facultatea de Economie şi Administrarea Afacerilor, Iasi, România, dr., conf. univ. |
| Nelu Florea | Universitatea „Al.I. Cuza", Facultatea de Economie şi Administrarea Afacerilor, Iasi, România, dr., conf. univ. |
| Veronica Grosu | Universitatea ,,Ștefan cel Mare", Facultatea de Științe Economice și Administrație Publică, Suceava, România, dr., prof. univ. |
| Maria Duca | Universitatea de Stat din Moldova, director al Școlii Doctorale de Științe Bilologice, Geonomice, Chimice și Tehnologice, dr. hab., prof. univ., acad. |
| Parascovia Sârbu | Universitatea de Stat din Moldova, director al Școlii Doctorale de Științe Fizice, Matematice, ale Informației și Inginerești, dr., conf. univ. |
| Svetlana Slusarenco | Universitatea de Stat din Moldova, director al Școlii Doctorale de Științe Juridice, dr., conf. univ. |
| Zinaida Bolea | Universitatea de Stat din Moldova, director al Școlii Doctorale de Științe Sociale și ale Educației, dr., conf. univ. |
| Adriana Buzdugan | Universitatea de Stat din Moldova, director al Școlii Doctorale de Științe Economice, dr., conf. univ. |
| Aliona Grati | Universitatea de Stat din Moldova, director al Școlii Doctorale de Științe Umanistice, dr., conf. univ. |
| Tatiana Bulimaga | Universitatea de Stat din Moldova, șef secţie, responsabil de ediţie, responsabil Secţiunea Ştiinţe ale Naturii şi Exacte |
| Marianna Savva | Universitatea de Stat din Moldova, specialist principal, responsabil Secţiunea Ştiinţe Sociale şi Secțiunea Științe Juridice şi Economice |
| Violeta Macovei | Universitatea de Stat din Moldova, specialist principal, responsabil Secţiunea Ştiinţe Umanistice |

ISBN 978-9975-152-48-8. ISBN 978-9975-158-55-8. © Universitatea de Stat din Moldova, 2021

# PSIHOLOGIE

## ABORDĂRI TEORETICE ALE MECANISMELOR DE COPING ÎN PSIHOLOGIE

*Angela POTÂNG*
*Monica-Andreea POPESCU*

**CZU: 159.923.2:504**

***potangangela04@gmail.com***
***amonica_popescu@yahoo.com***

Mecanismele de coping reprezintă un factor mediator central al relației dintre individ și mediu, copingul putând fi descris în termeni de strategii, tactici, răspunsuri, cogniții sau comportament. Acest articol își propune să prezinte principalele perspective științifice ale teoriei copingului în psihologie de la începuturi și până în prezent.

Conform lui Lazarus și Folkman, fondatorii cercetărilor în domeniu, termenul de „coping" este definit ca „eforturi cognitive și comportamentale continue pentru a face față cerințelor specifice (interne și/ sau externe), ce implică resursele individului, uneori depășind capacitatea acestuia" [1].

În literatura de specialitate, există două viziuni asupra naturii coping-ului. Conform lui N. Haan [2] și G. Vaillant [3], *copingul este o trăsătură de personalitate* ce presupune existența unui set de mecanisme de apărare, adaptative și inconștiente [2, 3]. După Lazarus *copingul reprezintă totalitatea eforturilor de control al stresului*, ca parte componentă a relației dintre persoană și mediul extern [1].

Există două perspective de explicare a mecanismelor de a face față stresului, respectiv perspectiva cognitivistă și perspectiva psihanalitică.

Lazarus și Folkman au considerat că stresul apare în relația dintre persoană și mediu, având ca efect scăderea resurselor individului. Atunci când acesta se confruntă cu o situație stresantă, el evaluează potențialul personal și obiectivele. Evaluări diferite ale stresului determină diferite mecanisme de coping, iar cercetătorii au reușit să reducă numărul lor și să păstreze cele mai importante dimensiuni ale conceptului [4].

Conform lui R.S. Lazarus și co., există două tipuri de strategii de coping: *coping-ul centrat pe problemă sau „coping-ul direct"*, denumit astfel, deoarece se adresează problemei și cuprinde strategiile de acceptare a confruntării cu agentul stresor. Acest tip de coping presupune strategii de planificare, creșterea nivelului de efort și prioritizare. Al doilea tip este *copingul centrat pe emoție sau „copingul indirect", ce* se centrează pe capacitatea sau incapacitatea persoanei de a face față stresului. Prin acest tip de coping se reglează emoțiile individului, atunci când se confruntă cu o problemă și implică distanțarea, izolarea și dorințele persoanei. Eficiența strategiilor rezidă în adaptarea lor la evaluările situaționale și la alegerea unor resurse specifice [5].

În anul 1894, în articolul intitulat „Psihonevrozele de apărare", Sigmund Freud încearcă să identifice locul ocupat de diverse tipuri de apărare în psihonevroze și emite termenul de „apărare psihică" [6]. Printre formele de apărare pe care le identifică Freud se numără – *deplasarea afectului, proiecția*, *refularea*. În legătură cu acest

fenomen al apărării psihice, ulterior în literatura psihanalitică se lansează sintagma „mecanisme de apărare”. Tradiţia psihanalitică asupra mecanismelor de apărare situează conflictul dintre *id* (sine) și *ego*, ca tip de conflict primar, sursă a mecanismelor defensive. Maniera în care se poate realiza acest proces de conciliere depinde de nivelul de maturizare a mecanismelor defensive.

Modelul formulat de Krohne și co. pune accent pe diferențele dintre indivizi în ceea ce privește orientarea atenției și reglarea emoțional-comportamentală în situații de stres [7]. Acest model presupune că cele mai stresante și anxioase situații sunt caracterizate de două aspecte principale: prezența stimulării aversive și a unui grad ridicat de ambiguitate. Perechile acestor aspecte situaționale sunt stimularea emoțională (relaționată cu stimularea aversivă) și incertitudinea (relaționată cu ambiguitatea). Indivizii care sunt susceptibili la stresul determinat de stimularea emoțională, se presupune că se angajează în evitare cognitivă. Pe de altă parte, indivizii care sunt afectați de incertitudinea situațiilor, se vor angaja în mod constant în coping vigilent, vor urma un plan cu scopul de a reduce probabilitatea apariției unor situații neașteptate.

Modelul MCM concepe tendințele de coping vigilent și de evitare cognitivă ca fiind dimensiuni distincte ale personalității. De aici rezultă patru modele de coping. Persoanele „sensibilizatori” au un nivel ridicat de vigilență și nivel scăzut al evitării cognitive, iar indivizii „represori” au un pattern opus. Cel de-al treilea model presupune niveluri scăzute pentru ambele dimensiuni și caracterizează persoanele „nondefensive”, care se adaptează cu ușurință la evenimentul stresor. Ultimul model caracterizează indivizii cu niveluri ridicate la cele două dimensiuni și sunt numiți „puternic anxioși”. Ei încearcă să reducă atât incertitudinea subiectivă, cât și excitarea emoțională și, pentru că cele două scopuri sunt incompatibile, ei nu vor avea succes în utilizarea strategiilor de coping.

Cercetările din ultima perioadă evidențiază existența unor noi categorii de coping.

Teoria copingului pozitiv pune acceptul pe conceptul de „sentiment pozitiv” și aduce beneficii individului și determină dezvoltarea societății [8].

Teoria coping-ului proactiv integrează aspectele temporale ale coping-ului, respectiv coping-ul necesar pentru evenimente ce urmează a se întâmpla, respectiv strategii de autoreglare pentru atingerea obiectivului și conceptul de dezvoltare personală [9].

Teoriile referitoare la mecanismele de coping reprezintă o bază a cercetărilor în domeniul psihologiei, iar specialiștii le utilizează în diferite arii de interes din domeniul acesta, cu implicații directe în practica psihologică.

***Referințe:***

1. LAZARUS, R. S. et al. *Stress. Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
2. HAAN, N. *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York, NY: Academic Press; 1977. ISBN 0-12-312350-X.
3. VAILLANT, G.E. *Adaptation to life*. Boston, MA: Little, Brown; 1977, [Accesat 29.08.2021] Disponibil: https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=dtJohB1xC98-

C&oi=fnd&pg=PR7&ots=5VEqUk4FK7&sig=g_9Y7JmQNVM2LUyzGWB2-x_azjQc-&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

4. LAZARUS, R. S. et al. *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer, 1984, pp. 141-148, Accesat [28.08.2021], Disponibil:https://www.academia.edu/37418588/_-Richard_S_Lazarus_PhD_Susan_Folkman_PhD_Stress_BookFi
5. LAZARUS, R.S. et al. *An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample.* Journal of Health and Social Behavior, 1980, 21/ 3, pp. 219-239.
6. VAILLANT, G.E. *Involuntary coping mechanisms: a psychodynamic perspective, Dialogues Clinic Neuroscience*. 2011 Sep; 13(3): 366-370.
7. KROHNE, H.W. et al. *The cognitive regulation of emotions: The role of success versus failure experience and coping dispositions*, Cognition and Emotion, 2002, 16 (2), 217-243.
8. SELIGMAN, M.E.P. et al. *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist.
9. 2000;55:5–14, Accesat [28.08.2021], Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction
10. SOHL, S.J. et al. *Refining the Conceptualization of an Important Future-Oriented Self-Regulatory Behavior: Proactive Coping*, Pers Individ Dif. 2009 Jul 1; 47(2): 139-144.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

*Жанна РАКУ, Юлия РАКУ*
**CZU: 159.922.8:159.928:316.77** *janaracu@yandex.com*
*racu.iulia9@gmail.com*

Самооценка представляет собой центральное образование личности подростка и определяет его социальную адаптацию, а также является регулятором поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе общения и межличностного взаимодействия [1, 2]. Социум в значительной степени влияет на развитие самооценки подростка. Коммуникативные способности тесно связаны с самооценкой личности. Указанная проблематика широко изучается в трудах психологов А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, М.В. Федяевой и многих других [3, 4, 5]. Отметим, что самооценка школьника влияет на все сферы его личности.

В нашем пилотажном исследовании изучалась взаимосвязь самооценки с уровнем общительности современного подростка. В констатирующем эксперименте приняли участие 50 подростков в возрасте 14-15 лет. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: Экспресс-диагностика уровня самооценки личности, Коммуникативные и организаторские склонности (КОС) (авторы В.В.Синявский, В.А.Федорошин) и Тест коммуникативных умений Михельсона.

В продолжение проанализируем результаты по методике Экспресс диагностика уровня самооценки личности. В таблице 1 представим распределение испытуемых по уровням самооценки:

*Таблица 1*

Распределение испытуемых по уровням самооценки с учетом гендерного критерия

| Группа | Уровни самооценки | | |
|---|---|---|---|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Общая выборка | 4 чел. - 8% | 13 чел. - 26% | 33 чел. - 66% |
| Мальчики | 5 чел. - 9% | 14 чел. - 27% | 31 чел. - 64% |
| Девочки | 3 чел. - 6% | 12 чел. - 23% | 35 чел. - 71% |

Представленные данные свидетельствуют о том, что для 66% подростков характерна низкая самооценка, а у четверти испытуемых (26%) зафиксирован её средний уровень. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство подростков не всегда уверенны в себе, они часто бывают нерешительными, застенчивыми и тревожными в важных жизненных ситуациях. Для школьников со средним уровнем самооценки характерно адекватно оценивать

себя и свои способности. Адекватная самооценка позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Подростки с адекватной самооценкой характеризуются заинтересованностью, их активность направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные умеренные и целесообразные контакты.

У четырёх испытуемых был выявлен высокий уровень самооценки, что свидетельствует об их уверенности в себе. Они решительны, успешны в делах и отличаются настойчивостью в достижении целей, а также склонны планировать свое будущее на перспективу и иногда переоценивают свои возможности.

Количественный анализ результатов диагностики в целом показал, что девочкам подросткам чаще характерен низкий уровень самооценки и реже – высокий, в сравнении с мальчиками.

В продолжение представим результаты испытуемых по методике КОС в таблице 2.

*Таблица 2*

Распределение испытуемых по уровням коммуникативных способностей с учетом гендерного критерия (в%)

| Группа | Уровни коммуникативных способностей | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | очень высокий | высокий | средний | ниже среднего | низкий |
| Общая выборка | 18 | 20 | 18 | 22 | 22 |
| Мальчики | 21 | 25 | 18 | 22 | 15 |
| Девочки | 12 | 12 | 18 | 23 | 35 |

Анализ результатов показал, что у 11 подростков (22%) зафиксирован низкий уровень коммуникативных способностей, что указывает на их необщительность. Аналогично, для пятой части исследуемой выборки (22%) характерен ниже среднего уровень коммуникативных способностей. По 18% подростков (по 9 чел.) имеют средний или очень высокий уровни коммуникативных способностей, что, соответственно, характеризует особенности их общительности. Отметим, что у 10 испытуемых (20%) выявлен высокий уровень коммуникативных способностей, что указывает на их общительность. Подводя итоги анализа особенностей общительности подростков изучаемой выборки отметим: большинство из них имеют низкий, ниже среднего и средний уровни коммуникативных способностей. Данные результаты могут быть обусловлены большим влиянием и преобладанием цифровых технологий в повседневном общении и деятельности современных подростков.

В рамках данного исследования диагностировались типы коммуникативной компетентности. Анализ результатов показал, что 74% испытуемых (37 чел.)

обладают компетентным типом реакции, т.е. они вежливы в общении с другими людьми. Для 14% подростков (7 чел.) характерен агрессивный тип реакции, т.е. им свойственна грубость в отношении сверстников и конфликтность в межличностном взаимодействии. У 10% школьников (5 чел.) выявлен зависимый тип общения, что свидетельствует об их зависимости от мнения других людей. Они соглашаются со сверстниками во всем или молчат, даже если у них есть собственное мнение по обсуждаемому вопросу. Наряду с этим, у одного подростка (2%) зафиксирован смешанный зависимый/компетентный тип реакции в коммуникации. Он проявляет вежливость в общении, но вместе с тем его мнение может зависеть от мнения сверстников.

Таким образом, в общении подростки демонстрируют компетентность, адекватно реагируют на просьбы, высказывания партнёра по взаимодействию, понимают чувства и состояния других людей.

Корреляционный анализ взаимосвязи уровней самооценки и коммуникативных способностей подростков показал наличие связи между данными переменными: чем выше уровень самооценки подростка, тем выше уровень его коммуникативных способностей ($r = 0.5$).

Подводя итоги исследования, подчеркнем, что важными новообразованиям подросткового возраста являются адекватная самооценка и коммуникативная компетенция, которые тесно связаны в своем становлении. В данном контексте отметим, что их целенаправленное формирование является приоритетным для гармоничного развития личности подростка.

***Библиография:***

1. СИДОРОВ, К.Р. Самооценка в психологии. В: *Мир психологии,* 2006, № 2, сс.224-234.
2. КОН, И.С. *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. Москва, 1983. 140 с.
3. БОДАЛЕВ, А.А. *Психология общения.* Избранные психологические труды. 2-е изд. Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
4. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Психология общения.* Учебное пособие. 3-е изд. Москва: Смысл, 2005. 368 с.
5. ФЕДЯЕВА, М.В., ВОЛЧКОВА Н.И. Исследование коммуникативных свойств личности в подростковом возрасте. В: *Психология, социология и педагогика*. 2012, № 6.

# MACHIAVELISMUL CA OBIECT DE STUDIU AL PSIHOLOGIEI CONTEMPORANE

*Liudmila ANŢIBOR*
**CZU: 159.9:316.6** ***mantsibor@mail.ru***

În societatea contemporană, caracterizată de crize şi instabilitate, ştiinţa psihologică se confruntă cu o serie de provocări legate de perspectivele de evoluţie ulterioară a societăţii. Alegerea în favoarea unei sau altei strategii de evoluţie depinde, în mare măsură, de viziunile despre lume, scenariile personale, precum şi de valorile morale şi spirituale ale indivizilor. În mod evident, succesul social şi realizările profesionale înalte deseori implică anumite riscuri. În acest context, ne întrebăm: cât de mult aceste realizări implică şi riscul pierderii propriei individualităţi? Autorealizarea, aşa cum arată rezultatele mai multor cercetări psihologice, nu se produce fără realizarea propriilor idealuri şi valori, iar noile condiţii social-economice solicită exigenţe din ce în ce mai înalte în raport cu ceea ce ar putea fi considerată o persoană de succes. Mai mult chiar, uneori aceste exigenţe sunt contraductorii, iar în asemenea condiţii social-economice dificile se intensifică şi mai mult numărul situaţiilor de manipulare a conştiinţei sociale şi individuale, manipularea fiind unul din instrumentele prin care se creează situaţii de debusolare în câmpul social-normativ. Deosebit de actual este acest fapt în societatea informaţională modernă, în care evoluează rapid diverse tehnologii de „inginerie troiană”, virtualizare a realităţii, modificare a „imaginii reale a lumii” şi programare a comportamentului social în vederea „corectării” acestora.

Principalele pârghii de manipulare în societatea actuală le deţin mijloacele de informare în masă (în mod special, televiziunea), care, prin diverse imagini şi simboluri (audio-video), deconstruiesc şi obiectivează lumea interioară a indivizilor. În formarea „imaginii despre lume”, generaţia în creştere trebuie să cunoască faptul că, în condiţii de „neglijenţă şi falsificare informaţională” se produce deconstrucţia de sensuri („haosul de sensuri”) şi mitologizarea reprezentărilor precum că, „acolo”, „undeva” este mult mai bine. În consecinţă, lumea interioară a indivizilor se haotizează, urmare a confruntării cu „matrici psihologice” inconsistente şi incoerente, ce exprimă tendinţele destructive ale conştiinţei sociale actuale.

Abordarea manipulatorie este un element important în tradiţia multor societăţi culturale şi o componentă esenţială a culturii profesionale în diverse domenii. În toate timpurile, oamenii erau interesaţi de caracteristicile pe care trebuie să le aibă individul, care ar putea să deţină un control eficient asupra altora şi să-i influenţeze. În căutarea răspunsului la aceste întrebări, cercetătorii care au investigat fenomenul liderismului şi capacitatea de concurenţă a indivizilor apelau la lucrarea ilustrului gânditor renascentin N.Machiavelli (1469-1527), el fiind primul autor care a identificat drept obiect de analiză *omul social* – omul activ, implicat şi ambiţios, de asemenea şi care

ar fi caracteristicile esențiale pentru definirea personalității unui principe.

Cel mai controversat aspect al teoriei despre machiavelism se referă la ideile inițiale privind esența exclusiv distructivă a fenomenului machiavelismului pentru dezvoltarea societății și a individului în particular. În pofida ideilor larg răspândite privind caracterul cinic și amoral al doctrinei sale, Machiavelli a fost un om realist și pragmatic, care conștientiza contradicțiile dintre morală și viața politică în realitate. Machiavelli și-a fundamentat analizele sale, sprijinindu-se pe legitățile naturii și explicațiile privind sistemul de conducere a statului. Gânditorul florentin a dezvoltat ideea, oarecum recunoscută, privind crearea unui sistem constructiv de funcționare a statului, care să țină cont de natura psihică și socială a individului și de rolul pe care îl are acesta în istoria umanității. O personalitate cu o voință puternică este capabilă să se adapteze în anumite condiții socioeconomice și în acest fel să atingă rezultatul dorit și scopul propus, ceea ce în consecință îi demonstrează superioritatea în raport cu ceilalți.

În literatura de specialitate, se constată interpretări contradictorii cu referire la fenomenul machiavelismului. Pe de o parte, *machiavelismul este văzut ca o trăsătură de personalitate, ce asigură succesul adaptării psihosociale*, pe de altă parte – *ca una dintre cauzele ce provoacă disfuncții sociale.* Rezultatele studiilor empirice demonstrează că tendințele machevialice se activează în situații de stres și instabilitate, oferind posibilitate indivizilor să facă față unor asemenea situații. Alte cercetări consideră că indivizii cu un nivel înalt de machevialism pot fi caracterizați de capacități volitive, inițiativă și competențe în manipularea relațiilor sociale [1, 2] ș.a. În același timp, un machiavelism accentuat poate duce la tulburări psihice. Unele cercetări au ajuns la concluzia că tendințe machiavelice accentuate se întâlnesc la persoanele cu tulburări psihice de personalitate [3] ș.a.

În definirea noțiunii de „persoană machiavelică”, una din caracteristicile de bază este tocmai *tendința de manipulare a persoanei*. De aici reiese că noțiunile „persoană machiavelică” și „manipulare” practic ar fi similare. Totuși, noțiunea de „machiavelism” se referă la o arie mai largă de semnificație. Luând în considerare opțiunile semantice oferite de tezaurul limbii, se constată următoarea consecutivitate de termeni: machiavelism = intelect machiavelic = manipulare = persoană machiavelică. „Machiavelismul” este un fenomen istoric, ce exprimă manifestările lumii exterioare, pe când „persoana machiavelică”, ca o manifestare a „omuleților din noi înșine”, reflectă lumea noastră interioară. „Manipularea” presupune o stare tranzitorie, așa cum are „ieșiri” atât spre lumea interioară, cât și spre cea exterioară. „Intelectul machiavelic” este un concept mai larg și necesită a fi analizat ca un ansamblu de capacități cognitive care asigură atât revizuirea progresivă a celor mai optime strategii necesare pentru reușita socială, cât și obținerea de către individ a succesului în diverse situații sociale concrete.

În baza legității privind logica dezvoltării științei și activității științifice ca un sistem unitar, se constată trei direcții generale de studiu al fenomenului

machiavelismului în psihologie (cognitivă, socială și individuală). Direcția cognitivă de studiu se referă la *doctrina* lui Machiavelli, cea socială analizează *modul de interpretare* a acestei doctrine în contextul socioistoric, iar cea individuală implică însăși istoria vieții lui Machiavelli.

Modelul dual de abordare a manipulării, care diferențiază două tipuri: manipulare „externă" și manipulare „internă", demonstrează aceeași dualitate și în interpretarea fenomenului machevialismului, cu atât mai mult cu cât originea conceptului își are rădăcinile chiar în lucrarea lui Machiavelli, ca și, de altfel, în evoluția contextului social-istoric. Multitudinea de interpretări ale lucrării lui Machiavelli deseori implică un caracter evaluativ. Analiza conținutului lucrării a arătat că, în pofida opiniilor generalizate privind cinismul amoral al lui Machiavelli, autorul a fost, de fapt, destul de realist și pragmatic, prezentând contradicțiile dintre morală și politică.

În ceea ce privește fenomenul machiavelismului, trebuie să ținem cont de faptul că analiza conceptualizării fenomenului trebuie realizată în contextul istoric specific și, din acest punct de vedere, evaluarea acestuia necesită o abordare critică și obiectivă pentru a identifica atât aspectele pozitive, cât și cele negative ale fenomenului investigat, precum și limitele pe care le comportă prin raportare la problemele politice și psihologice actuale. În prezent, fenomenul este conceptualizat prin evidențierea mai mult a aspectelor negative, care distorsionează sensul inițial atribuit machiavelismului. Acest fapt explică tendințele contradictorii în cercetarea empirică a fenomenului în domeniul psihologiei.

Baza metodologică a studiului machiavelismului în psihologie o constituie principiul istoric, fundamental în analiza esenței lumii interioare a individului (viziunea despre lume), al așa-zisului individ definit ca machiavelist. Principiul prevede realizarea analizei în funcție de reprezentările social-istorice dominante în societate la o anumită etapă istorică, fiind orientat spre cunoașterea lumii și a fenomenelor în evoluție și în corespundere cu schimbările cardinale care se produc în timp. Fenomenul machevialismului trebuie studiat în corespundere cu principiile de bază din psihologia contemporană, folosind perspective teoretice, precum analiza sistemică, principiul determinismului, concepția privind toleranța persoanei la incertitudine în procesul de luare a deciziilor ext.

Se evidențiază și faptul că procesul de reflecție metodologică privind bazele psihologiei, specifică gânditorilor de la sfârșitul perioadei clasice, contribuie la conștientizarea de către psihologi a contradicțiilor interne din cadrul științei psihologice privind înțelegerea machiavelismului ca un fenomen cu implicații la nivel intrapersonal și interpersonal. În acest fel, este fundamentată necesitatea unui studiu multidisciplinar al fenomenului machevialismului în psihologie.

Deci, evidențierea componentelor intra- și interpersonale conduce în mod inevitabil către ideea că machiavelismul, ca fenomen psihologic, nu poate fi analizat în profunzime, dacă se ia în considerare doar „personalitatea machiavelică". Studiul machiavelismului este în conexiune cu problema fundamentală a psihologiei vieții

cotidiene – înțelegerea, adică formarea sensurilor care exprimă raportarea valorică a subiectului la lumea înconjurătoare. Reflectarea profundă asupra problemelor sociale, interpersonale și intrapersonale îi oferă individului posibilitatea de a găsi căi posibile pentru dezvoltarea sa. Pentru realizarea cercetării – identificarea limitelor psihosociale ale fenomenului manipulării umane ca punct de plecare în elaborarea concepției privind formarea valorilor și înțelesurilor sociale, a unui gen de imunitate valoric-semantică a subiectului în confruntarea cu tehnologiile de manipulare, se propune un set complex de acțiuni, destinate pentru toți actorii procesului educațional.

***Referințe:***

1. ЛАРИНА, А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма. В: *Вопросы психологии*, 2010, № 3, сс. 75-83.
2. CHRISTIE; R., GEIS F. *Studies in machiavellianism.* New York: Academic Press, 1970.
3. JAKOBWITZ; S., EGAN; V. The dark triad and normal personality trait. In: *Pers. and Indiv. Diff.* 2006, vol. 40, no. 2, pp. 331-339.

# UNELE ASPECTE PRIVIND SPECIFICUL TRANSMITERII TRANSGENERAȚIONALE ÎN CAZUL DEPORTĂRILOR DIN RSSM

*Zinaida BOLEA*
**CZU: 159.964.2:323.281** zbolea@yahoo.com

Ultimele decenii, în literatura psihanalitică dedicată traumelor istorice antropogene, tot mai frecvent se discută conceptul de „transmitere transgenerațională a traumei". Fenomenul transmiterii transgeneraționale a traumei este asociat cu neelaborarea traumatismului și cu problematica doliului, în acest sens fiind formulată presupoziția că atunci când o generație nu-și face doliul unor pierderi traumatice, devine sarcina descendenților de a realiza un travaliu al doliului și de a trăi stări afiliate traumei, în încercarea conștientă și inconștientă de a elabora psihic anumite conflicte și traumatisme din istoria predecesorilor ([1].

Reflecțiile asupra fenomenului transmiterii transgeneraționale a traumei istorice pornesc de la realități psihice identificate în contextul demersurilor psihanalitice de lungă durată, realizate cu descendenții supraviețuitorilor dezastrelor istorice din secolul al XX-lea ([2, 3]. Astfel, au fost elaborate concepte psihanalitice importante, precum cele de *efect „radioactiv"* (Gampel, 2003), *mandat transgenerational* (Lebovici,1998), *telescopaj al generațiilor* (Faimberg, 2005), *traumă aleasă* și *drept exclusiv* (Volkan, 2007), acestea oferind perspective noi pentru clarificarea fenomenului transmiterii transgeneraționale a traumei istorice [4, 5, 6, 7].

Considerăm că fenomenul deportărilor din RSS Moldovenească se încrie în categoria traumelor istorice antropogene, cu efect de durată asupra mentalului individual și colectiv. Respectiv, în scopul identificării modalităților de transmitere a istoriei deportărilor din RSS Moldovenească într-un context transgenerațional, au fost realizate interviuri cu descendenți de a doua generație a persoanelor deportate. Ghidul de interviu a inclus următoarele tematici: 1) modalitățile de comunicare; 2) scenariul factual al deportărilor; 3) scenariul afectiv aferent narațiunii factuale despre deportări; 4) semnificațiile relatării istoriei deportărilor pentru descendent; 5) mesajele centrale identificate de către descendent.

Analiza de conținut a textelor interviurilor realizate cu nepoții persoanelor deportate relevă diferențierea a trei tipuri de transmitere a istoriei deportărilor:

***1) Transmitere emoțională***. Unii intervievați susțin că relatările bunicilor despre deportări s-au realizat într-o manieră încărcată de afecte (plâns, bocete ș.a.). Acest tip de narațiune le transmitea nepoților sentimente de frică, confuzie, impresia incapacității de avea o reprezentare clară asupra trecutului („Bunica începea să bocească și eu îmi imaginam că s-au întâmplat lucruri groaznice în trecut").

***2) Transmiterea convingerilor categorice.*** În acest tip de transmitere nu este prezent afectul în discursul predecesorului, însă naratorul are elaborată o perspectivă categorică asupra lumii și asupra realității – descendenților le sunt trasmise convingeri

categorice, unilaterale despre trăsăturile umane, despre relațiile interumane și o perspectivă anxiogenă asupra relaționării cu lumea exterioară („oamenii sunt trădători”; „moldovenii sunt invidioși” ș.a).

***3) Transmiterea mentalizată a istoriei deportărilor***. Altă formă de relatare a experienței deportărilor este cea care se întâmplă într-o manieră reflexivă, elaborată psihologic. În aceste cazuri, persoana deportată poate relativiza lucrurile, transmite mai puține generalizări, relatează despre resursele de reziliență, transmite mesaje pozitive despre realitățiile umane, despre rolul celuilalt în supravietuire, oferă o reprezentare reflexivă asupra realității, fără distorsiuni cognitive.

Ca urmare a analizei de conținut a textelor interviurilor realizate cu nepoții personelor deportate, am putut, de asemenea, identifica semnificațiile atribuite de către descendenți fenomenului transmiterii istoriei deportărilor între generații. Astfel, aceste semnificații se referă la urmtoarele tematici:

***Nevoia bunicilor de a vorbi despre deportare***. Persoanele intervievate susțin că au perceput întotdeauna în atitudinile și comportamentele bunicilor necesitatea de a vorbi despre deportări: „Bunica vedea că-i bătrână și durerea asta pe care o avea în suflet vroia să o scoată, să o spună”; „Bunicul era tare fericit că poate să-mi povestească”; „Bunicul la toate întâlnirile de familie ajungea să vorbească despre asta, părinții nu erau foarte interesați, dar eu îl ascultam cu atenție”.

***Mandatarea nepoților.*** Nepoții relatează despre dorința lor de a afla adevărul, inclusiv pentru a restabili statutul familiei sau statutul predecesorului. Important de menționat că nepoții susțin că nu au identificat această mandatare în discursul manifest al predecesorului, ci, mai degrabă, o descriu ca pe o interpretare proprie („Eu simt că trebuie să fac asta”; „Nu mi-a cerut nimeni din familie să fac acest lucru, dar eu vreau să aflu ce s-a întâmplat”).

***Funcția terapeutică a comunicării dintre generații.*** Unii dintre nepoți vorbesc despre funcția psihoterapeutică pe care consideră că au realizat-o și o mai realizează în cadrul familiei de origine, în legătură cu fenomenul deportărilor. Modalitatea în care bunicii relatau despre deportări este văzută de către unii nepoți ca un „proces de psihoterapie”, în mod special atunci când se referă la necesitatea predecesorilor de a repovesti istoriile despre deportări, de a reveni repetat la aceleași situații și trăiri – „Doreau să vorbească, să se plângă, să fie ascultați...; Cred că eram pentru bunica un fel de psihoterapeut”.

În urma comparării narațiunilor persoanelor deportate și narațiunilor descendenților acestora, constatăm că discursul nepoților este mai puțin emotional decât discursul predecesorilor. În același timp, funcția reflexivă este mai prezentă în narațiunea nepoților, fiind identificate frecvent expresii și fraze de genul „mă gândeam că”, „cred că” ,’ „mi-am dat seama că”, „vroiam să cunosc și să înțeleg ce s-a întâmplat”. La fel, nepoții formulează presupoziții privind relația dintre deportări și anumite realități psihice construite ulterior în familia extinsă, precum anxietatea socială exagerată a membrilor familiei, izolarea socială a unor membri ai familiei, atitudinea

neîncrezătoare față de oameni, asteptările catastrofice în cadrul familiei: „Bunica întotdeauna ne spune că oamenii sunt periculoși, că lumea este periculoasă”; „Tata a încercat toată viața să fie nevăzut, să nu iasă în evidență și cred că asta are legătură cu deportările bunicilor”.

În final, vom menționa că interviurile realizate cu descendenții de a doua generație ne relevă informații importante despre comunicarea dintre generații pe subiectul deportărilor și ne permit să analizăm felul în care nepoții preiau istoria deportărilor, felul în care își creează o reprezentare proprie asupra deportărilor și felul în care participă în elaborarea acestui traumatism.

***Referințe:***

1. VOLKAN, V. Le trauma massif: l'ideologie politique du droit et de la violence. In*: Revue Francaise de Psychanalyse*, 2007, vol. 71, no. 4, pp. 1047-1059. ISBN 9782130561606.
2. KOGAN, I. *Evadarea din sine. Încălcarea granițelor și dorința de comuniune*. București: Editura Fundației „Generația”, 2007.154 p. ISBN 978-973-1998-01-5.
3. PUGET, J. Etat de menace et psychanalyse. De l'éstrange structurant à l'éstrange aliénant. In: *Violence d'état et psychanalyse*. Paris: Dunod, 1989, pp. 1-40. ISBN 2-04-016983-0.
4. GAMPEL, Y. Violence sociale, lien tyrannique et transmission radio*active*. In: *Psyhanalyse du lien tyrannique*. Paris: Dunod, 2003, pp. 105-126. ISBN 978-2-10-057335-6.
5. LEBOVICI, S. *Arborele vieții. Elemente de psihopatologia bebelușului*. București: Editura Fundației „Generația”, 2006. 330 p. ISBN 973-87797-0-7.
6. FAIMBERG, H.*Telescopajul generațiilor*. București: Editura Fundației „Generația ”, 2020. 178 p. ISBN 978-973-1998-20-6.
7. VOLKAN, V. *Op. cit.*

# NARAȚIUNI DESPRE COVID-19: EXPERIENȚA BOLII, SCHIMBĂRI VALORICE ȘI DINAMICI REPREZENTAȚIONALE

*Natalia COJOCARU, Ana ZARA*

**CZU: 159.9.07:316.6:616.98**

Caracterul excepțional al pandemiei COVID-19 i-a determinat pe cercetători să fie interesați de a studia nu doar cauzele și consecințele psihosociale ale bolii, ci și modul în care se construiește o nouă reprezentare în imaginarul social. În acest sens, cercetătorii au parte de o situație unică de a analiza, din perspectiva unui observator activ-participativ, dinamica unei reprezentări în plin proces de desfășurare. Teoria reprezentărilor sociale explică cum se formează și se transformă cunoașterea socială în contextul interacțiunilor intra- și intergrupale; cu alte cuvinte, cum indivizii creează sensuri și înțelesuri despre diverse fenomene și procese ale lumii înconjurătoare și cum aceste înțelesuri le influențează relațiile cu ceilalți. Teoria dată se dovedește utilă pentru a înțelege cum se produc procesele de ancorare și obiectivare în emergența reprezentărilor despre pandemie, acestea constituind cadrul de semnificații psihosociale pentru cognițiile (felul în care gândim), emoțiile (felul în care simțim) și conduitele (felul în care acționăm) cu referire la pandemie [1]. Studiile arată că dimensiunea psihologică este extrem de importantă în managementul crizei pandemice, astfel cunoașterea reprezentărilor sociale oferă posibilitatea de a înțelege care sunt semnificațiile atribuite pandemiei și, respectiv, ce comportament social adoptă sau vor adopta pe viitor indivizii [2].

În cadrul unui studiu recent [3], am examinat cum se prezintă pandemia ca un „obiect sensibil”, generând, astfel, „reprezentări sociale polemice” (RSP) și am evidențiat două etape în dinamica acestui proces: 1) *construcția unor RSP cu și prin mass-media* (perioada incipientă a pandemiei, cu mai puține cazuri, implicit mai puțină vizibilitate, experiență și cunoaștere directă, conținuturile despre COVID-19 fiind preponderent construcții mediatice) și 2) *construcția unor RSP cu și prin experiența directă* (odată cu creșterea incidenței cazurilor a sporit și gradul de expunere și vizibilitate în raport cu acestea, prin urmare, conținuturile despre COVID-19 sunt trecute deja prin filtrul cunoașterii directe, experiențiale, trăite). În acest context, vom discuta despre cum *experiența bolii* (cunoașterea directă – un element esențial în elaborarea unei reprezentări sociale) și schimbările valorice ce survin în consecință determină reevaluări în conținutul reprezentării despre pandemie[1].

Pentru subiecții intervievați de noi, apariția primelor simptome îi determină să gândească că este mai curând COVID-19, de aceea testul nu face decât să confirme

[1] Datele au fost colectate în perioada martie-aprilie 2021, în total fiind realizate interviuri calitative cu 14 persoane (5 – gen feminin, 9 – gen masculin, angajați în cadrul unei companii locale care au fost infectați cu virusul SARS-CoV-2).

un diagnostic „predictibil” (o serie de „simptome tipice”, cunoscute, din relatări mass-media sau din experiența unor persoane apropiate – *„e ceva care se poate întâmpla oricui”*). Pe de altă parte, pentru cei care care au respectat cu strictețe restricțiile este mai curând un diagnostic „neașteptat” (trăit ca un gen de disonanță cognitivă – *„cum a fost posibil, am respectat toate măsurile de protecție...”*).

În acest sens, contează dacă persoanele au avut sau nu experiențe anterioare împărtășite, ceea ce le oferă un suport social și emoțional (prieteni, familie, colegi). Cei foarte tineri (până în 30 de ani), se îngrijorează mai mult de sănătatea părinților, trăiesc stări de neliniște pentru persoanele vârstnice din familie, pe care ar putea să le infecteze, mai cu seamă atunci când locuiesc împreună și, chiar fiind în izolare, nu pot să evite contactul cu ceilalți. În schimb, cei de peste 30 de ani trăiesc stări acute de stres, panică și frică (predomină teama de moarte). Cu cât forma bolii este mai gravă, cu atât și starea psihoemoțională a persoanelor a avut de suferit, fiind acutizate stările de panică și stres pentru propria sănătate și neliniște pentru cei dragi. Teama că ar putea muri era amplificată și de prezența unor alte boli care ar putea agrava starea de sănătate, fiind dificilă recuperarea și readaptarea socială post-COVID.

Experiența bolii îi face să aprecieze mai mult sănătatea și valorile sociale. Perioada dată a însemnat pentru mulți și o reevaluare a relațiilor cu ceilalți. Cu unii s-au apropiat mai mult chiar, relatează persoanele intervievate. Acest fapt s-a întâmplat mai cu seamă în situațiile când se așteptau să fie discriminați de ceilalți și culpabilizați pentru cele întâmplate. Primele studii arătau că deseori persoanele infectate cu COVID erau învinuite de iresponsabilitate, acțiunile lor implicând judecăți morale [4]. Majoritatea celor care contractau virusul aveau sentimente de rușine și vină că ar putea fi învinuiți de a se fi angajat în comportamente de „risc” sau „deviante” (de ex., nerespectarea restricțiilor, organizarea petrecerilor ș.a.). Relatările lor începeau, de obicei, cu – *„am fost destul de responsabil, dar...”*. Totuși, faptul că boala s-a răspândit mult și îi afectează pe toți deopotrivă, chiar și pe cei extrem de vigilenți (în anumite cazuri, au fost chiar primii care s-au infectat dintre colegi), determină mai multă compasiune, înțelegere și empatie cu cei care trăiesc sau au trăit experiența bolii. Dintr-un fenomen social sensibil pare să se transforme în unul comun, o realitate cu care ne confruntăm; elementele polemice din conținutul reprezentării par să se estompeze, devenind mai consensuale. Se schimbă și percepția asupra vieții („iminența morții face ca problemele cotidiene, care odinioară păreau extrem de importante, să devină absolut nesemnificative”).

Tocmai experiența bolii și conștientizarea gravității acesteia îi determină să regândească anumite viziuni inițiale prin care tratau boala ca ceva care poate trece ușor, unii chiar să reconsidere ideea că e o panică amplificată de mass-media și să respingă vehement teoriile conspiraționiste care neagă virusul și gravitatea bolii (se relatează cazuri când ei înșiși s-au poziționat ulterior în ipostaza de „agenți de influență”, în sens pozitiv, în vederea contracarării unor păreri ale celor care nu cred în existența virusului și necesitatea vaccinilui. Boala i-a determinat pe mulți să aibă o

atenție și mai sporită față de măsurile de protecție și igienă (cei care erau vigilenți, au devenit și mai vigilenți). Unii care nu purtau masca decât dacă erau în spații închise și în transportul public, sau doar dacă li se cerea acest lucru, relatează că au început să manifeste precauție maximă, purtând masca peste tot (chiar dacă nu e un spațiu aglomerat și chiar dacă nu există restricții în acest sens).

Persoanele intervievate de noi au înțeles că, chiar dacă este o boală gravă, poate fi gestionată cu respectarea unor măsuri de protecție, pe care trebuie să le respecte toți, pentru a fi pe deplin protejați. Unii relatează experiențe de discriminare, menționând că „nu e o boală rușinoasă”, oricine se poate îmbolnăvi, de aceea e necesar ca persoanele infectate să fie susținute și să li se ofere suport emoțional (evitarea discriminării). În acest sens, se subliniază necesitatea de a fi împărtășite experiențele legate de boală, în special pentru ca cei care neagă boala să conștientizeze gravitatea acesteia, dar și pentru a înțelege problemele psihoemoționale cu care se confruntă bolnavii.

***Referințe:***

1. JASPAL, R. and NERLICH, B. Social representations, identity threat and coping amid COVID-19. In: *Psychological Trauma*, 2020, vol. 12, pp. 249-251.
2. PÁEZ, D. and PÉREZ, J.A. Social representations of COVID-19. In: *International Journal of Social Psychology*, 2020 (April), pp. 1-5.
3. COJOCARU, N. Practici sociale și implicații ale reprezentării „celuilalt” în construcția reprezentării sociale a pandemiei COVID-19. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2020, nr.11, pp. 50-58.
4. FÈLICIEN, K.K., FABRICE, D.A. and FABRICE, S.A. Social representations of COVID-19 and stigmatization of healthcare personnel and people attained by abidjanese populations, Cote d'Ivoire. In: *Technium Social Science Journal*, 2020, vol. 9, pp. 352-363.

# DIN ISTORIA DEZVOLTĂRII PSIHOLOGIEI ȘTIINȚIFICE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

*Raisa CERLAT, Angela POTÂNG*
**CZU: 159.9(478)(091)** *cerlatraisa@gmail.com*
*potangangela04@gmail.com*

Studiul științific este orientat spre prezentarea parcursului istoric al dezvoltării psihologiei în Republica Moldova, pornind de la mijlocul secolului al XX-lea, când aceasta se afirmă ca disciplină de studiu în cadrul instituțiilor de învățământ superior din Moldova. Am pornit de la premisa că influența trecutului contribuie la configurarea prezentului. Ne-am concentrat pe constituirea psihologiei științifice ca domeniu nou și distinct, prezentând contribuțiile personalităților care au promovat psihologia în țara noastră.

În dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova se pot distinge trei etape, periodizarea cărora se bazează atât pe criterii cronologice, cât și pe criterii de conținut [1]:

1. În anii `60-`70, psihologia din R. Moldova s-a dezvoltat sub influența ideilor psihologiei sovietice și a nevoilor societății în această perioadă.
2. Din anii `80 și până la mijlocul anilor `90, dezvoltarea psihologiei a avut loc sub influența *Teoriei activității* a lui A.N. Leontiev și în cadrul *Psihologiei comunicării* elaborate de M.I. Lisina.
3. De la mijlocul anilor `90 ai secolului XX și până în prezent, cercetările psihologice au fost efectuate în contextul statului suveran Republica Moldova, sub influența tendințelor perioadei de tranziție în spațiul postsovietic în conformitate cu scopul integrării europene.

Astfel, în țara noastră, psihologia se conturează – în formă științifică consolidată – la mijlocul secolului trecut, mai exact în luna septembrie, 1955, în cadrul Universității de Stat din Chișinău (cum se numea pe atunci Universitatea de Stat din Moldova). Aici a fost fondată Catedra de Pedagogie și Psihologie, scopul căreia era să contribuie la formarea de cadre didactice de înaltă calificare pentru școlile medii. Șeful catedrei a devenit, începând cu 1956, P. Zaicenco, iar membrii catedrei erau responsabili de predarea psihologiei în cadrul altor facultăți. Din puncte de vedere organizațional, această etapă incipientă în formarea și consolidarea activității psihologice se caracterizează prin presiuni constante din partea regimului politic totalitar, când se ideologizau toate domeniile, inclusiv și cel educațional [2].

În anul 1960, Catedra de Pedagogie și Psihologie fuzionează cu Catedra de Psihologie și Pedagogie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă”, ca mai apoi, după o nouă reorganizare, să se separe peste șapte ani, în 1967.

La sfârșitul anilor `60 ai secolului trecut, în Uniunea Sovietică, care pe atunci era și țara noastră, s-a procedat la o reformă a învățământului de mare anvergură prin care se ambiționa să întreacă America la capitolul calitatea educației. Reforma a fost

gândită şi pusă în practică, prin excelenţă, de psihologi de formare vygotskiană. În mediul academic s-a produs o schimbare de percepție privind psihologia. În sfârşit, societatea a realizat că un bun şi eficient manual şcolar poate fi elaborat doar în colaborare strânsă cu psihologul. Astfel în 1971, printr-o hotărâre a Ministerului Învățământului au fost instituite două unităţi de psihologi-cercetători în cadrul Institutul de Cercetări Științifice în domeniul Școlilor și, prin extensie, în Institutul de Științe ale Educației. Fișa de post a cercetătorului stipula că scopul principal al activității de cercetare este *eficientizarea învăţării limbii moldoveneşti şi a celei ruse prin implicarea factorului psihologic în instruire* [3].

În 1979, în cadrul aceluiași institut este înființat primul Laborator de Cercetări Psihologice. La acea dată institutul dispunea deja de o echipă de psihologi profesionişti cu doctorate în psihologie făcute în cadrul diverselor instituții prestigioase din URSS, cum ar fi: Universitatea de Stat „M.V.Lomonosov” din Moscova, Institutul de Psihologie Generală şi Pedagogică a Academiei de Ştiinţe Pedagogice (I. Negură, O. Stamatin, A.Silvestru, Gr. Capcelea, C. Platon, R.Tereşciuc şi alții). În perioada respectivă şi-a început activitatea de cercetare în cadrul Institutului Nicolae Bucun, care devine într-un timp scurt primul doctor habilitat în pihologie din Republica Moldova, profesor, academician, personalitate recunoscută nu doar în ţară, dar şi peste hotarele ei [3]. În perioada respectivă, psihologii participau activ atât la elaborarea pieselor curriculare pentru şcoală şi la procesul de formare la cadrele didactice a competențelor necesare, cât şi la efectuarea de cercetări psihologice legate de acest proces. În plus, se angajaseră activ în acţiuni de diseminare a cunoştinţelor psihologice în mediul şcolar şi familial, evoluând în emisiuni specializate la radioul şi televiziunea moldovenească şi publicând cărţi şi articole de popularizare a psihologiei în presa pedagogică a vremii.

O altă etapă importantă în dezvoltarea psihologiei științifice din R. Moldova vizează Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. În vara anului 1986, la Institutul Pedagogic, așa cum se numea atunci, drept consecință a unor transformări de structură a fost deschisă catedra de Psihologie și Arta Comunicării, care în doi ani devine catedră de Psihologie Generală. Studenții de la această specialitate urmau să fie pregătiți ca psihologi, iar primele 3 grupe au fost admise la studii în 1991. Decan de facultate începând cu anul 1993 a fost Igor Racu, doctor în psihologie, absolvent al ICȘPGPP al Academiei Pedagogice din Moscova. Tot în această perioadă, un grup de cadre didactice (I. Racu, O. Stamatin, A. Pospai, M. Ratinov, L. Savca) au fost angajați prin cumul la Direcția Generală de Învățământ cu misiunea de bază – organizarea Serviciului Psihologic Școlar în municipiul Chișinău [4].

De remarcat și aportul specialiștilor în psihologie care au activat în cadrul Universității „Alecu Russo” din Bălți, dar care şi-au continuat activitatea didactică şi de investigaţii în universităţile şi laboratoarele ştiinţifice din ţară şi peste hotarele ei, printre aceştia Anatolie Ghebos, Petru Jelescu, А.В. Лебедь, Aglaida Bolboceanu, Э.В. Штимер, В.Д. Брагина, Г.Н. Рошка, Я.А. Шарага, Т.А. Топалова, Raisa Je-

lescu, Л.Д. Подгородецкая, Valentina Topală-Prițcan, Larisa Stog, Maria Svidzinschi, Svetlana Rîjicov etc. Toți titularii științifici au susținut tezele de doctor și doctor habilitat în renumitele centre academice și științifice din Moscova, Kiev, Leningrad, Iaroslavl, Perm, Odessa ș.a.

În aceeași perioadă (1993), începe admiterea la specialitatea *Psihologie* în cadrul Universității de Stat din Moldova, la Facultatea Filosofie și Psihologie. Șeful Catedrei de Psihologie a fost, începând cu 1994, Carolina Platon, doctor în psihologie, absolventă a Institutului de Psihologie a Academiei de Științe din Moscova. În 2009, Catedra Psihologie este reorganizată și se creează Catedra Psihologie Generală și Psihologie Aplicată, iar din 2015 ambele catedre sunt comasate în Departamentul Psihologie.

Între timp, în cadrul Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice, din inițiativa domnului director N. Bucun, a fost deschis, pentru prima dată în Republica Moldova, doctoratul la specialităţile de pedagogie şi psihologie și primul Consiliu științific specializat în acelaşi domeniu. Printre primii psihologi care au elaborat şi susţinut în R. Moldova tezele de doctor şi doctor habilitat în psihologie sunt: Jana Racu, Igor Racu, Silvia Briceag, Valentina Prițcan ș. a.

În cadrul științei psihologice din R. Moldova de la mijlocul anilor`90 ai secolului XX-până în prezent, cercetarea psihologică a fost efectuată în contextul necesităților moderne ale societății și sub influența tendințelor globale în perioada de tranziție în spațiul european.

***Referinţe:***

1. RACU, I., RACU, J. Dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova în ultimele decenii. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2021, nr. 5(145), pp. 115-118.
2. REPIDA, T. *Din istoria catedrelor Pedagogie și Psihologie la 60 de ani de la fondare.* Chișinău: CEP USM, 2016.
3. BOLBOCEANU, A., NEGURĂ, I. Scurtă istorie a psihologiei în IȘE (1941-2011). În: *Univers pedagogic*, 2011, nr. 3, pp-70-77.
4. RACU, I. Dezvoltarea psihologiei teoretice și practice în Republica Moldova. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2011, nr. 23, pp. 60-65.

# PARTICULARITĂȚI ALE STRESULUI ȘI ROBUSTEȚEI LA ANGAJAȚII DIN DOMENIUL JUDICIAR

*Galina PRAVIȚCHI, Irina SVIRINIUC*
**CZU: 159.944.4:347.96**
*pravitchi_galina@yahoo.com*

Stresul reprezintă o stare a organismului ca răspuns la agenții perturbanți. Este reacția pe care oamenii o pot avea atunci când simt că nu se pot adapta solicitărilor și presiunilor cărora trebuie să le facă față în viața de familie, personală sau la locul de muncă. Aceasta este o reacție individuală și rezultatul interacțiunii dintre exigențele mediului, pe de o parte, și resursele, capacitățile și posibilitățile individului, pe de altă parte. Ca răspuns la stres personalitatea fiecăruia este înzestrată cu un factor individual care ne permite să facem față stresului, acest factor fiind robustețea.

**Scopul cercetării**: Stabilirea diferențelor de manifestare a stresului și robusteței la angajații domeniului judiciar, în funcție de criteriul de vârstă, precum și determinarea relației dintre stres și robustețe la angajații din domeniul judiciar.

**Ipotezele** înaintate sunt: 1. Există diferențe de manifestare a stresului și robusteței în funcție de criteriul de vârstă la angajații din domeniul judiciar. 2. Există o relație dintre stres și robustețe la angajații din domeniul judiciar.

H. Selye definişte stresul ca o reacţie generală nespecifică a organismului la acţiunea externă a unor factori – agenţi stresori – de natură variată (fizică, chimică, biologică şi psihică). Stresul reprezintă sindromul de adaptare pe care individul îl realizează în urma agresiunilor mediului, ansamblu care cuprinde încordare, tensiune, constrângere, forță, solicitare și mobbing. Potrivit lui H.Selye, lipsa stresului înseamnă moarte, astfel că el a definit stresul ca sindrom general de adaptare. Din această perspectivă, stresul nu numai că este inevitabil, dar e indispensabil ca factor de succes adaptativ. Atunci când vorbim despre stres ca factor nociv ne referim la ceea ce Selye numea „disstress”, care apare în momentul când resursele de adaptare ale organismului sunt suprasolicitate [5].

Stresul reprezintă reacția fizică, mentală sau emoțională în fața tensiunii, conflictelor sau presiunilor. Este vorba despre răspunsul nespecific pe care îl dă organismul la situațiile care sunt percepute ca fiind amenințătoare sau provocatoare. De exemplu, atunci când este pusă în pericol siguranța individului, vor fi activate automat reacții de tipul luptă sau fugi, pentru a scăpa de pericol. În viitor, situația amenințătoare va fi evitată sau va fi gestionată [2, p. 261].

Conceptul de „robusteţe” (*hardiness*) a fost introdus de Kobasa (1979) ca fiind o variabilă individuală cu semnificaţie în rezistenţa la stres. Conform autoarei, robusteţea implică următoarele trei caracteristici: control, angajare, provocare/stimulare [3].

*Controlul* se referă la existența convingerii că evenimentele pot fi controlate şi influenţate; acest lucru nu implică expectaţii naive privind un control total al

evenimentelor, ci mai degrabă perceperea abilităţilor proprii de a se raporta activ la mediu, de a-şi asuma responsabilitatea pentru propria soartă.

*Angajarea* exprimă tendinţa implicării şi persistenţei în scopul propus, convingerea că evenimentele au sens şi semnificaţie, la abilitatea de a crede în importanţa acţiunilor întreprinse, de a avea un interes real pentru diversele domenii ale vieţii: profesie, familie, relaţii interpersonale, etc.

*Provocarea* este o caracteristică a robusteței ce derivă din percepţia schimbărilor ca un aspect normal al vieţii care pot oferi şanse de dezvoltare personală; datorită flexibilităţii cognitive şi toleranţei ambiguităţii, experienţele noi sunt căutate şi interpretate ca situaţii stimulante şi benefice. Provocarea se exprimă şi prin tendinţa orientării spre viitor.

Robusteţea, a fost definită ca o dispoziţie de personalitate, manifestată la nivel cognitiv, emoţional şi comportamental. Aceasta este capacitatea de a rezista efectelor dăunătoare ale stresului, are o influență majoră asupra capacității unei persoane de a se adapta și de a putea face față în mod eficient condițiilor dificile sau neașteptate [1]. Conceptul este inclus în categoria factorilor cognitivi care exprimă atitudini și convingeri față de lume [4].

Metodologia cercetării a inclus următoarele tipuri de metode: a) teoretice: documentarea ştiinţifică; analiza şi generalizarea surselor şi cercetărilor din domeniul psihologiei; b) aplicative: Scala stresului psihologic PSM-25 elaborată de Lemyre, Tessier și Fillion, Scala de robustețe după Bartone, Ursano, Wright și Ingrahm; c) statistice: stabilirea cotelor procentuale și a valorilor medii; testul t-Student; determinarea coeficientului de corelație Bravais-Pearson.

Chestionarele au fost aplicate unui eșantion de 85 de persoane cu vârsta cuprinsă între 25-60 de ani. Subiecții practică diferite profesii judiciare, cum ar fi domeniul procuraturii, judecătorie, avocatură, notariat.

În urma interpretării și analizei statistico-matematice a rezultatelor obținute, prima ipoteză conform căreia există diferențe de manifestare a stresului și robusteței în funcție de criteriul de vârstă la angajații din domeniul judiciar s-a confirmat. Au fost evidenţiate diferenţele în manifestarea stresului și robusteței în funcție de criteriul de vârstă la angajații din domeniul judiciar, obținându-se următoarele rezultate: t= -8,785; p= 0,00 pentru variabila stres și t= -4,650; p= 0,00 pentru robustețe. Prin urmare, odată cu înaintarea în vârstă, crește și nivelul de stres la angajații din domeniul judiciar, aceștia fiind supuși mai multor factori de stres. Totodată, acest fapt permite persoanelor să își dezvolte mecanisme ce se referă la un nivel înalt de robustețe ce reflectă diverse moduri de reacționare: cognitive, emoționale și sociale pentru a putea să se adapteze și să rămână funcționali.

A doua ipoteză a demersului experimental prevede faptul că există o relație între stres și robustețe la angajații din domeniul judiciar. Aceste asumpții au fost testate statistic prin intermediul coeficientului de corelație Bravais-Pearson, obținându-se coeficientul r=0,533; p= 0,00, rezultate care reflectă o corelație înalt semnificativă

între cele două variabile. Răspunsul individual la stres variază considerabil şi depinde de o paletă largă de experienţe legate de mediul din care face parte individul, dar şi de factorii cognitivi. Menținerea unui nivel scăzut de stres se datorează tuturor componentelor robusteței, care-i permite persoanei să facă față acestui stres, să își mențină starea de bine, să reducă diferite patologii cauzate de stres și să scape de presiunea acumulată.

În final, putem concluziona că nivelul de stres este condiţionat nu de o singură cauză, ci de un complex întreg de factori, iar rezultatele obţinute în cadrul investigației noastre pot servi drept bază pentru elaborarea unui program de suport psihologic, care să contribuie la diminuarea nivelului de stres.

Programul de suport psihologic proiectat, teoretic, poate fi utilizat în scopul de prevenire și depășire a nivelului de stres la angajații din domeniul judiciar. Prin aplicarea lui se poate obține optimizarea comportamentului şi îmbunătăţirea relaţiilor interpersonale, creşterea nivelului de conştientizare a persoanei, a capacităţii de autocontrol și autoeficacității, activarea și valorificarea resurselor personale, a potenţialităţilor latente, creşterea încrederii în forţele proprii, dezvoltarea robusteței și a mecanismelor de coping.

***Referințe:***

1. BARTONE, P.T., STEIN, J.T. *Hardiness: Making Stress Work for You to Achieve Your Life Goals.* New Jersey: Wiley, 2020.
2. FOLGER, J.P., POOLE, M.S., & STUTMAN, R.K. *Working through conflict: Strategies for relationships, groups and organizations.* New York: Harper Collins, 1993.
3. KOBASA, SC. Commitment and resistance to stress among lawyers. In: *Journal of Personality and Social Psychology,* 1982.
4. MADDI, S.R. The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain. In: *Consulting Psychology Journal: Practice and Research,* 1999.
5. SELYE, H. *Stress without distress.* V ed. New York: Signet Books, 1975.

# *CYBERTERAPIA* – ASPECTE TEORETICE ŞI PRACTICE

*Aliona PALADI*
**CZU: 159.9.072.2:007** ***alionapaladi@yahoo.com***

*Cyberterapia* este o formă de terapie digitală care oferă asistență rapidă în caz că solicitantul nu are posibilitate să fie prezent fizic la ședințele terapeutice. În mare parte, cyberterapia reduce din timpul de deplasare către cabinetul terapeutului; reduce anxietatea față de terapie; reduce simptomele emoționale și comportamentale; diminuează conduita impulsivă a beneficiarului etc. Consilierea *cyber* (cyberconsilierea), de rând cu cyberterapia, se desfășoară prin intermediul de diferite modalități electronice: e-mail, chat, mesaje audio sau video. Este nevoie de menționat că *cyberspace* care mai este numit și spațiu virtual poate oferi posibilitatea desfașurării consilierii ori a terapiei în grupuri organizate după *subiecte dominante,* poate avea loc *individual,* adică direct între consilier/terapeut și beneficiar sau poate fi *hibrid,* simultan (atât individual cât și de grup). Printre cele mai importante merite ale cyberterapiei este necesar să accentuăm metoda de *intervenție imediată.* Spațiul virtual oferă conexiunea ad-hoc, instantanee, iar acest fapt întărește *flashback*-urile pozitive și reduce *flashback*-urile negative ale beneficiarului. Când analizăm „spațiul cibernetic ori virtual". întotdeauna identificăm articole cu referire la anumite limite, fie ale învățării e-learning, fie limite legate de înțelegerea adecvată ori de percepție, fie limite de prelucrare a informației sau deciziei [1, p.22-28].

În ultimii ani, odată cu debutul pandemiei de COVID-19, intervenția online a devenit unica alternativă pentru toată lumea, indiferent de alte criterii: amplasare geografică, apartenență sexuală, vârstă, rasă, situație ori timp. John Suler descrie mai multe tipuri de comunicare în mediul virtual care pot avea loc sincron ori asincron [2, p.35-45].

*Comunicarea directă sau sincronă,* în care terapeutul și clientul se află face-to-face dar online, în timp fizic real și depinde mult de factorii tehnici, de conexiunea internetului, de parametrii calculatorului, calitatea instalării programelor sau link-urilor pentru accesarea virtuală.

*Comunicarea asincronă* este atunci când între terapeut și beneficiar consilierea are loc indirect și poate fi completată cu materiale video, audio, e-mail-uri, link-uri psihoeducaționale etc. Trebuie să concretizăm, că în comunicarea asincronă nu există dificultăți pentru programarea sau stabilirea unor ședințe relevante, dar există totuși pierderea nucleului „semnificației de moment" din punct de vedere psihologic. Pentru persoanele care întâmpină dificultăți în a face față fobiei sociale și de a se expune verbal la factorii stresori, anume comunicarea asincronă poate fi modalitatea preferată de interconexiune cu terapeutul.

*Comunicarea prin text sau stimulare senzorială*. Majoritatea studiilor din literatura de specialitate se concentrează asupra intervențiilor clinice folosind textul, chiar

dacă acestea se referă la termeni precum „consilierea online” și „psihoterapia pe internet” care presupun mai multe posibilități de reprezentare virtuală a materialului prin: planșe, pictograme, filme, emisiuni documentare, tag-uri, link-uri utile etc. Sunetele și imaginile au scopul de a îmbogăți imaginația beneficiarului și astfel îl ajută să perceapă informația prin toate canalele, iar din aceste considerente, ele sunt o prioritate absolută pentru psihologi. Intervențiile audiovizuale online s-au dovedit a fi maximal eficiente, fapte confirmate prin studiile mai multor cercetători – Simpson în 2003, Rees și Stone în 2005 [2-4]. În această categorie de comunicare bogată din punct de vedere senzorial, există posibilitatea de a include elemente multimedia în care procesul terapeutic se poate desfășura într-un spațiu artificial sau numit „realitate virtuală” în care se utilizează pictograme (avatare) pe care beneficiarii le folosesc pentru autoprezentare în acel mediu. Folosind numai modalitatea de comunicare prin text, are loc privarea exprimării afective ori a eventualelor mesaje încărcate emoțional. Se cunoaște bine faptul că emoțiile adesea inhibă gândirea lucidă și influențează comportamentul persoanei, ceea ce poate fi echilibrat după intervenția terapeutică, fie chiar numai online și indiferent de tipul de comunicare sincron ori asincron. Eficiența comunicării prin sunete cu videoapeluri și videoconferințe este desfășurată prin utilizarea maximală a intervențiilor online asupra analizatorilor. În lucrul cu tinerii au fost verificate ipotezele pentru diferite segmente senzoriale și înaintate anumite recomandări practice.

*Studiu:* în cercetare au participat 125 de tineri cu vârste curinse între 18 și 28 de ani, dintre care 17 persoane cu vârsta cuprinsă între 24-28 de ani. *Scopul:* de a demonstra eficiența mesajelor audio și video asupra analizatorilor. *Ipoteza:* imaginile vizuale si auditive cresc eficiența terapiei, deoarece stimulează imaginația persoanei, o catalizează spre identificarea soluțiilor la dificultățile beneficiarilor. *Concluzii:* Modalitatea de intervenție terapeutică audio și video combinate în mediul *cyber*, are eficiență mai înaltă decât cea bazată numai pe mesaje sub forma de text. Acest fapt a fost demonstrat prin studiul online în care majoritatea respondenților la chestionar (88%) au indicat ambele modalități (audio și video), 6% au indicat prioritate doar mesajelor video și 6% mesajelor audio ca fiind necesare terapiei online. Cercetările din domeniul cyber nu au obiectivul principal de a conchide constatări sumbre despre dauna calculatorului, internetului asupra psihicului, deoarece, în primul rând, suntem clarificați în mare parte de către neurologi, psihologii clinicieni și psihiatri, în al doilea rând, nu putem contesta un fapt evident, că aproape toți oamenii, mai mult sau mai puțin, dar au apelat la tehnologii pentru a-și satisface unele necesități, iar după durata timpului toți oamenii sunt cumva dependenți de *cyberspace*.

Cyberterapia cognitiv-comportamentală oferă posibilitate persoanelor să afle imediat hotarele propriului Eu, dacă vor răspunde la anumite întrebări online: Vă considerați a fi un utilizator corect informat în spațiul online? Experimentați comportamente noi pentru exprimarea sinelui în timp ce sunteți online? Experimentați prin diferite modalități tipurile de comunicare online? Integrați activitățile online cu

stilul personal de viață? Dezvoltați un stil de viață online sănătos? Explorați o problemă personală?

Oricare ar fi situația personală ori întrebarea cu care cineva se adresează terapeutului, poate să o descrie desfășurat datorită mediului online, iar terapeutul poate privi repetat dovada video (*video flashback*) care a fost înregistrată în scopul clarificării situației beneficiarului. Postulatul principal se referă la dezvoltarea unui stil de viață în spațiul virtual (cibernetic) prin metoda integrării vieții online și a celei offline. La un anumit nivel, persoana folosește activitățile online pentru a aborda o oarecare problemă personală, dar la un nivel mai larg, persoana ajunge să se cunoască pe sine însăşi explorând un stil de viață online. Cyberterapia ajută și la dezvoltarea unor calități personale, printre care sunt evidențiate: perseverența, disponibilitatea de a risca, lucrul în echipă (deși este online), încrederea în opinia proprie, înaintarea și planificarea etapelor de dezvoltare personală, preconizarea soluțiilor și asimilarea rapidă a programelor computerizate.

***Referinţe:***

1. PALADI, F., CROITOR, L., PALADI, A. Evaluarea online a cunoștințelor: aspecte psiho-pedagogice, metodologice și practice. În: *Fizica și Tehnologiile moderne*. 2007, vol.5, nr.3-4, pp.6-15.
2. SULER, J.R. *The Psychology of Cyberspace*. Rider University, 2000.
3. BOTTELA, C., GARCIA-PALACIOS, A., BANOS, R., QUERO, S. Cybertherapy: Advantages, Limitations, and Ethical Issues. In: *Psychnology Journal*, 2009, vol.7., no.1, pp.77-100.
4. VOJSKUNSKIJ, A. Kiberpsihologia kak razdel psihologicheskoj nauki i praktiki. In: *Universum. VestnikGercenovskogo universiteta*, 2013, vol.4, pp.23-30.

*Autoarea este recunoscătoare sprijinului oferit de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare în* ***Proiectul de cercetare nr. 21.00208.0807.13/PD****.*

# PROCESAREA VIZUALĂ ÎN TULBURAREA DISMORFICĂ CORPORALĂ

*Victoria CONDREA*

**CZU: 159.9.072.2:615.851** ***cojocar_victoria@yahoo.com***

**Introducere.** Tulburarea dismorfică corporală este o tulburare din DSM-IV care se caracterizează printr-o preocupare permanentă, stresantă a pacientului, din cauza unor defecte ușoare sau imaginate ale aspectului său fizic. TDC a fost descris în mod constant în întreaga lume de mai bine de un secol. TDC este de obicei considerată a fi o tulburare din spectrul obsesiv-compulsiv, pe baza asemănărilor pe care le are cu această tulburare. Ei suferă considerabil și sunt incapabili să funcționeze adecvat la serviciu, la școală sau în relații sociale. Persoanele cu TDC devin adesea depresive și, în multe cazuri, suicidare [1].

TDC se întâlnește relativ frecvent. Studiile epidemiologice au raportat o prevalență de la 0,7 la 2,4% în populația generală. S-a raportat că TDC apare la copii de până la 5 ani și la adulți de până la 80 de ani. Cele mai frecvente zone de îngrijorare ale corpului sunt pielea (73%), părul (56%) și nasul (37%). [2]

**Simptome ale tulburării dismorfice corporale.** Unul dintre cele mai evidente simptome ale TDC este percepția distorsionată a propriului aspect. De exemplu, o persoană cu TDC poate crede că are nasul strâmb sau că are cicatrici acneice pe toată fața sau că părul i se subțiază. Cu toate acestea, nimeni altcineva nu observă aceste „defecte”. Mai mult, numeroase persoane cu TDC sunt atât de ferm convinse că există aceste defecte, încât nimeni nu îi poate convinge contrariul. În esență, aceste convingeri sunt adesea deluzorii. Aceste trăiri par să fie asemănătoare cu ceea ce experimentează persoanele cu anorexie nervoasă, atunci când percep că sunt grase, dar pentru toți ceilalți par a fi extrem de subțiri. Ar putea exista erori în modul în care creierul lor procesează informații vizuale care ar putea explica aceste distorsiuni perceptionale. Înțelegerea proceselor cerebrale ale acestor distorsiuni perceptive ar putea îmbunătăți înțelegerea TDC și ar putea duce la strategii mai eficiente de tratament.

Pacienții cu TDC tind să se concentreze în primul rând pe detalii, de obicei pe fața lor, și nu sunt capabili să vadă „imaginea de ansamblu” precum că, în general, arată normal. Un studiu anterior al persoanelor cu TDC care implica desenarea și copierea unor figuri complexe a sugerat, de asemenea, acest lucru [3]. Alte studii au constatat prezența unor anomalii în procesarea feței [4], la cei cu atenție exagerată la detaliile feței și corpului [5]. Rezultatele acestor studii comportamentale, în combinație cu tiparele de simptome în TDC, au ridicat problema dacă procesarea vizuală anormală în creier ar putea sta la baza percepțiilor distorsionate.

**Compararea activității cerebrale a persoanelor care suferă de TDC cu persoane sănătoase.** O tehnică de neuroimagistică, numită rezonanță magnetică funcțională (RMN), permite cercetătorilor să compare modelele de activare a creierului între pacienții cu TDC și subiecții sănătoși, pentru a identifica zonele și sistemele din creier care pot prezenta activitate anormală. Primul studiu funcțional de neuroimagistică în TDC a examinat

procesarea vizuală a feţelor altora [7]. În acest experiment, imaginile feţelor au fost modificate pentru a crea imagini foarte detaliate şi imagini şterse, cu puţine detalii. Rezultatele au arătat că grupul TDC a avut o activitate mai mare decât eşantionul de control în reţelele neuronale de procesare a feţelor din emisfera cerebrală stângă în timpul vizionării imaginilor. Subiecţii fără TDC, aşa cum au demonstrat şi alte studii anterioare, au arătat un model dominant în emisfera dreaptă în timpul sarcinii. Descoperirile sugerează că creierul indivizilor TDC se angajează în sisteme de procesare mai detaliate (în general, în emisfera stângă) în raport cu cei implicaţi în procesarea holistică (în general, în emisfera dreaptă), chiar şi pentru imaginile care conţin puţine detalii.

Acelaşi grup a efectuat un studiu similar RMN folosind propriile lor feţe ca stimuli. S-a descoperit o activitate scăzută în zonele vizuale primare din grupul TDC în raport cu eşantionul de control la vizualizarea imaginilor cu detalii puţine, precum o activitate crescută în structurile frontale şi subcorticale (regiunile „frontostriatale") atunci când vizualizează imagini normale [8]. În plus, severitatea simptomelor (în primul rând, legate de gândurile obsesive şi a comportamentelor compulsive) au fost corelate cu activitatea din sistemele vizuale secundare şi sistemele frontostriatale la subiecţii TDC. Activitatea frontostriatală anormală în acest studiu imagistic este similară cu ceea ce au observat alte studii în tulburarea obsesiv-compulsivă, o tulburare asociată; acest lucru poate sta la baza gândurilor obsesive şi a comportamentelor compulsive ale indivizilor TDC.

**Concluzii.** În ciuda prevalenţei şi severităţii TDC, această tulburare rămâne subdiagnosticată în mediile clinice. Având în vedere funcţionarea semnificativ slabă şi ratele ridicate de suicid, la aceşti pacienţi, este important ca TDC să fie recunoscută şi diagnosticată cu precizie. De asemenea, rezultatele studiilor argumentează importanţa abordării diagnostice şi terapeutice holistice a patologiei, nu doar din perspectivă psihologică, dar şi neuropsihologică şi medicală.

***Referinţe:***

1. PHILLIPS, K.A. et al. Suicidal Ideation and Suicide Attempts in Body Dysmorphic Disorder. In: *J Clin Psychiatry*. 2005, no.66(6), pp.717-725.
2. CONROY, M. et al. Prevalence and clinical characteristics of body dysmorphic disorder in an adult inpatient setting. In: *Gen Hosp Psychiatry*, 2008, no.30, pp.67-72.
3. DECKERSBACH, T. et al. Characteristics of memory dysfunction in body dysmorphic disorder. In: *J Int Neuropsychol Soc*. 2000, no. 6(6), pp.673-681.
4. STANGIER, U. et al. Discrimination of facial appearance stimuli in body dysmorphic disorder. In: *J Abnorm Psychol*. 2008, no. 117(2), pp.435-443.
5. FEUSNER, J.D. et al. Inverted face processing in body dysmorphic disorder. In: *J Psychiatr Res*. 2010, no.44(15), pp.1088-1094.
6. FEUSNER, J.D. et al. Abnormalities of visual processing and frontostriatal systems in body dysmorphic disorder. In: *Archives of General Psychiatry*. 2010, no.67(2), pp.197-205.
7. FEUSNER, J.D., TOWNSEND, J., BYSTRITSKY, A., & BOOKHEIMER, S. Visual information processing of faces in body dysmorphic disorder. In: *Archives of General Psychiatry*, 2007, no.64(12), pp.1417-1425.
8. FEUSNER, J.D. et al. Abnormalities of visual processing and frontostriatal systems in body dysmorphic disorder. In: *Archives of General Psychiatry*, 2010, no.67(2), pp.197-205.

# *CYBERSPACE* ȘI REALITATEA VIRTUALĂ (VR) PENTRU PERSOANELE ÎN ETATE

*Aliona PALADI*
**CZU: 159.9.072.2:615.851:004-053.9**
*alionapaladi@yahoo.com*

În multe universități din lume au fost deschise laboratoare (VR) de cercetare pentru persoanele în etate, astfel există multe studii cu dovezi corespunzătoare care constată beneficiile emoționale și comportamentale pentru această categorie de optanți. De exemplu, VHIL (*Virtual Human Interaction Lab*) de la Stanford University, prin intermediul MyndVR, a confirmat prin rezultatele obținute de vârstnici impactul asupra stării de sănătate generală. Managerul J. Bailenson, care este și fondatorul laboratorului VHIL (*Virtual Human Interaction Lab*), în prezent a fost înalt apreciat pentru studiile efectuate și este recunoscut ca expert principal în acest domeniu [1, p. 25-29]. În anul 2003, autorii M. Bilodeau și H. Finestone au cercetat influența realității virtuale asupra demenței, iar în anii ulteriori, continuitatea studiilor asupra persoanelor în etate se regasește în studiile autorilor L. Garcia și A. Kartolo (2012) sau la S.Gontarek și R. Picard (2014) [2, p. 42-49]. În prezent, 2020-2021, cercetările continuă în laboratoarele universtare internaționale din SUA și Europa, deoarece *cyberspace* cuprinde o arie tot mai largă de interes din partea psihologilor [3, p.12-31]. Trăim vremuri, în care suntem prezenți la digitalizarea tuturor domeniilor sociale: educație, cultură, inginerie, arhitectură, medicină, agricultură, domenii care implică competențele creative ale specialiștilor și interacțiunea cu spațiul virtual (*cyberspace*). Aceste transformări au debutat și la Universitatea de Stat din Moldova, datorită talentului unor personalități care au pus temelia noului început prin crearea laboratoarelor AVR, celor care au inițiat colaborările cu Danemarca, Singapore, Japonia și România [4, p.9-15].

În era dominării tehnologiilor moderne, persoanele în etate pot întâmpina dificultăți de adaptare rapidă la acest tip de provocări virtuale, căci aplicațiile sunt înlocuite foarte des, iar vârstnicii datorită felului mai lent de existență, nu sunt atât de flexibili pentru a le asimila imediat. Persoanele în etate totuși nu pot fi totalmente private de accesarea tehnologiilor contemporane, astfel încât majoritatea folosesc skype-ul pentru convorbiri, privesc filme online, achită facturi prin internet, citesc informațiile din mass-media, scriu mesaje pe chat-uri etc. Persoanele în etate nu pot și nici nu trebuie să fie marginalizate, ele trebuie însă ajutate să diminueze fobia de tehnologiile moderne, să scadă din propria tehnofobie. Tehnofobia (teama de tehnologii) este prezentă la seniorii adulți mai frecvent decât la alte categorii de persoane analizate dupa criteriul de vârstă. Ea se manifestă prin frica, ignorarea sau chiar antipatia față de tehnologiile avansate și față de dispozitivele sofisticate, iar comportamental, se exprimă adesea prin lipsa dorinței de a lucra cu ele ori prin negarea necesității lor. Persoanele de oricare vârstă pot să identifice anumite subiecte,

programe, ori site-uri pentru dezvoltarea personală, ceea ce nu este valabil în cazul seniorilor adulți. Parcursul existențial al persoanelor vârstnice adesea își are sensul în trecut, în amintirile și realizările care deja au avut loc. Totodată, rămâne importantă conectarea la prezent, adică ceea ce este trăit în timpul fizic real: „Azi, Aici & Acum". Formula celor trei de A care poate fi prezentată în felul următor:

- **Azi** – toate evenimentele cotidiene ce pot fi îmbogățite prin comunicarea cu persoanele apropiate;
- **Aici** – fără a fi nevoie de a te deplasa în altă țară, stradă, clădire, odaie;
- **Acum** – fără a fi nevoie de a aștepta conexiunea, ea are loc momentan datorită spațiului virtual și accesului la internet.

Cu regret, o formulă generală absolut pentru toate persoanele în etate nu există, întrucât percepția asupra vieții, asupra parcursului existential depinde de foarte mulți factori, și anume, din aceste considerente, putem constata că unii oameni trecuți de peste 80 de ani sunt optimiști, pozitivi, dornici de viață şi alții, numai de 65 de ani, fiind depresivi, resemnați și ostili față de viață în general, dar și față de parcursul existențial propriu. În țarile dezvoltate (Japonia, SUA, Italia, Germania) oamenii traiesc bine și au calitatea vieții înaltă ori peste coeficientul mediu spre înalt, ei traiesc cu gândul estimării sfârșitului vieții de peste 100 de ani, iar oamenii din țările Europei de Est nedezvoltate, printre care Moldova și Ucraina, au estimări asupra longevității vieții mult mai scăzute de la 60 maximum la 70 de ani.

Realitatea Virtuala (VR) aplicată persoanelor în etate a debutat deja în SUA și a obținut apreciere înaltă din partea utilizatorilor și specialiștilor. Prin intermediul gad-get-urilor „Oculus" ori „MyndVR" vârstnicii își pot îmbunătăți calitatea vieții prin:

a. reducerea anxietății și depresiei;
b. intensificarea socializării;
c. stimularea memoriei și a proceselor cognitive;
d. menținerea emoțiilor pozitive.

Prin intermediul realității virtuale, sunt posibile trainingurile de întărire a proceselor cognitive, de exemplu, prin ajustarea metodei *mindfulness* la vârsta solicitanților în etate. Un element primordial, incontestabil pe care îl oferă realitatea virtuală persoanelor în etate este elementul de recuperare după o boală ori reabilitarea vârstnicilor. Astfel, R.Garcia-Betances, G.Fico şi alții au studiat convergența tehnologiilor afective și persuasive în sistemele de îngrijire a sănătății cu ajutorul spațiului virtual [5, p.27-29]. De exemplu, autorii oferă o evaluare generală prin intermediul realității virtuale a bolii Alzheimer. Prin intermediul VR, are loc diagnosticul, pregătirea vârstnicului bolnav, instruirea personalului îngrijitor (medic, soră medicală, rude), precum și psihoeducația bolnavului.

Utilizarea celor mai noi tehnologii disponibile, cum ar fi gadget-urile montate pe cap sau pe ochi și tehnologiile de tipul smart TV în formatul 3D, împreună cu dispozitive de interacțiune multisenzoriale, sunt cele mai benefice persoanelor în etate. Exercițiile de recuperare pentru persoanele în etate prin intermediul spațiului

virtual sunt recomandate în SUA, în scopul de a îmbunătăți calitatea generală a vieții și a reduce probabilitatea de accidente vasculare caracteristice vârstei respective.

***Referințe:***

1. BOHIL, C.J., ALICEA, B., BIOCCA, F.A. Virtual reality in neuroscience research and therapy. In: *Nat. Rev. Neurosci.* 2011, vol.12, pp.752-762.
2. BOLETSIS, C., MCCALLUM, S. Augmented reality cube game for cognitive training: an interaction study. In: *Stud. Health Technol. Inform.* 2014, vol.200, pp.81-87.
3. BOTELLA, C.M., JUAN, M.C., BAÑOS, R.M., ALCAÑIZ, M., GUILLEN, V., REY, B. Mixing realities? An application of augmented reality for the treatment of cockroach phobia. In: *Cyberpsychol. Behav.* 2005, vol.8, pp.162-171.
4. PALADI, F. AVR-ul – o nouă realitate în învățământul din Republica Moldova. În: *Tendințe actuale în învățământul superior din Republica Moldova.* Programul Erasmus+ 2019, pp.9-15.
5. GARCIA-BETANCES, R., FICO, G. A succinct overview of virtual reality technology use in Alzheimer's disease. In: *Aging Neurosci.*, 2015, p.87-129.

*Autoarea este recunoscătoare sprijinului oferit de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare în* ***Proiectul de cercetare nr.21.00208.0807.13/PD*.**

# REGLAREA EMOȚIONALĂ ÎN ADOLESCENȚĂ: ABORDĂRI CONCEPTUALE

*Lidia BURCIU*

**CZU: 159.922.8:159.942** *Lidutza_burciu@mail.ru*

Conceptul în sine de reglare emoțională, aduce cu el o formă de management: încercarea de a controla. Şi dacă scopul este controlul, emoţia reprezintă o problemă greu de stăpânit [1, 3].

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

Autenticitatea este firul roșu al inteligenței emoționale. Ni se spune mereu să fim noi înșine, să fim autentici; vedem importanța discuțiilor sincere, chiar inconfortabile, atunci când este cazul. În cazul dat persoana nu se teme să își exprime nemulțumirile, îngrijorările, temerile; nu se teme să se arate vulnerabilă. Precum spune autoarea Brené Brown în cartea sa, *Curajul de a fi vulnerabil – „frica și vulnerabilitatea sunt emoții puternice; nu le poți face să dispară când vrei; trebuie să faci ceva cu ele”.* În fapt, orice emoție poate fi valorificată și, desigur, ne transmite ceva în legătură cu noi [3, 8].

Conceptul în sine de inteligență emoțională este o abilitate care ne este de folos în relaționarea de zi cu zi: ne ajută să evaluăm oamenii mai bine, să înțelegem pașii în dezvoltarea unor relații sănătoase, să înțelegem cum sistemul nostru de valori ne influențează modul în care percepem ce ni se întâmplă. În final, inteligența emoțională este despre cum te așezi ca să savurezi ceea ce ți se întâmplă.

Conştientizarea emoţiilor noastre ne permite să acţionăm asupra stresului. Trebuie să ne facem timp, când suntem stresaţi, să reflectăm la emoţiile pe care le simţim: frică, neliniște, anxietate, furie, nemulţumire, frustrare.

P. Salovey şi J. Mayer, autori citaţi de E. Stănculescu în manualul *Psihologia educaţiei*, au definit inteligenţa emoţională ca fiind un set de abilităţi care favorizează evaluarea şi exprimarea corectă a emoţiilor, precum şi reglarea emoţională [*apud* 3, 4]. Aceasta permite oamenilor să nu-şi nege trăirile, să se implice activ şi să-şi îndeplinească propriile scopuri fără consum inutil de energie psihică.

Conform autorilor J. Gross şi R. Thompson, K. Floyd, reglarea emoţiilor pentru a promova creşterea emoţională şi intelectuală înseamnă: „capacitatea de a fi deschis, de a accepta atât sentimentele plăcute, cât şi pe cele neplăcute; capacitatea de a utiliza sau de a se elibera de o emoţie, după voinţă, în funcţie de utilitatea sau de importanţa ei; capacitatea de a monitoriza emoţiile în raport cu sine sau cu ceilalţi astfel încât subiectul să poată recunoaşte cât sunt aceştia de precişi, tipici, influenţabili sau rezonabili; capacitatea de a manipula atât emoţia proprie, cât şi pe a celorlalţi prin moderarea emoţiilor negative şi sublinierea (evidenţierea) celor plăcute, fără a

reprima sau exagera informaţia pe care o conţin”.

Trecerea în revistă a literaturii din domeniu indică faptul că nu există un consens unanim asupra definiţiei şi a conceptualizării procesului de reglare a emoţiilor. Acest lucru se explică prin greutatea de a deosebi procesul de generare a emoţiei de cel de reglare a ei, cât şi prin natura complexă, multifaţetată a acestui proces [7, 8].

J.Gross o autoritate în domeniu, spune că „una dintre cele mai mari provocări ale vieţii noastre este capacitatea de a ne controla emoţiile. Abilitatea de a înţelege şi balansa emoţiile se numeşte reglare emoţională sau control emoţional. Controlul propriilor emoţii şi trăiri afective presupune, în esenţă, controlul modului de relaţionare cu mediul, de comunicare şi interacţiune cu ceilalţi, de exploatare a resurselor fiziologice şi psihologice proprii în scopul adaptării la realitate, al dezvoltării personale şi al obţinerii de satisfacţii, al realizării unui confort psihologic adecvat”.

Reglarea emoţională implică schimbări în unul sau în mai multe aspecte ale emoţiilor, precum situaţia care generează emoţiile, atenţia, evaluarea, comportamentul, experienţa subiectivă sau modificările fiziologice ale organismului. Ea conduce la schimbări în „dinamica emoţiei‖ precum a latenţei, a timpului de apariţie, a magnitudinii, a duratei şi a felului răspunsurilor în domeniul subiectiv, comportamental şi fiziologic. Ea poate diminua, intensifica sau menţine emoţia, în funcţie de scopul individului. La fel, ea poate schimba gradul în care răspunsul la emoţie este coerent cu emoţia care l-a declanşat, precum în cazul în care un individ caută ca expresia sa facială să nu corespundă cu experienţa subiectivă şi fiziologică a emoţiei pe care o trăieşte. Dar cel mai aşteptat rezultat al reglării emoţionale este descreşterea duratei şi a intensităţii emoţiilor negative.

J. Frijda spune că reglarea emoţiilor este parte a procesului de generare a emoţiilor, arătând că emoţiile sunt totdeauna reglate în oarecare măsură, pentru că emoţiile şi procesul de reglare a lor se petrec la acelaşi nivel cerebral şi în acelaşi timp.

Studiile despre reglarea emoţională sunt înrădăcinate în concepţia lui S. Freud despre defensele psihologice (defensele sau reprimările fiind considerate ca forme particulare de reglare a emoţiilor), în concepţia stresului psihologic şi a copingului, propusă de R. Lazarus, în teoria ataşamentului a lui J. Bowlby şi în teoria emoţie a lui J. Frijda; ulterior, conceptul de reglare emoţională şi-a găsit o dezvoltare distinctă în teoriile dezvoltării care descriu formarea proceselor emoţionale şi reglatorii la copii. Sunt teorii care spun că reglarea emoţională este parte a procesului mai larg de autoreglare individuală, proces prin care individul îşi menţine homeostazia fizică şi psihică, se auto-actualizează, îşi construieşte identitatea şi dobândeşte sensul selfului. La rândul ei, reglarea emoţională a capturat sub umbrela ei şi alte procese precum îngrijorarea, ruminaţia sau senzitivitatea anxioasă [8].

Reglarea emoţională şi importanţa ei clinică, autorul R.Vrasti prezentă definiţii ale reglării emoţionale, oferite de mai mulţi autori.

Reglarea emoţională este legată şi de alte forme de reglare precum reglarea stresului, a dispoziţiei, a gândurilor, a atenţiei şi a impulsurilor precum foamea, agresivi-

tatea sau impulsul sexual.

Viaţa emoţional-afectivă se distinge însă prin note calitative de aspecte perceptive, neurale, motrice, cognitive sau ideomotorii. Autorul S.Hayard, citat de către I. Neacşu în manualul *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*, invocă drept elemente de susţinere existenţa mai multor repere cu importanţă relativă în analiza etapelor declanşării stărilor emoţional-afective: percepţia, rezultat al acţiunii stimulilor care trezesc stări emoţional-afective; experienţa emoţională, ca trăire a sentimentului subiectiv fie ca plăcere, fie ca neplăcere [*apud* 2].

Suntem responsabili pentru acțiunile noastre, ceilalți sunt responsabili pentru acțiunile lor, respectiv cu cât mai clar recunoaștem și ne asumăm responsabilitatea pentru acțiunile noastre, cu atât mai mult ne vom ajuta pe noi înșine să *„creștem"*. Dacă suntem dispuși să folosim temerile noastre ca pe un instrument de a privi mai intens în noi înșine, cu atât mai repede vom învăța să ne asumăm responsabilitatea [6].

Atât reglarea emoțională, inteligența emoțională, cât și maturitatea emoțională au o legătură strânsă între ele și aici facem trimitere la maturitatea emoțională care este atinsă, atunci când o persoană amână plăcerile imediate pentru valori pe termen lung, în opinia autorului Joshua L. Liebman.

Când învățăm să ne plângem mai puțin, să nu mai credem că de celălalt depinde confortul nostru emoțional, abia atunci putem spune că începem să creștem emoțional. A ne acorda luxul de a face greșeli și de a nu ne simți vinovați este un privilegiu emoțional pe care puțini oameni pot conta. Trebuie să ne acceptăm limitele și să le extindem; erorile și nemulțumirile reprezintă oportunități de creștere în toate cazurile, fără excepție, iar greșelile noastre sau ale altora nu trebuie să genereze penalizări inutile, ele sunt menite a ne face să vedem și să înțelegem calea potrivită [5, 6, 7].

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

***Referinţe:***

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

# REFLECȚII ASUPRA REPREZENTĂRII SOCIALE A STRĂINULUI

*Tatiana ROȘCA*
*Universitatea Liberă Internațională din Moldova*
**CZU: 159.923.2:316.6** tatianarosca37@gmail.com

Reprezentarea socială a străinului constituie forma de cunoaștere colectivă, ce nu se mai bazează doar pe dimensiunea cognitivă, ci pe modificările proceselor cognitive pe care acestea le suportă în interacțiunea socială. Este acea forma de înțelegere, „dictată” în termeni moscoviți, de experiența trăită de indivizi, care, prin moștenirea transmisă social, aparține stereotipurilor și prejudecăților.

În elucidarea problemei reprezentării sociale a străinului în modernitate, E. Durkheim [1, p. 46] susține că societatea nu constitue o simplă sumă de indivizi, ci un sistem întemeiat pe asocierea dintre aceștia, care devin realități parțial autonome, cu o viață proprie, ce au capacitatea de a condiționa din exterior, producând astfel sensul străinului în societate.

O perspectivă destul de divergentă, fiind o contribuție majoră în cadrul studiilor cu referire la reprezentarea socială a străinului, provine din sociologia fenomenologică. În acest sens, A. Schutz, prin abordarea sa subiectivistă, se concentrează pe caracterul construit al sensului împărtășit social cu privire la acțiunile zilnice ale indivizilor. Astfel împărtășirea unui „Noi” comun, reprezintă elementul fundamental al comprehensiunii reciproce dintre indivizi și al semnificațiilor pe care aceștia le oferă propriilor lor acțiuni. În acest mod, repetarea interpretărilor intersubiective, maturizate într-o manieră nereflexivă, comportă sedimentarea sensului comun, util în operațiile de codificare și de simplificare a realității, „prin aceste tipizări cunoștințele dobândite, înlocuind reflexivitatea care facilitează analiza și reducerea complexității” [6, p. 71]. Acest lucru nu înseamnă că acțiunea se potrivește pur și simplu la comportamentul instinctiv, ci trebuie înzestrată cu intenționalitatea în raport cu sensul comun, „simțul comun reprezentând acțiunea planificata care o precedă’.

Un caz emblematic reprezentat de A. Schutz îl prezintă străinul care intră în contact cu o societate diferită de cea în care a crescut. Autorul pune accent pe întâlnirea care are loc în momentul în care imigrantul vrea să intre în „intimitate” cu un grup integrat, analizând tentativele de interpretare și cunoaștere a regulilor, a liniilor directoare și a familiarizării cu un model cultural diferit. Astfel, dacă pentru membrii grupului, interacțiunea are loc în mod natural, în baza schemelor cognitive predefinite, ereditate de la predecesori, străinul nu face parte din istoria acestei societăți în care tentează să se integreze. De aceea, succesiv, este „obligat” să învețe *„modus vivendi”* care poate avea diferite grade de apropiere faţă de modelul cultural în care s-a născut. Și dincolo de ușurința și viteza lui de orientare, străinul nu va avea acea naturalețe și claritate pe care o demonstrează membrii grupului. „Veridicitatea cea mai profundă a obiectivității străinului rezidă în experiența lui amară, al limitelor

de a gândi „ca de obicei”, experienţă care l-a învăţat că omul îşi poate pierde statutul său, principiile, istoria şi că viaţa normală este mai puţin garantată decât pare” [5, p. 23]. Mai mult decât atât, străinul fiind un element care pune la îndoială regulile grupului, atrage prejudecăţi, prima fiind cea de loialitate scăzută. Critica loialităţii dubioase apare din surpriza pe care o au membrii grupului de apartenenţă, pentru faptul că străinul nu acceptă în totalitate modelul cultural al acestora, ca mod de viaţă natural şi adecvat, ca cea mai bună soluţie posibilă a oricărei probleme.

În această optică, S. Moscovici [2, p. 34] subliniază faptul că „memoria şi trecutul sunt utilizate în prelucrarea şi interpretarea evenimentelor, ca deducţie, scopul reprezentărilor sociale constând în desenarea neobişnuitului, necunoscutului în ceva familial”. În baza acestor consideraţiuni, reprezentarea socială a străinului reprezintă relaţia unui grup social omogen din punct de vedere cultural pe care o are cu alteritatea, care evidenţiază contradicţia acestui raport, tradusă prin ambivalenţa dintre proximitatea spaţială şi distanţa dictată de excludere, de a nu face parte dintr-o societate, care totuşi, datorită acestuia, îşi reafirmă coeziunea internă prin definirea hotarelor şi diversităţii în relaţie cu celălalt. Astfel, interacţiunea dintre străin şi societate funcţionează pe dublul fir al excluderii şi al integrării simultane, pe care atârnă distanţele sociale create orizontal şi vertical în baza revendicării, mai mult sau mai puţin, înrădăcinate de superioritatea derivată din concepţiile etnocentrice, cu impact asupra poziţiei sociale a străinului [8, p. 68]. Prin urmare, figura acestuia permite analiza procesului prin care o comunitate îşi împarte propriul spaţiu şi prin care propune dihotomia dintre proximitate şi distantă, exemplificată de cultura purtătoare, mai ales cea cu referinţă la formele de închidere şi deschidere spre schimbare, exprimată în acest caz de către străin şi instanţele conflictuale ale reafirmării identitare ale grupului. Dacă pe de o parte „străinul lui Simmel” este inserat în societate, ocupând spatiile libere, lăsate de nativi şi contribuind în acest fel la funcţionalitatea sistemului, de cealaltă parte, distanţa şi opoziţia, se creează în momentul în care străinul nu este înţeles în specificitatea lui individuală, ci prin generalizarea caracteristicilor similare, care stau la baza prejudecăţilor. În acest fel, străinul este atât de departe cât şi de aproape, între aceste două elemente existând o tensiune specială, conştiinţa de a avea în comun doar ceea ce este general uman. Prin urmare, acesta nu este considerat individ integru, dar un străin de un anumit tip, elementul distanţei fată de el fiind mai puţin general decât cel de apropiere. Străinul deci, „ca o piesă a grupului” şi pentru faptul că împărtăşeşte doar trăsături generale şi nespecifice, nu aparţine comunităţii cu care vrea să intre în relaţie, „este cel ce vine astăzi şi mâine rămâne” şi parcursul lui indică lipsa de participare la mitul originar al comunităţii, care-l împiedică să se simtă şi să se identifice în tradiţiile, poveştile şi legendele fondatoare [7, p. 120] trăsăturile ce-l disting şi îl separă, fără a-i valoriza diferenţa, întărindu-i dinamica conflictuală dintre legăturile interne şi limitele exterioare.

Totuşi, merită de remarcat faptul că relaţiile comunităţii autohtone cu alteritatea nu se limitează numai la figura străinului, doar că raportată la aceasta, se evidenţiază

polaritatea interacționară, inerentă fiecărui grup social între integrare și marginalizare, armonie și conflict, ordine și dezordine. De aceea normele stabilite de fiecare societate se sprijină pe așteptările față de comportamentul membrilor acesteia, în raport cu poziția ocupată: cu cât un individ joacă un rol mai central și de prestigiu, cu atât se va exercita mai mult control social asupra acestuia, vizând realizarea conformității și integrării socioculturale complete. Pe când străinul și toți ceilalți, ce ocupă poziții marginale, se bucură de o mai mare libertate în definirea obiectivelor lor sociale, accentuând trăsăturile propriei individualități. Deci relația dintre apropiere și distantă, între integrare și marginalizare, reprezintă o constantă a oricărui proces de structurare a spațiului social: dacă o comunitate îi atribuie individului o poziție centrală, recunoscută în termeni de apartenență, putere și îl expune la un intens control social, individul tinde sa răspundă printr-o identificare profundă, respectând tradițiile, prin nevoia de continuitate, pe când dacă îi atribuie poziții cultural-marginale, acesta va răspunde cu o identificare slabă, punând accent pe propria independență și comportamente „deviante” pentru această comunitate [9, p. 33].

În acest context, menționăm contribuția interesantă cu referință la condiția străinului a lui R. Park, ca formă socială, în raport cu fluxurile migratorii, în situația orașelor metropolitane, care culminează cu emanciparea individuală și colectivă, în locurile întâlnirii și confruntării multiculturale, ce reprezintă spațiul pentru renegocierea legăturii sociale printr-o optică adversă valorilor tradiționale. Astfel, R. Park, este interesat în mod deosebit de procesele integrative ca noi orientări, valori, moduri și practici de viată, care se formează în mediul metropolitan, interpretate ca dinamică ambivalentă între condițiile de stabilitate și tendințele perturbatoare. „Problematica pe care o pune imigrația, se referă la posibilitatea de stabilire și menținere a ordinii politice într-o comunitate care nu are o cultură comună, în această perspectivă migrațiile moderne reprezintă unul din factorii principali care au condus la formarea *melting pot*-ului american, de rase și culturi, unde integrarea preia caracteristicele unei asimilări lente și inconștiente, prin intermediul căreia indivizii și grupurile împărtășesc experiențele, sentimentele, atitudinile, acestea fiind incorporate într-o sferă comună culturala” [4, p. 90].

Totuși, asimilarea sperată este incompletă pentru cei care sunt purtători ai unor determinante fizice „ce îi sancționează” ca pe străinii grupului. În acest sens, R. Park evidențiază exemplul unor grupuri etnonaționale, cum ar fi: japonezii sau africanii, subliniind discriminarea, prejudecata și predispoziția instinctivă și spontană de a menține distanța socială. Constatarea acestei discriminări îl determină pe sociologul american să descrie străinul ca fiind un om marginal, împărțit între două lumi, dar liber și cosmopolit. Și în ciuda proceselor de stereotipizare, omul marginal este descris ca un om inteligent, deschis la minte și care reușește să stea departe de limitele iraționalității. Această admirație a lui R. Park pentru străin, pare însă să se ciocnească cu problematizarea condiției străinului și cu procesele de discriminare unde este victimă, dând naștere fenomenelor de ghetoizare și segregare, care trezesc întrebări

asupra „ținutei sociale” în general. Din această perspectivă, prejudecățile sunt considerate ca o anomalie a unui sistem, care trebuie să se focalizeze pe integrare (atât din partea străinilor, cât și din partea autohtonilor), încercând prin asimilare să elimine acea vizibilitate a trăsăturilor distinctive (mai ales rasiale și a culorii pielii), care a priori produc atitudini prejudiciabile [3, p. 62].

Prin urmare, reflecțiile lui G. Simmel și R. Park, cu referință la reprezentarea socială a străinului, scot în evidență acea ambivalentă care caracterizează relația dintre străin și societatea-gazdă, evidențiindu-se dinamica redefinirii spațiului, a renegocierii apartenenței și a transformării, care derivă din întâlnirea dintre două culturi diferite.

***Referinţe:***

1. DURKHEIM, E. *Le regole del metodo sociologico.* Torino: Einaudi, 2008. ISBN: 978-8806193621.
2. MOSCOVICI, S. *Le rappresentazioni sociali.* Bologna: Il Mulino, 2006. ISBN-13: 978-8815106780.
3. PARK, R., BURGESS, W. *Introduction to the science of society.* Chicago: University of Chicago Press, 1921. ASIN: B000862P5Y.
4. SHUTZ, A. *La fenomenologia del mondo sociale.* Bologna: Il Mulino, 1974. ASIN: B00JCYPDMK.
5. SHUTZ, A. *Lo straniero: saggio di psicologia sociale.* Trieste: Asterios Editore, 2013. ISBN: 978-8895146744.
6. SIMMEL, G. *Sociologia*. Milano: Edizioni di comunita. 1989. ISBN:88-245-0402-7.
7. TABBONI, S., ELIAS, N. *Vicinanza e lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica.* Milano: Franco Angeli, 1993. ISBN: 8820438585 9788820438586.
8. TAGUEFF, P. A. *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti.* Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999. ISBN: 9788870785340.
9. VAN DIJK, T. *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk.* Newbury Park: Sage, 1987. ISBN: 080392674X.

# ABORDĂRI PSIHODINAMICE PRIVIND NEVOILE NARCISICE ALE COPILULUI

*Ion CAȘCAVAL*
**CZU: 159.922.7:159.964.2** *cascaval.john@gmail.com*

În concepția freudiană, copilul în primele luni de viață se află într-o stare subiectivă, denumită *narcisism primar*. Freud susținea că în această stare copilul încă nu este capabil să facă diferența dintre sine și celălalt. În narcisismul primar obiectele nu sunt conștientizate, iar investirea libidinală este în întregime autoerotică [1].

Klein era de părere că nu există narcisism primar, ci numai stări narcisice. Potrivit ei, fenomenele descrise de Freud ca experiențe ale narcisismului primar sunt, de fapt, relații de obiect de tip primitiv. Klein considera că bebelușul de la început are un Eu capabil să relaționeze cu obiectele parțiale. În loc de narcisism primar introduce poziția paranoid-schizoidă, care este o configurație psihică ce organizează experiența și relaționarea cu obiectele [2, p. 224].

Bion afirma că bebelușul are nevoie de un conținător, de Celălalt, care să metabolizeze stările de fragmentare și anxietățile persecutorii specifice poziției paranoid-schizoide. Acesta susținea că obiectul matern se află într-o stare de receptivitate calmă, denumită reverie maternă, prin care transformă activ datele senzoriale și stările emoționale brute ale copilului într-o minte gânditoare. Obiectul matern oferă sens stărilor arhaice ale bebelușului și îl ajută pe acesta să-și dezvolte propria capacitate de reflecție asupra stărilor sale mentale [3, p. 381].

În opinia lui Lacan, originea narcisismului se află în stadiul oglinzii, o fază de constituire a subiectului uman care există între primele 6-18 luni. Lacan considera că atunci când copilul își observă propria imagine în oglindă devine fascinat de reflecția acesteia și și-o asumă ca fiind propria sa imagine. El afirma că satisfacerea acestei nevoi narcisice de confirmare a imaginii reflectate în oglindă depinde de prezența celuilalt și de cuvintele acestuia [4, p. 272].

Winnicott, inspirat de lucrarea lui Lacan despre stadiul oglinzii, și-a formulat propria teorie cu privire la oglindire și constituirea sentimentului de sine. Winnicott era de părerea că precursorul oglinzii este chipul mamei. El observase că prin privire starea afectivă pe care o simte copilul este împărtășită mamei. Este important ca mama să ofere un răspuns pozitiv copilului, astfel încât să producă o confirmare a sentimentului de sine. Această comunicare intersubiectivă îi permite copilului să se descopere pe sine în celălalt [5].

De asemenea, Winnicott descoperise că bebelușul în perioada narcisismului primar se află într-o stare de omnipotență subiectivă. El susținea că experiența omnipotenței primare este necesară pentru început, când bebelușul încă nu are suficiente abilități pentru a tolera alteritatea și realitatea. Această stare a bebelușului este susținută de ceea ce Winnicott numește – mamă suficient de bună. El nu se

referea la o mamă perfectă care este mereu acolo, ci la o mamă care știe când are nevoie copilul de ea și când trebuie să se retragă [6]. Mama suficient de bună îndeplinește trei funcții importante care îi permit copilului să-și formeze sentimentul de identitate și subiectivitate:

1. *Holding (susținere)* – modalitatea în care mama îl poartă pe bebeluș, îl susține și conține. Această funcție de conținere este ceea ce-i permite bebelușului să se simtă „unificat" și asamblat.

2. *Handling (mânuire)* – modalitatea prin care mama îl manevrează pe bebeluș și cum își ajustează gesturile la ritmul bebelușului.

3. *Object presenting (prezentarea obiectului)* – modalitatea în care mama introduce diferite obiecte din lumea exterioară [7, p. 72].

Datorită îngrijirilor oferite de către mamă, bebelușul își construiește progresiv propria subiectivitate. Potrivit lui Roussillon, mama părăsește treptat starea de preocupare maternă, iar bebelușul se confruntă cu alteritatea. Pentru ca acest lucru să nu fie traumatizant este nevoie de un travaliu al narcisismului, prin care mama trebuie să confirme și să protejeze narcisismul copilului. Acest travaliu presupune că ea trebuie să evite deziluziile brutale, să păstreze iluziile necesare și să favorizeze o deziluzionare progresivă [7, p. 84].

De asemenea, Mahler considera că la naștere copilul are o capacitate redusă de a se diferenția de mamă. În primele două luni, conform observațiilor sale, copilul se află într-o fază autistă, în care este absorbit de sine. Ulterior, parcurge faza de simbioză care durează aproximativ 2-6 luni și care se caracterizează printr-o apropiere psihologică extrem de puternică între mamă și copil, unde acesta este vag conștient de faptul că mama e un obiect separat. Pe măsură ce copilul devine din ce în ce mai capabil să se separe de mama el se îndreaptă spre propria individualitate și constituire de sine. Acest proces de separare-individuare psihică, situat între 6-10 luni, trebuie susținut de mamă. Separarea trebuie să fie treptată, să conțină o îndepărtare și o reapropiere atunci când copilul o resimte ca fiind necesară [8, p. 72].

Kohut, similar concepției lui Winnicott, considera că pentru ca copilul să-și dezvolte un sentiment de sine coeziv are nevoie de o receptivitate bine acordată, oferită de primele persoane de îngrijire. Prin receptivitate bine acordată se înțelege experiența empatică oferită de părinte. Kohut identifică trei experiențe narcisice de care are nevoie copilul pentru a-și forma un Sine coeziv:

1. *Experiența oglindirii* se dezvoltă în experiențele timpurii ale dezvoltării normale în care copiii mici așteaptă ca performanțele lor să fie recunoscute și întâmpinate cu mândrie.

2. *Idealizarea* se activează atunci când copiii mici dezvoltă un sentiment puternic de a idealiza figurile parentale, îi consideră ca fiind atotputernici. Acest lucru îi permite copilului să se simtă liniștit și în siguranță în prezența celuilalt.

3. *Gemelaritatea* reprezintă nevoia de a trăi o experiență în care celălalt este perceput drept o reflexie fidelă a propriei persoane [9].

Formarea sentimentului de sine și instaurarea narcisismului sunt două mișcări psihice care nu pot fi separate. Pentru ca identitatea să se dezvolte este nevoie de celălalt, de un adult care să-i confirme copilului existența și să-i satisfacă nevoile narcisice. Printre cele mai timpurii nevoi narcisice ale copilului vom regăsi nevoia de a fi conținut psihic. Narcisismul copilului se va sprijini pe narcisismul părintelui și pe capacitatea părintelui de a asigura realizarea etapelor de dezvoltare ale copilului, asigurând trecerea copilului de la faza de dependență totală spre independență, de la etapa de simbioză spre etapa de separare și individuare.

***Referințe:***

1. FREUD, S. Pentru a introduce narcisismul. În: *Psihologia inconștientului.* București: Editura Trei, 2010, pp. 36-67. ISBN 978-973-707-318-9.
2. QUINODOZ, J.M. *Citindu-l pe Freud.* București: Fundația „Generația”, 2005, pp. 217-227. ISBN 973-086377-4-0.
3. HINSHELWOOD, R.D. *Dicționarul psihanalizei kleiniene.* Cluj: esf, 1995, pp. 316-318.
4. EVANS, D. *Dicționar introductiv de psihanaliză lacaniană*. Pitești: Editura Paralela 45, 2005, p.272.
5. WINNICOTT, D. Rolul de oglindă al mamei și familiei în dezvoltarea copilului. În: *Joc și realitate.* București: Editura Trei, 2006, pp. 159-168. ISBN 973-707-080-1.
6. WINNICOTT, D. Perturbarea Eului în termeni de sine adevărat și sine fals. În: *Procesele de maturizare.* București: Editura Trei, 2014, pp. 211-231. ISBN 978-973-707-919-0.
7. ROUSSILLON, R. ș.a. *Manual de psihologie și psihopatologie clinică*. București: Fundația Generația, 2010, pp. 64-118. ISBN 978-973-1998-06-0.
8. GABBARD, G. O. *Tratat de psihiatrie psihodinamică.* București: Editura Trei, 2014, pp. 72-73. ISBN 978-973-707-917-6.
9. SILVERSTEIN, M. L. *Tulburări ale sinelui: o abordare axată pe tipuri de personalitate*. București: Editura Trei, 2019, pp. 71-80. ISBN 978-606-40-0671-4.

# SPECIFICUL PSIHOTERAPIEI COGNITIV-COMPORTAMENTALE ÎN ANXIETATE LA PREADOLESCENȚI

*Crina Florica CREȚU*
**CZU: 159.922.7/.8:615.851** ***crinacretupsi@yahoo.com***

Preadolescența este una dintre cele mai dificile perioade ale vieții, atât pentru cei în cauză, cât și pentru cei care se află în contact cu ei. Este o etapă de tranziție biologică, psihologică și socială de la copilărie la adolescență și, în același timp, o etapă de restructurare afectivă şi intelectuală a personalităţii. Acestea determină o vulnerabilitate crescută în această perioadă. După Ann Vernon, predomină „focalizarea excesivă pe sine și anxietatea” [1, p.7].

Stările anxioase apar destul de frecvent, în principal datorită schimbărilor hormonale și a efectelor acestora asupra organismului, imaginii de sine, comportamentului, afectivității și a altor aspecte importante ale psihicului uman. Astfel, dezechilibrul hormonal din perioada inițială este asociat cu o varietate de aspecte în plan emoțional: crește numărul de stări emoționale negative, dispozițiile fiind fluctuante, chiar extreme, ceea ce duce frecvent la oboseală. Agresivitatea – la băieți, respectiv depresia – la fete sunt consecințe ale acestor modificări hormonale [2]. Uneori persoanele aflate la începutul adolescenței manifestă agitație, neliniște, chiar furie, iar alteori – o stare de apatie, dezinteres și neimplicare. Hipersensibilitatea caracteristică acestei perioade are consecințe evidente asupra imaginii de sine și a relațiilor sociale.

Preadolescența implică o serie de schimbări „peste noapte”, care apar și îl copleșesc pe individ, determinând sentimentul de lipsă de control asupra propriei vieți. Acest lucru determină uneori apariția unei stări de anxietate care, dacă nu este gestionată corespunzător, îl acaparează în mare măsură.

În general, anxietatea în preadolescență apare sub forma unei stări de neliniște, de teamă, nesiguranţă și îngrijorare, care nu sunt justificate. Din această cauză, psihologii cognitiviști au emis principiul de bază al terapiei cognitive, acela că: modul în care individul se comportă este determinat de situaţia imediată şi de felul în care subiectul o interpretează.

Psihoterapia cognitiv-comportamentală este una dintre cele mai eficiente în confruntarea cu anxietatea întrucât este o intervenție de scurtă durată, ceea ce este benefic în colaborarea cu preadolescenții care, statistic vorbind, au o frecvență mai redusă în psihoterapie.

Acest tip de psihoterapie reprezintă un ansamblu de tehnici bazate pe teoriile învăţării şi pe descoperirile psihopatologiei cognitive. Este „focalizată pe rezolvarea problemelor, cu rezultate evidente, centrate pe ameliorarea sau vindecarea unor simptome neuropsihice sau psihosomatice” [3, p.10].

Multe dintre tehnicile cognitive se aseamănă cu cele utilizate în terapia comportamentală. De exemplu, trainingul abilităţilor sociale este considerat

actualmente o strategie cognitivistă, dar îşi are rădăcinile adânci în terapia behavioristă, prin utilizarea modelelor, jocului de rol și a repetiţiei. La fel, relaxarea este o tehnică importantă în terapia cognitivă, deşi iniţial a fost pusă la punct de către Jacobson în 1938 şi apoi dezvoltată de către Wolpe în 1982, fiind utilizată ca o parte a desensibilizării clasice din terapia comportamentală. Terapia expunerii a fost dezvoltată de Marks ca o parte a condiţionării operante, care, în terapia cognitivă, a fost integrată ca focusare pe propria expunere ca o condiţie necesară în imageria dificultăţilor (în special în învăţarea de a-şi accepta emoţiile) [4, p.5].

Utilitatea psihoterapiei cognitiv-comportamentale este aceea de a ajuta preadolescentul să identifice erorile în gândire, să recunoască faptul că gândurile îi influențează emoțiile și comportamentele, să se distanțeze de propriile sale perspective idiosincratice și să dezvolte alternative raționale realiste la gândurile iraționale [5]. Aaron Beck, „părintele” psihoterapiei cognitive, a considerat că la baza tuturor suferințelor stau anumite mecanisme etiopatogenetice centrale, și anume: *gândurile automate* şi *schemele cognitive*.

Albert Ellis vorbea despre credințele iraționale ca fiind adevărate atitudini care duc la cerințe absolutiste. El a identificat inițial 11 credințe iraționale, ce predispun la tulburări emoționale și reprezintă structuri relativ stabile. Conform lui Radu Vrasti, aceste gânduri automate determină ca doi oameni să povestească în mod diferit aceeași întâmplare sau să se contrazică referitor la același eveniment. În momentul în care sunt activate, ele influențează procesarea informațiilor venite prin intermediul proceselor cognitiv-senzoriale, structurând interpretarea experiențelor și, în final, influențând comportamentul subiectului [6].

Schemele cognitive caracteristice persoanelor cu tulburări anxioase sunt mai rigide, mai inflexibile decât cele ale unui individ normal [7]. Sunt principii de viață, pe care indivizii și le-au format în urma experienței, care acum funcționează ca un ghid de comportament.

Cu privire la procesualitatea apariției anxietății, aceasta debutează cu un gând automat, de exemplu o catastrofizare cu privire la o amenințare potențială. Atenția este centrată pe ideea de pericol și pe incapacitatea persoanei de a-i face față. Din momentul activării mecanismelor de evaluare a pericolelor, se produc un număr de reacții circulare care au drept scop menținerea anxietății. Uneori, simptomele anxietății pot deveni, chiar ele, o sursă de amenințare, întrucât sunt interpretate ca fiind indici ai unei boli psihice sau fizice grave. Toate aceste efecte întăresc senzația de vulnerabilitate a persoanei, care la rândul său „sporește aprehensiunea pericolului, situație care va conduce la reacții și evaluări cu caracter dezadaptativ” [8, p.19].

Intervenția cognitiv-comportamentală în anxietate la preadolescenți se desfășoară prin intermediul mai multor tehnici: relaxare și control al respirației pentru a controla starea de arousal fiziologic; tehnici de desensibilizare progresivă, expunere gradată: expunerea *in vitro* și expunerea *in vivo*; restructurarea cogniților iraționale (amplificarea, abstragerea selectivă, catastrofizarea, generalizarea, inferențe arbitrare, perso-

nalizarea, citirea gândurilor); tehnici de modificare a comportamentului evitant sau compulsiv; distragerea atenției; antrenament asertiv; dezvoltarea abilităților sociale; dezvoltarea abilității de rezolvare de probleme; tehnica stop-thinking; tehnici de inoculare a stresului.

În interacțiune cu preadolescenții, aceste tehnici trebuie adaptate, întrucât ei sunt atrași mai puțin de discuții și mai mult de acțiune. Astfel, jocul de rol, utilizarea de diferite obiecte de recuzită, de metafore, povești și poezii terapeutice, chiar și artterapia și dansterapia pot fi facilitatoare în înțelegerea mecanismelor care se desfășoară în timpul anxietății. E importantă atragerea atenției și impulsionarea creativității. Atunci când își pun întrebări cu privire la ei înșiși, la reacțiile lor emoționale, respectiv la gândurile care par de necontrolat, ei sunt motivați intrinsec în a-și depăși problemele.

În programele de psihoterapie cognitiv-comportamentală, exercițiile sunt urmate de discuții, în care preadolescenții își descriu experiența. Astfel, mai întâi exersează identificarea judecăților de valoare (interpretărilor personale), ei înțelegând, prin observare continuă, că judecățile/interpretările sunt subiective, legate de obiceiuri și învățate din experiențele trecute.

Psihoterapia de grup este extrem de eficientă în cazul preadolescenților, întrucât le satisface una dintre nevoile substanțiale ale acestei perioade: interacțiunea cu ceilalți și obținerea acceptării și susținerii lor. Ei se simt astfel, valorizați și încurajați, mediul terapeutic fiind unul benefic.

Activitățile psihoterapeutice cu aceste persoane sunt pline de provocări, întrucât manifestă rezistențe cu privire la comunicarea despre ei înșiși și propriile trăiri. De asemenea, există posibilitatea de a nu înțelege cu adevărat ce presupune procesul terapeutic și chiar să manifeste prejudecăți cu privire la cei care apelează la un psiholog (de exemplu, are nevoie de psiholog doar cine este bolnav psihic), putând fi speriați sau confuzi. Există frecvent și situații în care le este teamă că psihologul nu va păstra confidențialitatea informațiilor în discuțiile cu părinții. Astfel, psihologul trebuie să utilizeze mijloace și tehnici speciale pentru a facilita procesul psihoterapeutic. Ceea ce influențează pozitiv implicarea preadolescentului în psihoterapie este atitudinea psihologului, care dovedește prin ceea ce spune că îl înțelege, îl acceptă și sprijină în demersul său de autocunoaștere și dezvoltare personală. Dacă psihoterapeutul identifică cea mai bună cale în a-l motiva pentru schimbare și pentru a-i identifica nevoile reale, preadolescentul va colabora mai bine.

Intervențiile în anxietate, fie că sunt individuale, de grup sau de familie, au drept obiectiv instalarea echilibrului afectiv, autocontrolul emoțional, disputarea cogniților iraționale, modificările comportamentale, desensibilizarea progresivă etc. Indiferent de metoda utilizată, preadolescentul va fi dispus să-și depășească temerile, mai ales dacă va fi susținut de apropiați, încurajat și acceptat necondiționat, oferindu-i-se încrederea.

***Referințe:***

1. VERNON, A. *Ce, cum, când în terapia copilului şi adolescentului. Tehnici de consiliere şi psihoterapie*. București: Editura Romanian Psychological Testing, 2002. 281 p. ISBN 978-973-1816-26-5.

2. BROOKS-GUNN, J., GRABER, J. A., PAIKOFF, R. L. Studying Links Between Hormones and Negative Affect: Models and Measures. In: *Journal of Research on Adolescence*, 1994, vol. 4, issue 4.
3. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia cognitiv-comportamentală – Managementul stresului pentru un stil de viaţă optim*. Bucureşti: Editura Lider, 2005. 608 p. ISBN 973-86571-1-3.
4. LUPU, V., LUPU, R. Particularitățile psihoterapiei cognitiv-comportamentale la copil și adolescent. În: *Revista de Neurologie şi Psihiatrie a Copilului şi Adolescentului din România*, 2010, vol. 13, nr. 1, pp. 19-24.
5. BECK, A. T. *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Int. Univ Press. 1976.
6. VRASTI, R. *Ajută-te singur în caz de anxietate socială.* București: ALL, 2016, 328 p. ISBN 978-606-587-377-3.
7. BECK, A. T. *Depression – Clinical Experimental and Theoretical Aspects*. New York: Harper and Row, 1967.
8. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia anxietății. Abordări cognitiv-comportamentale*, București: Dual Tech, 2002. 388 p. ISBN 973-85525-2-4.

# FOBIA DENTARĂ DIN PERSPECTIVA PSIHANALITICĂ A DEZVOLTĂRII PSIHOSEXUALE A INDIVIDULUI

*Romica VALACHI*
**CZU: 159.964.2:159.97:616.31** *romicaziliscu@gmail.com*

Frica de medicul dentist și procedurile dentare este o emoție care poate fi prezentă de la o vârstă fragedă, sub trei ani, și are un apogeu al frecvenței în jurul vârstei de 11-12 ani, fiind una tranzitorie și ar trebui să descrească spre adolescență [1, p. 53]. Însă activitatea clinică și cercetările multor autori arată că un număr mare de pacienți rămân ancorați în această frică de stomatolog și de procedurile dentare pentru toată viața.

În opinia noastră, dintre toate teoriile explicative ale comportamentului fobic, relevante pentru fobia dentară sunt teoria psihanalitică și teoria cognitiv-comportamentalistă.

Dacă pentru medicul stomatolog, cavitatea bucală este doar un spațiu de acțiune terapeutică, atunci pentru pacient această zonă are un caracter intim cu o conotație afectivă importantă, cavitatea bucală reprezentând prima relație prin alăptare a bebelușului cu mama sa, într-o perioadă arhaică, în care se organizează primele emoții umane.

Ca să ne reprezentăm mai bine complexitatea fobiei dentare, vom aborda în continuare acest fenomen din perspectiva psihanalitică a dezvoltării psihosexuale a individului.

Conform teoriei freudiene, dezvoltarea personalității umane presupune parcurgerea unor stadii de dezvoltare psihosexuală – oral, anal, falic, de latență și genital. Aceste stadii încep din momentul nașterii și se încheie la vârsta adolescenței. Pe parcursul acestei perioade, individul uman se confruntă cu o serie de conflicte la nivel psihic, pe care trebuie să le rezolve pentru a asigura trecerea eficientă către stadiile următoare. Pentru rezolvarea conflictelor respective, este necesară alocarea unei anumite cantități de energie psihică și relații suficient de bune cu persoanele semnificative pentru copil.

Stadiul oral se referă la primul an de viață, iar zona erogenă și cel mai mult investită este mucoasa bucală. De la naștere individul uman are reflexe de supt bine dezvoltate, iar în primele luni de viață, cea mai mare parte a plăcerii bebelușului vine prin gură. Cavitatea bucală reprezintă pentru bebeluș un „organ al plăcerii”.

Perioada oralității presupune mai multe conflicte cu potențial conflictogen sau traumatic, cum ar fi deficitul de stimulare orală sau o stimulare orală excesivă. La fel, înțărcarea reprezintă un moment central în stadiul oral, considerată de unii psihanaliști ca a doua mare traumă, după naștere. Dacă înțărcarea este prea timpurie, există riscul unei fixații orale, deoarece libidoul nu s-a deplasat spre alte obiecte.

Conform psihanaliștilor, în primul an de viață toate gratificațiile provin din activitatea gurii, toată plăcerea bebelușului vine din supt, mâncat, realitatea însăși este

„gândită” de către bebeluș prin impresiile oralității. În cazul pacienților cu fobie dentară, putem presupune că există o fixație orală la stadiul oral precoce și fobia apare ca frica de vătămare a „organului plăcerii”. Dacă fixația are loc la stadiul oral târziu sau oral sadic, când bebelușul începe să muște sânul, fobia dentară poate fi explicată ca frica de pedeapsă pentru fantasmele canibalice specifice stadiului anal-sadic.

În următoarea etapă psihosexuală, etapa anală, este investită psihic zona anală, procedura defecației, propriile excremente. În stadiul anal, educația sfincteriană devine momentul crucial în sensul schimburilor afective cu persoanele semnificative. Felul în care se întâmplă educația sfincteriană este în relație cu dezvoltarea unor trăsături de personalitate, cu dezvoltarea unor simptome și cu un anume fel de a percepe relaționarea umană. La nivelul relațiilor interumane conflictul dominație-supunere devine unul central, ambivalența căpătând valențe anale. La fel, în stadiul anal excrementul devine un obiect al pulsiunii, puternic investit psihic, atât ca semnificație simbolică a propriului corp, a creației proprii, cât și ca obiect de schimb în relațiile cu celălalt.

Analizând ipotezele psihanalitice referitoare la specificul analității, identificăm în cadrul stomatologic anumite realități care par a fi corelate cu presupozițiile psihanalitice. De exemplu, identificăm pacienți care evită tratamentul dentar, nu din frica de durere, ci din cauza dezgustului provocat de la prepararea dinților cariați, mirosul neplăcut, de nesuportat, al materialului dentar „stricat’’, frica de a înghiți „murdăria” din cavitatea bucală, ce rezultă în urma tratamentului specializat.

De asemenea, există pacienți care evită cabinetul stomatologic și tratamentul dentar din cauza fricii pierderii controlului, așa cum de cele mai dese ori tratamentul stomatologic presupune o poziție aproape orizontală a pacientului, medicul fiind deasupra în poziție dominantă, tot medicul fiind cel care decide derularea tratamentului. Aceste condiții ale tratamentului stomatologic îl face pe pacient să se simtă controlat și supus. În acest sens, capacitatea de tratament stomatologic presupune capacitatea de a tolera poziția pasivă. Toate aceste realități ne permit formularea presupoziției că în cazul unor pacienți dentofobi putem identifica o fixație anală și contextul stomatologic îl face să regreseze la acea etapă conflictuală din perioada dezvoltării psihosexuale.

Următoarea etapă, în stadialitatea descrisă de Freud, este stadiul falic. La această etapă, descoperirea diferenței dintre sexe implică investirea narcisică de către copiii de ambele sexe a organului sexual masculin. În stadiul falic activitatea autoerotică centrală este masturbarea, fapt ce poate determina culpabilitate, angoasă morală și nevoie de pedeapsă. Respectiv, în conformitate cu specificul acestui stadiu, angoasa de castrare este una definitorie, aceasta fiind în relație cu conflictualitatea oedipiană și cu fantasmele copilului asupra diferențelor anatomice dintre sexe.

Aceasta ne face să presupunem că unii pacienți dentofobi, cu fixație falică, pot dezvolta frici legate de devitalizarea dintelui cu extirparea nervului și frica de extracții dentare. Dacă ne referim la procedurile de extirpare a nervilor dentari și, mai

ales, cele de extracție dentară, acestea pot fi asociate simbolic cu castrarea, cu valențe narcisice de pierdere, unii pacienți relatându-ne în acest sens despre stări de tristețe, depresie ca urmare a pierderii dinților, chiar dacă medicul stomatolog vine cu un substitut în acest sens – tehnicile contemporane de implant, de exemplu. După Sarnoff și Corwin, există o legătură între frica de castrare și frica de moarte [13, p. 374]. Aceasta de asemenea poate fi o explicație relevantă pentru fobia dentară, evitarea tratamentului dentar fiind frica de moarte în urma procedurilor „de castrare".

**În concluzie,** putem spune că fobia dentară este un fenomen psihologic complex, cu valențe conștiente, dar și inconștiente. În acest sens, abordarea fobiei dentare din perspectivă psihanalitică, ne ajută să elaborăm modele comprehensive de cercetare pentru fiecare caz individual și să elaborăm scheme pertinente de tratament. În mod special, considerăm pertinentă teoria psihanalitică pentru cazurile de fobie dentară care nu răspund unor tratamente cognitiv-comportamentale, bazate pe relaxare, desensibilizare sistematică, informare, respectiv solicitându-ne formularea unor ipoteze legate de conflictualitatea inconștientă a pacientului.

***Referințe:***

1. ADAMEȘTEANU, R. *Anxietatea – proces emoțional indus de tratamentul stomatologic.* București: Infomedica, 2002.
2. BOLEA, Z. *Bazele consilierii psihologice*. Chișinău: CEP USM, 2015.
3. BOURNE, E.J. *Anxietatea și fobia*. București: All, 2019.
4. *DSM-5*: *manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*. Ed. a 5-a. București: Editura Medicală Callisto, 2016.
5. HOLDEVICI, I., CRĂCIUN, B. *Psihoterapia tulburărilor emoționale*. București: Trei, 2015.
6. HORNEY, K. *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*. București: IRI, 1998.
7. FENICHEL, O. *Teoria psihanalitică a nevrozelor*. București: Trei, 2013.
8. FREUD, S. *Opere esențiale*. Vol.I: *Introducere în psihanaliză*. București: Trei, 2010.
9. FREUD, S. *Trei eseuri privind teoria sexualității*. București: Maiastra, 1991.
10. EWEN, R.B. *O introducere în teoriile personalității*. București: Trei, 2012.
11. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologie a copilului*. Iași: Polirom, 2003.
12. RADULOVICI, I. *Studiul anxietății în practica medicală și în viața socială.* București: Universitatea București, 2003.
13. SARNOFF, I., CORWIN, S.M. *Anxietatea de castrare și frica de moarte*. In: *Journal of Personality*, 27(3), p.374.
14. TULBURE, B.T. *Modele teoretice în etiologia fobiilor*. Brașov: Universitatea Transilvania, 2005.
15. АЙЕР, У. *Психология в стоматологической практике*. СПб.: Питер, 2008.

# REFLECȚII TEORETICE REFERITOARE LA MEDIUL DE ÎNGRIJIRE

*Parascovia TOPADA-COROI*
**CZU: 159.922.7:649.16** *parascovia.topada@gmail.com*

Copilul, în virtutea vulnerabilității sale, nu poate supraviețui singur, în special în primii ani de viață. Așa cum spunea Winnicott (2013) *la început nu există un bebeluș singur, ci un bebeluș în brațele mamei sale*, un cuplu de îngrijire, un aranjament mediu-individ. Astfel, mediul de îngrijire (avem în vedere persoanele primare de îngrijire) este unul dintre cei mai importanți factori de protecție pentru dezvoltarea sănătoasă și armonioasă a copilului, dar și unul dintre cei mai cu impact factori de risc. În cazuri extreme, creșterea într-un mediu abuziv se poate solda cu decesul copilului [1; 2]. Sugarii și copiii foarte mici fiind mai vulnerabili în acest sens [2].

Funcția mediului de îngrijire constă în a-i oferi copilului experiențe „suficient de bune” pentru a-i susține creșterea și dezvoltarea. În acest sens, Winnicott descrie trei funcții ale mediului de îngrijire: *holding* (conținere, susținere), *handling* (îi oferă îngrijirile corporale, îl poartă pe şi în braţe, la început fizic şi psihic, apoi doar psihic) şi prezentare a obiectului în *ritmul* dezvoltării copilului, pentru a nu genera o traumă în față căreia el să reacționeze printr-o apărare intensă. El considera că eșecul îndeplinirii acestora face ca tendințele înnăscute spre *integrare, instalarea în corp* sau personalizarea (coluziune psihosomatică) şi *adaptare la realitate* (elaborarea elementelor de timp şi spațiu, inițierea relațiilor de obiect) să nu se poată realiza, copilul dezvoltând apărări excesive, cristalizate într-un *Sine fals* [3, p.114-119]. R. Rousillon menționa că mediul de îngrijire, referindu-se în special la mamă, oferă constanță afectivă copilului, este suficient de previzibil, coerent, armonios, sesizabil și transformabil [4, p. 73]. Doar un mediu suficient de bun va putea să-i ofere copilului protecția necesară, așa încât să-i insufle ceea ce va deveni mai târziu, capacitatea de conținere proprie, să-l ajute în construirea așa-numitului Eu-piele (Didier Anzieu).

Cu regret, nu toți copiii pot beneficia de un mediu suficient de bun. În particular, în Republica Moldova mulți copii locuiesc în medii de îngrijire abuzive. Cu toate acestea, indiferent de cât de abuzivi sau neglijenți sunt părinții/îngrijitorii, copilul are nevoie de ei și, prin urmare, nu îi poate respinge. Astfel, internalizarea obiectelor parentale rele reprezintă și un efort de a le controla. Doar că aceste obiecte care cândva au exercitat putere în lumea lui externă, acum îl „posedă” pe copil în lumea lui internă prinzându-l într-un cerc vicios de heteroagresivitate (acțiuni agresive îndreptate împotriva celorlalți) și autoagresivitate (acțiuni de autorănire, consum de droguri, tentative de suicid), precum și dificultăți de modulare a reacțiilor afective. În acest context, Ferenczi (2005) descrie noțiunea de *terorism al suferinței*. Autorul explică faptul că pentru a se putea bucura din nou de pacea dispărută, care era însoțită de grijă și atenție, copiii vor avea compulsia de a aplana toate tipurile de conflicte familiale și vor purta pe umerii lor mici greutățile tuturor celorlalți membri ai fami-

liei. Mai mult decât atât, sub presiunea urgenței traumatice poate să își dezvolte inopinat toate emoțiile unui adult, astfel maturizându-se precoce. De asemenea, într-un efort de a conserva rămășițele capacității de a avea încredere în susținerea emoțională și fizică a părinților, mica victimă a abuzului în mediul de îngrijire își rupe în două părți Eul, cu alte cuvinte experiența propriului sine și a celuilalt, internă și externă [5, p. 51-61]. Astfel, copilul este împins să disocieze aspectele rele ale obiectului și ale sinelui în relația cu obiectul pentru a menține o imagine bună a sa și a persoanelor de îngrijire de care are atâta nevoie (Fairbairn, 1943). Prin urmare, își vor vedea părinții mai iubitori și protectivi decât aceștia sunt în realitate (Miller, 1984). Datorită faptului că relațiile timpurii cu obiectul se bazează foarte mult pe identificare, copiii ai căror părinți sunt abuzivi sau neglijenți au sentimentul că ei înșiși sunt răi. Atunci când ne referim la identificarea copilului cu agresorul, avem în vedere că acest agresor este introiectat și acesta dispare în calitate de realitate exterioară și devine intrapsihic. În plus, copilul se identifică inconștient cu dorințele abuzatorului, în special în cazul abuzurilor sexuale, transformându-le în ale sale pentru a-și elibera și vindeca agresorul [6, p.54]. În special în cazul incestului, unde, în opinia lui Crocq (2014), *scena traumatică distruge certitudinile referitoare la protecția și încrederea cu care sunt investiți adulții, mai ales părinții/îngrijitorii* [5, p.99] și are loc procesul de orfanizare [7]. În acest context, copilul nu se poate încrede în părintele abuzator, iar dezvăluirea abuzului către celălalt părinte pune în joc destrămarea întregii familii. Pentru copilul mic, aceasta este o amenințare chiar la adresa propriei existențe.

**În concluzie,** menționăm că mediul de îngrijire are un rol foarte important, mai ales în primii ani de viață a copilului. Funcțiile acestuia vizează conținerea, susținerea copilului, inclusiv comunicările de afect și împărtășirile de afect; purtatul în brațe fizic (îngrijirile corporale) și psihic, precum și oferirea îngrijirilor în ritmul copilului (de a evita prea multul și prea puținul). Un mediu de îngrijire abuziv va avea consecințe severe pe termen lung asupra copilului, care în cazuri grave și la vârste mici se pot solda cu decesul copilului.

***Referinţe:***

1. *Organizația Mondială a Sănătății. Experiențele adverse din copilărie și comportamentele asociate de risc pentru sănătate la studenții din instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova.* Copenhaga, 2018. 29 p. [on-line] [accesat 06.09.2021]. Disponibil: - http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/373382/mda-ace-report-rom.pdf?ua=1
2. World Health Organization & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect *(2006). Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence.* France. 90 p. ISBN 978 92 4 159436 3 [on-line] [accesat 06.09.2021]. Disponibil: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43499/9241594365_eng.pdf?sequence=1
3. WINNICOTT, D.W. *Spaima de prăbușire* București: EFG, 2006. 725 p. ISBN 973-86377-6-7.

4. ROUSSILLON, R. *Manual de psihologie și psihopatologie clinică generală.* București: EFG, 2010. 786 p. ISBN 978-973-1998-06-0.
5. CROCQ, L. *16 conferințe despre traumă*. București: Trei, 2014. 324 p. ISBN 978-606-719-016-8.
6. MESSLER DAVIES, J., GAIL FRAWLEY, M. *Terapia supraviețuitoarelor adulte ale abuzurilor sexuale din copilărie*. București: Trei, 2017. 436 p. ISBN 978-606-719-827-0.
7. FISCHER, G., RIEDESSER, P. *Tratat de psihotraumatologie*. București: Trei, 2001. 389 p. ISBN 973-9419-84-4.

# TERAPII PSIHOLOGICE ÎN EPILEPSIE

*Natalia DOŢEN*
**CZU: 159.9.072.2:616.853:615.851** dotenatalia@yahoo.com

Studiile arată că prevalența tulburărilor psihice în epilepsie sunt considerate mai dizabilitante decât crizele epileptice *per se* [1]. Problemele cele mai frecvente includ: anxietate, depresie, izolare socială, frica de repetarea crizelor, stima de sine redusă și sentimente de stigmatizare [2].

Tulburările de anxietate și de dispoziție, dar și sentimentul subiectiv de incertitudine sunt stările comune ce caracterizează experiența de viață a copiilor, adulților și a bătrinilor cu epilepsie. Comparativ cu populația generală, s-au raportat de 2-3 ori mai frecvente apariția fobiilor, tulburării obsesiv-compulsive, atacurilor de panică și a depresiei majore și de 6 ori mai întâilnite comorbiditățile psihotice [3]. Crizele psihogene nonepilepice (PNES) reprezintă cel puțin 10% din solicitarile medicale și sunt frecvent asociate cu tulburarea de stres postraumatică, tulburările de conversie și tulburările de disociere [4]. Adițional acestor probleme de sănătate mintală, persoanele cu crize epileptice trebuie să lupte cu provocările medicale și sociale persistente și să se adapteze la această boală cronică.

Deși identificăm contribuții și cercetări substanțiale la diagnosticul eficient privind crizele psihogene nonepileptice și tratamentul epilepsie, remarcăm puține cercetări sistematice privind intervențiile psihologice în epilepsie. Cu toate acestea, există o bază substanțială de intervenții specifice bazate pe dovezi ce includ abilitățile de coping care sporesc adaptarea și calitatea vieții persoanelor cu epilepsie.

**Comorbidități și tulburări psihice în epilepsie.** Depresia este un factor de risc bidirecțional, care nu cauzează crize, dar cu certitudine împovărează epilepsia. Factorii psihosociali, așa ca stigmatizarea, lipsa de sprijin social și creșterea factorilor stresanți, sunt asociați semnificativ cu apariția depresiei.

Anxietatea este a doua cea mai frecventă comorbiditate psihică după depresie și se manifestă prin atacuri de panică, tulburare obsesiv-compulsivă, tulburarea de anxietate generalizată și tulburarea de stres posttraumatică.

Tulburările disociative și somatoforme asociate cu crizele psihogene nonepileptice (PNES), sunt cele mai frecvente tulburări mentale în epilepsie [4]. Legături temeinice au fost descoperite între PNES și un istoric de traume complexe așa ca: abuz emoțional și sexual, doliu și pierdere, mediu familial disfuncțional – care nu permite expresia afectelor negative.

**Intervenții psihologice**

*Psihoterapia psihanalitică* – este o formă de psihoterapie, o metodă de cercetare și o teorie a apariției și funcționării aparatului psihic [5]. Psihoterapia psihodinamică împărtășește scopul de a cultiva capacitatea de recunoaștere a ceea ce nu este conștient – adică tocmai ce este dificil sau dureros de văzut în noi înșine [6].

Psihanaliștii recomandă pacienților cu epilepsie o abordare psihoterapeutică a copilului și o activitate de consiliere familială în care să fie ascultate temerile și angoasele suscitate de crize a pacienților cu epilepsie cât și a membrilor familiei acestora [7]. Clarificările privind apariția bolii, cauzele, pronosticurile, intervențiile și managementul tratamentului reduce angoasa instalată în familie. Totodată, se recomandă evitarea atitudinilor extreme, atât de protecție excesivă cât și de respingere nejustificată din partea aparținătorilor. Psihoterapia psihanalitică permite reintroducerea crizei în istoria persoanei și oferă un sens crizei care poate fi psihizat și integrat.

*Terapia de familie* – este o componentă esențială în managementul epilepsiei. Sesiunile familiale ajută familia să evite acuzarea pacientului pentru boala sa și pentru a obține o nouă homeostazie familială.

*Intervențiile cognitiv comportamentale* – se focusează asupra structurii și distorsiunilor cognitive care mențin simptomele de anxietate și depresie. Corecția structurală ale acestor constructe disfuncționale, conduc la îmbunătățiri clinice și la prevenirea recurenței. Tratamentul, de obicei, este individual, durează câteva săptămâni și este orientat asupra unor probleme actuale.

*Psihoterapia interpersonală* – este o terapie de scurtă durată care se bazează pe ideea că orice tulburare psihică apare în contextul factorilor interpersonali, adică dificultăți apărute în relațiile cu membrii familiei, prieteni, colegi. Această terapie este recomandată pentru depresie și tulburări de somatizare.

*Psihoterapia integrativă prin mișcarea ochilor* – este o metodă de tratare a tulburărilor psihice rezultate în urma experiențelor traumatice, în special în crizele psihogene nonepileptice. Această tehnică s-a dovedit a fi efectivă în tratamentul tulburării de stres posttraumatic, anxietate și simptome disociative [8].

*Consilierea suportivă* – este un element esențial prezent în fiecare psihoterapie, componentul cheie include un stil conversațional, crearea relației terapeutice, îmbunătățirea stimei de sine a persoanei prin laude și reasigurări care reduc anxietatea, oferind îndrumare anticipatorie și sfaturi sporind abilitățile adaptative prin clarificare și confruntare blândă, ce facilitează cooperarea cu tratamentul antiepileptic.

*Psihoeducația* – este o intervenție terapeutică concepută pentru a angaja, educa și sprijini membrii familiei, astfel încât să poată ajuta mai bine persoana în gestionarea bolii lor. Aceasta oferă informații și sprijin pacientului pentru a înțelege mai bine și a face față bolii.

**Discuții.** Cercetările asupra intervențiilor în tratamentul problemelor psihologice a persoanelor cu epilepsie este limitat. Ramartnam și Goldstein au revizuit studiile privind consilierea psihologică, terapia cognitiv-comportamentală, relaxarea musculară progresivă, psihoterapia psihanalitică, psihoeducația și consilierea suportivă asupra frecvenței crizelor, și au ajuns la concluzia că nu sunt dovezi fiabile care să susțină că psihoterapia reduce frecvența crizelor epileptice [9]. În același timp, alți autori susțin că terapia cognitiv-comportamentală produce o ameliorare semnificativă în depresie, iar studiile psihoeducaționale au arătat îmbunătățire semnificativă în cunoașterea și înțelegerea epilepsiei [10].

R. Dorwart, în vinieta sa clinică, a descris o cură psihanalitică cu un pacient de 31 de ani cu epilepsie de lob temporal, cu durată de 3 ani, cu o ședință în săptămână. Ca rezultat al psihoterapiei, pacientul a devenit conștient de patternurile stresului psihosocial ce contribuiau și precipitau apariția crizelor. El a conștientizat că crizele apăreau în relație cu evenimente semnificative care implicau familia și relațiile sociale noi. Gradual, în terapie, pacientul a devenit conștient de anxietățile, vulnerabilitățile și stima de sine scăzută în relație cu persoanele noi și a recunoscut că accesele erau acompaniate de dorința inconștientă de „a atrage atenția" celorlalți și a psihoterapeutului. La finalul curei, pacientul și-a creat o stabilitate în viața personală, profesională și socială, iar în plan medical – frecvența, durata și severitatea crizelor s-au redus [11].

Studiul lui Mirnics și colab. [12] recomandă psihoterapia și intervențiile psihologice în lucrul cu persoanele cu epilepsie și evidențiază importanța rolului central de coping și a stării de bine emoționale, cât și importanța factorilor familiali în adaptarea și acceptarea bolii.

**Concluzii.** În contextul celor expuse, menționăm importanța psihoterapiei în lucrul cu pacienții cu epilepsie cât și cu familiile acestora. Susținem că intervențiile de consiliere suportivă, psihoterapiile analitice, cognitiv-comportamentale, interpersonale și psihoterapiile somatoforme integrate – ameliorează starea emoțională, diminuează tensiunea psihică și fizică, reduce frecvența crizelor epileptice, îmbunătățește funcționarea psihosocială și sporește calitatea vieții.

***Referințe:***

1. MICHAELIS, R. et al. Psychological treatments for adults and children with epilepsy: Evidence-based recommendations by the International League Against Epilepsy Psychology Task Force. In: *Epilepsia*, 2018, no.59(7), pp.1282-1302. doi:10.1111/epi.14444.
2. MILLER, L. The epilepsy patient: Personality, psychodynamics, and psychotherapy. In: *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1994, no.31(4), pp.735-743. https://doi.org/10.1037/0033-3204.31.4.735
3. MULA, M. *Neuropsychiatric Symptoms of Epilepsy. Neuropsychiatric Symptoms of Neurological Disease.* Ed. Springer International Publishing Switzerland 2016.
4. BODDE, N.M.G. et al. Psychogenic non-epileptic seizures – Definition, etiology, treatment and prognostic issues: A critical review. Seizure, 2009, no.18(8), pp.543-553. doi:10.1016/j.seizure.2009.06.006.
5. ȘANDOR, V. *Itinerar de psihanaliză.* București: Editura Fundației „Generația", 2005. ISBN 973-86377-9-1.
6. McWILLIMS, N. *Psihoterapia psihanalitică.* Ghid pentru practicieni. București: Editura Fundației „Generația", 2021. ISBN:9789731998213.
7. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului.* Editura Fundației „Generația" 2003. 288 p. ISBN 973-86377-0-8.
8. KELLEY, S.D.M., & BENBADIS, S. Eye movement desensitization and reprocessing in the psychological treatment of trauma-based psychogenic non-epileptic seizures. In: *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 2007, no.14(2), pp.135-144. doi:10.1002/cpp.525.

9. RAMARATNAM, S., BAKER, G., & GOLDSTEIN, L. *Psychological treatments for epilepsy*. Cochrane Database of Systematic Reviews. 2003. doi:10.1002-/14651858.cd002029.
10. TANG, V., MICHAELIS, R., & KWAN, P. Psychobehavioral therapy for epilepsy. In: *Epilepsy & Behavior*, 2014, no.32, pp.147-155. doi:10.1016/j.yebeh.2013.12.004.
11. DORWART, R.A. Psychotherapy and Temporal Lobe Epilepsy. In: *American Journal of Psychotherapy*, 1984, no.38(2), pp.286-294. doi:10.1176/appi.psychotherapy.19.
12. MIRNICS, Z., BEKEZ, J., ROZSA, S., & HALASZ, P. Adjustment and coping in epilepsy. In: *Seizure*, 2001, no.10(3), pp.181-187. doi:10.1053/seiz.2000.0485.

# CARACTERISTICI ALE ANTREPRENORILOR DE SUCCES

*Gabriela Mihaela LUPAȘCU*
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău*
**CZU: 159.954.4:334.012** ***lupascu_gabriela@yahoo.com***

Antreprenoriatul este o temă de studiu relativ recentă care face parte dintr-un domeniu deocamdată puțin cunoscut.

În prezent lumea se confruntă cu provocări majore, care se extind tot mai mult la nivelul economiei mondiale. Spiritul antreprenorial nu a fost niciodată mai important ca în prezent, remarcându-se drept o forţă semnificativă, cu un impact considerabil în relansarea, creşterea şi progresul social, prin stimularea inovaţiei, generarea de locuri de muncă şi responsabilizarea socială.

Un antreprenor este, în primul rând, o persoană cu o serie de atribute și calități, dar și cu posibilitatea de dezvoltare personală continuă. Unele dintre calități sunt native, altele se pot dobândi pe parcursul vieții. Pentru a avea succes, un antreprenor trebuie să realizeze o îmbinare fericită între calități și defecte.

Întâlnim anumite trăsături de personalitate despre care se consideră că sunt comune majorităţii antreprenorilor de succes: spirit de iniţiativă, perseverenţă, încredere în sine, în forţele proprii, creativitate, comunicare, nevoia de împlinire, capacitatea de asumare a unor riscuri personale și financiare, potenţial energetic crescut.

Un antreprenor de succes are următoarele caracteristici:

- este motivat de a obţine succese în viaţă;
- are încredere în propriile forţe;
- este o fire independentă și cu multă iniţiativă;
- este perseverent în acţiunile sale și nu cedează în faţa primelor dificultăţi apărute;
- este o persoană responsabilă de toate acţiunile sale;
- creativ, inventiv;
- capacităţi bune de planificare;
- ambiţios, curajos, capabil să înveţe din propriile eșecuri;
- capabil de a-și asuma riscuri;
- rapid în luarea deciziilor;
- flexibil, ușor adaptabil la diverse schimbări;
- abil în rezolvarea problemelor și găsirea soluţiilor;
- optimist în viziuni și realist în acţiuni;
- clar în exprimare, cu putere de convingere;
- sociabil, bun ascultător și cooperant [1].

Marius Ghinea enumeră 14 calități ale antreprenorului de succes:

- Viziunea, care constă în capacitatea antreprenorului „de a vedea lucrurile puțin înaintea celorlalți”.

- Inteligența și creativitatea. Un antreprenor de succes este cel care are un nivel mai ridicat de inteligență emoțională, deoarece va fi un lider potrivit și își va conduce echipa către succesul de business.
- Cunoașterea domeniului de activitate. Un antreprenor bun va alege un domeniu în care să aibă o minimă experiență dobandită, prin diferite activități desfășurate până în momentul începerii afacerii.
- Perseverență și determinare; un bun antreprenor nu renunță decât atunci când poate spune, cu maximă sinceritate, că a făcut „tot ce se putea face”. Determinarea înseamnă să meargă mai departe către îndeplinirea obiectivelor companiei folosind cele mai potrivite metode.
- Carismă şi persuasiune. Un antreprenor carismatic este acela care te captivează, atunci când vorbește despre afacerea lui, pune pasiune pentru că știe despre ce vorbește, pentru că are viziune. În ceea ce privește persuasiunea, antreprenorii cei mai buni reușesc să îi convingă pe cei din jur prin forța persuasiunii, că afacerea lor este o afacere de succes și că merită eforturile și suportul lor.
- Responsabilitate; antreprenorii sunt oameni care trebuie să dea dovadă de foarte multă responsabilitate, deoarece aceștia sunt răspunzători nu doar față de propria lor persoană și de familia lor, ci și față de toți cei implicați, direct sau indirect, în afacerea pe care un antreprenor o dezvoltă.
- *Decision-maker* (să ia decizii rapid și eficient); poate cel mai important lucru pe care îl face un antreprenor zi de zi este să ia rapid deciziile cele mai potrivite, pentru că întârzierea unei decizii poate însemna pierderea unei oportunități sau chiar pierderi financiare reale.
- *Problem-solver* (rezolvarea problemelor). Niciodată, un bun antreprenor nu vine să prezinte probleme, ci soluții. El nu folosește expresia „avem o problemă”, ci mai degrabă spune „cred că putem găsi o soluţie” sau „avem o soluţie”, sau chiar „iată o oportunitate”.
- *Gut-feeling* (fler antreprenorial), care să-l ajute să construiască multe proiecte de Business de succes. Pe *gut-feeling* un bun antreprenor nu ar trebui să se bazeze decât atunci când nu ar avea deloc date concludente despre o anumită situație, astfel încât orice decizie ar lua, ar fi o decizie de tip „coin tossing” (ca si cum am da cu banul).
- Gândire pozitivă. Cei ce nu gândesc pozitiv, nu pot fi buni antreprenori. Este o regulă de bază, iar dacă un om cu o personalitate negativistă sau pesimistă este interesat să devină antreprenor, este bine „să lase la uşă” aceste caracteristici și să îmbrățișeze de la bun început una dintre cele mai importante calități antreprenoriale, aceea a unei gândiri pozitive.
- Pasiune pentru propria afacere. Orice antreprenor valoros este pasionat de ceea ce face în activitatea sa zilnică. Acesta este un autotest pe care fiecare antreprenor ar trebui sa îl facă. Daca raspunsul este „nu”, sau chiar „nu stiu”, ar trebui să se gândească de două ori înainte de a continua, pentru că o dezvoltare antreprenorială initial, care nu este bazată pe pasiune, are foarte puține șanse de reușită.

- Etică personală. Un antreprenor valoros nu încalcă niciodată principiile etice în afaceri sau în viața personală. Odată ce a început să înșele sau să mintă, chiar dacă în aparență afacerea merge foarte bine, în realitate începe deja alunecarea pe o pantă descendentă.
- Încredere în oameni. Nu se poate realiza o construcție antreprenorială durabilă, fără a avea încredere în oameni. Nimeni nu-și poate dezvolta afacerea de unul singur, fiind nevoie pentru aceasta de luarea unor decizii importante, cu impact în rezultatele afacerii [2].

Dacă, în urma autoevaluării, o persoană constată că dispune de puține dintre aceste caracteristici, fie va lupta să se perfecţioneze, fie se va mai gândi dacă este bine să devină antreprenor.

***Referinţe:***

1. FARREL, C. L. *Cum să devii antreprenor. Dezvoltă-ţi propria afacere!*. Bucureşti: Curtea Veche, 2011.
2. GHINEA, M. *Antreprenoriat. Drumul de la idei către oprtunități și succes în afaceri*. Bucureşti: Universul juridic, Colecția Busines, 2011.

# PERCEPȚIA STRESULUI LA LUCRĂTORII MEDICALI

*Lilia GRATI*
*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
**CZU: 159.944.4:614.25**
*lilia.cotelea@mail.ru*

Acest articol analizează sursele stresului profesional, legate de caracteristicile locului de muncă, ambiguitate de rol, dezvoltarea carierei (început, nereuşite, retragere), condiţiile şi conflictele la serviciu, metodele de coping. Pentru stabilirea nivelului de percepție a stresului la lucrătorii medicali, în cadrul cercetării au fost implicați 210 subiecți cu vârsta cronologică cuprinsă între 20-61 de ani, fiind divizați în trei categorii: medici, rezidenți și asistente medicale. În baza rezultatelor obținute, putem presupune că, la ora actuală, nivelul stresului este perceput ca foarte intens, în special la acea categorie de medici care se află la începutul carierei medicale (rezidenți).

Stresul profesional se află pe locul doi în ierarhia problemelor de sănătate profesională în ţările UE, după afecţiunile osteomusculare. Un studiu-pilot al Agenţiei Europene pentru Securitate şi Sănătate în Muncă, efectuat în anul 2001, arată că peste 25% din vest-europenii ce lucrează în Sănătate au probleme de stres. Iar dintre ei, cei mai afectaţi sunt medicii din sectorul medical primar. Răspunzând la o anchetă, majoritatea acestora menţionează că medicul de familie trebuie în mod alert să ia decizii, iar pentru 230 erorile sunt inevitabile. Cel mai frecvent este impus de situaţii să acţioneze eficient. Medicul de familie suportă, ca toată lumea, factorii de stres existenti în societate [4].

Problema dependenței față de fumat, ca metodă de coping la lucrătorii medicali, este puțin stuadiată în țara noastră. Lucrătorii medicali dau vina pe stres, munca solicitantă de zi cu zi, fumatul fiind mai mult o eliberare de emoții.

**Scopul cercetării:** determinarea nivelului perceput al stresului la lucrătorii medicali.

**Metodologia cercetării.** În calitate de instrument de cercetare a fost aplicat *Chestionarul de stres perceput PSQ,* elaborat de către Levenstein și colaboratorii săi (1993). Testul conține 30 de itemi, iar subiecții au fost rugați să citească pe rând fiecare item acordând punctele corespunzătoare prin alegerea unei singure variante de răspuns pentru fiecare item: *aproape niciodată* – 1 punct, *câteodată* – 2 puncte, *adesea* – 3 puncte, *aproape mereu* – 4 puncte. La întrebările cu numerele 1, 7, 10, 13, 17, 21, 25, 29 – scorul se inversează: *aproape niciodată* – 4 puncte, *câteodată* – 3 puncte, *adesea* – 2 puncte, *aproape mereu* – 1 punct. Scorul, cuprins între 30 și 120, permite încadrarea în una dintre cele trei categorii: 30-59 – *stres redus*; 60- 89 – *stres moderat*; 90-120 – *stres intens.* Nu există un timp limită pentru această probă.

**Participanți.** Eșantionul a fost format din 210 lucrători medicali cu vârsta cronologică cuprinsă între 20-61 de ani. Lucrătorii medicali au fost divizați în trei categorii: medici, rezidenți și asistente medicale.

**Rezultate şi interpretare.** Participanţilor li s-a explicat scopul cercetării şi după caz, au fost date informaţii suplimentare. În (*Tabel*) , prezentăm datele obținute privind percepția stresului la lucrătorii medicali.

*Tabel*

Date comparative ale nivelurilor percepției stresului
în funcție de categoria lucrătorilor medicali, %

| Nivel | Intens | Moderat | Redus |
|---|---|---|---|
| **Medici** | 71 | 16 | 3 |
| **Medici rezidenți** | 90 | 6 | 4 |
| **Asistente medicale** | 86 | 4 | 10 |

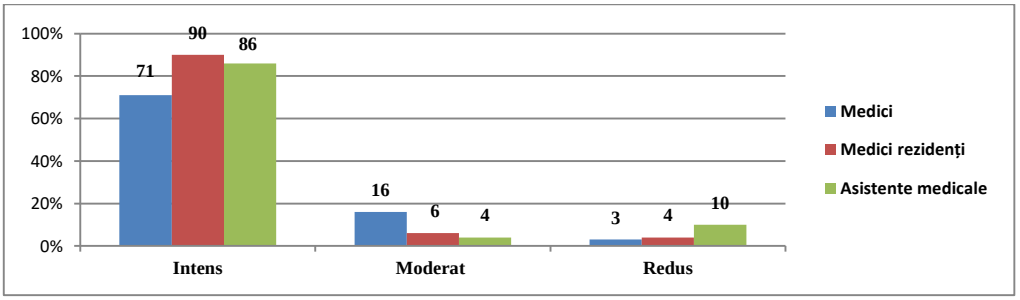



Fig. Distribuția scorului total pentru nivelurile
percepției stresului la lucrătorii medicali, %

Analizând percepția stresului la lucrătorii medicali, putem presupune că, la ora actuală, nivelul stresului este perceput ca foarte intens, în special, la acea categorie de medici care se află la începutul carierei medicale (rezidenți). Presupunem că aceste rezultate se datorează cantității mari de informație care trebuie asimilată, presiunii și fricii de asumare a răspunderii, precum și comiterii erorilor medicale. Asistentele medicale de asemenea prezintă un nivel al stresului perceput înalt din cauza programului de muncă încărcat și interacțiunii directe cu pacientul.

După cum vedem, cel mai intens nivel de stres este perceput la rezidenți (90%), apoi la asistente medicale (86%) și medici (71%). Participanții cu vechime în muncă mai mare au raportat un nivel mai scăzut de sres perceput decât medicii începători și asistentele medicale. Acest fapt sugerează că percepția stresului scade odată cu creșterea vechimii în muncă și obținerea experienței sau *„călirea emoțională”* a lucrătorului medical.

**Concluzii:**

1. Devenim conştienţi de fenomenul stresului doar când răspunsul organismului şi al psihicului la situaţiile de încordare au devenit pregnant manifeste; astfel, echivalăm stresul cu reacţiile somatice, emoţionale, cognitive sau comportamentale.
2. Întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici-cheie: prezen-

ţa/absenţa factorilor de stres, resurse personale de confruntare cu stresorii şi tipul de reacţii la stres.

3. Fumatul reprezintă o metodă de coping negativă, iar dependența față de fumat crește odată cu vechimea în muncă și este mai accentuată la bărbați decât la femei. Medicii nu pot renunța imediat și brusc la fumat, mai ales daca ei sunt fumătorii cu ani de experiență. Dar folosirea altor modalități de a furniza nicotină poate ajuta la o tranziție ușoară către renunțarea completă. Studiile anterioare ale Institutului olandez de cercetare a cancerului, efectuate pe diferite produse din tutun, au arătat că mijloacele alternative de eliberare a nicotinei, în special sistemul de încălzire a tutunului, au un efect cancerigen de 10-25 de ori mai mic asupra organismului în comparație cu țigările.

**Recomandări: prevenirea și gestionarea stresului ocupațional la lucrătorii medicali presupune:**

- un amplu proces de introspecţie;
- examinarea stilului de viaţă, a motivaţiilor proprii, a priorităţilor;
- dezvoltarea strategiilor pentru controlul stresului;
- aplicarea strategiilor de management al timpului;
- utilizarea antrenamentului fizic sistematic pentru capacitatea de efort.

***Bibliografie:***


1. BĂBAN, A. *Consiliere educațională.* Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 307 p.
2. BĂBAN, A. *Stres și personalitate.* Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană, 1998. 230 p.
3. BRUMĂ, S.-P. *Psihologia sănătății.* Pitești: Paralela 45, 2005. 310 p.
4. BUTA, G. *Estimarea stresului ocupaţional în sectorul medical primar.* Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Estimarea% 20stresului%20ocupational-%20in%20sectorul%20medical%20primar_0.pdf.(vizitat: 17.05.2021).
5. CHARLY, C. *Cum putem scăpa de stres.* Iași: Polirom, 2000.
6. DUMITRESCU, M.-C., DUMITRESCU, C.-S. *Educația pentru sănătatea mentală și emoțională.* București: Arves, 2005. 143 p.
7. GÂSCĂ, V. *Simptomele stresului ocupaţional la lucrătorii medicali.* Disponibil: http://repository.usmf.md/bitstream/20.500.12710/2263/1 (vizitat: 17.05.2021).
8. HOLDEVICI, I. *Autosugestie și relaxare.* București: Ceres, 1995. 168 p.
9. OANCEA, C., UNGUREANU C., IOSIFESCU R. *Consilierea și tehnici înrudite în practica medicală.* București: Semne, 2012. 500 p.
10. POTÂNG, A., TRIGUB, C. *Sursele stresului ocupațional la procurori.* Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7.%20p.%2039-44.pdf/DOI:http://doi.org/ 10.5281/ zenodo. 4557093 (vizitat: 17.05.2021).
11. STEIN, S.-J., BOOK, H.-E. *Forța inteligenței emoționale.* București: ALL, 2015. 277 p.
12. Stresul profesional (la medici). Disponibil: https://spmu.md/ 2016/04/05/stresul-profesional-la-medici (vizitat: 17.05.2021).
13. LAZARUS, R., FOLKMAN, S. *Stress, Appraisal and Coping*. New-York: Springer, 1984.
14. LEVI, L. Approaches to stress in man – present knowledge and future research. In: PUGLISI-ALLEGRA, S., OLIVERIO, A. *Psychobiology of Stress*. Kluwer Academic Publ., 1990.

15. SARAFINO, E. *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions.* 2 ed. Chichester: Wiley, 1994.
16. BRUCHON-SCHWEITZER, M., COUSSON-GELIE, F., TASTET, S., BOURGEOIS, M. *Cancers et depressions. Approche de la psychologie de la sânte.* L' Encephale, 2, 2-14, 1998.
17. CUNGI, C. *Savoir gérer son stress.* Paris: Retz, 1998.
18. WOUT SLOB et al. A Method for Comparing the Impact on Carcinogenicity of Tobacco Products: A Case Study on Heated Tobacco Versus Cigarettes. 01 May 2020. https://doi.org/10.1111/risa.13482

# CONSTRUCȚII DEFICITARE DE COGNIȚIE ÎN LUDOMANIE

*Florian Viorel MIU*
**CZU: 159.97:[615.851 + 616.89]**
*florian_miu@yahoo.com*

Accepțiune cognitivistă este o abordare proeminentă, chiar dominantă în înțelegerea comportamentului uman. Aceasta se bazează pe ideea că procesele mintale joacă un rol determinant în procesele de gândire, emoții și comportament. În ceea ce privește jocul de noroc patologic, teoria cognitivistă susține că jucătorii de noroc patologic sunt ghidați de credințe iraționale, incorecte sau false despre șansă, probabilitate și evenimente aleatorii [1]. Cercetările cognitiviste clasice sugerează că jucătorul patologic prezintă dificultăți în aplicarea principiului independenței evenimentelor și în rezultate aleatorii când există un stimulent financiar implicat [2].

Prezența distorsiunilor cognitive la jucătorii de noroc patologic este bine determinată prin numeroase studii, iar intensitatea acestora este strâns corelată cu severitatea patologiei. Dovezile empirice rezultate prin examinări realizate prin RMN funcțional ale acestor corelații au contribuit la încadrarea jocului de noroc patologic în categoria adicțiilor [3]. În accepțiunea generală, distorsiunile cognitive sunt un set de credințe de bază false sau exagerate care influențează gândurile automate și comportamentele pe care jucătorul de manifestă în raport cu comportamentul de joc. În examinarea cogniților la jucătorii patologici, Toneato a identificat 13 distorsiuni care pot fi organizate în cinci categorii: controlul predicțiilor, control activ iluzoriu, control pasiv iluzoriu, controlul probabilităților și controlul interpretativ [4].

Toți jucătorii de noroc, inclusiv cei nonpatologici, sunt susceptibili la dezvoltarea distorsiunilor cognitive. Abordarea cognitivă explică comportamentul de joc de noroc prin raportarea la o varietate de distorsiuni cognitive care au la bază diferite percepții eronate. Una dintre caracteristicile de bază ale cogniților jucătorilor este tendința de supraestimare a posibilității de câștig printr-o varietate de distorsiuni cognitive în procesarea șanselor, abilităților și a probabilităților. Printre acestea se regăsesc: iluzia controlului (credința individului că poate influența prin abilități personale rezultatul unei situații legate de șansă); rezultate „near-miss”(rezultate necâștigătoare foarte aproape de câștigul cel mare – jackpot) mărește motivația individului pentru joc; eroarea jucătorului în procesarea aleatoriului (jucătorul consideră că rezultate consecutive recente sunt mai puțin probabil să se repete – dacă au fost extrase mai multe cărți de culoare roșie, majoritatea jucătorilor au tendința să creadă că va urma sau că „trebuie să vină” o carte de culoare neagră) [5]. S-a demonstrat că jucătorii patologici au o tendință de verbalizare mai ridicată a percepțiilor eronate, iar răspunsul la programul de trament „Jucători anonimi” are un grad de eșec direct proportional cu intensitatea distorsiunilor [6]. Totodată, s-a remarcat o atenuare a distorsiunilor cognitive la indivizii care au accesat tehnici de terapie cognitiv-comportamentală [7]. Un studiu care investighează conexiunile dintre

diferite zone ale creierului și patologia jocului de noroc prin prezența distorsiunilor cognitive a comparat pacienți cu leziuni la nivelul cortexului prefrontral ventromedial, cortexului insular sau al amigdalei(lot de studiu) cu pacienți sănătoși și pacienți cu alte leziuni-care nu includ zonele vizate(lot martor). S-a observat că pacienții din lotul de studiu nu prezintă tendința de a dezvolta distorsiuni cognitive în comportamentul de joc de noroc [8].

Gândirea mistică, definită ca o credința puternică bazată pe percepția eronată asupra asocierii cauză-efect între două evenimente independente, este considerată a juca un rol instrumental considerabil în menținerea comportamentului de joc. Superstițiile pot fi cognitive (credința că o anumite stare mentală poate crește șansele de câștig), talismanice (credința că un obiect poate influența rezultatul) sau comportamentale (convingerea că un ritual poate influența succesul unei activități). Acestea sunt semnificativ mai frecvent întâlnite la jucătorii de noroc patologic comparativ cu cei nonpatologici. S-a observat de asemenea că jucătorii cu gândire mistică mai accentuată manifestă un comportament de joc mai sever (se angajează în sesiuni de joc mai frecvente, cu o durată de timp mai mare, prezintă comportamente riscante mai accentuate în privința sumelor jucate și a împrumuturilor) în comparație cu jucătorii cu un nivel redus al superstițiilor [9]. La nivelul cercetărilor prezente, este insuficient demonstrat dacă gândirea mistică reprezintă un factor de risc pentru jocul patologic, sau apar ca o repercusiune a acestui comportament, dar este bine stabilit că are rol de întreținere și agravare a patologiei [9].

O altă dimensiune cognitivă importantă care este considerată a contribui la dezvoltarea simptomatologiei jocului de noroc patologic este reprezentată de metacogniții. A fost formulată o abordare metacognitivă trifazică a comportamentelor adictive care includ: părtinirea atenției, gândirea extinsă (exemplu: gândul spre dorința de joc, ruminații și îngrijorării) și perturbarea capacității de monitorizare metacognitivă, componente asociate cu consecințe maladaptative care includ niveluri crescute de craving și de angajare în comportamentul de joc [10].

Părtinirea atenției este un proces influențat de stilurile individuale de coping, care la rândul lor sunt influențate de credințe metacognitive, conducând la continuarea sau la întreruprea procesării unor stimuli. În dependențele comportamentale, părtinirea atenției are un rol în dezvoltarea și menținerea comportamentului, crește riscul de recădere și accentuează perseverența experienței de craving [9].

Gândirea extinsă se referă la stiluri cognitive recurente, disfuncționale și rigide, incluzând gândul spre dorința de joc, ruminațiile și îngrijorările. Gândirea spre dorința de joc este caracterizată printr-un process voluntar care implică elaborarea unei ținte dorite (inițierea unei sesiuni de joc) la nivel verbal sau imaginar [11].

Ruminațiile și îngrijorarea, frecvente la jucătorii de noroc patologic, sunt caracterizate printr-o autofocusare crescută a atenției asupra unor dileme interne persistente și recurente asupra unor experiențe interne [9]. Cercetările asupra metacogniților au

arătat că jucătorii de noroc patologic prezintă atât credințe metacognitive pozitive, cât și negative, atât înainte, în timpul cât după angajarea sesiunii de joc [10].

Analiza, înțelegerea și interpretarea rolului, implicațiilor clinice cât și a substratului dimensiunilor cognitive în patologia jocului de noroc sunt de importanță majoră atât în clarificarea unor strategii protective în domeniul prevențional, cât și în optimizarea componentei diagnostico-intervenționale.

***Referințe:***

1. BAGBY, R.M. et al. Pathological gambling and the five-factor model of personality. Personality and individual differences, 2007, no.43(4), pp.873-880.
2. LADOUCEUR, R., SYLVAIN, C., LETARTE, H., GIROUX, I., & JACQUES, C. Cognitive treatment of pathological gamblers. In: *Behaviour research and therapy*, 1998, no. 36(12), pp. 1111-1119.
3. CLARK, L. Disordered gambling: The evolving concept of behavioral addiction. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2014, no.1327(1), pp.46-61.
4. TONEATTO, T. Cognitive psychopathology of problem gambling. In: *Substance Use & Misuse*, 1999, no. 34, pp. 1593-1604.
5. LANGER, E. J. The illusion of control. In: *Journal of personality and social psychology*, 1975, no.32(2), p. 311.
6. LAWRENCE, A.J., ASTLEY-JONES, F., GRAY, N. Gambling near-misses enhance motivation to gamble and recruit win-related brain circuitry. In: *Neuron*, 2009, no. 61(3), pp.481-490.
7. OEI, T.P. & GORDON, L.M. Psychosocial factors related to gambling abstinence and relapse in members of gamblers anonymous. In: *Journal of Gambling Studies*, 2008, no.24(1), pp.91-105.
8. FORTUNE, E. E. & GOODIE, A. S. Cognitive distortions as a component and treatment focus of pathological gambling: a review. In: *Psychology of Addictive Behaviors*, 2012, no.26(2), p.298.
9. JOUKHADOR, J., BLASZCZYNSKI, A. & MACCALLUM, F. Superstitious beliefs in gambling among problem and non-problem gamblers: Preliminary data. In: *Journal of gambling studies*, 2004, no.20(2), pp.171-180.
10. SPADA, M. M., GIUSTINA, L., ROLANDI, S., FERNIE, B. A. & CASELLI, G. Profiling metacognition in gambling disorder. In: *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 2015, no.43(5), pp.614-622.
11. FIELD, M. & COX, W. M. Attentional bias in addictive behaviors: A review of its development, causes and consequences. In: *Drug and Alcohol Dependence*, 2008, no.97, pp.1-20.

# РАСПОЗНАВАНИЕ И ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОМ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

*Инна ТЕЛЮКОВА*

**CZU: 159.942:373.29** ***innateliucova@gmail.com***

Проблема распознавания и идентификации эмоций детей старшего дошкольного возраста актуальна и востребована. Раскрывая понятие понимания и распознавания эмоций в свете сегодняшних дней и сложившихся с пандемией событий, обратили внимание на тот факт, что дети, посещающие детский сад, легче идут на контакт со взрослым, легче преодолевают трудности в период адаптации к школе.

Готовность ребенка к школе – это сложный комплекс определенных психофизических состояний, умений, навыков и здоровья. От того, как подготовлен ребенок к школе, во многом зависит, насколько успешно будет проходить его обучение в образовательном учреждении. Чем увереннее и спокойнее начнется для первоклассника школьная жизнь, чем лучше ребенок сможет адаптироваться к новым условиям, новым людям, тем больше шансов, что у ребенка не будет проблем ни в начальной школе, ни при последующем обучении [1].

В психологических исследованиях все большее внимание (Гордеева О.В. Гранская Ю.В., Измайлов Ч.А., Титова Н.А., Молчанов А.С., Спирева Е.Н., Лидере А.Г., Эльконин Д.Б., Лисина М.И. и др.) уделяется вопросу развития способности «чтения» невербального поведения. Особо важное место этот вопрос стал занимать не только в научной, но и в прикладной психологии.

Необходимо отметить в первую очередь, что способность к распознаванию эмоциональных состояний значима для ребенка. К старшему дошкольному возрасту у детей, как утверждает М.И. Лисина, возникает потребность во взаимопонимании и сопереживании [2]. Возникновение внеситуативно-личностной формы общения актуализирует задачу успешной социализации старшего дошкольника в коллективе сверстников. Вхождение ребенка во все более широкий социальный круг определяет особенности его личностного и познавательного развития.

Во-вторых, вопрос успешной социализации ребенка в коллективе сверстников является одним из первостепенных для родителей, стремящихся к воспитанию в ребенке коммуникативных качеств. Успешное распознавание эмоциональных состояний других людей воспринимается многими родителями как способность, необходимая для адаптации в детских коллективах, умение взаимодействовать со сверстниками [2].

Очевидно, что эффективное взаимодействие невозможно без адекватной оценки тех чувств, которые испытывает собеседник. Такая оценка является необходимой обратной связью, регулирующей сам процесс общения. Часто многие конфликты возникают лишь по причине непонимания эмоционального

состояния партнера, неумения понять, а главное «почувствовать» намерения, желания окружающих людей. Понимание человека человеком необходимо для эффективного взаимодействия в процессе игры, общения, учения, труда [3].

В то же время проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека детьми дошкольного возраста еще недостаточно изучены. Не раскрыты условия, влияющие на успешное понимание детьми состояний людей, не исследованы пути развития процесса опознания эмоциональных состояний в онтогенезе.

В этой связи целью нашего исследования явилось выявление уровня распознавания эмоций другого человека как фактора успешной адаптации к школе. В рамках исследования нами была сформулирована гипотеза: уровень распознавания эмоции другого человека у детей, посещающих детский сад, выше, чем у детей не посещающих детский сад. Качественные и количественные характеристики представлений о школе, в процессе учебной деятельности и взаимодействия с одноклассниками и педагогами, у детей старшего дошкольного возраста различаются и оказывают влияние на особенности адаптации к школе.

Для подтверждения выдвинутых гипотез нами была использована **Методика «Эмоциональный интеллект»,** позволяющая выявить следующие факторы:

1) узнавание своих эмоций;
2) узнавание эмоций других людей;
3) выражение эмоций к окружающему миру.

**Результат: $t_{Эмп}$ = 5.2**

Критические значения p≤0.05 (1,97) p≤0.01 (2,61)

**Полученное эмпирическое значение t (5.2) находится в зоне значимости.**

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. Результаты исследования представлены на рисунке.

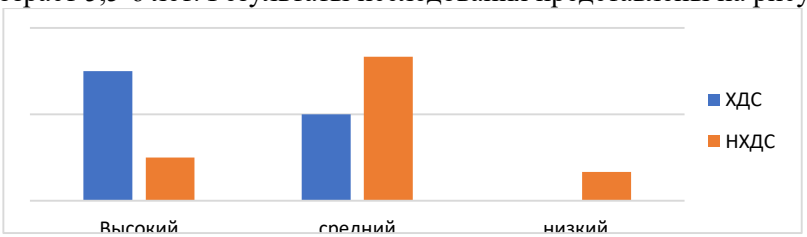



Рис. Результаты исследования эмоционального интеллекта у детей, посещающих детский сад и не посещающих детский сад

Таким образом, выдвинутые нами гипотезы что, уровень распознавания эмоции другого человека у детей, посещающих детский сад, выше, чем у детей,

не посещающих детский сад, и что качественные и количественные характеристики представлений о школе, в процессе учебной деятельности и взаимодействия с одноклассниками и педагогами, у детей старшего дошкольного возраста различаются и оказывают влияние на особенности адаптации к школе.

Были проанализированы и сопоставлены результаты детей, посещавших и не посещавших (от случая к случаю) детский сад. По полученным результатам по методике «Эмоциональный интеллект» мы выявили, что у 30% детей, посещающих детский сад, высокий уровень узнавание своих эмоций, узнавания эмоций других людей и выражения эмоций к окружающему миру. У детей не посещающих детский сад, уровень эмоционального интеллекта средний (33%) и низкий (7%). Это означает, что детям, не посещающим детский сад, будет сложнее воспринимать взрослого и, соответственно, сложнее пройдетих адаптация к школе.

Эмпирическое исследование подтвердило правомерность частной гипотезы исследования: успешное распознавание старшим дошкольником эмоциональных состояний по выражению лица связано с его социометрической позицией в коллективе сверстников.

Перспективой дальнейшей разработки проблемы распознавания эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста может являться создание программы развития данной способности.

Кроме того, научные исследования по данной проблеме могут фокусироваться на более детальном изучении условий становления способности к распознаванию эмоциональных состояний по выражению лица.

***Библиография:***

1. *Адаптация ребенка к школе*// http://sch1771.edusite.ru/p84aa1.html - 01.09.2011
2. *Хрестоматия по детской психологии.* / Под ред. Бурменской Г.В. М., 1996, с. 213-228.
3. ГОРДЕЕВА, О.В. Развитие языка эмоций у детей. В: *Вопросы психологии.* №2, 1995.
4. ГРАНСКАЯ, Ю.В. *Распознавание эмоций по выражению лица.:* Дисс. к.пс.н. СПб., 1998.
5. ИЗМАЙЛОВ, Ч.А., ТИТОВА, Н.А. Четырехмерное пространство восприятия эмоциональной экспрессии. В: *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология,* 1999, №3.
6. МОЛЧАНОВ, А.С. *Исследование общих и индивидуальных особенностей опознания экспрессии лица методом многомерного шкалирования* / Автореф. Дисс. к. пс.н. М., 1989. 26 с.
7. НГУЕН, М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. В: *Ребёнок в детском саду,* 2008. №1. с. 83-85.
8. СПИРЕВА, Е.Н., ЛИДЕРЕ, А.Г. Опыт использования теста КЭРИ для анализа поведенческих проявлений темперамента у дошкольников и младших школьников. В: Психолог в д\с., 2001, №1-2.
9. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Избранные психологические труды.* М.: Педагогика, 1989.
10. https://spravochnick.ru/psihologiya/gumanisticheskiy_podhod_v_psihologicheskoy_pomoschi/
11. http://www.voppsy.ru/issues/1987/873/873012.htm
12. https://helpiks.org/7-89358.html (Баркан А.И.)

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

*Вероника ВАРБАН*
**CZU: 159.9.019.4:316.624:343.625**
***varban.tvc21@gmail.com***

Проблема насилия в семье существует давно во всех странах и отражает дисгармонию и перекосы, существующие во взаимоотношениях в обществе. Острота данной проблемы свидетельствует о нездоровой социально-нравственной обстановке. На современном этапе развития науки единого определения понятия «семейное насилие» не существует. Большинство ученых придерживаются следующего определения: насилие в семье, или домашнее насилие, – это умышленное нанесение физического и/или психологического ущерба и страдания членам семьи, включая угрозы совершения таких актов, принуждения, лишение личной свободы [1].

В рамках *социологического подхода* ведущим фактором считается социокультурная обусловленность, т.е. насилие является стереотипом семейных отношений, принятым в данной группе населения, и воспитания с детства, а также воздействия социальных факторов (социально-экономическое положение индивида, семьи, безработица, плохие жилищные условия) [6].

С позиции *психологического подхода* насилие рассматривается как результат либо негативного личного жизненного опыта «травмы детства», либо алкоголизма и психопатологии, либо как симптом дисфункционирования семьи [7].

С позиции *системной семейной психотерапии* жестокое обращение в семье – показатель дисфункционирования семейной системы. И если существующие проблемы внутрисемейных отношений не устранить, то насилие принимает либо хронический, либо циклический характер [1].

В настоящее время более продуктивными считаются *междисциплинарные подходы*, такие, как п*сихобиологический, социально–психологический* и *социально-структурный*.

В соответствии с концепцией *психобиологического подхода,* насильственное поведение наиболее характерно для лиц с патопсихологическими отклонениями и обусловливается наличием у индивида патологических и девиантных черт [2].

*Социально-психологический подход* рассматривает насилие в семье как продукт социализации, воспроизведение той модели поведения, того жизненного опыта, который ребенок получил в семье [3].

В теории и практике социальной работы в настоящее время существует несколько различных подходов к объяснению причин возникновения насилия в семье. В соответствии с одними внимание акцентируется на влиянии психологических либо психосоциальных факторов [6]. Согласно другим подходам,

отмечается воздействие таких ситуативных факторов, как наркотическое или алкогольное опьянение, материальные трудности, зависимость жертвы, провокационное поведение со стороны жертвы, дестабилизирующее влияние внешней среды.

Выделение насилия в семье в самостоятельную и значимую социальную проблему – только первый шаг, направленный на ее разрешение. На этом пути возникает ряд препятствий: отсутствие четких определений и теоретической базы; недостаток информации о степени распространения и причинах применения силы в семье; позиция правоохранительных органов, которые в силу разных причин практически устранились от работы в семье и не принимают мер, направленных на разрешение кризисных ситуаций в семье [4].

Проблематика психологии насилия представляет собой обширную область, наиболее интенсивно разрабатывающуюся в мировой психологии в последнюю четверть века.

В исследованиях, касающихся определения семейного насилия, его видов, проявлений, Е.П. Агапова, А.С. Синельникова, Е.И. Холостовой, В.А. Рамих, Corcea N., Fortuna G. анализируются различные варианты определений «семейное насилие», выделяются субъекты и объекты насилия, разграничиваются формы и способы проявления насилия в семье.

Исследования, посвященные изучению причин и последствий семейного насилия, представлены в работах Р.Г. Петровой, Т.Я. Сафронова, И.А. Фурманова, О.А. Карабанова. В них анализируюся теории, объясняющие агрессивное поведение членов семьи по отношению друг к другу, анализируются последствия применения насилия.

Группа исследований феномена семейного насилия с точки зрения конфликтологических теорий, гендерного конфликтогенеза, социогендерных отношений, гендерных стереотипов и их взаимосвязи с культурой, в которой они формируются, описаны в работах Ш. Берн, О.М. Здравомыслова, О.В. Воронина, Е.А. Бадаева, Т.Ю. Забелина, Н.А. Шведова, Л.А. Василенко, А.В. Выгодская, В.М. Закирова, Е.В. Исраелян, Н.Н. Коростылева, Г.И. Осадчая, И.В. Родина, Г.И Силласте, А.Б. Фахретдинова, Е.И. Цымбал.

Специфика отношений между обидчиком и жертвой, а также условия их жизни, исследуются в работах Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал, Л.Я. Олиференко, В. Адэскэлицэ.

Практика социальной работы с жертвами семейного насилия, подходы к оказанию помощи представлены в работах Ю. П. Платонова, А. Б. Синельникова, Е. П. Агапова, С. Хассена, А.Д. Кошелева, А.В. Мартыненко.

Проблема насилия в семье исследуется и в Республике Молдова. Теоретические и экспериментальные аспекты домашнего насилия раскрыты в работах Losîi E., Crâșmaru A.; юридические аспекты насилия в семье исследуются в работах Ciugureanu M., Hadârcă I., Plămădeală V., Focșa T.; социопсихологические

причины агрессивного поведения и насилия – в работах C. Perjan; психосоциальные аспекты домашнего насилия исследует Cerneavschii V.; формы проявления насилия в семье раскрывает Герасименко В.; психосоциальные последствия виктимизации женщины представлены Bordian S. Коллектив авторов Руснак С., Гонца В., Кливада С., Змунчила Л. исследуют особенности психологической помощи в случаях насилия в семье, рекомендуют программу диагностики и реабилитации.

Для поиска путей предупреждения и преодоления насилия в семье нужны серьезные и заинтересованные исследования и усилия всего общества и государства, комплексные, научно обоснованные действия, направленные на создание условий, способствующих позитивному нравственно-психологическому формированию личности и нейтрализации деструктивного поведения.

***Библиография:***

1. АГАПОВ, Е. П., НОРД-АРЕВЯН О. А. *Семьеведение:* Учебное пособие. М.: Дашков и К°; Ростов н/Д.: Наука-Спектр, 2010. 400 с. ISBN 978-5-394-00658-6.
2. ГУСЕЙНОВ, А.А. Возможно ли моральное обоснование насилия? В: *Вопросы философии*, 2004, № 4, с.95.
3. ПЕТРОВА, Р. Г. *Гендерология и феминология*: Учебное пособие. М.: Дашков и К°, 2010. 272 с. ISBN 978-5-394-00248-9
4. ПЛАТОНОВА, Ю. П. *Насилие в семье: особенности психологической реабилитации*. СПб.: Речь, 2004. 154 с. ISBN 5-9268-0298-9.
5. СИНЕЛЬНИКОВ, А.С. *Обыкновенное зло: исследования насилия в семье*. М.: Едиториал УРСС, 2003, с. 92–122. ISBN: 5-354-00304-0.
6. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия. М.: Унив. кн., 2008. 128 с.
7. ФУРМАНОВ, И. А. *Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция*. СПб.: Речь, 2007. 480 с. ISBN 5-9268-0612-7.

# ПРИМЕНЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ В НАРРАТИВНОМ ПОДХОДЕ В РАБОТЕ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ

*И.В. БУРКА*
*Т.Л. "Dacia"*

**CZU: 159.942:159.9.072.5:615.851-053.2** ***irishkater@mail.ru***

На сегодняшний день экстремальная скорость изменений различных условий жизни и обучения детей добавляет им существенную порцию трудностей в виде тревоги, сниженной самооценки, недостатка общения и многого другого.

Очень высокий уровень тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста может послужить в дальнейшем основой для развития данной тревожности как устойчивой черты личности. Именно поэтому школьная тревожность нуждается на данном возрастном этапе в профилактике и коррекции.

Считаем важным обучить ребенка в этом возрасте наиболее доступным методам управления своим эмоциональным состоянием, доступным им способам адаптации к новым условиям, как, например, 5-ый класс, новый коллектив, переезд в другой город и тд.

Для формирования необходимых навыков очень эффективным является метод работы в группе. Так, проводя тренинг с детьми 5-го класса, можно получить двойной эффект: не только помочь ребёнку успешно адаптироваться в новом звене, но и сформировать навыки, которые останутся в арсенале ребенка на долгое время.

Говоря о подходе, важно понимать его сущность. Если нас попросить рассказать о нашей жизни и о нас самих, то мы будем говорить о том, что кажется нам самым главными и существенным, оставляя многие факты нашей жизни и особенности нас как персоны незамеченными. При работе в нарративном подходе выясняется, что именно эти незамеченные детали помогают рассказать о себе совсем в другом свете, о себе другом – новом. Такой рассказ – это возможность стать другим, оставаясь при этом самим собой.

Нарративный подход в психотерапии и консультировании – это новое, динамично развивающееся более чем в 40 странах мира постмодернистское направление, основателями которого являются Майкл Уайт и Дэвид Эпстон. Это направление основывается на идее о том, что вся наша жизнь состоит из различных, отдельных и часто противоречивых сюжетов. А сама психотерапия состоит из бесед, в которых люди, рассказывая истории, имеют возможность «вдохнуть новую жизнь» в главную историю своей жизни и переписать ее по-новому [2].

Свою историю каждый из нас чаще всего пишет не только исходя из собственных знаний о себе, но и исходя из того, что ему говорят еще и другие люди, что он видит вокруг себя – в рекламе на билбордах и в глянцевых журналах, особенно вникая в информационный поток в масс-медиа. Именно

общественные установки так сильно корректирую нашу собственную историю жизни и историю о себе.

Нарративный подход является уникальной беседой, поскольку в данной работе с терапевтом человеку нет необходимости совершать невероятные и порой трудные трансформации своего «Я» [4].

Основой работы в данном направлении является отделение проблемы от человека – экстернализация. А главным инструментом терапевта являются задаваемые особым образом вопросы человеку, которые позволят через призму его собственных ответов посмотреть на ситуацию или трудность с другой – альтернативной стороны. Все это в свою очередь обеспечивает быстрый доступ к решению трудности, с которой люди приходят к нарртивному консультанту. Особое волшебство в нарративной психотерапии – это «неэкспертность» терапевта и концентрация на уважительное любопытство в беседе с людьми к их жизни и к их истории.

Именно такой подход в работе с детьми дает возможность максимально быстрого сближения и установления контакта с ребенком любого возраста. Благодаря вопросам, направленным на развитие «хорошей», предпочитаемой человеком истории, даже самый своенравный, неуверенный и недоверчивый подросток не усомнится в искренности взрослого, что дает возможность прорабатывать любые трудности более эффективно.

Выигрышным становится такой подход не только в работе с подростками, но и в работе с младшими школьниками, не говоря о детях старшего подросткового и юношеского возраста.

Дети особенно заинтересованы в решении трудностей, если проявить к ним неподдельный интерес, не с позиции эксперта, каких хватает в их жизни, а с позиции человека, который хотел бы узнать, как устроен тот или иной процесс в их жизни, который, возможно, дает сбой или вызывает дискомфорт.

Всем известно, что наиболее эффективной работой с ребёнком считается та, которая включает в себя использование воображения, творческого потенциала и способностей ребенка. Нарративный подход обладает практически безграничными возможностями в использовании воображения для решения любых трудностей, как, например, неуспеваемость в учебе, нарушение поведения или эмоциональные нарушения, как тревожность или страхи. И процесс переписывания историй становится особенно увлекательным, если ребёнку дается возможность действовать самостоятельно и в том направлении, которое выбрал именно он.

Метафорические ассоциативные карты этот процесс могут сделать более увлекательным.

Портреты, просто люди, их взаимодействия, жизненные ситуации, пейзажи, животные, предметы быта, абстрактные композиции – все эти рисунки и фотографии метафорических карт разогревают любопытство и становятся все более популярными [5].

В одной и той же картинке разные люди видят совершенно разные феномены, в ответ на стимул вынесут каждый свою интерпретацию актуальных переживаний. Это, в свою очередь, часто облегчает процесс самораскрытия или понимания сути проблемы, с которой пришел человек. Ведь всегда легче говорит не о себе напрямую, а о персонаже на карте или просто размышлять над изображением. В том числе МАК (метафорические аАссоциативные карты) позволяют затронуть табуированные или трудные для обсуждения темы, такие, как насилие. Многим клиентам проще показать соответствующую карточку, чем назвать словами то, что с ними произошло.

***Библиография:***

1. WHITE, M. 1997: 'The culture of professional disciplines.' In: White, M., Narratives of Therapists' Lives, chapter 1. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
2. Майкл Уайт: *Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию, Генезис,* 2010.
3. Морган Эллис Что такое нарративная терапия.
4. Джил Фридман и Джин Комбс. *Конструирование иных реальностей.* Изд. Класс, 2001.
5. БУРАВЦОВА, Н.В. *Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками*. Новосибирск, 2017.

# КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

*Мария ГУРКОВА*
**CZU: 159.922.7:376.4-053.2** ***maria.gurcova@gmail.com***

Актуальность данной проблемы заключается в том, что аутизм и расстройства аутистического спектра (РАС) у детей в течение последних десятилетий привлекают все большее внимание специалистов различного профиля. Интерес к этой проблеме обусловлен как определенными достижениями в области клинического изучения детей с аутизмом и РАС, так и недостаточной изученностью практических вопросов терапии и психолого-педагогической коррекции.

Центр по контролю и профилактике заболеваний США **(Centers for Disease Control and Prevention**, 2020) опубликовал новую статистику – аутизма и расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются у каждого ребенка из 54 детей. Еще в 2010 году аутизм диагностировался в соотношении 1 из 68 детей. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) публикует средние показатели по странам: США, Южной Корее, странам Скандинавии, Великобритании и постсоветским странам, которые показывают, что 1 ребенок из 160 диагностирован аутизмом. У мальчиков аутизм до сих пор диагностируется в три раза чаще, чем у девочек [1].

Серьезно повлияло на увеличение статистики то, что в последние годы специалисты стали лучше диагностировать аутизм и РАС у детей, не в последнюю очередь изменились диагностические критерии, позволившие включить детей и взрослых, которым раньше ставили другие диагнозы. С развитием программ помощи диагноз «аутизм» стал не просто ярлыком, а открыл доступ к социальным услугам, необходимым человеку с аутизмом:

1) поведенческая терапия, 2) специальные занятия по коммуникации с логопедом, 3) физиотерапия, 4) тьюторское сопровождение в детском саду и школе, в этом случае родители особенно заинтересованы в постановке точного диагноза.

В обоих случаях, где точная диагностика данного нарушения важна для дальнейшего комплексно-психолого-педагогического сопровождения с одной стороны, с другой – уменьшение прироста количества детей с аутизмом, которым лечение и реабилитация, а также адаптация, носят государственный характер финансирования.

Современные исследования в этой области указывают на то, что в одном случае диагноз «аутизм» – это разнородная нетрудоспособность по отношению к уровню адаптации и функционирования. В другом случае – первазивное нарушение психического развития, имеющее отличительные нарушения

психики (сенсомоторной, перцептивной, речевой функций), затрагивающее интеллект и эмоциональную сферу.

В обоих случаях уровень и интенсивность поддержки, необходимой для ребёнка с аутизмом, будет во многом зависеть от характеристик его функционирования [2, с. 131]. Сам термин *«функционирование»* требует диагностики и оценки, а в случае детей с аутизмом – особенно. Для этого ВОЗ разработала Международную классификацию функционирования и ограничения здоровья, официально одобренную в 2001 году, которая является дополнением к Международной классификации болезней (МКБ-10), в которой диагностика нарушения, приводящего к ограничению жизнедеятельности, дает полную и клиническую картину поставленного диагноза, благодаря которой «модели инвалидности» рассматриваются в различных проекциях, таких как бытовой, биологической и биопсихосоциальной [3].

На протяжении последних десятилетий показано, что разработка программ в психолого – педагогической работе по обучению детей-аутистов формированию навыков выполнения различных видов деятельности (самообслуживание, учёба, игра и досуг), применение МКФ обеспечивает специалистам в области реабилитации и психопедагогики возможность:

1) определить проблемы в области активности, 2) проанализировать причины возникновения ограничений в активности, 3) выявить область «компенсации», на которую можно воздействовать.

Известно, что в основе всех видов деятельности лежит её выполнение, то есть целенаправленный двигательный акт – праксис [4, с. 184]. Соответственно, развитие двигательной активности и участие ребёнка с аутизмом в жизнедеятельности повышает его возможности адаптированного взаимодействия с окружающей средой посредством комплексного развития функциональных навыков. Если упомянутые выше звенья праксиса нарушены, то ребёнку с аутизмом трудно освоить необходимые функциональные навыки.

Поскольку в настоящее время нет патогенетической обоснованной классификации аутизма, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в школьном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация DSM-5, разработанная американскими специалистами, в основе которой лежит тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки или коррекции [5, с. 19]. Это и есть главный критерий не только по выполнению деятельности, но и по другим сферам жизнедеятельности ребенка с аутизмом.

В соответствии с требованиями Национального инклюзивного образования Республики Молдова, инклюзивная школа работает на основании документов, апробированных Министерством образования. Разработанный индивидуальный план обучения ребенка с аутизмом или РАС мультидисциплинарной командой специалистов может «модифицировать содержание и процедуру оценки

личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся в инклюзивной школе» [6-8]. Это позволяет специалистам не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям, своевременно откорректировав отстающие.

***Библиография:***

1. МОРОЗОВА, Т., ДОВБНЯ, С. *Аутизм встречается у каждого 54-го ребенка.* 2020. [Дата обращения 28.08.2021] Доступно: https://nakedheart.online/articles/autizm-vstrechaetsya-u-kazhdogo-54-go-rebyonka
2. АНЦИБОР, Л., ГУРКОВА, М. Мультидисциплинарный подход в обучении функциональному праксису (навыку) детей с аутизмом в школе. В: *Asistența complexă a copiilor cu cerințele educaționale speciale în mediul educațional incluziv*: Materialele conf. șt. intern., 10 dec. 2020. Chișinău: UPSC, 2020, pp. 126-133. ISBN 978-9975-46-480-2.
3. Всемирная организация здоровья. [Дата обращения: 28.08.2021] Доступно: http://who-fic.ru/icf/
4. НЬЮКИКТЬЕН, Ч. *Детская поведенческая неврология.* Москва: Теревинф, 2009. с. 288. ISBN 978-5-901-59983-9.
5. МОРОЗОВ, С., МОРОЗОВА, С., МОРОЗОВА, Т. *Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра*. 2017. [Дата обращения 27.08.2021] Доступно: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30266849
6. ДИМИДЕВСКИ, О. *Социально-бытовая адаптация детей с особыми образовательными потребностями в условиях вспомогательной школы:* Методическое пособие для педагогов и родителей. Кишинев: 2020, с. 68. ISBN 978-9975-56-760-2.
7. BODORIN, C. et al. *Educația Incluziva Lumos Foundation Moldova*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 100p. ISBN 978-9975-4367-3-1.
8. HADIRCA, M., CAZACU, T. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextual Educației Incluzive.* Ghid metodologic Lumos Foundation Moldova. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 101p. ISBN 978-9975-4367-2-4.
9. DANII, A., RACU, A., RACU,S., POPOVICI,D.V. *Psihopedagogia integrării.* Chișinău: Tipografia Centrală, 2014.

# ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

## EDUCAŢIA ADULȚILOR: UNELE PRECIZĂRI TERMINOLOGICE

*Vladimir GUȚU*

**CZU: 374.7** vladimir.gutu@yahoo.com

Începând cu deceniul al patrulea al secolului XX, conceptul de *educație a adulților* a cunoscut o adevărată înflorire teoretică, dând naștere, cel puțin în primă parte, mai degrabă unor confuzii terminologice și/sau semantice decât unor semnificații clare, utilizabile ca atare. Astfel, sintagme relativ sinonime au ajuns să desemneze, din varii motive realități diferite: *educaţie continuă, educaţie permanentă, educaţia adulţilor, educaţie de-a lungul întregii vieţi* etc. Există, în acest moment, peste treizeci de termeni de referință ai aceluiași concept de bază. În spaţiul anglofon, spre exemplificare, sunt în circulaţie: *lifelong learing, lifelong education, adult education, further training, andragogy, continuing education, cooperative education, extension education, extra-mural education, further education, permanent education, professional continuing education, recurrent education, university extension*; în cel francofon găsim: *education continuă, education des adultes, education permanente, education recurrente, education tout au long de la vie, formation continuă, formation permanente, formation pour adultes, andragogie*; în cel germanic mai des sunt utilizate formulele: *lebenslanges lernen, erwachsenenbildung, berufliche weiterbildung* [4]. De asemenea, în *Dicţionarul pedagogic internaţional explicativ* sunt prezentate aproximativ zece definiţii ale conceptului *de educaţie permanentă* [6, p.256]. Compararea acestor definiţii demonstrează că, în teoretizare, se intersectează diverse interpretări cu origini din ţări diferite, care preferă să utilizeze diverşi termeni în desemnarea, în fond, a aceleiași realități conceptuale.

În spațiul britanic, sintagma *educaţia adulţilor* a avut o perioadă destul de însemnată, mai mult semnificaţia de educaţie pentru timpul liber, de dezvoltare a culturii generale sau de satisfacere a unor pasiuni individuale. Mai pragmatici, americanii au optat pentru *continuing education*, rezolvând prin această sintagmă două dileme: pe de o parte, asigurând cuprinderea în programe compensatorii pentru continuarea studiilor și a celor care le-au abandonat prematur și care, cronologic, cel puțin, nu pot fi considerați adulți, pe de altă parte, accentuând ideea că educația continuă este cea care vine în prelungirea educației inițiale, cuprinzându-i și pe cei care și-au terminat educația inițială, după ce s-a încheiat școlaritatea obligatorie. De asemenea, teoreticieni precum E.Faure, H.Siebert sau R.Muchielli [1] au simțit nevoia diferențierii abordărilor sintagmatice, fie în funcție de scopuri, fie în funcție de principii.

În fapt, la nivel conceptual, noțiunile *educația adulților* și *educația continuă* se suprapun, în mare măsură, diferențele fiind mai mult de nuanță, în sensul că „educația continuă vizează mai mult continuitatea pregătirii de-a lungul carierei profesionale. Educația adulților, în schimb, vizează aspecte mai generale, dimensiuni educaționale alternative, ce trebuie acoperite (civică, culturală, de timp liber, pentru grupurile marginalizate social sau intervenții educative specifice diferitelor grupuri de adulți: bătrâni, femei, copii, casnice, șomeri, imigranți, minoritari etc)” [5, p.17-18]. Aceste

ultime două orientări își găsesc exprimarea și în accepțiunile date de UNESCO, respectiv de OECD.

Cert rămâne faptul că, odată cu cea de-a XIX-a Sesiune a Conferinţei Generale UNESCO (Nairobi, 1976), *educaţia adulţilor* va include ,,ansamblul proceselor organizate, în ceea ce priveşte conţinuturile, nivelurile şi metodele, formale sau informale, care prelungesc sau înlocuiesc educaţia iniţială efectuată în instituţii şcolare sau universitare sau sub aspectul formării profesionale, graţie cărora persoanele considerate adulţi de către societatea căreia îi aparţin îşi dezvoltă aptitudinile, îşi îmbogăţesc cunoştinţele, ameliorează calificarea tehnică sau profesională sau îi dau o nouă orientare, făcând să evolueze atitudinile şi comportamentele în dubla perspectivă a dezvoltării integrale a omului şi a unei participări la dezvoltarea socioeconomică şi culturală echilibrată şi independentă” [5, p.19].

Însă, cu diferende semantice sau nu, subiectul nu este unul nou, iar lucrările de pedagogie ale adulților nu sunt specifice secolului XX, ci apar încă din Antichitate, odată cu *Cyropaedia* lui Xenofon, prima lucrare cunoscută în domeniul acesta care se ocupă cu instruirea formală a adulților [7].

Și, dacă demersul pedagogic al lui Xenofon mai poate ridica semne de îndoială, odată cu secolul al XVIII-lea putem vorbi, fără teama de a greși, de conceptul de *educație a adulților*. Într-un raport celebru al lui Condorcet, se sublinia, în 1792, necesitatea asigurării a ceea ce noi numim astăzi *educaţie continuă*: „Instrucția trebuie să fie universală, adică să cuprindă toți cetățenii. În diversele sale grade, ea trebuie să îmbrățișeze întregul sistem de cunoștințe umane și să asigure oamenilor, la toate vârstele vieții, facultatea de a-și păstra cunoștințele și de a dobândi altele noi. Poporul trebuie să cunoască legile noi, noțiunile de agricultură, metodele economice; el va fi învățat arta de a se instrui singur” [2, p.6]. Este momentul declanșării școlilor pentru adulți și, mai cu seamă, actul constitutiv al nașterii *educației adulților*. La sfârșitul secolului XVIII, englezii înființează școli pentru adulți (Nottingham, 1798), cu preocuparea practică de a-i învăța pe oameni să citească și să învețe tot ce le era necesar pentru meseria și promovarea lor. Aceste școli vor servi, în 1815, drept model pentru un proiect francez, atribuit lui Guizot, cu privire la înființarea claselor pentru adulți. În 1831, Auguste Comte înființează, pe cheltuială proprie, cursurile pentru adulți la primăriile pariziene, cu un program bine studiat, începând cu matematica și continuând cu astronomia, fizica, chimia și biologia. Trei decenii mai târziu, Victor Duruy, ministru al instrucției publice, sub Napoleon al III-lea, începe o campanie pentru pregătirea adulților: „30.000 de institutori au pornit hotărât la lucru. Au deschis, în 22.947 de comune, 22.980 de cursuri de adulți pentru bărbați și 1.706 pentru femei, în total 24.686 de școli noi, unde fiecare a predat în medie 140 de ore de lecții. Cursurile au fost frecventate de 552.938 de bărbați și de 42.567 femei, cei mai mulți dintre cursanți ajunși la vârsta când experiența vieții te face să simți puternic regretul instrucției neglijate sau pierdute. Mai mult de 3/5 din aceste cursuri sunt gratuite” [2, p.8].

Între secolul al XVIII-lea şi începutul secolului XX se constată o înflorire a programelor de educaţie a adulţilor. Revoluţia industrială, marile descoperiri geografice,

revoluţiile social-politice, mişcările naţionaliste, marile migraţii, urbanizarea, cererea de tehnologie superioară au stimulat în această perioadă educaţia adulţilor. Prima şcoală superioară pentru adulţi este considerată aceea organizată de Grundtvig, în Danemarca, care a instituit un model scandinav al educaţiei adulţilor. Grundtvig a conceput şcoala superioară populară ca un instrument de educaţie cetăţenească şi gospodărească postelementară, menit să trezească şi să înalţe demnitatea ţărănimii, să sporească eficienţa gospodăriei ţărăneşti. Modelul şcolii pentru adulţi daneze a fost preluat apoi de toate ţările scandinave şi, poate, nu întâmplător, prima *Şcoală superioară populară internaţională* a luat fiinţă în Danemarca, la Elsinore (1921). După Primul Război Mondial, în 1919, *Raportul A.L. Smith* subliniază necesitatea de a institui o educaţie a adulţilor într-o manieră „universală şi permanentă", urmarea fiind naşterea *Organizaţiei Mondiale pentru Educaţia Adulţilor,* în 1925 [3, p.51].

În a doua jumătate a secolului XX, în aria semantică generoasă a sintagmei *educația adulților*, au existat și alte concepte, incapabile să se impună în timp, utilizate mai cu seamă din încercarea de a găsi soluții pentru completarea unei educații inițiale insuficiente sau pentru continuarea educării și pe parcursul vieții profesionale: *educația recurentă* (o completare a educației formale pentru adulții care doresc să revină asupra formării anterioare, dorind să o completeze), *educația iterativă* (posibilitatea adulților de a-și alege perioadele și tipurile de studii, fie pentru completarea unor lacune de pregătire, fie pentru aprofundare sau reorientare profesională).

Așadar, considerând educaţia o activitate socială ce se exercită asupra fiinţelor umane de la naştere, pe parcursul vârstelor şcolare, al celor mature/adulte, în forme diferite, cu tipuri de influenţe diverse (informale, nonformale, formale), atunci este evident că nu putem vorbi decât despre o permanenţă a educaţiei, despre un continuum educaţional, existent şi preexistent în întregul nostru mediu de viaţă.

***Referințe:***

1. FAURE, E. (coord.). *A învăța să fii. Un raport al UNESCO.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
2. MUCHIELLI, R. *Metode active în pedagogia adulților.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
3. NECULAU, A. *Educația adulților. Experiențe românești.* Iași: Polirom, 2004.
4. NELSON, C., WATT, S. *Academic keywords A devil's dictionary for higher education*. Routledge, 1999.
5. SAVA, S. Educația adulților – identitate, problematică. În: PALOȘ, R., SAVA, S., UNGUREANU, D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice.* Iași: Polirom, 2007.
6. SCHAUB, H., ZENKE, K.G. *Dicționar de pedagogie.* Iași: Polirom, 2001.
7. Suchodolski B. *Pedagogia și marile curente filosofice: pedagogia esenței și pedagogia existenței.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969.

*Rezumatul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional aplicativ* ***„Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova", nr. 20.80-009.0807.23****.*

# ABORDAREA COMPLEXITĂȚII ÎN MANAGEMENTUL IMPLEMENTĂRII CURRICULUMULUI

*Valentina CHICU*

**CZU: 378.141.214:005** v.chicu@prm.md

Misiunea învățământului superior constă în formarea profesională și dezvoltarea personală a specialiștilor, capabili să asigure un nivel înalt al calității vieții într-o societate durabilă. Realizarea acestei misiuni este determinată de mulți factori printre care un loc prioritar revine curriculumului și managementului. Pentru a evidenția importanța acestor factori, Paul Hederman folosește următoarea metaforă: curriculumul este inima și sufletul instituției de învățământ, iar managementul este sângele fără de care inima nu va funcționa și sufletul nu se va încălzi [1, p.7]. Prin urmare, calitatea managementului curriculumului este critică pentru învățământul superior.

Managementul curriculumului, în opinia cercetătorilor în domeniu, este un sistem și un proces cu un grad înalt de complexitate și necesită o abordare adecvată atât în cercetare, cât și în aplicare. Cercetările în domeniul managementului curriculumului, realizate în ultimii 30 de ani, sunt axate pe *elaborarea modelelor teoretice care explică esența* anumitor procese ale sistemului de management al curriculumului, cum ar fi proiectarea, dezvoltarea, evaluarea, implementarea curriculumului etc., pe *identificarea unor principii și legități* și pe *elaborarea unor recomandări* pentru practicieni. (Astăzi, sunt generate multe idei, dar doar o mică parte din ele sunt puse în aplicare). Evidențiem caracterul descriptiv-prescriptiv al cercetărilor și abordarea secvențială bazată pe subsisteme ale managementului curriculumului în cercetare [2, p.10]. Chiar și lucrările care pretind aplicarea unei abordări holiste, în cele din urmă, aplică un model de cercetare bazat pe descrierea fiecărui element sau a fiecărui proces din managementul curriculumului separat. Gradul înalt de complexitate a managementului curriculumului face dificilă cercetarea și prezentarea acestuia ca un sistem integrat, iar modelele teoretice explică și descriu preponderent fiecare subsistem/subproces în parte, mai puțin reliefând funcționarea managementului curriculumului bazată pe relația dintre subsisteme și procese.

Analiza practicilor manageriale, bazată pe opiniile a 30 de manageri, colectate în cadrul interviurilor de focus-grup cu manageri de la diferite niveluri instituționale – reprezentanți a trei universități cu profil pedagogic din țara noastră, permite să constatăm că în managementul curriculumului, în general, și managementul implementării curriculumului, în particular, regăsim preponderent elemente ale managementului științific tradițional. Acțiunile managerilor în contextul managementului implementării curriculumului, sunt orientate spre asigurarea proiectării curriculumului scris, documentării proceselor curriculare în scopul acumulării dovezilor pentru acreditare și autorizare a programelor de studii, elaborării și aplicării unor proceduri instituționale de control, evaluare și aprobare a

documentelor curriculare etc. Instrumentele/acțiunile mai des utilizate/întreprinse de manageri în managementul implementării curriculumului sunt: controlul registrelor, asistența la ore, chestionarea studenților, aprobarea testelor pentru examene, analiza rezultatelor academice ale studenților, organizarea unor activități metodice cu cadrele didactice etc. Cele enumerate confirmă caracterul tradițional, specific managementului științific Taylorian.

Ne-am convins, pe parcursul anilor, că paradigma cercetării domeniului managementului curriculumului și paradigma care circumscrie activitatea managerilor practicieni în domeniul implementării curriculumului au oferit oportunități de cercetare și acțiune care au asigurat implementarea curriculumului. Totodată, lipsa varietății necesare de capabilități a sistemului de control ne obligă să gestionăm un obiect complex ca unul simplu, ignorând caracteristicile sale esențiale. Constatăm că așteptările societății, condițiile și cerințele față de finalitățile învățământului superior s-au schimbat în ultimii 10 ani. Dorința de a îmbunătăți calitatea serviciilor, nevoia de a satisface noile realități și cerințe ale pieței muncii, de a răspunde condițiilor de mediu în continuă schimbare – aceasta este starea naturală a vieții universității de astăzi, care ar trebui să se bazeze și să fie însoțită de un management al implementării curriculumului adecvat. Astfel, se impune corelarea proceselor manageriale și a modelelor de cercetare ale acestora cu așteptările, cerințele și condițiile noi.

Provocarea numărul unu azi, pentru mai multe domenii de activitate umană și pentru managementul implementării curriculumului, în particular, este *complexitatea*. Fizicianul teoretic Stephen Hawking susținea că secolul XXI va fi un secol al complexității. La sfârșitul secolului al XX-lea, teoria complexității a apărut ca o disciplină științifică separată, iar conceptul de complexitate a devenit paradigma-cheie a secolului XXI. Se impune luarea în considerare a celor două componente principale ale complexității – complexitatea în timp și complexitatea în spațiu [3, p.54], în procesul de determinare a acțiunilor manageriale în implementarea curriculumului. Aplicând teoria complexității la rezolvarea problemelor specifice, trebuie să se aibă în vedere faptul că principiile managementului științific bazate pe acordarea comenzilor și controlul executării lor sunt eficiente numai atunci când se realizează operații repetitive, iar procesul este unul linear. Dar, dacă este necesară o abordare creativă pentru a rezolva o problemă, principiul „comandă-control", pe care se bazează managementul științific, nu mai funcționează. În implementarea curriculumului, în condițiile actuale, se solicită luarea în considerare a numărului mare de variabile, relația dintre ele, semnificația variabilelor, schimbarea variabilelor în funcție de diferitele tipuri de factori care afectează atingerea finalităților. Procesul de implementare a curriculumului în cadrul programelor de studiu de master solicită creativitate atât din partea cadrului didactic, cât și din partea managerului. Ca răspuns la provocarea complexității este și aplicarea unui management flexibil [4, p.7]. Managementul flexibil necesită înlocuirea delegării cu împuternicirea profesorului, bazată pe crearea de contexte care susțin entuziasmul și munca în echipă. Utilizarea

metodelor agile nu înseamnă că managerul nu are control asupra procesului. Mai degrabă, utilizarea eficientă a metodelor agile vorbește despre faptul că managerul are încrederea că a creat capacități și competențele profesionale ale cadrelor didactice care sunt suficiente pentru a realiza cu succes sarcini complexe; a generat suficientă motivație ca angajații să fie implicați, a creat contexte de colaborare pe orizontală și verticală; a oferit dreptul de a decide și a delegat iscusit cadrului didactic și responsabilitatea pentru deciziile luate. Managerul va oferi cadrelor didactice autonomie în implementarea curriculumului doar după ce va asigura condițiile necesare și va crea contextele adecvate. Cadrul didactic nu poate manifesta un comportament autonom, dacă nu dispune de suficientă pregătire sau dacă în instituție nu sunt create contexte adecvate pentru un comportament autonom. Complexitatea implementării curriculumului ca proces solicită managerului să recunoască, să evalueze corect situațiile și să dezvolte, și să implementeze decizii eficiente, aplicând, după caz, teoria complexității și teoria flexibilității, apelând la metodele agile.

***Referințe:***

1. HEDERMAN, P. *Managing the curriculum*. Disponibil pe: *https://www.akarisoftware.-com/index.cfm/page/ucisalandingpage*
2. BEDIAKO, S. L. *Models and concepts of curriculum implementation, some definitions and influence of implementation Disponibil pe: https://www.researchgate.net/publica-tion/333338710_Models_and_concepts_of_curriculum_implementation_some_definitio ns_and_influence_of_implementation*
3. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practice actuale*. 2015. București: Polirom, 2015.
4. HIGHSMITH, J. *Agile Project Management: Creating Inovative Products*. Disponibil pe: https://www.researchgate.net/publication/234809670_Agile_Project_Management-_Creating_Innovative_Products

# CARACTERUL INTEGRATOR AL EDUCAȚIEI NONFORMALE, CONDIȚIE A INTEGRĂRII SOCIALE

*Otilia DANDARA, Viorica NEGREI*
**CZU: 37.013.31:316.47** otiliadandara@gmail.com

Educația a fost dintotdeauna expresia timpului său. Astfel caracterul social al educației constituie, pe de o parte, o legitate a educației (sistem și proces), o premisă a funcționalității și o premisă a raportului/relației dintre subiectul educației (persoana/ omul) și pe de altă parte finalitatea educației – comportamentul social acceptat.

În condițiile actuale, conform obiectivelor strategiei ,,Educația 2030" stipulată în Declarația de la Incheon: ,,educația trebuie să se înscrie în contextul procesului actual de dezvoltare, iar sistemul educațional să răspundă rapid provocărilor lumii contemporane" [3, p.26]. Caracterul dinamic al educației, manifestat prin configurarea permanentă în raport cu actualitatea și responsabilitatea socială, scoate în evidență caracterul eminamente social al educației. Din această perspectivă, se configurează două aspecte interdependente ale procesului educațional și rezultatelor educației: pe de o parte, comportamentul ,,comun", care conturează norma socială și criteriile de acceptare/neacceptare a comportamentului și pe de altă parte (dar cu precădere integrat), este vorba de formarea individului ca exponent al timpului. Atât o dimensiune generală, cea socială, cât și una particulară, cea individuală, conțin o trăsătură puternic accentuată – cea a caracterului prospectiv. În acest sens, educația ca fenomen social este unica pârghie/mecanism, care răspunde provocărilor de perspectivă și astfel asigură evoluția socială.

Pornind de la particularitățile evoluției sociale în context actual: ritm accelerat al schimbării, incertitudine sporită în plan prospectiv, diversificarea situațiilor de viață etc., identificăm schimbarea caracteristicilor procesului educațional: diversificarea mediilor de integrare socială și profesională, diversificarea factorilor educaționali, erodarea rapidă a bagajului de achiziții cognitive și practice. Conexiunea dintre tendințele mediului social și realizarea procesului educațional a generat schimbări de esență ale educației, care au menirea să intervină cu mecanisme funcționale pentru a asigura finalitățile necesare. Mecanismul de bază, în acest sens, constă în consolidarea caracterului continuu al educației. Astfel, educația își fortifică consistența pe tot parcursul vieții social-active (de la naștere și până la moarte). Această schimbare generează o modificare de esență asupra relației dintre cele trei forme ale educației: formală, nonformală și informală. Este de remarcat că de-a lungul timpului, în permanență observăm schimbarea de raport și relație între formele sus-menționate. În plan evolutiv, putem menționa o relație directă între etapele evoluției istorice ale educației și ponderea formelor educației asupra formării personalității.

- **Perioada preindustrială** (până în sec. XIX). Formarea personalității era preponderent influențată de educația informală, venită din mediul de viață al

persoanei. Ponderea educației formale (școlarizarea) era destul de mică și în raport direct cu statutul social al persoanei. Educația nonformală avea ponderea cea mai mică, efectele căreia erau puțin solicitate în context social.

- **Perioada industrială** (a doua jumătate a sec. al XIX- anii 80 ai sec. XX). Se caracterizează printr-o explozie a școlarizării (era școlarizării). Pe prim-plan se plasează educația formală, care are un rol decisiv în integrarea socială a persoanei și rezolvă o serie de sarcini educaționale înaintate educației de către stat: formarea comportamentului civic, formarea comportamentului profesional, formarea abilităților de viață personală. Implicarea în educația formală, calitatea acesteia, devine condiție sine-qua-non a calității vieții individului. Prin esența sa, educația formală devine sinonimă cu studiile (fie de cultură generală, fie profesionale). Din considerentul implicării statului și al subordonării unui cadru normativ prestabilit, educația formală este numită și *educație instituționalizată.* Pe parcursul întregii perioade de peste o sută de ani, observăm o extensie a acesteia: de la o durată de 3-4 ani, care cuprinde vârsta de 7/8- 10/12 ani, la începuturi, la circa 20 de ani, care cuprinde diverse vârste, 3-23 de ani. Odată cu consolidarea educației formale, apar noi caracteristici ale educației: caracter general și caracter obligatoriu. În baza acestor caracteristici, lunga durată a educației formale, putem să o divizăm în două ipostaze: studii obligatorii și studii la decizia persoanei (care fiind instituționalizate, la fel preiau caracterul obligatoriu). Este etapă, când sunt definite clar cele trei forme ale educației. În contextul perioadei, se diminuează rolul educației informale, dar se configurează rolul educației nonformale.

Cauzele diminuării rolului educației informale: schimbările radicale în mediul socioeconomic, necesitatea învățării unor comportamente noi, într-o lume radical schimbată; creșterea substanțială a necesității formării profesionale și integrării în context profesional, apariția multiplelor profesii; diminuarea rolului familiei în formarea personalității, în raport cu creșterea rolului statului în acest proces.

Cauzele configurării rolului educației nonformale: regimurile democratice, pun accent pe individualizarea educației și dezvoltarea personală; se diversifică piața muncii și situațiile de viață ale persoanei; crește necesitatea educației complementare (raportată la educația formală), inclusiv pentru schimbarea gradului de implicare în procesul educațional al factorilor educaționali tradiționali (familia și rolul educațional al mamei, care se implică în activitatea profesională); necesitatea desfășurării activităților după interese și apariția conceptului de timp liber și managementul timpului liber.

- **Perioada postindustrială, informațională.** Se accentuează caracterul continuu al educației, cu implicarea plenară a tuturor formelor de educație.

Creșterea rolului educației informale se datorează prioritar creșterii rolului unui factor educațional, care devine din ce în ce mai influent – mass-media.

Creșterea rolului educației formale se datorează creșterii rolului procesului de integrare socioprofesională în condițiile mereu în schimbare ale vieții și pieței muncii.

Creșterea rolului educației nonformale se datorează creșterii necesității adaptării individuale și accentuării caracterului individualizat al parcursului de viață socioprofesională a individului/ persoanei. În această perioadă se diminuează hotarele stricte dintre formele educației (este încurajată trecerea armonioasă de la o formă la alta). Este elaborat cadrul legal al recunoașterii rezultatelor obținute prin diverse forme ale educației. În contextul celor trei forme ale educației, educației nonformale îi revine rolul de liant. Este forma educației prin care persoana își programează/proiectează procesul de dezvoltare personală și profesională. Constituie forma, prin care este valorificat efortul autoinstruirii și autoeducației.

Fundalul realizării educației nonformale este educația de-a lungul vieții (*lifelong learning*), cu diversificarea ipostazelor sale: educația ce cuprinde toate domeniile vieții umane (*lifewide learning*) și educația aprofundată în scopul rezolvării unor probleme ale vieții (*lifedeep learning*).

În intenția de a clarifica anumite caracteristici și efecte ale educației de-a lungul vieții, Lucian Ciolan stabilește anumite conexiuni: *Învăţarea pe tot parcursul vieţii* este un concept multidimensional, care implică: (1) dimensiunea orizontală („spaţială") – *lifewide learning* –, care se referă la prezenţa şi necesitatea proceselor de învăţare în toate aspectele vieţii personale, profesionale şi sociale; (2) dimensiunea verticală („temporală") – *lifelong learning* –, cu referire la prezenţa şi necesitatea proceselor de învăţare pe tot parcursul vieţii, indiferent de vârstă; (3) dimensiunea transversală („acţională") – *learning for life* –, cu referire la diversificarea câmpului educaţional, la îmbogăţirea acestuia cu noi arii transversale/integrate de studiu, care pun accentul pe formarea unor competenţe-cheie, specifice societăţii bazate pe cunoaştere şi învăţare [1, p.25].

În raportul dintre diverse forme ale educației, educația nonformală vine să realizeze misiunea educației de-a lungul vieții, așa cum stipulează prevederile Strategiei ,,Educația 2030", exprimată în Declarația de la Incheon: „Educația de-a lungul vieții presupune complementarea și suplimentarea școlarizării formale. Prin oportunități largi și flexibile care trebuie promovate/furnizate prin modalități nonformale de educație, cu resurse adecvate și mecanisme care stimulează învățarea informală incluzând prin utilizare tehnologiile moderne de comunicare" [3, p.30].

Din definițiile date în documentul strategic, deducem două caracteristici importante ale educației nonformale, care explică atât rolul acestei forme a educației, cât și misiunea ei. „Toate grupurile de vârstă , inclusiv adulții, trebuie să aibă oportunități de învățare și de continuare a învățării. Începând de la naștere învățarea pe parcursul vieții pentru toți, în toate formatele și în toate nivelurile educației, trebuie să fie încorporate în sistemul educațional prin strategiile și politicile cu programe asigurate cu resurse și ajustate la parteneriate locale, naționale, regionale internaționale" [3, p.33].

Educația nonformală contribuie considerabil și la dezvoltarea unei competențe-cheie, *competența de a învăța să înveți*, care cuprinde ca dimensiune și abilitatea de management al parcursului de învățare de-a lungul vieții. „Capacitatea omului de a se

îndrepta spre viitor/perspectiva vieții constituie una dintre legitățile educației, care ne învață să folosim posibilitățile actuale pentru a ne proiecta și desfășura acțiunile noastre eficient în timp”, remarca Larisa Cuznețov [2, p.94].

Caracterul integrator ale educației, implicit și al învățării în diverse contexte (informale, nonformale, formale), în care educației nonformale îi revine un rol prioritar, evident că este stimulat de o serie de circumstanțe ale vieții sociale, printre care aspectul vieții socioeconomice, are un rol determinant. Profesionistul economiei bazate pe cunoaştere are nevoie de o calificare tot mai înaltă pentru a putea răspunde cerinţelor şi nevoilor de competenţe ale ocupării, pentru a-şi putea menţine şi dezvolta caracteristica *ocupabilităţii* pe o piaţă a muncii aflată în mişcare. De menţionat este şi tendinţa unei reponderări în ceea ce priveşte formarea profesională dintre competenţele profesionale propriu-zise (tehnice) şi cele personale şi sociale. Acestea din urmă, menționa L.Ciolan, „câştigă în importanţă datorită contribuţiilor semnificative pe care le pot avea atât în planul exercitării cu succes a meseriei/profesiei, cât şi în ceea ce priveşte configurarea unui nou tip de angajat pentru noile organizaţii: *organizaţiile care învaţă.* Accesul la educaţie nu înseamnă doar participare la sistemul formal, ci şi accesul la noi variante de educaţie nonformală sau de formare profesională continuă”.

Prinde un contur tot mai accentuat nevoia de a recunoaşte şi a acredita competenţele dobândite dincolo de instruirea tradiţională, pe căi nonformale sau informale. „Bilanţul de competenţe” sau „paşaportul de învăţare permanentă” sunt doar două exemple de idei care vin să concretizeze aceste orientări. Asemenea realități scot în evidență coraportul dintre implicarea personală și ponderea educației nonformale în asigurarea integrării sociale. În contextul dat, putem scoate în evidență încă o caracteristică definitorie a educației non-formale – educația pe cont propriu, în sensul implicării responsabile în auto-edificarea personală, proces care necesită un sistem de competențe, ce urmează a fi formate: competența de luare a deciziilor, competențe de management al resurselor proprii, printre care competența de management al timpului este una definitorie; competența de evaluare și identificare a necesităților de dezvoltare personală și profesională.

***Referințe:***

1. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdiciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
2. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, 2010.
3. *Education 2030*. Incheon Declartion and Framework for Action, UNESCO, 2015.

*Rezumatul a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare* ***„Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”, nr. 20.80009.0807.23.***

# BILDUNG – DIMENSIUNI CONCEPTUAL-INOVATIVE ŞI BUNE PRACTICI DE EDUCAȚIE DURABILĂ

*Viorica GORAŞ-POSTICĂ*

**CZU: 37.01:374.7** vgoras@yahoo.com

**Introducere.** Prezentul articol include rezultatele rezumative ale unei cercetări calitative, realizată de o echipă internațională, din care a făcut parte și subsemnata, în cadrul unui proiect internațional, cofinanțat de UE, ERASMUS+, de promovare și investigare a practicilor de Bildung din lume, din diferite perspective. Republica Moldova este încadrată în realizarea cercetării „Bildung în învățarea adulților pentru promovarea sustenabilității", prin implicarea CE PRO DIDACTICA. Motto-ul inițiativei date subscrie activităților de educație a adulților, care unește organizațiile pentru a face învățarea și educația adulților vizibile, înțelese și apreciate la nivel global. (https://www.dvv-international.de/en/our-work/news/detail/bildung-the-newly-acquired-erasmus-project).

**Cadru conceptual**. *Bildung,* concept încetățenit de secole în țările nordice și în Europa Occidentală, s-a impus ca fenomen complex și dinamic, cu implicații directe în educația adulților. În epoca clasică, grecii l-au numit *Paideia,* iar în anii 1600, pietiștii protestanți l-au abordat ca pe un proces de creștere personală, religioasă, spirituală și morală, după chipul și asemănarea (în germană: Bild) cu Hristos. Gânditori precum Herder, Schiller și von Humboldt au cercetat Bildung-ul ca pe un fenomen laic, care se referă la dezvoltarea emoțională, morală și intelectuală, la culturalizare și educație, dar și la exercitarea rolului de cetățean. Astăzi, Bildung-ul este abordat ca o combinație dintre educație, cunoștințe necesare pentru a prospera în societate și maturitatea morală și emoțională, pentru a te manifesta atât ca membru al unei echipe sau comunități, cât și pentru a-ți dezvolta propria autonomie, întrunind cunoașterea propriilor rădăcini și capacitatea individului de a-și imagina viitorul. Pentru a prospera în cele mai sofisticate societăți ale secolului XXI, oamenii au nevoie de un Bildung foarte complex, de aceea ar trebui să dezvoltăm oportunități mai bune de Bildung pentru toată lumea și pentru diferite etape ale vieții [1, p.17].

Conform Agendei UNESCO, *educația pentru dezvoltare durabilă* (EDD 2030) are ca scop dezvoltarea competenţelor, care ajută indivizii să reflecteze la propriile lor acţiuni, ţinând seama de impacturile lor actuale şi viitoare, sociale, culturale, economice şi de mediu, dintr-o perspectivă locală şi globală. Indivizii trebuie, de asemenea, împuterniciți să acționeze în situații complexe într-o manieră sustenabilă, care le poate cere să pornească în direcții noi și să participe la procesele socio-politice, îndreptând comunitățile lor către dezvoltarea sustenabilă. EDD trebuie înțeleasă ca parte integrantă a calității educației, inerentă conceptului învățării continue [2, p.7].

**Cadru praxiologic**. Bunele practici de Bildung din R. Moldova reflectă durabilitatea și soluțiile pentru problemele de mediu, inclusiv schimbările climatice și se analizează din perspectiva criteriilor enunțate în definițiile conceptuale. Dintre acestea,

am identificat, la prima etapă, proiectul AO „Moștenitorii” de la nordul Moldovei „Renașterea istoriei – includerea grotei Duruitoarea Veche în circuitul turistic european”, lider: N. Moscalu. Este important de menționat că grota *Duruitoarea Veche* se înscrie în lista celor mai vechi stațiuni protoumane din R. Moldova, dar și din această zonă europeană, în general, datată cu circa 300.000 î. Hr. Ea se află la hotar cu România, într-o zonă cu potențial turistic înalt, dar este modest cunoscută, protejată și valorificată. Stâncile calcaroase, înzestrate cu grote de mărimi diferite, parte din toltrele Prutului, defileul, conservat de milenii, bazinul de acumulare de circa 140 km$^2$, vecinătatea cu rezervațiile naturale „O sută de movile” și „Pădurea Domnească”, punctul vamal Costești-Stânca, transformă această zonă într-un loc perfect pentru turism și agrement. Proiectul dat a avut menirea ca, prin implicarea membrilor comunității, să asigure conservarea, protejarea și interpretarea actuală a patrimoniului cultural de valoare internațională și, totodată, să stimuleze creșterea bunăstării localnicilor. Astfel, aici au fost organizate cercetări arheologice noninvazive, ghidate de paleontologi, școli de vară și ateliere pentru cadre didactice și ONG-urile din domeniu, acțiuni de salubrizare, instalare de indicatoare și panouri informative pentru turiști și vizitatori. De asemenea, a fost inaugurat un muzeu ce conține circa 250 artifacte paleontologice, peste 150 de piese din Culturile Cucuteni și Sântana de Mureș-Cerneahov, peste 500 de obiecte etnografice. Inițiativa a avut un impact semnificativ, deoarece a mobilizat un număr mare de membri ai comunității, ai sectorului asociativ și ai mediului academic din țară și de peste hotare. Satul Duruitoarea Veche, cu o populație de circa 360 de persoane, era lipsit de orice infrastructură socială. Și, precum multe alte zeci de sate din Moldova, era în prag de dispariție. Ca rezultat al proiectului, a fost reparată clădirea, ce adăpostește complexul muzeal, au fost amenajate caile de acces la grotă și defileu, s-au efectuat acțiuni importante de restaurare și reabilitare. Implicarea cetățenilor, împuternicirea lor civică, a creat premise benefice de dezvoltare a satului, nu doar la nivel de infrastructură, ci și la nivelul valorilor morale, cultivate prin aceste activități: *respectul pentru trecut și pentru valorile naționale și tradiții, grija pentru binele comun, păstrarea curățeniei în sat, cooperarea și buna vecinătate între localnici, consolidarea familiei* etc. În perioada estivală, zona turistică este vizitată de circa 10-12 mii turiști. Aceste schimbări au influențat modul de viață al localnicilor. Circa 20 de gospodării locale sunt în proces de reamenajare a spațiului locativ pentru a putea oferi condiții de cazare vizitatorilor; mai multe gospodine sunt angajate în prepararea bucatelor locale cu un meniu diversificat. Câteva persoane și-au inițiat afaceri private în pictură, scrierea icoanelor pe sticlă, cioplitul în lemn, pescuit, creșterea și achiziționarea produselor alimentare etc. Alți localnici încep să presteze servicii de menajerie, transport, ghidaj turistic. În cadrul muzeului, cu sprijinul Casei de Creație a Copiilor Râșcani, s-a deshis cercul de pictură pe sticlă pentru copii. În general, subliniem că proiectul dat reflectă în totalitate inițiativa Bidung și relația directă a acesteia cu educația pentru dezvoltarea durabilă a membrilor comunității de toate vârstele, cu statut social divers [3].

Un alt proiect inovator, ca bună practică de Bildung și de educație pentru dezvoltare durabilă, a fost inițiat de cetățeanul Dm. Mikitenko, care, ulterior a edificat un parteneriat deosebit cu AO „EcoVisio”. Această inițiativă ilustrează importanța mobilizării membrilor comunității pentru soluționarea uneia dintre cele mai grave probleme din R. Moldova: managementul deșeurilor. „Reînvierea” satului Râșcova din raionul Criuleni, apoi a altor sate după exemplul său, dezvoltarea acestora prin servicii turistice și prin re-animarea tradițiilor și meșteșugurilor populare, prin inițierea activităților de antreprenoriat, în condițiile dezvoltării agriculturii ecologice în mediul rural, au devenit virale pe rețelele de socializare, dar și foarte populare pentru turism și pentru excursii didactice. Programele de instruire în domeniul educației ecologice pentru copii, tineri și adulții din comunitate, dar și colectarea de fonduri, implicarea lor financiară au fost posibil de organizat datorită insistenței liderului Mikitenko, sprijinit de autoritățile locale. Transformarea localității într-o zonă de atracție turistică s-a produs în câțiva ani și relieful pitoresc, lunca și râul curățat au devenit locuri plăcute de odihnă și recreere pentru turiști. Implicarea familiilor dn localitate în diferite ateliere de instruire practică i-a învățat cum să valorifice resturile vegetale, fără ca să le dea foc, poluând mediul; cum șă-și schimbe percepţia asupra deşeurilor; cum să folosească lumina solară pentru a încălzi apa și locuința etc. Toate acestea fac parte dintr-un proces educațional amplu și complex pentru dezvoltare durabilă, care se realizează cu implicarea sătenilor și a voluntarilor din toată țara, fiind mult mediatizat [4].

În final, cu statut de **concluzie**, subliniem că ambele exemple sunt demne de a fi preluate la scară națională și internațională, iar practicile Bildung de educație durabilă oferă șanse în plus tuturor. Inițiativele se pliază pe cunoscuta paradigmă *Trandafirul Bildung,* ca model ce ilustrează societatea [1, p. 18, 21], care ne relevă că localnicii, pentru a prospera și a putea înțelege ceea ce se întâmplă în mediul înconjurător, au avut și au nevoie de multe tipuri de cunoștințe transferabile și pot oricând să exploreze, inclusiv de manieră creativ-aplicativă, cunoștințele dintr-un domeniu în profunzime.

***Referinţe:***

1. ANDERSEN, L. R. Ce este bildung? Ce legătură are acesta cu educația adulților? În: *DIDACTICA PRO...,* 2021, nr.2 (126), pp.17-21.
2. *Educaţie pentru obiectivele dezvoltării durabile. Obiective de învăţare. Agenda Educaţiei Globale 2030,* UNESCO, Paris, 2017.
3. *Un nou proiect....* [Accesat 21.07.2021] Disponibil: http://old.mc.gov.md/ro/content/un-nou-proiect-privind-valorificarea-patrimoniului-cultural-realizat-cadrul-programului
4. https://www.facebook.com/EcoVillageMoldova/

# EDUCAȚIA ADULȚILOR ÎN CONTEXTUL COVID-19: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE

*Valentina BODRUG-LUNGU, Maia ȘEVCIUC*
**CZU: 374.7:616.98-036.21** valbodrug@mail.ru, maia.sevciuc@gmail.com

Pandemia COVID-19 a lăsat o amprentă semnificativă asupra procesului de învățământ în toate țările. Unii prestatori de servicii educaționale, inclusiv de învățare pentru adulți, au fost nevoiți să suspende activitatea, dar alții s-au adaptat la noile realități prin accelerarea tranziției către învățarea digitală. Astfel, anul 2020 a fost un an de adaptare rapidă.

În pofida prevederilor stipulate în Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020” [1], trecerea către învățarea digitală se realiza gradual, destul de lent. Pandemia a impus noi condiții, accelerând brusc această trecere pentru a asigura, mai întâi, procesul de instruire. Multe organizații au fost nevoite să aplice modificări în programele lor de lucru și să familiarizeze colaboratorii, dar și beneficiarii, cu noi modalități și instrumente de învățare. Schimbarea drastică a relevat atât lipsa infrastructurii digitale, cât și a competențelor digitale. Acest lucru a fost resimțit nu numai în Republica Moldova, dar și în multe țări din lume [2]. În timp ce alfabetizarea în domeniul sănătății și gândirea critică au devenit o prioritate în timpul crizei, mulți adulți au fost înstrăinați, din punct de vedere educațional, din lipsa mijloacelor financiare, personale în special cei din grupuri vulnerabile, situația cărora a fost dramatic complicată de criză.

Totodată, se conturează provocări legate de statutul profesorilor și al părinților cu elevi implicați în învățarea la distanță, determinate nu numai de accesul limitat la computere și Internet, dar și de competențe digitale reduse. Ambele grupuri de adulți au fost impuse să-și dezvolte/perfecționeze competențele digitale paralel, în special cei cu elevi în clasele primare. Totuși, motivația de învățare a adulților este diferită: cadrele didactice având la bază necesitățile profesionale, iar părinții copiilor cu instruire în format online și hibrid – fiind motivați de necesitatea de a-și ajuta copiii. În cadrul focus-grupurilor realizate cu părinții aceștia au recunoscut că practic din nou au parcurs programele de studii împreună cu copiii lor. În același timp, constatăm că majoritatea cadrelor didactice au avut posibilități de instruire pentru dezvoltarea competențelor digitale într-un cadru formal, pe când părinții au fost nevoiți or să se autoinstruiască, or să apeleze la cursuri nonformale, oferite de structuri private/ organizații nonguvernamentale (în format limitat). Reiterând eforturile MECC, ale managerilor instituțiilor de învățământ în organizarea instruirii digitale a cadrelor didactice și a studenților, considerăm importantă organizarea/continuarea alfabetizării digitale a părinților. În acest sens, în calitate de modalitate practică ar putea fi platformele organizațiilor societății civile în parteneriat/cu suportul structurilor de

stat. Având în vedere experienţa de implicare sporită a societăţii civile cu programe de asistenţă şi suport în perioada COVID, se recomandă Guvernului, Ministerului Educaţiei şi altor ministere de resort să stabilească legături mai strânse cu societatea civilă, finanţarea şi implementarea în parteneriat a programelor de instruire a adulţilor din diferite grupuri sociale.

Educaţia adulţilor necesită atenţie sporită şi pe fundalul creşterii depresiilor, conflictualităţii, violenţei în familie, determinate atât de problemele situaţiei prepandemice, dar acutizate şi de pandemie: competenţe reduse de comunicare, relaţionare şi management al emoţiilor, rezilienţă scăzută la stres etc. Criza a exacerbat formele existente de inegalitate, dar a atras atenţia şi asupra nevoilor presante: acces echitabil la/şi furnizarea gratuită de asistenţă medicală şi educaţie, asigurându-se că toată lumea are competenţe digitale de bază. Multe societăţi şi-au dat seama de importanţa educaţiei adulţilor pentru a deschide calea către gândirea critică, alfabetizarea în materie de sănătate şi pregătirea bazelor comunităţilor de învăţare social coezivă, care sunt esenţiale pentru a face faţă consecinţelor oricărei crize.

Conform datelor studiului recent Cedefop (2020), cel puţin două treimi dintre adulţii chestionaţi din statele membre ale Uniunii Europene (UE) consideră că guvernul lor ar trebui să acorde prioritate investiţiilor în învăţarea adulţilor. În ţările UE, oamenii cred că învăţarea şi formarea adulţilor vor deveni mai importante pentru progresul în carieră în următorii 10 ani, aducând beneficii reale pentru munca şi dezvoltarea personală [3]. În acest sens, *educaţia adulţilor configurează explicit abilitarea adulţilor prin perfecţionare şi recalificare*. Reiterăm, de asemenea, că în UE statele membre au adoptat măsuri populare pentru a încuraja mai mulţi adulţi să participe la învăţarea şi formarea profesională, cum ar fi programe de lucru flexibile, sprijin financiar sau servicii de îngrijire a copiilor şi o mai bună informare şi orientare. În acelaşi timp, în pofida imaginii puternice pozitive pe care oamenii o au despre învăţare şi formare, în 22 din cele 30 de ţări chestionate, principalul motiv prin care adulţii argumentează că nu participă la învăţare sau formare este că nu au nevoie, chiar dacă este necesar pentru lucrul existent sau pentru a găsi un loc de muncă. În România şi Franţa motivul cel mai frecvent pe care îl invocă adulţii este că se simt prea bătrâni.

Datele respective ne orientează spre regândirea şi ajustarea principiilor de bază ale educaţiei adulţilor. Analizând specificul de lucru cu persoanele adulte, specialiştii au dedus mai multe aspecte în acest sens, precum că: adulţii sunt individualişti, experienţa lor fiind resursă de învăţare, nevoile lor de învăţare fiind axate pe rolurile lor sociale şi orientate spre aplicare imediată; motivaţia de învăţare fiind legată de contribuţia lor individuală la curs. Principiile generale de învăţare a adulţilor, stabilite de Knowles [4], ar putea fi comparate cu principiile pedagogice din cinci domenii: atitudinea adultului faţă de învăţare; rolul experienţei adultului, disponibilitatea adultului de a învăţa; orientarea spre învăţare şi motivaţia pentru învăţare. În contextul noilor realităţi, principiile menţionate urmează a fi completate cu principiul

incluziunii, care corelează cu angajamentul statelor pentru realizarea Agendei 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, fiind recunoscut că demnitatea individului este fundamentală și „Nu lăsa pe nimeni în urmă” (Leave No One Behind) [5]. La fel, trebuie asigurat principiul intersecționalității, care implică interconexiunea mai multor variabile și statute: sex, vârstă, dizabilitate, reședință, angajare în câmpul muncii, statut marital, socioeconomic ș.a. Studiile confirmă că educația pentru adulți adecvată, accesibilă și de calitate ar trebui să fie o prioritate pentru guverne ca să poată face față consecințelor crizei. Cetățenii cer guvernelor să acorde prioritate investițiilor în învățarea adulților [3], iar guvernele trebuie să întreprindă măsuri concrete pentru ca învățarea de-a lungul vieții să devină o realitate pentru toți.

***Referințe:***

1. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020”, aprobată prin Hotărîrea Guvernului nr. 857 din 31 octombrie 2013 https://www.legis-.md/cautare/getResults?doc_id=49441&lang=ro
2. Adult education trends in 2020. https://countryreport.eaea.org/lander/articles/Adult%20-education%20trends%202020
3. Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe. Second opinion survey – Volume 1. Member States. Luxembourg: Publications Office. Cedefop, 2020. Cedefop reference series; No 117. 90 p. http://data.europa.eu/-doi/10.2801/717676
4. KNOWLES, M. S. et al. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education.* San Francisco: Jossey Bass, 1984
5. Universal Values Principle Two: Leave No One Behind https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind

*Rezumatul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional aplicativ* ***„Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova” nr. 20.80009.0807.23****.*

# UNELE REPERE CONCEPTUALE ALE CURRICULUMULUI DE BAZĂ PENTRU EDUCAȚIA ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL EXTRAȘCOLAR, DOMENIUL CULTURĂ ȘI SOCIETATE

*Carolina ȚURCANU*
**CZU: 374.121.4:316.7** carolina.turcanu@gmail.com

***Curriculumul de bază pentru domeniul Cultură și Societate*** reprezintă un sistem de experiențe nonformale pe care instituțiile prestatoare de servicii extrașcolarele oferă elevilor pe parcursul școlar.

În viziunea extrașcolară, *Curriculumul vizat* se axează pe principiile: integrității abordării sociocentrice și psihocentrice; centrării pe interesele, abilitățile și aptitudinile elevilor; dezvoltării timpurii a vocațiilor elevilor; complementarității și extinderii activităților de educație extrașcolară; valorificării potențialului educativ al profilurilor din domeniul sociouman, privind dezvoltarea personalității elevilor.

Din punct de vedere teoretic, *Curriculumul de bază* pentru educația și învățământul extrașcolar, domeniul *Cultură și Societate* se axează pe aceleași prevederi conceptuale, ca și *Curriculumul pe discipline* pentru învățământul formal: orientarea spre formarea de competențe; centrare pe cel ce învață; asigurarea interconexiunii dintre finalități, conținuturi și activități de învățare; varietatea conținuturilor; inter- și transdisciplinaritatea; învățarea activă în medii favorabile de educație [3].

Totodată, specificul ține de: finalitățile și conținuturile care au un caracter variant și de fiecare dată depind de interesele, doleanțele celor care învață; activitățile educative prevăd participarea activă a elevilor în acest proces în raport cu oportunitățile acestora; nivel mai înalt de motivare a elevilor pentru activitățile extrașcolare respective; libertatea cadrelor didactice în alegerea strategiilor educative.

În acest context, *Curriculumul de bază* pentru educația și învățământul extrașcolar, domeniul *Cultură și Societate* se structurează pe profiluri și tipuri de activități socioumane, care, la rândul lor, determină și tipologia cercurilor, și altor forme de organizare a educației extrașcolare. De menționat că tipologia profilurilor, tipurilor de activități și formelor de organizare a educației extrașcolare în cadrul acestui domeniu sunt deschise spre dezvoltare, complementare, extindere.

Așadar, domeniul *Cultură și Societate* se structurează pe următoarele **profiluri**, ce includ domeniile de conținut, precum [1]:

- ***Social-pedagogic*** și ***social-psihologic***: educația pentru timpul liber, educația pentru mass-media, educația pentru mediu, dezvoltare personală, cultura comunicării, deprinderi și abilități de viață etc. Activitățile se desfășoară în baza centrelor complexe de dezvoltare, în cluburi de dezbateri, asociații în domeniul dezvoltării deprinderilor de viață, cercuri, cluburi ale viitorilor pedagogi/ psihologi etc.
- ***Social-economic***: 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.

- ***Intercultural, etnocultural***: educație interculturală, educație etnoculturală (obiceiuri și datini strămoșești), meșteșuguri populare, etnografie și folclor, cultura comunicării, muzee școlare etc.
- ***Democrație și drepturile omului***: noile educații.
- ***Etnografie***: țări și capitale europene, istoria Europei, geografia Europei, cultură, civilizație etc., activitățile având drept scop lărgirea cunoștințelor privind geografia și istoria Europei, culturile și civilizațiile europene, ale lumii, etnografia; se desfășoară în marșuri turistice, călătorii, excursii, studiind istoria și cultura ținutului natal.

De menționat că fiecare profil poate fi realizat prin mai multe tipuri de cercuri (forme): cluburi, asociatii, societăți etc. Cercurile pot fi disciplinare, interdisciplinare/polidisciplinare și pot fi axate pe problemele transversale. Numărul cercurilor, tipologia acestora, durata de activitate, grupurile-țintă de elevi se reglementează de *Regulament-cadru* și *Regulamentele interne/instituționale*.

Așadar, *Curriculumul de bază* pentru educația și învățământul extrașcolar, domeniul *Cultură și Societate* este orientat la realizarea axelor valorice ale *Curriculumului Național* prin modalitățile și funcțiile sale specifice: deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane; deschidrea spre formare, autoformare a personalității elevului; deschiderea spre interculturalitate/multiculturalitate în era globalizării, internaționalizării, dar și problematicii etnoculturale din Republica Moldova; valorificarea educației antreprenoriale și economice în era crizelor economice; deschiderea spre învățare activă, creativă/constructivă, dar și spre evaluarea axată pe succes și performanță; orinetarea spre formarea de competențe-cheie pentru educația pe parcursul întregii vieți.

**Competențele generale** prentru domeniul *Cultură și Societate* reprezintă un sistem de cunoștințe, capacități, atitudini și se prezintă astfel:

- Valorificarea aptitudinilor, nevoilor, intereselor, predispozițiilor proprii în alegerea adecvată a profilului și activităților specifice, oferite de instituțiile de educație extrașcolară.
- Promovarea și dezvoltarea valorilor culturale și sociale prin participarea activă în viața socială, politică, culturală, manifestând responsabilitate, respect pentru alte persoane și convingerile lor, spirit critic și toleranță față de alte opinii.
- Valorificarea mijloacelor, contextelor, oportunităților de adaptare și interacțiune socială și culturală.
- Integrare în acțiuni de grup, colaborare și cooperare constructivă, comunicare eficientă în diferite situații contradictorii, manifestând un comportament flexibil și social pozitiv.
- Transpunerea/transferarea achizițiilor cognitive, afective și psihomotorii dobândite în cadrul învățământului formal în realizarea activităților alese din cadrul învățământului extrașcolar.
- Valorificarea patrimoniului național, cultural, ethografic, turistic, etnocultural, antreprenorial, demonstrând spirit civic și inovator.

● Orientarea în spațiul social, cultural, politic, informațional, manifestând conștiință civică și rezistență la demersuri manipulatoare, de dezinformare, dar și la situații de stres.

● Valorificarea profilurilor social-pedagogic, social-psihologic, social-economic, social-cultural/intercultural în vederea formării și dezvoltării orientărilor valorice în raport cu aptitudinile și oportunitățile proprii.

● Înţelegerea şi conştientizarea diversităţii şi integrităţii valorilor sociale europene, dar şi general-umane, conştientizând modul în care identitatea naţională contribuie la identitatea europeană.

● Explorarea resurselor personale în diferite situaţii de viaţă determinate de condiţiile sociale, economice, juridice, politice, culturale, manifestând atitudine de colaborare, asertivitate şi integritate.

● Orientarea şi adaptarea la procesele globalizării, internaţionalizării, schimbarea de contexte sociale, economice, demografice, educaţionale, manifestând relaţii interpersonale pozitive şi participare socială de succes [2].

**Concluzie.** Noua paradigmă educativă postmodernă, inclusiv cea a educației nonformale, plasează pe prim-plan opțiunea pentru ideile umaniste: recunoașterea personalității elevului ca valoare supremă, respectarea caracterului unic și irepetabil al fiecărui individ; egalarea șanselor tuturor elevilor la autodeterminare, autoorganizare, autoafirmare, autorealizare; realizarea dreptului elevilor la dezvoltarea aptitudinilor și intereselor rezonabile; asigurarea protecției sociale; respectarea drepturilor fundamentale ale omului și, în speță ale copilului; armonizarea relațiior interpersonale dintre educatori și educabili: părinți și copii, profesori și elevi, dintre toți actorii sociali.

Umanizarea permite și implică materializarea unei educații nonformale variative a personalității, ținând cont de interesele și particularitățile diferitelor categorii de grupuri sociale de elevi. Ea cuprinde, de asemenea, idei în baza cărora se vor forma calități moral-civice și psihologice ale personalității, viabile în condițiile perioadei de construire a societății bazate pe cunoaștere.

***Referințe:***

1. GUȚU, Vl. (coord.șt.) ș.a. *Curriculum de bază: pentru domeniul Cultură și Societate (educația și învățământul extrașcolar)*. Proiect aprobat de CNC, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova (Ordin nr.914 din 16.07.2021). Chișinău, 2021. 31 p.
2. GUȚU, Vl. (coord.șt.) ș.a. *Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2020. 34 p. ISBN 978-9975-152-67-9.
3. GUȚU, Vl. (coord.șt.) ș.a. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2021, 98 p. ISBN 978-9975-152-98-3.

*Rezumatul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional aplicativ* ***„Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova” nr. 20.80009.0807.23****.*

# POZIȚIONĂRI SOCIALE ȘI PSIHOLOGICE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE

*Natalia TOMA*

**CZU: 374.1:37.013.4/.7** nataliatoma2007@gmail.com

Poziţionările sociale al educaţiei extraşcolare constau în aceea că, prin funcţiile sale, ea urmăreşte stabilirea unui echilibru dinamic între personalitate şi societate, condiţie indispensabilă atât pentru existenţa şi dezvoltarea societăţii, cât şi a fiecărui individ în parte.

Educaţia, în genere, şi educaţia extraşcolară, în particular, sunt un mijloc de transfer de valori între societate şi individ şi asigură condiţii favorabile pentru asimilarea şi promovarea acestor valori. În această ordine de idei, urmărind integrarea individului în societate, educaţia se ocupă de formarea pesonalităţii, trăsăturile căreia vor permite asimilarea valorilor sociale, contribuind, în acelaşi timp, la depăşirea şi dezvoltarea lor în corelare cu sensul general al dezvoltării sociale.

Educaţia extraşcolară este o acţiune socială specifică, un subsistem al societăţii, având structura, logica şi particularităţile sale [3, p.35].

În acest sens, formabilul este privit ca subiect al educaţiei, a cărui dezvoltare este mai eficientă când apare armonia dintre procesul de socializare şi individualizare. De fapt, abordarea psihocentristă şi sociocentristă constituie o dimensiune importantă în constituirea educaţiei postmoderne. Această armonie dintre abordarea sociocentrică şi psihocentrică poate fi atinsă atunci când „poziţia” externă a educaţiei devine cea internă a educabilului. Educaţia nu trebuie limitată/ înţeleasă doar ca un proces de socializare, deoarece în acest proces participă persoane diferite cu particularităţi individuale şi logică proprie de viaţă. La fel, educaţia nu este doar un proces individualizat, deoarece în acest caz nu dispar condiţiile sociale şi culturale de realizare a acestui proces. Este cunoscut faptul că persoana, în procesul socializării, îşi formează calităţi tipice pentru purtătorii unei anumite culturi, însă nu se limitează la acestea. Tipicul devine un mijloc şi o modalitate de manifestare a trăsăturilor individuale şi, în primul rând, în situaţii noi/ necunoscute. Numai în cazul determinării sociale persoana îşi caută locul său în cadrul cooperării sociale, al tipului de activitate şi îşi construieşte proiecte de cooperare mai eficiente, axate pe criterii culturale şi sociale de calitate. Aşadar, în contextul postmodernităţii, teoriile despre educaţie, instruire, socializare rămân în vizorul cercetătorilor, psihologilor şi pedagogilor, având ca problemă prioritară abordarea paradigmatică psihocentristă şi sociocentristă a acestor fenomene.

În postmodernitate este important semnul comprehensiunii, fiind semnul unei personalităţi în integralitatea funcţiilor psihice şi organice, al unei personalităţi care utilizează orice element furnizat de interioritatea sa. Comprehensiunea demonstrează o personalitate care simte situaţia existenţială a propriului interior şi a lumii exterioare.

Aşadar, educaţia extraşcolară postmodernă, prin varianta sa umanistă, încearcă să demonstreze că se poate realiza o educaţie consonantă cu abordarea existenţială a personalităţii, pornindu-se de la ideea că accentuarea subiectivităţii permite fiecăruia să-şi ia în sarcină personalitatea în unicitatea ei, să se accepte ca sine, conştient că va găsi aici un punct de vedere original asupra lumii. Coordonatele fundamentale sunt centrarea pe persoană, pe creşterea şi evoluţia ei. Însă centrarea pe fiinţa umană nu se face în detrimentul raţionalităţii. Deschiderea persoanei către ceea ce se petrece în ea înseamnă, implicit, şi o analiză a dimensiunii raţionale, dar nu în detrimentul intuiţiei şi afectivităţii. Integralitatea persoanei, totalitatea, subiectul care se construieşte pe sine sunt coordonate ale educaţiei extraşcolare (nonformale) postmoderne. În felul acesta, educaţia extraşcolară postmodernă are un pronunţat caracter antropocentrist. Manifestarea autentică a profesorului/educabilului este şansa evoluţiei: „Dacă o fiinţă umană se acceptă pe ea însăşi, este în acord cu ea însăşi asupra valorilor vehiculate într-o situaţie educaţională, ea nu va fi defensivă" [1, p.106].

O altă dimensiune a educaţiei nonformale postmoderne este legată de conceptul constituirii unei societăţi a cunoaşterii. Sistemul de educaţie nonformală, în acest sens, este cel mai important şi mai activ participant prin angajarea puternică în transmiterea fundamentelor adevărului, ale frumosului şi binelui în dezvoltarea la elevi a necesităţilor de a explora în profunzime ceea ce este valoric. Cunoaşterea este privită ca o funcţie vitală, primordială şi decisivă în formarea personalităţii, în schimbarea fiinţei umane.

O conştientizare a stării de fapt a cunoaşterii, a principalelor caracteristici şi evoluţii ale acesteia în condiţiile societăţii contemporane moderne este de primă însemnătate pentru a înţelege influenţele imediate şi de perspectivă ale acestui fenomen asupra evoluţiei umane în aspectele ei calitative – de *instruire* şi *educaţie* [2, p.82-84].

Formarea unei personalităţi conforme finalităţilor educaţionale presupune angajarea conştientă a teoriilor dezvoltării personalităţii; esenţa psihologică a educaţiei; cunoştinţe despre particularităţile de vârstă şi individuale ale personalităţii; raportul personalitate-societate [3, p.36].

Aşadar, educaţia nonformală are la bază următoarele **teorii psihologice**:

***Behaviorismul.*** Fondator al acestui curent este considerat E.Thorndike, care a avansat ideea despre învăţarea comportamentelor ca relaţii directe între intrările stimulărilor şi ieşirile răspunsurilor observabile. Teoria lui E.Thorndike cu privire la învăţare este numită *conexionism* – procesul de învăţare se bazează pe formarea de conexiuni în creier. Această abordare autorul a numit-o „modelul de încercare şi eroare" sau „învăţarea prin selectare şi conexiune".

În raport cu acest model, E.Thorndike a formulat trei legi: *legea stării de pregătire; legea exerciţiului* şi *legea efectului.* Aceste legi pun accentul pe recompensă, şi nu pe sancţiune.

B.F. Skinner este unul dintre cei mai versaţi reprezentanţi ai acestui curent în psihologie. El a formulat o teorie a întăririlor pozitive şi negative, care a devenit cea mai valoroasă abordare a operei sale ştiinţifice. întărirea este procesul prin care introduce-

rea unui anumit stimul sau eliminarea unui stimul dintr-o situaţie măreşte probabilitatea apariţiei unui comportament. Orice stimul este un întăritor dacă sporeşte probabilitatea unui răspuns. Conform teoriei lui Skinner, întărirea poate fi realizată în două moduri: prin aplicarea unui stimul plăcut după producerea unui anumit comportament – întărire pozitivă; prin îndepărtarea unui stimul neplăcut după producerea unui anumit comportament-întărire negativă. Ambele moduri de întărire măresc probabilitatea producerii unui anumit comportament.

***Constructivismul*** reprezintă o teorie a cunoaşterii, privită ca un proces de reconstrucţie a realităţii care permite individului să se adapteze mediului. Constructivismul se axează pe ideea construirii cunoaşterii prin resursele în teme ale individului, din propria iniţiativă şi activismul în procesul de învăţare. În acest caz, acţiunea exercitată din exterior nu este privită ca una predeterminată. Accentul se pune pe acţiunea care îşi are asigurarea în interiorul individului; concepţia constructivă, de fapt, stă la baza paradigmei învăţării centrate pe elev. Cel ce învaţă este iniţiatorul propriilor experienţe de învăţare, în continuă căutare de informaţii utile rezolvării de probleme şi reconstituindu-şi încontinuu cunoştinţele [2, p.311-312].

***Teoria social-cognitivă a lui A.Bandura*** pune accentul pe determinismul reciproc, în care determinanţii externi ai comportamentului şi determinanţii interni sunt parte a unui sistem de influenţe interactive care afectează atât comportamentul, cât şi alte părţi ale sistemului. A.Bandura consideră că achiziţia de noi comportamente are loc în cadrul unei interacţiuni între mediu şi caracteristicile personale ale individului. Comportamentul este influenţat de atitudinile persoanei, de convingerile sale, de istoria întăririlor anterioare, dar şi de stimulii din mediu [2, p.321-322].

Perspectiva sociocognitivă asupra învăţării accentuează rolul individului în autodeterminare, fără a neglija influenţa factorilor situaţionali. Prin capacităţile de care dispune, omul poate acţiona asupra stimulilor din mediu pe care îi selectează şi îi interpretează, în vederea unei adaptări cat mai optime.

**Rezumând** abordările cu privire la dimensiunile teoretică şi practică ale învăţării într-o viziune integralistă şi postmodernă, când pot exista influenţa şi interconexiunea mai multor concepţii şi modele ale educaţiei. În acest sens, noţiunea de învăţare/educaţie a evoluat de la înţelegerea acestui proces ca o consolidare de asociaţii la învăţarea concepută ca activitate dinamică a sistemelor cu o structură diferită în interior, de la forme simple de învăţare la învăţarea conştientă autoreglatoare.

***Referințe:***

1. BRADEA, A. *Educaţia nonformală în tabere*. Oradea: Editura Universităţii din Oradea, 2012.
2. GUŢU, Vl. (expert-coord.naț.) et al. *Cadrul de referinţă al Educaţiei Timpurii din Republica Moldova*. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2018.
3. GUŢU, Vl. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.

*Rezumatul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional aplicativ* ***„Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova” nr. 20.80009.0807.23****.*

# PROMOVAREA ŞI DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE

*Ludmila DARII*
**CZU: 378.126.013.43** ludmila.darii.usm@gmail.com

Conceptualizarea educaţiei interculturale în mediul universitar este determinată de abordarea care implică dezvoltarea unei ample deschideri faţă de alte culturi, aprecierea şi acceptarea diversităţii culturale, depăşirea stereotipurilor culturale şi a etnocentrismului, precum și restructurări legislative, restructurări curriculare de anvergură, crearea de condiţii şi identificarea criteriilor de succes: echilibru între finalităţile educaţionale, oportunităţi pentru comunicare şi cooperare, asigurare de şanse egale, stimularea diversităţii etc.

Suportul legislativ al demersului dat se bazează inclusiv pe obiectivul specific nr.l.9 din Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020" [1], urmare a implementării proiectului „Promovarea și dezvoltarea educației în formarea inițială a cadrelor didactice", în care se conţin următoarele orientări strategice: elaborarea și organizarea, începând cu anul academic 2020-2021, cursul „Educație interculturală" pentru studenții Ciclului I, licență, din domeniul *Științe ale Educației*, drept componentă obligatorie în formarea inițială a cadrelor didactice în învățământul superior; și cu statut opțional sau la libera alegere la specialitălile din alte domenii, în cadrul componentei de orientare socioumanistică [2].

În cadrul proiectului „Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială a cadrelor didactice", implementat de C.E. PRO DIDACTICA, cu suportul financiar al Fundaţiei pentru Copii „Pestalozzi" din Elveția, în parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova, a fost organizată *pilotarea* în format offline (2019) și *implementarea* în perioada pandemică în format online (2020; 2021) a curriculumului universitar de educaţie interculturală pentru viitorii pedagogi.

Astfel, au fost aplicate, în mod creativ, dimensiunile interculturalităţii la următoarele discipline: „Managementul clasei de elevi" (FL: sp. EG, EF, FE anul II zi, pe un eşantion de 70 de studenţi (2019; 2020); FPSESAS, sp. PÎPLE: a.II zi/fr. 17 persoane (2020; 2021); „Etica pedagogică:" FPSESAS, sp.PP/PÎPLE: a. III/IV zi/fr. 81 de studenți (2019; 2020); FBP și FFI a.III pe un eşantion de 22 de studenți (2019; 2020).

Redimensionarea curriculumului disciplinar în raport cu necesităţile educaţiei interculturale a fost axată pe un set de valori comune pentru toţi actorii mediului universitar şi pe un ansamblu de acţiuni şi de activităţi curriculare, proiectate şi fundamentate teleologic, conţinutal şi procesual [3].

Menţionăm faptul că toate activităţile formative au fost orientate spre formarea/dezvoltarea unei sau mai multor componente ale competenței interculturale. Pentru crearea unui mediu adecvat de educație interculturală, au fost respectate necesitățile și interesele studenților; au fost aplicate strategiile didactice activ-participati-

ve, interactive, învățarea prin grupuri cooperante, organizarea de proiecte colective, animarea unor jocuri de simulare, a unor interpretări de roluri, de dezbateri; medierea conflictelor, descoperirea și diminuarea/depășirea prejudecăților și a stereotipurilor [4].

Formarea profesională inițială a viitoarelor cadre didactice preuniversitare din perspectiva realizării educaţiei interculturale a fost asigurată de specificarea competenţelor respective şi de organizarea seminarelor de dezvoltare etapizată a acestor competențe.

În scopul extinderii interesului/motivaţiei studenților, au fost iniţiate programe de traininguri, mese rotunde în format direct (offline) și în perioada pandemică, webinarele la distanță (online) prin intermediul site-ului Moodle USM, astfel având parte de nivelul de interactivitate și comunicare ce ne lipsește mult în perioada pandemiei; s-au folosit următoarele instrumente digitale: prezentare interactivă cu Mentimeter; Quiz Kahoot; bookcreator; tabla digitală interactivă; harta euristică pe MindMeister; https://padlet.com, https://jamboard.google.com, https://learningapps.org etc.

La disciplinele academice menţionate mai sus, a fost efectuată și evaluarea nivelului de competență interculturală a studenților la etapa inițială și cea finală a implementării cursului (înţelegerea noţiunii de interculturalitate; importanţa interculturalităţii în integrarea socioprofesională şi în cea academică; gradul de dezvoltare a interculturalităţii la studenți etc.). Studenții au manifestat activism în procesul învățării, ceea ce a motivat dezvoltarea unor abilităţi interculturale, în raport cu indicatorii vizaţi, care au influențat pozitiv rezultatele obținute la evaluare. Astfel, circa 190 de studenți au parcurs în mod aprofundat modulele specifice de dezvoltare a competenței interculturale, pentru a putea face față provocărilor de la practica pedagogică din școli, care trebuie să devină tot mai incluzive și mai prietenoase pentru toți copiii, indiferent de etnie, limbă vorbită, confesiune sau statut social.

Pe parcursul practicii pedagogice, de exemplu, *sp. Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză*, au fost elaborate de către fiecare student-stagiar, circa 20 de proiecte didactice la disciplinele din ciclul primar. În perioada de carantină, fiecare student-stagiar a desfășurat trei lecții online și o activitate extracurriculară cu referire la educația interculturală bazându-se pe toleranță, deschidere față de culturi diferite în mediul educational.

În cadrul practicii de cercetare, studenților absolvenți le-au fost propuse la tezele de licență tematici de genul: *Rolul educației muzicale în dezvoltarea valorilor interculturale la școlarii mici; Particularități ale dezvoltării toleranței pedagogice în contextul educației interculturale.* Or, astăzi, se pune accentul și pe capacitatea absolventului universitar de a demonstra un comportament axat pe principiile colaborării, capacitatea de a rezolva situaţiile-problemă, de a emite soluţii şi idei noi în contextul multi/intercultural.

De asemenea, în localul *Centrului Didactic de Educație Interculturală USM,* au fost organizate activităţile extracurriculare/evenimente, orientate spre crearea comunității academice interculturale (traininguri, seminare, serate și concursuri etc.);

și extrauniversitare, de exemplu: în anul 2020 – 6 studenți din USM, împreună cu reprezentanții din 12 instituții de învățământ din Ucraina și Moldova (USC, USB A.Ruso), au participat la proiectul internațional: „*Empowering Youth with conflict analysis skills – empowering community"*; în anul 2021, circa 30 de studenți au participat la masa rotundă „*Împreună spre o comunitate interculturală"*, organizată de Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, USM și Facultatea Cultură Națională, USC. În același an, studenții sp. PÎPLE au participat la Conferința științifico-practică „Știința. Educația. Cultura", organizată de Universitatea de Stat din Comrat.

**În loc de concluzii:** analiza rezultatelor permite să conchidem că impactul proiectului „Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială a cadrelor didactice" în cadrul universitar este pozitiv. Recomandări pentru cadrele didactice universitare: includerea educaţiei interculturale ca şi componentă obligatorie în programul de formare inițială profesională a cadrelor didactice; promovarea valorilor interculturale în procesul de predare-învăţare în învățământul superior; elaborarea unor indicatori de evaluare a studenților, viitoare cadre didactice, pe dimensiunea educaţiei interculturale (la nivel personal și profesional etc.); evaluarea periodică a nivelului de realizare a educaţiei interculturale în cadrul instituţiei etc.

***Referinţe:***

1. Ordinul nr.1030 din 06 decembrie 2016, cu privire la educația interculturală a studenților. [Accesat ... 2021] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_1030_ed._interculturala.pdf
2. Ordinul nr.1198 din 02.11.2020, cu privire la cursul de Educaţie interculturală. [Accesat ... 2021] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_ed._interculturala.pdf
3. Recomandări pentru conceptorii de curriculum universitar. [Accesat ... 2021] Disponibil: *https://mecc.gov.md/sites/default/files/recomandari_metodologice_pro_didactica.pdf*
4. Recomandări cu privire la educația interculturală în instituțiile de învățământ superior. [Accesat ... 2021] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/recomandari_metodologice_pro_didactica.pdf

~~5.~~4.

# PARTICULARITĂȚI PEDAGOGICE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE: MODELE ȘI ABORDĂRI

*Lilia SPÎNU, Veaceslav BOLIEV, Aura MUTRUC*
**CZU: 37.013.31**
spinulilia0305@gmail.com
bolievveaceslav@gmail.com
mutrucaura35@gmail.com

Poziţionări pedagogice ale educaţiei nonformalre reprezintă teoriile educaţiei/ învăţării, tendinţele lor de dezvoltare, teleologia educaţiei, legităţile generale ale educaţiei şi instruirii, raporturile educaţionale de bază, esenţa procesului de educaţie şi instruire, conceptul de educabilitate, care exprimă puterea/ponderea educaţiei în dezvoltarea personalităţii şi se manifestă în relaţia personalitate – societate, educator – educat.

Relaţia personalitate – societate, educator – educat constituie o interdependenţă, unde unul se modifică în funcţie de celălalt, păstrându-şi autonomia şi rolul în interiorul relaţiei.

Prospectivitatea educaţiei nonformale presupune raportarea ei la cerinţele de perspectivă ale societăţii, prin orientarea prestatorilor de servicii ale educaţiei extraşcolare spre o nouă modalitate de educaţie, care îi va asigura individului posibilitatea de a face faţă evenimentelor neprevăzute prin anticipare şi participare.

Caracterul permanent al educaţiei nonformale impune necesitatea influenţelor educaţionale la toate treptele de dezvoltare ontogenetică. Societatea în continuă schimbare generează noi exigenţe faţă de educaţie, în genere, în care individul se află permanent în calitate de receptor şi agent al acţiunii educative.

Succesul educaţional este determinat de premisele biopsihice favorabile şi de mediul social stimulativ, educaţia reprezentând factorul decisiv în formarea/dezvoltarea personalităţii [2, p.36].

În literatura de specialitate găsim mai multe abordări pedagogice ale instruirii şi educaţiei, care se valorifică sau pot fi valorificate şi în cadrul educaţiei şi învăţământului extraşcolar, adaptându-se la specificul acestui proces. În acest caz, evidenţiem următoarele **modele**:

***Modelul sociocentric*** – se bazează pe învăţarea prin cooperare, în colectiv sau pe grupuri mici de elevi. Acest model accentuează latura interacţională a activităţii instructive, cooperarea şi conlucrarea între elevi, desfăşurarea în comun a activităţilor de învăţare. Metodele sociocentrice sunt folosite pentru studiul colectivităţilor de elevi, iar instruirea se realizează prin cooperare, autoconducere, dezbatere, cercetare în echipă etc. Avantajele acestui model constau în faptul că dezvoltă la elevi abilităţi de comunicare şi interacţiune socială, iar dezavantajele ar consta în reducerea şi uniformizarea rolului individualităţii elevilor.

***Modelul psihocentric*** – se axează pe exploatarea nevoilor copiilor de dezvoltare spontană şi pe preocuparea pentru cunoaştere şi cultivarea nevoilor individuale ale

elevilor. Sunt utilizate modalităţi de instruire, ca: munca independentă, jocul didactic, simularea etc. Cadrul didactic este preocupat de cultivarea intereselor, motivaţiei şi a dorinţelor copilului. Personalizarea instruirii constituie principalul avantaj al modelului. Accentuarea rolului copilului şi minimalizarea rolului profesorului constituie dezavantajele modelului [1].

*Abordarea psihocentrică,* numită şi ***abordare a educaţiei centrate pe cel ce învaţă***, pe deplin se încadrează în paradigma educaţiei nonformale, deoarece anume această formă de educaţie asigură dezvoltarea elevului în raport cu interesele, opţiunile, oportunităţile sale şi pune în evidenţă dezvoltarea vocaţiei şi obţinerea performanţelor în domeniile respective.

Centrarea pe cel ce învaţă este o abordare a educaţiei la baza căreia stă recunoaşterea individualităţii, irepetabilităţii, valorii în sine a fiecărui educabil, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv", dar, în primul rând, ca individualitate care posedă experienţa sa subiectivă şi irepetabilă. A include experienţa subiectului în procesul cunoaşterii înseamnă a organiza propria activitate în baza nevoilor, intereselor, obiectivelor personale [6].

Învăţarea adevărată este întotdeauna un proces generator de sensuri. Înţelegerea acestui fapt aduce în prim-plan o nouă modalitate de învăţare, care asigură dezvoltarea omului, capabil la un nivel personal – prin reflecţie, înţelegere, creativitate, alegere raţională – să dobândească cunoştinţe, abilităţi şi competenţe pentru a rezolva probleme vitale cotidiene. Ştiinţa pedagogică modernă tratează procesul instructiv-educativ ca pe un proces special organizat şi instrumentat din punctul de vedere al tehnologiilor didactice, esenţa căruia este de a crea condiţii favorabile pentru ca fiecare individ să-şi formeze competenţele necesare pentru dezvoltare şi perfecţionare continuă [5].

Educaţia centrată pe cel ce învaţă modifică substanţial personalitatea acestuia, iar acest lucru se exprimă prin faptul că elevul: învaţă să facă alegeri; capătă experienţă de a se trata pe sine ca pe o persoană în curs de dezvoltare; simte necesitatea de a interacţiona cu profesorul şi cu colegii.

A.V. Hutorskoi menţionează că obiectivele educaţiei centrate pe cel ce învaţă presupun: asigurarea condiţiilor interne (cerinţe, necesităţi, posibilităţi) pentru dezvoltarea de sine şi autodeterminare. Acest lucru se realizează prin intermediul unor mecanisme de autocunoaştere, de reflecţie, de stabilire a obiectivelor şi de protecţie psihologică; crearea condiţiilor externe favorabile pentru dezvoltarea mentală a formabilului; organizarea mediului microsocial (relaţii umane, activitate creativă, climat psihologic) [6].

În opinia cercetătorilor în domeniu şi a cadrelor didactice, principalele cerinţe în organizarea procesului instructiv-educativ, din perspectiva abordării centrate pe personalitate, includ: (1) perceperea elevului ca fiind subiect al cunoaşterii; (2) recunoaşterea priorităţii personalităţii, în calitate de purtător activ al experienţei sale subiective; (3) dezvoltarea celui ce învaţă ca personalitate care nu se limitează doar la

acumularea unor cunoştinţe de reglementare, dar care, de asemenea, îşi îmbogăţeşte şi îşi modifică permanent experienţa proprie, subiectivă ca o sursă importantă de autodezvoltare; (4) examinarea şi înregistrarea experienţei subiective a celui ce învaţă: eu – conceptul de identitate şi particularităţile de caracter, structurile valorice, scopurile şi motivaţia personală.

Analizând diferite abordări şi modele ale educaţiei, inclusiv ale educaţiei nonformale, deducem un sistem de principii privind educaţia nonformală:

- *Principiul echităţii si al nondiscriminării:* serviciile sunt prestate indiferent de etnie, gen, religie, orientare politică, statut social, origine, studii, stare a sănătăţii etc.
- *Principiul abordării existenţiale a personalităţii.*
- *Principiul deziciției vocaționale a personalității.*
- *Principiul orientarii profesionale şi ghidării în carieră.*
- *Principiul învăţării constructiviste* a subiectului care se construieşte pe sine.
- *Principiul parteneriatului social şi al comanagementului:* toate activităţile vor fi desfăşurate în baza colaborării eficiente dintre sectorul public, privat şi neguvernamental.
- *Principiul centrării pe valorile general-umane, naţionale şi democratice.*
- *Principiul diferenţierii si individualizării demersului educaţional.*
- *Principiul corelării intereselor individuale ale beneficiarului cu cele ale societăţii.*
- *Principiul creativităţii.*
- *Principiul unităţii educaţiei şi autoeducaţiei* [4].

**Concluzie:** Transpunerea acestor poziţionări/abordări în prevederi conceptuale, metodologice şi praxiologice va asigura dezvoltarea şi funcţionalitatea sistemului educaţiei nonformale.

***Referințe:***

1. CERGHIT, I. Determinaţiile şi determinările educaţiei. În: *Curs de pedagogie.* Bucureşti, 1988.
2. GUŢU, Vl. *Pedagogie.* Chișinău: CEP USM, 2013.
3. JENKINS, W. *Policy Analysis: A Political and Organizational Perpectice*. London: UK, 1978.
4. OPREA, C.L. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2006.
5. VĂIDEANU, G. *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1988.
6. СЕРИКОВ, В.В. *Личностный подход в образовании: концепции и технологии*. Волгоград, 1994.

*Rezumatul a fost realizat în cadrul* ***Proiectului instituțional aplicativ „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova” nr. 20.80009.0807.23.***

# UNELE ASPECTE DE MONITORIZARE A FUNCȚIONALITĂȚII ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR

*Liliana POSȚAN*
**CZU: 374.7** ***cercetareim@gmail.com***

În articol am inițiat o analiză structuralistă asupra funcționalității educației adulților. Întrebarea ipotetică pe care o avansăm este: cum abordăm învățarea și educația adulților (IEA/ALE), segregat sau integrat? Prezumăm că, la etapa actuală, funcționalitatea învățării și educației adulților (IEA/ALE) urmează a fi asigurată dintr-o perspectivă integrată și integralistă, ce ar asigura o viziune unitară asupra diverselor activităţi: să aduni toate practicile de educație într-un sistem unic pentru a asigura interconexiunea componentelor sale în vederea scopului stabilit.

Din punctul nostru de vedere, în aspect general, fenomenologic, ÎEA/ALE este, în primul rând, un proces social, iar în aspect special este un proces de dezvoltare personală. Ca proces social sau mod în care cultura și organizarea educației adulților se schimbă sau se păstrează, EÎA/ALE în Republica Moldova se află la o etapă extinsă a manifestării sale segregate pe două coordonate posibile potrivit dinamicii fenomenelor și strucrturilor sociale – de evoluție sau involuție.

Potrivit perspectivei procesuale, dinamice sau constructiviste asupra schimbărilor sociale – acțiunea și interacțiunea sunt plasate la *intersecţia dintre structuri şi capacitatea acţională a actorului social,* schimbările sociale fiind continue, procesuale, sectoriale (Vlăsceanu, 2011) [3].

În anul 2000, la nivelul politicilor europene, a fost identificată oportunitatea trecerii spre modele integrate de evoluție a educației adulților, fiind oarecum, încheiată etapa dezvoltării segregate a practicilor de învățare și educație a adulților (*Adult learning and education* (ALE)). „Continuu-ul învăţării permanente şi al învăţării lifewide presupune, de asemenea, ca niveluri şi sectoare diferite ale sistemelor de educaţie şi formare, incluzând domeniile nonformale, să lucreze în strânsă legătură unele cu celelalte. Aici, a lucra efectiv împreună va însemna să se depăşească eforturile existente de a construi punţi şi căi de legătură între diferite părţi ale sistemelor existente. A crea o reţea de învăţare centrată pe individ introduce viziunea unei osmoze graduale între structurile de pregătire care rămân astăzi relativ deconectate unele de celelalte. Această concepţie a unei osmoze graduale introduce o dublă provocare: în primul rând, luarea în considerare a complementarităţii între învăţarea formală, nonformală şi informală; în al doilea rând, dezvoltarea unor reţele deschise de oportunităţi şi recunoaştere pentru toate cele trei forme de organizare a învăţării” [1].

Învățărarea și educația adulților (IEA/ALE) se caracterizează printr-o diversitate a sistemelor de funcționare, a formelor sale organizare, a beneficiarilor și rezultatelor urmărite, dar toate focusate pe scopul final – „menținerea și ameliorarea calității vieții” (R.H. Dave) [*Apud* 4]. Asigurarea funcționalității integrate și integraliste a acestui

proces este o sarcină dificilă, în special, ca și consecință a dezechilibrului dintre dezvoltarea practică și asigurarea normativă, teoretică, metodologică a procesului de ÎEA.

În această ordine de idei, autorii analizei „Managementul educației nonformale în Republica Moldova: context analitic”, Valentin Crudu și Carolina Țurcanu constată următoarele:

1) Lipsa unui cadru conceptual și reglator, corelat cu tendințele pe plan internațional privind educația nonformală, dar și cu necesitățile elevilor, tinerilor și a adulților din Republica Moldova, devine un obstacol nu doar în realizarea eficace a managementului, dar și în funcționarea și dezvoltarea educației nonformale, în general, în statul nostru.

2) Diversitatea și specificul educației nonformale fac parte din aria dificultăților în vederea conceperii nu numai a unui management eficient, dar și a unui cadru conceptual și metodologic al educației nonformale în Republica Moldova [2].

Prezentăm schematic interacțiunile structurale ale ÎEA/ALE în Republica Moldova:

<table>
<tr><td rowspan="5">ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR (IEA)</td><td colspan="2">Învățare</td><td>Educație</td></tr>
<tr><td>Informală</td><td>Formală</td><td>Nonformală</td></tr>
<tr><td colspan="2">În afara sistemului educațional</td><td>În sistemul educațional</td></tr>
<tr><td colspan="2">IEA generală</td><td>IEA profesională</td></tr>
<tr><td colspan="2">Validată social</td><td>Acreditată la nivel național ANACEC validată de stat, sector</td></tr>
</table>

Fig. Interacțiunile structurale ale ÎEA/ALE în Republica Moldova

Schema nu este una exhaustivă, dar propune o perspectivă asupra analizei structurale a Învățării și Educației Adulților. Dezvoltarea fiecărui element din Figură, într-o manieră creativă, liberă și asigurarea „osmozei graduale între elementele identificate, luând în considerare complementaritatea între învăţarea formală, nonformală, informală și dezvoltarea unor reţele deschise de oportunităţi şi recunoaştere pentru toate cele trei forme de organizare a învăţării” [1] ar spori nivelul de funcționalitate al ÎEA/ALE la nivelul social, personal, sectorial.

Altă problemă referitoare la identificarea, monitorizarea, evaluarea funcționalității ÎEA/ALE se referă la funcțiile ÎEA într-un sistem (educație, muncă, economie) sau la nivelul intersistemic (formare profesională continuă), dar și la gradul său de solicitare la nivel personal, social (educație și învățarea generală a adulților). Analiza din această perspectivă operează cu categorii manageriale și statistice. Dintre categoriile manageriale, identificăm ca esențiale pentru funcționalitatea ÎEA/ALE procedurile, mecanismele și metodele de identificare a nevoilor de formare generală, profesională a adulților.

Dintre categoriile statistice, menționăm aplicarea unui indice agregat/compus/compozit pentru măsurarea funcționalității ÎEA/ALE.

Acțiunea de monitorizare a funcționalității ÎEA/ALE poate fi realizată implicit sau explicit, în temeiul unor indicatori cantitativi şi calitativi agreați de beneficiații și furnizorii de servicii de ÎEA/ALE. Un instrument poate fi Ancheta europeană privind educația adulților – *Adult Education Survey* (AES) [5].

Ancheta europeană privind educația adulților (AES) acoperă participarea adulților la educație și formare (învățare formală, nonformală și informală) și este una dintre principalele surse de date pentru statisticile UE privind învățarea pe tot parcursul vieții. Sondajul acoperă populația în vârstă de 25-64 de ani. Perioada de referință pentru participarea la educație și formare este de douăsprezece luni precedente perioadei de intervievare. AES furnizează următoarele categorii de informații:

- Participare în educație formală, în formare formală și nonformală și învățare informală.
- Caracteristici ale activităților de învățare.
- Volumul orelor de instruire.
- Motivele și obstacolele în calea participării.
- Acces la informații despre oportunități de învățare.
- Finanțarea de către angajatori și costuri de învățare.
- Abilități lingvistice declarate personal.

**Concluzii:**

- La etapa actuală, funcționalitatea învățării şi educației adulților (IEA/ALE) urmează a fi asigurată dintr-o perspectivă integrată și integralistă, ce ar asigura o viziune unitară asupra diverselor activităţi: să aduni toate practicile de educație într-un sistem unic pentru a asigura interconexiunea componentelor sale în vederea scopului stabilit.
- EÎA/ALE în Republica Moldova se află la o etapă extinsă a manifestării sale segregate, care potrivit dinamicii fenomenelor și strucrturilor sociale are două perspective – de evoluție sau involuție.
- La începutul anilor 2000, la nivelul politicilor europene, a fost identificată oportunitatea trecerii spre modele integrate de evoluție a educației adulților, fiind oarecum, încheiată etapa dezvoltării segregate a practicilor de învățare și educație a adulților (*Adult learning and education* (ALE)).
- Asigurarea funcționalității integrate și integraliste a acestui proces este o sarcină dificilă, în special, ca și consecință a dezechilibrului dintre dezvoltarea practică și asigurarea normativă, teoretică, metodologică a procesului de ÎEA.
- Dintre categoriile manageriale de monitorizare a funcționalității ÎEA, identificam procedurile, mecanismele și metodele de identificare a nevoilor de formare generală, profesională a adulților.

***Referințe:***

1. Comisia comunităţilor europene. *Memorandum asupra Învăţării Permanente.* Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832

2. CRUDU, Valentin, ȚURCANU Carolina. Managementul educației nonformale în Republica Moldova: context analitic. În: *Univers pedagogic*, 2020, nr. 4 (68). DOI: 10.-5281/zenodo.4061472, CZU 37.014(478).
3. MORARIU, Camelia Nicoleta, IGNAT, Mihaela Dana. *Conexiuni teoretice socioeconomice: teoriile schimbării sociale.* Disponibil pe: https://core.ac.uk/download/pdf/257250-26.
4. POȘTAN, Liliana. *Conceptul Educație pe parcursul vieții: abordare motivațională din perspectiva formării adulților.* p. 22. Disponibil pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conceptul%20educatiei%20pe%20parcursul%20viet
5. https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey

# UNELE DOMENII ALE INSTRUIRII ŞI EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR

*Valentin Cosmin BLÂNDUL,*
*Universitatea din Oradea*

**CZU: 374.7** ***bvali73@yahoo.com***

Principalele forme de organizare ale *educaţiei nonformale* sunt reprezentate de activităţile extracurriculare realizate de şcoală sau de ceilalţi parteneri educaţionali. Impactul lor asupra formării personalităţii elevilor este unul deosebit, nu doar datorită caracterului de loisir pe care unii specialişti îl atribuie – mai mult sau mai puţin justificat – acestor activităţi, cât şi strategiilor didactice utilizate în acest sens.

Evident, metodele de lucru au un puternic caracter activ-participativ, generând implicare din partea elevilor/adulţilor şi ajutându-i să înveţe mai eficient conţinuturile puse în discuţie. La rândul lor, materialele şi mijloacele didactice utilizate pot fi extrem de variate, alegerea lor depinzând atât de natura obiectivelor asumate, cât şi de resursele aflate la dispoziţia organizatorilor. Fuziunea dintre formele şi strategiile specifice îi conferă metodicii educaţiei nonformale un caracter organizat ştiinţific şi riguros, orice modificare necontrolată ducând la alterarea valenţelor formative ale acesteia [6].

La cele expuse în paragraful anterior se mai poate adăuga faptul că, de multe ori, iniţiativa unor astfel de activităţi revine însişi elevilor/adulţilor, primii interesaţi să propună evenimente capabile să răspundă nevoilor lor. Însă principalul rol în proiectarea, organizarea şi implementarea activităţilor extracurriculare le revine profesorilor/formatorilor, cei care deţin competenţele necesare în acest sens şi care trebuie să îşi asume întreaga responsabilitate în plan instructiv-educativ [3]. Ne propunem, în continuare, să trecem în revistă principalele tipuri de activităţi extracurriculare încercând, totodată, şi o succintă caracterizare a fiecăreia dintre acestea.

**Activităţile extracurriculare legate de protecţia mediului** sunt extrem de importante, atât pentru dezvoltarea personalităţii persoanelor implicate, cât şi pentru conservarea mediului înconjurător. În ceea ce priveşte efectele protejării mediului înconjurător, acestea pot fi pe termen scurt (crearea unui ambient curat din toate punctele de vedere, în care individul să se simtă confortabil), respectiv pe termen lung (asigurarea resurselor, inclusiv pentru generaţiile viitoare, ori conservarea ecopatrimoniului pentru o perioadă de timp cât mai îndelungată). În acest context, educaţia pentru mediu a devenit o prioritate atât pentru şcoală, cât şi pentru autorităţile publice sau organizaţiile nonguvernamentale cu activitate în domeniu. Partea pozitivă este că, în felul acesta, se poate acoperi un spectru mult mai larg de probleme de mediu, pe care, altfel, o singură entitate nu le-ar putea rezolva. Partea mai puţin bună este aceea că de educaţia pentru mediu a ajuns să se ocupe aproape oricine, inclusiv structuri care nu au nici competenţe ştiinţifice şi nici metodice în acest sens. Oricine ar fi însă

furnizorul de educaţie ecologică, acesta trebuie să urmărească îndeplinirea celor două sarcini fundamentale ale acestei dimensiuni educaţionale: formarea conştiinţei şi a conduitei ecologice. În primul caz, ar fi vorba despre stimularea responsabilităţii persoanelor faţă de mediu şi faţă de problemele cu care acesta se confruntă, prin informarea cu privire la specificul educaţiei ecologice, motivarea lor în a se implica în gestionarea problemelor de mediu, respectiv în a depune eforturi pentru depăşirea obstacolelor obiective şi subiective ce i-ar putea împiedica în atingerea ţelului propus. În al doilea rând, ar fi vorba despre implicarea persoanelor în acţiuni concrete de protejare a mediului, având posibilitatea să-şi dezvolte o serie de comportamente (deprinderi şi obişnuinţe), precum şi trăsături pozitive de caracter favorabile acestui obiectiv. În felul acesta, cei implicaţi vor avea posibilitatea să înţeleagă că omul şi mediul sunt două entităţi inseparabile, fapt dovedit prin aceea că, atât efectele pozitive, cât şi cele negative asupra mediului se datorează, în cea mai mare parte, acţiunii fiinţei umane [5].

**Activităţile extracurriculare cu caracter sportiv** vin în completarea celor desfăşurate în cadrul formal al cursurilor de educaţie fizică, însă, datorită caracterului lor opţional, par a fi mult mai apreciate de către participanţi. Din ce în ce mai mulţi copii şi tineri au înlocuit jocurile în aer liber cu cele pe calculator şi au transferat socializarea din mediul real în cel virtual. În aceste condiţii, practicarea exerciţiilor fizice a devenit pe cât de rară, pe atât de importantă pentru dezvoltarea fizică şi psihică a persoanei. Cu toate acestea, se impune a fi făcută diferenţa dintre educaţie fizică (fenomen de masă ce presupune practicarea exerciţiilor fizice exclusiv pentru dezvoltarea personală, relaxare şi, acolo unde este cazul, recuperare funcţională) şi sport (care se adresează doar „elitei” şi presupune atingerea unor performanţe în domeniu). La rândul său, educaţia fizică poate fi organizată de şcoală (prin activităţile curriculare şi extracurriculare), dar şi de către alţi agenţi cu responsabilităţi în domeniu, cum ar fi: cluburile şi asociaţiile sportive, organizaţiile nonguvernamentale sau chiar familia. Important este însă ca toate activităţile menţionate să se desfăşoare cu respectarea tuturor rigorilor metodice, precum şi cu asigurarea integrităţii fizice a persoanelor beneficiare [2].

**Activităţile extracurriculare cu caracter cultural-ştiinţific** vin în completarea cunoştinţelor asimilate cu prilejul diferitelor ore de curs sau oferă diverse informaţii noi pe care cei interesaţi nu au avut posibilitatea să le studieze în cadrul curriculumului şcolar obligatoriu. Domeniile cunoaşterii care pot fi astfel abordate sunt extrem de variate şi includ literatura, artele, ştiinţele socioumaniste etc., iar formele concrete de organizare vizează cercurile pe discipline de studiu, expoziţiile, concursurile ş.a. [3].

Toate aceste *activităţi extracurriculare* pot fi implementate de şcoală şi de partenerii ei educaţionali şi au un rol fundamental în dezvoltarea personalităţii elevilor/adulţilor. În esenţă, importanţa lor constă în faptul că permit aprofundarea, dar şi aplicarea cunoştinţelor teoretice achiziţionate în timpul orelor de curs, precum şi dezvoltarea persoanelor sub aspect fizic, psihic, sociocultural etc. Varietatea unor asemenea activităţi extracurriculare este foarte mare, iar profesorii/formatorii au

posibilitatea de a le proiecta şi implementa, în aşa fel încât să respecte rigorile ştiinţifice şi didactice, respectiv, să răspundă particularităţilor psihoindividuale şi nevoilor de formare ale participanţilor, dar şi posibilităţilor şi aşteptărilor comunităţii. De aceea, dincolo de caracteristicile ştiinţifice ale fiecărui tip de *activitate extracurriculară*, este foarte important ca formatorii să cunoască metodica predării unor asemenea activităţi pentru a creşte calitatea actului educaţional, în beneficiul tuturor celor implicaţi şi, în final, al întregii societăţi [4].

***Referințe:***

1. BLÂNDUL, V.C. *50 de jocuri şi activităţi specifice educaţiei non-formale*. Cluj-Napoca: Mega, 2017.
2. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educaţiei nonformale*. Cluj-Napoca: Mega, 2015.
3. BRADEA, A. *Educaţia nonformală. Modele de bună practică*. Oradea: Editura Universităţii din Oradea, 2012.
4. GUŢU, Vl. *Pedagogie*. Chişinău: CEP USM, 2013.
5. MARINESCU, M. *Fundamentări teoretice și praxiologice în predarea științelor biologice*. Pitești: Paralela 45, 2021.
6. POȘTAN, L. *Educația non-formală – note de curs*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019.

* *Rezumatul a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare* ***„Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”, nr.* 20.80009.08-07.23**.

# ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI PENTRU MODUL SĂNĂTOS DE VIAȚĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN PRISMA PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE

*Mihaela BLÎNDUL*
**CZU: 373.3.018.26:613** ***ellablindul@gmail.com***

Formarea personalităţii copilului este un proces continuu şi de durată. Familia este mediul primar de socializare a individului. În cadrul ei individul asimilează primele experienţe sociale, în particular cu referinţă la realizarea modelului de comportament parental [*apud* 1, p.195]. Afinitatea parentală se prezintă ca o forţă motrice a dezvoltării copilului, contribuind la satisfacerea trebuinţelor de bază ale persoanei, care se referă la funcţiile vitale de importanţă primară [1, p.196]. Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influenţează şi modelează persoana umană pe parcursul întregii vieţi. De aceea susținem că în formarea și dezvoltarea educației prosănătate la copii, rolul primordial îl are familia. Aceasta pune bazele unui comprtament prosănătate, unui stil de viață sănătos prin propriul exemplu.

Însă un rol deosebit aici îl are și școala, fiind un factor de influență în formare și dezvoltarea personalității, Astfel, pe lângă faptul că școala poate dezvolta competențele unui mod sanatos de viață la nivel teoretic, familia are sarcina de a implementa și a dezvolta acestea la nivel practic. Or, potrivit cercetătorilor, o competență este un sistem funcţional integrativ ce cuprinde trei componente: cunoștințe, capacităţi, abilităţi, ceea ce necesită implementarea acestora în practică și situații concrete, altfel se rămâne la o „sumă” de cunoștințe, capacităţi, abilităţi, ce nu poate fi vorba de dezoltarea competenței.

Învăţământul primar este o treaptă importantă de lansare a copilului în procesul formal de instruire şi educare. El constituie primul nivel de iniţiere şi orientare a copilului în cariera şcolară, primul mediu şcolar de includere a copilului în activităţi, într-o colectivitate de semeni, care este mereu în schimbare şi presupune efort considerabil moral, intelectual. Anume şcoala îl învaţă pe copil să se obişnuiască cu anumite cerinţe şi realităţi sociale. La această treaptă de învăţământ începe cea mai complexă muncă de orientare a copilului spre autocunoaştere şi autoperfecţionare, care formează habitusul primar, imaginea elevului [2]. Or, pentru realizarea tuturor enumerate într-un mod armonios și plăcut pentru copil, este necesar parteneriatul școală-familie.

Parteneriatul educaţional reprezintă un concept fundamental și complex, ce reflectă o atitudine şi o relaţie de colaborare a familiei cu școala, care devin parteneri în câmpul educaţiei [*apud* 2]. Colaborarea însă este un concept operațional. Astfel, ca atitudine, parteneriatul educaţional presupune: acceptarea acţiunilor şi influenţelor educative care parvin de la cele două părți; egalizarea şanselor pentru a participa la o acţiune educativă comună și eficientă; conștientizarea responsabilității privind

acţiunile sale. Ca relaţie, parteneriatul şcoală-familie presupune: colaborarea sub diverse forme şi modalităţi şi comunicarea optimă, orientate spre formarea personalităţii copilului; cooperarea de calitate în domeniul interrelaţiilor şi unirea eforturilor pentru realizarea acţiunilor educative comune; interacţiunea optimă, sistematică şi feed-back-ul obţinut şi acceptat de toţi partenerii [*apud* 2].

În educația școlarului mic pentru formarea deprinderilor de autoeducație pentru un stil de viață sănătos se recomandă acționarea, pentru început, prin cerinţe ferme, îndemnuri și convingeri, și desigur propriul exemplu al părinților, profesorilor. Treptat, îndemnul se interiorizează, comanda devine autocomandă, acţiunea, efectuată la început cu sprijinul învăţătorului sau al părinţilor este apoi executată independent, devenind autoexersare, iar sarcina executată la îndemn se transformă în autosarcină, controlul, în autocontrol etc. Spre deosebire de adulţi, la care formarea deprinderilor volitive este legată deseori de învingerea unor mari dificultăţi şi obstacole, de înlăturarea unor deprinderi şi obişnuinţe vechi, la copii, acestea se formează mult mai uşor, cu un efort mai redus. Cercetările arată că atunci când sunt ajutaţi, îndrumaţi cu tact şi răbdare, deprinderile se formează atât fără dificultăţi, dar și cu plăcere. Este necesar o atenţie deosebită la exersarea acțiunilor pro-sănătate în mod sistematic, zi de zi. În caz contrar, nu se va ajunge la finalitate [*apud* 4].

La vârsta şcolară mică se recomandă formarea voinței să înceapă de la deprinderi simple de fortificare a sănătății, în cazul în care în familie nu s-a pus accentul pe educația pro-sănătate, apoi să treacă la cele complexe. În acest caz, și părinții trebuie supuși educației pentru un mod de viață sănătos. În scopul respectării cerinţelor impuse de exerciţiile efectuate, se recomandă ca elevii să fie ajutaţi şi stimulaţi de unul dintre membrii familiei, mai ales în momentele dificile. Nevoia de stimulare, de apreciere pozitivă, de satisfacţie şi bucurie, necesare oricărei fiinţe umane, este resimţită puternic la vârstă şcolară mică. Încurajaţi de reuşită, elevii tind să valorifice la cote superioare potențialul lor fizic și intelectual, nu numai în procesul instruirii şi educaţiei pro-sănătate, ci şi în cel al autoeducaţiei [3].

În altă ordine de idei, analizând literatura de specialitate, am dedus cinci pași/etape cu privire la dezvoltarea competenței pentru modul sănătos de viață: *planificarea, organizarea, coordonarea, antrenarea, evaluarea.* În cadrul *planificării,* elevii, profesorii și părinții definesc obiectivele resurselor personale ale familiei în formarea conduitei prosănătate. *Organizarea* are ca scop identificarea ansamblului de activități pentru realizarea obiectivelor propuse la etapa de planificare. Următorul pas constă în *coordonarea* de către cadrele didactice și părinți a sarcinilor de lucru. *Antrenarea* vizează întreprinderea acțiunilor și efectuarea sarcinilor de lucru pentru menținearea și/sau îmbunătățirea stării de sănătate. *Evaluarea* cuprinde: verificarea, supravegherea, evaluarea și analiza rezultatelor și activități de îmbunătățire pentru eficientizarea rezultatelor obținute.

Referindu-ne la cele menționate, putem să formulăm următoarele *principii* în formarea/dezvoltarea competenței pentru modul sănătos de viață la elevii de vârstă

școlară mică: *principiul eficienței,* conform căruia educația prosănătate trebuie să se înceapă de la cea mai mică vârstă, astfel, cu cât educația este mai timpurie, cu atât este mai eficientă; *principiul parteneriatului* pe baza căruia, în esență, o educație pentru sănătate eficientă se realizează paralel prin prisma tuturor actorilor: familie-școală-societate; *principiul responsabilității* rezidă în faptul că elevii nu sunt în stare să-și poarte singuri de grijă și mai ales în contextul prosănătate, de aceea adulții au responsabilitatea de a forma generații tinere sănătoase prin modelul comportamental, precum și astfel favorizând formarea responsabilității și la copii; *principiul complementarității,* conform căruia educația pentru sănătate este strâns legată de celelalte domenii, având tangență cu aspecte ce deschid noi areale de cunoaștere, eliminând granițele dintre acestea, favorizând noi descoperiri în domeniul sănătății; *principiul autoeducației* presupune educația conștientă și formarea interesului pentru progres și evoluție a personalității.

Din cele relatate, ținând-se cont și de principiile enumerate, procesul de formare în contextul sănătății devine mai eficient. Deci, competența pentru modul sănătos de viață la elevii de vârstă școlară mică se formează și se dezvoltă prin intermediul educației pentru sănătate prin prisma parteneriatului școală-familie.

***Referințe:***

1. ANŢIBOR, L. TOLSTAIA, S. Relaţia dintre atitudinea părinţi-copii şi stilul de soluţionare a conflictului. În: *Studia Universitatis: Seria „Ştiinţe ale educaţiei”*. 2007, nr.9, pp.195-201. ISSN 1857-2103.
2. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei.* Chișinău: Primex com SRL, 2015. 435 p.
3. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: Primex-com SRL, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
4. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei.* Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.

# UTILIZAREA TIC ÎN PROCESUL DE STUDIERE A LIMBII ENGLEZE DE CĂTRE ADULŢI. OPINIILE FORMABILILOR

*Angela SÎRGHI*
*Institutul de Formare Continuă*
**CZU: 378.02:811.11:004**
angela.sirghi@gmail.com

**Introducere.** Pedagogia şi învăţarea limbilor străine au fost influenţate în mare măsură de dezvoltarea TIC. Astfel, utilizarea TIC în procesul de predare şi învăţare a devenit un subiect de interes pentru mulţi cercetători şi pedagogi. Utilizarea TIC în procesul de învăţare este considerată a fi de mare importanţă, în special pentru studenţii adulţi. TIC ajută la transformarea procesului educativ, de la un proces puternic dominat de profesor la unul centrat pe student. Această transformare sporeşte automat nivelul de învăţare al studenţilor, precum şi oportunitatea pentru studenţi de a-şi dezvolta creativitatea, abilităţile de rezolvare a problemelor şi abilităţile de comunicare [1].

Acest studiu se concentrează pe utilizarea TIC în învăţarea limbii engleze în rândul formabililor din cadrul Institutului de Formare Continuă (subiecţii grupei experimentale (n=27)). Studiul se bazează pe ipoteza că TIC pot fi folosite de studenţi pentru a facilita învăţarea limbii engleze şi în special formarea competenţei de comunicare în limba străină. Astfel, obiectivele specifice ale acestui studiu sunt explorarea gradului de acces la instrumentele TIC, a conexiunii la Internet, a frecvenţei şi a modului în care TIC sunt utilizate în scopuri educaţionale şi non-educaţionale în rândul studenţilor adulţi. De asemenea, studiul îşi propune să investigheze percepţiile respondenţilor cu privire la beneficiile asociate cu utilizarea TIC în învăţarea limbii engleze [2].

**Utilizarea TIC în predarea şi învăţarea limbilor străine**. Fiecare profesor care aplică TIC la lecţiile de limbă străină trebuie să fie conştient de faptul că orice tehnologie educaţională trebuie să îndeplinească următoarele cerinţe metodologice: conceptualitate, coerenţă, eficienţă, flexibilitate, dinamică şi reproducere. Instrumentele TIC pot fi împărţite în patru categorii principale: *instrumente informative, instrumente de situare, instrumente comunicative şi instrumente constructive*. Instrumentele informative sunt aplicaţii care oferă profesorilor şi studenţilor o cantitate mare de informaţii în diferite formate. Instrumentele de comunicare sunt acele dispozitive care oferă profesorilor şi studenţilor posibilitatea de a comunica între ei chiar dacă nu se află în sala de clasă. Instrumentele situaţionale sunt acele instrumente care îi plasează pe studenţi într-un mediu care implică un context şi apariţia unei situaţii. Instrumentele constructive sunt acele instrumente care pot fi utilizate în diferite scopuri de predare şi învăţare, cum ar fi manipularea informaţiilor, construirea propriilor cunoştinţe sau vizualizarea propriei înţelegeri [3].

O altă clasificare a instrumentelor TIC sugerată pentru utilizarea în clasele de limba engleză denumeşte primul tip de instrumente TIC ca instrumente de *e-creaţie*. Acest tip de instrumente TIC le permite studenţilor să utilizeze limbajul pentru a crea,

explora și descoperi în timp ce produc conținut și realizează performanțe. Al doilea tip de instrumente TIC este reprezentat de instrumentele de *comunicare electronică*. Este vorba de un software care permite profesorilor și studenților să comunice între ei. Al treilea tip de instrumente TIC este reprezentat de instrumentele *electronice de facilitare a citirii/scrierii*. Printre exemple aceste instrumente se numără table online, jurnale online, bloguri, wikis și cărți electronice. Al patrulea tip de instrumente TIC este denumit instrumente de *facilitare a ascultării/vorbirii*. Acest tip de instrumente TIC permite studenților să își dezvolte abilitățile de ascultare prin utilizarea unui număr de instrumente TIC, cum ar fi fișierele audio și video, bibliotecile de partajare audio și video precum YouTube etc. Ultimul tip de instrumente TIC este reprezentat de instrumentele de *evaluare electronică*. Cu acest tip, studenții pot demonstra și evalua performanțele sale, pot prezenta proiecte sau portofolii [4].

**Metodologia studiului**. Principalul instrument utilizat în acest studiu este chestionarul. Prima secțiune a chestionarului se referea la accesibilitatea și conectivitatea TIC a studenților. Secțiunea 2 a avut ca scop investigarea frecvenței de utilizare a TIC de către studenți și a modului în care sunt utilizate diferite instrumente tehnologice în scopuri educaționale și non-educaționale. Ultima secțiune a avut ca scop explorarea beneficiilor percepute de studenți în ceea ce privește utilizarea TIC în învățarea limbii engleze.

**Rezultate**. Prima întrebare a fost adresată pentru a explora accesul respondenților la instrumentele TIC. Rezultatele indică faptul că marea majoritate a respondenților au smartphone-uri (96,6%) și unități flash USB, 48,3% dintre respondenți dețin un laptop, 24,1% au un computer desktop. De asemenea, o mică parte dintre respondenți dețin imprimantă, scanner, copiator. În ceea ce privește accesul respondenților la conexiunea la Internet, majoritatea respondenților (99,9%) au acces la Internet acasă și acces la Internet mobil, totodată acces la Internet este în cadrul instituției de învățământ.

Referitor la frecvența și scopurile utilizării TIC, majoritatea respondenților au menționat că utilizează instrumente TIC atât în scopuri educaționale (4-5 zile în săptămână) cât și în scopuri non-educaționale (zilnic), deși frecvența de utilizare poate fi diferită de la un respondent la altul.

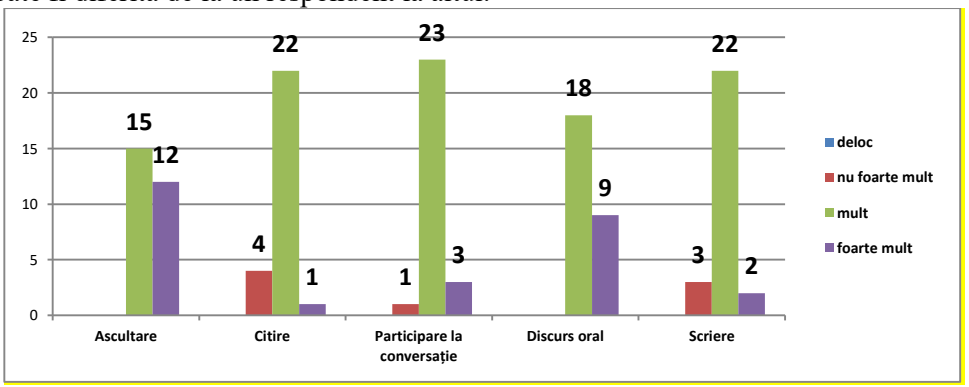



Fig. Ponderea utilizării TIC în procesul de dezvoltare a competențelor lingvistice

**Beneficiile utilizării TIC în învățarea limbii engleze**. Respondenții au fost întrebați în ce măsură utilizarea instrumentelor TIC în procesul de învățare i-a ajutat să-și dezvolte următoarele competențe: *ascultare, citire, participare la conversație, discurs oral, scriere*.

Din răspunsurile respondenților, putem concluziona că *utilizarea instrumentelor TIC în procesul de învățare a limbii engleze* a contribuit cel mai mult la dezvoltarea competenței de ascultare, discurs oral și participare la conversație.

Datele au arătat că respondenții implicați în acest studiu au o percepție pozitivă a beneficiilor asociate cu utilizarea TIC în procesul de învățare a limbii engleze. Prin urmare, nu s-a evidențiat niciun dezacord în această privință.

**Concluzii**. Studiul a arătat că studenții implicați în experiment au acces la instrumente TIC și conexiune la Internet. De asemenea, s-a constatat că majoritatea respondenților implicați în acest studiu folosesc TIC atât în scopuri educaționale, cât și noneducaționale, *de ex*. utilizarea dicționarelor online, utilizarea Internetului pentru traduceri și pregătirea pentru examene, corespondența prin e-mailuri și bloguri, vizionarea de videoclipuri pe YouTube. Totodată s-a dovedit că studenții adulți sunt conștienți de importanța utilizării TIC în procesul de învățare a limbii engleze. Utilizarea resurselor TIC îi motivează, deoarece le permite să obțină mai multe materiale de învățare într-un mod ușor, eficient și plăcut, prin accesul la o sursă uriașă de materiale de învățare a limbii engleze actualizate.

***Referințe:***

1. LLOYD, M. Towards a definition of the integration of ICT in the classroom. In: *AARE'05 Education Research Creative Dissent: Constructive*, 2006, pp. 1-18. ISBN:1324-9339.
2. BILYALOVA, A. ICT in teaching a foreign language in high school. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237,* 2017, pp.175-181. Disponibil: www.sciencedirect.com.
3. LIM, C. P., TAY, L. Y. Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Students' engagement in higher order thinking. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia,* 2003, 12(4), pp. 425-451.
4. ERBEN, T., BAN, R., & CASTANEDA, M. *Teaching English language learners through technology.* Taylor & Francis Routledge, 2009. ISBN 0-203-89442-1.

# TENDINȚE CONTEMPORANE ALE LEADERSHIP-ULUI PERFORMANT

*Elena SUMAN*
**CZU: 005.322:316.46:37.032** sumanhelen@yahoo.com

La etapa actuală se observă o tendință de redefinire a procesului de conducere denumită transformativă-inspirațională care va fi discutată în această lucrare, precum și principalele caracteristici ale conducerii transformaționale: carisma; influență idealizată; stimulare intelectuală; și luarea în considerare a nevoilor emoționale ale fiecărui angajat din cadrul organizațional.

În organizațiile din R. Moldova s-ar putea presupune că accentul acordat conducerii se află în tradiția unui model tranzacțional de conducere decât în zona transformațională. Acest tip de conducere apare, atunci când liderul organizațional încheie diverse tranzacții cu subordonații săi și specifică recompensele pe care le vor primi dacă îndeplinesc acele cerințe. Deseori aceste comportamente manifestate duc la dependența de procesele birocratice, precum și o cultura managerială axată pe supra-control. Tendințele contemporane însă pun accent pe conducerea transformatoare care trebuie încurajată la toate nivelurile organizaționale în deosebi atunci când organizația se confruntă cu următoarele condiții: un mediu turbulent în care produsele au o durată de valabilitate foarte scurtă; o mai mare concurență pe piață; tehnologia din cadrul organizațiilor devine învechită; schimbările demografice sunt din ce în ce mai accentuate. În conducerea transformativă accentul se pune mai mult pe oamenii cu viziune, creativi, inovatori și capabili să-i determine pe ceilalți să coopereze în remodelarea strategiilor și tacticilor organizației, precum și crearea unei echipe eficiente de muncă sau modelarea culturii organizaționale ca răspuns la o lume care se schimbă rapid așa cum menționează și Goodwin, Wofford și Whittington în lucrările sale. La aceste calități s-ar mai putea adăuga și urmărirea unor standarde ridicate, asumarea riscurilor calculate, provocarea și schimbarea structurii existente a companiei. Totuși conducerea tranzacțională și transformativă nu ar trebui privite ca abordări contrare, deoarece conducerea transformațională este construită deasupra conducerii tranzacționale care produce niveluri de efort și performanță atât din partea subordonaților cît și din partea liderului. Aici ne referim la caracteristicile liderului transformațional care va încerca să cultive în subordonați abilitatea și determinarea nu numai de a contesta punctele de vedere, ci și de a pune la îndoială opiniile liderului.

Conform lui Howell și Avolio, subordonații trebuie să fie pregătiți pentru exercitarea conducerii transformaționale și să vadă justificarea utilizării acestui tip de conducere ca mijloc de transformare a organizației [1]. După Geyer și Speyrer există o relație pozitivă între conducerea transformativă și performanță și asta se datorează prezența principalelor caracteristici a conducerii transformaționale identificate de Bass: ***carisma; influență idealizată; stimulare intelectuala; și luarea în considerare a nevoilor emoționale ale fiecărui angajat*** [2]. Susținerea acestei idei se bazează pe constatările unei serii de anchete efectuate de cercetători.

***Carisma.*** House a identificat calităţile de conducere carismatice într-o formă ideală menţionând că liderii carismatici prin forţa personalităţilor şi abilităţilor lor interpersonale sunt capabili să articuleze o viziune strategică care leagă prezentul de viitor având un efect extraordinar asupra subordonaţilor. Totodată, liderii carismatici deţin o mare putere şi influenţă proiectând un set atractiv de valori şi patternuri comportamentale uşor identificate şi agreate de subordonaţi [3]. Liderii carismatici – înzestraţi cu determinare, energie, încredere în sine şi abilităţi – sunt capabili să facă sacrificii prin curajul şi convingerea cu privire la viziunea lor; inspiră şi încurajează pe subordonaţi cu ideea că împreună prin efort comun pot realiza obiectivele organizaţionale [4].

***Influenţă idealizată.*** Liderul organizaţiei face apel la speranţele şi dorinţele angajaţilor, atunci când le transmite un sentiment de „misiune comună" şi îi inspiră că viziunea pe care o împărtăşesc este realizabilă şi că el-liderul sau ea-liderul are încredere în ei pentru a contribui priuntr-un efort comun la atingerea acelei viziuni.

***Stimulare intelectuală.*** Liderul este dispus şi capabil să arate subordonaţilor noi moduri de a privi problemele şi subliniază că dificultăţile pe care le întâmpină în munca lor sunt probleme care trebuie de rezolvat în mod raţional. Un climat de stimulare intelectuală ar trebui să fie cultivat permanent în cadrul organizaţiei. „Stimulatorul intelectual" este un puternic aliat al subordonaţilor, atunci când vine vorba de analiza şi soluţionarea problemelor. Se atestă faptul că liderul este bine înzestrat cu curiozitate intelectuală şi încurajează angajaţii de la diferite niveluri să-şi exprime ideile şi opiniile referitoare la procedurile operaţionale, precum şi ideile generale care ar putea fi de folos pentru organizaţie. Adică organizaţia fără limite a fost un concept dezvoltat de Welch pentru a-şi descrie viziunea asupra modului în care dorea să fie compania sa. El se străduia să elimine limitele verticale şi orizontale din cadrul companiei. De exemplu, prin eliminarea graniţelor verticale, ierarhia organizaţională poate fi aplatizată.

***Considerare.*** Liderul acordă o atenţie deosebită diferenţelor de abilităţi dintre subordonaţi şi acţionează ca mentor pentru cei care au nevoie să crească şi să se dezvolte. Liderul pune accentul pe abilităţile de antrenor, este dispus să delege şi arată o preferinţă pentru comunicarea bidirecţională, faţă în faţă. Kotter pune mult accent pe liderul care creează condiţii în care oamenii să-şi satisfacă nevoile intrinseci, cum ar fi nevoile de realizare, recunoaşterea, stima de sine, capacitatea de a respecta idealurile proprii. Un concept înrudit se referă la problemele emoţionale din conducerea transformării, iar pasiunea este adesea menţionată ca fiind relevantă în acest context. De exemplu: fostul administrator IBM – Lou Gerstner – a vorbit despre *importanţa pasiunii* în conducerea eficientă şi consideră că *aceasta depăşeşte abilităţile cognitive şi inteligenţa emoţională* (de exemplu, conştientizarea de sine, autocontrolul, empatizarea cu ceilalţi şi conştientizarea despre impresia altora despre noi). Pe lângă aceste patru caracteristici majore ale conducerii transformaţionale identificate de Bass, putem adăuga şi altele ca: *viziune; creativitate; selecţia şi formarea persoanelor talentate.*

Având în vedere calitățile liderilor transformaționali descrise mai sus este de înțeles faptul că atenția se îndreaptă spre selecția, pregătirea și dezvoltarea lor. *Noua cultură de leadership emergentă* va sublinia probabil valoarea serviciilor și a produselor de înaltă calitate, un spirit antreprenorial, eliminarea straturilor inutile de management, grupări de lucru flexibile și luarea deciziilor descentralizate având ca resursă cheie oamenii [5]. Prin urmare, strategiile de resurse umane ar trebui să se concentreze pe selecția și formarea liderilor transformaționali. Recrutarea persoanelor cu potențial de conducere este, evident, un prim pas, ulterior fiind crucială gestionarea modelelor de carieră ale potențialilor lideri. Acestora trebuie să li se ofere oportunități de a-și asuma riscuri și de a învăța din succese și eșecuri. Procedând astfel, ei dezvoltă o gamă largă de abilități de conducere și perspective, și apreciază la începutul carierei atât potențialul lor cât și limitările pentru producerea schimbării.

***Referințe:***

1. HOWELLl, J.M. and AVOLIO, B.J. Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control, and Support for Innovation Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. In: Journal of Applied Psychology, 1993, 78, 891.
2 GWYER and SPEYRER. The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation: Hypotheses and Some Preliminary Findings, August 2003 The Leadership Quarterly 14(4-5):525-544, DOI:10.1016/S1048-9843(03)00050-X
3 JUAN-CARLOS, PASTOR, JAMES, R. MEINDL and MARGARITA C. MAYO, A. Network Effects Model of Charisma Attributions. In: *The Academy of Management Journal,* vol. 45, no. 2 (Apr., 2002), pp. 410-420 The Academy of Management Journal.
4 SHELLEY, A. KIRKPATRICK, E. A. LOCKE. Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. Published 1996, *Psychology Journal of Applied Psychology.*
5 JOHN ADAIR: Great Leaders, Talbot Adair Press (Guildford) July 1989. Hardback. 312 pp. ISBN 0 9511835 7 5.
6 BENNIS, W.G. The seven ages of the leader. *Harvard Business Review,* January, 2004, pp. 46-53.
7 DRUCKER, P.F. What makes an effective executive? *Harvard Business Review,* June, 2004, pp. 58-63.
8 FULMER, R.M. The challenge of ethical leadership. *Organizational Dynamics,* 2004, no. 33, pp. 307-317.
9 GOODWIN, V, WOFFORD, J.C., & WHITTINGTON, J.L. A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct. In: *Journal of Organizational Behaviour,* 2001, p. 22.

# EDUCAȚIA EXTRAȘCOLARĂ: PRINCIPII ALE INSTITUȚIONALIZĂRII DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI NONFORMALE

*Liliana POȘTAN, Ludmila BOTNAR*
**CZU: 374.1.014** cercetareim@gmail.com, ludmila.botnar@artico.md

În anul 2020, subsistemul educație extrașcolară, parte a învățământului general, a constituit obiectul preocupărilor experților în educație, administrației și al specialiștilor din domeniu, fiind elaborate documentele: „Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova și Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar [1, 3].

Documentele au captat *statu quo*-ul educației extrașcolare, insistând asupra localizării ediucației și învățământului extrașcolar în esența conceptului de educație nonformală (ENF). Totodată, documentele tind să crească gradul de instrituționalizare a educației și învățământului extrașcolar, valorificând cu precădere conceptele și metodologia învățământului general.

Educația și învățământul școlar, educația și învățământul extrașcolar (EÎE) au valori diferite ale perceperii lor de către prestatori și beneficiari, dată fiind poziția tipului instituţiei de învăţământ pe axele *general-vocațional* și *obligatoriu-facultativ, opțional*. Provocarea constă în a armoniza necesitatea unui anumit grad de formalizare a competențelor formate și dezvoltate prin ENF şi caracterul nonformal al ENF în sine, caracterizat printr-o anumită spontaneitate.

Referențialul investigațional al acestui articol este constituit din două noțiuni, generalizate prin esența formei lor – nonformală și extrașcolară, raportate la gradul lor de organizare dintr-o perspectivă organizațională – cea a instituționalizării.

În noțiunile sale principale, Codul educației al Republicii Moldova anunță structurarea sistemului de învățământ (educațional) conform principiului învățare pe parcursul vieții, statuând cele trei forme ale educației: formală, nonformală, informală. Însă legiuitorul oferă o definiție neexhaustivă a ENF, revenind la reducționalismul sistemic:„Educaţie nonformală – ansamblul acţiunilor instructive proiectate şi realizate într-un cadru instituţionalizat extraşcolar, constituit ca o punte între cunoştinţele asimilate la lecţii şi cunoştinţele acumulate în contextul educaţiei informale” [2].

Dacă, în Republica Moldova, dilema legată de ENF rezidă în reducționalismul sistemic, apoi tema dezbaterilor asupra ENF în cadrul instituţiilor europene se referă la gradul de formalizare și acreditare a ENF din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, cu accent pe politicile de tineret. Copiii și adulții, ca beneficiari ai ENF, sunt mai puțin vizați de politicile europene în domeniul ENF.

În 2002, Cartea albă (*White Paper* On Youth, 2002), documentul-cheie al Comisiei Europene care analizează importanţa ENF pentru tineretul din Europa şi crearea politicilor pentru tineret, pe lângă sublinierea importanţei ENF, sublinia ca dilemă

importantă: cum să se facă legătura dintre necesitatea unui anumit grad de formalizare a cunoştinţelor care sunt oferite şi obţinute prin ENF şi caracterul nonformal al ENF în sine, care este caracterizat printr-o anumită spontaneitate? Zece ani mai târziu, în 2012, Consiliul Uniunii Europene adoptă Recomandarea din 20 decembrie 2012 privind validarea învățării non-formale și informale [6].

Menționăm că, în anul 2018, MECC a adoptat Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale, în care este specificat că documentul, „stabilește cadrul normativ privind funcționarea sistemului național de validare a educaliei non-formale și informale, prin care se realizează procesul de identificare, documentare, evaluare și certificare a cunoștințelor și competențelor, dobândite în contexte de educație nonformală și informală, în concordanță cu recomandările europene privind învățarea pe tot parcursul vieții [7]

**În concluzie** la cele de mai sus, constatăm trei arii problematice:

1. Cum să se facă legătura dintre necesitatea unui anumit grad de formalizare a cunoştinţelor, oferite şi obţinute prin ENF şi caracterul nonformal al ENF în sine, caracterizată printr-o anumită spontaneitate.
2. Cum să fie asigurată respectarea principiului subsidiarității între formele educației: formală-nonformălă-informală, fără a sublima educația formală și păstra caracteristicile educației nonformale și informale.
3. Cum să fie recunoscută și integrată educația nonformală pentru toate categoriile de vârstă, asigurând funcționalitate și nondiscriminare.

În articol sunt analizate premisele teoretice de natură instituțională, aplicabile educației nonformale și educației și învățării extrașcolare, ca una dintre formele de organizare a educației nonformale. Sunt valorificate tezele neoinstituționalismului, lansat prin articolul lui John Meyer „The Effects of education as an institution”, pentru argumentarea nonformalului ca esența *a proiri* instituționalizată și analizată de cercetătoarea Luana Miruna Pop în lucrarea sa *Imagini instituționale ale tranziției* (2003). Cercetătoarea lansează ideea tranziției ca evoluție socială nonliniară și caută soluții pentru o abordare instituțională a logicii tranziției. Or, raportul dintre cele trei forme ale educației, cu grad diferit de statutare: formală-nonformală-informală, este unul tranzitoriu și tranzitiv. Analiza tranzitivă a raportului dintre formele educației, realizată din perspectiva științelor educației, valorifică tezele umanismului și ale instituționalismului cognitiv și normativ:

- Oamenii au dreptul și responsabilitatea de a da sens și formă propriilor vieți; construirea unei societăți mai binevoitoare printr-o etică bazată pe valori umane și alte valori naturale, în spiritul rațional și liber-cugetător exersat de capacitățile umane [4].
- Articularea intereselor individuale și a celor colective, a scopurilor și a obiectivelor, a semnificației, sensului acțiunii sociale și interacțiunii umane [5, p.17].
- Constucția socială a actorilor și rolurilor asociate acestora este un proces înalt dinamic, fără a necesita o coerență crescută…Actorii, ca și rolurile asociate acestora, se află într-un permanent proces de asamblare și reasamblare dinamică [5, p.17].

Optica neoinstituționalismului asupra formalizării și acreditării ENF din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, implicit a educației și învățării extrașcolare, presupune articularea proceselor de instituționalizare la nivelele instituționale cognitiv și normativ, deci la nivelul instituțiilor mai „puțin vizibile". „Aceste instituții, spre deosebire de cele înalt formalizate, se produc „local", în cadrul interacțiunilor directe, prin intermediul diferitelor forme discursive. Ele sunt supuse unor procese de instituționalizare „din-aproape-în-aproape", iar asimilarea, internalizarea și imitația sunt mecanismele principale prin intermediul cărora aceste instituții se reproduc" [5, p. 17].

„În teoria neoinstituțională «se naște» o nouă instituție socială, acea a actorului social, ceea ce face ca presupozițiile axiologice privind raționalitatea individuală să se schimbe radical" [5, p. 46]. Formabilul este actorul principal al educației nonformale și a celei extrașcolare, iar metodologia interacțiunii în procesele productive, creative, de învățare, comunicare ale ENF și EÎE este interactivă și axată pe subiect.

Demersul analitic poate fi oprit provizoriu la constatarea de mai sus cu referire la statutul și rolul formabilului – chintesența educației și învățării nonformale/extrașcolare. Fiind facultative, opționale, la libera alegere, activitățile de ENF și EÎE sunt instituționalizate în forul intern al copilului, tânărului sau adultului prin curiozitate, interes, tipul de atitudine (pozitivă, proactivă, colaborativă / incluzivă). Iar formalizarea sau instituționalizarea ENF și EÎE tebuie realizate cu mare atenție pentru a nu admite îngrădirea libertății umane, temperarea spiritului creativ și instalarea arbitrului formal.

**Concluzii:**

- Documentele „Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova" și Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar tind să crească gradul de instituționalizare a educației și învățământului extrașcolar, valorificând cu precădere conceptele și metodologia învățământului general.
- Dacă, în Republica Moldova, dilema legată de ENF rezidă în reducționalismul sistemic, apoi temă a dezbaterilor asupra ENF în cadrul instituțiilor europene este gradul de formalizare și acreditare a ENF din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, cu accent pe politicile de tineret.
- Premisele teoretice de natură instituțională, în special tezele neoinstituționalismului, pot fi valorificate pentru argumentarea nonformalului ca esența *a proiri* instituționalizată. Analiza tranzitivă a raportului dintre formele educației, realizată din perspectiva științelor educației, valorifică tezele umanismului și ale instituționalismului cognitiv și normativ.
- Formalizarea sau instituționalizarea ENF și EÎE tebuie realizate cu mare atenție pentru a nu admite îngrădirea libertății umane, temperarea spiritului creativ și instalarea arbitrului formal.

***Referințe:***

1. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. MECC.Ch.:2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei

2. *Codul Educației al RM,* art. 3. Chișinău: 2014. Disponibil: https://www.legis.md/cautare-/get
3. *Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar.* MECC. Chișinău:2020. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_de-_baza_compe
4. Declarația de la Amsterdam 2002 – declarația oficială pentru Umanismul Mondial, IHEU, Disponibil pe: https://humanismromania.org/ce-este-umanismul/
5. POP, Luana Miruna. *Imagini instituționale ale tranziției.* Iași: Polirom. 2003. 224 p.
6. *Recomandarea din 20 decembrie 2012 privind validarea învățării nonformale și informale*. Consiliul Uniunii Europene. Disponibil pe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=cel
7. *Regulamentul privind validarea educației nonformale și informale.* MECC. 2018. Disponibil pe:https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_privind_educatia_nonforma-la.pdf

# CONSIDERAŢII GENERALE PRIVIND INTELIGENŢA APRECIATIVĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL SUPERIOR

*Valeria BOTEZATU*
**CZU: 378.126.03** valeriaspinu19@gmail.com

În secolul XXI, inteligența este considerată a fi un construct destul de complex. Ariile de interes ale cercetătorilor se centrează pe conceptul de ,,intelligent intelligences" , care include inteligența practică, socială și emoțională. După anii 2000, un tip nou de inteligență de dimensiune socială se află în sfera investigațională, *inteligența apreciativă.*

Inteligența apreciativă este una dintre abilitățile tot mai mult solicitate în contextul multiplelor crize și schimbări în societate. Conceptul de inteligență apreciativă ne direcţionează pe latura pozitivă a procesului de dezvoltare, de afirmare a punctelor forte şi a aspectelor pozitive a subiecților implicați, de transformare a riscurilor în oportunităţi de dezvoltare. Inteligența apreciativă reprezintă capacitatea de a identifica calitățile, aspectele pozitive ale unei persoane și de a le valorifica.

În consens cu ideile promovate de Martin E.P. Seligman [1], principalul promotor al psihologiei pozitive, care se concentrează pe punctele forte și virtuțile care îi ajută pe oameni să aibă succes în viață, afirmăm că inteligența apreciativă este abilitatea cadrului didactic universitar de a sesiza aspectele pozitive a studenților, de a accentua emoțiile pozitive, de a dezvolta talentul și/sau potențialul acestora.

Inteligența apreciativă este abilitatea de a percepe persoanele și situațiile cu potențial de succes și strategiile necesare pentru actualizarea acestora. Inteligenţa apreciativă se manifestă prin caracteristici personale precum perseverenţa, spiritul inovator, creativitatea, capacitatea de persuasiune, capacitatea de a-i antrena pe ceilalți în proiectele comune fie personalizate, fie educaţionale. Inteligenţa apreciativă se bazează foarte mult pe persistenţă, pe abilitatea de a-i determina pe studenți să stabilească scopuri, să le urmărească şi să le atingă, trecând peste toate obstacolele pe care le întâlnesc. Cadrele didactice cu inteligență apreciativă au capacitatea de a identifica în orice situaţie elementul pozitiv, dau dovadă de foarte multă flexibilitate şi adaptare la noi situaţii, îşi reconfigurează rapid perspectivele la noile realităţi în domeniul educațional.

Autorii cărții *Appreciative Intelligence. Seeing the Mighty Oak in the Acorn,* T.Tatchenkery şi C.Metzker [2], susţin că inteligenţa apreciativă reprezintă redefinirea conştientă sau inconştientă a cadrului, identificarea elementelor pozitive prin selecţie şi judecare a valorii, şi sesizarea modului de evoluţie a viitorului pornind de la prezent.

Conceptul de inteligență apreciativă este extins în modelul educației apreciative, propus de către Jennifer L. Bloom și Jeffrey L. McClellan [3], conform cărora educația apreciativă este suma celor trei factori – AI (*Appreciative Inquiry*), AA (*Appreciative Advising*) și AM (*Appreciative Mindset*),

*AI + AA + AM = Appreciative Education (AE)*, unde:

- AI (cercetarea apreciativă) reprezintă procesul de optimizare a succesului în cadrul instituției de învățământ, prin intermediul metodelor apreciative.
- AA (consilierea apreciativă) presupune procesul de consiliere în scopul îmbunătățirii comunicării dintre studenți și profesor și susținerii studenților în vederea atingerii rezultatelor dorite.
- AM (gândirea apreciativă) definită ca sistem de gândire centrat pe căutarea celor mai bune aspecte ale unei persoane.

În Figură este prezentată viziunea sistemică a acestor factori.

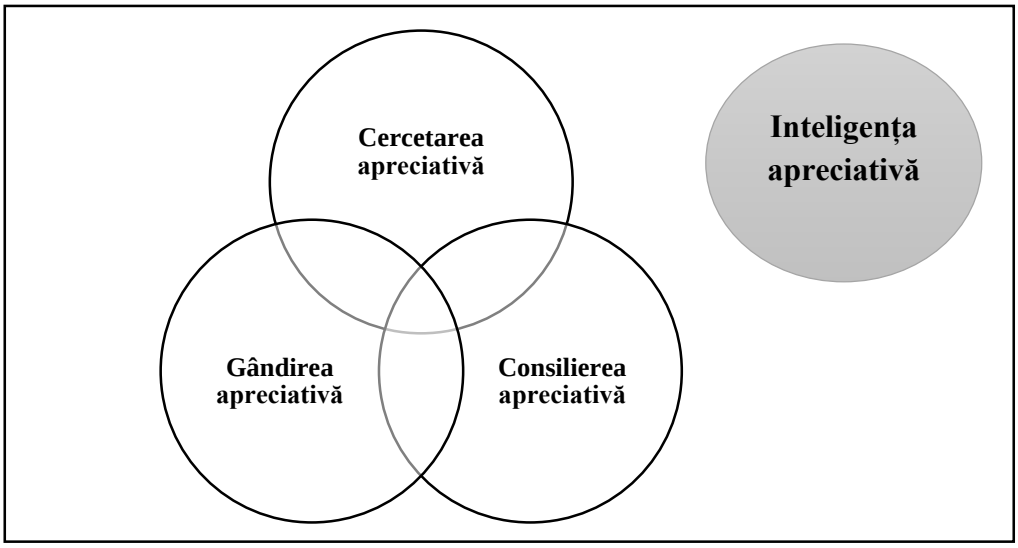



Fig. Componentele Inteligenței apreciative [4, p.113]

Cercetarea apreciativă presupune o metodologie în managementul schimbării instituției de învățământ și un proces axat pe aplicarea metodelor apreciative în vederea valorificării experiențelor pozitive ale actorilor implicați în procesul educațional pentru a produce schimbări. Consilierea apreciativă preia din cercetarea apreciativă setul de instrumente și strategii necesare profesorilor pentru eficientizarea comunicării cu studenții. Gândirea apreciativă reprezintă sistemul de capacități centrat pe aprecierea aspectelor pozitive a potențialului studentului și valorificarea acestora în contextul formării profesionale inițiale.

În acest sens, gândirea apreciativă se referă la următoarele capacități ale cadrului didactic universitar:

- capacitatea de reîncadrare (*reframing capacity*) – capacitatea de a căuta un cadru sau o viziune nouă asupra lumii, de a fi deschis la noi concepte, idei, perspective și posibilități;

- capacitatea de afirmare (*affirmative capacity*) – capacitatea de a observa și de a comunica despre ceea ce este bine și constructiv;
- capacitatea de potențial (*potential capacity*) – capacitatea de a vedea potențialul în sine și în ceilalți;
- capacitatea de colaborare (*collaborative capacity*) – capacitatea de a se implica în activități comune de grup, de a crea un mediu de cooperare favorabil pentru realizarea sarcinilor;
- capacitatea de emergență (*emergent capacity*) – capacitatea de a fi flexibil la apariția în mod spontan și imprevizibil a noilor schimbări.

În contextul celor menționate anterior, afirmăm că inteligența apreciativă reprezintă sinteza tipurilor de strategii utilizate în contextul mediului educațional apreciativ, care presupune identificarea aspectelor pozitive ale studenților prin intermediul aplicării metodelor diagnostice și valorificarea acelor aspecte care conduc spre realizarea obiectivelor de instruire stabilite.

***Referințe:***

1. SELIGMAN, M. E. P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press, 2002.
2. THATCHENKERY, T., METZKER, C. *Inteligența apreciativă*. București: Editura Codecs, 2009. 284 p. ISBN: 978-973-8060-99-9.
3. BLOOM, J. L., MCCLELLAN, J. L. Appreciative administration: applying the appreciative education framework to leadership practices in higher education. In: *Journal of Higher Education Management*, 2016, no. 31(1), pp. 195-210.
4. BIRNAZ, N., BOTEZATU, V. Formative Assessment in Higher Education: Particularities of Appreciative Intelligence of University Teachers in Formative Assessment Process. In: E. RAILEAN (ed.). *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education*. Hershey: PA: IGI Global, 2020, pp. 107-131.

# IMPLICAȚII ALE NEVOII DE PUTERE ACCENTUATĂ ÎN COMUNICAREA INSTITUȚIONALĂ

*Olesea MUNTEANU*
**CZU: 005.32 + 316.77** oleseapopazova@gmail.com

Articolul de față prezintă de manieră sintetică generalizatoare, reflecții teoretice cu funcționalitate practică evidentă asupra nevoii de putere accentuată, ca impact asupra comunicării interpersonale și organizaționale. În niciun domeniu al vieții și al activității umane existența și manifestarea omului ca ființă socială nu este posibilă fără comunicare, fenomen evolutiv spectaculos al civilizației umane. Comunicarea dă sens și finalitate intențiilor, dorințelor, aspirațiilor, atitudinilor și acțiunilor noastre, le face inteligibile pentru ceilalți, în aceeași măsură în care fiecare dintre noi percepem modul de manifestare al celorlalți față de noi *prin* și *pentru* comunicare. Natura și modul de manifestare a relațiilor de comunicare dintre oameni sunt atât de diversificate, atât de complexe și de structurate, încât putem spune că omul trăiește, de fapt, într-un mediu comunicațional omniprezent, care-i structurează și-i afectează viața în fiecare clipă [2, p. 1].

În contextul și sub umbrela cuprinzătoare a comunicării, nevoia de putere a oamenilor exprimă dorința acestora de a avea influență asupra celorlalți, un mare impact ca să facă o impresie deosebită asupra lor. Oamenii din această categorie caută medii sociale în care să poată avea influență, având tendința de a fi campionii situațiilor riscante. În grupurile mici ei se comportă într-un mod care să-i situeze în centrul atenției. Nevoia de putere este considerată a fi o nevoie complexă, deoarece aceasta poate fi utilizată într-o mare varietate de moduri, de la cele care servesc pe amatorul de putere până la cele care servesc alți oameni sau organizația. Mulți autori consideră ca acest tip corespunde nevoii de autostimă a lui Maslow, unul din primii oameni de știință în domeniul comportamentului organizațional, care a conștientizat și sensibilizat managementul asupra complexității nevoilor umane [4].

Cercetătorul occidental McClelland a propus în ordinea de idei de mai sus teoria necesităților sau teoria achiziției succeselor. Potrivit acestei teorii, nevoile reflectă caracteristici personale, relativ stabile, pe care individul le capătă prin experiența sa anterioară de viață și expunerea la mediul social. Ea pune în evidență în ce condiții anumite nevoi pot conduce la modele particulare ale motivației. McClelland are în vedere trei categorii de nevoi deosebit de relevante pentru comportamentul organizațional: *nevoi de realizare, de afiliere* și *de putere*. În acest sens, puterea, la rândul ei, o împarte în două forme:

- puterea personală – care implică controlul și dominarea altora ca scop în sine, fără a fi preocupat de scopurile organizației;
- puterea instituționalizată (socializată) – în care influențarea și dominarea celorlalți este un mijloc prin care se realizează obiectivele organizației. [3]

În Tabelul prezentat sunt sistematizate în mod comparativ necesitățile care trebuie satisfăcute primele, iar cu cât urcăm mai sus, intensitatea acestora scade și totodată putem compara modelele după Maslov și McClelland, de utilitate maximă pentru managementul organizațional.

*Tabel*

Model categorial teoretic al nevoilor umane

| **Model categorial** | **Maslov** | **McClelland** |
|---|---|---|
| Nevoi | Autoactualizare | Realizare |
| | Stima și statut | Putere |
| | Sociale și dragoste | Afiliere |
| | Securitate | |
| | Fiziologice | |

Managerii trebuie să cunoască oamenii care manifestă nevoia de putere, care, în general, tind să prezinte comportări, precum: franchețea, sinceritatea, puterea, vigoarea, bunăvoința sau disponibilitatea, bucuria de a se angaja (implica) în confruntări și o atitudine de a rămâne ferm pe poziția sa originală. Ei adesea sunt creativi și persuasivi, convingători și reclamă o mare atenție, audiență de la ceilalți semeni ai lor. Managementul adesea caută și atrage asemenea indivizi, care manifestă această nevoie de putere, oferindu-le oportunități deopotrivă și pentru exercitarea puterii, și pentru creșterea ei, în beneficiul activității instituției și al confortului personalului [1, p. 183-191].

În același timp însă, conform teoriilor valorificate în diferite contexte instituționale, oamenii care manifestă o accentuată nevoie de putere sunt motivați de posturi din domeniul activităților sociale sau de relații cu clienții. Nevoia mare de putere conduce întotdeauna la o motivare ridicată pentru posturile care oferă posibilitatea unui impact mare asupra celorlalți (jurnalism, management).

Din perspectivă psihopedagogică, persoana care trăiește permanent sentimente de inferioritate, de insignificanţă și de neputință, când este nesigură pe sine și are aproape constant stări de teamă și sentimente de ostilitate față de ceilalți, apare o dorință extrem de puternică de a se bucura de prestigiu, de a-i domina și chiar de a-i umili pe ceilalți. O astfel de persoană își va ascunde orice slăbiciune personală, oricât de neînsemnată sau firească ar fi. În plus, este înclinată permanent să îi clasifice pe cei din jur în „puternici” sau „slabi”. În funcție de context, există mai multe modalități prin care acest gen de persoană își va exercita nevoia de putere. Astfel, ea își va dori întotdeauna să aibă dreptate legată de tot ceea ce face sau intenționează să facă. Nu acceptă să fie contrazisă sau criticată și se înfurie dacă i se demonstrează că a greșit. De fapt, nu poate accepta ideea că altcineva poate avea o soluție sau un plan mai bune decât cele pe care el sau ea le propune. Prin urmare, nu va accepta decât cu greu să fie sfătuită sau îndrumată de către alții, văzând acest lucru ca pe o manifestare a neputinței sale, ca pe o slăbiciune care trebuie să rămână ascunsă. Persoana, care are

această nevoie de putere accentuată, va căuta să își exercite în permanență controlul asupra altora, mergând până acolo încât nu va fi de acord cu nimic altceva decât cu ceea ce propune sau face ea însăși. Mai mult, această persoană nu va ceda niciodată în fața celorlalți, ajungând să acționeze tocmai pe dos. Ea are pretenția ca lumea să se adapteze la nevoile și planurile ei, și nu invers. Dat fiind aceste atitudini și idei iraționale care rezultă din nevoia de a domina, aceste persoane sunt incapabile să stabilească cu ceilalți relații de la egal la egal. Dacă nu pot să conducă, ei se simt neputincioși și insignifianți. Respectiv, satisfacerea acestor nevoi generează, în mod inevitabil, nevoia de a comunica, necesitate a ființei umane de a schimba informații cu semenii săi. Ea pune în mișcare un proces dinamic, verbal și nonverbal, permițând persoanelor să se facă accesibile una alteia, să reușească să pună în comun sentimentele, opiniile, experiențele și informațiile [5].

**În concluzie,** subliniem că atunci când cercetăm comunicarea umană din unghiul manifestării acestuia în context instituționalizat, observăm aproape imediat un fenomen interesant: *termenul de comunicare se prezintă sub forma unei aglomerări conceptuale, cuprinzând un mare număr de științe*. Comunicarea poate astfel să capete accentele unor definiții lingvistice, psihologice și psihosociale, filosofice, matematice, pedagogice. Fiecare domeniu al cunoașterii are definiția sau definițiile lui referitoare la comunicare, pe care managementul urmează să o valorifice în mod funcțional și integrativ.

***Referințe:***

1. MICLĂUȘ, I.M., MICLĂUȘ, M.M. *Management general*. Arad: Editura Gutenberg Univers, 2007. 296 p.
2. *Introducere | Situația de comunicare* (masterprof.ro). [Accesat 07.08.2021] Disponibil: https://elearning.masterprof.ro/lectiile/psihopedagogie/lectie_02/introducere.html
3. *Motivația pentru muncă.* [Accesat 15.06.2021] Disponibil: https://psihologie.tripod.com/motivatia.htm
4. *Teoria lui McClelland – teoria necesităților.* [Accesat 15.06.2021] Disponibil: https://www.rasfoiesc.com/business/management/resurse-umane/Teoria-lui-McClelland-teoria-n48.php
5. VIANU, T. *Nevoia de a comunica*. [Accesat 27.08.2021] Disponibil: https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/comunicare/NEVOIA-DE-ACOMUNICA8412212024.php

# PROBLEME GENERATE DE INTEGRAREA SOCIOEDUCAŢIONALĂ A ELEVILOR CU CES, SUPRADOTAŢI ŞI ROMI

*Mihaela TOMA*

**CZU: 37.015.3:376**

*tmihaela86@yahoo.com*

Conform Declaraţiei Drepturilor Copilului şi principiului privind egalitatea de şanse a tuturor categoriilor de copii este obligatorie respectarea drepturilor de natură socioprofesională, educaţională şi de sănătate (anul 1988, UNESCO, Conferinţa Mondială a Educaţiei Speciale de la Salamanca, 1994)[1,p.317-318].

Potrivit lui A. Gherguţ (2013), conceptul de „integrare" presupune educarea şi accesul tuturor copiilor cu cerinţe educaţionale speciale alături de cei tipici, indiferent de dificultăţile cu care se confruntă aceştia şi de factorii externi care le-au cauzat, să beneficieze de servicii educaţionale şi sociale din partea unor persoane specializate în domeniu, să li se insufle spiritul de echipă şi implicarea directă a acestora în diferite activităţi organizate la nivel de grup în sala de clasă sau în afara ei, în cadrul unor evenimente socioculturale, istorice, sportive derulate la nivelul comunităţii locale. O însemnătate destul de importantă o are parteneriatul şcoală-elev-părinte, iar din această triadă fiecare actor implicat în procesul incluziunii joacă un rol major, comunicarea şi o colaborare eficientă fiind principalele fundamente, prin intermediul cărora se poate ajunge la combaterea atitudinilor negative din partea personalului din instituţia de învăţământ sau ale elevilor tipici şi/sau părinţilor acestora şi respectiv adaptarea curriculară corespunzătoare în raport cu necesităţile individuale constatate [1, p.321].

În viziunea lui Gherguţ în conjunctură socială, integrarea se referă la întrunirea în aceeaşi locaţie a mai multor indivizi diferiţi şi contribuţia lor la îndeplinirea unor scopuri comune, astfel redistribuirea unui individ într-un cadru mai mult sau mai puţin distinct/izolat într-o ambianţă convenabilă tuturor, prin dispoziţii ce au în vedere eliminarea segregării [2, p.19].

În accepţiunea autoarei Creţu, în literatura de specialitate se întâlneşte conceptul „dezavantajat" asociat cu copii cu capacităţi intelectuale înalte sau supradotaţi, întrucât se pot confrunta cu diferite probleme de natură socioculturală, financiară, mediul de provenienţă, dificultăţi de învăţare, senzorio-motorii, emoţionale, dificultăţi de socializare, de personalitate, inhibiţie intelectuală, perfecţionismul, de unde reiese faptul că pot exista cazuri de elevi supradotaţi cu anumite deficienţe. În oraşele Bacău, Bucureşti, Galaţi, Iaşi unde au loc cele mai semnificative olimpiade şcolare pentru elevii dotaţi din punct de vedere intelectual de la ciclul gimnazial şi liceal, au fost chestionate mai multe cadre didactice şi au fost identificaţi parametrii prin care se relevă următoarele aspecte cu referire la copii cu un potenţial supramedie: trăsăturile psihocomportamentale individuale, acţiunile instructiv-educaţionale administrate la clasă şi problemele întâmpinate în privinţa factorilor materiali şi administrativi în care se derulează demersul educaţional [3,p.13].

Procesul educaţional include următoarele aspecte:adaptarea şi individualizarea instrucţiei prin suplimentarea cu anumite sarcini ce conţin o dificultate mai crescută, întrucât pot asimila o cantitate mare de informaţii, dispun de o gândire statistică, intelect investigativ, claritate şi precizie în elaborarea ideilor, comutări interdisciplinare, intuiţie, ritm accelerat de învăţare, intervine plictiseala, respectiv o evaluare în concordanţă cu cerinţele şi aşteptările cuvenite din partea acestei categorii de elevi. Planificarea unor activităţi extracurriculare sub forma unor cercuri tematice şi acces la surse adiţionale de informare ştiinţifică, literară, elevii posedă o receptivitate crescută, interes cognitiv mărit la activităţi. Aceştia au nevoie de sprijin afectiv, stimulare pentru dezvoltarea sentimentelor intelectuale, stil didactic egalitar, cooperant, permisiv; au un indice crescut de aspiraţii, motivaţie intrinsecă pentru învăţare, energie, activism, deschişi spre comunicare, dezbatere, predispoziţie spre dominare la nivelul clasei, voluntarism, sentimente emoţionale interne.

Bariere ce apar în cadrul instruirii elevilor cu aptitudini înalte pot fi: aplicarea unor teste de inteligenţă sau docimologice obişnuite pentru identificarea copiilor supradotaţi, care de multe ori nu pot fi relevante, deoarece necesită o adaptare specifică pentru ei, numărul mare de elevi din clase, inexistenţa activităţilor suplimentare, lipsa formării profesionale a cadrelor didactice în domeniul metodicii de predare pentru elevii cu înalte abilităţi; orar şcolar supraîncărcat,insuficienţa activităţilor de consiliere în acest domeniu pentru elevi, profesori şi părinţi [3, p.74].

Gabor et al. (2009) susţin că un rol deosebit de important în integrarea socială a comunităţilor de romi îl constituie relaţia lor cu instituţiile statului, dintre care enumerăm: şcoala, administraţia locală, serviciile de sănătate, dar şi legătura lor cu ceilalţi membri din societate. Sunt vizate următoarele aspecte: încadrarea părinţilor acestor copii pe piaţa muncii şi veniturile obţinute, respectiv nivelul de trai, migraţia internă şi internaţională, segregarea teritorială şi izolarea lor, fiind amplasaţi cu locuinţele la periferia oraşelor[4,p.9].

Excluziunea este un proces social, economic, politic şi cultural, iar înlăturarea acestuia implică modificări atât în acţiunile economice şi în relaţiile sociale, cât şi în instituţiile social-politice şi în doctrinele culturale în realizarea şi păstrarea sa. La nivelul societăţii, romii continuă să fie devalorizaţi si discriminaţi, în cadrul relaţiilor interpersonale şi intercomunitare ce au la bază rasismul celorlalţi indivizi, fiind stigmatizaţi drept „ţigani” şi inferiori în societate. Integrarea socială se derulează în mai multe etape: contactul, competiţie (poate interveni şi conflictul), adaptare şi asimilare, la nivelul reprezentărilor colective, acceptarea minorităţilor de către cei din jur [4, p.21-22].

În cadrul instituţiei de învăţământ pentru integrarea şcolară a copiilor de etnie romă este necesară prezenţa unui mediator şcolar de etnie romă care va colabora cu personalul de conducere şi cadrele didactice de la clasă pe parcursul acestui proces, pentru evitarea abandonului şcolar, informarea şi gradul de conştientizare a părinţilor şi copiilor romi despre importanţa educaţiei, participarea la şedinţele şcolare. Barierele ce pot fi întâlnite în procesul integrării copiilor din categoria minorităţilor etnice în instituţiile de învăţământ general şi în societate, în România ar fi: de natură lingvisti-

că, deoarece mulţi dintre ei nu sunt vorbitori de limbă română şi ar întâmpina dificultăţi de înţelegere a informaţiilor transmise, majoritatea prezintă tulburări de comportament grave, iar părinţii copiilor tipici manifestă o reticenţă în ceea ce priveşte integrarea alături de proprii copii, pe de o parte că le-ar putea influenţa conduita acestora, iar pe de alta parte ca ar putea deveni oricând victime ale violenţei fizice sau verbale ale copiilor din comunităţile de romi sau a furtului, o acţiune foarte comună, practicată în rândul acestora, iar mulţi dintre elevii tipici au fost transferaţi la alte şcoli, tocmai din acest motiv, ci mai degrabă ar accepta integrarea elevilor cu CES care nu prezintă tulburări de comportament, deoarece se declanşează sentimentul de milă; atitudinea părinţilor romi faţă de şcoală, discriminarea romilor la nivel social, dar şi în cadrul şcolii, spre exemplu, lipsa participării lor la programul de *afterschool* sau oferirea manualelor şcolare acasă, absenteism nemotivat crescut, combaterea analfabetismului, scăderea vârstei de căsătorie, cerşetoria.

Din prezentarea pe scurt a celor trei categorii de copii care se întâlnesc frecvent în societatea contemporană, respectiv în cadrul instituţiilor din învăţământul de masă pentru care se depun eforturi în a-i integra socioeducaţional, reies următoarele similitudini din identificarea problemelor ce apar din ce în ce mai mult în acest proces şi este necesară măcar o ameliorare a acestora: implicarea directă în activităţi extracurriculare la nivelul comunităţii, participarea la acţiuni organizate de comunitatea şi administraţia locală, de ecologizare, evenimente caritabile; personalizarea curriculumului şcolar în funcţie de cerinţele educaţionale speciale, ale aptitudinilor înalte sau a nivelului cunoştinţelor acumulat în momentul evaluării iniţiale a romilor,întrucât mulţi dintre ei nu sunt şcolarizaţi până la o anumită vârstă; atitudinile negative ale personalului implicat în procesul integrării, tulburări de comportament în timpul desfăşurării activităţilor în sala de clasă, dificultăţi în socializarea şi interacţiunea cu ceilalţi colegi, lipsa perfecţionării cadrelor didactice pentru fiecare categorie în parte, lipsa asistenţei suplimentare, parteneriat eficient între cadre didactice-elevi-părinţi.

**În concluzie,** toţi copiii au dreptul la o integrare socială şi o educaţie adecvată lângă ceilalţi membri ai comunităţii, indiferent de problemele pe care le au,de orice natură, dezvoltarea unei atitudini pozitive în vederea optimizării şi îmbunătăţirii relaţiilor dintre indivizi, dând dovadă de toleranţă, acceptarea tuturor diferenţelor dintre noi şi valorificarea potenţialului fiecărui copil.

***Bibliografie:***

1. GHERGUŢ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială-Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice*. Ediția a III-a. Iaşi: Polirom, 2013, pp.317-321. ISBN: 978-973-46-3386-9.
2. GHERGUŢ, A. *Educaţia incluzivă şi pedagogia diversităţii*. Iaşi: Polirom, 2016. 19 p. ISBN: 978-973-46-5664-6.
3. CREŢU, C. *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Polirom,1997, pp.13, 74. ISBN: 973-683-010-1.
4. GABOR, F. et al. *Incluziune si excluziune: studii de caz asupra comunităţilor de romi din Romania*. Cluj-Napoca: Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităţilor Nationale, 2009, pp.9, 21-22. ISBN: 978-606-922223-2-4.

# AUTOINSTRUIREA ȘI AUTOPERFECȚIONAREA – REPERE FUNDAMENTALE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRULUI DIDACTIC

*Ala BRUMA*
*IET Andrieș, s. Mereni, master*
**CZU: 378.126.041 + 371.13.041**
*alabruma8@gmail.com*

**Autoeducația** reprezintă o direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității umane care implică transformarea obiectului educației în subiect al educației, capabil de autoevaluare și autoproiectare pedagogică. Domeniul a devenit prioritar pentru personalitatea umană odată cu schimbările survenite pe piața muncii, care solicită un număr tot mai mare de responsabilități legate de gestionarea competențelor angajaților. Astfel, oamenii trebuie să învețe singuri mai ales din propria experiență, ceea ce constituie un argument solid în favoarea ideii de necesitate a formării competențelor pentru autoeducație, autoinstruire, autoperfecționare.

Definirea *autoeducației*, la nivelul unui concept pedagogic fundamental, presupune înțelegerea funcției și a structurii specifice activității de autoperfecționare-autodezvoltare a personalității umane. Funcția principală a autoeducației este valorificarea unui ansamblu de acțiuni educaționale, proiectate și realizate permanent la un nivel calitativ superior, într-o perioadă de timp determinată [1, p. 96-97].

*Autoeducația,* în calitatea sa de *„activitate desfășurată în scopul perfecționării propriei personalități”*, are puncte de interferență cu conceptul de *autoperfecționare* și *autoinstruire* [1, p. 34]. Necesitatea autoperfecționării, ca ansamblul activităților prin care individual își proiectează-desfășoară-evaluează propria instruire/formare în mod autonom, independent pentru cadrele didactice este generată de puternica mobilitate socioprofesională și penuria persistentă de timp.

*Autoeducația, autoperfecționarea și autodidaxia* pot fi clasificate în câteva curente, în funcție de perspectiva abordată: perspectivele psihosomatice, centrarea pe dezvoltare, cognitive, didactică, focalizată pe organizare, socioculturală, extrașcolară sau epistemologică.

Astfel, din *curentul extrașcolar,* putem prelua ideea planificării actelor de învățare autonomă și proiectelor asociate lor, care sunt foarte importante la o vârstă adultă.

*Curentul sociocultural* ne permite să înțelegem că omul *„se formează permanent într-un câmp de relații socioculturale devenind treptat un subiect social instruit”*. De aici deduce că individualizarea în autoperfecționare este una socială și este important să subliniem că practica autoformativă depinde de contextul de formare, iar achizițiile sunt mai întâi *„un produs social, chiar dacă indivizii nu conștientizează clar aceasta”* [5, p.7].

Ideile *curentului epistemologic* sunt centrate pe natura fenomenului de autoperfecționare și pe logica și valoarea acestuia. Astfel *Teoria învățării sociale* ce se atribuie la acest curent a demonstrat că cadrul didactic care se autoinstruiește

utilizează un ansamblu de condiţii din mediu, fapt care îi structurează proiectul de activitate, de aceea cadrul organizator trebuie gândit deosebit de bine, ţinând cont de specificul mediului educaţional.

*Teoria angajării în acţiune a lui Varella* ne clarifică în ceea ce priveşte caracteristicile unui proces de autoperfecţionare, şi anume: *iniţiativele de autoformare sunt aleatoare şi euristice, evoluţia procesului este nepremeditată şi creativă, determinarea reciprocă individ-mediu în intenţiile de autoformare, racordarea individului la o reţea de resurse pertinente, emergenţa cunoştinţelor implicite conţinute în activetatea practică, indivizii cunosc regulile după care funcţionează modalitatea lor unică de a învăţa autodidact ş.a.* [4, p.169].

*Teoria constructivistă* asupra autoperfecţionării reuneşte constructivismul cu autodirijarea în învăţare şi ne oferă un model de construire a demersului formativ.

*Curentul didactic* este cel mai vizat şi explorat de către cercetători, deoarece se referă mai ales la cercetările din învăţământ, la utilizarea anumitor metode şi tehnici de predare-învăţare.

Prin contribuţia observaţiilor lui R.Hiemstra [3, p.7-10] putem formula condiţiile de bază pentru un act de autoperfecţionare eficient al cadrului didactic: *profesorul trebuie să urmărească perseverent şi sistematic informaţia nouă din domeniu; cei care se autoperfecţionează trebuie să experimenteze individualizarea învăţării şi să-şi construiască o filozofie personal referitoare la activitatea (teoretică şi practică) proprie; trebuie formate-dezvoltate, în primul rând, competenţele necesare evaluării nevoilor de formare, analizării acestora şi transpunerii în practică; cadrele didactice trebuie să se familiarizeze cu dimensiunile fizice, emoţionale şi sociale ale mediilor educative şi efectele acestora asupra autoperfecţionăriii; este necesar să fie context în care cel cu necesităţi de formare să folosească metode şi tehnici de învăţare cât mai diverse şi noi; trebuie valorizată dezvoltarea gândirii critice, scrierea şi lectura, reflecţia personală.*

Aceste condiţii sunt extrem de importante şi utile pentru formarea continuă a personalului didactic în contextul instituţiei şi necesită a fi suplimentate cu strategiile de formare-dezvoltare a capacităţii de învăţare autodirijată, susţinute de *curentul cognitiv.*

Cercetătorul R.M. Smith [2, p. 4] consideră că în ceea ce priveşte învăţarea autodirijată sunt remarcate capacităţile de a planifica, a stabili obiectivele, de a menţine motivaţia optimă şi a evalua progresele.

**În concluzie,** putem afirma că procesul de autoperfecţionare construieşte un nou echilibru între factorii externi şi factorii interni ai activităţii de formare/dezvoltare a personalităţii cadrului didactic, factori situaţi pe o linie de evoluţie ascendentă. Astfel, performanţa dorită sub forma unei competenţe, aflată iniţial alături de mediu în ipostaza unui factor extern, devine treptat – prin educaţie permanentă şi autoperfecţionare – un factor intern stabil, care reflectă, la nivel funcţional şi structural, capacitatea intrinsecă a personalităţii umane de autoperfecţionare continuă a activităţii sale individuale, profesionale şi sociale.

***Referințe:***

1. BARNA, A. *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice.* București, 1995.
2. DORDEA, M. Abordări contemporane cu privire la autoinstruire. În: *Anuarul Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu*” Sibiu, 2004, nr. 3.
3. HIEMSTRA, R. Aspects of effective learning environments. In: *New directions for adult and continuing education*, 1991, no.50.
4. VARELLA, F. J., TROMPSON, E., ROSCH, E. *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* Massachusetts Institute of Technology, 1992.
5. CARRE, P. *L'autodirection en formation. Psichopedagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris, 2002.

# AVANTAJELE ŞI LIMITELE TRANSDISCIPLINARITĂŢII ÎN PRACTICA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PRIMAR

*Vasilica-Carina BANU*
**CZU: 373.313:159.928** *banu_carina@yahoo.com*

**Introducere.** Contextul social al ultimelor decenii aduce în faţa lumii contemporane o serie de provocări faţă de care domeniul educaţiei nu poate să rămână indiferent. Principala caracteristică a acestor provocări sau probleme stringente este cea a complexităţii. Pentru a face faţă incertitudinilor şi schimbărilor continue caracteristice societății actule, elevii au nevoie de competenţe strategice, cum ar fi abilităţi de a învăţa cum să înveţe, abilităţi de a rezolva probleme, abilităţi de comunicare. Acestea nu pot fi formate în totalitate prin intermediul disciplinelor şcolare clasice, impunându-se o abordare integrată a curriculumului şcolar. Integrarea curriculară se realizează prin stabilirea unor relaţii clare și sigure de convergenţă între cunoştinţe, capacităţi, competenţe, atitudini şi valori care aparţin disciplinelor şcolare distincte.

Această fuziune a cunoştinţelor specifice diferitelor discipline, având ca scop descoperirea unor noi câmpuri de investigaţie, conceperea unor noi programe de cercetare, se numește abordare de tip transdisciplinar.

**Transdisciplinaritatea** reprezintă punerea în acțiune a unui set de teoreme comune pentru un ansamblu de discipline. Datorită gradului său de complexitate, abordarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica şi interacţiunea a patru niveluri de intervenţie educativă: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar şi transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoaşterea caracterului diferit al abordărilor enumerate nu implică ignorarea relației lor de strânsă complementaritate. Pentru a folosi o metaforă a unui autor cunoscut în domeniu, vom spune că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeţi ale unuia şi aceluiaşi arc: al cunoaşterii” [1, p.52]. Aceasta oferă posibilitatea abordării și tratării unei teme din mai multe perspective, păstrând însă caracterul ei unitar. Transdisciplinaritatea oferă posibilitatea de a răspunde dorinţei asidue de cunoaștere a elevilor, în domenii care îi preocupă, fascinează. În activităţile transdisciplinare, principiul de bază este cooperarea, elevii fiind împărţiţi în grupuri de lucru. Cooperarea încurajează învăţarea, are marele avantaj că ajută elevul într-o mai mare măsură decât competiţia la conturarea unei imagini pozitive de sine, la stimularea încrederii în propriile forţe şi la convingerea că are mai multe şanse de reuşită.

„Un alt aspect important referitor la competenţele transversale constă în dificultatea de a le încadra în modelele educaţionale tradiţionale’’ [2, p.13]. Organizarea conţinuturilor în manieră transdisciplinară se bazează pe clasicul proces de predare-învăţare-evaluare în conduitele mentale ale elevului din perspectiva unei integrări efective, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educational (proiectare, desfăşurare, evaluare).

Integrarea transdisciplinară presupune o întrepătrundere a mai multor discipline şi poate genera apariţia unor noi domenii de cunoaştere. Abordările transdisciplinare se pretează la toate nivelurile şi la toate tipurile de clase având nevoie de oameni cu o gândire complexă care să poată face corelaţii între noţiunile teoretice şi realitatea de zi cu zi. În urma învăţării transdisciplinare, elevul va fi capabil să interpreteze, să analizeze, să formuleze, să exprime opinii personale, să utilizeze informaţia în scopul rezolvării unei probleme date, să identifice şi să soluţioneze probleme.

Abordarea transdiciplinară a învăţării are o serie de avantaje:

- permite stabilirea unei relaţii detensionate în procesul de învăţare dintre cei doi parteneri (cel care educă și cel care este educat);
- cadrului didactic îi revine rolul de mediator sau facilitator;
- angajarea responsabilă a elevului în procesul învăţării;
- se trece la tipul de învăţare conceptuală aprofundată şi utilă, pe tot parcursul anului şcolar;
- cunoştinţele generate sunt profunde și trainice, dar dintr-o perspectivă integrată asupra cunoaşterii;
- angajarea elevilor în procesul de învăţare prin probleme provocatoare, semnificative,

adaptate nivelului lor cognitiv;

- achiziţia şi aplicarea cunoştinţelor se realizează în situaţii noi şi complexe, pentru a favoriza transferul şi generarea de noi cunoştinţe;
- procesul de învăţare se centrează pe investigaţie colaborativă, învăţare integrată, identificare şi rezolvare de probleme;
- oferă elevilor cadrul formal adecvat pentru organizarea cunoştinţelor;
- oferă un cadru adecvat de transfer al cunoştinţelor din viaţa de zi cu zi în practica şcolară, de la o disciplină la alta, pe verticală şi pe orizontală;
- este încurajată comunicarea şi relaţiile interpersonale prin valorificarea valenţelor formative ale sarcinilor de învăţare în grup;
- conţinutul cât şi metodologia de abordare sunt în permanenţă actualizate, rafinate, ca urmare a feedback-ului dintre actanțiii demersului educativ;
- crește stima de sine a elevilor.

O parte importantă dintre limitele predării transdisciplinare ar putea fi:

- foarte mult timp alocat de către profesor în realizarea colajului instrucţional;
- necesită costuri ridicate materialele pentru desfășurarea actului în sine;
- uneori poate fi pierdută coerenţa în studierea disciplinei de studiu;
- consumul unei mari doze de energie psihică.

**În concluzie,** dacă prin specificul disciplinar al învăţării se formează în mod deosebit competenţe specifice nivelului cognitiv, prin abordarea transdisciplinară se formează competenţe integratoare şi durabile prin însuşi caracterul lor transferabil. Conţinuturile organizate transdisciplinar se vor axa în procesul educaţional nu pe

disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective şi psihomotorii ale elevului. Elevul va fi pus în situaţia de a gândi, de a-și pune întrebări, de a face legături între aspectele studiate la fiecare disciplină în parte şi astfel nu va mai percepe fenomenul studiat izolat, ci cumulând ceea ce ştie despre el din punctul de vedere al diferitelor discipline. Activitățile transdisciplinare ajută elevul să învețe în ritm propriu şi să fie evaluat în funcţie de ceea ce ştie, stimulează cooperarea dintre elevi, minimalizându-se astfel rolul competitiv, oferă elevilor posibilitatea de a-şi crea strategii proprii de abordare a diverselor situaţii, asigurând o învăţare activă.

***Referințe:***

1. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. Iaşi: Polirom, 1999, p.53.
2. .http://proiecte.ucv.ro/transmod/media/good_practice_guide_RO.pdf.
3. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006. p.321.

# MARKETING EDUCAȚIONAL ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

*Andra-Ramona BORȘ*

**CZU: 37.01:339.138:373.5** ***andra_bors@yahoo.com***

**Introducere.** Marketingul educațional este una dintre noile tendințe emergente în managementul educațional.Ținând cont de importanța globală a marketingului educațional, acest studiu a fost conceput pentru a identifica și analiza conceptul aplicabil În învățământul preuniversitar, pentru a înțelege principiile de bază și impactul unor acțiuni de promovare a serviciilor liceelor, în încercarea de adaptare la mediul competitiv în care acestea funcționează. Sintetizarea conceptuală ne-a ajutat la înțelegerea practicii de marketing educațional în școli, văzând care sunt caracteristicile comune și ce căi viitoare sunt de urmat în acest domeniu.

Introducerea învățământului obligatoriu pe piețe educaționale în multe țări occidentale a condus la crearea unor medii mai competitive pentru școli, însă odată cu piața vine și comercializarea, „un proces care se caracterizează în mare măsură printr-o prioritate sporită acordată de directorii de școli comercializării școlilor acestora ” [1, p. 241-257].

Marketingul educațional era definit mai cuprinzător de Foskett (2002), ca fiind un proces de management holistic care vizează îmbunătățirea eficacității prin satisfacerea nevoilor și dorințelor părinților, mai degrabă decât simpla vânzare a produselor și serviciilor, sau convingerea clienților să cumpere un program educațional specific. Același autor din domeniul marketingului educațional, menționează că înființarea piețelor educaționale a îndemnat școlile să încorporeze diverse forme de perspectivă de marketing în strategia lor, văzându-se nevoite să se comercializeze mai explicit pentru a recruta cu succes elevi în noul mediu competitiv [2].

Marketingul educațional a fost definit în literatura de specialitate astfel: Kotler și Fox îl percepeau ca însemnând „analiza, planificarea, implementarea și controlul programelor atent formulate, concepute pentru a produce schimburi voluntare de valori cu o piață țintă de realizat obiective organizaționale ”, completând că „sarcina principală a instituției este de a determina nevoile și dorințele piețelor țintă și de a le satisface prin proiectarea, comunicarea, stabilirea prețurilor și livrarea de programe și servicii adecvate și viabile din punct de vedere competitiv” [3, p.6-8].

Davies și Ellison (1997) spuneau că este „mijlocul prin care școala comunică și promovează în mod activ scopul, valorile și produsele elevilor, părinților, personalului și comunității mai largi”, că școlile viitorului vor folosi tehnici și abilități asociate de obicei cu afacerile, astfel încât marketingul strategic este o tehnică utilizată în acest domeniu, împărțind școlile în câștigătoare și învinse [4, p. 3].

Evans (1995), întărea aceeași idee, spunând că este „procesul de management al identificării și satisfacerii cerințelor consumatorilor și ale societății într-un mod durabil” [5, p. 4].

Din analiza reperelor conceptuale rezultă că marketingul educațional este o funcție managerială indispensabilă, fără de care școala nu ar putea supraviețui în mediul său concurențial actual, pe motiv că nu este suficient ca o școală să fie eficientă, necesitând, în plus, transmiterea unei imagini pozitive părinților și părților interesate, prin stategii manageriale bazate pe relațiile ideale dintre școală și comunitatea sa.

Pentru un liceu, produsul este elevul-beneficiar, astfel că alegerea va fi spre cel care oferă cea mai bună calitate și caracteristici, prin urmare, organizația școlară e nevoită să se concentreze pe dezvoltarea și îmbunătățirea acestuia, să fie atentă la nevoile și dorințele părinților, și ale copiilor și la schimbările din nevoile comunității. Pentru acestea, perspectiva de marketing este extrem de importantă, încurajând școlile să întreprindă acțiuni investigând nevoile beneficiarilor prin: (1) cercetarea de marketing și analiza mediului; (2) formularea unui plan și strategie de marketing; (3) implementarea mixului de marketing; și (4) evaluarea procesului de marketing.

*Elemente importante*: feedback-ul beneficiarilor, dar și poziționarea liceului între celelealte de pe piața educațională, plus interacțiunile care au loc și calitatea serviciilor.

Pe lângă ceea ce așteaptă și vor elevii, importanță majoră au alegerile părinților, iar colectarea acestor informații se face de către personalul liceului: o cantitate substanțială de informații și feedback este obținută în moduri ad-hoc de către personalul școlii prin conversații întâmplătoare cu părinții, întâlniri cu asociațiile de părinți și impresiile directorilor despre ceea ce vor părinții, prin urmare, echipele de conducere ale școlii se angajează în construirea unei identități și imagini distincte a școlii lor, ca parte a încercărilor lor de a obține un avantaj competitiv pe piață.

Un element esențial în planul de marketing este ierarhizarea, poziționarea liceului în raport cu altele: organizațiile își poziționează locul distinct pe piață, adică aranjează ca un produs să ocupe un loc clar, distinctiv și de dorit față de produsele concurente în mintea piețelor-țintă.

De asemenea, marketingul instituțiilor de învățământ include o abordare bazată pe relații, pe angajamente, punând interesele beneficiarilor (părinţii, comunitatea, agenţii economici, spaţiul sociocultural) pe primul loc, pentru a obține un avantaj competitiv care să ajute la dezvoltarea și alimentarea interacțiunilor dintre organizație și clienții săi. Acest tip de management subliniază importanța dezvoltării unei culturi organizaționale bazată pe clienți și se concentrează pe calitatea serviciilor.

**Concluzii.** Orientarea spre marketing se concentrează pe nevoile, dorințele și stilurile de viață ale clienților, dezvoltând și implementând o strategie pentru a le satisface. Rolul și funcția asigurării calității serviciilor interne și externe sunt de o mare importanță pentru dezvoltarea unei culturi a calității în învățământ, iar îmbunătățirea și responsabilitatea pot fi combinate într-o strategie echilibrată. orientarea de marketing de relații odată impusă accelerează procesele de îmbunătățire a calității serviciilor în instituțiile de învățământ și, în același timp, subliniază și sporește

acțiunile manageriale, în scopul familiarizării cu interesul superior al beneficiarilor și pentru a fi atenți la nevoile lor și sensibili la povestea individuală a acestora.

***Referințe:***

1. FOSKET, N. Marketing. In: BUSH, T. and BELL, L. (eds.) *The Principles and Practice of Educational Management.* London: Paul Chapman, 2002.
2. *Ibidem.*
3. KOTLER, P. , FOX, K.A. *Strategic Marketing for Educational Institutions*. New York: Prentice-Hall inc., 1995, ISBN: 9780136689898.
4. DAVIS, B. and ELLISON, L. *Strategic Marketing for Schools*. London: Pitman Publishing, 1997, 231p. ISBN-10: 0273624083.
5. EVANS, I. *Marketing for Schools*. London: Cassell, 1995. 160 pages. ISBN-10: 0304332550 ISBN-13: 978-0304332557.

# SOME CONCEPTUAL PERSPECTIVES UPON IMAGINATION, CREATIVITY AND INNOVATION

*Ramona-Elena ROTARU*

**CZU: 37.037:159.954.4**

*ramonaelenarotaru@gmail.com*

**Introduction.** The multitude of ways in which creativity has been theorized and the variety of areas in which it has been applied is impressive [1, 2]: from behavioural approaches related to modelling [3], to dominant cognitive approaches including cognitive style terms or problem solving [4]. The main fields of application for creativity theories are found in educational settings [5, 6] and organizations, especially leadership studies [7] and heterogeneous team performance [8].

*Creativity* is defined as an *act of transforming* our imagination and ideas into *reality*. Being creative is really a process that requires passion and involvement, which leads to the development of a set of skills that contribute to the formation of new and original solutions. A creative child is curious, attentive and free, he does not interpret the rules as a strict goal in itself, but as reference points for the development of new forms and ideas. Creativity can be developed through imagination, divergent thinking, creative potential, creative thinking, critical thinking, creative problem solving, etc. It can also be seen as the ability to identify missing elements and as a dimensional feature of different creative levels.

Few authors have grounded the concept of creativity, and other authors have proposed a different view on creativity. Seeling Tina, proposes in her fundamental work "Creativity Rules" the terms of *imagination*, *creativity* and *innovation* that are interchangeable. She used a set of skills and tools to reformulate problems, challenge hypotheses, and connect ideas; however, it did not have a larger framework in which to fit these terms. After years of immersion in this field, he realized that it is a huge piece that is missing. Without a concrete framework, he could not approach or learn the skills needed to emphasize the creative process. In the author's vision, there is a hierarchy of creative abilities, starting with imagination, namely, the fact that imagination leads to creativity, and creativity leads to innovation [9, p. 11].

**Approaches to the imagination, creativity and innovation.** The society we live in is surrounded by our beliefs, ideas, concepts, and imagination. The nature of human being plays a very important role, therefore our mind promoted and stimulated nowadays social sphere. The most significant "instrument" that stands for our evolution is represented by our creative capacity, but extremely underestimated, because children need to be stimulated and to exercise their talents. Their innovation stands for creating impressive outcomes for personal progression.

We can name imagination, creativity, and innovation as tools of stimulating their creative capacity.

*Imagination* represents thinking, reflection, backscattering about anything, which does not exist for now, namely, in the present, like a situation, a process, or even an object, idea.

*Creativity* turns imagination into something very significant. It is imagining possibilities for any given positions of challenges, or endless situations, problem-solving, and creating novel ideas.

*Innovation* stands for the performance of ideas that provide a new route to technology, a new product, a new method of production, or improvement in an existing product. Therefore, innovation is continuously predetermined and directed.

Moreover, there is for sure no innovation without creativity. For being innovative, one has to be creative and for another one, for being creative, somebody else has to be imaginative [10].

Imagination refers to the mental representations of things that are not present in the senses [11], while innovation refers to the successful implementation of creative ideas [12], which are interdependent with creativity. Baumgartner Jeffrey strongly supports what the imagination is the realm of the mind in which you can see things that do not yet exist in this world, but one day you can. In the author's opinion, it is an underestimated but critical element of creativity and innovation [13].

The three fundamental concepts, creativity, imagination and innovation are different, but they complement each other. Imagination is the source of our creativity, but imagination and creativity are not the same. Imagination is the ability to create the cognitive level of things that are not present in our senses. We can imagine things that exist or things that do not exist at all.

We start the first grade in primary school with raised hands, waiting with bated breath to get involved, to participate, and at some point, children arouse in the ”backyard” near final graduation. Curiosity, creativity, diversity are beginning to become less important in their process. It is stated in our society that those who do not succeed, usually are marked as misfits.

All of the children`s ideas have endless creative potential. The mechanism of creativity turns into divergent and critical thinking, which are vital capacities for creativity.

Creative thinking implies looking beyond the boundaries of current frames of reference, and in many cases illustrating of diverse spheres intelligence at one and the same time.

Furthermore, the creative process can be in charge of different sections of human intelligence. It is all about skills that get well-blended, personal features, many mental tasks and diverse connections between imagination, creativity and innovation [14].

**Conclusions.** Following the conceptual analysis, we deduced some elements regarding the process of creativity, as follows:

✓ *creativity* is seen as a skill and as a necessary process in the current educational system;

✓ *creativity* and *imagination* are seen in a process of interconnection;

✓ *creativity*, *imagination* and *innovation* are key concepts in stimulating and developing creative skills.

We can state the fact that thinking and feeling are brought together through creative practice. Therefore, it leads to a connection with each other and to build up new, original things alongside the transformations, fluctuations, and changes in our current society.

Similar to whichever box of instruments, our cognitive process contains mixed tools available for us to benefit from whenever we want to.

In our cognitive process of tools are included a group of that stands for three main involved in progression: imagination, creativity and innovation.

***References:***

1. STERNBERG, R. *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press., 2003, https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612
2. RUNCO, M. *Creativity. Annual Review of Psychology*. Vol. 55. California: Volume publication 04 February, 2004, pp. 657-687. https://doi.org/10.1146/annurev.-psych.55.090902.141502
3. EPSTEIN, R. & LAPTOSKY, G. *Behavioral approaches to creativity*. In: RUNCO, M. & PRITZKER, S. (eds.). *Encyclopedia of Creativity.* Vol. I. San Diego: Academic Press, 1999, pp. 175-183.
4. WEISBERG, R. *Problem solving and creativity*. In: Sternberg, R. (ed.). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp. 148-176.
5. CROPLEY, A. Education. In: RUNCO, M.& PRITZKER, S. (eds.). *Op. cit.*, pp. 629-642.
6. HENNESSEY, B. Is the social psychology of creativity really social? Moving beyond a focus on the individual. In: PAULUS, P.& NIJSTAD, B. (eds.). *Group Creativity: Innovation Through Collaboration.* New York: Oxford University Press, 2003, pp. 181-201.
7. MUMFORD, M. & CONNELLY, M.S. *Leadership*. In: RUNCO, M.& PRITZKER, S. (eds.). *Op. cit.* Vol. II. San Diego: Academic Press, 1999, pp. 139-145.
8. PUCCIO, G. Teams. In: RUNCO, M.& PRITZKER, S. (eds.). *Op. cit.* Vol. II, pp. 639-649.
9. SEELING, T. *Creativity Rules*. United States of America: Harpers Collins Publishers, 2017. ISBN-10: 0-062-30131-4.
10. PUJA, P. *The curious case of creativity, imagination and innovation*, 2019. Avaible from: https://recalibrate.world/curious-case-creativity-imagination-innovation/
11. MARKMAN, K. D., KLEIN, W. M., & SUHR, J. A. Overview. In: Markman, K.D., KLEIN, W.M. & SUHR, J.A. (eds.). *Handbook of imagination and mental simulation* (vii-xvi). New York: Taylor & Francis, 2009.
12. AMABILE, T. M. *A model of creativity and innovation in organizations*. Research in Organizational Behavior, 10, 123-167, 1988.
13. BAUMGARTNER, J. *Imagination is the Root of Innovation*, 2019. Avaible from: https://www.creativejeffrey.com/creative/imagination_innovation.php?topic=creativity
14. ROBINSON, K. *Sir Ken Robinson on the Relationship Between Imagination, Creativity, and Innovation*. Avaible from: https://www.conversationagent.com/2015/08/imagination-creativity-innovation.html

# INCLUZIUNEA ÎN SOCIETATEA ACTUALĂ

*Nicoleta CROITORIU*

**CZU: 376.035:316.47** ***croitoriun@yahoo.com***

Educația reprezintă factorul de bază în transmiterea și crearea de noi valori culturale și umane, de reproducere și dezvoltare a capitalului uman, de realizare a idealului și a obiectivelor educaționale, de formare a conștiinței și identității naționale, de promovare a aspirațiilor de integrare europeană și mondială și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazată pe cunoaștere.

Calitatea vieții este determinată substanțial de calitatea educației și creează oportunități pentru punerea în practică a capacității și abilității fiecărui cetățean. Astfel, politica din domeniul educației ar trebui să asigure o interconexiune între specificul național, tendințele europene și cele globale, să urmărească formarea unei personalități integre, activă social și creativă. Toate aceste idei, puse cap la cap trebuie să formeze un plan de acțiune pe termen lung, luat îndeaproape, analizat și pus în practică, astfel încât ideile propuse să fie materializate. Acest lucru necesită timp, resurse umane și financiare. În orice societate din lume, învățământul ar trebui să fie o prioritate, cu un sistem coerent de asigurare a calității și investiții utile în dezvoltarea bazei materiale, dar și eficient în susținerea și promovarea resursei sale umane. Pentru incluziunea școlară, important este remedierea sau chiar evaluarea situației cu care se confruntă școala românească acum.

Lipsa măsurilor concrete de integrare a copiilor și tinerilor din grupuri dezavantajate generează eșecul și abandonul școlar, discriminarea, segregarea, violența, comportamente delincvente, tulburări de comportament, consum și trafic de droguri, neimplicare în viața civică, acces limitat pe piața muncii etc. Aceste efecte negative, se pot combate prin stabilirea strategiei educaționale și în planurile de dezvoltare a școlii, în care este necesar să fie integrate acțiuni concrete care duc spre diminuarea ratei abandonului școlar și scăderea numărului de absențe. Dar, în același timp, e necesar și asigurarea concordanței între învățământ (liceal, profesional și tehnic) și cerințele pieței muncii la nivel local, național în vederea facilitării tranziției absolvenților de la școală pe piața muncii. Dintre absolvenții cu cerințe educative speciale, procentul cel mai mare este acela din domeniul tehnicului, bazându-se pe o pregătire de bază, o meserie pe care o poate practica pe piața muncii. Sunt care pot continua și studii liceale chiar superioare, dar procentul este mic.

Incluziunea școlară reprezintă primul pas spre incluziunea socială și presupune existența unui sistem educațional în care orice copil, indiferent de particularitățile sale de dezvoltare și învățare, trebuie să aibă dreptul la educație fără a fi marginalizat sau exclus, dar și asumări ale responsabilităților în familie și comunitate. Soluții pentru îmbunătățirea incluziunii școlare ar putea fi:

- acțiunile concrete de schimbare a mentalităților și acceptare a diversității;
- asigurarea serviciilor de sprijin pentru toți copiii;
- curriculum flexibil și adaptat nevoilor elevilor;
- măsuri legislative cu responsabilități concrete pentru comunitate și școală.

Pentru a performa în societate, omul contemporan trebuie să manifeste comportamente și atitudini specifice unui set complex de abilități de viață. Volumul mare al informațiilor, schimbările rapide de pe piața muncii, diversitatea și bogăția ofertelor din toate domeniile de interes solicită utilizarea gândirii critice, autocunoaștere, capacitatea de a lua decizii specifice unui stil de viață sănătos și a unei conviețuiri armonioase.

Abilitățile de viață reprezintă în formarea elevilor puntea de legătură necesară pentru transpunerea competențelor dobândite în școală la condițiile specifice din realitate, orientarea finalităților educației înspre dimensiunile fundamentale ale existenței umane (a fi, a ști, a face, a conviețui) care configurează în mod specific setul abilităților de care omul contemporan are nevoie pentru a lua deciziile potrivite împlinirii aspirațiilor la o viață de calitate. Nu este ușor să răzbați acest drum, dar este necesar pentru a putea ajunge la nivelul decent al calității vieții.

Este o responsabilitate imensă a tuturor instituțiilor școlare prin cadrele didactice care le reprezintă de a se ocupa intens de aspectele dezvoltării calității educației. Educația este cu adevărat relevantă pentru fiecare individ în lumina provocărilor prezentului, permițând tuturor să facă față provocărilor specifice ale fiecărui obiectiv de dezvoltare, facilitând în acest fel realizarea sa cu succes.

Schimbarea este cu siguranță unul dintre elementele definitorii ale societății contemporane, în schimb este greu acceptată. Problemele lumii actuale au impus constituirea unor noi tipuri de educații: pentru mediu, pentru pace și cooperare, pentru sănătate, interculturală, pentru drepturile omului, pentru schimbare și dezvoltare durabilă, antreprenorială etc.

*Educația* este obligată prin definiție să pregătească într-o manieră activă, constructivă și dinamică generațiile viitoare, în același ritm cu care se mișcă societatea actuală. În aceste condiții, noile educații vin să pregătească un comportament adecvat, adaptabil, rațional care să atenueze în mare parte șocul viitorului. Generația tânără trebuie educată nu numai pentru a se adapta la nou, ci pentru a contribui la construcția viitorului. Pentru aceasta, un cadru didactic trebuie să aibă competențe științifice, psihopedagogice și psihosociale, să aibă o bună pregătire de specialitate, capacități de înțelegere, formare și dezvoltare a comportamentului elevului prin accesibilizare, adecvare, creativitate, dezvoltarea gândirii critice, empatie, deschidere către schimbare, dar și optimizare a relațiior interumane prin comunicare, influențare, motivare, cooperare și sprijin reciproc. Fiecare copil este unic, iar rolul profesorului este acela de a-i păstra unicitatea și de a-i oferi căile potrivite pentru propria dezvoltare.

În orice societate există anumite persoane care, datorită unor deficienţe, incapacități nu se pot „integra” în comunitate prin propriile lor forţe [1]. Societatea, prin

diverse mecanisme şi pârghii, trebuie să urmărească şi satisfacerea nevoilor/trebuinţelor reale ale persoanelor din grupuri dezavantajate, să le asigure respectarea deplină a intereselor acestora, a demnităţii şi a drepturilor lor în orice împrejurare şi în raport cu orice sistem de referinţă, în vederea integrării lor ca membri deplini ai societăţii.

*Integrarea şcolară* este un proces complex şi de durată şi face referire la cuprinderea tuturor copiilor, inclusiv a celor din medii dezavantajate, în instituţii şcolare obişnuite sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea. Este de dorit să privim integrarea şcolară ca un proces continuu de adaptare la condiţiile mediului şcolar şi social caracterizat printr-o neîncetată transformare, mediul schimbându-se în funcţie de cerinţele integrării individului. Mai mult, procesul integrării şcolare a copiilor din grupuri dezavantajate trebuie conceput ca o acţiune socială complexă, a cărei esenţă constituie nu conformarea mecanică, pasivă a elevului la condiţiile mediului şcolar şi social, ci corelarea ambilor factori, crearea acelor condiţii optime, obiective şi subiective, pentru ca integrarea să însemne nu doar adaptare, ci şi angajare.

*Integrarea socială* a copiilor/tinerilor din grupuri dezavantajate în comunitate face referire la coexistenţa şi consistenţa contactelor şi relaţiilor interpersonale în cadrul grupurilor sociale, la concordanţa dintre norme şi conduite, la interdependenţa funcţională a elementelor unui sistem social etc. Conţinutul noţiunii „integrare socială” este dependent de aspectele stabilităţii, consensului, controlului social care trebuie să caracterizeze orice societate. Integrarea și incluziunea școlară și socială a copiilor și tinerilor din medii dezavantajate din România fac obiectul unui cadru legislativ bine precizat, dar deocamdată nerealizabil în toate detaliliile, după cum se afirmă.

***Referinţe:***

1. BUNCH, G. *Inclusion: How to, Essential classroom strategies.* Toronto: Inclusion Pres, 1999.

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

*Lucica CROITORU*
*Liceul Tehnologic Vernești*
**CZU: 377.3:004:811.135.1** looloo1109@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 astfel 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 ce 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 desoperit ca 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 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 învățământului 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) [11].

***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. Volumul I, prelucrarea datelor furnizate de testele PISA- 2015*.preluat la data de 12.03.2018 de la adresa http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2386.pdf?fbclid=IwAR2B3xcgv1p8hatUn027mzBBIfZS8Y3NCHs34Z-nKZtru2ZFAfycxfAHhuM
5. Ministerul Educației al Republicii Moldova, (2010*). Limba şi literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX)*. Chișinău. preluat la data de 12.03.2018 de la adresa http://biblionline.md/uploads/acte_normative/Limba%20si%20literatura%20 romana_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). „The role of technology and its impact on education", Harnessing Technology Review, Full report, BECTA, November 2008, Coventry, UK, pp . 34-104, www.becta.org.uk, 2001.
9. https://edict.ro/integrarea-tehnologiilor-multimedia-in-procesul-instructiv-educativ/
10. http://www.elearning.ro/a-fi-profesor-in-era-digitala
11. The role of technology and its impact on education", Harnessing Technology Review, Full report, BECTA, November 2008, Coventry, UK, pp . 34-104, www.becta.org.uk

# INOVAȚIILE DIGITALE ÎN CADRUL DISCIPLINELOR JURIDICE

*Natalia GAVRILENCO*

**CZU: 378.096:34:004**

***natalita.gavrilenco@gmail.com***

*„Principalul obiectiv al educației este acela de a forma oameni capabili să realizeze acțiuni noi, și nu numai să repete ceea ce au făcut generațiile anterioare – oameni care să fie creativi, inventivi și cu dorința de a investiga.”*

***Jean Piaget***

Pandemia provocată de COVID-19 a răsturnat conceptul unei educații tradiționale înrădăcinate de mult în sistemul educațional național. Astfel, atât profesorii, studenții, cât și ceilalți actori implicați în procesul de instruire au fost nevoiți să identifice soluții alternative pentru a transmite informația cât mai eficient în mediul virtual. De aceea, platformele și instrumentele educaționale online reprezintă modele de inovații digitale, nu doar pentru educația juridică, dar și pentru alte domenii de activitate care au fost desfășurate la distanță. Deși azi revenim lent la situația de a revedea educabilii în săli, platformele educaționale rămân a fi utilizate de publicul larg pentru dinamism și atractivitate în procesul de formare.

Având în vedere actualitatea și importanța tematicii abordate, ne propunem cercetarea aprofundată și multiaspectuală a instrumentelor educaționale online utilizate în cadrul activităților de educație juridică prin prisma experienței Republicii Moldova. Baza metodologică a prezentului studiu l-au constituit principiile dialectice ale cunoașterii realității sociale contemporane, care și-au găsit reflectare în metodele și mijloacele speciale de cercetare a problematicii abordate.

Inovația este unul dintre conceptele care – de mai bine de două decenii – reţin atenţia specialiştilor din diverse domenii. Referințe privind inovaţia au fost identificate în lucrările publicate la începutul sec. al XX-lea, în literatura de specialitate. J.B. Taylor este considerat primul cercetător care a folosit conceptul de inovație, definindu-l ca „un nou mod de a face lucrurile – *new ways of doing things* – cu scopul explicit de a răspunde unei nevoi sociale.

Utilizarea tehnologiilor informaționale şi comunicaţionale în contextul disciplenelor juridice este în prezent o practică nouă pentru Republica Moldova. Având în vedere rolul crescând al motivației pentru învăţare, utilizarea unor metode adecvate pentru a facilita dezvoltarea competențelor juridice devine din ce în ce mai importantă.

Ba mai mult, Codul educației al Republicii Moldova prevede formarea a nouă competențe-cheie, printre care se regăsesc și competențele digitale [1]. Dezvoltarea acestora vizează atât studenții, cât și cadrele didactice. Tehnicile interactive și aplicarea TIC le oferă profesorilor mai multe beneficii și oportunităţi în vederea implicării plenare a elevilor în procesul de studiu.

Tehnologiile informaționale şi comunicaţionale utilizate în cadrul disciplinelor juridice urmăresc facilitarea procesului didactic ajutând educabilul să creeze contexte

favorabile învățării, formării deprinderilor, constituirii unui complex de atitudini care să stimuleze curiozitatea, dorința de a cunoaşte mai mult, spiritul competițional cu sine, plăcerea de a progresa și de a-şi dezvolta posibilități de autoinstruire, dar și o raportare corectă la evaluare, aspect absolut necesar în poziționarea noastră, a fiecăruia, în spațiul cunoaşterii. De aceea noi încercăm o viziune a valorificării TIC în educația juridică, care pune în evidență interesul educabilului pentru o bună pregătire și capacitate de integrare a acestora într-o societate pe deplin informatizată [2, p. 43-47].

Actorii din domeniul educației juridice trebuie să demonstreze abilități de a combina și a demonstra eficiența și aplicabilitatea tehnologiilor digitale în diverse experiențe de învățare, înclinând balanța în favoarea celui modern, mult mai ușor acceptat de tineri acum.

În sprijinul acestei afirmații, vom prezenta câteva instrumente care pot fi utilizate în cadrul disciplinelor juridice. Este necesar a menționa acele trei forme de comunicare la distanță:

– *Sincronă* – desfășurată într-un mediu educațional virtual, cu participarea simultană a cadrelor didactice și a părinților/reprezentanților legali ai copiilor, eventual și a copiilor;



Fig.1. Activitate sincronă desfășurată în contextul
Zilelor Europei 2021 pe platforma Zoom, Chișinău

– *Asincronă* – desfășurată într-un mediu educațional virtual, la care cadrele didactice și părinții/reprezentanții legali ai copiilor nu sunt conectați simultan;

– *Mixtă* – desfășurată atât sincron, cât și asincron.

Vă propunem un exemplu de integrare a inovațiilor digitale în cadrul disciplinelor juridice. **Joc Jeopardy Labs** este un instrument online pentru cadrele didactice (și pentru elevi/copii) prin care este posibilă crearea jocurilor Jeopardy, cu scopul de a testa cunoștințele acumulate sau pentru a demonstra ce au învățat până la acest moment. De fapt, totul a evoluat de la **Jeopardy!** – o emisiune de televiziune americană, un concurs televizat în care concurenții trebuie să răspundă la diverse întrebări din artă, istorie, literatură, cultură pop, știință, sport, geografie și alte domenii. Emisiunea are un format unic întrebare-și-răspuns în care concurenților le sunt prezentate indicii sub formă de răspunsuri, iar ei trebuie să răspundă sub formă de întrebare.

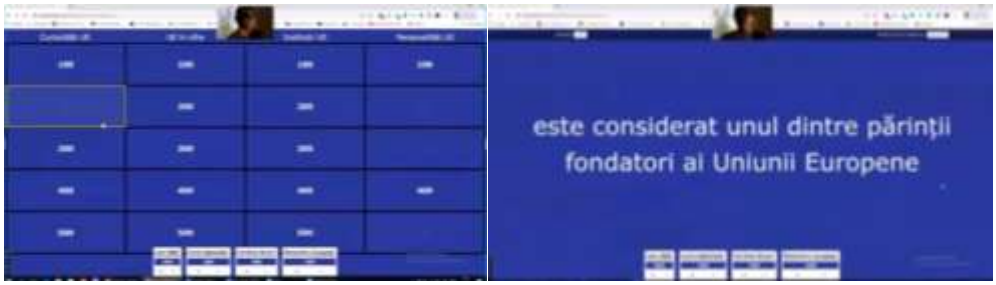



Fig.2. Imagini foto din cadrul cursului:
Bazele Instituționale ale UE utilizând jocul Jeopardylabs

La finalul unui șir de activități, pentru a verifica cunoștințele acumulate în urma unui curs sau a unui capitol, se poate utiliza Jeopardylabs, formând echipe virtuale sau fizice. Programul calculează independent punctajul acumulat de fiecare echipă, în funcţie de răspunsul oferit de către echipă. Accesibilă la adresa: https://jeopardylabs.-com/

În acest context, se resimte o schimbare radicală în modul de a preda disciplinele juridice, pentru a-i face pe viitorii juriști să devină mai conștienți, mai bine pregătiți. Considerăm instrumentele educaționale online inovații digitale pentru educația juridică din Republica Moldova. Colaborarea virtuală trebuie să fie însă completată cu întâlniri fizice, procesul instructiv-educativ ce are loc în mediul electronic trebuie completat de comunicarea face-to-face. Platformele educaționale online reprezintă un stimul excelent pentru învățare și formare, în special pentru persoanele active, dinamice, care apreciază interactivitatea.

***Referinţe:***

1. Codul educației al Republicii Moldova. Publicat în: *Monitorul Oficial al RM*, nr. 319-321 din 24.10.2014.
1. BĂLAN, O. Softuri educaționale pentru domeniul muzical. În: *Revista Tehnologii informatice și de comunicaţie în domeniul muzical,* 2013, vol. IV, nr.2. Cluj-Napoca: Media musica.

# MANAGEMENTUL TRANSFERULUI TEHNOLOGIC ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

*Alina NAN*

**CZU: 373.5:004:005.591.6**

androne.alina@yahoo.fr

Evoluția societății actuale are loc într-un ritm rapid şi cel mai adesea se face prin informatizare, iar factorii implicați în educația viitorilor membri ai societății sunt nevoiți să se adapteze la modificările impuse de acest proces. Această evoluție implică şi reformarea învățământului, iar formarea de competențe și centrarea acțiunilor de învățare pe elev sunt principalele direcții pentru modernizarea învățământului. Includerea noilor tehnologii în sistemul educațional este un proces mult mai lent decât în alte domenii, generând un decalaj între ceea ce elevul învață din afară şi ceea ce îi oferă şcoala. În acest context, cadrului didactic din învățământul preuniversitar îi este atribuit un rol nou, cel de a forma și dezvolta competențe noi, dar și de a orienta corect elevul în fluxul informațional enorm pe care îl întâmpină.

Obiectivele majore ale societății bazate pe cunoaștere sunt producerea cunoașterii, în principal prin cercetarea științifică, transmiterea prin educație și formare profesională, diseminarea prin tehnologiile informaționale și utilizarea inovării.

Managementul cunoștințelor cuprinde identificarea și localizarea valorilor intelectuale într-o anumită organizație, generarea de cunoștințe noi în scopul reliefării avantajelor competitive, accesarea integrală a informației corporative, diseminarea de practici pozitive și accesul la tehnologii de codificare și utilizare a informației.

Este necesar, în acest context, să aducem câteva precizări importante. Practica organizațională afirmă că există o relație asimetrică între date, informație și cunoaștere.

Datele reprezintă fapte formative ale realității sau valori ale unor rezultate posibile.

Spre deosebire de date, informația conține date agregate sau, altfel spus, semistructurate, care servesc, de exemplu, drept temei pentru luarea unor decizii.

În sfârșit, cunoștințele reprezintă informații prelucrate, care pot avea o existenta îndelungată, transmit idei și apar într-un anumit context, care determină domeniul utilizării lor efective. De regulă, cunoștințele reprezintă pachete de informație produse ca urmare a unor experiențe individuale.

În prezent, în Clasificarea Ocupațiilor din România există ocupația Manager de Inovare.

Managerul de inovare este responsabil de gestionarea eficientă a procesului de inovare într-o firmă, el răspunzând de exercitarea funcțiilor manageriale de identificare idei/soluții noi, analiză, sinteză și previziune, organizare, antrenare, coordonare, control-evaluare, precum și de schimbarea produselor/tehnologiilor/serviciilor în funcție de cerere.

De regula, activitățile-cadru pe care trebuie să le desfășoare un manager de inovare sunt:

- elaborarea strategiei de inovare a firmei, în urma auditării acesteia;
- implementarea planului de realizare a strategiei de inovare al firmei;
- coordonarea dezvoltării profesionale a echipei;
- coordonarea culegerii de idei creative;

- crearea unui sistem de gestiune a datelor privind ideile de inovare;
- elaborarea metodelor de valorificare a capitalului intelectual al firmei;
- evaluarea procesului de inovare în toate fazele lui;
- asigurarea continuității procesului de inovare în firmă.

Pentru a-și putea asuma astfel de responsabilități, managerul de inovare trebuie să demonstreze: cunoștințe despre procesul de inovare și de management, stăpânirea unor cunoștințe complexe – atât tehnologice, cât și economice, o cultură generală și științifică, cunoștințe de comunicare, marketing, negociere; capacitatea de a fi vizionar și de a fi conștient de riscurile potențiale ale aplicării noului; capacitatea și disponibilitatea de a învăța continuu; abilitatea de a da sens comercial ideilor noi.

Deși această ocupație există, în sistemul de învățământ preuniversitar, de inovare și transfer tehnologic, în special în domeniul managementului, se ocupă directorul unității școlare, care are prea puțină pregătire teoretică sau practică în acest domeniu.

Prin prisma acestor lucruri, considerăm că este nevoie ca managerii unităților de învățământ să aibă cunoștințe, deprinderi, abilități de transfer tehnologic, care să faciliteze atât conducerea unității de învățământ, cât și colaborarea, comunicarea dintre manager și diferitele comisii/compartimente/categorii de personal.

De asemenea, considerăm că introducerea unei platforme informatice centralizate la nivelul unității poate fi de ajutor în ceea ce privește debirocratizarea.

Dacă managerul unității este și administratorul platformei și cel care aprobă încărcarea fiecărui document pe respectiva platformă, atunci se poate stabili prin Regulamentul de Organizare Internă al unității că ceea ce este aprobat pentru a fi încărcat, se consideră că sunt aprobate de conducătorul unității. Se vor încărca pe platformă documente, precum: Regulamentul de Organizare Interioară; Regulamentul de Organizare și Funcționare; planuri manageriale director/comisii/compartimente; Planul de Acțiune al Școlii și Plan operațional; planificări ale cadrelor didactice, planuri sau schițe de lecție: documente organizatorice: cereri tip.

În acest moment, într-o unitate de învăţământ din România, funcționează nu mai puțin de 36 de comisii metodice, de lucru, cu caracter permanent sau ocazional și, fiecare dintre acestea emit documente, de multe ori identice sau cu aproximativ același conținut. De aceea, implementarea aplicației informatice la nivelul unității va duce la o mai bună corelare a activităților de lucru, a instrumentelor de lucru, de monitorizare și evaluare a activității. Fiecare persoană ce va avea acces la platformă, va avea acces la documentele încărcate și va putea urmări obiectivele pe care și le-a propus fiecare comisie sau compartiment, ori managerul unității.

***Bibliografie:***

1. BABBIE, E. *Practica cercetării sociale*. Polirom: Iași, 2010.
2. CAUC, I., MANU, B., PÂRLEA, D., GORAN, L. *Metodologia cercetării sociologice*. București: Editura Fundației „România de Mâine”, 2002.
3. COJOCARU, V. *Teoria si metodologia transferului inovațional in învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010.

# DEZVOLTAREA COMPETENŢEI DE LECTURĂ PRIN INTERMEDIUL UTILIZĂRII MIJLOACELOR TIC

*Lucica CROITORU*

**CZU: 37.015.3:028.1:004** looloo1109@gmail.com

Competenţa de lectură, sau lectorală, este cea care facilitează formarea şi dezvoltarea de capacităţi şi competenţe, deoarece lectura stă la baza întregului proces educaţional. Cadrul didactic trebuie să lectureze programa şcolară, pentru a putea preda. Elevul lecturează materialele didactice puse la dispoziţie de profesor, pentru a putea învăţa. Mecanicul lecturează documentaţia tehnică a maşinii şi softul folosit în diagnosticarea defectelor maşinii, pentru a putea efectua reparaţiile necesare. De aceea, lectura nu trebuie privită doar ca o necesitate a disciplinei Limba şî literatura română, ci ca o necesitate a vieţii de zi cu zi. Dezvoltarea competenţei lectorale, care să faciliteze elevului înţelegerea noţiunile şi cunoştinţele predate la şcoală, apoi informaţia scrisă cu care vine în contact în viaţa de zi cu zi, este imperioasă.

Necesitatea de a forma elevului competenţe a apărut ca urmare a cerinţelor pieţei muncii. Spre exemplu, angajatorii au solicitat ca absolvenţii să aibă capacitatea de a lucra în echipă, de a lua decizii independent, de a rezista la situaţii de stres, de a interpreta atitudini ale clienţilor, de a identifica soluţii la problemele apărute. Astfel, aceste competenţe se referă şi la capacităţile cross-curriculare, pe baza cărora au fost formulate noile programe şi curricule.

Competența reprezintă la nivel actual „o combinație complexă de cunoștințe, abilități, interpretări, valori, atitudini și dorințe/așteptări, care conduc la măsuri concrete și eficiente, întreprinse de om în lume sau într-un domeniu anume” [1, p.5]. Simplificat, enunțul semnifică limpede un lucru, anume acela că trebuie să fii capabil să aplici, în mod eficient, o combinație nu numai de cunoștințe, dar și de abilități, să fii capabil de interpretări și atitudini pentru a putea reacționa cu succes într-o anumită situație, sau pentru a soluționa o problemă apărută în sau din lumea reală.

Grupul de lucru, de pe lângă Comisia Europeană pentru Educaţie, a stabilit domenii ale competenţelor-cheie, pornind de la „a şti cum”, „ a învăţa”, pentru a forma deprinderi, cunoştinţe şi atitudini. Acestea se referă la „împlinirea personală şi dezvoltarea personală”, la „cetăţenia activă şi incluziunea”, la „participarea şi funcţionarea în grupuri ociale eterogene”. Competenţele-cheie identificate sunt în număr de 8, şi anume: Comunicare în limba maternă; Comunicare în limbi străine; Competenţe în matematică şi competenţe elementare în ştiinţe şi tehnologie; Competenţe în utilizarea noilor tehnologii informaţionale şi de comunicaţie; Competenţe de a învăţa să înveţi; Competenţe de relaţionare interpersonală, interculturală şi competenţe civice; Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat; Sensibilizare culturală şi exprimare artistică/conştiinţă culturală.” [2, p. 206-208].

Societatea informatică înglobează, în accepţiunea cercetătorilor, patru dimensiuni: socială, ambientală, culturală şi economică, şi este caracterizată de creşterea ratei de informaţie digitală disponibilă prin intermediul produselor TIC. Toate acestea duc la eficienţă, transaprenţă, rapiditate şi economicitate.

Astfel, educaţia este unul dintre pilonii, sau primele căi de acces către integrarea omului în societatea cunoaşterii, societatea informaţională. Acest lucru se poate realiza prin informatizarea învăţământului, adică prin introducerea tehnologiilor informatice şi de comunicare în condiţiile interacţiunii continue dintre hard-soft-instruirea personalului. Prin acest proces, se vizează eficientizarea informaţiei cuprinse de programele şcolare, promovarea tehnicilor de autoinstruire, optimizarea bazei de date, procesare, stocare).

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. De aceea, în calitate de cadre didactice, trebuie să ne reinventăm, să reinventăm modul în care furnizăm informaţia elevului şi modul în care îl ajutăm să o înţeleagă, să o integreze în sistemul propriu de cunoştinţe, valori, atitudini, abilităţi, apoi o utilizează în folosul său.

În ziua de astăzi, lectura a ajuns într-un impas în rândul elevilor datorită diminuării dorinței și plăcerii de a citi, în favoarea lecturii prin dispozitivele de tehnologie a informației și comunicării (TIC), dificultățile în ceea ce privește abordarea textelor mai dificile (spre exemplu a poeziei, a liricului) ne-au motivat să căutăm noi modalități de a readuce elevul în bibliotecă, pentru a lua contact direct cu textul scris, nu numai prin aplicații din zona media.

Acest impas poate fi diminuat, chiar transformat în plus prin digitalizare, sau prin utilizarea mijloacelor TIC în procesul de predare-învăţare-evaluare. Până la apariţia pandemiei SARS-CoV-2, toţi cercetătorii promovau necesitatea ca un adolescent să nu petreacă mai mult de 2-3 ore în faţa calculatorului. Contextul pandemic, ne-a forţat, prin predarea online, să punem adolescentul, elevul, să utilizeze calculatorul cel puţin pe timpul orelor de curs, depăşind astfel recomandările specialiştilor. De aceea, acest echilibru între utilizarea mijloacelor TIC şi studiu individual, lectura unei cărţi, lucrul efectiv cu manualul, trebuie avut permanent în vedere.

De asemenea, trebuie să ţinem cont şi de faptul că elevii din ziua de astăzi au o mai mare înclinaţie şi plăcere în a utiliza dispozitivele electronice. Ei le folosesc zilnic şî, uneori, abilităţile lor de a le folosi, depăsesc abilităţile cadrelor didactice.

Recent, am descoperit că dorinţa elevilor de a citi şi lectura pot fi stimulate în cadrul unor proiecte ce necesită utilizarea mijloacelor TIC. Astfel, pentru a participa la Festivalul „CDIdei în cărţi”, al cărui scop este de a asigura cadrul pentru dezvoltarea, demonstrarea şi manifestarea competenţelor elevilor în domeniul culturii şi civilizaţiei prin intermediul structurilor infodocumentare (biblioteci școlare, centre

de documentare și informare – CDI s.a), ca resurse în formarea competențelor-cheie, utilizând metode ale educaţiei nonformale, 3 elevi au citit cartea *Inocenţii* de Ioana Pârvulescu şi au realizat un book-trailer. Pentru aceasta, au citit integral cartea, au identificat pasaje, idei importante, care să fie prezentate în book-trailer şi care să trezească interesul de a citit cartea. Apoi, au trebuit să studieze programe informatice de editare a sunetului, de creare şi editare a unui booktrailer, să realizeze un scenariu, să facă poze care să sugereze perfect scenariul. Astfel, îmbinând lectura unei cărţi, cu învăţarea prin colaborare, cu învăţarea prin descoperire, cu utilizarea mijloacelor TIC, au reuşit să realizeze un book-trailer, să îşi însuşească ideile prezentate de autoarea Ioana Pârvulescu, să coreleze aceste idei cu propriile cunoştinţe despre epoca comunistă şi nu numai.

Book-trailerul poate fi vizionat folosind link-ul: https://www.facebook.com/-108287881473032/videos/515465489503526.

***Referinţe:***

1. HOSKINS, B. & DEAKIN Crick, R. *Competences for Learning to Learn an Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?*. Vol. 45, no. 1, Knowledge, Globalisation and Curriculum, pp. 121-130. Willey, 2010.
2. GUŢU, V., VICOL, M. *Pedagogia între modernism şi postmodernism*. Iași: Performantica, 2014.

# FACTORII DE PERSONALITATE AI CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

*Alin Ioan CREȚU*
**CZU: 376:371.12:159.923** alincretupsi@gmail.com

Școala, cu toate implicațiile sale, reprezintă pentru individul uman un punct de pornire pentru viață, un loc în care acumulează informații, dar se și formează ca personalitate. „Personalitatea este un concept multidimensional și mereu deschis infinitelor relații probabilistice generate de mediul exterior sau de evoluția vârstelor” [1, p.6].

Personalitatea este „o structură sistemică unitară și unică, a proceselor, fenomenelor și însușirilor psihice, psihofiziologice și socioculturale, organizate ierarhic și centrate în raport cu Eu-l personal, factor coordonator-integrator exprimând conștiința de sine” [2, p.276].

Influența cadrelor didactice asupra elevilor la care le predau este extrem de mare. Dacă există o conexiune între profesor și elev, acesta din urmă va adora informațiile primite și va dori mai departe să participe la ore cu plăcere și implicare. Însă, dacă profesorul nu are aptitudini pedagogice, elevii vor fi doar prezenți fizic la ore și mai puțin emoțional și volitiv.

„Profesorul trebuie să vadă în elev și altceva decât recipientul informațiilor pe care le transmite” afirma Adriana Băban, referindu-se la depășirea focusării doar pe dimensiunea rațional-intelectivă a procesului de învățământ, ci și pe dimensiunea afectivă, motivațională, atitudinală și socială [3].

Și Georgeta Spînoiu a evidențiat această importantă latură formatoare a cadrului didactic în legătură cu elevii. „Eficiența școlară nu se măsoară numai prin nivelul cunoștințelor, ci și prin formarea unor capacități adaptative la cerințele sociale prezente și, mai ales, ale viitorului” [1].

Pentru ca procesul de învățământ să decurgă eficient, este necesară selecția cadrelor didactice în funcție de trăsăturile lor de personalitate, cunoștințelor pe care le dețin, abilităților și intereselor.

Un cadru didactic are nevoie de câteva trăsături de personalitate care să-l ajute să desfășoare eficient activitatea. Din punct de vedere *temperamental*, este nevoie de activism, energie creatoare, adaptabilitate, flexibilitate în gândire, răbdare, comunicativitate, sociabilitate, deschidere spre nou, entuziasm, organizare, siguranță etc.

Din punct de vedere *aptitudinal*, sunt deosebit de importante: inteligența, spiritul de observație, aptitudinile psihopedagogice, empatia, aptitudinile de lider, rezistența la efort intelectual susținut, o imaginație bogată și creativitate, o motivație intrinsecă etc.

Trăsături de *caracter* necesare în această profesie sunt: responsabilitate, corectitudine, blândețe, generozitate, fermitate, onestitate, consecvență, ambiție, perseverență, spirit de inițiativă, ascultare, autocontrol, compasiune, conștiinciozitate, curaj, de-

terminare, discreție, disponibilitate, meticulozitate, punctualitate, încredere în sine, toleranță etc.

Rolurile pe care le joacă un cadru didactic sunt numeroase: de manager, lider, de coordonare, conducere, supraveghere, de planificare, de organizare etc.

Romiță Iucu a propus un model inovator al personalității cadrului didactic, „fundamentat, din punct de vedere psihologic, pe alternanța reprezentare, afectivitate, convingere în dinamica construcției unei imagini profesionale a personalității" [4, p.124]. În opinia autorului, profesorul deține o personalitate de bază, care este de fapt o structură internă, flexibilă și mobilă, cu care el intră în domeniul pedagogic. Pe baza acesteia, în urma formărilor, achiziției de informații noi, asimilării de modele noi, individul își definitivează o personalitate cristalizată care cuprinde câteva competențe importante: competență științifică (de deținere a unor cunoștințe și de a le putea transmite), competență psihosocială (de relaționare), competență managerială (pentru gestionarea unor situații specifice), competență psihopedagogică (pentru formarea personalității elevilor).

Anca Dragu a realizat o amplă sinteză a trăsăturilor caracteristice unui profesor ideal. Pe scurt, există două categorii de trăsături: cele stilistice/aptitudinale și cele direcționale. Cele cinci trăsături stilistice (aptitudinale) sunt: empatia și sensibilitatea, dragostea pentru copii, capacitatea creatoare, capacitatea organizatorică, capacitatea de anticipare și cunoaștere. Cele cinci trăsături direcţionale sunt: ascendența și autoritatea, echilibrul emoţional și energia, perseverența și rezistența la frustrare, mobilitatea comportării, consecvența și obiectivitatea [5].

Înțelegerea specificului învățământului special, al activității profesorului care lucrează aici, se poate realiza doar prin clarificarea a ce înseamnă „special". Acest termen este utilizat pentru a desemna ceea ce se constituie în ceva altfel decât obișnuit, de normă statistică și care este destinat unor finalităţi particulare. Elevul cu cerințe speciale posedă alături de nevoile generale și alte nevoi cu caracter particular, care nu sunt comune, obișnuite, oarecare. Pentru valorizarea socială a caracteristicilor de acest tip a fost utilizat termenul „special" cu sensul de ocazional, remarcabil sau rar, deosebit. Nu este desemnat un defect sau stigmat, care marginalizează social.

Sintagma de cerinţe educative speciale se referă la cerinţele din plan educativ ale unor persoane, care sunt consecutive unor disfuncţii sau deficienţe fiziologice, intelectuale, senzoriale, psihomotrice etc. sau unor situaţii traumatizante sau socioeconomice etc. (cum ar fi absenţa mediului familial, condiţii de viaţă precare, anumite particularităţi ale personalităţii copilului etc.) care aşază elevul într-o dificultate în comparaţie cu cei din jur. Această stare nu-i permite o existenţă sau o valorificare în condiţii normale a potenţialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune. Ca urmare, activităţile educative solicită profesorul să dezvolte noi modalităţi de proiectare și de desfășurare a orelor în funcție de posibilităţile reale ale educabililor.

Cadrul didactic care lucrează cu elevi cu cerințe educative speciale, trebuie să dețină un autocontrol deosebit, o răbdare și toleranță crescută, înțelegere a limitelor

elevilor, o motivație crescută și aptitudini specifice de lucru cu elevii cu cerințe educative speciale.

Într-un studiu întreprins asupra profesorilor din învățământul special, a rezultat faptul că, activitatea acestora depinde de cunoștințele deținute, competența profesională, inteligență, motivație, dragoste pentru profesie și ceilalți, sociabilitate, empatie, toleranță, bunătate, respect, demnitate etc. [6].

Studiul lui Anne Curran a fost centrat pe înțelegerea semnificației pe care profesorii din învățământul special o dau experiențelor prin care trec, cum percep ei factorii care contribuie la stresul profesional, precum și semnificația relațiilor pe care le stabilesc cu colegii, părinții și modul în care aceste relații contribuie la stres și la autoeficacitate. Pe parcursul carierei, aceștia trec prin diferite nivele de stres, iar abilitatea lor de a face față stresorilor contribuie la decizia lor de a rămâne în învățământul special [7].

Diana Ganjuc a cercetat, într-un studiu complex, relația dintre mecanismele de apărare și inteligența emoțională la personalul care lucrează cu copiii cu tulburări din spectrul autist [8]. O altă cercetare a fost realizată de Chan, care a demonstrat că dacă profesorii dețin anumite trăsături de personalitate, precum: rezistență, recunoștință și iertare, este mai ușor pentru ei să depășească situațiile stresante și să mențină o stare de echilibru emoțională [9].

Relația dintre autoeficacitatea percepută a profesorilor, personalitatea lor și motivația elevilor a fost cercetată și demonstrată de Sabet Masoud Khalili și colaboratorii. Cu alte cuvinte, pentru a se implica în activități, elevii au nevoie de un cadru didactic care au trăsături de personalitate ce impulsionează elevii să fie activ-participativi, să le placă orele de curs și să le stârnească curiozitatea naturală [10].

Cercetarea realizată de F. Baier a dorit să evidențieze caracteristicile unui profesor bun. Concluziile sunt revelatoare: acesta trebuie să dețină abilitate cognitivă, personalitate potrivită, cunoștințe, anumit gen de credințe și o motivație ridicată pentru procesul instructiv-educativ de calitate [11].

Profesorii din învățământul special au trăsături de personalitate specifice care-i sprijină în a-i ajuta pe elevii cu cerințe educative speciale. Aceste trăsături sunt în mare parte asemănătoare celor din școlile de masă, însă printre cele mai importante sunt: empatia, răbdarea, toleranța, bunătatea și autocontrolul. Fără acestea, drumul spre erori este deschis. De aceea, ar fi foarte bine venit pentru profesorii din învățământul special să facă, din proprie inițiativă, pașii spre autocunoaștere. Aceasta le-ar deschide noi perspective în relaționarea cu elevii.

***Referințe:***

1. DAN-SPÎNOIU, G. et al. *Cunoașterea personalității elevului preadolescent*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 144 p.
2. JURCĂU, N. *Psihologia educației*. Cluj-Napoca: U. T. Press, 2009. 324 p. ISBN 978-973-662-459-9.

4. BĂBAN, A. et. al. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001. 287 p. ISBN 973-0-02400-6.
5. IUCU, R. B. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Polirom, 2016. 272 p. ISBN 973-46-02-35-7.
6. DRAGU, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p. ISBN 973-30-4419-9.
7. DIRA, F. M. Trăsături de personalitate ale profesorilor psihopedagogi în actul educaţional din învăţământul special. În: *Papers*. 2011, nr. 402. Osterreichish-Rumanischer Akademischer Verein 10 p.
8. CURRAN, A. *Burnout: Special Education Teachers Experiences with Career Demands ProQuest LLC*. Northeastern University: Ed D. Dissertation, 2012. 202 p.
9. GANJUC, D. Relația dintre mecanismele de apărare și inteligența emoțională la personalul care lucrează cu copiii cu tulburări din spectrul autist. În: *Analele ştiinţifice ale USM. Ştiinţe socioumanistice*. Aug. 2015, vol. II, pp. 47-50.
10. CHAN, D. W. Teacher burnout revisited: Introducing positive intervention approaches based on gratitude and forgiveness. In: *Educational Research Journal*. 2011, 25 (2), pp.165-186.
11. SABET, M. K., DEHGHANNEZHAD, S., TAHRIRI, A. The Relationship between Iranian EFL Teachers' Self-Efficacy, Their Personality and Students' Motivation. In: *International Journal of Education and Literacy Studies*. Oct 2018, vol. 6, no 4, pp. 7-15.
12. BAIER, F. ș. a. What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. În: *British Journal of Educational Psychology*. Dec. 2019, vol. 89, issue 4, pp. 767-786.

# ASPECTE ESENȚIALE ALE EDUCAȚIEI PENTRU VALORI ÎN CURRICULA DISCIPLINELOR SOCIOUMANISTICE DIN ROMÂNIA ȘI DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Ștefania-Mona-Lisa CIOBANU*
*România*
**CZU: 37.035:371.214:94(498 + 478)** ***ciobanu_monalisa@yahoo.com***

În perspectiva unei mai rapide și corecte integrări în spațiul cultural și geopolitic european (nu doar *de iure*, ci și *de facto*), existența unei viziuni comune asupra educației în cele două state românești – România și Republica Moldova – reprezintă un imperativ major, de stringentă actualitate. Privind lucrurile din perspectiva necesității unui destin istoric comun al celor două țări, înțelegem de ce educația tinerei generații în spiritul unor valori specifice lumii moderne și al formării unor concepții, atitudini și comportamente inconturabile conviețuirii într-o societate democratică trebuie să constituie o prioritate absolută a procesului de învățământ de pe întreg spațiul spiritual românesc.

Pornind de la aceste premise, ne propunem, mai întâi, în cele ce urmează să argumentăm în chip prolegomenic, necesitatea fundamentării unei viziuni comune asupra educației pentru o cultură democratică, constituită din valori, la elevii de liceu din România și din Republica Moldova. În acest context, va trebui să evidențiem convergența ori divergența unor finalități ale educației din perspectiva formării valorilor în curricula disciplinelor umanistice ale ciclului liceal din cele două state.

În acest sens, referindu-se la prezența *valorilor pedagogice generale* în planurile de învățământ și la impactul acestora asupra elevilor din clasele de liceu, autorii unor *Sinteze de pedagogie generală* sesizau următoarele aspecte: „Planul de învățământ proiectat curricular (...) este orientat predominant spre conținutul general al educației intelectuale (științifice), aflat la baza construcției didactice a majorității disciplinelor de învățământ, abordat însă dintr-o perspectivă formativă deschisă spre toate valorile pedagogice generale, de ordin moral, estetic, psihofizic (nu doar spre cele de ordin intelectual/științific). Implică și discipline de învățământ orientate predominant spre conținutul general al educației morale (binele moral-civic, juridic, religios, filosofic), ale educației estetice (frumosul din artă, dar și din natură și societate” [1, p. 253]. Mai cu seamă în predarea istoriei, accentul trebuie pus – așa cum vom vedea – pe valorile care definesc *identitatea națională*, fără a omite, firește, valorile esențiale precum binele, frumosul, adevărul, dreptatea și sacrul. Alături de acestea trebuie acordată atenția cuvenită valorilor reclamate de noile educației specifice societății contemporane caracterizată prin multiculturalitate.

Referitor la *identitatea națională* ca valoare care trebuie cultivată în procesul de predare-învățare al disciplinelor socioumanistice, se cere precizat aici faptul că aceas-

ta e o valoare comună a ambelor state de pe cele două maluri ale Prutului, cunoscută fiind sub numele de *românitate* sau *românism.*

Din analiza comparativă în cele două state, e de precizat că în Republica Moldova obiectului *istorie* i se acordă mai multă considerație (și, implicit, mai mult spațiu) în curricula școlară din Republica Moldova, care, în ultimul deceniu al veacului trecut, se putea mândri cu faptul că era singura țară din lume unde istoria se preda începând din clasa întâi primară… În actualitate, disciplina *Istoria românilor și universală* – care face parte, ca și în România, din aria curriculară „educație socioumanistică" – este prezentă în planul de învățământ timp de trei ani consecutivi, în clasele a X-a, a XI-a și a XII-a, atât la profilul umanist, cât și la cel real. În *Preliminarii* la documentul intitulat *Curriculum Național – Istoria românilor și universală. Clasele X-XII* se precizează: „Actualul curriculum la disciplina *Istoria românilor și universală* este parte componentă a *Curriculumului Național* și reprezintă un document reglator prevăzut pentru a fi implementat în clasele liceale. Disciplina *Istoria românilor și universală* face parte din segmentul obligatoriu, ce definește elementele centrale ale formării elevilor pe parcursul ciclului liceal (clasele a X-a–XII-a ), în aria curriculară *Educația socioumanistică*" [3, p. 3]. În aceleași *Preliminarii* întâlnim o remarcă importantă, anume aceea că acest *Curriculum Național* la disciplina Istorie „reflectă angajamentele asumate de către Republica Moldova și recomandările ce se referă la educația: pentru o cultură democratică, pentru drepturile omului, interculturalității, stipulate în documente naționale și internaționale" [3, p. 5].

Așa cum rezultă din tabelele consacrate administrării disciplinei la profilurile real și umanist, bugetul de timp săptămânal alocat istoriei în clasele X-XII este de două, trei sau patru ore, cu o singură excepție: clasele a XI-a şi a XII-a profil real, unde istoria e disciplină la alegere, cu o oră săptămânal. Interesant de remarcat este faptul că – așa cum se deduce din însăși denumirea disciplinei – cunoștințele referitoare la istoria poporului român sunt predate în corelație cu evenimentele sincrone din istoria universală. Această modalitate de predare este facilitată și de faptul că, în manualele de *istoria românilor și universală* din Republica Moldova – spre deosebire de cele din România – temele sunt ordonate cronologic, oferind elevilor o perspectivă diacronică asupra evoluției societății umane, precum și posibilitatea plasării informațiilor într-un sistem logic și coerent. Din păcate, în manualele de istorie din România evenimentele sunt prezentate într-o ordine absolut aleatorie – dacă se poate spune așa –, ceea ce poate genera confuzie, îngreunând procesul de receptare.

Există și alte deosebiri între programa școlară a disciplinei *Istorie* din România, față de cea a disciplinei *Istoria românilor și universală* din Republica Moldova. Fără a intra în detalii de conținut, vom semnala aici doar faptul că, în România, disciplina *Istorie* figurează doar în planul de învățământ al clasei terminale de liceu, a XII-a (respectiv a XIII-a, în cazul filierei tehnologice, ruta progresivă de calificare

profesională). Din documentul intitulat *Programa școlară – istorie – clasa a XII-a, ciclul superior al liceului*, elaborat de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării din România, aflăm că bugetul de timp săptămânal alocat disciplinei respective este diferențiat în funcție de filiera și profilul claselor, de la o oră până la patru ore săptămânal. De patru ore de istorie pe săptămână beneficiază doar elevii de la filiera vocațională, profil ordine și securitate publică (licee ale M.A.I.). „La această specializare – se precizează, în final – elevii vor studia programa integral” [4, p. 2]. Ne putem întreba – retoric, firește – de ce este necesară cunoașterea temeinică și integrală a istoriei neamului doar agenților de circulație, jandarmilor, guarzilor comunali etc.?

Că istoriei îi este rezervat un statut de „cenușăreasă” în planul de învățământ al ciclului liceal, se poate deduce și din conținutul *Notei de prezentare* a *Programei*…, care debutează cu o formulare oarecum pleonastică: „Studiul istoriei în ciclul superior al liceului se focalizează – ni se spune – pe înțelegerea specificului cunoașterii de tip istoric”, adică studiul istoriei înseamnă... cunoașterea istoriei!

Conștienți, se pare, de carențele studierii istoriei în ciclul liceal, între care cea mai gravă este insuficiența bugetului de timp alocat, autorii menționatei *Programe*... recomandă elevilor să continue învățarea istoriei în manieră autodidactică, „după finalizarea studiilor liceale”, întrucât cunoașterea acesteia îi va ajuta „să reflecteze asupra impactului trecutului în viața cotidiană” [4, p. 2]. De apreciat este totuși faptul că programa în discuție dorește să ofere un răspuns „la viziunea societății contemporane asupra educației, așa cum apare în diferite documente elaborate la nivel european: recomandările Consiliului Europei referitoare la studiul istoriei și ale educației civice și *Memorandumul pentru educația permanentă* elaborat de Comisia Europeană [4, p. 3]. Rezultă de aici că factorilor de decizie din domeniul educației – atât din România, cât și din Republica Moldova – le revine misiunea de a adecva programele școlare la realitatea globală, ceea ce presupune o pedagogie bazată pe responsabilitate, care să aibă în vedere o educație prin și pentru valorile autentice. În acest sens, universitarul ieșean Laurențiu Șoitu remarca, cu justețe, că astăzi „asistăm la pierderea mereu mai amplă și mai profundă a identității, pentru că am ignorat nevoia unui sistem de educație bazată pe valori – fie că este vorba despre cele fundamentale, fie despre cele identitare, la fel de importante” [4, p. 92]. Într-adevăr, această educație bazată pe valori poate și trebuie să fie realizată în școală, prioritar în cadrul disciplinelor din sfera socioumanistică. Finalitățile unor discipline precum istoria, filosofia, literatura, religia ş.a. se reflectă nemijlocit în setul de valori și atitudini enunțate atât în documentele curriculare din România, cât și în cele din Republica Moldova. De altfel, la nivel european există o strategie comună a învățământului, la care se raportează atât România, cât și Republica Moldova – *Convenția de la Lisabona* (1997). Beneficiarii acestei strategii comune a evoluției învățământului la nivel european sunt, firește, tinerii, inclusiv absolvenții de liceu din țările semnatare, care s-au angajat să implementeze și să dezvolte politici

educaționale menite să sincronizeze educația cu imperativele majore ale lumii contemporane. În acest sens, demn de relevat aici este faptul că dimensiunea europeană a educației – implementată atât în România, cât și în Republica Moldova – nu limitează posibilitatea tinerilor de a-şi construi liber propria personalitate, facilitând formarea identității culturale și morale a individului, prin cunoașterea alternativelor, în special în domeniul valorilor...

***Referințe:***

1. ALBULESCU, Ion, CATALANO, Horațiu. Produse și documente curriculare. În: *Sinteze de pedagogie generală*. București: Editura Didactica Publishing House, 2002. ISBN - 978-606-048-145-4.
2. *Curriculum Național. Istoria românilor și universală. Clasele X-XII*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2019, pp. 3-5. [Accesat 05.08.2021] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/iru_liceu.pdf
3. *Programa școlară – istorie – clasa a XII-a, ciclul superior al liceului*. București: Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, 2009, pp. 2-3. [Accesat 07.08.2021] Disponibil: http://www.istorie-bucuresti.ro/e107_files/downloads/Programe%20scolare/Programa_scolara_Istorie_cls_XII.pdf
4. ȘOITU, Laurențiu ş.a. *Educația la centenar*. București: Polirom, 2018. ISBN – 9789734675951.

# ROLUL JOCULUI DIDACTIC MATEMATIC ÎN ADAPTAREA ȘCOLARĂ A COPILULUI

*Oana CODREANU*

**CZU: 373.2:51-8**

oanacodreanu@yahoo.com

Lărgirea experienţei cognitive, apariţia şi dezvoltarea unor trebuinţe de progres, diversificarea trăirilor afective, dezvoltarea imaginaţiei, dezvoltarea competenţei şi performanţei lingvistice, apariţia limbajului intern, constituirea formelor voluntare ale unor procese psihice, manifestarea unor atitudini cognitive sunt indicii că preşcolarul are anumite disponibilităţi pentru producerea noului (cu valoare subiectivă) în activităţile pe care le desfăşoară [3, p. 98].

Activitatea matematică favorizează copilului medierea cu lumea științelor, prin intermediul operațiilor intelectuale [1, p. 27]. Formarea limbajului matematic necesită relevarea, compararea şi reunirea mai multor caracteristici ca: accesibilitate, pertinenţă ştiinţifică, funcţionalitate etc.

Folosind jocul: copilul învață din plăcere, cu un efort minim, participă conștient și activ în activitățile pe care le desfășoară, se observă ca cei timizi devin din ce în ce mai volubili și mai activi, el este motivat intrinsec, nu este constrâns, comportametul său devine mai reglat, preșcolarul iese din lumea sa egocentrică și învață să colaboreze.

Formarea limbajului matematic necesită relevarea, compararea şi reunirea mai multor caracteristici ca: accesibilitate, pertinenţă ştiinţifică, funcţionalitate etc. [1, p. 39].

Datorită caracterului abstract, limbajul matematic se introduce treptat, cu unele dificultăţi. De aceea, în învăţământul preşcolar se folosesc termeni similari, mai accesibili copiilor. Astfel, se utilizează denumirea de grupă în loc de mulţime, obiect în loc de element, rotund în loc de cerc etc. În introducerea unei noţiuni se are în vedere posibilitatea reală în înţelegerea de către copii a noţiunii.

Pentru familiarizarea copiilor cu unele concepte moderne de matematică (mulţime, relaţie între mulţimi) sau pentru consolidarea reprezentărilor despre unele forme geometrice (triunghi, dreptunghi, pătrat), destinate pregătirii conceptului de număr natural şi operaţii cu numere naturale, se utilizează jocurile logico-matematice premergătoare operaţiilor cum ar fi: jocuri pentru construirea mulţimilor, jocuri de diferenţiere, jocuri cu cercuri (operaţii cu numere), jocuri de formare a unor perechi, jocuri de transformare, jocuri cu mulţimi echipotente.

În grădiniţă sunt utilizate mai des la activităţile matematice noţiuni şi denumiri ca:

- Piesă, figură, formă geometrică.

Termenul de „formă geometrică” implică o abstractizare a realităţii şi restrânge însuşirile unui obiect caracterizat prin formă, mărime, culoare la unul singur: „formă”. Termenul de „piesă” (geometrică) este utilizat când ne referim şi la alte însuşiri ale obiectului.

- Grupă, grup, mulţime.

În matematică, noţiunea de *mulţime* este o noţiune primară, care se introduce prin exemple. În activităţile matematice din grădiniţă se folosesc denumirile de *grup, grupă* de obiecte pentru noţiunea de mulţime pentru că se materializează esenţa noţiunii „colecţie de obiecte determinate şi distincte". Prin exerciţii repetate se formează grupe cu mai puţine elemente, chiar cu un singur element, cărora li se atribuie denumirea de *grupă*. Treptat, copiii înţeleg că tuturor grupelor de obiecte, indiferent de numărul obiectelor, li se atribuie denumirea de *grupă* sau *mulţime*. Avantajul indiscutabil al folosirii termenului de mulţime de către preşcolari este acela al rigurozităţii ştiinţifice. Dezavantajul este de natură semantică şi legat de experienţa empirică a acestora. În limbajul activ al copiilor cuvântul *mulţime* are ca temă *mult* şi deci, în reprezentările lor, o asemenea entitate are un număr mare de obiecte. Apare astfel o contradicţie flagrantă între cele două semnificaţii ale cuvântului în cauză, mai ales în situaţia în care discută despre mulţimi având două elemente sau având un singur element. Funcţia comunicativă a limbajului se poate realiza prin folosirea, la început, a cuvintelor *grup/grupă de*…, ce materializează esenţa noţiunii. În timp, nivelul de abstractizare al copiilor va permite înţelegerea faptului că noţiunea de *mulţime* nu este condiţionată de numărul elementelor care fac parte din ea [4, p. 125].

- Mulţime cu mai puţine elemente, mulţime cu mai multe elemente, mulţime cu tot atâtea elemente.

Două mulţimi sunt egale dacă au acelaşi număr de elemente. Pentru mulţimile care nu au tot atâtea elemente se folosesc termeni ca *mai puţine obiecte/elemente* sau *mai multe obiecte/elemente*. Nu este corect să se folosească termeni ca *mulţime mai mare* sau *mulţime mai mică*.

- Număr natural, operaţia de adunare sau de scădere.

Pentru conştientizarea simbolurilor matematice folosite în grădiniţă se pot crea scurte povestiri în legătură cu acestea, folosind un limbaj adecvat nivelului de înţelegere al acestora. După acţiunea directă cu obiectele concrete urmează folosirea imaginilor, jetoanelor, apoi se trece la acţiunea prin simboluri convenţionale. Urmează etapa de familiarizare a copiilor cu simboluri (semne grafice) matematice: cifrele de la 1 la 10 şi semnele +, -, =.

În această etapă, copiii pot efectua comparaţii, generalizări, abstractizări, care conduc la formarea de structuri mentale operatorii, folosind limbajul adecvat.

Formarea şi dezvoltarea limbajului, ca proces specific uman de exprimare şi comunicare de informaţii referitoare la realitatea obiectivă, reprezintă scopuri prioritare pentru învăţământul preşcolar. Dezvoltarea limbajului este strâns legată de dezvoltarea gândirii matematice a copilului şi de înţelegerea simbolurilor. În acest context, activităţile matematice urmăresc familiarizarea copiilor cu limbajul matematic, în forme accesibile înţelegerii copiilor [3, p. 54].

Simpla enunţare a acestei preocupări ne plasează în faţa unei probleme decizionale: *accesibilitate şi/sau rigurozitate în învăţarea limbajului noţional matematic în*

*grădiniţă?*. Răspunsul este: şi riguros, şi accesibil. Preșcolarii trebuie să își însușească vocabularul legat de învățarea matematică, cum ar fi conceptele de cantitate (puțin, mult, mai puțin), dimensiune (*mic, mare*), secvență (*primul, al doilea*), acțiuni (*eliminare, adăugare, reducere*) etc.. Înțelegerea acestor concepte se bazează pe abilitățile lingvistice care sunt utilizate la rezolvarea problemelor matematice.

Este necesar să acordăm o atenție sporită acestui fapt, deoarece învăţarea mecanică a unui termen, în spatele căruia nu se află reprezentările corespunzătoare, nu este decât o învăţare formală, fiind necesară asigurarea înţelegerea noţiunii respective, sesizarea esenţialului, într-un limbaj accesibil copiilor, urmând ca, în perspectivă, să fie prezentată şi denumirea ştiinţifică.

***Referințe:***

1. ANTOHE, V., GHERGHINOIU, C., OBEADĂ, M. *Metodica predării matematicii. Jocul didactic matematic.* Suport de curs. Brăila, 2002. ISBN 973-679-292-7.
2. BODARD – BRÉJAUD. *Le calcul quotidien.* Paris: Fernard Nathan, 1961.
3. BODARD, P.R. *Le calcul quotidien.* Paris: Fernard Nathan, 1965.
4. LUPU, C. *Matematică în grădiniță.* Bucureşti: Editura PIM, 1995.
5. LUPU, C. *Aritmetică şi Teoria numerelor.* Bucureşti: Editura Caba, 2005.
6. NEAGU, M., BERARU, G. *Activităţi matematice în grădiniță.* Editura AS S, 1995.

# DE LA CRIZA DE SARCINĂ LA EFECTE SISTEMICE

*Nadejda USATÎI*
**CZU: 37.013.31:618.2** usatii_nadejda@mail.ru

Persoanele aflate în criză sunt adesea mai puțin în contact cu realitatea și sunt mai vulnerabile la schimbări decât în perioadele care nu sunt în criză [1]. Individul dorește să refacă stabilitatea și, prin urmare, este foarte susceptibil la orice influență din interior sau din exterior care va ajuta la rezolvarea crizei [2, p.16].

Comportamentul de criză include oboseală și epuizare, letargie, sentimente de neputință și inadecvare, sentimente de confuzie, anxietate, dezorganizare și funcționare deficitară în relația de muncă, posibilă furie sau ostilitate [*apud* 1].

Întrucât oamenii sunt ambivalenți în episoadele critice, mai ales cu privire la modificările majore, fiecare femeie și partenerul ei nutresc sentimente mixte despre apariția unui copil și faptul că sunt sau nu sunt gata să accepte noi roluri de mamă și de tată.

Fiecare sarcină poate fi însoțită de o criză de sarcină, deoarece fiecare sarcină implică profunde schimbări psihologice, precum și schimbări somatice, cu impact asupra dinamicii relațiilor în cuplu sau în familie.

Sarcina nu este doar o perioadă de mare bucurie, ci și una de mare stres pentru o femeie, atât fizic, cât și mental. Chiar și la femeile sănătoase, sarcina poate da naștere la multe anxietăți din cauza incertitudinii anticipate asociate cu aceasta. Dovezile arată că anxietatea în timpul sarcinii nu afectează doar sănătatea femeilor însărcinate, ci are și un impact asupra rezultatelor travaliului, cum ar fi nașterea prematură, travaliul prelungit, nașterea prin cezariană, greutatea redusă la naștere [3].

Anxietatea în timpul sarcinii variază de la femeie la femeie. Nivelul de stres al femeilor gravide afectează rezultatul sarcinii. Un studiu transversal observațional și analitic care a cuprins 174 de femei gravide din al treilea trimestru din Spania a relevat că nivelurile de anxietate ale femeilor însărcinate au fost mai mari decât nivelurile medii din populația generală [4, 5, 6, 7].

Anxietatea și simptomele depresive sunt frecvente în timpul sarcinii. Până la o treime dintre femei pot prezenta simptome de anxietate în timpul sarcinii [8].

Un studiu asupra 580 de femei însărcinate din Germania a concluzionat că anxietatea legată de sarcină era legată în mod pozitiv cu nașterea prematură [*apud* 7].

Un alt studiu longitudinal prospectiv asupra 667 de femei însărcinate afro-americane a relevat faptul că anxietatea maternă a fost asociată cu un risc crescut de naștere prematură și cu greutate mică la naștere [*apud* 4].

În plus, stresul perceput ca ridicat, sprijinul social redus și istoricul problemelor de sănătate mintală au fost predictori comuni de anxietate cronică și simptome depresive în timpul sarcinii. Tensiunea cu partenerul a fost predictorul exclusiv al simptomelor de anxietate și al sănătății fizice precare. Sarcină neplanificată și

tratamentele pentru infertilitate au fost predictori unici ai simptomelor depresive cronice.

Sănătatea mintală slabă cronică pe parcursul sarcinii contribuie la rezultate negative mai mari asupra mamei și a copilului. Identificarea femeilor cu simptome cronice depresive sau de anxietate poate oferi oportunități de a reduce disconfortul și de a îmbunătăți rezultatele sarcinii [9].

Este cunoscut faptul că depresia și anxietatea pot crește riscul de sarcină. Momentul și durata simptomelor depresive și de anxietate pot fi legate de severitatea rezultatelor negative asupra sănătății mamei și a copilului.

A fost raportată o legătură între anxietatea prenatală și nașterea prematură, greutatea redusă la naștere [10] și depresia post-partum, precum și riscul crescut de întârzieri în dezvoltarea cognitivă, comportamentală, și psihomotorie și probleme de sănătate mintală la copii [11].

Un model cu trei factori de anxietate în timpul sarcinii a fost găsit prin analiza factorilor de confirmare, care reflectă „frica de a naște”, „teama de a avea un copil cu handicap” și „îngrijorarea cu privire la aspectul cuiva”. Măsurile generale de anxietate și depresie explică doar o mică parte a variației acestor frici [12].

Având în vedere cauzele sistemice și efectele sistemice ale crizei de sarcină, este necesar ca acestea să fie luate în considerare atât de către comunitatea științifică, cât și de către organismele de reglementare a politicilor de sănătate publică, specialiștii din domeniul medical care interacționează cu femeile însărcinate aflate în criză de sarcină și în vederea asigurării de îngrijiri speciale pentru femeile aflate în criză de sarcină. De asemenea, sprijinul familial bun și armonia conjugală sunt semnificative, iar criza de sarcină ar putea fi atribuită și cunoștințelor scăzute despre naștere și parentalitate din cauza lipsei consilierii educaționale în era normei familiei nucleare.

Specialiștii recomandă o educație formală pentru naștere femeilor însărcinate în scopul de a îmbunătăți pregătirea nașterii și de a le ajuta pe femei să facă față schimbărilor și provocărilor sarcinii și nașterii.

Toate aceste elemente au consecințe pe termen lung asupra sănătății, speranței de viață și asupra calității vieții femeilor, copiilor și familiilor.

***Referințe:***

1. https://abortionrisks.org/index.php?title=Abortion_Decision-Making#Crisis_Theory
2. WILBUR, E. Morley. *Theory of Crisis Intervention.* Pastoral Psychology 21:203.
3. *International Journal of Africa Nursing Sciences.* 2015, vol. 3, pp.1-7.
4. CATOV, J.M., AABATEMARCO, D.J., MARKOVIC, N., ROBERTS, J.M. Anxiety and optimism associated with gestational age at birth hand fetal growth. In: *Maternal and Child Health Journal,* 2010, no.14 (5), pp. 758-764.
5. HERNANDEZ-MARTINEZ, C., VAL, V.A. MURPHY, M., BUSQUETS, P.C., SANS, J.C. Relation between positive and negative maternal emotional states and obstetrical outcomes. In: *Women and Health,* 2011, no.51 (2) pp. 124-135.
6. LOBEL, M. et al. Pregnancy-specific stress, prenatal health behaviors, and birth outcomes. In: *Health Psychology,* 2008, no.27 (5), pp. 604-615.

7. RAUCHFUSS, M., MAIER, B. Biopsychosocial predictors of preterm delivery. In: *Journal of Perinatal Medicine,* 2011, no.39 (5), pp. 515-521.
8. HUIZINK, A.C. et al. Is pregnancy anxiety a distinctive syndrome? In: *Early Human Development,* 2004, no.79 (2), pp. 81-91.
9. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S037837820400074X
10. Midwifery. Risk factors of transient and persistent anxiety during pregnancy. http://allourfamiliesstudy.com/wp-content/uploads/2015/10/Risk-Factors-Anxiety.pdf
11. LITTLETON, Heather L., BREITKOPF, Carmen Radecki, BERENSON, Abbey B. *Correlates of anxiety symptoms during pregnancy and association with perinatal outcomes: a meta-analysis* https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000293780700-4371
12. BUSS, C., DAVIS, E.P., HOBEL, C. J., SANDMAN, C.A. *Maternal pregnancy-specific anxiety is associated with child executive function at 6-9 years age.* https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/10253890.2011.623250

# РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ГАГАУЗСКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ ГАГАУЗСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ АТО ГАГАУЗИИ

*Надежда КОЧАНЖИ*

**CZU: 373.526:821.512.165-83** ***gaidarsh2009@yandex.ru***

Одной из личностных характеристик выпускника уровня основного общего образования, в соответствии со стандартами обучения, является умение вести конструктивный диалог на родном языке, умение достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов [1, с.6].

Однако педагоги и родители отмечают, что устная речь большинства современных детей недостаточно развита. Многие из обучающихся испытывают трудности при формулировании своих мыслей, ведении диалога. В процессе учебной деятельности наблюдается неумение интегрироваться в группу, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми, осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей.

С целью определения состоянии обучения диалогической речи учащихся гимназического звена на уроках гагаузского языка и литературы нами был проведен констатирующий эксперимент в образовательных учреждениях АТО Гагаузии. В эксперименте принимали участие учащиеся 5-9 классов, родители и учителя следующих населенных пунктов: Гайдар, Казаклия, Баурчи, Бешгиоз, Томай, Чадыр-Лунга. В общей сложности были задействованы 190 учащихся, 180 родителей, 23 преподавателя гагаузского языка и литературы. Эксперимент был проведен в ноябре-декабре 2020 года.

С целью определения уровня сформированности диалогической речи у обучающихся были использованы следующие методы для диагностики оценивания уровня владения диалогической речью:

▶ *Выявление уровня умений и навыков учащихся 5 - 9 классов составлять и вести диалог на основе предложенных заданий* [2, с. 67].

▶ *Исследование состояния диалога при организации ролевых игр, мини-проектов беседы на заданную тему. [3, с.45].*

Были также составлены ***анкеты*** для учащихся, учителей и родителей и организовано анкетирование онлайн.

▶ *Выявление заинтересованности и потребности учащихся в общении на гагаузском языке.*

▶ *Отношение и мнение учителей к необходимости формирования коммуникативной компетентности посредством развития диалогической речи на гагаузском языке.*

▶ *Отношение и мнение родителей о необходимости организации говорения на гагаузском языке дома, в школе и общественных местах.*

Первый этап был проведен при помощи контрольно-экспериментальных заданий: *-составить диалог по началу; -составить диалог по заданной ситуации; -исправить порядок слов в предложениях.*

При анализе выполненных заданий применялись следующие критерии оценки: *умение составлять диалог по началу; умение составлять диалог по заданной ситуации; умение использовать формулы речевого этикета; богатство словаря и синтаксических конструкций; использование оценочной лексики,*

При исследовании состояния самого диалога при организации ролевых игр, мини-проектов беседы на заданную тему, учащимся было предложено составить проект-диалог «Bucak kırları», «Kolada yortuları». Эта работа проводилась в 2-х группах: защитники окружающей среды / традиций гагаузского народа и эксперты. Задача первой группы заранее подготовить проект, в котором будет отображена вся наша природа, и защитить его. Задача второй группы: подготовить вопросы и вступить в диалог с первой группой. На уроке учащиеся получают определенное время на подготовку диалога. Диалогическая речь учащихся оценивалась по следующим критериям: *умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, высказывание собственного мнения, грамотность изложения, логичность изложения, инициативность учащихся.*

***Анализ результатов контрольно-экспериментальных заданий*** в соответствии с перечисленными критериями показал, что умение составить диалог по началу продемонстрировали 50% учащихся, 30% учащихся не смогли составить законченный диалог, всего 30% учащихся составили диалог по заданной ситуации. В диалогической речи учащихся также отмечены: *неумение пользоваться неполными предложениями; крайне редкое использование формул речевого этикета; небольшой объем диалогов; интонационная невыразительность речи, которая проявляется в ее монотонности, в неумении ставить логическое и фразовое ударение; ошибки в построении предложений с обратным порядком слов.*

Речь учащихся характеризуется прерывистостью, обилием пауз, повторов, срывами начатого предложения. Они обычно повторяются тогда, когда ученику необходимо бывает подобрать наиболее подходящие слова для построения предложения. Диалогическая речь учащихся часто страдает изобилием ошибок лексического и интонационного характера. В рамках эксперимента также были проанализированы и социальные факторы, влияющие на речевое развитие учащихся 5 – 9 классов. Было охвачено 180 семей. Результаты показали, что на гагаузскую речь ребенка в семье постоянно воздействуют такие социолингвистические факторы, как *уровень владения родителями и другими членами семьи школьника гагаузским языком, особенности функционирования в семье гагаузского языка, создание среды общения на гагаузском языке в семье, отношение родителей к гагаузскому языку и т.д.*

К причинам неудовлетворительного владения учащимися 5 – 9 классов диалогической речью на гагаузском языке также можно отнести: *расхождение в лингвистических характеристиках диалога в гагаузском и русском языках; сложность структурно-грамматической и интонационно-семантической характеристик диалогической речи; отсутствие гагаузской речевой среды; неразработанность методики обучения гагаузской диалогической речи учащихся-гагаузов.*

Наблюдения за учебным процессом (посещение уроков учителей), а также беседы с преподавателями гагаузского языка и литературы региона показали:

✓ *большая часть времени уроков отводится усвоению учащимися грамматического материала, закреплению правил орфографии и пунктуации, а также выполнению письменных работ;*

✓ *крайне редко учащимся предлагаются задания: составить диалог по заданной ситуации, продолжить диалог по началу и т.д.*

Рекомендации: а) включение в предметный курикулум гимназического цикла обучения вопросов теоретического характера и практического материала по работе над формированием коммуникативных компетенций и в частности – диалогической речи;

б) проведение работы по ознакомлению учащихся со структурно-грамматическими, интонационными и функциональными характеристиками диалогической речи, постепенно увеличивая и усложняя вводимый материал; в) использования комплекса подготовительных и коммуникативных упражнений для обучения диалогической речи на гагаузском языке и формирования специфических коммуникативных компетенций.

***Библиография:***

1. GAGAUZ DİLİ HEM LİTERATURA: CURRICULUM NAŢIONAL: CLASELE 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare/Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republica Moldova: coordonatorii: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Anna Stoletneaia (coordonator). Chişinâu : Lyceum 2020 F.E.P “Tipografia Centrală”. 100p
2. ГЕЗ, Н.И., ЛЯХОВИЦКИЙ, М.В., МИРОЛЮБОВ, А.А., ФОЛОМКИНА, С. К., ШАТИЛОВ, С. Ф. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе.* М.: Высшая школа, 2010.
3. КАЛИМУЛИНА, О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи. *Иностранные языки в школе*, 2013, № 3. с. 17-2027.

# АКТИВИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

*Анна РЕГО*
*Закарпатский институт последипломного педагогического образования, Украина*

**CZU: 373.214:616.98-036.21**

На современном этапе, в соответствии с Государственной национальной программой «Образование» (Украина XXI века), Законами Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», определяющими составляющую формирования образования, является обновление его содержания. Проблема обновления педагогической системы представляется очень важной и актуальной. Инновации открывают более совершенные пути повышения качества научных исследований и реального совершенствования практики.

Инновационная деятельность воспитателей находит отражение в создании заведений нового типа, в разработке и введении элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, в укреплении связей практики с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту. Инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от соответствующих штампов, стереотипов в воспитании, обучении и развитии личности ребенка, выходит за пределы действующих нормативов. Создаются новые нормативы личностно-творческой, индивидуально-направленной деятельности педагога. Обеспечение инновационной деятельности предполагает изучение теоретических вопросов усовершенствования учебно-воспитательного процесса, положительных сторон педагогической теории, идей и технологий, которые уже исследовались и внедрялись в педагогическую практику.

На современном этапе все более очевидным становится то, что традиционное образование, ориентированное на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их наращивания. Специфическими особенностями инновационного обучения является его открытость в будущем, способность к предвидению будущих тенденций на основании постоянной переоценки ценностей; настроенность на конструктивные действия в необычных ситуациях, основой которых являются инновационные педагогические технологии. Инновационные педагогические технологии в педагогике связаны с общими процессами в обществе, глобальными проблемами, интеграцией знаний и форм социального бытия.

Теоретический анализ проблемы свидетельствует о широком спектре научных изысканий, результаты которых служат основой для дальнейших исследований. Концептуальные основы инновационных образовательных

процессов рассматриваются в социально-философском контексте цивилизационных изменений, обосновании новой парадигмы образования, поисках путей преодоления его кризисного состояния (Ж.Аллак, И.Бестужев-Лада, А.Герасимчук, С.Гессен, Ф.Кумбс, В.Загвязинский, В.Розин, М.Романенко, Б.Саймон, П.Саух и др.).

Существенно изменились методология и теория дошкольного образования: традиционный функциональный подход, на котором оно основывалось, уступил место гуманистической педагогике (О. Кононко, С. Кулачковская, С. Литвиненко, Г. Назаренко, З. Плохий, Г. Пономарева, Т. Пониманская, О. Проскура и др.). Концептуальные основы дошкольного образования, воспитание детей дошкольного возраста, методические аспекты инновационной деятельности дошкольных учебных заведений являются предметом научных изысканий Т. Богдановой, А. Богуш, Н. Гавриш, И.Дичковской, Т. Корниловой, К. Крутий, С. Кулачковской, Н. Маковецкой, К Стрюк и др.

В настоящее время, инновационной деятельностью занимается много творческих педагогов, среди которых условно можно выделить три группы:

1) педагоги-изобретатели, приходящие к новому в результате собственных поисков;

2) педагоги-модернизаторы, которые для достижения положительного результата совершенствуют и по-новому используют элементы существующих систем;

3) педагоги-мастера, которые быстро воспринимают и в совершенстве используют как традиционные, так и новые подходы и методы.

Деятельность педагогов, принадлежащих к этим категориям, образует инновационный педагогический поток, обогащающий практику новыми идеями, новым содержанием и новыми технологиями [1].

Инновационная деятельность является специфической и достаточно сложной, требующей особых знаний, навыков, способностей. Внедрение инноваций невозможно без педагога-исследователя, обладающего системным мышлением, развитой способностью к творчеству, сформированной и осознанной готовностью к инновациям. Педагогов-новаторов такого типа называют педагогами инновационной направленности. Им свойственны четкая мотивация инновационной деятельности и выкристаллизованная инновационная позиция, способность включаться не только в инновационные процессы, но и быть их инициаторами [2, с.15-81].

Структуру готовности к инновационной педагогической деятельности рассматривают как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, взаимосвязанных и связанных между собой.

Мотивационный компонент готовности к инновационной педагогической деятельности выражает осознанное отношение педагога к инновационным технологиям и их роли в решении актуальных проблем педагогического

образования. Он является стержнем, вокруг которого конструируются основные качества педагога как профессионала, поскольку от того, чем мотивирует педагог готовность к инновационной деятельности, зависят характер его участия в инновационных процессах и достигнуты результаты в обучении и воспитании детей.

В педагогической практике инновационные начинания педагога могут быть обусловлены разными мотивами (повышение эффективности учебно-воспитательного процесса; попытки привлечь к себе внимание, получить признание и др.), истинную суть которых выяснить бывает нелегко, поскольку со временем они могут меняться [2, с. 65].

Познавательный интерес является зачастую ведущим мотивом инновационной педагогической деятельности. Познавательные интересы педагога, ориентированного на применение инновационных образовательных технологий, концентрируются вокруг потребности в научном понимании различных аспектов личностной ориентации образования; на осмыслении собственного опыта, степени эффективности педагогической деятельности, формировании своей позиции по изменениям в системе образования; использовании новых знаний в собственной практической деятельности.

Мотивация личности педагога обусловлена его профессиональными интересами, ценностными ориентациями, идеалами. Она проявляется как во всей профессиональной жизнедеятельности, так и в отдельных педагогических ситуациях, определяет восприятие внешних событий и логику поведения.

Положительная мотивация педагога к инновационной деятельности свидетельствует о удовлетворении таких его личностных и профессиональных потребностей, как создание и применение нового, повышение педагогического мастерства, преодоление профессиональных трудностей. Поэтому использование инновационных технологий многие педагоги считают единственным важным мотивом личностного и профессионального самоутверждения [3, с. 3-12].

Учитывая ситуацию в стране, связанную с пандемией Covid-19, введение карантина раскрыло перед педагогами ряд проблем, связанных с дистанционной формой работы. Самообразование педагогов осуществлялось через просмотр вебинаров на порталах vseosvita.ua, prometheus.org.ua., pedrada.com.ua, naurok., naseminar.com.ua., через обработку статей в профессиональных изданиях, участие в Интернет конференциях и онлайн марафонах. Работа с педагогами заведения между собой и с родителями детей дошкольного возраста велась через общую группу в сети Viber, Fasebook, на платформах Zoom, Goglie Meet. Информация размещалась на сайте заведений дошкольного образования. Для её использования с детьми дома родителям направлялись записанные воспитателями видео-занятия, мультфильмы, физкультминутки, гимнастические упражнения, сказки, песни и т.д.

Как видим, инновационная педагогическая деятельность является основой обновления деятельности учебных заведений, фактором развития образовательных систем. Внедрение инноваций в педагогический процесс учебного заведения призвано обеспечивать повышение качества обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

***Литература:***

1. СЫСОЕВА, С.О. *Основы педагогического творчества учителя*. Киев: Основа, 1994. 205 с.
2. ПОПОВА, О.В. *Становление и развитие инновационных педагогических идей в Украине в XX веке.* Харьков: Основа, 2001. 286 с.
3. ПОДЛАСЫЙ, И.П., ТРИПОЛЬСКАЯ, С.А. Формирование профессионального потенциала как цель подготовки учителя. В: *Родная школа*, Киев, 1998, № 1, сс. 3-12.

# SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

## JURNALIȘTII DESPRE CRIZA PANDEMICĂ COVID-19

*Tatiana SPĂTARU*
**CZU: 303.023:070.42:616.98** *spataru_tatiana@mail.ru*

**Introducere**. Criza globală, declanșată de pandemie, a creat o nouă realitate în care jurnaliștii și-au desfășurat activitatea de muncă. La nivel internațional, au apărut numeroase studii în care este dezvoltat un spectru extins de idei, precum: impactul pandemiei asupra surselor mass-media, rolul mass-mediei în diseminarea informației despre pandemia COVID-19; digitalizarea media etc. Însă mai puțin studiate sunt aspectele ce țin de însăși munca jurnaliștilor, capacitatea lor de a se adapta noii realități, competența managerilor de a gestiona organizațiile media în situație de criză sanitară și flexibilitatea deciziilor acestora; care a fost impactul hotărârilor luate de structurile guvernamentale asupra contentului informațional și cum înșiși jurnaliștii își estimează activitatea lor profesională etc.

**Metode şi materiale de cercetare**. Criza COVID-19 a afectat considerabil sistemul mass-media din Republica Moldova. În vederea studierii provocărilor crizei pandemice asupra muncii jurnaliștilor, a fost aplicată ancheta sociologică. Ancheta sociologică este o metodă cantitativă de culegere a datelor empirice, la baza căreia stă utilizarea chestionarului ca instrument de cercetare. Informația empirică este acumulată prin intermediul unor procedee științifice, care permite extrapolarea rezultatelor cercetării. Materialul empiric a fost acumulat în perioada lunii mai curent. Materialul empiric a fost acumulat în cadrul derulării cursului universitar *Metodologia cercetării în jurnalism și comunicare (mai 2021).*

**Rezultate obținute și discuții**. Efectele negative asupra organizației mediatice și a muncii jurnalistului sunt percepute din perspectiva că în perioada de carantină jurnaliștii au fost limitați de a interacționa direct, iar personalul angajat a fost redus considerabil. Regimul de muncă a devenit mult mai alert și stresant, determinând angajații să se adapteze rapid la noi metode de muncă.

Efectele pozitive sunt percepute din perspectiva că jurnaliștii au învățat să elaboreze materiale exclusiv prin intermediul platformelor de comunicare on-line. Acest proces de adaptare rapidă la condițiile de criză sanitară este apreciat drept o evoluție care a schimbat munca jurnalistică.

Atitudinea neutră și-a găsit reflectare prin faptul că pandemia nu le-a afectat procesul de muncă, care rămâne a fi același ca și în perioada prepandemie, determinându-i să depună efort să-și facă munca cât mai profesionist.

*„Pandemia a afectat, în primul rând, modul în care jurnaliștii/reporterii își fac munca. Funcționarii și demnitarii au devenit mai inaccesibili din cauza restricțiilor epidemiologice. Ulterior, situația s-a mai ameliorat, dar, în continuare, multe evenimente publice au loc doar online sau cu un număr limitat de participanți. Noi, reporterii, obișnuiam să mergem la ședințele Guvernului și Parlamentului nu doar/nu atât pentru a filma declarații și discuții oficiale/protocolare, înregistrările ședințelor*

*fiind disponibile și pe paginile oficiale ale instituțiilor, cât pentru a aborda anumiți funcționari/demnitari/actori politici și a le pune întrebări incomode sau a lua reacții la anumite evenimente sau investigații. De când s-a abătut pandemia, reporterii nu mai au libertatea de a aștepta funcționarii/demnitarii pe holurile Parlamentului sau Guvernului. Desigur, îi putem aștepta în sala de presă sau afară, însă probabilitatea de a-i găsi pe toți e mult mai mică.”(B, 36 de ani, studii superioare, mass-media privată)*

Deja lucrurile s-au mai schimbat. Însă inițial, faptul că reporterii nu se deplasau la fata locului, unde avea loc evenimentul, a marcat rutina de zi cu zi a muncii jurnalistului. Opiniile publice erau mai complicat de obținut, deoarece s-a trecut la realizarea materialelor strict prin telefon sau on-line. Deja atât publicul, cât și jurnaliștii s-au obișnuit cu această schimbare și totul pare a fi normal.

Securitatea și siguranța locului de muncă este corelată cu starea de sănătate. Atât unii dintre respondenți, cât și majoritatea colegilor de breaslă au fost infectați. Virusul nu i-a afectat doar pe ei, ci și pe familiile lor. Venind la locul de muncă zilnic, ei își expun riscului propriile familii. Respondenții au afirmat că nu se simt defel protejați la locul de muncă. Cei care continuă să activeze din redacții respectă măsurile de prevenire a infectării cu coronavirus, prin igienizarea mâinilor și purtarea măștii de protecție, a mănușilor. Insecuritatea locului de muncă i-a determinat să practice munca de la domiciliu, să participe la evenimente live, să adopte noi metode și tehnici de lucru de la distanță.

Pandemia, în mare parte, a transformat munca jurnalistului. S-a conștientizat că tehnologiile informaționale au redus dramatic timpul necesar pentru elaborarea materialului jurnalistic. Un produs mediatic de calitate deja nu mai necesită o echipă numeroasă și zeci de ore de muncă.

În perioadele critice ale pandemiei, posturile de televiziune au aplicat noi tehnologii de eficientizare și securizare a muncii. Echipa de angajați a fost împărțită în două ture. Jumătate lucrau de acasă (online), iar cealaltă – la redacție și în teren. Echipele se schimbau cu intervalul de o săptămână și teoretic nu interacționau fizic. Evident, productivitatea echipei și calitatea jurnalelor de știri a fost afectată.

Drept amenințări la libertatea mass-mediei au fost identificate: dezinformarea, manipularea opiniei publice, propaganda pe marginea subiectelor ce țin de vaccinare sau gestionarea pandemiei. Bineînțeles, orchestrate de anumiți actori politici. În timp, pe acest segment situația s-a agravat sesizabil.

Jurnaliștii consideră că mass-media este cel mai eficient instrument pentru a contracara sau pentru a alimenta infodemia. Cred că jurnaliștii ar trebui să acorde o atenție mult mai mare acestui fenomen, pentru a ajuta oamenii să facă diferența dintre știrile false și cele veridice. Fapt ce i-a făcut să fie și mai precauți privind selectarea informației și a surselor.

Pentru a contracara infodemia, alimentată de pandemie, jurnaliștii apelează la surse demne de încredere. Se bazează pe informația primită de pe site-urile oficiale. Nu difuzează știrea fără a afla sursa ei. Dacă e o informație de conflict, se contrapun mai

multe opinii pentru a difuza date corecte. În cadrul buletinelor de ştiri se oferă publicului o varietate cât mai vastă de materiale argumentate, însoţite de date statistice şi opinii ale experţilor cu privire la efectele şi gestionarea pandemiei. În acelaşi timp, se prezintă subiecte informative care ar contribui la educaţia informaţională a cetăţenilor.

În perioada pandemiei, populaţia autohtonă demonstrează o reacţie specifică la produsul mediatic. Oamenii au devenit mult mai receptivi la informaţie, dorind să fie la curent cu tot ce se întâmplă în lume.

*„Din păcate, iniţial publicul nu a primit informaţia despre pandemie ca ceva serios. Oamenii pur şi simplu nu credeau. A trecut mai bine de un an. Acum această informaţie este acceptată drept un fapt real." (F, 34 de ani, studii masterale, mass-media publică)*

La fel, în perioada pandemiei, jurnaliştii apreciază eforturile întreprinse de autorităţi în susţinerea jurnalismului drept inexistente sau insuficiente. Respondenţii în răspunsurile lor afirmă că jurnalismul din Moldova, la moment, este departe de a fi liber şi echilibrat. Se argumentează prin faptul că politica şi instituţiile media au format o coeziune prea strânsă. Foarte puţini jurnalişti reuşesc să se menţină pe propriile poziţii.

Jurnalismul şi jurnaliştii, în genere, trebuie susţinuţi. Site-urile dubioase de ştiri ar trebui excluse din media. Pentru că *copy and paste* e un job pentru unii şi o muncă asiduă cu mii de texte şi informaţii exclusive pentru alţii. Respondenţii îşi declară susţinerea pentru munca decentă a unui jurnalist, care se dedică în totalitate profesiei. Ceea ce ar trebui să facă şi autorităţile: să susţină jurnalismul de calitate.

Chiar dacă sunt destul de autocritici cu referire atât la propria activitate, cât şi a breslei, conştientizează că jurnaliştii ar trebui să aibă coloană vertebrală şi să pună în capul mesei corectitudinea şi responsabilitatea socială, şi nu confortul personal. Şi-ar dori ca jurnalismul să nu se transforme „*într-un Titanic care încet, dar sigur, se scufundă în apele întunecate ale propagandei şi dezinformării"*.

**Concluzii**. Ceea ce azi este o ştire, mâine va fi istorie. Fapt conştientizat de jurnalişti, atunci când îşi estimează activitatea în perioada de criză sanitară. Rezultatele cercetării oferă o imagine contextuală a problemelor critice cu care s-au confruntat jurnaliştii în exercitarea profesiei: modificări ale structurii redacţionale şi digitalizarea contentului; dezinformarea şi infodemia globală; ameninţări sporite la libertatea presei şi de exprimare a cetăţenilor; o accelerare a „căderii libere" financiare a instituţiilor media; probleme de concentrare mintală şi bunăstare materială a jurnaliştilor. Provocările pandemiei au relevat importanţa unei informări calitative în situaţii de criză, reziliența de care trebuie să dea dovadă jurnaliştii şi responsabilitatea pe care o poartă pentru modelarea societăţii.

# REFLECTAREA PRINCIPIULUI ÎMBĂTRÂNIRII ACTIVE ÎN DOCUMENTELE DE POLITICI NAȚIONALE

*Anastasia OCERETNÎI*
**CZU: 316.346.32-053.9:354** *a_oceretnii@yahoo.com*

Societatea contemporană este supusă unor multiple transformări, creând dificultăți de integrare și manifestare, în special pentru persoanele în etate. În acest context, adoptarea în anul 2002 a Planului Internațional de Acțiuni de la Madrid privind Îmbătrânirea a marcat o cotitură la nivel mondial în abordarea îmbătrânirii, punând accent pe crearea unei societăți pentru toate vârstele. Declarația politică și Planul Internațional de Acțiuni a impulsionat dezvoltarea și revizuirea politicilor publice la nivel mondial din perspectiva integrării principiului de îmbătrânire activă și a problemelor vârstnicilor, prin prisma celor trei domenii prioritare: persoanele în etate și dezvoltarea (1), asigurarea sănătății și bunăstării persoanelor în etate (2) și crearea unor medii/condiții favorabile (3).

Prin aderarea la Planul Internațional de Acțiuni de la Madrid privind Îmbătrânirea (2002) la Declarația ministerială a Conferinței internaționale de nivel înalt de la Viena (2012) și la Declarația Ministerială de la Lisabona (2017), Republica Moldova și-a asumat angajamentul să asigure o societate pentru toate vârstele prin promovarea calității vieții și a îmbătrânirii active și prezentarea în prim-plan a contribuției persoanelor în vârstă la dezvoltarea socioeconomică a societății. Urmare a evenimentelor date, cu suportul partenerilor de dezvoltare (UNFPA) au fost elaborate și aprobate o serie de documente de politici, printre care *Programul pentru integrarea problemelor îmbătrînirii în politici* și *Planul de acțiuni privind implementarea Ghidului de parcurs pentru integrarea problemelor îmbătrânirii în politici (2014-2016)* (HG nr.406/2014) și *Planul de acțiuni privind implementarea principiului îmbătrânirii active* (2018-2021) (HG nr.1147/2017). Totodată, în anul 2015 a fost elaborată *Metodologia de integrare a îmbătrânirii în politicile sectoriale,* un instrument care să faciliteze înțelegerea și reflectarea intereselor și a nevoilor specifice persoanelor în etate în procesul de planificare, elaborare și implementare a politicilor publice. În vederea asigurării comparabilității procesului de îmbătrânire activă cu țările din arealul european și a evaluării gradului în care persoanele în vârstă își pot realiza potențialul deplin cu referire la angajarea, participarea la viața socială, culturală și viață independentă, pentru prima dată în Republica Moldova în anul 2016 a fost determinat *Indicele de Îmbătrânire Activă (IÎA)*. Valoarea IÎA a fost de 27,1 puncte [1], fiind de 2 ori mai mic față de obiectivul-țintă de 57,5 puncte și mai mic cu 7 puncte decât media țărilor UE (33,9 puncte), plasând Republica Moldova pe ultima poziție comparativ cu țările UE. În contextul celor menționate, se impune necesitatea ajustării continue a politicilor publice, astfel încât să se asigure o viață activă și independentă tuturor persoanelor odată cu înaintarea în vârstă.

Studiul desfășurat de autor, având ca scop analiza unor documente de politici naționale în vigoare și a unora în proces de elaborare, a evidențiat următoarele particularități ale integrării perspectivei îmbătrânirii active:

– Proiectul *Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030"* (SND) abordează problema îmbătrânirii demografice din perspectiva impactului asupra populației și dezvoltării social-economice a țării, făcându-se referire la faptul că politicile publice sectoriale nu au integrată îmbătrânirea activă și sănătoasă [2, p.80]. Acțiuni care ar contibui la promovarea principiului îmbătrânirii active pot fi regăsite în Pilonul 2. *Capital uman și social robust,* în special la obiectul 5. *Asigurarea dreptului fundamental la cea mai bună sănătate fizică și mintală* și obiectivul 6. *Un sistem de protecție socială solid și incluziv*. Ca rezultat al intervențiilor propuse în SND se estimează atingerea către anul 2030 a țintei de 45,0% a IÎA.

– Proiectul *Strategiei pentru o economie incluzivă, durabilă și digitală până în anul 2030* [3] accentuează repercusiunile îmbătrânirii populației asupra economiei naționale. Totuși documentul de politici nu propune oarecare acțiuni care să permită monitorizarea integrării și implementării principiului îmbătrânirii active. În contextul actual, se impune necesitatea susținerii activităților de antreprenoriat incluziv în rândul persoanelor vârstnice, dezvoltarea abilităților digitale la persoanele în etate sporind astfel participarea social-economică a acestora, dezvoltarea unor programe de ocupare a persoanelor în vârstă de prepensionare etc.

– Conceptul *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030"* și al *Programului de implementare* [4] propune consolidarea educației nonformale și informale ca forme de realizare a educației pe parcursul întregii vieți (Axa nr.6). Textul documentului nu oferă posibilitatea de analiză a modului de transpunere a principiului îmbătrânirii active în politicile educaționale pentru următoarea perioadă. În continuare, este necesară diversificarea formelor și modalităților de formare continuă și formarea de noi competențe pentru persoanele în etate, inclusiv prin intermediul „Universității pentru Vârsta a Treia", care se implementează cu succes în țări precum România, Austria etc.

– Proiectul *Strategiei Naționale de Dezvoltare Regională a Republicii Moldova 2021-2027* [5] cuprinde o analiză a impactului îmbătrânirii demografice a regiunilor țării. Totodată, acțiunile formulate sunt axate pe îmbunătățirea situației la nivel regional în aspect de acces la servicii de canalizare, apeduct, de colectare a deșeurilor, de petrecere a timpului liber etc., dezvoltarea economică și socială a regiunilor etc. O limită identificată se referă la monitorizarea indicatorilor și a țintelor stabilite deficitară din perspectiva identificării impactului asupra persoanelor în etate.

– *Programul național strategic în domeniul securității demografice a Republicii Moldova (2011-2025)* [6] pune accent pe problematica îmbătrânirii în contextul analizei situației demografice din țară. Totodată, se indică asupra necesității de asigurare a garanțiilor unei îmbătrâniri active și în siguranță, inclusiv în contextul aderării Republicii Moldova la Planul Internațional de Acțiuni de la Madrid. Astfel, acțiunile

trasate în Programul național se referă la elaborarea politicilor funcționale pentru promovarea activă (acț.g) pct.219); reflectarea problemelor îmbătrânirii în toate aspectele vieții sociale, politice, economice și culturale, pentru a avea integrarea adecvată în documentele de politică sectorială (acț.a) pct.265); dezvoltarea infrastructurii de prestare a serviciilor persoanelor de vârstă înaintată prin asistenţă geriatrică şi programe de îngrijire socială la nivel comunitar (acț.c) pct.265); promovarea serviciilor specializate de asistenţă medicală pentru categoriile de persoane în vârstă (acț.d) pct.265); prevenirea pensionării precoce, elaborarea măsurilor ce ar favoriza prelungirea activităţii de muncă după pensionare (acț.e) pct. 265); facilitarea încadrării în muncă cu normă redusă, după pensionare, neîngrădirea accesului la recalificare pentru creşterea competitivităţii persoanelor vârstnice (acț.f) pct.265); reducerea nivelului sărăciei şi a marginalizării persoanelor în vârstă (acț.i) pct.265); promovarea şi mediatizarea programelor pe tema îmbătrânirii active, dezvoltarea parteneriatelor şi implicarea în mişcarea de voluntariat a persoanelor în vârstă (acț.j) pct.265) etc. O parte din acțiunile sus-numite au fost incluse în Planurile de acțiuni elaborate pentru implementarea principiului îmbătrânirii active, dar actualitatea acestora rămâne în vigoare în contextul problemelor cu care se confruntă persoanele în etate din țară, fiind necesară în continuare promovarea și implementarea abordării integrate a îmbătrânirii active în documentele de politici sectoriale.

***Referințe:***


1. BUCIUCEANU-VRABIE, M. *Indicele de îmbătrânirea ctivă în Republica Moldova*. UNFPA, 2016. [Accesat 28.08.2021] Disponibil: https://moldova.unfpa.org/sites/-default/files/pub- pdf/Policy%20Paper_Indiceele%20imbatranirii%20active_2015.pdf
2. Hotărâre de Guvern nr. 377 din 10.06.2020 cu privire la aprobarea proiectului de lege pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030”. [Accesat 15.08.2021] Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=121920&lang=ro
3. Proiectul Hotărârii de Guvern cu privire la aprobarea Strategiei pentru o economie incluzivă, durabilă și digitală până în anul 2030. [Accesat 17.08.2021] Disponibil:https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/135.pdf
4. Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare. [Accesat 20.08.2021] Disponibil:https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030
5. *Strategia Națională de Dezvoltare Regională a Republicii Moldova 2021-2027*. [Accesat 21.08.2021] Disponibil: // https://madrm.gov.md/sites/default/files/SNDR%-202027%20draft%20230221.pdf
6. Hotărâre de Guvern nr.768 din 12.10.2011 cu privire la aprobarea Programului național strategic în domeniul securității demografce a Republcii Moldova (2011-2025). În: *Monitorul Oficial*, nr.182-186 din 28.10.2011, art.851.

# IMPORTANŢA SUPERVIZĂRII ÎN CONSOLIDAREA SERVICIILOR DE ASISTENŢĂ SOCIALĂ

*Stela MILICENCO*
**CZU: 364.026** s_milicenco@yahoo.com

Aşteptările societăţii contemporane faţă de rezultatele muncii asistenţilor sociali sunt destul de mari, iar volumul mare de muncă şi inovaţiile din sistem determină oportunitatea suportului profesional, ceea ce poate fi realizat prin intermediul activităţilor de supervizare. Supervizarea contribuie la conştientizarea obiectivelor muncii realizate, la extinderea ariei de competenţe profesionale şi a metodelor de lucru, la crearea unei dinamici inovatoare pentru determinarea asistenţilor sociali de a conştientiza propriile limite, la oferirea unei siguranţe mai mari privind calitatea activităţii sociale.

Definirea şi percepţia supervizării a evoluat în timp sub influenţa concepţiilor teoretice şi practice, însă câteva aspecte definitorii se regăsesc sistematic în literatura de specialitate, după cum urmează:

- conceptul de „supervizare" reprezintă o combinaţie a doi termeni latini – *super*, care înseamnă „deasupra, peste" şi *videre,* ce înseamnă „a vedea, a privi", fiind construit pentru a denumi o activitate de supraveghere în sensul organizării eficiente a muncii;
- caracterizarea supervizării presupune combinarea următoarelor elemente: funcţiile supervizării (administrativă, de sprijin şi educaţională), obiectivele supervizării, poziţiile ierarhice în cadrul supervizării şi interacţiunile în cadrul procesului de supervizare;
- supervizarea reprezintă un proces incorporat într-un sistem coerent, care cuprinde relaţiile dintre supervizor/supervizat/instituţie şi comunitate, un proces esenţial de dezvoltare a competenţelor, o întâlnire profesională desfăşurată într-un cadru organizat şi negociat de părţi, a cărei finalitate o reprezintă capacitarea supervizatului de a interveni eficient în relaţia cu beneficiarii, precum şi un proces administrativ şi educaţional utilizat în serviciile de asistenţă socială pentru a sprijini asistenţii sociali să-şi dezvolte abilităţile profesionale. În acest sens, C.E. Munson subliniază, că activitatea de supervizare nu s-a modificat semnificativ pe parcurs, doar conţinutul acesteia a evoluat şi s-a schimbat în funcţie de practicile asistenţiale naţionale [1, p.51-53].

Urmare a aspectelor enunţate, vom menţiona că în mod practic supervizarea se referă la procesul de analiză desfăşurat de un supervizor asupra practicii unui beneficiar supervizat, iar obiectivul urmărit în cadrul acestui proces este o mai mare autonomizare a supervizatului în cadrul unei activităţi de o incontestabilă calitate. Supervizarea stimulează dezvoltarea profesională şi personală şi determină supervizatul să reflecteze asupra atitudinilor, cuvintelor, percepţiilor, emoţiilor şi acţiunilor sale. Ajută, în aceeaşi măsură, la stabilirea unei distanţe potrivite faţă de cazuri şi astfel la gestionarea mai potrivită a situaţiilor complexe, ceea ce favorizează integrarea experienţei şi a materialului teoretic [2, p.110-114].

Pentru a valida aspectele teoretice, am realizat zece interviuri cu supervizorii, care activează în instituții de asistență socială. Intervievații au un stagiu diferit de activitate profesională – între 2 și 6 ani. Referindu-se ***la percepția intervievaților privitor la semnificația și rolul supervizării în activitatea profesională,*** aceștia au menționat următoarele: *„supervizarea este o formă a intervenției profesioniste, iar supervizorul trebuie să cunoască foarte bine legislația din domeniu, procedurile și instrumentele de lucru ale asistentului social, pentru ca să poată oferi consultație și sprijin personalului celui care îl are în supervizare”* [I_S_stagiu de muncă 2 ani]; *„activitatea de supervizare se ghidează după o logică proprie și nu pretinde a fi un panaceu”* [I_S_stagiu de muncă 5 ani]; *„activităţile desfăşurate de supervizori sunt destul de variate şi complexe, este necesar ca ei să posede o pregătire specială din universitate, cunoștințe teoretice și practice profesioniste”* [I_S_stagiu de muncă 3 ani]; *„ofer sprijin informațional și tehnic asistenților sociali pe care îi supervizez, discutăm împreună cazurile cele mai complicate și încercăm să găsim soluții, iar la necesitate mergem împreună în teren pentru a vedea realitatea, a discuta cu beneficiarii, stabilind pașii ce urmează să fie întreprinși”* [I_S_stagiu de muncă 4 ani].

Atunci când analizăm procesul de supervizare, constatăm că este vorba de o succesiune de caracteristici, care determină o ***atitudine din partea supervizorului:*** *„o concentrare asupra procesului supervizatului”* [I_S_stagiu de muncă 2 ani]; *„deschidere și analiză pentru tot ce este important pentru supervizat”* [I_S_stagiu de muncă 5 ani]; *„receptivitate și empatie la adresa supervizatului”* [I_S_stagiu de muncă 4 ani]; *„compasiune, dar nicidecum compătimire”* [I_S_stagiu de muncă 3 ani].

De menționat că implementarea concepției de supervizare în Republica Moldova este reglementată de *„Mecanismul de supervizare în asistenţă socială”,* aprobat prin Ordinul Ministerului Protecţiei Sociale, Familiei şi Copilului nr.99 din 31.12.2008 (denumirea actuală a ministerului este următoarea*: Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale)*. În momentul actual, supervizarea este realizată de către asistentul social abilitat cu responsabilitatea de supervizor, iar drept beneficiari ai supervizării sunt asistenții sociali comunitari, care își desfășoară activitatea în corespundere cu procedurile stabilite de „Mecanismul de supervizare”. Elementele principale care definesc activitatea de supervizare în cadrul serviciilor țin de stabilirea și repartizarea responsabilităților profesionale în lucrul cu beneficiarii, monitorizarea și revizuirea sistematică a activității persoanelor supervizate, evaluarea realizărilor supervizaților, oferirea suportului în identificarea necesităților și dezvoltarea personalului prin intermediul instruirii, comunicarea internă în cadrul serviciului și comunicarea externă în cadrul structurii teritoriale administrative și comunității, gestionarea aspectelor referitoare la integritatea grupului și raportarea superiorilor privind preocupările personalului supervizat, managementul sarcinilor administrative, precum și asigurarea evidenței ședințelor de supervizare și elaborarea rapoartelor.

Intervievarea supervizorilor demonstrează că aceștia conștientizează ideea de bază a supervizării: *de a oferi șansa și posibilitatea de perfecționare profesională prin*

*răspunsul autonom la întrebări.* Desigur, supervizarea şi modul în care ea se realizează influenţează substanţial atât persoana supervizatului, cât şi întreaga sa activitate profesională. O supervizare bine realizată poate orienta supervizatul în munca sa şi îl poate susţine în atingerea de performanţă.

Vom evidenția opiniile intervievaților, care au remarcat și unele ***dificultăți cu care se confruntă***: *„lipsa transportului, este greu să te deplasezi într-o altă localitate pentru o ședință de supervizare individual sau să mergi cu supervizatul în teren”* [I_S_stagiu de muncă 2 ani]; *„birocrația, cu toate că înțeleg că este necesară, totuși întocmirea rapoartelor de supervizare, a planurilor și altele necesită timp pe care îl poți folosi pentru a lucra cu un beneficiar sau să mergi într-o vizită”* [I_S_stagiu de muncă 3 ani]; *„lipsa unui grafic flexibil de lucru, care ar scădea din povara îmbinării lucrului de supervizor cu cel de asistent social”* [I_S_stagiu de muncă 6 ani].

**În concluzie,** vom menționa că atâta timp cât necesitatea dezvoltării angajatului este luată în considerare în cadrul organizației, va crește și preocuparea pentru oferirea unor servicii de calitate beneficiarilor. În situaţia în care în Republica Moldova deocamdată nu există o tradiție în domeniul supervizării, este important de a promova dezideratul conform căruia supervizorul trebuie să fie un specialist bine pregătit în aspect teoretic și practic, or, doar prin îmbinarea teoriei cu practica este asigurată capacitatea de orientare în complexitatea şi unicitatea irepetabilă a fiecărui caz asistențial supervizat.

***Referinţe:***

1. MUNSON, C.E. *Handbook of Clinical Social Work Supervision.* Third Edition. New York: The Haworth Press Inc., 2002.
2. ENGELBRECHT, L.K. Yesterday, Today and Tomorrow: is Social Work Supervision in South Africa Keeping up?. În: *Social Work/Maatskaplike Werk*, 2010, nr.46(3) //https://www.semanticscholar.org/paper/YESTERDAY%2C-TODAY-AND-TOMORROW%3A-IS-SOCIAL-WORK-IN-UP-Engel-brecht/21e977766cf6b5515e6bd1f7abf80cb7ffe08f2f (accesat la 12.06.2021).
3. MUNTEAN, A.(coord.) *Supervizarea. Aspecte practice şi tendinţe actuale.* Iaşi: Polirom, 2007. 275 p. ISBN: 978-973-46-0758-7.

# TENDINŢE ŞI PRIORITĂŢI ÎN EVOLUŢIA POLITICILOR FAMILIALE

*Maria BULGARU*
**CZU: 316.356.2** oleqbulgaru@gmail.com

Transformările structurale și de comportament familial din ultimele decenii (scăderea semnificativă a natalităţii şi fertilităţii, modificarea calendarului căsătoriilor, creşterea rapidă a divorţialităţii, multiplicarea formelor alternative de convieţuire etc.), care se produc pe fondul instabilităţii financiar-economice globale (în Republica Moldova, inclusiv pe fondul proceselor intense ale migraţiei), au sporit în multe ţări interesul pentru politicile familiale. Investigaţiile privind politicile familiale au căpătat o atenţie sporită în literatura de specialitate doar în ultimele decenii, fiind elaborate pe parcursul anilor diverse concepţii despre esenţa şi conţinutul lor. Până în prezent nu există o definiţie universală a politicii familiale. Într-un sens larg, *politica familială reuneşte un ansamblu mai mult sau mai puţin coerent de măsuri şi programe guvernamentale, un cadru legislativ adecvat ce au ca obiectiv crearea condiţiilor socioeconomice şi culturale favorabile pentru creşterea bunăstării fiecărei familii şi realizarea cât mai deplină a funcţiilor ei.* Politica familială contemporană reprezintă o sferă largă de activitate a statului greu de definit prin nişte noţiuni stricte/bine delimitate, dat fiind faptul că este imposibil de separat activitatea statului în domeniul familiei de alte sfere adiacente, spre exemplu, de politica socială, demografică, de gen etc. Or, politica familială are un caracter integrator şi interferează cu alte politici sectoriale, inclusiv cu cea economică, a locuirii, ocupării, a tineretului, cea culturală, sanitară etc., realizând o sinteză a influenţelor acestora la nivelul grupului familial. Chiar dacă starea dată a lucrurilor face dificilă delimitarea măsurilor care formează conţinutul strict al politicii familiale, G.Neyer consideră totuși că politica familială, la nivelul statelor europene, cuprinde actualmente patru categorii de măsuri: 1) beneficiile de maternitate; 2) beneficiile paternale în primii ani de viaţă ai copilului; 3) serviciile de îngrijire a copilului; 4) beneficiile financiare pentru copii şi familiile cu copii [1, p.14-33].

Politicile familiale diferă de la o societate la alta, precum şi de la o etapă la alta în cadrul uneia și aceleiaşi societăţi, prioritățile lor fiind în funcție de contextul socioistoric. Schimbările produse în politicile familiale, concomitent cu procesul de trecere de la societatea tradiţională la cea modernă/contemporană, au fost reflectate prin diverse modele de politici familiale europene, stabilite în secolul al XX-lea–începutul secolului XXI-lea, care includ măsuri de adaptare a familiei la noile probleme apărute în fiecare perioadă. În conformitate cu reacţia statelor europene la schimbările sociale şi demografice, mai mulți autori [2, p.56-57] evidenţiază ***patru etape*** în evoluţia politicii familiale europene de la sfârșitul secolului al XIX-lea și până în prezent.

**Prima etapă** ţine de cea de a doua jumătate a secolului al XIX – prima jumătate a secolului al XX-lea, când în ţările din Europa are loc instituţionalizarea politicii

familiale ca reacţie la schimbările esenţiale produse în structura familiei (destrămarea familiei lărgite; tendinţa de formare a „familiei mici" sau „conjugale", nucleare; acutizarea sărăciei, în special a familiilor cu copii etc.) odată cu trecerea de la societatea tradiţională la cea contemporană. Slăbirea funcţiilor sociale ale familiei au constituit un fundament puternic pentru intervenţia statului în viaţa de familie prin elaborarea unui şir de acte legislative şi întreprinderea unui şir de măsuri, care urmăreau să stopeze procesele de erodare a instituţiei familiei. ***Politica familială din această perioadă avea o orientare prioritar demografică,*** fiind însoţită de discuţii aprinse între reprezentanţii ideologiei conservative, care şi-a găsit reflectare în ***modelul conservativ*** (profamilist) de politică familială, cunoscut şi cu denumirea de *familialism* (era orientat spre susţinerea familiei tradiţionale) şi reprezentanţii ideologiei liberale, întruchipată în ***modelul liberal*** de politică familială, care era orientat spre recunoaşterea libertăţii individuale, dreptului femeii de a alege să nască sau nu, acceptarea noilor forme de convieţuire, promovarea egalităţii de gen în familie etc.

Cea de **a doua etapă** în dezvoltarea politicilor familiale îşi are începutul în anii 1950, marcaţi de o anumită stabilizare a situaţiei demografice în Europa, de *baby-boomul* de după război etc. În această perioadă ***politica familială obţine o orientare socială***, fiind centrată pe lupta cu sărăcia şi inegalităţile sociale, pe dezvoltarea unui şir de măsuri orientate spre reducerea decalajului enorm dintre cei bogaţi şi cei săraci. Politica socială/familială devine în această perioadă o componentă a *statului bunăstării* european în devenire întruchipat prin diferite modele, familia tradiţională rămânând în continuare tipul dominant de familie în majoritatea ţărilor europene.

**Etapa a treia** în evoluţia politicii familiale, încadrată în anii1960-sfârşitul anilor 1980, este marcată de un şir schimbări structurale şi de comportament familial importante în lumea occidentală, cunoscute cu denumirea de cea de *a doua tranziţie demografică* [3, p.9]. Problemele generate de aceste schimbări vizau toate ţările europene, modul lor de soluţionare fiind însă determinat de deosebirile culturale şi de abordările politice. În funcţie de gradul de intervenţie a statului bunăstării în viaţa de familie s-au stabilit mai multe modele de politici familiale, cele mai expresive fiind: modelul *social-democrat*, caracterizat de intervenţia activă a statului în soluţionarea problemelor familiale; modelul *conservativ*, în care statul are o implicare minimală, considerând că familia este o sferă a vieţii private; modelul *liberal*, axat pe ajutorarea familiilor vulnerabile. ***Politicile familiale din această perioadă reflectă tendinţa de a reglementa contradicţia dintre rolurile femeii de mamă şi activitatea profesională a acesteia***, dintre ***„refamiliarizare"*** (tendinţa statului de a orienta femeia spre rolul social de mamă, specifică pentru modelul conservativ al statului bunăstării; ex.: Germania) şi „***defamiliarizare***" (tendinţa de a crea condiţii favorabile pentru îmbinarea armonioasă a rolurilor casnice şi profesionale, specifică pentru modelul social-democrat al statului bunăstării; ex.: ţările scandinave).

**Etapa a patra** începe în anii 1990, în condiţiile instabilităţii social-economice mondiale şi a înrăutăţirii situaţiei demografice în majoritatea ţărilor europene, ceea ce

a determinat o dezangajare semnificativă a statului, descentralizarea politicilor familiale prin implicarea diverşilor actori în soluţionarea problemelor familiale (organizaţiilor voluntare, celui de al treilea sector etc.). Politicile familiale au ca obiective majore bunăstarea familiei/copiilor (reducerea sărăciei), egalitatea de gen (distribuţia egală a lucrului plătit şi neplătit între partenerii cuplului, inclusiv îngrijirea copilului; concediu de îngrijire a copilului pentru taţi etc.), facilităţi de angajare, prin îmbinarea activităţii profesionale cu viaţa de familie (acordarea concediilor de maternitate şi paternitate cu garantarea păstrării locului de lucru şi a veniturilor; servicii de îngrijire a copiilor mici, adaptate la orele de lucru ale părinţilor; sistem de beneficii şi taxări stimulatorii pentru a lucra), precum şi îmbunătăţirea situaţiei demografice. Mai mult, J. Hoem [4] și alți cercetători, consideră că în condițiile actualului declin demografic politicile familiale constituie un set principal de politici pentru a fi folosite în scopul creşterii natalităţii şi fertilităţii scăzute, care generează îngrijorare în majoritatea ţărilor europene cu populaţie îmbătrânită, datorită consecinţelor pe termen lung asupra creşterii economiei şi sustenabilităţii statului bunăstării.

***Tendinţa europeană generală este orientată în această perioadă spre trecerea de la familialism*** (politici sociale centrate pe familie), ***spre individualism*** (politici sociale centrate pe individ) – tendinţă care însă se manifestă cu grade de intensitate diferite în diferite regiuni. Astfel, în ţările europene sudice şi latine accentul este pus încă pe familialism, pe când în ţările nordice şi anglo-saxone – pe individualism. Politicile familiale din ţările Europei Centrale şi de Est sunt marcate de multiple confruntări, îmbinând elemente din diferite modele, dar având ca tendinţă dominantă tranziţia de la familialism spre individualism [5, p.666-667]. Cât priveşte măsurile de politici familiale întreprinse în ultimii ani în Republica Moldova, acestea ne apar ca o căutare a modalităţilor de adaptare la realităţile sociale în schimbare şi posibilităţilor de a obţine o anumită consolidare a comportamentelor familiale şi demografice, care denotă totodată o oscilație pronunțată între abordările tradiționale și cele moderne/postmoderne.

***Referinţe:***

1. NEYER, G. *Family Policies and Low Fertility in Western Europe*. [Accesat 28.08.2021] Disponibil: https://www.demogr.mpg.de/papers/working/wp-2003-021.pdf
2. НОСКОВА, А. В. *Семейная политика в Европе: эволюция моделей дискурсов, практик.* [Accesat 28.08.2021] Disponibil: http://socis.isras.ru/files/File/2014/2014_5/-56-67_Noskova.pdf
3. BULGARU, M., BULGARU, O. *Comportamentul reproductiv al femeilor din Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2018, pp. 9-10.
4. HOEM, J.M. The impact of public policies on European fertility. În: *Demographic Research,* 2008, vol.19, art.10. [Accesat 29.07.2021] Disponibil: http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol19/10/
5. VLĂSCEANU, L. (coord.) *Sociologie.* Iaşi: Polirom, 2011, pp. 666-667.

# IMPACTUL COVID-19 ASUPRA SERVICIILOR SOCIALE ACORDATE FAMILIILOR CU COPII

*Diana CHEIANU-ANDREI*
**CZU: [364:316.356.2]:616.98** dcheianu@yahoo.com

Pandemia COVID-19 a demonstrat că finanțarea pachetului minim de servicii sociale din Fondul de Susținere a Populației nu este durabilă [1, p.46] întrucât a afectat acumularea de resurse financiare la Fondul de Susținere a Populației – *„veniturile nu au acoperit cheltuielile planificate, am avut în minus de 53 de milioane lei la ceea ce a fost aprobat”* (reprezentant, ANAS). Respectiv, a fost imposibil de acordat **serviciul de sprijin familial** și **serviciul de asistență personală** conform planificării aprobate la începutul anului calendaristic.

Pandemia COVID-19 a influențat toate serviciile sociale adresate copiilor și familiilor, însă în mod diferit: la unele servicii s-au redus resursele financiare, alte servicii nu au putut fi monitorizate fizic. Există și servicii a căror activitate a fost sistată în perioada dată – serviciul Respiro, Centrele de zi pentru îngrijirea copiilor cu vârsta de la 4 luni la 3 ani (creșa socială), centre de zi.

La nivel comunitar, asistenții sociali au îndrumat părinții să se înregistreze la Agenția Teritorială pentru Ocuparea Forței de Muncă. În unele comunități, asistentul social comunitar, împreună cu primarul, au apelat la agenți economici ca să ajute familiile în dificultate cu produse alimentare, îmbrăcăminte și încălțăminte. Structurile Teritoriale de Asistență Socială (STAS) au apelat la sectorul asociativ pentru a ajuta familiile care aveau nevoie de ajutor. Însă marea majoritate a familiilor au rămas să se confrunte singure cu problemele (Caseta).

**Casetă. Implicarea STAS în oferirea suportului familiilor care aveau nevoie de sprijin familial monetar**

*„În pragul anului de învățământ, unii părinți au sperat că vor fi susținuți cât de puțin pentru procurarea strictului necesar pentru școală. Însă nu a fost posibil. Sperăm anul acesta să fie bani, deși a fost planificat o sumă mult mai mică decât cea planificată pe anii precedenți”* (FGD_2).

*„Avem mai mult de 150 de dosare acceptate în cadrul Comisiei Protecția Copilului în Dificultate. Și într-adevăr la familiile cele mai defavorizate, în situații dificile”* (FGD_2).

*„Avem două cazuri acum proaspete: (i) un incendiu și părinții și chiar copilul recent născut în 2021 au rămas pe drumuri și (ii) tratamentul unui copil cu disabilitați foarte costisitor… Au fost alocați bani, donații diferite și chiar și de la primărie, dar oricum nu a fost suficient”* (FGD_2).

*„Am avut familii care nu aveau cu ce să-și hrănească copiii. Am primit un suport din partea Concordiei (Concordia. Proiecte sociale). Ni s-au alocat 13 pachete alimentare timp de jumătate de an și unii beneficiari din raionul Orhei au primit aceste pachete”* (FGD_2).

*„Am umblat cu cerutul și am beneficiat de 150 de pachete alimentare. Costul unui pachet era de 480 de lei și avea 23kg. Adică era suficient pentru o familie cu 4 copii”* (FGD_2).

În cazul serviciului **tutelă/curatelă** au fost dificultăți în realizarea monitorizării fizice a familiilor. Practic, familiile nu au fost vizitate, s-a comunicat la telefon cu copii și cu tutorii/curatorii. Specialiștii au menționat că datorită pandemiei, acum au o colaborare mai strânsă cu tutorii/curatorii – „*acum au deja numărul meu de telefon, mă sună deseori când întâmpină probleme, fie că sunt în timpul orelor, fie că sunt în afara orelor”* (FGD_3). În unele familii s-a oferit și tehnică, și echipamente din partea Consiliului raional pentru a asigura participarea elevilor la învățământul în regimul online – „*la două familii noi le-am oferit laptopuri și copiii au fost incluși în procesul educativ”* (FGD_3).

**Serviciul custodie** a fost mai puțin în vizorul STAS pentru că evidența acestor copii este realizată de autoritatea tutelară locală „*noi ducem evidența copiilor din custodie doar de 2 ori pe an”* (FGD_3). Acești copii au apărut în atenția specialiștilor din domeniul asistenței sociale la sfârșitul anului de învățământ, întrucât că părinții nu s-au putut deplasa pentru a perfecta actele de identitate, iar copiii nu puteau susține examenele de absolvire a școlii gimnaziale sau liceale fără buletinul de identitate – „*noi am perfectat acum în aprilie-mai 185 de buletine”* (FGD_1).

**Serviciul asistență personală** a copiilor cu dizabilități a fost influențat enorm de situația epidemiologică din țară. Familiile acestor copii nu au fost monitorizate față în față, a fost restricționat și accesul la serviciile medicale necesare – *„copiii au fost consultați numai la telefon”* (FGD_5). În unele unități administrativ-teritoriale, specialiștii au format grupuri ale asistenților personali pe rețelele de socializare pentru a-i susține și monitoriza. Fiind un serviciu din pachetul minim de servicii sociale finanțat de stat, STAS au fost nevoite să reducă numărul asistenților personali angajați – „*noi am readus la 40 de unități* [2] *și noi acum stăm cu petiții”* (FGD_5); *„noi am fost nevoiți să reducem 22 de unități”* (FGD_1). De cele mai multe ori s-a redus numărul angajaților pentru cei care ofereau serviciul asistență personală pentru adulți, însă au fost și reduceri în cazul copiilor cu dizabilități care beneficiau de acest serviciu.

Și serviciile **asistență parentală profesionistă** și **casele de copii de tip familie** au fost monitorizate doar telefonic – „*permanent discutăm la telefon, analizăm orice problemă, situațiile create la moment”* (FGD_8). Dificultăți în cadrul acestor familii au fost în privința asigurării accesului la învățământul online, când în familie erau plasați mai mult de 2-3 copii de vârstă școlară. Suplimentar, evidențiem că nu toți asistenții parentali profesioniști au putut să ajute copiii în procesul educațional, mai ales, copiii cu cerințe educaționale.

Nu au fost multe cazuri de infectare cu COVID-19 a asistenților parentali profesioniști, părinților-educatori și a copiilor din cadrul acestora, însă dacă au existat, situația a fost extrem de tensionată, existând cazuri de deces în rândul acestor specialiști – „*am avut un caz de deces”* (FGD_8). Perioada pandemică a restricționat menținerea relațiilor copiilor cu familia biologică. Dacă până la pandemie, specialiștii organizau 3-4 întrevederi pe lună, în această perioadă întrevederile au fost reduse la maxim pentru

a nu pune în pericol copilul și asistentul parental profesionist/părintele-educator. Comunicarea cu părinții, când a fost posibil, s-a organizat prin telefon.

Serviciul **echipa mobilă** a funcționat puțin la distanță – „*în luna martie-aprilie 2020, undeva o lună jumate am lucrat cu beneficiarii la distanță"* (FGD_4). Din cauza dificultăților în familiile în care există copii cu dizabilități, ulterior s-a trecut la prestarea față-în-față a serviciului– „*erau izolați, speriați, aveau o frică ca copilul să nu se îmbolnăvească, ei să nu se îmbolnăvească și să transmită virusul copiilor... Și când au văzut că noi le batem la ușă, că noi încă activăm, chiar și pe perioada aceasta s-au bucurat"* (FGD_4). Activitatea specialiștilor din unele echipe mobile a fost afectată de infectările cu COVID-19 – „*toți colegii au avut COVID"*(FGD_4).

**Centrele de zi pentru copii cu dizabilități** s-au organizat pe viber pentru a avea o legătură mult mai strânsă cu părinții. Au organizat instruiri pentru părinți în grupuri mici câte 2-3 persoane pe platformele zoom, google meet. În cazul copiilor a fost mai dificil, ei fiind izolați, unii au intrat în depresie. Unele centre au menționat că au primit donații și au oferit copiilor tablete de joc, dispozitive electronice.

**Centrele de zi pentru copii în situație de risc** și-au stopat activitatea, iar copiii au avut dificultăți în participarea la studii în mediul online, pentru că nu aveau calculatoare.

**Casele comunitare pentru copii cu dizabilități,** deși au respectat măsurile de prevenire și profilaxie au avut cazuri de infectare cu COVID-19 atât în rândul angajaților, cât și al copiilor – „*un copil a venit cu COVID din spital… Spitalul neagă că a venit de acolo. Ulterior și angajații s-au molipsit"* (FGD_12).

Impactul pandemiei COVID-19 asupra funcționării serviciilor pentru copii și familii continuă și în anul 2021 – „*nu am primit nici un bănuț la pachetul minim de servicii pentru anul 2021 pentru familii cu copii"* (FGD_1), au menționat șefii STAS. Cele analizate susțin necesitatea finanțării pachetului minim de servicii sociale din Bugetul de Stat și nu din Fondul de Susținere a Populației, dar și dezvoltării unor mecanisme pentru acordarea serviciilor sociale în situațiile excepționale.

***Referințe:***

1. Hotărârea Guvernului nr. 800 din 01.08.2018 pentru aprobarea pachetului minim de servicii sociale și modificarea Regulamentului cu privire la modul de stabilire și plată a ajutorului material.
2. Numărul de unități reduse se referă la angajații care ofereau servicii pentru copii și persoane adulte cu dizabilități.

# IMPORTANȚA PARTICIPĂRII SENIORILOR LA PROCESUL DE DEZVOLTARE AL COMUNITĂȚII

*Liliana SALCUȚAN*
**CZU: 316.346.32-053.9:316.42** *lilianasalcutan@gmail.com*

Consecințele îmbătrânirii populației pentru dezvoltarea societății sunt adesea concordante cu schimbările social-economice ce au loc în majoritatea țărilor lumii. În acest sens, seniorii nu trebuie să fie lipsiți de posibilitățile de a beneficia de bunurile dezvoltării. Conform prevederilor MIPAA (2002), participarea oamenilor în vârstă la procesul de dezvoltare constituie una din prioritățile esențiale ale dezvoltării societății. Pentru a valorifica potențialul acestora, trebuie să le fie asigurată posibilitatea participării active, lărgind drepturile și posibilitățile lor [1,p.10].

Necesitatea dezvoltării și promovării parteneriatului activ dintre APL și echipele de voluntari vârstnici va deveni baza ***Comunității prietenoase vârstelor***. Particularitatea esențială a acestui proces este angajarea activă a seniorilor comunității în soluționarea unor probleme apărute. destinată de a implica oamenii, în special din rândul celor excluși social, în activități de identificare a nevoilor și preocupărilor comunității locale prin planificare și implementare a acțiunilor de abordare ale lor. În baza obiectivului 2. *Asigurarea integrării şi participării depline a persoanelor în etate în societate* a Raportului privind implementarea planului de acțiuni privind implementarea principiului îmbătrânirii active (2018-2021), au fost întrepinse mai multe măsuri pentru atingerea acestui obiectiv [2]. Una dintre acestea a fost crearea unor grupuri de inițiativă/de suport pentru a fi asigurată integrarea deplină a vârstnicilor activi în comunități.

Aceste grupuri de inițiativă oferă seniorior un rol activ în îmbunătățirea calității vieții, în identificarea potențialilor cetățeni cu probleme, pe care i-ar ajuta, să le rezolve. Prin identificarea și analiza acestor dificultăți, sunt luate decizii cu privire la rezolvare fiind implementate anumite acțiuni. Procesul îi ajută pe oameni să-și dezvolte încrederea în propriile cunoștințe și abilități necesare unei participări mai depline la viață și dezvoltarea comunității.

Exisența în R. Moldova a grupurilor de inițiativă/suport le va permite vârstnicilor să fie o *Voce și Forță activă* a comunității, care vor putea contribui la rezolvarea problemelor celor aflați în dificultate, devenind elemente facile pentru APL-ul de nivelul I și II.

În acest sens, experiența promovată de CASMED din mun. Bălți, se poate mândri cu cele **30** de ***grupuri de inițiativă*** dezvoltate într-o diversitate de localități ale zonei de nord a Republicii Moldova, printre care: *Fălești, Edineț, Râșcani, Drochia, Dondușeni, Florești, Glodeni, Șoldănești, Briceni* și *Ungeni*, beneficiind de cunoștințe dintr-o diversitate de domenii (psihologie, sociologie, drept, asistența socială, conflictologie, dezvoltare comunitară etc.,) le-a oferit posibilitatea de a fi utili localităților lor.

Fără o astfel de participare, este puțin probabil ca schimbările să se producă. În acest sens, considerăm că *motivele* participării seniorilor în viața comunitară sunt:

- *Eficienţa* – implicarea permite identificarea persoanelor vulnerabile din localităţi şi implicarea într-o diversitate de activităţi, oferind posibilitatea alegerii obiectivelor şi strategiilor de participare în implementarea activităţilor.
- *Puţin costisitoare* – participarea asigură folosirea eficientă a resurselor, bazată pe organizarea muncii comune pentru oamenii grupului-ţintă şi alţi actori comunitari.
- *Încrederea în sine* – stimulată prin anumite activităţi, îmbunătăţeşte situaţia persoanelor vulnerabile consumatoare de servicii sociale, fiind dependente. Implicarea activă permite depăşirea dependenţei fiind instaurată stima şi încrederea de sine.
- *Sustenabilitatea* – participarea grupului formează sentimentul utilităţii instaurând proprietatea asupra situaţiei. Flexibilitatea în aplicarea acestei abordări este foarte importantă, deoarece activităţile trebuie să răspundă nevoilor şi intereselor locale [3].

Grupurile de iniţiativă/suport diferă cu mult de serviciile sociale şi munca în teritoriu, deoarece problemele seniorilor aflaţi în situaţii dificile de viaţă nu sunt destinate seniorilor pasivi (celor dependenţi de serviciile sociale). Reprezentanţii acestui grup preiau o poziţie activă.

Mecansimul de funcţionare al acestui grup diferă de abordarea de sus în jos, fiind invitaţi oameni din exterior, care posedă abilităţi în luarea deciziilor, în identificarea nevoilor şi problemelor comunităţii şi elaborare a activităţilor de rezolvare ale lor. Folosind abordarea participativă, scopul este de a maximiza potenţialul şi încrederea în sine a reprezentanţilor grupului fiind asigurată dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor lor şi adoptarea soluţiilor şi implementarea lor.

În expunerile experţilor intervievaţi din cadrul CASMED din mun. Bălţi, „***Viişoara (Edineţ)*** *– a fost grupul, care a obţinut cele mai multe rezultate, graţie dezvoltării sale. La moment este sprijinul APL-ului, care i-a oferit spaţiu şi surse pentru a fi rezolvate anumite probleme din localitate. Pentru a beneficia de anumite rezultate, a trebuit să fie spartă reticenţa primarului. Nici nu ne-am gândit că vor avea nevoie de a fi instruiţi advocacy şi loby”* [E_1]. Mai târziu, datorită efortului depus de membrii grupului de iniţiativă, AO PLAI din satul ***Viişoara***, r-nul **Edineţ** a lansat proiectului la nivel local „*Mă simt bine ştiind că sunt util*", care are drept scop îmbunătăţirea calităţii vieţii pentru persoanele vârstnice, să promoveze inovarea socială şi viaţa activă prin crearea mediului de comunicare intergenerațional şi integrare în societate [4].

Implementarea conceptului ***Comunitatea prietenoasă vârstelor*** iniţiat în anul 2019, şi-a regăsit aplicarea în localităţile amintite, datorită insistenţei vârstnicilor activi, APL-urilor, dar şi a reprezentanţilor CASMED, Bălţi, care au menţionat că „*...experienţa era zero, şi din ceea ce am observat, am început să ne gândim la nevoile oamenilor, am identificat o altă metodologie, pentru a forma o comunitate prietenoasă vârstei ampropus conceptul de Ambasador comunitar, punând accent pe autorităţi care fiind adunate în şedinţe, vor cunoaşte problemele bătrânilor aflaţi acasă, vor putea acţiona mai rapid la soluţionarea nevoilor lor*" [E_2 şi E_1].

Grupurile create se pot bucura de liderii care-i conduc activităţile. Astfel, grupul de iniţiativă **„*Ţărăncuţa***", s. ***Sărata Veche***, raionul Fălești*, a beneficiat de lecţii oferite*

*de specialiști din domeniul dezvoltării comunitare, ore de psihologie și sociologie, drept și sănătate publică, pentru a fi informați și a putea răspunde la subiectele uneori incomode de APL. Acest grup și-a format un plan de activități, fiind transparent în toate activitățile desfășurate*” [E_2].

Aceste informații sunt utile permit aplicarea unor experiențe și în alte zone ale țării, printre care și *grupul de seniori* creat în cadrul *AO Neoumanist* ***mun. Strășeni***, care este abia la început de cale și deja are rezultate în localitatea de baștină.

Consolidarea grupurilor de inițiativă/suport se datorează mobilizării și dorinței de a fi parte componentă a acestui grup, care să promoveze activismul la persoanele de vârsta a treia, dorind să fie autonomi, să insiste să fie susținuți de comunitate. În unele comunități a menționat [E_3], „*seniorii din grupurile de suport, posedă abilități mult mai dezvoltate comunității, primarii se plângeau că nu le reușesc să le asigure realizarea solicitărilor, ceea ce demonstrează implicarea activă a acestora*”. Fiecare comunitate are provocările ei, în care necesită să fie incluși seniorii activi.

**Concluzie.** Este important să înțelegem că sarcina principală a activității este transformarea persoanelor din consumatori de servicii sociale în participanți activi ai comunităților lor. Scopul este de a-i face să se simtă necesari, utili și să se respecte. Experiența persoanelor vârstnice active merită a fi preluată și de alte zone ale țării pentru a veni cu un mesaj spre autorități, să formeze ***Comunitatea prietenoasă vârstelor!***

***Referințe:***

1. *Planul Internațional de acțiuni de la Madrid privind îmbătrânirea.* Chișinău: Pontos, 2006. 56 p. ISBN 978-9975-72-240-7
2. Raport privind implementarea PLANULUI DE ACȚIUNI privind implementarea principiului îmbătrânirii active (2018-2021). [Accesat pe 25.08.2021]. Disponibil: https://ms-mps.gov.md/wp-content/uploads/2021/03/Raport-Plan-%C3%AEmb%C4%83tr%C3%A2nire-pentru-anul-2020.pdf
3. *Активное участие пожилых людей в жизни сообществ*. Пособие по работе с активным участием. Минск, 2012. [Accesat pe 26.08.2021]. Disponibil: file:///C:/Users/User/-Downloads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%B5%20%D1%80%D1%83%D1%81.pdf
4. *A fost dat startul îmbătrânirii active la Viișoara!* [Accesat pe 26.08.2021]. Disponibil: http://-demografie.md/?pag=news&opa=view&id=824&tip=noutate&start=&l=

# VALORI ŞI ATITUDINI COMPORTAMENTALE ÎN RÂNDUL TINERILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Valentina MOVILA*

**CZU: 316.346.32-053.6(478)**

*vflocosu@rambler.ru*

Schimbările care s-au produs şi se mai produc încă în societatea moldovenească fac necesară studierea orientărilor valorice ale tinerilor[1], ca importanți agenți ai schimbării și dezvoltării sociale. Remarcăm, în acest moment, tendința de scădere a ponderii tinerilor, datorată în parte procesului de migrație, dar și scăderii nivelului de natalitate în țară.

În opinia cercetătorului rus S.V. Chiuev, relevanța studierii valorilor și a comportamentelor tinerilor din societatea modernă este confirmată de mai mulți factori:

- în primul rând, ca și în orice perioadă istorică, tineretul de astăzi reprezintă forța motrice a schimbărilor inițiate și a dezvoltării societății în general;
- în al doilea rând, procesul de polarizare care se produce în rândul tinerilor din societatea moldovenească necesită studierea mai aprofundată a poziției tinerilor în special, precum și a valorilor care stau la baza activității lor comportamentale;
- în al treilea rând, tinerii sunt foarte dinamici din perspectiva expunerii la factori de ordin politic și economic [1, p.5].

Valorile formează atitudinile comportamentale de bază ale tinerilor și impulsionează acțiunile acestora. Respectiv, valorile au un rol important *în motivarea unor decizii de acţiune* în defavoarea altora.

Conform teoriei lui A. Maslow scala valorică a individului este cauzată de gradul de satisfacere a trebuinţelor sale, fiind satisfăcute, în primul rând, nevoile de bază, precum cele de hrană şi securitate, după care se intensifică valorile nonmateriale, care determină formarea unei personalităţi integre [2, p.51].

Astfel, rezultatele *Barometrului de Opinie Publică,* iunie 2021 [3, p.36] indică o imagine dominată de pesimism și nemulțumire în rândul tinerilor, determinată în parte de nivelul scăzut al veniturilor (unu din zece respondenți susține că nu le ajung nici pentru strictul necesar, iar fiecare al patrulea – doar pentru strictul necesar, ponderea celor care își pot permite tot ce doresc, fără a se limita la ceva constituind doar 9%). De asemenea, datele ne arată că cea mai mare parte din populaţia tânără (60,6%) consideră că direcţia în care evoluează lucrurile din ţara noastră este una greşită, marea majoritate manifestând nemulţumire faţă de ceea ce încearcă să întreprindă statul în domeniul pensiilor (93%), a salarizării populației (89,5%) și cel al combaterii corupției (88,6%)

[1] Legea nr. 215 din 29.07.2016 cu privire la tineret, în art. 2, definește tinerii ca fiind persoanele cu vârste cuprinse între 14-35 de ani. Anterior, prin Legea nr. 279 din 11.02.1999, limitele de vârstă pentru segmentul de tineri era stabilit între16 și 30 de ani. În acest sens, Moldova a ales o poziționare similară țărilor vecine: România și Ucraina.

[2, p.37-38]. Totodată, 3/4 din tineri se arată a fi nu prea sau deloc mulţumiți de situaţia economică actuală din ţară, peste un sfert din ei apreciind-o ca fiind puţin mai proastă şi mult mai proastă în raport cu cea de acum un an [3, p.39]. Această situaţie îi determină astăzi pe tineri să fie mult mai îngrijoraţi de următoarele lucruri: sărăcia – 57,7%, prețurile – 49,9%, corupția (45,6%) și viitorul copiilor (45,6%) [3, p.41]. Cu toate acestea, 3/4 dintre tineri (76,8%) sunt mândri și foarte mândri de statutul de cetățean al acestei țări (Republica Moldova) [3, p.56].

Deoarece tineretul reprezintă un grup social destul de mobil (ei ușor se deplasează dintr-o regiune sau alta a țării, precum și în afara ei), este necesar de a afla care sunt preferințele acestora cu referire la muncă și trai. Astfel, potrivit datelor BOP, 1/3 dintre ei ar pleca pentru totdeauna din țară, dacă s-ar ivi o reală posibilitate, iar 53,7% pentru o anumită perioadă [3, p.57].

Migrația tinerilor și nivelul redus de activism civic și politic al tinerilor pot fi explicate prin neîncrederea lor de a influența cumva hotărârile importante care se iau la nivelul întregii țări, ponderea acestora constituind 61%, față de 37,3% dintre cei care se află la polul opus.

Aceste date denotă că un număr destul de mare din tineri sunt orientați să plece din țară și să se stabilească cu traiul în alte țări, preponderent din cadrul UE (Germania, Italia, Franța, dar și Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord) [4], fiind încrezători că acolo există mai multe oportunități de a se realiza. Tineretul de astăzi este caracterizat printr-o mare nevoie de auto-realizare și afirmare, prin urmare, în condițiile în care tinerii consideră dificil de a-și satisface această nevoie în țara de origine, ei sunt gata să ia decizia de a o părăsi (chiar și pentru totdeauna). Remarcăm, că unul din lucrurile care îngrijorează tinerii la moment este corupția. Astfel, putem presupune că percepțiile tinerilor despre corupția din țară intensifică frica lor de a nu se realiza în viață.

Analiza valorilor este relevantă pentru discuția despre implicarea civică și politică a tinerilor.

Datele prezentate permit delimitarea, din această perspectivă, a două categorii de tineri:

- una care se caracterizează prin energie, iniţiativă, curaj, dinamism, mobilitate socială, orientată spre schimbare și care reprezintă *minoritatea activă*;
- alta se definește prin indiferență, pasivitate, parazitism și frica de schimbări, alcătuind *majoritatea pasivă*.

Una dintre sferele de autorealizare a tinerilor o reprezintă sfera politică. În Moldova există partide politice, organizații și asociații publice care sunt deschise tinerilor. Unele dintre acestea oferă canale de mobilitate socială pentru tineri, sporind accesul lor la beneficiile sociale.

Rezultatele diferitelor studii sociologice arată că tinerii manifestă un interes scăzut pentru sfera politică. Potrivit datelor BOP, un sfert din tineri se interesează puțin de aceasta, în timp ce fiecare al cincilea respondent (19,1%) deloc nu se interesează [3, p.62]. Prin urmare, putem constata, că majoritatea tinerilor sunt apolitici.

Totuși, unii respondenți sunt interesați de politică, ponderea acestora constituind 19% (mult/foarte mult interesați), unii fiind chiar parte a unor partide politice sau organizații, asociații de tineret.

Nivelul scăzut de aderare a tinerilor la diferite organizații de tineret se poate explica prin informarea slabă a lor despre activitatea acestor organizații și a oportunităților și perspectivelor care le deschid.

În general, pentru a se informa despre evenimentele din țară și din afara ei, tinerii folosesc diferite surse de informare: mass-media tradițională, internet-ul, comunicarea mobilă, comunicare interpersonală.

Pentru a analiza gradul de informare a tinerilor am folosit datele unei cercetări recente *„Studiul intermediar pentru evaluarea Campaniei StopFals 2 în rândul populației de 19-60 ani*" (iunie, 2021), realizat de Centrul de cercetări sociologice CIVIS. Pentru aceasta, din eșantionul total, a fost extras subeșantionul persoanelor între 19-35 de ani. Astfel, potrivit rezultatelor sondajului de opinie, peste jumătate dintre respondenți (59% și, respectiv, 52%) afirmă că cunosc bine/foarte bine ce se întâmplă în țară și dincolo de hotarele ei. Printre aceștia predomină persoane cu nivel educațional și economic înalt.

Cele mai populare surse de informare în rândul tinerilor sunt: media socială (93%), portalurile de știri (75%) și televiziunea (55%). Mai puțini tinerii se informează prin radio și presa scrisă (41% și, respectiv, 23%). Din media socială, Facebook și Instagram sunt cele mai des utilizate canale (cu 81% și 79 %), urmate la distanță de Odnoklassniki (42%) și YouTube (38%). Restul surselor din media socială au o pondere nesemnificativă.

Toate sursele sunt utilizate mai frecvent în limba română, aceasta fiind determinat în mare parte de limba vorbită: un procent mic din vorbitorii de limba română folosesc surse media în limba rusă, și invers.

Luând în considerare cele menționate, în condițiile în care ne dorim ca tinerii să devină adevărați agenți ai schimbării, este nevoie de un program care să stimuleze participarea și buna informare a tinerilor.

***Referinţe:***

1. ЧУЕВ, С.В. *Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодёжной политики: результаты исследования*: монография. Москва: Издательский дом ГУУ, 2017. ISBN 978–5–215–02993–0 – 2017.
2. FLOCOSU, V. Aspecte psihosociale ale comportamentului axiologic al tineretului. În: *Analele ştiinţifice ale USM. Seria „Ştiinţe socioumanistice",* 2006, vol. III. Chişinău: CEP USM, p.49.
3. *Barometrul de Opinie Publică*, iunie 2021[Accesat 29.08.2021], Disponibil: https://ipp.md/-wp-content/uploads/2021/07/Raport-BOP-2021_.pdf
4. *Tinerii în Republica Moldova în anul 2019,* BNS [Accesat 25.08.2021], Disponibil: https://-statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&id=6729&idc=168

# IDENTIFICAREA ACTORILOR COMUNITARI ȘI RESPONSABILITĂȚILOR ACESTORA ÎN BAZA EXEMPLULUI IMPLEMENTĂRII PROIECTULUI INVESTIȚIONAL „INFRASTRUCTURA SOCIALĂ ȘI EFICIENȚA ENERGETICĂ”

*Reghina ERHAN*

**CZU: 316.42** *trinity636232@gmail.com*

Implementarea unui proiect investițional într-o anumită comunitate presupune activitatăți complexe bazate pe efortul comun al tuturor implicaților, iar „o comunitate eficientă presupune realizarea unor programe care vizează interesele diferitelor grupări sau persoane” [1].

Evoluția societății este în relație directă cu identificarea acelor persoane și grupuri care pot contribui la luarea diferitelor decizii sau la soluționarea unor probleme. Astfel de persoane și grupuri se numesc factori interesați sau *actori comunitari* [1].

Proiectul „Infrastructură Socială şi Eficienţă Energetică” a fost realizat în cadrul Cooperării Financiare Germane cu Republica Moldova prin intermediul IP „Fondul de Investiţii Sociale din Moldova” (IP FISM). Acest Proiect a fost realizat între anii 2005-2020 și a cuprins 225 de localități din 29 de raioane ale Republicii Moldova. Scopul Proiectului a vizat dezvoltarea comunitară prin implementarea subproiectelor de infrastructură socială (şcoli, grădiniţe de copii, sisteme de canalizare şi aprovizionare cu apă potabilă, sisteme de iluminat stradal, amenajarea căilor pietonale de acces, etc.) şi stabilirea parteneriatului între comunităţile de pe ambele maluri ale râului Nistru cu o focusare specifică la folosirea eficientă a energiei şi utilizarea resurselor energetice de alternativă.

Proiectul „Infrastructură Socială şi Eficienţă Energetică”, ca și orice proiect investițional, a presupus crearea unui parteneriat între actori aflați la nivelul macro și micro (Tab.).

*Tabel*

Forme de organizare care acționează în comunitate[2]

| **Nivelul** | **Instituţii /organizaţii de stat (publice)** | **Instituţii/organizaţii ale societăţii civile (private)** |
|---|---|---|
| **macro** | - Instituții guvernamentale naționale<br>- Instituții guvernamentale raionale | - Organizații neguvernamentale de nivel național sau regional |
| **micro** | - Administrația Publică Locală<br>- Administrația obiectului investiției (școala, grădinița de copii etc.) | - Agenții de Implementare (lideri comunitari)<br>- Asociații de interese (părinteşti, a prorietarilor)<br>- Beneficiari direcți |

[2] Sursa: cercetările proprii în baza Tab. din: BUȚIU, Călina Ana. *Dezvoltare comunitară* [online]: suport de studiu. Alba Iulia, 2010. 40 p. [citat pe 24.10.2018]. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/-76590620/Butiu-dezvoltare-comunitara-2010

*Instituţiile de stat* – sunt învestite cu putere şi autoritate de către stat şi acţionează în numele lui. Eficienţa lor este strâns legată de capacitatea, legitimitatea şi gradul de încredere a cetăţenilor în statul însuşi. Controlul, sprijinul sau sancţiunile legale exercitate de acestea le poate spori sau micşora apropierea de problemele reale ale cetăţenilor [2].

*Organizaţii ale societăţii civile* – sunt moduri de organizare formală (organizaţii neguvernamentale) sau informală (alte forme de asociere care nu au înregistrare juridică) care nu rezidă dintr-o prescripţie legală, ci din dorinţa colectivă de a se constitui în grupuri organizate. Atunci când instituţiile formale se îndepărtează sau sunt incapabile să rezolve în cel mai eficient mod anumite probleme, organizaţiile sau instituţiile societăţii civile pot prelua o parte din sarcinile acestora, asigurând accesul la resursele sociale, materiale şi naturale ale societăţii [2].

Actorii comunitari activează pe parcursrul întregului proces de implementare a subproiectului, inclusiv etapa de finalizare și postimplementare a subproiectului, prin intreprinderea acțiunilor axate pe asigurarea durabilității obiectului renovat. În acest context, actorii implicați în procesul de implementare a proiectului reprezintă un ansablu de indivizi care în vederea apărării și susținerii unor interese comune, încearcă să influențeze procesul decizional, prin implicarea, formularea, realizarea si monitorizarea politicilor comunitare.

Definitivarea actorilor comunitari în Proiectul „Infrastructură Socială şi Eficienţă Energetică”, a avut loc la etapa de identificare a propunerilor de subproiecte, înaintate la IP FISM de către reprezentanții APL, înainte de implementarea subproiectelor.

IP FISM, fiind o insituție creată după principiile și regulile Băncii Mondiale, le clasifică actorii comunitari pe următoarele categorii:

1) *Administrații Publice raionale și locale* – insituții la nivel de stat, care, în cadrul subproiectului, elaborează și aprobă decizii și acte legate de subproiect, contribuie cu surse financiare din bugetul insituției la realizarea subproiectului și asigurarea durabilității obiectului, asigură monitorizarea și controlul la toate etapele subproiectului. Acestea sunt reprezentate de Consilii raionale, locale și Primării.

2) *Agenții de Implementare* – grupuri neformale de lideri comunitari create în scopul asigurării transparenţei procesului de implementare a subproiectului. În componenţa Agenţiei de implementare este recomandat să se includă: directorul instituţiei propuse spre renovare, cadre didactice, reprezentanţii părinţilor, consilierilor, APL şi oricare membru al comunităţii cointeresat în succesul subproiectului şi dornic să ajute comunitatea la toate etapele de implementare a subproiectului. Agenţia de Implementare se constituie prin decizia Consiliului local și reprezintă un grup de iniţiativă alcătuit din 5-7 membri cu un preşedinte ai acestei Agenţii.

Responsabilităţile Agenţiei de Implementare constau în următoarele:

- implementarea subproiectului în conformitate cu procedurile FISM;
- asigurarea colectării contribuţiei în bani cash de la populaţie (după caz);
- monitorizarea procesului de implementare a subproiectului;

- contribuirea la asigurarea durabilităţii obiectului renovat;
- asigurarea utilizării mijloacelor financiare strict pentru activităţile prevăzute în cadrul subproiectului;
- oferirea oricărei informaţii referitor la implementarea subproiectului [3].

3) *Beneficiari direcți* – grupuri de interes și/sau persoane, care obțin rezultatele finale ale investițiilor. Îndependență de tipul subproiectului implementat, acestea pot fi comitete părintești, asociații de învățători, elevi, proprietari ai gospodăriilor și altele.

Responsabilitățile principale ale beneficiarilor direcți de obicei constituie în:
- contribuirea cu surse financiare (după caz) la implementarea subproiectului;
- organizarea ședințelor de promovare a Proiectului;
- întruniri colective în urma ședințelor focus-grup și luarea deciziilor necesare;
- raportarea deciziilor la ședințele Consiliilor locale;
- monitorizarea mersului subproiectului;
- controlul asupra asigurării durabilității obiectului renovat.

În urma implementării Proiectului „Infrastructură Socială şi Eficienţă Energetică”, datorită efortului comun și parteneriatului creat între toți actorii comunitari, peste 400 000 de persoane au acces la servicii sociale îmbunătățite și o viață mai calitativă. Circa 235 de obiecte de infrastructură au fost renovate și/sau construite în cadrul Proiectului, printre care se regăsesc școli, grădinițe de copii, centre comunitare, complexe sportive, zone de odihnă, apeducte, drumuri, sisteme de gazificare, trotuare și sisteme de iluminat stradal.

***Referințe:***

1. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. *Educație pentru dezvoltarea comunității.* Curs opțional pre-universitar. Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Lia SCLIFOS, Nina Uzicov; Centrul Educațional “Pro Didactica”, Fondul de Investiții Sociale din Moldova. Ch.: Pro Didactica, 2005 (Combinatul Poligr.). 104 p.
2. BUȚIU, Călina Ana. *Dezvoltare comunitară* [online]: suport de studiu. Alba Iulia, 2010. 40 p. [citat pe 24.08.2021]. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/76590620/Butiu-dezvoltare-comunitara-2010
3. *Ghidul aplicantului pentru localităţile potenţial beneficiare de investiţii din Grantul Republicii Federale Germane* (KfW). [citat pe 25.08.2021] Disponibil: https://fism.gov.md/-ro/content/proiectul-infrastructura-sociala-si-eficienta-energetica-kfw-3

# BASMUL, CONȚINUT AL EDUCAȚIEI MORALE

*Maria UNGUREANU*
*România*

**CZU: 37.037:159.954.4** ***umariamarrynna*@gmail.com**

Evoluția istorică a societății arată că direcțiile de dezvoltare a acesteia manifestate la un moment dat au influențat semnificativ nu doar învăţarea, ci educația, impunându-i caracteristici noi, influenţând toate componentele procesului, de la conținuturi, forme, instrumente, metode până la finalităţi. *Paradigma curriculumului* în educație a fost una dintre formele, dar şi consecințele acestor fenomene din ultimele decenii ale secolului XX şi primele din secolul XXI. O componentă importantă a acestei noi paradigme rămâne *educația axiologică*. Prioritizarea componentei valorice a educației este o necesitate dictată de principiul funcțional fundamental al societății, de nevoia folosirii nu doar inovative a cunoștințelor existente la un moment dat, ci cu efect în construcţia morală a persoanei. Modificările survenite în câmpul muncii, la nivelul interelaționării umane, precum și predominanța principiului calității vieții privită în ansamblul său, cer repunerea „pe ordinea de zi” a educației pentru valori.

În lucrare, pornind de la adevărul că *miturile* şi *basmele* sunt producțiile populare care tezaurizează cel mai bine – în formă şi conţinut – dimensiunea axiologică a existenței umane, vom analiza compatibilitatea acestora cu cerințele celei mai noi generații umane (generația Alpha), în contextul socio-cultural în care cresc membrii săi.

Evadarea omului din animalitatea naturală s-a produs în două etape: *hominizarea și umanizarea* [1, pag.110]. Primul proces s-a bazat în special pe factori biologici și a fost favorizat de creșterea treptată a creierului, fenomen care a dus la apariția speciei *Homo cromagnensis* cu cca. 100.000 de ani în urmă. Umanizarea, proces essentialmente noetic, a început cu neanderthalienii și s-a consolidat prin eforturile cromagnonilor, începând cu 7-10000 de ani în urmă. Eforturile acestei specii au fost orientate către a descoperi, a cunoaște, a înțelege lumea în dimensiunea ei materială și metafizică, pentru a „o stăpâni”. Cele mai valoroase (prin aportul lor la umanizare) descoperiri ale umanității nu sunt, așa cum am fi tentați să credem, focul, heliocentrismul sau teoria cuantică, ci acele descoperiri referitoare la omul însuși: descoperirea *axei spațiale sus-jos* (verticalitatea a permis bipedului să cuprindă în orizontul său perceptiv *lumea uraniană* cu minunile ei celeste și *lumea chtoniană* cu presupusele fantasme thanatice); *a morții*; *a vieții* (a elementelor sale esențiale: nașterea și reproducerea); a *conștiinței de sine* (doar omul este conștient de perisabilitatea ființei sale); a *sedentarătății*, a *sacralizării vieții* și a *organizării sociale* (Ibidem, pag.113). Aceste momente în evoluția ființei umane s-au datorat nevoii ei de cunoaștere, a cărei soluție a fost dintotdeauna *educația*.

Fenomenul educațional a evoluat odată cu omul, transformându-se continuu sub influența directă a mediului socio-cultural, politic și economic existent la un moment dat. În a doua jumătatea a secolului XX și în primele decenii ale sec. XXI, evoluția

dimensiunii economice și a celei sociale a vieții omului a fost marcată de consecințele tehnologizării tuturor domeniilor de activitate. Accesul facil la informație a impulsionat cunoașterea și inovația, iar aceasta din urmă a contribuit la creșterea nivelului de trai și la îmbunătățirea calității vieții omului peste tot în lume. Mai mult decât atât, omul însuși și-a dezvoltat abilități și capacități care să-i permită relaționarea socială și eficiența profesională în contextul nou creat. Spre exemplu, cea mai nouă generație umană, Generația Alpha [2] („nativii digitali” sau „I-Generation”), ce include copiii născuți începând cu anul 2010, se individualizează prin abilitatea de a utiliza device-uri de orice tip (timpul de familiarizare cu funcțiile acestora fiind foarte scurt), prin capacitatea de a proba de la o vârstă fragedă procese cognitive superioare precum abstractizarea. Dar, în iureșul bulversant al acestei dezvoltări plenare, omul a simțit mai mult ca oricând nevoia unor repere valorice după care să se ghideze. După o perioadă în care la nivel social au predominat valorile pragmatice (profit, eficiență, rentabilitate, pragmatism etc), s-a putut constata o revenire la valorile umaniste. Această nevoie a fost proiectată ca cerință educațională și adresată școlii. Astfel că, cea mai nouă paradigmă educațională, în care întreaga activitate didactică este centrată pe elev și novoile lui, este cea *a curriculumului*.

Constituirea acestei paradigme ca model fundamental al postmodernității este un proces inițiat în momentul apariției cărții lui Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, 1949. Noua paradigmă educațională a urmărit, pe lângă mai sus amintita centrare a activității didactice pe elev și nevoile sale educaționale, „dezvoltarea așa-numitelor competențe transversale și formarea unor aptitudini bazate pe *valori,* care să permită o cât mai facilă inserție socială a viitorilor absolvenți”[1, p.423]. Așadar, sursele pe care le valorifică paradigma curriculumului pe lângă interesele elevului, sunt *moștenirea culturală a omenirii*, provocările vieții cotidiene, *valorile umane* generale prelucrate, reflectate și transmise pedagogic. Devine evident faptul că, în cadrul acestei paradigme este prioritizată *educația morală* al cărei conținut se concretizează în *idealul moral, valorile, normele și regulile morale*. În ansamblul lor, acestea constituie structura *sistemului moral* necesar tuturor mediilor societale. Deoarece „componentele moralei sociale au un caracter determinant față de conștiințele morale individuale ale oamenilor”[3, p.248], educației morale îi revine sarcina de a intermedia și a determina „interiorizarea componentelor moralei sociale în structura personalității morale a copilului.[Ibidem]. Drept urmare, se cuvine (și chiar se impune) o atenție sporită în selectarea conținuturilor învățării, a acelora prin care se urmărește realizarea finalităților educației morale.

Studiile dedicate originii basmului, structurii și conținutului său moral și estetic, oferă premisele unor considerații favorabile cu privire la potențialul lui educativ. La rândul lor, miturile, al căror conținut reliefează lumea la „începuturile” ei (Eliade), răspund nevoii omului de a cunoaște originile fenomenelor și formelor lumii în care trăiește. În monumentala sa lucrare recentă, *Tratat de pegdagogie generală* (2014), Ion Negreț-Dobridor afirmă funcția paideutică a miturilor, argumentând: „Prin ei înșiși zeii

și ceilalți eroi mitici sunt modele paradigmatice demne de urmat. La fel și activitățile, întâmplările, fenomenele, deciziile, faptele mitice în genere. Sunt resurse de învățare sapiențială expuse la modul sublim". Ca și miturile, basmele care, conform teoriei mitologice, își au originea în mit (Grimm) tezaurizează sistemul de valori al unei civilizații umane. Ele reprezintă un conținut ideal pentru educația morală, atât din punct de vedere teoretic, cât și praxiologic. Exprimând înţelepciunea şi năzuinţele poporului, dinamica manifestărilor lui spirituale, lupta cu forţele naturii, relaţiile dintre oameni, basmele îi ajută pe copii să înţeleagă complexitatea aspectelor vieții. Dincolo de acest tablou general al existenței, basmul este un ajutor pentru copil în dobândirea sentimentului de individualitate și autoapreciere, dublat de sentimentul responsabilității morale [4, p.12]. Concret, conflictul dintre cele două forţe care apar în basm, binele și răul, ilustrat prin polarizarea personajelor, susține copilul în formarea reprezentărilor despre *dreptate, cinste, curaj, vitejie, hotărâre, perseverenţă, hărnicie*. Ascultând sau citind basme, copiii devin conștienți de beneficiile morale ale unei conduite în spiritul *dreptății,* al *adevărului şi* al *binelui* şi învață să deteste nedreptatea, lăcomia, îngâmfarea, răutatea şi minciuna. În plus, dacă e să valorificăm teoriile din domeniul psihologiei (Jung, de exemplu), basmele reprezintă expresia cea mai simplă și mai pură a proceselor psihice din inconștientul colectiv" [5, p.16]. Prin aceasta, basmul devine primul contact cu gândirea umană arhaică, depozitară a valorilor originale, și, ulterior, motorul căutărilor în trecut a ceea ce s-a păstrat nealterat de-a lungul timpului, din gândirea arhetipală.

Cercetarea în domeniul științelor educației trebuie să includă în sfera sa de interes această componentă importantă a educației- *conținuturile învățării*- prin care se realizează transferul valorilor morale către tineri. Dintre criteriile de selecție a conținuturilor școlare, cel *axiologic* ar trebui să devină cu adevărat decisiv, astfel încât fiecare experiență de învățare să ofere elevilor prilejul fericit al cunoașterii, conștientizării, asimilării și adoptării la nivel praxiologic a unui sistem valid de valori general umane și național-identitare, singurul element al unei culturi în măsură să unească generațiile.

***Referinte:***

1. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. (coord); CRISTEA.S, *Tratat de pedagogie universală. Fundamenta paedagogiae. Fundamentele diacronice,* București, Editura Academiei Române, 2014, ISBN: 978-973-27-2475-0
2. DIMOCK, M. *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins,* 2019, [Accesat: 29.08] Disponibil: Where Millennials end and Generation Z begins | Pew Research Center
3. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară,* București, Editura Aramis, 2003, ISBN973-8473-64-0.
4. BETTELHEIM, B. *Psihanaliza basmelor,* București, Editura Univers, 2017, ISBN 978-606-771-092-2
5. Von FRANTZ, Marie-Louise, *Interpretarea basmelor,* București, Editura Trei, 2019, ISBN 978-606-40-0534-2

**CUPRINS**

**PSIHOLOGIE**


**Angela POTÂNG, Monica-Andreea POPESCU**
Abordări teoretice ale mecanismelor de coping în psihologie ***3***
**Жанна РАКУ, Юлия РАКУ**
Взаимосвязь самооценки и коммуникативных
способностей у современных подростков ***6***
**Liudmila ANȚIBOR**
Machiavelismul ca obiect de studiu al psihologiei contemporane ***9***
**Zinaida BOLEA**
Unele aspecte privind specificul transmiterii transgeneraționale în cazul
deportărilor din RSSM ***13***
**Natalia COJOCARU, Ana ZARA**
Narațiuni despre COVID-19: experiența bolii,
schimbări valorice și dinamici reprezentaționale ***16***
**Raisa CERLAT, Angela POTÂNG**
Din istoria dezvoltării psihologiei științifice în Republica Moldova ***19***
**Galina PRAVIȚCHI, Irina SVIRINIUC**
Particularități ale stresului și robusteței
la angajații din domeniul judiciar ***22***
**Aliona PALADI**
Cyberterapia – aspecte teoretice și practice ***25***
**Victoria CONDREA**
Procesarea vizuală în tulburarea dismorfică corporală ***28***
**Aliona PALADI**
Cyberspace și realitatea virtuală (vr) pentru persoanele în etate ***30***
**Lidia BURCIU**
Emotional adjustment in adolescence: conceptual approaches ***33***
**Tatiana ROȘCA**
Reflecții asupra reprezentării sociale a străinului ***36***
**Ion CAȘCAVAL**
Abordări psihodinamice privind nevoile narcisice ale copilului ***40***
**Crina Florica CREȚU**
Specificul psihoterapiei cognitiv-comportamentale în anxietate la
preadolescenți ***43***
**Romica VALACHI**
Fobia dentară din perspectiva psihanalitică a dezvoltării psihosexuale a
individului ***47***
**Parascovia TOPADA-COROI**
Reflecții teoretice referitoare la mediul de îngrijire ***50***
**Natalia DOȚEN**
Terapii psihologice în epilepsie ***53***
**Gabriela Mihaela LUPAȘCU**
Caracteristici ale antreprenorilor de succes ***57***

**Lilia GRATI**
Percepția stresului la lucrătorii medicali *60*
**Florian Viorel MIU**
Construcții deficitare de cogniție în ludomanie *64*
**Инна ТЕЛЮКОВА**
Распознавание и понимание эмоций дошкольником
как фактор успешной адаптации к школе *67*
**Вероника ВАРБАН**
Системный подход к исследованию насилия в семье: обзор
исследований *70*
**И.В. БУРКА**
Применение метафорических ассоциативных карт в нарративном
подходе в работе с тревожными детьми *73*
**Мария ГУРКОВА**
Критерии оценивания выполнения
деятельности детьми с аутизмом *76*

## ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**Vladimir GUȚU**
Educaţia adulților: unele precizări terminologice *79*
**Valentina CHICU**
Abordarea complexității în managementul
implementării curriculumului *82*
**Otilia DANDARA, Viorica NEGREI**
Caracterul integrator al educației nonformale, condiție a integrării sociale *85*
**Viorica GORAȘ-POSTICĂ**
Bildung – dimensiuni conceptual-inovative
și bune practici de educație durabilă *89*
**Valentina BODRUG-LUNGU, Maia ȘEVCIUC**
Educația adulților în contextul COVID-19: provocări și perspective *92*
**Carolina ȚURCANU**
Unele repere conceptuale ale curriculumului
de bază pentru educația și învățământul extrașcolar,
domeniul cultură și societate *95*
**Natalia TOMA**
Poziționări sociale și psihologice ale educației nonformale *98*
**Ludmila DARII**
Promovarea și dezvoltarea educației interculturale
în formarea inițială a cadrelor didactice *101*
**Lilia SPÎNU, Veaceslav BOLIEV, Aura MUTRUC**
Particularități pedagogice ale educaţiei nonformale:
modele și abordări *104*
**Liliana POSȚAN**
Unele aspecte de monitorizare a funcționalității
învățării și educației nonformale a adulților *107*

**Valentin Cosmin BLÂNDUL**
Unele domenii ale instruirii și educației nonformale a adulților ***111***
**Mihaela BLÎNDUL**
Aspecte ale dezvoltării competenței pentru modul sănătos de viață la elevii de vârstă școlară mică prin prisma parteneriatului școală-familie ***114***
**Angela SÎRGHI**
Utilizarea tic în procesul de studiere a limbii engleze de către adulți. Opiniile formabililor ***117***
**Elena SUMAN**
Tendințe contemporane ale leadership-ului performant ***120***
**Liliana POȘTAN, Ludmila BOTNAR**
Educația extrașcolară: principii ale instituționalizării din perspectiva educației nonformale ***123***
**Valeria BOTEZATU**
Considerații generale privind inteligența apreciativă a cadrelor didactice în învățământul superior ***127***
**Olesea MUNTEANU**
Implicații ale nevoii de putere accentuată în comunicarea instituțională ***130***
**Mihaela TOMA**
Probleme generate de integrarea socio-educaţională a elevilor cu CES, supradotaţi şi romi ***133***
**Ala BRUMA**
Autoinstruirea și autoperfecționarea – repere fundamentale în formarea continuă a cadrului didactic ***136***
**Vasilica-Carina BANU**
Avantajele și limitele transdisciplinarităţii în practica învăţământului primar ***139***
**Andra-Ramona BORȘ**
Marketing educațional în organizațiile școlare din învățământul preuniversitar ***142***
**Ramona-Elena ROTARU**
Some conceptual perspectives upon imagination, creativity and innovation ***145***
**Nicoleta CROITORIU**
Incluziunea în societatea actuală ***148***
**Lucica CROITORU**
Integrarea mijloacelor didactice digitale în lecțiile de limba și literatura română în învățământul profesional tehnologic ***151***
**Natalia GAVRILENCO**
Inovațiile digitale în cadrul disciplinelor juridice ***154***
**Alina NAN**
Managementul transferului tehnologic în sistemul de învățământ preuniversitar ***157***
**Lucica CROITORU**
Dezvoltarea competenţei de lectură prin intermediul utilizării mijloacelor TIC ***159***

**Alin Ioan CREȚU**
Factorii de personalitate ai cadrelor didactice
din învățământul special *162*
**Ștefania-Mona-Lisa CIOBANU**
Aspecte esențiale ale educației pentru valori în curricula disciplinelor
socioumanistice din România și din Republica Moldova *166*
**Oana CODREANU**
Rolul jocului didactic matematic în adaptarea școlară a copilului *170*
**Nadejda USATÎI**
De la criza de sarcină la efecte sistemice *173*
**Надежда КОЧАНЖИ**
Результаты проведения констатирующего эксперимента по выявлению
уровня сформированности диалогической речи на гагаузском языке у
учащихся гагаузской национальности в общеобразовательных
учреждениях АТО Гагаузии *176*
**Анна РЕГО**
Активизация инновационной деятельности воспитателей учреждений
дошкольного образования в период пандемии COVID-19 *179*

**SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ**

**Tatiana SPĂTARU**
Jurnaliștii despre criza pandemică COVID-19 *183*
**Anastasia OCERETNÎI**
Reflectarea principiului îmbătrânirii active
în documentele de politici naționale *186*
**Stela MILICENCO**
Importanța supervizării în consolidarea serviciilor de asistență socială *189*
**Maria BULGARU**
Tendinţe şi priorităţi în evoluţia politicilor familiale *192*
**Diana CHEIANU-ANDREI**
Impactul COVID-19 asupra serviciilor sociale
acordate familiilor cu copii *195*
**Liliana SALCUȚAN**
Importanța participării seniorilor la procesul
de dezvoltare al comunității *198*
**Valentina MOVILA**
Valori și atitudini comportamentale în rândul tinerilor
din Republica Moldova *201*
**Reghina ERHAN**
Identificarea actorilor comunitari și responsabilităților acestora
în baza exemplului implementării proiectului investițional
„Infrastructura Socială și Eficiența Energetică” *204*
**Maria UNGUREANU**
Basmul, conținut al educației morale *207*

**Conferinţa ştiinţifică**
**naţională cu participare internaţională**
**dedicată aniversării a 75-a a Universităţii de Stat din Moldova**
***„Integrare prin cercetare şi inovare”***
***10-11 noiembrie 2021***

**Ştiinţe sociale**

***Responsabil de ediţie: Tatiana Bulimaga***

*Redactori literari: Antonina Dembiţchi*
*Valentina Mladina*

*Procesare computerizată: Tatiana Bulimaga*
*Marianna Savva*
*Violeta Macovei*
*Margareta Prohin*

**"Integrare prin cercetare și inovare", conferință științifică națională cu participare internațională (2021; Chișinău).** Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", 10-11 noiembrie 2021 / comitetul științific: Igor Şarov [et al.]. – Chişinău: CEP USM, 2021 – . – ISBN 978-9975-152-48-8.

Ştiinţe sociale. – 2021. – 211 p.: fig. color, tab. – Antetit.: Univ. de Stat din Moldova. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 40 ex. – ISBN 978-9975-158-55-8.

159.9+3(082)=135.1=111=161.1
I-58

Semnat pentru tipar 30.10.2021

Formatul 70x100/16.

Coli editoriale 17,0

Comanda 145. Tirajul 40 ex. Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009