UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ
NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

INTEGRARE
PRIN CERCETARE ŞI INOVARE

7-8 noiembrie 2019

Rezumate ale comunicărilor

Ştiinţe sociale
Volumul I

Chişinău – 2019

Universitatea de Stat din Moldova

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ
NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

INTEGRARE
PRIN CERCETARE ŞI INOVARE

7-8 noiembrie 2019

Rezumate ale comunicărilor

Ştiinţe sociale
Volumul I

CEP USM
Chişinău – 2019

CONFERINŢA ŞTIINŢIFICĂ
NAŢIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAŢIONALĂ
„INTEGRARE PRIN CERCETARE ŞI INOVARE”

Comitetul de organizare:

Gheorghe Ciocanu	Rector USM, dr. hab., prof.univ.
Florentin Paladi	Prorector pentru activitatea ştiinţifică, dr. hab., prof.univ.
Constantin Marin	Preşedinte al Consiliului ştiinţific al USM, dr. hab., prof. univ.
Leonid Gorceac	Secretar ştiinţific, Institutul de Cercetare şi Inovare, dr., conf. univ.
Galina Rusu	Decan al Facultăţii de Matematică şi Informatică, dr., conf.univ.
Mihai Leşanu	Decan al Facultăţii de Biologie şi Pedologie, dr., conf. univ.
Viorica Gladchi	Decan al Facultăţii de Chimie şi Tehnologie Chimică, dr., conf. univ.
Sergiu Brînză	Decan al Facultăţii de Drept, dr. hab., prof. univ.
Sergiu Matveev	Decan al Facultăţii de Istorie şi Filosofie, dr., conf. univ.
Georgeta Stepanov	Decan al Facultăţii de Jurnalism şi Ştiinţe ale Comunicării, dr. hab., conf. univ.
Viorica Lifari	Decan al Facultăţii de Limbi şi Literaturi Străine, dr., conf. univ.
Adriana Cazacu	Decan al Facultăţii de Litere, dr., conf. univ.
Vladimir Guţu	Decan al Facultăţii de Psihologie, Ştiinţe ale Educaţiei, Sociologie şi Asistenţă Socială, dr.hab., prof.univ.
Alexandru Solcan	Decan al Facultăţii de Relaţii Internaţionale, Ştiinţe Politice şi Administrative, dr., conf. univ.
Galina Ulian	Decan al Facultăţii de Ştiinţe Economice, dr. hab., prof. univ.
Tatiana Bulimaga	Şef secţie, responsabil de ediţie, responsabil Secţiunea ştiinţe ale naturii şi exacte
Marianna Savva	Specialist principal, responsabil Secţiunea ştiinţe sociale şi Secţiunea ştiinţe juridice şi economice
Violeta Macovei	Specialist principal, responsabil Secţiunea ştiinţe umanistice
Viorel Duşciac	Şcoala doctorală de ştiinţe fizice şi inginereşti
Vasile Guţanu	Şcoala doctorală de ştiinţe chimice
Maria Gonţa	Şcoala doctorală de ştiinţe biologice şi geonomice
Aurel Zanoci	Şcoala doctorală de istorie, arheologie şi filosofie
Iraida Condrea	Şcoala doctorală de studiilingvisticeşiliterare
Cornelia Cincilei	Şcoala doctoralăstudii de lingvistică romano-germanică şi literatură universală şi comparată
Mariana Doga-Mîrzac	Şcoala doctorală de ştiinţe economice
Svetlana Slusarenco	Şcoala doctorală de ştiinţe juridice
Victor Saca	Şcoala doctorală de ştiinţe sociale
Svetlana Tolstaia	Şcoala doctorală de psihologie şi ştiinţe ale educaţiei

Responsabilitatea asupra conţinutului rezumatelor revine în exclusivitate autorilor

© Universitatea de Stat din Moldova, 2019

MECANISME CURRICULARE DE REALIZARE A INTERCONEXIUNII ȘI CONTINUITĂȚII DINTRE CICLURILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Vladimir GUȚU

Curriculumul universitar poate fi valorificat în vedrea realizării interconexiunii şi continuității dintre cicluri ale învățământului superior prin mecanismele/valențele sale numai în cadrul respectării unor condiții: *punerea în aplicare a aceluiași concept de curriculum la toate ciclurile de învățământ superior*; *proiectarea planurilor de învățământ în cadrul programelor de studii pornind de la: prezentarea liniară sau concentrică a finalităților pe cicluri de învățământ; prezentarea liniară sai ciclică a conținuturilor academice*; *proiectarea curriculară pe discipline academice în cadrul unui program de studii pe cicluri de învățământ superior, având în vedere:* corelarea finalităților specifice disciplinei academice cu finalitățile specifice programului de studii şi cu Cadrul Național al Calificărilor respectiv la nivelul fiecărui ciclu de învățământ superior; corelarea unităților de conținut din cadrul disciplinei academice studiate la ciclul unu – licență, cu unitățile de conținut din cadrul disciplinelor academice studiate la ciclul doi – masterat, şi la ciclul trei – doctorat, precum şi cu finalitățile specifice disciplinelor date şi cu finalitățile programului de studii la toate ciclurile de învățământ superior; *proiectarea şi aplicarea tehnologiilor/strategiilor didactice şi de cercetare axate pe învățarea activă cu accentuarea la fiecare ciclu de învățământ superior imediat următor a învățării autonome, problematizate, centrate pe cercetare* etc.; *asigurarea interconexiunii şi continutății dintre ciclurile de învățământ superior va fi eficientă, dacă va deveni un obiectiv prioritar al politicilor instituționale, inclusiv al celor manageriale*.

În contextul celor menționate, putem stabili mecanismele curriculare ale acestui proces de realizare a interconexiunii şi continuității dintre cicluri ale învățământului superior [3]:

- ***Mecanismul teoretic/conceptual***

Particularitățile de valorificare a acestui mecanism se caracterizează prin dublu sens. Pe de o parte, continuitatea ca principiu şi ca strategie constituie un demers teoretic, care direcționează proiectarea curriculară, iar pe de altă parte, curriculumul universitar, în toate formele sale de manifestare, direcționează realizarea continuității şi interconexiunii în cadrul universitar.

În acest sens, curriculumul universitar ca concept şi teorie se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților de formare profesională pe cicluri de învățământ superior, pe abordarea psihocentristă, sociocentristă şi profesiocentristă, care asigură corelarea dintre ciclurile de învățământ superior, dintre învățământul universitar şi piața muncii, dintre conținut şi proces etc.

Dacă în această ipostază curriculumul universitar va fi valorificat la toate ciclurile de învățământ superior, atunci procesul de interconexiune şi continuitate va fi unul eficient şi efectiv.

- ***Mecanismul teleologic***

Mecanismul teleologic este unul determinat în realizarea continuității şi interconexiunii dintre ciclurile de învățământ superior, deoarece anume acest mecanism stă la baza proiectării competențelor/finalităților pentru fiecare ciclu de învățământ superior în mod gradual şi în raport cu Cadrul Național al Calificărilor. Important este ca finalitățile pe cicluri de învățământ superior să fie proiectate în termeni de competențe şi în progresare, având aceeaşi abordare şi structură.

„Competenţele reprezintă o combinaţie dinamică de abilităţi cognitive şi metacognitive, demonstrarea cunoştinţelor şi a înţelegerii, a capacităţilor interpersonale, intelectuale şi practice, precum şi a valorilor etice. Competenţele sunt dezvoltate în toate cursurile şi evaluate la diferite etape ale programului de studii. Unele competenţe sunt specifice pentru un anumit domeniu de studii, iar altele sunt generice (comune pentru orice program de studii). De obicei, dezvoltarea competenţelor are loc într-un mod integrat şi ciclic pe parcursul întregului program.”

Definiţia elaborată de X. Roegiers – „ansamblu integrant de cunoştinţe, capacităţi, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exer-

citarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcţii sau a unei activităţi" [1].

Aceste definiţii sunt coerente cu caracteristicile de bază ale competenţei formulate de J.Henry şi V.Cormier: *este complexă* – integrează cunoştinţele, strategiile, abilităţile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic şi repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual; *este relativă* – deşi este o finalitate a educaţiei, competenţa nu obţine niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieţii; *este potenţială* – spre deosebire de o performanţă, care poate fi măsurată sau constatată şi se referă la trecut sau prezent, competenţa poate fi proiectată şi evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanţe în viitor, în diferite contexte de învăţare independentă; *este exercitată într-o anumită situaţie* – se dezvoltă gradual prin modificarea situaţiilor educaţionale; *este transferabilă* – se aplică în situaţii noi (schimbând mijloacele sau îmbunătăţind procedurile); *este conştientizată şi asociată necesităţilor şi intenţiilor* – include ideea de finalitate şi poate fi gestionată de cel care o deţine, avansându-se astfel în metacogniţie (cunoaşterea-de-sine-însuşi, socratică) [2].

În contextul definiţiilor competenţei şi ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/deduce următoarele concretizări terminologice: *Competenţa* în diferite forme ale sale de manifestare şi de complexitate reprezintă *finalitate*, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi.

Competenţa poate fi privită ca *obiectiv proiectat* (ceea ce profesorul intenţionează să realizeze în procesul de predare) şi/sau ca *obiectiv terminal* (ceea ce trebuie să atingă studentul în procesul de învăţare), ca *obiectiv de evaluare* (rezultat, ceea ce real a achiziţionat studentul). În acest sens, „obiectivul" este privit ca şi finalitate. *Competenţa* reprezintă o achiziţie comportamentală (abordare psihologică a competenţei). Astfel, competenţa este una complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperaţionabilă.

Competenţa de un grad mai mic de complexitate poate fi privită ca descriptor al competenţei cu un grad mai înalt de complexitate, care, la rândul său, se caracterizează prin descriptorii proprii.

Structura competenţei poate fi stabilită în raport cu una sau altă definiţie/abordare a acestui fenomen, dar şi cu gradul de complexitate, şi formele de manifestare.

Aşadar, din definiţia competenţei ca „integrare a cunoştinţelor, competenţelor, atitudinilor…”, putem deduce structura triadică a competenţei: cunoştinţe, capacităţi/abilităţi, atitudini/valori/competenţe în integritatea sa.

- ***Mecanismul conținutal***

Acest mecnism se aplică în raport cu două opțiuni: corelarea conținuturilor (în sens larg și în sens îngust) cu finalitățile pe cicluri de învățământ superior; organizarea conținuturilor în raport cu teoriile liniară concentrică, dublu concentrică și retroactivă de realizare a interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior.

În varianta liniară aceeași disciplină academică poate fi studiată la toate trei cicluri de învățământ superior, însă având diferit grad de complexitate și de abordare. De exemplu, la ciclul unu – licență: „*Introducere în pedagogie*”, la ciclul doi – masterat: „*Pedagogie*” și la ciclul trei – doctorat: „*Fundamentele pedagogiei*”.

În varianta concentrică se studiază disciplina respectivă numai în cadrul unui ciclu de învățământ superior, acoperind întregul spectru de unități de conținuturi.

- ***Mecanismul procesual***

Acest mecanism se reprezintă prin tehnologii, strategii, metode didactice și de cercetare. Aplicarea lor în mare parte este determinată de tipologia finalităților și conținuturilor pe cicluri de învățământ superior. Convențional putem afirma că în cazul ciclului unu – licență, se vor aplica strategii didactice reproductive, alături de cele creative, productive, iar în cadrul ciclului doi – masterat, vor domina strategiile didactice creative, problematizate, iar în cadrul ciclului trei – doctorat, vor domina strategiile de cercetare și descoperire.

Referințe:

1. ROEGIERS, X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006.
2. HENRY, J., CORMIER, V. Qu’est-ce qu’une compétence? In: *Les archives de DISCAS,* 2006.
3. GUȚU, Vl. (coord.) et. al. *Cadrul de referință al Curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.

MANAGEMENTUL OPERAŢIONAL AL ŞEDINŢELOR CU PĂRINŢII: PROVOCĂRI ŞI OPORTUNITĂŢI

Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Articolul prezintă sinteza calitativă a unor abordări teoretice şi practice ale problematicii lucrului cu părinţii, dezbătute cu managerii şcolari din Chişinău, în cadrul unui seminar municipal (18.02.2019), ca răspuns la necesităţile curente cu privire la iniţierea şi menţinerea parteneriatelor viabile, de durată cu părinţii/familiile elevilor. Printre problemele enunţate, regăsim: ignorarea din partea părinţilor a şedinţelor, organizate la nivel de clasă sau şcoală, prin lipsa de la acestea, în medie, a jumătate dintre ei, mai ales la clasele mari; managementul defectuos al luării deciziilor la nivel de instituţie, prin consultarea părinţilor, adică insuficienţa experienţelor de management transparent şi participativ în acest sens; responsabilitatea nesatisfăcătoare a părinţilor vizavi de insuccesele copiilor, de securitatea vieţii lor, mai ales în mediul digital; implicarea insuficientă a părinţilor copiilor cu CES în asistenţa copilului la lecţii; lipsa Codului de etică al părinţilor, similar cu Codul similar al cadrului didactic; comunicarea precară cu părinţii din comunitate, dar şi cu cei plecaţi de acasă; nivelul general precar de educaţie/cultură al părinţilor; implicarea formală cu minime responsabilităţi a părinţilor în Comitetele părinteşti din clasă sau şcoală; parteneriatele formale cu asociaţiile de părinţi etc.

Deoarece în cultura noastră, cele mai frecvente întâlniri cu părinţii se produc sub formă de şedinţe, subliniem că, din punct de vedere managerial, şedinţa se defineşte ca formă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informaţional sau decizional, prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană, iar ca metodă de coordonare, şedinţa sincronizează acţiunile şi deciziile, comportamentele şi gândirea, regăsindu-se în toate funcţiile procesului de management educaţional. Cele mai frecvente tipuri de şedinţe sunt: *decizionale*; *de informare*; d*e armonizare a deciziilor şi acţiunilor* şi *mixte*, care combină obiectivele şi mijloacele de acţiune specifice tipurilor anterioare, acesta din urmă reprezentând tipul cel mai frecvent prac-

ticat [1, p. 61]. Desprindem, în acest sens, câteva caracteristici manageriale importante ale şedinţei, care, deseori nu sunt suficient valorificare în mediul şcolar: consemnarea în scris a derulării şedinţei și expedierea în timp util a procesului-verbal cu deciziile luate; comunicarea şi cooperarea dintre participanţi; dirijarea ei, care cere profesorului abilitaţi psihologice şi calităţi de animator; întrucât reuneşte persoane cu temperamente şi caractere diferite, stăpânirea tehnicilor comunicării verbale, nonverbale şi a ascultării active. În acest sens, competența de comunicare orală și scrisă este esențială. Reținem aici regulile de bază privind comunicarea eficientă, care sunt utile de valorificat la ședințele cu părinții: cantitatea/volumul de informație; calitatea acestora, relația; semnificația, stilul și receptivitatea. De asemenea, etapele ascultării active și empatice urmează a fi respectate și promovate întru obținerea succesului ședințelor: stabilirea unei relaţii directe, deschise cu părinții; încurajarea comunicării; semnalarea recepţiei mesajului prin diverse trucuri verbale și nonverbale. Nu putem eluda sublinierea aspectelor de prezentare a discursului profesorului, care trebuie să aibă clare și distincte elemente-cheie: *introducere, cuprins* și *încheiere*, toate ideile necesitând a fi prezentate concis, limpede, fără exagerări. Multe cadre didactice aleg să își deschidă discursul cu un citat despre educație. Un text bine ales poate salva discursul, or, a fi capabil să captezi și să menții atenția unei audiențe este și o artă, obținută prin exercițiu sistematic și prin experiență. Specialiștii ne atenționează că discursul nu este egal cu monologul, iar dacă propunem ca şedința cu părinții să dureze o oră, discursul nostru nu poate depăși 10-15 minute. Avem grijă, în mod evident, să lăsăm timp pentru întrebări, păreri, comentarii, pentru 1-2 strategii de școlarizare, educație, dar și pentru relaționare nonformală, pentru odihnă împreună. Practicienii semnalează că ședința cu părinții nu se începe niciodată cu „punerea la punct” a părinților, iar elevii noștri nu sunt la o școală de corecție, părinții nefiindu-ne dușmani, care ne pun bețe în roate [Cf.3]. Încheierea discursului poate începe cu dialogul părinților, uitând de fiecare dată etichetarea copiilor, discutarea problemelor personale și având mereu în minte axioma că opinia noastră este oricând subiectivă și cunoașterea adevărului – parțială.

Pentru a-şi dezvolta abilitatea crucială de stabilire a relaţiilor cu părinții, se recomandă a începe ședințele cu identificarea așteptărilor, a lucrurilor pe care le au aceștia în comun; menţinerea simplității în timpul comunicării; păstrarea autenticității; folosirea unui vocabular specific; evitarea capcanelor emoţionale. Or, *toți comunicăm, dar puțini stabilim și relații*, susține reputatul J. Maxwell. Recurgerea abilă la toate cele *trei tipuri de persuasiune*: *autoritară*, aducând argumente şi sugerând, uneori impunând; *liberală*, propunând şi recomandând; *manipulatoare*, cu *tipuri* diverse şi adecvate de *raţionamente: explicaţia, analogia, inducţia logică, deducţia, ipoteza, alternativa şi paradoxul* – este mai mult decât necesară şi funcțională. *Argumentarea*, ca element al comunicării cu familia elevului, este inerentă în comunicarea cu părinții: fie *logică*, când punem accentul pe capacitatea interlocutorului de analiză, sinteză, generalizare etc., fie *afectivă*, când apelăm la emoţiile şi sentimentele interlocutorului – mai des, însă, combinându-le și adaptându-le contextual [2, p. 61]. Deoarece în epoca accelerată a informației, părinții sunt tot mai ocupați pentru întâlniri față în față, corespondența electronică devine tot mai accesibilă și chiar salvatoare pentru educatori, stăruim asupra câtorva norme, pe care profesorul/managerul urmează să le respecte: *promptitudinea, operativitatea răspunsurilor; stabilirea obiectivului* mesajului în titlu, care poate fi de: informare, motivare, influențare, rugăminte, acceptare sau refuz, felicitare etc.; *diplomaţia sporită* în interacţiunea cu părintele; *claritatea scopului* – mesajul trebuie să conțină toate elementele explicative de care părintele are nevoie; *motivarea* – o dispoziţie trebuie explicată şi în acelaşi timp scoase în evidență avantajele ce rezultă din aplicarea ei; corectitudinea şi aspectul plăcut, de la punctuaţie şi gramatică, până la aranjarea estetică, vizuală, care câştigă deja de la prima impresie. *Exprimarea pe un ton pozitiv* poate genera încrederea destinatarului că expeditorul este capabil să rezolve problemele, chiar şi un mesaj negativ poate fi exprimat într-un mod pozitiv, ne asigură psihologia pozitivă. Este important să spunem ceea ce putem face, nu ceea ce nu putem, ceea ce avem, nu ceea ce nu avem [3]. Reținem că părinții au dreptul întotdeauna să ne spună opinia lor, să nu fie de acord cu ideile noastre, să se implice în

educația copiilor lor și ... să ia ultima decizie... Cu statut de recomandare, am identificat, în mod participativ, cu practicienii implicați în activitatea de formare, unele strategii de activizare a participării părinților în viața copiilor și a școlii: relaționarea prin mesaje orale transmise copilului; mesaje scrise/audio/video virtuale sistematice; împrietenirea cu părinții pe rețele de socializare; inițiative de școlarizare a părinților la școală sau în comunitate (cluburi pe interese, lectorate, academii, ieșiri la un ceai/cafea etc.); acțiuni comune; preluarea experiențelor pozitive din alte țări, de genul: camera părinților în școală, amenajată, dotată cu echipament și literatură pentru întâlnirile cu ei, pentru consilieri, așteptări ale copiilor etc.; ședințe organizate doar în prezența copiilor; vizite periodice la domiciliu; intensificarea educației contra corupției/pentru integritate, pe palierele: *școală onestă – părinte integru - copil cinstit – profesor imparțial* etc.

Referințe:

1. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Chișinău: IȘE, 2015.
2. GORAȘ-POSTICĂ, V., BOTEZATU, M. *Psihopedagogia comunicării. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2015.
3. https://educatie.inmures.ro/educatie-traditionala/cum-tinem-o-sedinta-cu-parintii-sfaturi-pentru-cadre-didactice-debutante.html (accesat 16.02.2018).

OFERIREA DE FEEDBACK ÎN CADRUL STAGIILOR DE PRACTICĂ

Tatiana REPIDA

Feedback-ul, în viziunea lui I.Cerghit, se prezintă ca un veritabil pivot al oricărui sistem reglabil, iar sistemul de învățământ nu face excepție de la această regulă. Autorul mai menționează că el a devenit un element-cheie în componența sistemelor moderne de instruire, în structura oricărei situații educative [1]. Stagiile de practică din învățământul superior semnifică o astfel de situație formativă.

Mai aproape de problema în cauză este următoarea definiție a feedback-ului. Feedback-ul este o reacție de răspuns la diverse

observaţii, la o activitate, un comportament sau o sumă de informaţii evaluative oferite unui interlocutor. Feedback-ul reprezintă, în contextul explicit al programelor de formare practică, o soluţie de eficientizare a procesului educaţional prin evaluarea permanentă şi transparentă a stagiarului, respectiv adresarea de recomandări pentru îmbunătăţirea prestaţiilor viitoare [2].

Stagiul de practică reprezintă activitatea desfăşurată de studenţi şi masteranzi, în conformitate cu planul de învăţământ, care are drept scop verificarea aplicabilităţii cunoştinţelor teoretice însuşite de aceştia în cadrul domeniului de formare profesională.

Interlocutorii principali în stagiile de practică sunt:

- *practicantul (stagiarul)* – studentul sau masterandul care desfăşoară activităţi practice în cadrul stagiului de practică în vedrea consolidării cunoştinţelor teoretice şi dezvoltării/formării abilităţilor şi competenţelor de a le aplica în concordanţă cu specialitatea la care se instruieşte;
- *conducătorul de practică* – persoana desemnată de şeful departamentului, care asigură planificarea, organizarea şi supravegherea desfăşurării stagiului de practică;
- *mentorul la stagiile de practică din cadrul parteneriatului de practică* – persoană desemnată de partenerul de organizare a practicii, care va asigura respectarea condiţiilor de pregătire şi dobândire de către practicant a competenţelor profesionale planificate pentru perioada stagiului de practică [3].

În instituţiile de învăţământ preuniversitar aceştia pot fi profesorii de disciplină (Fizică, Chimie, Istorie etc.), diriginţi. În inctituţii, organizaţii, întreprinderi, departamente, unităţi economice se desemnează mentorii (conducătorii stagiilor de practică) din rândul specialiştilor de înaltă calificare şi cu experienţă în domeniu.

Sunt cunoscute câteva tipologii ale feedbeck-ului, având la bază diferite criterii de clasificare. Le enumerăm pe cele mai relevante pentru stagiul de practică. Aşa, după ***calitatea efectului asupra conduitei subiectului*** putem relata despre: *feedbeck pozitiv* (confirmă reuşita) şi *feedbeck negativ* (semnalează eşecul, contrarietatea – mirarea, îndoiala, neînţelegerea umană); după ***strategia acţională asumată***

de subiect: *feedbeck informativ, feedbeck comparativ, feedbeck constatativ, feedbeck de încurajare* (întărire, confirmare), *feedbeck de corecție, feedbeck de semnalarea și depășirea dificultăților*; după ***momentul desfășurării lui față de acțiunea deservită***: *feedbeck actual* (imediat) și *feedbeck pe termen mijlociu sau lung* (de lungă durată, ce interesează viitoarele decizii); după ***flruența fluxului de feedbeck***: *feedbeck continuu, permanent* și *feedbeck discontinuu, ritmic, cu acumulări de informații inverse*; după ***caracterul individual-social:*** *feedbeck individual* (inrapersonal) și *feedbeck de grup* (interpersonal) [1, p.224-225].

Este important ca feedbeck-ul să fie oferit într-o manieră constructivă, pentru a evita demoralizarea practicantului și pentru a încuraja un răspuns pozitiv („mă voi autodepăși”). Ceea ce diferențiază o simplă evaluare (sau feedbeck impulsiv, oferit de moment) de feedbeck-ul constructiv (gândit, planificat și analizat) sunt următoarele caracteristici:

- ***Începeți cu feedbeck-ul pozitiv și apoi cu cel negativ*** – aprecierile pozitive la începutul discuției ajută la receptarea favorabilă a feedbeck-ului: „Sunt foarte mulțumit de felul cu care discuți cu publicul, apreciez deschiderea pe care o ai, însă cred că ar trebui să dai mai multă atenție modului în care te exprimi”. Utilizarea excesivă a acestei tehnici tinde însă să o facă mai puțin eficientă, la un moment dat, repetitivitatea structurii devenind evidentă.
- ***Optați pentru fraze concrete și specifice*** – evitați formulările generale de genul: „a fost bine” și optați pentru a specifica ce anume este de apreciat în prestația sa. Specificitatea unui feedbeck îi conferă veridicitate.
- ***Oferiți detalii și exemple*** – specificați cu precizie momentul și contextul la care vă referiți în feedbeck: „A fost de mare ajutor modul în care ai formulat întrebarea, pentru că i-ai oferit clientului posibilitatea de a explica situația”. Este important ca exemplele să nu fie prea vechi (va genera impresia de frustrare și va fi greu de rememorat cu exactitate) sau prea puțin relevante feedbeck-ului (va afecta comunicarea prin informații abundente, poate da impresia de persecuție).
- ***Încurajați practicantul*** și, în măsura în care considerați acest lucru necesar, ***oferiți alternative***: „Data viitoare îți recomand să orga-

nizezi mai bine informaţia, astfel încât să cunoşti cu exactitate care serviciu se pretează nevoilor clienţilor, chiar înainte de a discuta cu aceştia. Sunt convins(ă) că astfel vei reuşi să vinzi mult mai bine produsul X". Această formă de feedbeck poate fi dată şi ca un sfat prietenesc: „Încearcă abordarea Y, mie mi-a fost de mare folos când am intrat în firmă". În acest mod, va rezulta un nivel de empatie care va încuraja stagiarul să vă urmeze sfatul, va umaniza relaţia şi va evidenţia perspectiva posibilităţii de progres personal în cadrul companiei.

- ***Concentraţi feedbeck-ul pe acţiuni***, nu pe comportamente, nu judecaţi şi nu criticaţi atunci când acest lucru nu se justifică. Un feedbeck repetitiv, oferit mai des decât limitele de suportabilitate ale practicantului ar putea supăra.
- ***Asumaţi-vă responsabilitatea*** pentru feedbeck-ul oferit, evitaţi formulările de genul: „Tu eşti…" şi înlocuiţi-le cu expresii precum „Eu cred…" sau „Părerea mea este că…". Feedbeck-ul asumat este mai pertinent şi credibil.
- ***Verificaţi dacă*** feedbeck-ul a fost bine înţeles şi dacă studentul a acceptat modul în care aţi oferit feedbeck-ul în contextul dat. De asemenea, verificaţi modul în care stagiarul reacţionează la feedbeck (receptiv, nesupus, iniţial nesupus, dar receptiv pe termen mediu etc.) Feedbeck-ul nu este uşor de acceptat, mai ales în cazul unei nemulţumiri vizibile din partea celui care îl oferă şi, din acest motiv, a recunoaşte semnele unei personalităţi agresive la receptarea acestuia este o informaţie utilă pentru viitoarele stagii [2, p.40-41].

Concluzii:

Stagiul de practică este un ***feedbeck continuu***, începând cu instructajul de la iniţierea stagiului şi până la evaluarea rezultatelor.

Utilizarea raţională a feedbeck-ului reclamă o mare reflexibilitate din partea conducătorului de practică, a mentorului şi, în general, a tuturor celora care comunică cu practicanţii pe parcursul aflării lor la stagiul de practică. Aceasta presupune respectarea câtorva condiţii: de timp (*când?*), de loc (*unde?*), de volum (*de câte ori?*) de succesiune sau de completitudine (*cum?*), de forma de prezentare (*în ce formă?*) etc.

Referinţe:

1. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare*. *Struc-*

turi, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 395 p.
2. *Ghidul tutorelor de practică. Program multiregional integrat de stagii de practică pentru studenți în vederea creșterii gradului acestora de angajabilitate.* Timișoara: Antpress, 2013, 65 p.
3. *Regulament cu privire la organizarea stagiilor de practică în Ciclul I – studii superioare de licență, Ciclul II – studii superioare de masterat. Chișinău:* Universitatea de Stat din Moldova, 2017.

ROLUL POLITICILOR EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR CIVICE

Otilia DANDARA, Viorica NEGREI

Statul este unul dintre factorii educaționali, care determină reperele conceptuale ale educației formale, prin politicile educaționale. Cu toate că la moment trăim perioada diversificării factorilor educaționali și a extinderii educației pe tot parcursul vieții, iar demersul educațional pornește de la nevoile persoanei, este totuși un adevăr că nevoile secundare (cele mai multiple și diverse ale individului) se formează sub influența mediului social. Pornind de la această constatare obiectivă, deducem că nevoile educaționale și cele sociale (precum nevoia de implicare în viața socială) se formează prin educație.

Importanța politicilor educaționale, în asigurarea condițiilor de realizare a caracteristicilor esențiale ale educației: proces ce are un caracter organizat, conștient, clar direcționat către anumite ținte/finalități, este scoasă în evidență și prin preocuparea la nivel global (prevederi și strategii UNESCO, precum Educația 2020, dar mai recent Educația 2030), pentru direcțiile strategice ale educației și rezultatele acestui proces. Forumurile internaționale încearcă monitorizarea unor procese educaționale, prin care diminuează, sau previn anumite contradicții și bariere în evoluția civilizației umane. În același timp, și la nivel regional, observăm o preocupare din ce în ce mai accentuată pentru buna desfășurare a procesului educațional. La moment un rol deosebit este acordat problemei valorificării capitalului uman, prin încadrarea în piața muncii și integrarea socioprofesională

de succes. În acest sens au fost elaborate o serie de documente de politici în cadrul unor întruniri ai liderilor statelor şi guvernelor din ţările europene, soldate cu documente directorii, la care au fost ajustate politicile naţionale, printre care: Declaraţia de la Copenhaga, 2002; Comunicatul de la Helsinki, 2006; Comunicatul de la Bruges, care a stabilit obiectivele educaţionale ale comunităţii europene pentru anii 2011-2020.

Documentele de politici, pe de o parte, au la bază reperele conceptuale ale procesului educaţional, acceptat în momentul actual, pe de altă parte, promovează acţiunile concrete, care prefigurează rezultatele preconizate. Pornind de la paradigma educaţională promovată la moment, axarea pe persoană, pe nevoile de formare a acesteia şi pregătirea maximal posibilă pentru integrarea în viaţa socială, drept finalităţi educaţionale sunt preconizate competenţele. Dintre tipurile de competenţe formate prin educaţie, am scoate în evidenţă competenţele-cheie, cele care configurează comportamentul persoanei în context larg social şi se dezvoltă pe parcursul întregii vieţi. Aceste competenţe se formează prin diversitatea tipurilor de educaţie: formală, nonformală şi informală, dar bazele sistemului de competenţe-cheie, care joacă un rol primordial în integrarea socioprofesională a persoanei, sunt puse în cadrul sistemului de învăţământ, prin curriculumul şcolar.

În 2006, comunitatea europeană a elaborat Cadrul European de Referinţă, privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe parcursul vieţii. Cele opt competenţe stipulate de către parlamentul şi consiliul european, puneau accent pe configurarea unor comportamente importante pentru integrarea persoanei în comunitate: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limba străină; competenţe matematice şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologie; competenţe digitale; competenţa de a învăţa; competenţe sociale şi civice; spirit de iniţiativă şi antreprenoriat; conştientizarea de expresie culturală [4].

Aceste competenţe au fost actualizate în 2018, unul dintre documentele de reper fiind Educaţia 2030. Recomandările Consiliului Europei stipulează: „Cetăţenii au nevoie de un set adecvat de aptitudini şi competenţe pentru a menţine nivelul de trai actual, pentru

susținerea unei rate ridicate a ocupării forței de muncă și promovarea coeziunii sociale în perspectiva societății și pieței forței de muncă de mâine” [3, p.1].

Sunt stabilite, la fel opt competențe-cheie, dar acestea au o altă configurație, adaptate problemelor actuale de integrare socială: competențe de alfabetizare; competențe multilingvistice; competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; competențe digitale; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe cetățenești; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală [3, p.7-8].

Din cele prezentate, observăm că se consolidează competențele sociale și civice. Dacă în 2006 aspectul social al interrelaționării și comunicării sociale a individului, activismul și poziția civică, făceau parte dintr-o singură competență, în 2018, sunt formulate două competențe-cheie, care au aceste finalități: una care pune accent pe aspectul social al vieții personale, în baza capacității de a învăța continuu și alta care pune accent pe manifestarea ca cetățean.

„Competențele personale, sociale și de a învăța să înveți, includ capacitatea de a face față incertitudinii și situațiilor complexe, de a învăța să înveți, de a susține bunăstarea fizică și emoțională, de a menține o bună stare de sănătate fizică și mintală și capacitatea de a duce o viață care ține seama de aspecte legate de sănătate și orientată spre viitor și de a empatiza și a gestiona conflicte într-un context favorabil incluziunii şi sprijinirii” [3, p.10].

„Competențele cetățenești înseamnă capacitatea de a acționa în calitate de cetățeni responsabili și de a participa pe deplin la viața civică și socială, pe baza înțelegerii conceptelor și structurilor sociale, economice, juridice și politice, precum și a evoluțiilor și a durabilității la nivel mondial” [3, p.10].

Republica Moldova, prin politicile educaționale promovate la nivel național, a reacționat prompt prin introducerea în învățământul general a două discipline, care au drept finalitate formarea și dezvoltarea competențelor sociale și civice: Dezvoltarea personală și educația pentru societate.

Dezvoltarea personală reprezintă o disciplină de studiu ce include activități și experiențe care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu familia, colegii și mediul din care fac parte, să dezvolte abilitățile de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor, să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial, să dezvolte talentele și abilitățile personale, orientate spre îmbunătățirea calității vieții prin aderarea la valorile societății contemporane, prin contribuirea la realizarea aspirațiilor și visurilor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur [1, p. 2].

Educaţia pentru societate este o disciplină obligatorie ce are drept scop dezvoltarea la elevi a competențelor pentru o cultură democratică [2, p.2].

Curriculumul acestor discipline reflectă particularitățile de vârstă și experiența socială a elevilor, au finalități clar formulate, dar care încurajează adaptarea conținutului educațional la nevoile de formare a persoanei în creștere și la particularitățile mediului educațional. Sunt o obiectivare a politicilor educaționale, promovate la nivel național și au fost conceptualizate ca răspuns la cerințele societății moldovenești, precum și la problematica mediului social regional. Elaborările curriculare creează baza conceptuală a procesului educațional și contextul de educație socială și civică.

Surse de referință:

1. Curriculum Național. Aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală. Disciplina Dezvoltare personală, 2018, https://mecc.gov.md
2. Curriculum disciplinar Educație pentru societate, 2018, https://mecc.gov.md
3. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189/1, 4.6.2018, https://eur-lex.europa.eu
4. Key competences for lifelong learning European Reference Framework, 2007, https://www.voced.edu.au/content/ngv:59967

CONSIDERAŢII PRIVIND CRIMINALITATEA FEMININĂ

Valeria PASCARU-GONCEAR

Criminalitatea feminină este un fenomen a cărui analiză nu poate fi surprinsă în mod unitar, ci printr-o extrapolare a problemei la întregul sistem de factori şi circumstanţe care-l condiționează. De-a lungul timpului, au fost elaborate numeroase teorii privind criminalitatea în care însă nu era atinsă problema criminalității feminine. În analiza etiologiei criminalităţii feminine, este necesar să elucidăm o serie de factori care influenţează asupra formării comportamentului criminal: caracteristicile biologice şi psihologice, condiţiile economice, sociale şi politice, stereotipurile şi prejudecăţile, discriminarea ş.a. Conform celebrului psihiatru C. Lombroso, savantul profesor din Torino, părintele criminologiei antropologice, această disproporție este datorată numărului redus al stigmatelor şi a tipului criminal la femei. Într-un studiu asupra criminalității feminine, C. Lombroso, prezintă defectuozitatea femeii criminale ca ansamblul tuturor caracteristicilor criminale masculine. În opinia criminologului, femeia criminal este diferită de bărbatul criminal: „Am văzut de asemenea că femeile au multe lucruri în comun cu copii, că simţul lor moral e diferit; sunt răzbunătoare, geloase, cu înclinaţie spre o răzbunare de o cruzime aparte” [1, p.59].

Totuși nu putem vorbi de o zestre biologică predeterminată, ci doar de o premorbiditate; adică anumite structuri ergice ce se transmit ereditar şi care ar putea oarecum explica apariţia unei personalităţi psihopatice în anumite familii cu antecedente psihopatologice.

Pentru înţelegerea criminalității şi naturii sale, dincolo de factorii instrinseci ai fiinţei umane se plasează în mod vădit impactul mediului extern, în această privinţă necesitându-se a fi studiate şi corelate abordările biologice, antropologice, sociologice, culturale şi politice. Studiile au arătat asupra faptului că s-a înregistrat o tendinţă de creştere a fenomenului criminalităţii feminine în raport cu cel al criminalităţii masculine. Una din teoriile care propune o abordare de cauzalitate referitor la diferenţa dintre criminalitatea feminină şi cea

masculină este *teoria gender* (*gendered theory*). Conform acestei teorii, modul diferit de viaţă a femeilor şi a bărbaților determină specificul criminalităţii şi nu se pune accent pe diferenţa de ordin anatomic sau fiziologic dintre sexe [2, p. 70-72]. Există patru aspecte prin intermediul cărora putem să elucidăm diferențele:

1. Stereotipurile. Se referă la faptul că stereotipurile (femeia este mamă, fiică, soţie, femeia este gingasă, grijulie, afectuoasă, sensibilă etc.) vizează rolul femeii în societate determină acțiunile criminale ale acesteia.

2. Controlul social – posibilitatea femeilor de a comite o infracţiune este destul de redusă, deoarece aceasta este supusă unui control social permanent. Mai întâi din partea familiei, apoi din partea soțului, a anturajului şi a întregii societăţi.

3. Constituţia femeii şi agresivitatea – femeile fiind mai firave, săvârşesc infracţiuni în măsura în care le permite condiția fizică: operează predilect prin evitarea contactului fizic direct profitând fie de surprinderea victimei în somn fie de posibilitatea adaugării unor substanțe otrăvitoare în alimente, fie lovind din spate şi simulând apoi omorul în accident sau suicid. De multe ori, femeile acţionează în calitate de complice aflându-se în umbra.

4. Sexualitatea – stereotipul dat se prezintă sub două aspecte:

a) sexualitatea determină femeile de a intra în lumea criminală – prostituţia;

b) În interiorul grupului criminal, acest element apare ca un obstacol, deoarece apariţia unei femei în grup poate să cauzeze conflicte între membrii grupului, astfel încât, de cele mai multe ori, „femeia este nevoită să se ofere unui bărbat cu scopul de a fi protejată” [3].

Cercetătorul I. Antonean expune opinia precum că, de cele mai multe ori, comportamentul criminal al femeii poate fi influenţat de necesitatea ei de autoafirmare în societate [4]. Însă după părerea psihologului N. Yurghina, fiecare femeie dorește să-şi realizeze rolurile predestinate de a fi mamă şi soție şi să se afirme în totalitate în acest sens. Însă în situația când condițiile necesare satisfacerii necesităților nu sunt asigurate de bărbați, se declanşează conflictul şi femeile preiau controlul asupra situaţiei [5].

De asemenea, menționăm punctul de vedere clasic al lui S. Freud în abordarea criminalității feminine. El consideră că comportamentul criminal se datorează unei nevoi compulsive de a fi pedepsit, în vederea uşurării stării de vinovăţie. Astfel, crimele sunt comise în vederea autodepăşirii, purificării de vinovăţie [6, p.26].

Considerând cele expuse mai sus, putem presupune că indicele criminalităţii feminine ar putea oscila în funcție de starea societății. Pe fondul unei stări sociale de maximă tensiune, generată de perioadele de crize din țară, se remarcă deseori o creştere a indicelui de comitere a infracţiunilor de către femei.

Deci, pe lângă factorii psihici generatori ai comportamentului criminal, la femei trebuie avuţi în vedere şi o serie de factori sociali de mare risc. De asemenea, amintim lipsa educaţiei sau educația defectuoasă, instruirea şcolară şi profesională precară, precum şi influenţa negativă exercitată de familie, anturaj, societate, mass-media, inacţiunea factorilor responsabili sau ineficienţa măsurilor de prevenire. Contextul situaţional este foarte relevant, și în aceleași circumstanţe femeile reacţionează în mod diferit decât bărbaţii. În încercarea de a identifica sau completa lista cauzelor ce determină femeia spre acțiuni criminale, au fost elaborate teoriile de orientare sociologică care fac referire la *teoria controlului social* dintre reprezentanții notorii al căreia este T. Hirschi conform căreia indivizii sunt foarte atașați de micromediul lor social, de grupurile sociale [7, p. 75]. Acest autor susține că toți oamenii au frustrări sau nevoi nesatisfăcute și de aceea sunt motivați să încalce regulile și să comită infracțiuni. În cazul când vor fi create bariere care să împiedice aceste acțiuni ilegale, oamenii vor renunța să mai comită infracțiuni.

O altă teorie este *teoria conflictelor de cultură* oferită de T. Sellin. Explicația oferită de această teorie accentuează condiția femeilor aflate în situaţii defavorizante care se referă la statutul socioeconomic precar, barierele culturale şi educaţionale, sentimentul de izolare, insatisfacţie şi frustrare [8].

Aşadar, este vorba de o serie de presiuni sociale care, împreună cu modul în care reacţionează fiecare persoană la propriile impulsuri psihologice, în funcție de trăsăturile de personalitate, de capacitatea de auto-

control, de toleranţa la frustrare, determină reacţii agresive sau chiar criminale. Astfel, rezultatelor studiilor elucidează următoarele concluzii:

• La femei granița dintre victimă şi victimizare este mai difuză decât la bărbaţi.

• Femeile sunt capabile să-şi folosească sexualitatea pentru a câştiga bani.

• Pentru femei, relația cu alte persoane este foarte importantă, iar influența bărbaților este esențială în acțiunile criminale ale femeilor.

• Femeile reactionează violent când sunt supuse constant violenței domestice, având experiența violenței în copilărie sau mai târziu la vârsta adultă.

• Majoritatea crimelor comise de femei au la bază sensibilitatea afectivă. Femeile îşi pot pierde capacitatea de autocontrol când sunt înşelate, deoarece au un atașament pasional accentuat.

În vederea prevenirii criminalităţii ţinta principală este educarea societăţii în sensul creării condiţiilor adecvate ameliorării nivelului de trai şi reducerea situaţiilor ce favorizează conduita criminală. Având în vedere faptul că există o serie de cauze ale criminalităţii feminine, modelul de prevenţie trebuie să fie astfel conturat încât să aibă în vedere toate contextele sociale.

Referințe:

1. LOMBROSO, C. et. FERRERO, G. *Le femme criminelle et la prostitutes.* Anciene Librairie Germer Bailliere, Felix Alcan Editeur, 1896, Conclusion. 679 p.
2. NAFFINE, N. Teorizing About Female Crime. In: Mukherejee, S.K. and SCUTT, J.A. *Woman and Crime*, George Allen and Unwin, Wincester, MA, 1981, pp. 70-72.
3. NEAGU, M-L. *Teorii criminologice în abordarea criminalității feminine* https://www.academia.edu/7246361/Teorii_criminologice_in_abordarea_criminalitatii.
4. АНТОНЯН, Ю. *Преступность среди женщин.* Москва: Рос. право, 1992. 252 с.
5. CARAMAN, N. Caracteristici tipologice ale personalităţii femeii criminale. În: *Revista Naţională de Drept.* Publicaţie periodică ştiinţifico-practică, 2016, nr. 2 (184), p.57.
6. BUTOI, T. *Psihanaliza crimei-femeia asasin*. Bucureşti: SC "Ştiinţă & Tehnică" SA, 1996. 160 p.

7. HIRSCHI, T. The Craft of Criminology. Selected papers, New Brunswick, New Jersey (U.S.A.) and London (U.K.) Transaction Publishers, 2011. 380 p.
8. CIOBANU, I.A. *Criminologie.* Chişinău: Cartdidact, 2007. 210 p.

SPRE O TEORIE A REALIZĂRII CONTINUITĂȚII DINTRE CICLURILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Vladimir GUȚU, Natalia TOMA

Continuitatea este o dimensiune a educaţiei, prin care îşi exprimă natura sa de proces proiectat, organizat, cu orientare valorică bine definită; prin continuitate educaţia îşi exprimă esenţa.

După cum am menţionat, continuitatea reprezintă o dimensiune firească a educaţiei. Această dimensiune îi asigură caracteristicile de esenţă ca proces proiectat, organizat, cu finalităţi bine definite. Continuitatea imprimă procesului consecutivitate, complementaritate, iar rezultatului/finalităţii – integralitate şi funcţionalitate.

Lipsa de continuitate este un pericol, deoarece se perturbează conexiunile stabilite anterior. Dificultatea identificării şi înlăturării urmărilor este legată de caracterul fiabil al educaţiei. Aparentul succes sau lipsa de probleme pot fi depăşite de unele efecte întârziate reflectate în lipsa de integralitate a personalităţii umane.

Continuitatea se impune cu statut de principiu, de normă ce trebuie respectată şi, în această ipostază, ea devine parte componentă a sistemului de autoreglare a fenomenului educaţional. Necesitatea continuităţii, atât în context teoretic/conceptual, cât şi în context practic/aplicativ, trebuie să se reflecte în politicile educaţionale, în reformele iniţiate, în strategiile educaţionale la nivel de macro- şi microsistem [1].

Aşadar, în contextul acestei abordări, asigurarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior poate avea la bază teoriile liniară, concentrică, dubluconcentrică și retroactivă.

Teoria liniară a continuității dintre ciclurile de învățământ superior reprezintă/include prevederi ce țin de realizarea continuității și

interconexiunii dintre cicluri de învăţământ superior în cazul când absolvenţii fiecărui ciclu obţin aceeaşi specialitate cu un grad de calificare mai înalt. De exemplu, *licenţiat în ştiinţe ale educaţiei*, *master în ştiinţe ale educaţiei*, *doctor în ştiinţe pedagogice*, specialitatea: *clasele primare*.

În cazul când, în cadrul primului ciclu de învăţământ superior, absolventul obţine titlul de *licenţiat în ştiinţe ale educaţiei*, specialitatea: *clasele primare*, iar în cadrul ciclului doi obţine *master în ştiinţe ale educaţiei* la altă specialitate din domeniu (de exemplu: *pedagogia universitară*), atunci teoria propusă este una mixtă – liniar-concentrică.

Totodată, teoria liniară a continuităţii dintre ciclurile de învăţământ superior include prevederi cu referire la formarea aceluiaşi ansamblu de competenţe profesionale la fiecare ciclu de învăţământ superior, numai cu diferit grad de complexitate, raportat la respectiva calificare specifică ciclului de studii: licenţă, masterat, doctorat.

În cazul aplicării teoriei liniare în asigurarea continuităţii dintre ciclurile de învăţământ superior, asociaţiile de interconexiune dintre ele se manifestă puternic şi sunt în cea mai mare parte gestionate de această teorie.

Teoria concentrică (poate fi şi mixtă) a continuităţii dintre ciclurile de învăţământ superior include prevederi cu referire la contextul când absolventul ciclului unu – licenţă, de la o specialitate, obţine altă specialitate în cadrul ciclului doi – masterat.

De exemplu, absolventul ciclului unu – licenţă, obţine calificarea *licenţiat în ştiinţe ale educaţiei*, iar la următorul ciclu, obţine calificarea *master în psihologie* sau invers.

În cazul aplicării teoriei concentrice în asigurarea continuităţii dintre ciclurile de învăţământ superior se stabilesc asociaţii mai slabe de interconexiune dintre ele. În acest caz, continuitatea şi interconexiunea între cicluri se realizează prin stabilirea unui nucleu tare, comun pentru ambele cicluri de învăţământ superior în raport cu specificul calificării obţinute.

În calitate de nucleu tare/comun pot deveni: sistemul de competenţe transversale, experienţele de învăţare şi cercetare, tradiţiile, valorile etc.

Teoria dublă concentrică a continuității dintre ciclurile de învățământ superior include prevederi cu referire la contextul când absolventul la fiecare ciclu de învățământ superior obține calificări diferite.

De exemplu, la ciclul unu – *licențiat în drept*, la ciclul doi – *masterat în psihologie*, la ciclul trei – *doctor în științe pedagogice* (științe ale educației). În acest caz, asociații de continuitate și interconexiune se prezintă la un nivel slab. Mecanismul care asigură într-o măsură interconexiunea și continuitatea dintre cicluri ale învățământului superior este cel de nucleu tare, reprezentat, ca și în cazul teoriei concentrice, de competențele transversale, experiențele de învățare, unele discipline comune, valori etc.

Teoriile liniară, concentrică și dublu concentrică a interconexiunii și continuității dintre ciclurile de învățământ superior pot fi dezvoltate prin următoarele prevederi conceptuale:

- Când deținătorul unei diplome de licență la o anumită specialitate obține diploma în cadrul ciclului doi la o altă specialitate, atunci se aplică conceptul retroactiv/amânat de realizare a conexiunii și continuității dintre ciclurile de învățământ superior. Aceasta se referă și la deținătorii diplomelor de master într-o specialitate care fac studii de doctorat la altă specialitate. Această abordare poate constitui ***Teoria retroactivă a realizării continuității dintre cicluri de învățământ superior***.

- Această abordare are la bază următorul argument: pe angajator nu-l interesează la etapa de angajare a unui absolvent al programului de masterat, a obținut el această diplomă liniară (ca continuare a studiilor de la ciclul întâi de licență) sau concentric (fără a avea studii inițiale/de licență). Angajatorul are nevoie de acest absolvent cu diploma de master (sau de doctorat) să manifeste aceleași competențe profesionale ca și absolventul cu diploma de masterat, obținută liniar (a absolvit ambele cicluri de învățământ superior la aceeași specialitate).

- Pentru a-l forma pe absolventul ciclului doi, care a obținut diploma de masterat la altă specialitate decât cea de la ciclul unu – licență, este nevoie de asigurat continuitatea dintre cicluri prin aplicarea demersului retroactiv, care ar complementa într-un mod mai rapid și comprimat cadrul necesar/inițial al competențelor specifice noilor specialități.

• Atunci când absolventul ciclului unu – licenţă, continuă studiile la ciclul doi de învățământ superior în acelaşi domeniu, însă la altă specialitate, se aplică mecanismul de complementaritate numai pe aspectele specifice noii specialități, deoarece studentul deja dispune de competențele generale pe domeniul dat.

În contextul condițiilor stabilite, dar şi din perspectiva teoriilor liniare, concentrice, dubluconcentrice şi retroactive a realizării conexiunii şi continuității dintre ciclurile de învățământ superior, putem stabili mecanisme curriculare de realizare a acestui proces: ***mecanismul teoretic/conceptual***, ***mecanismul teleologic***, ***mecanismul conținutal***, ***mecanismul procesual*** [2, 3].

Identificarea condițiilor, fundamentarea unei teorii de realizare a conexiunii dintre ciclurile învățământului superior, stabilirea mecanismelor curriculare de gestionare a acestui proces creează un cadru conceptual şi metodologic bidirecțional: *valorificarea principiului şi teoriilor respective* de asigurare a continuității în învățământul superior în cadrul proiectării şi implementării curriculumului universitar.

Referințe:

1. DANDARA, O. Continuitatea – dimensiune inerentă a fenomenului educaţional. In: *Revista de teorie şi practică educaţională "Didactica Pro…".* Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices" S.R.L., nr.5-6(39-40), 2006, pp.25-27.
2. GUȚU, Vl. (coord.), et. al. *Cadrul de referinţă al Curriculumului universitar.* Chişinău: CEP USM, 2015. 128 p.
3. GUȚU, Vl. (coord.), PAIU, M., REPIDA, T., ȚURCANU, C., VASILACHE, C., DANDARA, O., GORAŞ-POSTICĂ, V., ŞEVCIUC, M., BÎRNAZ, N., TOMA, N., MURARU, E. *Conexiune şi continuitate între şi intra cicluri de învățământ superior*. Studiu monografic. Chișinău: CEP USM, 2018. 375 p.

CONTINUITATEA DINTRE CICLURILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR: FACTORUL CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Carolina ȚURCANU

Continuitatea poate fi abordată şi din perspectiva managerială şi ca principiu, dar şi ca o condiție de asigurare a calității în educație şi

dezvoltarea culturii organizaționale, în cazul dat universitare. Continuitatea pe dimensiunea managerială vizează, în primul rând, funcțiile principale ale acesteia: continuitatea în proiectarea programelor de studii pentru ciclurile de învățământ superior; organizarea/realizarea, evaluarea, monitorizarea procesului educațional la diferite cicluri de învățământ superior; luarea deciziilor, comunicarea managerială etc.

Totodată, continuitatea ca dimensiune a formării inițiale profesionale pe cicluri reprezintă „obiectul” managementului educațional. În acest sens, asigurarea continuității dintre cicluri de învățământ superior poate și trebuie să fie conceptualizată, procesată, realizată, monitorizată distribuind aceste sarcini structurilor manageriale respective, care în mare parte determină cultura organizațională a instituției de învățământ superior.

Pentru a stabili influența factorului culturii organizaționale asupra realizării continuității dintre ciclurile de învățământ superior, este nevoie de precizat conceptul de *cultură organizațională*, ceea ce este extrem de dificil de realizat din cauza existenței mai multor abordări și definiții.

Majoritatea autorilor în încercarea sa de a defini „*cultura organizațională*” pornesc de la definiția „*culturii*”, în general.

„Cultura reprezintă un sistem de valori dinamice, creat drept rezultat al activităţii spirituale conştientizate a omului, menită să depăşească o anumită existenţă biologică. Deci existenţa biologică, ca atare, nu garantează cultura. Pentru a obţine un nivel de cultură, se impune o activitate spirituală, care generează crearea valorilor. Numai sistemul de valori ce domină un grup de oameni asigură cultura acestui grup“ [1, p.38] în astfel de accepţiune, cultura exprimă modul prin care o comunitate umană există prin depăşirea determinantelor sale biologice. „Ca alcătuire, cultura reprezintă o structură de valori, norme, purtători de valori, procese şi mecanisme care dau o dimensiune socioculturală unei comunităţi umane“ [2, p.23].

„Cultura unei organizaţii reprezintă caracteristici stabile şi comune care fac posibilă diferenţierea unei organizaţii de alta“ (Robins, 1984). O definiţie amplă a culturii organizaţionale o găsim la W.Ouchi: cultura organizaţională constituie „simbolurile, ceremoniile şi naturile care exprimă valorile şi credinţele de bază ale unei organizaţii şi ale

membrilor săi". „Cultura organizaţională reprezintă un complex specific de valori, credinţe conducătoare, reprezentări, înţelesuri şi căi de gândire împărtăşite de membrii unei organizaţii care determină modurile de comportare în interiorul şi în afara organizaţiei şi care sunt transmise noilor membri drept corecte" [3, p.23].

Ţinând cont de diversele definiţii din literatura în problema vizată, V.Gh. Cojocaru conchide cu referire la natura culturii organizaţionale: cultura este creată în mod activ de acţiunile oamenilor din organizaţie şi nu este „dată"; cultura este întipărită în mintea membrilor organizaţiei şi există ca o percepţie sau ca o definiţie social-acceptată; cultura este împărtăşită, se referă la standardele agreate şi acceptate de comportament, reprezintă valori şi convingeri, este „cleiul" social care consolidează organizaţia; cultura este transmisă noilor membri din organizaţie printr-un proces de integrare socială; cultura este o atmosferă şi se referă la „cum e să lucrezi în această organizaţie"; cultura reprezintă modele de comportament, acestea se referă la „cum se fac lucrurile la noi".

Cultura organizaţională este determinată de trei categorii de factori: factori de mediu, factori centrali şi factori manageriali [4, p.174]:

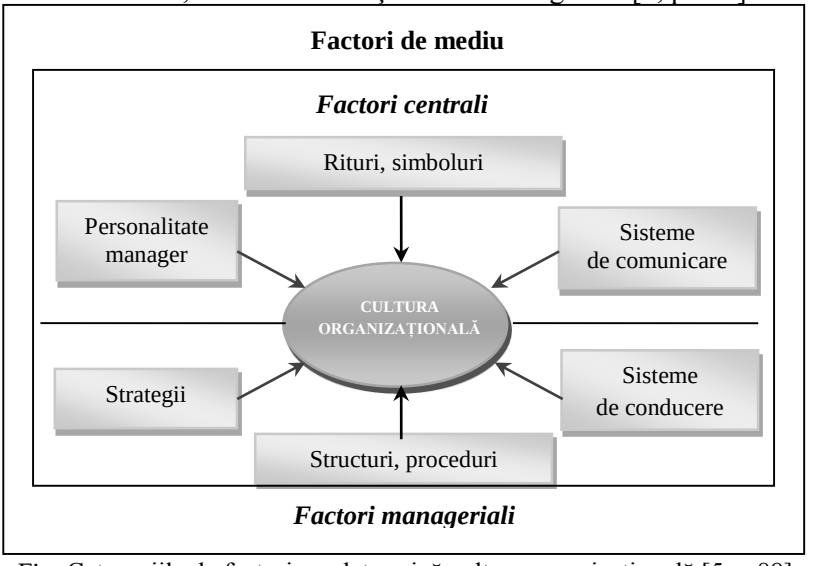


Fig. Categoriile de factori, ce determină cultura organizațională [5, p.88]

Majoritatea cercetătorilor, care se preocupă de problema dată, afirmă existența legăturii dintre cultura organizațională şi performanțele acesteia, dintre cultura organizațională și cultura managerială ca parte integrantă a ultimei. Cultura managerială este determinată de stiluri de conducere, stiluri de comunicare, sistemul de valori şi experienţele acumulate în plan istoric.

Cultura managerială este focalizată pe trei direcţii: anticiparea, acţiunea (implementarea), mobilizarea şi constituie un factor determinant al managementului strategic. Pentru a realiza o schimbare culturală, trebuie luate în considerare mai multe aspecte [4, p.197-198]: identificarea şi analiza modelelor mentale existente, a modelelor de gândire, a comportamentelor şi practicilor în organizaţie care în caz de necesitate trebuie schimbate; asigurarea concordanţei elementelor culturii organizaţionale cu viziunea, misiunea, strategiile, obiectivele şi mediul extern al organizaţiei; asigurarea transparenţei şi insistenţa în promovarea culturii organizaţionale; abordarea participativă pentru o schimbare culturală profundă prin asigurarea comunicării, prin sensibilizarea, convingerea, participarea, motivarea personală; modificarea stilului managerial, perfecţionarea practicilor şi structurii organizaţionale [5].

Aşadar, cultura organizațională (inclusiv managerială) are o influență semnificativă asupra funcționalității instituției respective, asupra rezultatelor obținute, este o componentă indispensabilă a politicilor și strategiilor instituționale.

Analizând ,,continuitatea ca dimensiune a învățământului superior” din perspectiva culturii organizaționale putem deduce următoarele:

- ✓ Eficiența realizării continuității dintre ciclurile de învățământ superior (la nivel de finalități, la nivel de conținuturi, la nivel de proces, la nivel de management etc.) determină nivelul culturii organizaționale, devine un indicator al acesteia și un aspect al strategiei de dezvoltare instituțională.
- ✓ Cultura organizațională/managerială de un grad înalt de dezvoltare asigură și în plan strategic, dar și în cel operațional/practic realizarea principiului continuității la nivel instituțional și, în primul rând, între cicluri: licență, masterat, doctorat.

De fapt, această interconexiune dintre cultura managerială/organizațională la nivelul de organizare a continuității în învățământul superior, în mare parte, se determină de eficiența comunicării manageriale.

Referințe:

1. COJOCARU, V.Gh. *Reforma învățământului: orientări, obiective, direcții*. Chișinău: Știința, 1995.
2. HOFFMAN, O. *Management. Fundamentele socioumane*. Bucureşti: Victor, 1999.
3. IOSIFESCU, Șt. (coord.) *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Pro Gnosis, 2000.
4. RUSU, C. *Managementul schimbării*. București: Editura Economică, 2003.
5. COJOCARU, V.Gh. *Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială*. Chişinău: Lumina, 2004. 336 p.

ABORDĂRI DIMENSIONALE ALE IMPULSIVITĂŢII LA DIFERITE ETAPE ALE VÂRSTEI

Corina VASILACHE

Personalitatea umană este o combinaţie interesantă de trăsături şi însuşiri personale înnăscute şi dobândite de-a lungul vieţii într-un mediu social bine definit. Trăsăturile individuale ale persoanei au un rol important în afirmarea şi dezvoltarea personală. Unele din ele au un impact decisiv în activitatea personală, altele la obţinerea performanţelor individuale şi în relaţiile interpersonale. Important este ca persoana să-şi ţină sub control nu numai activităţile, dar şi trăsăturile personale, care-i pot spori succesul, sau, dimpotrivă, pot fi o barieră la dobândirea lui. Aşa o trăsătură individuală, cu impact negativ poate fi *impulsivitatea*, marcată prin lipsa controlului, reţinerii, calculului, cumpătării în acţiuni. Impulsivitatea este o caracteristică a comportamentului uman, tendinţa de a acţiona sub imboldul momentului, sub influenţa circumstanţelor exterioare sau a emoţiilor, fără a lua în considerare consecinţele posibile. Ea reprezintă un factor-cheie al etiologiei comportamentului delincvent, comportamentului

adictiv, a problemelor de comunicare şi relaţionale [2]. Autocontrolul deţine un rol important în prevenirea acestor probleme. Autocontrolul se dezvoltă în timp, la început controlul social este impus copilului de către familie, şcoli şi alte instituţii, apoi, în adolescenţă, controlul exercitat din afară este internalizat ca autocontrol.

Fiecare vârstă se confruntă cu diverse provocări, dar mai evident această trăsătură se manifestă la adolescenţi, tineri, care sunt în perioada de acumulare, când fizicul şi psihicul capătă treptat caracteristicile specifice omului adult. Preadolescenţa, apoi adolescenţa sunt vârstele de început în acest sens, de aceea şi calităţile specifice comportamentului adult, şi anume: cumpătat, calculat, cu cuget şi raţiune în comportare, sunt încă instabile şi începătoare. Formarea acestor calităţi necesită muncă asiduă atât din partea persoanei concrete, cât şi din partea celor care sunt în preajmă. Personalitatea umană în perioada dată se află în faza de formare, sigur că şi caracterul, trăsăturile individuale se află şi ele în faza de achiziţie, formare, conturare. Preadolescenţii, adolescenţii şi tinerii fiind bântuit de o mulţime de „nevoi” care-l destabilizează, devin impulsivi, încearcă să se apuce de toate, să cunoască şi să practice de toate.

Studiul problematicii impulsivităţii a căpătat amploare şi dinamică, păstrându-şi actualitatea şi provocarea pentru domeniul psihologiei şi deschizând noi orizonturi de investigare. Structura ei presupune luarea în considerare a cât mai multor dimensiuni, astfel în cercetări să ofere posibile răspunsuri la dilemele, paradoxurile create de-a lungul timpului.

Comportamentele impulsive prezintă o foarte mare importanţă în viaţa socială, pentru că ele sunt specifice atât categoriilor clinice acute cât şi personalităţilor de natură dezarmonică existente în societate.

În literatura de specialitate, se menţionează existenţa a şase tipuri distincte de impulsivitate care pot afecta luarea deciziilor de ordin social şi care pot conduce la probleme comportamentale [3];

- *Impulsivitatea tranzitorie* – acest tip de impulsivitate este asociat cu starea individului care se referă la starea fizică şi mentală, la schimbările de dispoziţie sau la consumul de alcool/ droguri.
- *Impulsivitatea de dezvoltare* – caracterizează comportamentele neatente specifice copiilor de vârstă mică al căror creier nu este

suficient maturizat încă din punct de vedere neurologic pentru controlul răspunsurilor reflexe.

- *Impulsivitatea prescrisă* – se referă la tendinţa individului de a accesa şi pune în acţiune un scenariu cognitiv care a fost exersat în mod repetat, atât mintal, cât şi comportamental, de-a lungul experienţelor de viaţă; unele aspecte ale socializării şi dezvoltării promovează răspunsul impulsiv.
- *Impulsivitatea bazată pe valori* – presupune ignorarea opţiunilor comportamentale care nu sunt în acord cu valorile pe care individul le preţuieşte.
- *Impulsivitatea bazată pe procesare* – derivă din cerinţele sociale care vin în întâmpinarea constrângerilor prezentului – procesarea informaţiei sociale, luarea în considerare a alternativelor comportamentale, alegerea unui anumit tip de acţiune etc.
- *Impulsivitatea stabilă* – are la bază diferenţe biologice ale reţelei neuronale a indivizilor şi pattern-uri ale activităţii neurochimice, putând fi influenţată de factorii contextuali.

Impulsivitatea este un construct complex şi multidimensional, fiind investigată din diverse perspective. Din perspectiva cercetătorului H.Eysenck, impulsivitatea se formează în urma: căutării senzaţiilor, absenţei reflectării prealabile privind acţiunea, incapacităţii de a rezista frustraţiei [1]. Potrivit lui G.S. Patton există trei factori care contribuie la impulsivitate: acţiune sub imboldul momentului; lipsă de concentrare asupra sarcinii; acţiune fără planificare [*apud* 2].

Iar S.J. Dickman susţine că impulsivitatea denotă atât o conotaţie pozitivă, cât şi una negativă. Astfel, *impulsivitatea funcţională* reprezintă o preferinţă pentru abordarea rapidă a situaţiilor sociale şi a rezolvării de probleme împreună cu tendinţa de a beneficia de această rapiditate de procesare a informaţiilor. Impulsivitatea funcţională se asociază cu viteza mare de procesare a informaţiilor, cu dorinţa de aventură, căutarea de senzaţii noi, cu entuziasmul, extraversia şi activitatea. *Impulsivitatea disfuncţională* semnifică tendinţa de a acţiona cu mai puţină reflexie, atunci când această tendinţă este o sursă de dificultăţi. Ea este asociată cu tendinţa de a nu lua în calcul

toate opțiunile valabile în luarea unei decizii, însoțită de tendința de a suferi consecințele negative [4].

Cercetările din domeniu au fost orientate şi spre elaborarea multiplelor instrumente fidele, valide şi sensibile de examinare a conceptului de impulsivitate, cele mai cunoscute fiind *Scala de impulsivitate (BIS-10)* E.S. Barrat şi *Chestionarul de impulsivitate (IVE)* H.Eysenck şi G.Eysenck.

E.S. Barrat a descris trei dimensiuni teoretice în *Scala de impulsivitate (BIS-10)*: *impulsivitatea motrică* – individul acționează în lipsa reflectării, acţionând fără a se gândi; *impulsivitatea cognitivă* – individul acționează (cognitiv), luând decizii rapide; *impulsivitatea neplanificată* – individul se orientează spre prezent, ignorând orientarea spre viitor [*apud* 1].

Iar *Chestionarul de impulsivitate (IVE)* evaluează următoarele variabile: *impulsivitatea generală* care măsoară acțiunea inconştientă a individului; *căutarea aventurilor*, care se referă la acțiunea conştientă față de riscuri a persoanelor; *empatia* care examinează capacitatea individului de a se identifica cu alte persoane.

Interacţiunea dintre dimensiunile impulsivităţii se determină prin stabilirea factorilor şi a particularităţilor de manifestare a impulsivităţii. Ea cuprinde o varietate de factori aflaţi într-o interacţiune dinamică: *excitabilitate emoţională crescută* (tendinţa de a acţiona pripit în timp ce te afli într-o stare de spirit atât pozitivă, cât şi negativă; *lipsa de premeditare* (incapacitatea de a anticipa consecinţele viitoare ale acţiunilor); *lipsa de perseverenţă* (incapacitatea de a urmări cursul unei sarcini); *suprasolicitare fizică şi emoţională*; *experienţa de sentimente pozitive faţă de acţiunile riscante*, simptomul unor tulburări (tulburare de hiperactivitate, tulburare de personalitate etc.), mediul în care trăieşte persoana.

Controlul impulsurilor care îndeplinesc funcţii adaptative cu rol în supravieţuirea fiinţei umane. Emoţiile experimentate înaintea şi în timpul procesului de luare a deciziilor pot avea efecte profunde directe sau indirecte asupra patternurilor de luare a deciziilor şi, implicit, asupra comportamentelor viitoare. Ele pot veni în întâmpinarea proceselor impulsive, dar în aceeaşi măsură pot să altereze modul în

care sunt obţinute rezultatele şi comportamentele aşteptate.

Referințe:

1. BOUVARD, M. *Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité*. 3ème edition. Editeur: Elsevier/ Masson, 2009. 329 p.
2. CHIARINI, A. *Aggressività, impulsività ed emozioni*. *Per una Criminologia clinica volta alla prevenzione.* Universite Europeenne Jean Monnet Association Internationale Sans But Lucratif Bruxelles-Belgique, Bruxelles, Juillet 2008. 110 p.
3. EFTIMIE, S. *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iaşi: Institutul European, 2014. 241 p.MUSCALU BRĂTESCU I.C. Impulsivitate și inteligență emoțională. In: *Psihologia.* Anul XII, nr.3-4, 2002, pp.39-41.

EXPANSIUNEA STĂRII DE CONŞTIINŢĂ, CAPACITATE FUNDAMENTALĂ A CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR – *SERVANT LEADER*

Nadejda BUTNARI, Nina BÎRNAZ

În ultimele decenii, s-au amplificat cercetările cu referire la inteligență. Astfel, s-a constatat că inteligența nu este doar o capacitate cognitivă, care poate fi măsurată cu testul IQ. R. Emmons evidenţiază că spiritualitatea este o formă de inteligenţă [1], iar D.B. King şi T.L.Decicco propun un model al inteligenței spirituale, cu patru dimensiuni [2]:

- gândirea critică existențială;
- producerea de sens personal;
- conştiința transcendentală;
- expansiunea stării de conştiință.

Expansiunea stării de conştiinţă, a patra dimensiune a inteligenţei spirituale, implică capacitatea de a transcende starea de veghe şi de a intra în stări profund spirituale.

R. Solso şi colaboratorii săi oferă următoarea definiţie conceptului de conştiinţă: ,,Conştientizare a unor aspecte externe şi interne, cum ar fi anumite evenimente, amintiri, gânduri, sentimente şi senzaţii corporale” [3, p. 141].

Pornind de la ideea dualistă: „în univers există două realităţi esenţiale distincte, sau două tipuri de substanţă: una este materială şi respectă legile fizicii cunoscute; cealaltă este conştiinţa şi se află în afara fizicii” [*apud* 9], opinăm că conştientizarea reprezintă un proces mintal şi spiritual prin care cel la care este activată facultatea de a fi conştient, înţelege interesele, valorile, expectanţele, problemele personale şi ale altor oameni. De aici, rezidă *holismul* ca şi caracteristică esenţială a **cadrului didactic universitar – *servant leader.***

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tab. 1).

Tabelul 1

Abordarea dualistă a expansiunii stării de conştiinţă
la cadrele didactice universitare

Particularităţile abordării dualiste	**Dimensiuni valorice ale spiritualităţii în contextul abordării dualiste**	**Abilităţi profesionale ale cadrului didactic universitar de organizare a demersului educaţional în contextul SQ**
Principiul analogiei	Holism	Formarea capacităţii de a vedea conexiunile dintre diverse lucruri şi fenomene (materiale, nonmateriale)

Conform lui C.T. Tart, o *stare de conştiinţă* poate fi definită ca „o configuraţie sau un sistem format din subsisteme/ structuri psihologice” [5]. După părerea lui, starea de conştiinţă prezintă trei nivele:

- *Nivelul elementar,* numit starea de veghe.
- *Nivelul operaţional-logic,* care se referă la recunoaştere şi adaptare.
- *Nivelul moral sau axiologic,* care presupune modelarea în funcţie de valori.

Astfel, din punct de vedere psihologic, conştiinţa transcendentală şi expansiunea stării de conştiinţă sunt două dimensiuni diferite ale inteligenţei spirituale. Potrivit lui F. Vancea, „Conştiinţa transcendentală are loc în timpul stării de veghe, iar expansiunea stării de conştiinţă presupune capacitatea de a transcende starea de veghe şi de a intra în stări profund spirituale” [7].

D. Vaitl şi colaboratorii săi descriu „abilitatea de a menţine concentrarea” [6, p. 107], „abilitatea de abţinere de la gândurile direcţionate” [6, p. 108], atunci când se referă la expansiunea stării de constiinţă.

Modelul inteligenţei spirituale propus de R.A. Emmons reflectă, de asemenea, expansiunea stării de conştiință, pe care el o descrie ca fiind capacitatea de „a se angaja în forme de conştiinţă înalte” [1, p. 10].

În lucrarea *Conştiinţa multidimensională. O perspectivă psihosinergetică*, psihologii şi cercetătorii români, I. Mânzat şi O. Brazdău, identifică în planul personalităţii o funcţie de autoorganizare şi autogenerare care tinde spre *homo sinergicus* [*apud* 4, p.247]. Această perspectivă explică natura personalităţii umane, care nu este doar sistem biopsihosocial, ci se constituie funcţional ca sistem sinergetic.

Autorii opinează astfel că personalitatea umană este dotată în plan funcţional, cu o capacitate de autoorganizare prin conştiinţa de sine, care reprezintă „dinamizatorul şi sinergizorul tuturor părţilor, adică al proceselor, funcţiilor şi trăsăturilor psihice”; personalitatea dobândeşte capacitatea de autogenerare prin esenţa sa sinergetică de integrare a elementelor într-un sistem, iar locul sinelui în acest sistem al personalităţii umane este acela de „centru sinergizor al tuturor nivelurilor conştiinţei şi constructor al personalităţii”.

K. Ulrich propune o metodă de dezvoltare a personalităţii, numită „Mind Walking”, bazată pe explorarea problemelor într-un context transpersonal. Autorul consideră că omul este atât „activitate a creierului”, concretizată în gândire şi percepţie, dar mai ales fiinţă spirituală, funcţionând ca un „sistem deschis”, datorită energiei mintale de natură transcedentală pe care o posedă ca fiinţă spirituală [8].

În acest context, teoriile cuantice fundamentează concepţia că există o „analogie strânsă între procesele cuantice şi propriile noastre experienţe interne şi procese cognitive”. M. Green, de la City University of New York, afirmă că activitatea de la nivelul canalelor ionice neuronale ar fi iniţiată de fenomenul de „tunelare cuantică’’. Acesta este un argument puternic pentru concluzia conform căreia oscilaţiile coerente din straturile corticale externe sunt necesare existenţei conştiinţei [*apud* 9].

În această ordine de idei, stabilim o caracteristică esenţială a **cadrului didactic universitar** – ***servant leader,*** şi anume, *cogniţia reflexivă.*

În acest context, prezentăm viziunea noastră referitoare la cadrele didactice universitare (Tabelul 2).

Tabelul 2

Abordarea cuantică a expansiunii stării de conştiinţă
la cadrele didactice universitare

Particularităţile abordării cuantice	**Dimensiuni valorice ale spiritualităţii în contextul abordării cuantice**	**Abilităţi profesionale ale cadrului didactic universitar de organizare a demersului educaţional în contextul SQ**
Experienţă	Cogniţie reflexivă	Formarea capacităţii de reflecţie şi internalizare a experienţelor semnificative de viaţă.

Cogniția reflexivă relevă *principiul interiorizării experienţelor,* care presupune achiziţionarea propriilor experienţe şi a altora determinând astfel un mod de gândire contextual.

Esența acestor principii și teorii conturează profilul *cadrului didactic universitar servant leader* sau *lider în serviciul celorlalți,* care reuneşte serviciul şi semnificaţia. Noţiunea a fost expusă pentru prima dată de Robert K. Greenleaf, fondatorul concepţiei moderne de liderism în serviciul celorlalţi, în anii ‘80, cu sensul de lider care are simţul valorilor profunde, pe care le serveşte cu conştiinciozitate prin modul de punere în aplicare a funcţiei sale, precum: excelenţa, exploatarea la maximum a potenţialului individual, realizările, calitatea serviciilor şi angajamentul faţă de oameni [*apud* 8].

Servant-leadership-ul este o competență care derivă din inteligența spirituală, dezvoltarea căreia, conchidem, constituie un imperativ al timpului actual, mai ales în spațiul de formare profesională pedagogică.

Referințe:

1. EMMONS, R.A. Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. In: *International Journal for the Psychology of Religion*, 2000, 10(1), 3-26,
2. KING, D.B., DECICCO, T.L. A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. In: *International journal of transpersonal studies*, 2009, 28(1), pp. 68-85.

3. SOLSO, R., MACLIN, M.K, MACLIN, O. *Cognitive Psychology*. Boston: Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2005.
4. STOENESCU, C. Conştiinţa – oglindă, conştiinţa transcendentală şi personalismul energetic. In: *ANNALS of the University of Bucharest Philosophy Series*, 2010. Vol. LIX, no.1.
5. TART, C.T. *States of consciousness*. New York, NY: E.P. Dutton, 1975.
6. VAITL, D., GRUZELIER, J., JAMIESON, G.A. ş.a. Psychobiology of altered states of consciousness. In: *Psychological Bulletin*, 2005, 131, 98-127.
7. VANCEA, F. *The relationship between religiosity and spirituality. Discourse as a form of multiculturalism in literature and communication section: Psychology and education sciences Arhipelag XXI Press*, Târgu Mureş, 2015.
8. VILLAGONZALO, R.R. Intelligence quotient, emotional quotient, spiritual quotient, and adversity quotient® and the academic performance of students. *A Thesis Presented to the Faculty of the Psychology Department St. Alexius College City of Koronadal*, 2016. [Accesat 20.05.2019] Disponibil http://www.peaklearning.com/documents/PEAK-_GRI_Villagonzalo.pdf.
9. ZOHAR, D., MARSHALL, I. *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York, NY: Bloomsbury, 2000.

PARTICULARITĂŢILE EVALUĂRII FORMATIVE DIN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTĂ

Valeria BOTEZATU

În didactica postmodernă, ***evaluarea formativă*** devine un concept operant şi reprezintă nucleul deciziilor privind eficientizarea învăţării în învăţământul universitar şi coresponsabilizarea studentului ca fiind subiect activ în propria formare, prin dezvoltarea capacităţii de autoreflecţie, autoevaluare şi metacogniţie. Astfel, evaluarea formativă este influenţată considerabil de paradigma constructivistă, care pleacă de la premisa că învăţarea/cunoaşterea este rezultatul construcţiei mentale.

Prioritar în cunoaşterea constructivă este nu achiziţia a cât mai multe cunoştinţe, ci faptul cum sunt ele conştientizate, interpretate,

construite. În acest sens, în cadrul evaluării formative, după cum afirmă M. Bocoş, construirea cunoaşterii înseamnă că subiectul se informează, explorează, selectează, analizează critic informaţiile, reformulează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, trage concluzii şi face generalizări etc. Altfel spus, subiectul îşi personalizează metodele de lucru şi îşi construieşte strategii de acţiune adaptate propriei formări şi propriei personalităţi [1, p. 55].

Din perspectivă constructivistă, rolul cadrului didactic manifestă valențe noi, astfel profesorii nu mai sunt percepuți ca sursă unică de cunoaștere, deoarece studenții pot învăța din interacțiunea cu colegii lor și/sau din alte surse. În acord cu această idee este viziunea autorilor J.Pryor și B.Crossouard, care afirmă că evaluarea formativă reprezintă o formă de interacțiune și negociere între profesor și studenți, în care studenții sunt încurajați să-și autoevalueze și să-și monitorizeze propria învățare [3].

Vectorul care direcționează triada predare-învățare-evaluare prin prisma constructivistă este *conflictul sociocognitiv,* fiind definit ca situație didactică în care se confruntă scheme cognitive diferite de abordare a unei probleme, la nivel individual și de grup. În contextul evaluării formative conflictul sociocognitiv este stimulat conform situațiilor:

1) Interevaluarea/evaluarea reciprocă – presupune evaluarea de către membrii grupului a diferitelor abordări de soluționare a problemei. Studenții examinează reciproc răspunsurile și oferă feedback structurat, pentru a monitoriza punctele forte și slabe ale performanțelor lor, astfel încât aspectele pozitive să fie consolidate, iar cele negative – modificate sau îmbunătățite.

2) Autoevaluarea – presupune evaluarea propriului răspuns și creează un dezechilibru la nivelul conștiinței studentului. Autoevaluarea este un mecanism de corectare, creează condiții, în care apare situația-stimul, permițând studentului să se autodetermine și să-și construiască propriul traseu de realizare a activităților.

În consens cu principiile pedagogiei constructiviste, expuse de E.Joiță [2] și pornind de la sinteza caracteristicilor educației constructiviste, am identificat particularitățile evaluării formative (Tab.).

Tabel

Particularităţile evaluării formative în raport
cu principiile şi caracteristicile pedagogiei constructiviste

Principiile pedagogiei constructiviste	**Caracteristicile educaţiei constructiviste**	**Particularităţile evaluării formative**
Principiul priorităţii construcţiei mentale, astfel încât obiectivele, conţinuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înţelegerii de către cei care învaţă.	• Implicarea studenţilor în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor şi a relaţiilor dintre date/informaţii • Procesul de predare-învăţare este interiorizarea celor cunoscute prin experienţă directă şi procesare mentală, construcţia de modele cognitive, scheme, concepte.	○ Utilizarea metodelor active în realizarea activităţilor şi sarcinilor didactice. ○ Fixarea sarcinilor didactice în context taxonomic, cu accent pe analiză, sinteză, evaluare. ○ Identificarea obstacolelor, a erorilor şi modalităţilor de depăşire sau de îndepărtare a lor.
Principiul autonomiei şi individualizării – se bazează pe stimularea responsabilităţii în învăţare, fiecare student afirmându-şi propriul mod de înţelegere asupra materialului de învăţat.	• Achiziţionarea cunoştinţelor se realizează prin utilizarea resurselor motivaţionale şi metacognitive. • Stimularea studenţilor şi ghidarea lor prin oferirea feedback-ului în procesul de predare-învăţare.	○ Aprecierea atitudinii a nivelului motivaţional al studenţilor privind noua sarcină didactică. ○ Furnizarea feedback-ului personal pentru a spori comprehensiunea celor învăţate. ○ Ghidarea studenţilor în utilizarea tehnicilor active de învăţare, metacognitive.
Principiul învăţării prin colaborare – presupune că pentru a construi cunoaşterea, înţelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alţii, prin cooperare şi colaborare, prin comparaţie şi negociere, ajungându-se la un consens.	• Procesul instrucţional este facilitat de interacţiuni sociale, prin alternarea activităţilor independente cu cele de grup în rezolvarea problemelor, căutarea soluţiilor etc. • Interacţiunile cadru didactic – student, student-student sunt surse de dezvoltare cognitivă cu condiţia că ele stimulează conflictul sociocognitiv.	○ Discuţia în grup a obiectivelor, modalităţilor şi criteriilor de evaluare. ○ Oferirea feedback-ului, aprecierilor reciproce, prin analize critice. ○ Realizarea autoevaluării raportată la criterii de evaluare.
Principiul învăţării contextuale – se referă la crearea de către profesor a unor situaţii autentice pe care studenţii să le rezolve.	• Formarea noilor cunoştinţe şi capacităţi se realizează în special prin punerea studentului în situaţii concrete, reale sau ipotetice. • Construcţia învăţării presupune antrenarea atât a elementelor cognitive interne, cât şi a celor externe, ale contextului.	○ Implicarea studenţilor în realizarea sarcinilor complexe, relevante şi contextuale. ○ Aprecierea rezultatelor, pornind de la situaţii concrete, reale sau ipotetice. ○ Aprecierea rezultatelor elevilor în context, de progres, nu în raport cu ceilalţi studenţi.

Constructivismul aduce o nouă viziune în epistemologia pedagogică actuală, explicând modul cum este realizată cunoașterea diverselor domenii ale realităţii de către student. Concluzionăm în acest cadru constructivist că realizarea evaluării formative permite cunoașterea şi îmbunătățirea/ameliorarea rezultatelor studenților şi chiar a proceselor de predare-învățare care au produs aceste rezultate. În această ordine de idei, generalizăm că evaluarea formativă angajează studentul în preluarea inițiativei şi implicării personale în formarea sa personală și profesională. O condiție esențială a paradigmei constructiviste este formarea competenței de autoevaluare la studenți, preponderent realizabil în cadrul evaluării formative.

Referințe:

1. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Piteşti: Paralela 45, 2008. 428 p.
2. JOIȚĂ, E. *Profesorul și alternativa constructivă a instruirii*. [Accesat 05.07.2019] Disponibil: http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20_si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf
3. PRYOR, J., CROSSOUARD, B. A sociocultural theorisation of formative assessment. In: *Oxford Review of Education*, 2008, 34(1), pp. 1-20. doi: 10.1080/03054980701476386.

PERSPECTIVE DE ABORDARE – COMPETENȚE DE COMUNICARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Vladimir GUȚU, Vasilica-Carina BANU

Introducere. Întregul demers de organizare şi desfăşurare a activităţii de instruire a elevilor este reglementat de învăţător prin intermediul comunicării. Urmărind fixarea comportamentelor dezirabile ale elevilor şi modificarea celor indezirabile, prin comunicare învăţătorul vizează, în acelaşi timp şi cu precădere, formarea capacităţilor comunicative ale educaţilor. Este foarte important să-l sprijinim pe elev, de mic, să-şi descopere potenţialul, să acţioneze apelând la arta cuvântului pentru a găsi soluţii la totalitatea problemelor cu care se confruntă, în vederea dezvoltării abilităţilor de comunicare, creşterii

nivelului performanţelor şcolare şi stabilirii unor relaţii interpersonale pozitive.

Activitatea principală a elevului şcolar este învăţarea. Aceasta are loc prin comunicare. Între cele două procese legătura este în relație de complementaritate. Copilul învaţă comunicând cu învăţătorul şi cu ceilalţi participanţi şi învăţând comunică cu ei. Învăţătorul îi învaţă pe copii comunicând cu ei, iar copiii îi comunică învăţătorului dacă ceea ce a intenționat să-i înveţe i-a şi învăţat. Nu există act de învăţare al şcolarului în care să nu fie implicată comunicarea. Aceasta are loc prin prezenţa fizică sau simbolică a învăţătorului, cu alte generaţii şi cu lumea prin conţinuturile cognitive, cu oamenii din jur prin comportamente sociale, şi mai ales cu sine atunci când se raportează la propriul eu.

Abordări teoretice – competențe de comunicare. Asupra fenomenului comunicării a fost îndreptată amănunțit atenția mai multor specialişti. Noțiunea de ,,competență de comunicare" are o mulţime de înţelesuri, scopuri şi tot atâtea forme de manifestare şi exprimare.

Din punct de vedere cronologic, comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. Totodată, trebuie precizat că există numeroase diferenţe între ,,a spune" şi ,,a comunica" sau între ,,a auzi" si ,,a asculta". ,,A spune" este un proces într-un singur sens, iar ,,a comunica" presupune transfer de informaţie în ambele sensuri, adică o conexiune inversă reciprocă.

Etimologia cuvântului *comunicare* ne informează că acesta provine din latinescul *,,comunis"* însemnând stăpânit în comun sau aşa cum preciza Noica, din latinescul *comunico,* însemnând a uni, a împărtăşi. În esenţă, ,,a comunica" înseamnă ,,a fi împreună cu ", ,,a împărtăşi şi a te împărtăşi", ,,a realiza o comunicare de gând, simţire, acţiune". Această viziune analitică asupra comunicării reprezintă una din cele mai valoroase direcţii teoretice contemporane [1, p. 223].

În viziunea cercetătoarei A. Pamfil, *competența de comunicare* este ansamblul cunoştinţelor şi capacităţilor pe care subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune. De asemenea, în definiția *competenţei de comunicare*, se revăd şi situaţiile în care este exprimată competența de comunicare: comprehensiunea limbajului,

textului oral şi scris; producerea limbajului, textului oral şi textului scris [2, p. 219].

Sociolingvistul Dell Hymes, studiind tezele lui Chomsky, vorbește despre conceptul de „competență de comunicare”, pentru prima dată, în anul 1966, atribuindu-i acesteia capacitatea de a produce și interpreta mesajele, precum și negocierea sensului în contexte specifice. Daniela Rovența-Frumușani precizează, în acest sens, de o *competență de comunicare* indispensabilă reușitei în comunicare, care nu coincide cu cea lingvistică, ci presupune cunoașterea acelor reguli care orientează întrebuințarea vorbirii într-un anumit cadru social: „*competența de comunicare* este rezultatul interacțiunii: competenței lingvistice, competenței socioculturale, competenței enciclopedice și competenței generice” [3, p. 65].

În viziunea cercetătoarei Mina Maria Rusu, „*competenţa de comunicare”* se defineşte ca sistem de strategii creative ce permit înţelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoştinţele despre rolul şi funcţionarea limbajului”. Totodată, comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului şi, în consecinţă, trebuie avută în vedere şi dimensiunea integratoare a procesului [4].

T. Callo menţionează că la formarea eficientă a competenţelor comunicative trebuie respectate şi realizate următoarele principii: relaţional; al ambianţei comunicative; al precomunicativităţii; al necesităţii motivaţionale; al personalizării; al parteneriatului; al euristicităţii; al activizării; al responsabilităţii; al influenţei acţionale; al densităţii comunicative; al intenţiei comunicative; al egalităţii şi al acordului; al socializării [5, p. 61-69].

În afara anumitor tendințe, *competența de comunicare* reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Este un element-cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe-cheie [6, p. 31].

Astfel, prin *competența de comunicare* ne referim la abilitatea de a transmite și de a schimba idei în diferite situații, în procesul de

interacţiune cu alţi participanţi, utilizând în mod corespunzător sistemul de standarde de limbă şi de vorbire şi alegerea situaţiei adecvate de comunicare.

Concluzii. Analizând şi detaliind literatura de specialitate, putem observa că în procesul instructiv-educativ „competența de comunicare” devine parte componentă a educatului şi aparţine unei categorii cu o capacitate educaţională bine elaborată, are o structură triadică, se exteriorizează în diferite niveluri de dezvoltare, în funcţie de vârstă şi de orientarea dintr-un anumit domeniu. Conţinutul cognitiv predat-învăţat în procesul didactic, ca şi influenţa formativă a educatorului asupra elevului, se pot măsura doar prin mijlocirea unei permanente legături între cei doi poli ai relaţiei educative, care determină înţelegerea dintre profesor şi elevi în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activităţii de învăţare. Accentul cade în tot mai mare măsură pe interactivitate, pe sporirea rolului activ al elevului-receptor şi pe utilizarea întregii palete de retroacţiuni comunicaţionale.

Referințe:

1. GHIGLIONE, R. Apud B. BĂLAN, B., BONCU, Ş.T., COSMOVICI, C., CUCOŞ, C., coord. *Pedagogie*. 1998.
2. PAMFIL, A. *Limba şi literatura romană în gimnaziu – structuri didactice deschise.* Editura Paralela 45, 2003, p.223.
3. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Tritonic, 2005, p.65.
4. RUSU, M.M. Competența de comunicare – perspective de abordare. În: *Revista Limba Română*, anul XIX, 2009, nr. 11-12.
5. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 2003, p.61-69.
6. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. Instruirea centrată pe competenţe Cercetare-Inovare-Formare-Dezvoltare. Arad, Univ. de Vest „Vasile Goldiş”, Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012.

BUILDING TEACHER INTERCULTURAL COMPETENCE TO ADDRESS CULTURAL DIVERSITY IN CLASS

Ioana BOGHIAN

Introduction. Studies have shown the need to train teachers in dealing with diversity in class: respect for cultural differences and diversity, confidence in interactions with students from different cultural backgrounds, manifesting interest in interactive contexts [1-7, 11, 14-16]. In the 21st century, classroom diversity is represented by the different cultural, socio-economic backgrounds of the students in a class. The 21st-century teacher should be an interculturally competent person who knows how to address and exploit differences among students in a class positively, and manage conflicts and conflict risks successfully. Today's teacher is required to be a good psycho-pedagogue and subject specialist, a dedicated social worker, cultural facilitator, social actor and active citizen [9] and intercultural education is based on the ability to associate and/or correlate different cultural symbols and stakes belonging to different cultural formations.

Building intercultural competence at teachers. This paper briefly presents an educational intervention program (EIP) focused on building intercultural competence at undergraduate students preparing for a teaching career. Our training program is in accordance to European recommendations that stipulate the fact that quality education is education for equality and education equally provided to all [13]. The *research hypothesis* was: attending a teacher training course focused on building intercultural competence enhances trainees' tolerant attitude towards students from different cultural backgrounds and empowers trainees to deal with classroom diversity. The *research design* of the experimental psycho-pedagogical study was mixed and involved two groups of students, all of Romanian ethnicity, attending the Pedagogy of Primary and Pre-school Education study program at the Faculty of Letters of Vasile Alecsandri University of Bacau. The EIP comprised 28 hours of classes (2 hours/week) designed as interactive lectures and seminars,

conducted by the author during the 1st semester of the 2018-2019 academic year, at Vasile Alecsandri University of Bacău. The *experimental group* (EG) included 54 students in the third year. They have covered the educational intervention program aimed at increasing intercultural sensitivity, openness and tolerance of future teachers (teachers for pre-school and primary education) who will work with a variety of pre-school and lower-school children. The *control group* (CG) included 51 students in the second year. The CG did not participate in the EIP, but served as a basis for comparison to better highlight the acquisitions we have expected from the EG of students as a result of the formative intervention. The two groups of students did not show statistically significant differences in the distributions according to the last graduated studies ($\chi2 = 2.09$; $p = 0.552$), the occupational status in the educational system ($\chi2 = 2.08$; $p = 0.556$), the presence/absence of interpersonal contacts with representatives of the Roma ethnic group ($\chi2 = 0.006$, $p = 0.938$), respectively age ($t = 1.63$, $p = 0.105$). In both groups of students, two measurements were made using the *Scale for Assessing Teacher Tolerance towards Roma Ethnic Students* (SATR), a measurement instrument that we have developed by adapting items from existing scales related to accepting and respecting difference in others [8]. The *dependent variables* were the scores obtained by students in the two groups on the SATR subscales (*desire for constructive interactions*, *respect for cultural differences and diversity*, *trust in interactions with Roma students*, *the desire and pleasure to interact*, *the attention paid to interactions*, *avoiding labels, stereotypes and prejudices*) plus the total score.

Our model of EIP provided teachers with training at the level of all the three dimensions of competence: knowledge, skills and attitudes. In terms of intercultural *knowledge*, the content that was made available to teachers participating in the EIP comprised information units focused on: knowledge in socio-human sciences: stereotypes, prejudices, minorities; different teaching strategies based on student cultural capital; cultural identity and intergroup attitudes; strategies of knowledge and inter-knowledge; positive communication and resolution of conflicts. The content units of the training program fell under

the following main themes: the culture of respect; discrimination legislation; identity and stereotypes; the effects of stereotypes; prejudices and discrimination; equity and inequality; approaches to diversity in education; adapting intercultural and anti-discrimination education to the Romanian context; assertion of identity; celebrating diversity; development of strategies for preventing and combating prejudices and racism in class; reflection and evaluation. In terms of skills, the EIP focused on building such professional *skills* as: self-reflection, the ability to create an appropriate climate; opting for specific training and leadership strategies; performing explicit multicultural activities; the ability to build certain types of relationships with parents [12]. The *values and attitudes* on which the educational intervention program focused to build at interculturally competent teachers include: positive valorisation of cultural differences between students in the classroom and beyond; positive attitude towards people and groups belonging to different cultures; respect for one's own cultural identity and for the cultural identity of others; respect for dignity and human rights; tolerance and mutual understanding; peaceful resolution of conflicts; cultural empathy; civic spirit; availability for intercultural dialogue and cooperation. The *methods* used during the training are methods often proposed as highly suitable for building intercultural competence, namely: exposition, dialogue, heuristic conversation, exercises, critical thinking methods and techniques, and active-participatory methods (6 Thinking Hats, Frisco, the Fishbowl technique, Cubing, the Pyramid, Starburst), problem solving, demonstration, case study, debate, role play [2]. Following the EIP implementation and questionnaire application, raw data processing was performed with SPSS for Windows 16.00 (IBM SPSS, Chicago, IL). In the experimental group, two measurements were made – one before the EIP and the second after it was completed. At the same time, two measurements were made in the control group, but without the students covering the EIP. For both groups of students, comparisons of the meanings obtained from the two measurements were performed using the *t-Student* test for repeated measurements [10]. After completion of the EIP, the students in the EG showed statistically significant increases in the scores averages for

respecting cultural differences and diversity (t = - 3.06; p <0.01), *confidence in interactions with Roma pupils* (t = - 3.34; p <0.01), *pleasure in interactive contexts* (t = - 2.88; p <0.01), respectively the SATR global score (t = 3.74; p <0.001). For these significant differences, the magnitudes of the effects were moderate (0.42, 0.45, 0.39, and 0.51, respectively). For the EG students, the EIP also led to some – although not significant – increases – in the average scores for the other two dimensions (the *desire for constructive interactions* with the Roma students and *avoidance of labelling, stereotypes and prejudices*). For the CG, no significant difference was observed between the averages of the scores obtained from the two measurements: the desire for constructive interactions – t = 0.0001 and p = 0.998, respect for cultural differences and diversity - t = 0.38 and p = 0.705, confidence in interactions with Roma students – t = - 1.03 and p = 0.307, the pleasure of interactions – t = 0.80 and p = 0.424, the attention paid to interactions – t = - 0.22 and p = 0.830, avoidance of labels, stereotypes and prejudices – t = 0.71 and p = 0.478, the global score for SATR – t = 0.21 and p = 0.834.

Conclusions. The *research hypothesis* – attending a teacher training course focused on building intercultural competence enhances trainees' tolerant attitude towards students from different cultural backgrounds and empowers trainees to deal with classroom diversity – was confirmed. Among the best methods to be used in such cases are those based on interaction, active participation, analysis, critical thinking, cooperation and collaboration, communication, team work that build, first and foremost, empathy, solidarity and mutual help. However, further actions need to be taken at two levels: we believe that such an educational program aimed at ways of approaching diversity in the class of students should be compulsory for all pre- and in-service teachers; the impact of the educational program may be enhanced, first of all, by increasing the number of hours allotted to it, by doubling it (56 hours); the EIP may be extended to also include informal and non-formal learning.

References:

1. ALBU, G., COJOCARIU, V.-M. Intercultural Education – Tensions and Prospects Case Study – The Approach of the 1st -year Students from the

Pedagogy of Primary and Pre-school Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, no. 209, 2015, pp. 53-60.
2. BERNAT, S.E. *Educație interculturală. Ghid methodologic*. Cluj-Napoca: Fundația CRDE, 2006.
3. BOGHIAN, I. Values promoted by intercultural education. *Proceedings of CIEA 2018 The Fifth International Conference on Adult Education Education for values - continuity and context*. Bologna (Italy): Editografica, 2018, pp. 383-390.
4. BOGHIAN, I. The values of tolerance education. A literature review *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2017, no.21(2), p. 205-220.
5. BOGHIAN, I. Teachers' Perspectives on tolerance education. A Literature review. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2016, no. 20(2), pp. 136-142.
6. CHIRIAC, A., GUȚU, V. Curriculumul intercultural: orientări, principii, resurse. În: *Pedagogie*, 2007, no. 9, pp. 75-77.
7. CHIRIAC, A., GUȚU, V. *Educația interculturală în învățământul superior*. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, 2013.
8. CHEN, G.M., STAROSTA, W.J. The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 2000, no. 3 (1), pp. 1-15.
9. COUNCIL OF EUROPE/Language Policy Unit (Strasbourg) – Project LIAM: www.coe.int/lang-migrants, accessed June 11, 2019.
10. LABĂR, A.V. *SPSS pentru ştiinţele educaţiei* [SPSS for Education Sciences]. Iași: Polirom (original in Romanian), 2008.
11. NECULAU, B.C. Nevoia de educație interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. In: *Toleranţa-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*. Simpozion internaţional. Iaşi: Spiru Haret, 2011, pp. 34-36.
12. NEDELCU, A. *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Iași: Polirom, 2008.
13. NEUNER, G. The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-50). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012.
14. SALGUR, S.A. The importance of the teacher in intercultural education. *International Journal of Global Education*, 2013, no. 2(1), pp. 1-5.
15. SAVU, E. The 'intercultural' teacher – a new response to the teaching career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 128, pp. 111-116.

16. TUOMAALA, S. *Behaviourism versus Intercultural Education in the Novel Purple Hibiscus.* Independent Project, Södertörn University, Teacher Education. Retrieved 21 January, 2018.

ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE AUTODETERMINĂRII: DIMENSIUNE A GHIDĂRII ÎN CARIERĂ

Marianna SAVVA

Filosofia s-a preocupat din toate timpurile de problemele umane, de natura şi esenţa omului, iar în majoritatea curentelor filosofice regăsim analizată și abordată problema autodeterminării individului, fie direct sau indirect, evidenţiindu-se sensul vieții umane, esența conștiinței, precum și problema relației dintre om și societate.

Abordarea filosofică a autodeterminării persoanei este legată de înţelegerea şi alegerea conştientă a sensului vieții, cu o anumită responsabilitate personală şi morală [1, p.171].

J.Rousseau aborda autodeterminarea prin prisma „stării naturale" a omului și modelul ideal al unei posibile societăți [p.172, *apud 1*]. Pentru K.Marx, W. James, A. Bergson şi alţi filosofi, esența omului era asociată cu capacitatea sa de a crea noi oportunități fundamentale pentru dezvoltarea sa, atrăgând atenţia asupra faptului că „o persoană va deveni în modul în care este proiectul ființei sale". J.P. Sartre atrage atenția asupra unei trăsături a autodeterminării unei persoane, şi anume, ca orientare spre viitor [2, p. 322]. Din punctul de vedere al filosofiei europene moderne, în special filosofia personalismului, personalitatea și valorile sale spirituale sunt recunoscute ca un sens supreme al civilizației Pământului. Astfel, problemă autodeterminării umane se conturează că „nu este suficientă doar interiozarea – concentrația internă a individului și lumea sa spirituală, este necesară și realizarea de sine – oportunitatea și capacitatea de a realiza prin stabilirea obiectivelor, predispunerea divină şi umană.

Din punct de vedere sociologic, autodeterminarea se caracterizează ca un rezultat al intrării personalității în structurile și sferele sociale ale vieții și fixarea acestui rezultat. Printre numeroasele concepte

sociologice asupra esenţei omului: *homo socius, homo politicus, homo economicus, homo ludens, homo reciprocus*, evidenţiem şi abordarea conform căreia o persoană este o ființă ghidată de reguli, definind granițele externe pentru propria sa activitate individuală și procesul de integrare în societate. Autodeterminarea unei persoane într-un anumit sistem de coordonate îl afirmă prin integrarea într-o anumită poziție socială [1, p.172]. Astfel, autodeterminarea din punct de vedere sociologic este abordată ca un instrument de socializare a personalităţii umane, alegerea de către persoană a locului său în societate, iar gradul de integrare în structura socială – ca un factor de lărgire a propriilor granite.

Dat fiind faptul că psihologia ca ştiinţă se ocupă de studiul funcțiilor si proceselor mentale, a experiențelor interioare și subiective – precum gândurile, emoțiile, conștiința, motivarea, percepția altora și personalitatea umană reliefăm în continuare o abordare psihologică întâlnită la cercetătorul N.D. Levitov, care defineşte autodeterminarea drept identificarea unor trăsături ale personalităţii umane care ocupă un loc important în structura caracterului şi se evidenţiază ca o manifestare individuală și originalitate tipică a persoanei date.

Potrivit tezei lui S. Rubinstein motivele exterioare acționează prin condițiile interne, astfel încât efectul unei acțiuni depinde de potențialul intrinsec ale obiectului, astfel încât autodeterminarea înseamnă identificarea potenţialului intern al obiectului educaţional [3, p. 359].

De altfel, însuși specificul existenței umane se află în măsura corelării autodeterminării cu condițiile şi împrejurările, iar natura autodeterminării în legătură cu prezența conștiinței și a acțiunii omului [3, p.260]. Această poziție fundamentală importantă, ne permite să luăm în considerare problema autodeterminării individului în alegerea unei profesii, abordată ca un proces în care sunt implicați atât factori externi, cât şi interni, iar momentul intern al autodeterminării fiind unul central. Potrivit tezelor lui S. Rubenstein, K.A. Abulkhanova-Slavskaya, autodeterminarea este alegerea liberă şi conştientă a sensului vieții, pregătirea pentru o activitate de viață independentă, pe baza corelării dorințelor, a calităților disponibile, a posibilităților și a cerințelor pe care le are societatea înconjurătoare [4, p. 65].

Cele menţionate *supra* ne permit să concluzionăm că, din punct de vedere psihologic, autodeterminarea reprezintă un proces de descoperire a „eului interior” reprezentat de totalitatea calităţilor şi aptitudinilor specifice pe care le posedă fiecare individ în parte.

Ghidarea în carieră privită ca un proces integru şi de educaţie, realizat prin educaţie, pentru a pregăti persoane care vor activa într-un anumit domeniu, poate fi abordată social din perspectiva doctrinei susţinute de E. Durkheim care menţiona că „educaţia este un fapt social, şi anume, conformitatea educaţiei cu natura umană” [5, p.46]. Această afirmaţie urmăreşte să pună în evidenţă faptul că educaţia are toate caracteristicile unui fapt social, şi anume, exterioritatea şi constrângerea care constituie criterii de specificitate pentru o definiţie obiectivă a societăţii. Există o relaţie strânsă între câmpul social şi cel educaţional. Nu există social fără pedagogic, dar nici câmp pedagogic pur fără social, adică educaţia copilului într-o anume societate, istoriceşte determinată [5, p.47].

Astfel, E. Durkheim afirma că în fiecare dintre noi coexistă două fiinţe: una socială şi una individuală. Fiinţa socială constă într-un sistem de idei, sentimente şi obişnuinţe, care exprimă în noi personalitatea noastră, şi grupul sau grupurile diferite din care facem parte: credinţele religioase şi practicile morale, tradiţiile naţionale sau profesionale, opiniile colective de tot felul. Fiinţa individuală reprezintă toate stările psihice care nu se raportează decât la noi înşine şi la evenimentele vieţii noastre personale. Fiinţa socială nu există decât prin cea socială şi dispare odată cu individul, în timp ce cea asocială supravieţuieşte în conştiinţa colectivă [*apud.* 5, p.49]. Astfel, modalitatea cea mai importantă de socializare a unei persoane este educaţia, iar aceasta presupune o acţiune exercitată de către generaţiile adulte asupra celor care încă nu sunt coapte pentru viaţa socială, având ca obiect să provoace şi să dezvolte un număr oarecare de stări fizice şi morale, pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât şi mediul special căruia îi este cu deosebire predestinat [6, p.39].

În concluzie, autodeterminarea poate fi privită din diferite perspective ale esenţei sale, iar toate luate în ansamblu vizează personalitatea umană şi procesul de ghidare în carieră.

Referințe:
1. БЕЛЫХ, И.Л. Самоопределение личности: философский, социологический, психологический, педагогический аспекты. В: *Проблемы высшего образования*, 2013, №.3, сс.170-173.
2. САРТР, Ж.П. *Экзистенциализм – это гуманизм*. Сумерки богов. Москва: Политиздат, 1989, сс. 319-344
3. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва, 1973. 381 с.
4. АБУЛЬХАНОВА, К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 2001. 240 с.
5. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică.* Iaşi: Polirom, 2017. 230 p.
6. DURKHEIM, E. *Educaţie şi sociologie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.

TRADIȚII ȘI OBICEIURI NAȚIONALE, IMPORTANȚA VALORIFICĂRII ACESTORA ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Daniela COROIANU

Creaţia populară autentică poate fi abordată prin diversitatea implicaţiilor educaţiei în spiritul valorilor, tradiţiilor şi obiceiurilor naţionale. Pentru a păstra viu specificul satului, e de datoria noastră ca popor, ca neam, cunoaşterea tezaurului folcloric, păstrarea şi transmiterea lui din generaţie în generaţie.

Acest proces a fost și este posibil numai datorită educaţiei venite din popor, numită azi ***pedagogie populară***, care desemnează totalitatea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor accumulate, şi confirmate de practica vieţii, care se transmit din generaţie în generaţie ca un progres al experienţei istorice şi sociale a maselor populare [3].

Pedagogia populară, drept obiect de studiu al etnopedagogiei, constituie conştiinţa pedagogică a neamului nostru, înţelepciunea poporului elucidată în viaţa cotidiană, ce reprezintă o parte integrantă a vieţii poporului, proces de regenerare a valorilor naţionale. Deci, devine primordial ca pedagogia populară să ajungă un element esențial în

cadrul procesului de educaţie permanentă, deoarece trăind într-o eră a globalizării, există un risc de a ne pierde autenticitatea tradițiilor, obiceiurior şi valorilor naționale. Astfel, omul pe parcursul vieţii, de la cea mai fragedă vârstă şi până în etate, este parte componentă a sistemului complex de relaţii sociale.

În acest context, ***etnopedagogia*** este preocupată de studiul experienţei poporului, clarifică posibilităţile şi căile eficace de realizare a ideilor ce ţin de educarea unei personalităţi în spirit etnic. Educaţia populară, contribuind de fapt la procesul de educare a societății şi formarea unei culturi sociale.

De-a lungul istoriei. omul fiind obiect şi subiect al educaţiei, include în sine experienţa educativă acumulată de veacuri în corelaţie cu cunoştinţele empirice controlate de practica vieţii ce alcătuiesc miezul, chintesența pedagogiei populare. Astfel, în spiritul popular românesc, omul este nu numai parte a naturii, ci şi a societății. În această calitate, el se alătură generaţiilor care duc neamul mai departe. De aceea românul îşi cinsteşte neamul, patria şi strămoşii şi se îngrijeşte de urmaşi. Acest spirit al neamului se sădeşte în sufletul copilului de mic, pentru că mai târziu ramura crescută strâmb se îndreaptă greu [2].

În mod natural, acest proces s-ar fi desfăşurat continuu, însă datorită procesului perpetuu al globalizării, emigrării şi al migrației rural-urbane, zi cu zi se surpă. Astfel, ne pomenim cu tradiții, obiceiuri, sărbători – străine împrumutate, preluate și înrădăcinate la noi sau, în cel mai rău caz, uitate.

Mai mult decât atât, o educație în spiritul valorilor naționale și tradiționale la o vârstă fragedă (0-7 ani) începută, apoi întreruptă la trecerea copilului în ciclul primar, nu este suficientă pentru ca acesta să-și formeze acele abilități, cunoștințe și deprinderi etnice, acumulate de la generațiile precedente fiind realizată o ruptură culturală. Deci, dezvoltarea personalității în spiritul valorificarii tradițiilor și obiceiurilor naționale va fi posibilă, doar atunci când educația populară din nou se va regăsi drept componentă a educației permanente.

Astfel, educaţia permanentă trebuie să răspundă schimbărilor care se produc în societate, în ştiinţă, tehnică, cultură, etică, justiţie,

economie, profesiuni etc. Ea necesită, astfel, realizarea unui sistem de obiective şi cerinţe, printre care menţionăm: înţelegerea necesităţii educaţiei permanente atât la nivelul factorilor de decizie, al unităţilor de învăţământ şi al altor factori educativi, cât şi al individului tânăr şi adult; asigurarea împrospătării şi îmbogăţirii sistematice şi continue a cunoştinţelor generale şi speciale; perfecţionarea capacităţilor şi deprinderilor intelectuale şi profesionale, iar pentru educator şi a celor pedagogice-metodice, precum şi dezvoltarea aptitudinilor generale şi speciale; adaptarea pregătirii profesionale, a calificării la schimbările şi mutaţiile ştiinţifico-tehnice, profesionale.

Un rol deosebit în educarea-dezvoltarea acestei componente le revine factorilor peri- şi extraşcolari, care îşi aduc o contribuţie educativă valoroasă, atât la educaţie, dar mai ales la educaţia permanentă, organizată sau spontană. Mass-media, universităţile, expoziţiile, muzeele, simpozioanele, sesiunile ştiinţifice, consfătuirile diverse, cluburile, cenaclurile, casele copiilor şi tineretului, excursiile sunt modalități de influență a educabililor în valorificarea tradițiilor. În cadrul acestor factori, nu în ultimul rând, se pune accent asupra familiei, organizaţiilor de tineret şi ale societăţii cultural-educative [1]. George Văideanu evidențiază școala drept o etapă fundamentală a educaţiei permanente, în care se pun bazele și se asigură deschiderile necesare pregătirii continue, subliniind continuitatea caracterului global şi integrator al educaţiei permanente. ***„Toate studiile şi experienţele întreprinse la nivel mondial demonstrează că ceea ce nu se înfăptuieşte cu temeinicie în perioada formării iniţiale nu se va putea realiza decât foarte greu şi cu mari cheltuieli mai târziu”,*** susține autorul [4].

În momentul actual, obiectivul culturii pedagogice populare constă în formarea omului ideal, atât din punctul de vedere al calităţilor general-umane, cât și prin consolidarea tradițiilor și obiceiurilor naționale, aceasta fiind una dintre cele mai dificile căutări şi realizări ale societăţii umane.

Referințe:

1. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Bucureşti: ALL, 1996.
2. SILISTRARU, N.*Valoarea morală a pedagogiei populare moldoveneşti*. Chişinău, 1992.

3. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie*. Chişinău: CEP USM, 2003.
4. VĂIDEANU, G. L'éducation permanente – impérative de la Societé moderne. În: *L'éducation permanente en Roumanie*. Bucureşti, 1975.

COMPONENTE, NIVELE, INDICATORI AI COMPETENŢEI INVESTIGAŢIONALE

Maria DONŢU

Învăţământul superior este prin sine însuşi o activitate de cercetare, pe care o desfăşoară studentul sub forma mai multor sinteze [8]: proiecte profesionale pe module/semestrial/pe an de studii, lucrări ştiinţifice, teze de licenţă, fie chiar produse direct cerute de potenţialii angajatori. Era tehnocrată a inovaţiilor accelerate impune imperativul promovării tinerelor talente în direcţia dezvoltării competenţei investigaţionale încă din primi ani de studii, pentru antrenare timpurie, cu pasiune şi dedicaţie în cercetarea nişei lor. Urgenţa de „a învăţa să înveţi" într-un mod ergonomic, reaplicativ ca criteriu de creştere, selecţie şi adaptare la societate, a devenit un imperativ al vremii. În continuare, urmărim să elucidăm unele soluţii pentru problema dată, prin propunerea unui model de dezvoltare a competenţei investigaţionale (C.I.).

Considerăm că actul investigaţional este un proces, care constă esenţialmente din observarea, experimentarea şi interpretarea cât mai justă a unei „formaţiuni de realitate" – asumată prin cunoaşterea întemeiată pe un fond de veridicitate [6] şi care ar cuprinde întregul complex de educabilitate în sens cognitivo-afectivo-deziderativ. Am folosit termeni sugestivi la elaborarea modelului, fiindcă am considerat că iniţialele semnificanţilor şi semnificaţiile lor conotative ar putea fi mai uşor percepute, memorate, în cazul aprobării de către consiliile de experţi în educaţie.

Analiza interdisciplinară a fenomenului manifestat prin „gândire fragmentară, conştiinţă de clipită, cultură mozaică" în mediul academic [7] scoate în evidenţă ilustrarea trăsăturilor obiectelor fără stabilirea legăturilor dintre ele (lipsa alternativelor). Învăţarea fragmentată,

ghidată de teoria constructivismului poate suplimenta metodele învăţării tradiţionale prin integrarea conştiincioasă a structurilor cunoaşterii [2]. Traseul de recepţie a informaţiilor, de percepţie şi interpretare a lor, de reactivitate şi proactivitate la reconfigurarea adaptativă a acestora se axează pe trei direcţii de dezvoltare: *orientarea spre repere predeterminative*; *operaţionalizarea metodologic determinativă*; *reintegrarea subcomponentelor informative într-o formă obiectivată sistemic postdeterminativă*. Am convenit ca criterii ale dinamicii informaționale să servească indici precum: restrângere, recunoaștere, reaplicare *(3R)*, deoarece aceștia s-ar racorda didactic la o interpretare a actului de cunoaștere: ,,Asta”, ,,Este ca”, ,,Aceea” (Tab 1).

Tabelul 1

Model cibernetico-ergonomic
al dinamicii informațional-educaționale

Criterii informative	*Restrângerea reperelor*	*Recunoașterea metodologiilor*	*Reaplicarea metodicilor*
Componente competență	*Cunoștințe* corespondente	*Abilități* coerente	*Atitudini* consecvente
C.I.generală: (coordonată în instruire)	**Orientare** (semnificat)	**Operabilitate** (semnificare)	**Obiectivare** (semnificant)
Componente și funcții racordate	*Reflecție* Autoreglarea capacităților	*Introspecție* Autoactualizarea aptitudinilor	*Extrospecție* Autoorganizarea performanțelor

Astfel, abordarea competenței [1] drept un construct dinamic de transfer al cunoașterii, pe nivele de complexitate tot mai înalte, denotă creșterea potențialului educabilului prin: a) capacități – stări de reflecție a noii cunoașteri, tranziții printre variabile cunoscute associateve; b) aptitudini – procese de introspecție, transcendere printre valorivalențe interne-externe asimilabile; c) performanțe – complex extrospectiv, translare a covariantelor prin asumarea bunului simț comun. Deci, C.I. ar putea fi considerată ca fiind una generală, prin componentele: orientare, operare, obiectivare *(3O)*, care ar servi ca metacompetențe, fie ca coordonate multidimensionale pentru educabilitate.

Dimensiunile și nivelele competenței investigaționale au fost sintetizate, astfel încât să poată elimina discontinuitățile dintre

obiective şi finalităţi educaţionale. Din nivelele de predare-învăţare, printre descriptorii de reconfigurare a cunoaşterii: analitic, sintetic, integral, am dedus că C.I. ar putea fi evaluată în conformitate cu dimensiunile de achiziţionare: identificare referinţe, interferare logică, individualizare extensii *(3I).*

Am luat ca principii ale dezvoltării cunoaşterii acele structuri care rezonează cu sfere ,,înfăşurabile-desfăşurabile" ale personalităţii: valabilitate, validitate, variabilitate (*3V*), or cunoaşterea individuală rezidă corespondent la: ,,partea relativă", ,,partea dinamică", ,,partea noncontradictorie" a activităţilor de învăţare (Tabelul 2).

Tabelul 2

Model de dezvoltare a cunoaşterii
în activitatea de predare-învăţare

Principii psiholog.	*Valabilitate*	*Validitate*	*Variabilitate*
Nivel pedagogic	Analitic	Sintetic	Integral
Dimensiuni cunoaştere	Relaţionare domenii cunoscute-necunoscute	Dinamizare cunoaştere pe arii multiple	Integrarea ,,terţului inclus" în sistem
C.I.transversală (dimensiunea procesului de învăţare)	**Identificare** (raport cu ID, delimitare, static)	**Interferare** (interdependenţe cu sinele, autentificare, dinamic)	**Individualizare** (justificări extensibile ale supraeului, complex
Funcţii transversale analogice	Conştiinţă (trezvie) Cogniţie	Conştiinţă (discernământ) Afectivitate	Conştiinciozitate (chibzuinţă) Deziderabilitate

Am putea concluziona precum că cunoaşterea nouă apare pentru început în contradicţie cu cea veche, se transformă sub influenţa unor legităţi de continuitate, se dezvoltă sistemic în condiţiile coevoluţiilor sistemice. Astfel, deoarece universitatea îşi are viziunea învăţării centrate pe student propunem trei nivele de C.I.: 1) nivelul critic [5], oferirea noilor perspective de obiectivare a realităţilor ştiinţifice; 2) nivelul strategic [3], dezvoltarea noilor prospective de soluţionare prin logici proiective; 3) nivelul creativ, continuitatea C.I. prin proactivitate şi educaţie de-a lungul vieţii. Prin urmare, vom aborda C.I. ca fiind

una transversală, fiindcă în secțiune transvesală se racordează la diferite nivele evolutive de procesare a unei activități explorative.

Subcomponentele și indicatorii C.I. sunt reflectate în modelul de dezvoltare a competenței investigaționale, ilustrat mai jos (Tab. 3), prin metodici transdisciplinare [4].

Tabelul 3

Model de dezvoltare a C.I. în baza reperelor și metodologiilor științifice

Nivel	**1. Debutant**	**2. Intermediar**	**3. Avansat**
C.I. printre finalitățile trans-disciplinare	*Cunoaștere nouă* Identificarea explicită a variabilelor în contextul diferitor sisteme de referință prin prisma obiectivismul științific care vor fi fost rămas valabile interdisciplinar	*Transferul cunoașterii noi* Autentificarea implicită a valorilor și valențelor care transcend diverse domenii ale realității obiective și rămân totuși valide transdisciplinar la nivel mai universal	*Extinderea cunoașterii emergente* Individualizarea obiectivă a variantelor investigate prin circumscrierea armonioasă a acestora în cadrul realității obiectivate științific
Ținte	*Gândire critică*	*Gândire strategică*	*Gândire creativă*
Indicator general	*Focusare* *Formulare* *Formalizare*	*Distingere* *Discernere* *Dezvoltare*	*Elucidare* *Explorare* *Elaborare*
Schița unor potențiale conținuturi a unităților de învățare	- Ce prezintă cercetarea: ca învățare academică, pe piața globală a muncii, ca emergență de viitor? - Cum dezvoltăm cercetarea prin prisma reperelor: realismul critic, realitatea ontologică, realitate obiectivă/ obiectivată? - Pentru ce un act investigațional ar avea nevoie de abordare critică, strategică, creativă?	- Ce prezintă: convenționalismul, esențialismul, instrumentalismul științific utilizat în cercetare academică?, - Cum utilizăm logica mijlocului inclus în actul investigațional? - La ce ne-ar ajuta distincția dintre logica absolută a unui domeniu și logica sintezei deschise în obiectivarea ideilor investigaționale?	- Ce este o cercetare interdisciplinară și ce prezintă ergonomia cognitivă în învățarea autoreglată? - Cum dezvoltăm o cercetare aplicând tehnici de transdisciplinaritate? - Pentru ce o investigație necesită abordare multilaterală și ce prospectivă oferă?
Descriptor de C.I. pentru unitate de înv.	Identifică clar Observă precizia Reproduce cu acuratețe Evidențiază relevanța Descrie în profunzime Definește corect	Analizează perspectiva sistem Sintetizează reflecții intenționate Modelează în tempoul rezolvării Anticipează logici deductive Argumentează judecățile Realizează intervenții	Originalizează particularități, Generalizează flexibilități Adaptează soluții Adecvează contexte Contribuie la domeniu Optimizează conceptul

Asigurarea unui învăţământ de calitate în mediul universitar poate deveni fezabilă prin creşterea nivelului competenţei investigaţionale la studenţi. Aceasta din urmă poate fi dezvoltată prin colaborarea dintre student şi profesor, atât ca mentor instructor, cât şi ca maestru mobilizator, în scopul creşterii pe viitor a competenţei de autoghidare în carieră şi autoformare ca personalitate.

Referințe:

1. GREMALSCHI, A. *Formarea competenţelor-cheie în învăţământul general: Provocări şi constrângeri: Studiu de politici educaţionale*/Anatol GREMALSCHI; Inst. de Politici Publice. Chişinău: Lexon-Prim, 2015.
2. JIANG, Y. *The Effective Application of Fragmented Learning Guided by Constructivism*. International Journal of Education, Culture and Society, 2018, no. 3(1), 10.
3. NICKLES, T. *Scientific discovery, logic, and rationality*. Vol. 56. Springer Science & Business Media, 2012.
4. NICOLESCU, B. *Methodology of transdisciplinarity*. World Futures, 2015, no. 70(3-4), pp. 186-199.
5. STOBAUGH, R. *Assessing critical thinking in middle and high schools Meeting the Common Core*. Routledge, 2013.
6. МОИСЕЕВ, В.И. *Философия и методология науки*. Центр.-Черноzем. кн. изд-во, 2013.
7. СЕМЕНОВСКИХ, Т.В. *Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде*. В: Интернет-журнал Науковедение, 2014, № 5 (24).
8. http://edu.asm.md/sites/default/files/07_Cadrul%20de%20referinta%20a%20cirriculumului%20universitar.pdf.

A MODEL FOR TOLERANCE EDUCATION IN TEACHER TRAINING

Vladimir GUŢU, Ioana BOGHIAN

Introduction. This paper presents a a model for tolerance education in teacher training that represents the conceptualization of a theoretical model for future research. The model has been designed with the purpose of raising the level of teacher tolerance towards Roma children in class, as well as empower teachers to diminish the

risk of discrimination among children in class and school and may be used as a tool for further experimental research as it connects the more theoretical principles, objectives and purpose of education for tolerance with the more practical constituents and finalities of an educational intervention program aimed to enhance a tolerant attitude at both teachers and students; the model highlights knowledge and skills, but also attitudes and values as goals of education, and ways to achieve them in the teaching-learning process, the approach to the training process mirroring the internal structure of competence. The model systematizes the cognitive, instrumental-methodological and expressive (relational-behavioural) dimensions of training on which it relies, providing a universal framework for any intervention program aimed at changing attitudes.

A model for tolerance education in teacher training. The pedagogical model developed by the authors involves educational intervention action aimed at two main actors involved in the educational process: *education of tolerance at teachers* by changing tolerance attitudes towards students from different cultural backgrounds in order to increase their tolerance level, as well as provide teachers with teaching instruments, methods and approaches to support them in increasing the tolerant attitude of primary-school students towards peers of different cultural backgrounds; *education of tolerance at students* towards peers [1-3, 7-9].

The *model is structured on four components*. *The first component* is a theoretical-conceptual one and concerns the *essence of competence*, especially the tolerant attitude component, which is intended to be developed and formed both at teachers and students. To select and organize the teaching-learning-evaluation content, the following aspects are considered: the *internal structure of competence* (knowledge, skills and attitudes); the *three-dimensional structure of attitude* (affective, behavioural and cognitive reactions); *attitude*, as the finality of the educational process, translates both in the learning of norms of conduct and in the manifestation of these norms in behaviour; the school's forming function, also impacts the emotional, affective levels; *values* can be affirmed at superficial level (clothing,

music, public events, etc.) and at an authentic level (professional and family fulfilment, health, diligence, honesty, etc.). The latter include values associated with a tolerant attitude: respect for differences, empowerment, empathy, solidarity. *The second component*: the teleological dimension of the educational intervention program for teachers, is concerned, in terms of changing the attitude of tolerance of students / future teachers for primary education, with *constituents* and *finalities*: *competencies*, *attitudes*, *values*) involved in the process of building tolerant attitudes that are taken into account in the elaboration and implementation of the educational intervention program. In the current world of globalization and cultural diversity, cultural competence is necessary for social and economic success; cultural competence means "appreciating the creative expression of ideas and emotions by all types of individuals", including aspects of personal, interpersonal and intercultural competence "highlighted through effective communication and collaboration" [10, p. 11].

Literature interconnects cultural competence with the following key concepts: intercultural knowledge, civic knowledge and involvement, knowledge of culture and physical world, skills for a global world [14], communication in foreign languages, social civic competence, consciousness and expression of cultural identity, global awareness. *The third component* is concerned with the *content dimension* of the educational intervention program: disciplines, themes, subjects. At academic level, methods specific to tolerance education may be applied at all disciplines. However, this intervention program is aimed to be materialized as a training module or course (lectures and seminars) covering, for example, at least 2 hours/week, over a whole academic semester that may fall under the umbrella of intercultural education. *Topics and themes*: the essence of tolerance, the characteristics of a tolerant person (in terms of attitudes, language, behaviour, communication and interaction with different others); what it means to be tolerant within the family, school and community; the difference between tolerance and indulgence, servitude. Primary educational cycle: language and communication, music and movement, foreign language, religion, physical education, civic education [4, 5].

The fourth component is concerned with the procedural approach: *methods* and *techniques*.

The problematic aspect of building competences concerns particularly the component of *attitude*. The three-dimensional structure of attitude (cognitive, affective and behavioural) requires a complex approach. Based on existing studies and the direction opened by Rey, we can detail the three main dimensions of training for diversity and interculturality: (1) The *cognitive dimension*: lack of knowledge and misunderstanding generate prejudices; cultural competence is acquired on the basis of cultural knowledge, direct intercultural experiences and reflection on them (Cisholm, 1994, apud. 11, p. 163); the cognitive component is an intersection, reinterpretation, adaptation and personalized harmonization of knowledge belonging to different and specific domains (basic notions of social psychology, anthropology, cultural anthropology, ethnology, ethnography, sociology, communication theory, sociology of education, demography etc.), for example human rights knowledge (to reflect, to live, to act according to context and audience, to reconsider the knowledge for the interactions that build reality, to update and develop the capacity for collaboration) [12, p.194, 11, p.163]. The *instrumental-methodological dimension* refers to empowering teachers with the right methods that have the potential to promote equity, collaboration, individual valorisation in the classroom, in the school (and not only), but also to modernize and resize the methods known in the direction of cultural opening. The interculturally competent teacher must manage a multicultural classroom of learners at the level of interactions, lifestyles, study, behaviour, and transform class space into a mutually beneficial learning environment. Thus, training for interculturality must go beyond the stage of equipping a teacher with "survival" techniques [6, p. 33] into a classroom of students from different cultural backgrounds and to aim at the formation of a teacher who knows how to exploit and value positively diversity in the classroom [12, p.196]. (3) The *expressive (relational-behavioural) dimension* is a profound and complex side of the training, fundamental for creating an adequate learning environment and capitalizing on diversity as a didactic resource. Intercultural training will target crystallization of democratic mentality

that allows teachers to experiment effective forms of communication, expression, to assume responsibilities and to develop critical thought.

Conclusions. We expect that such a training program would be able to prepare teachers to: be aware of the diverse cultural and ethnic background of the society in which they live; be able to recognize their own prejudices and recognize the various forms of discrimination; become agents of change in education, within a pluralistic society" [13, p. 105]. Also, we expect that the trainees (primary-school teachers) would apply an intercultural approach to their teaching practices in class and, based on the contents and methods empowered during the training program, be able to promote and build tolerance among early age students. There is the need to implement and experiment such a model, as well as evaluate and measure its impact by pre- and post-testing of levels of tolerance at trained teachers and the students taught by trained teachers.

References:

1. BOGHIAN, I. Values promoted by intercultural education. In: *Proceedings of CIEA 2018 The Fifth International Conference on Adult Education Education for values – continuity and context*. Bologna (Italy): Editografica, 2018, pp.383-390.
2. BOGHIAN, I. The values of tolerance education. A literature review. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2017, no. 1(2), pp. 205-220.
3. BOGHIAN, I. Teachers' Perspectives on tolerance education. A Literature review. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2016, no. 20(2), pp.136-142.
4. BUTNARI, N. *Noile educaţii. Suport de curs*. Chişinău: CEP USM, 2017.
5. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chişinău: Litera, 2014.
6. CANNELLA, G.S., REIFF, J.C. Constructivism and Other Approaches to Teacher Education. In: *Teacher Education Quarterly*, 1994, no. 21(3), pp. 27-38.
7. CARA, A., GUŢU, V. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul secundar general*. Chişinău: Cartier, 2007.
8. CHIRIAC, A., GUŢU, V. Curriculumul intercultural: orientări, principii, resurse. În: *Pedagogie*, 2007, nr. 9, pp. 75-77.
9. CHIRIAC, A., GUŢU, V. *Educaţia interculturală în învăţământul superior*. Chişinău: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat de Medicină şi Farmacie „Nicolae Testemiţanu", 2013.

10. MISHRA, P., & KERELUIK, K. What 21st Century Learning? A review and a synthesis. Michigan State University, 2011.
11. NEDELCU, A. *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*. Iași: Polirom, 2008.
12. REY, M. De la o logică „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educaţie interculturală şi solitară. In: DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M. (Ed.). *Educaţia interculturală: experienţe, politici, strategii*. Iaşi: Polirom, 1999.
13. VERMA, G.K. Inequality and teacher education: Challenges for the third millennium. In: *Acta Univ.*, 2000, vol. B 39.
14. ZHAO, Y. *Catching up or leading the way*. Alexandria, VA: ASCD, 2009.

ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE NOȚIUNII DE ANGAJABILITATE

Lilia SPÎNU

Schimbările care au avut loc şi continuă în centrele universitare fac să crească dinamismul dezvoltării acestora, racordând instituțiile de învățământ la nevoile și evoluția societății. Un element nou abordat în acest context este și *angajabilitatea absolvenților.* Acest concept pune „față în față” actorii implicați și preocupați de situația absolvenților: instituții de stat (responsabile de politicile de inserție a absolvenților pe piața muncii) – universități – angajatori – angajați (absolvenți).

Actualmente termenului de „angajabilitate” i se atribuie mai multe interpretări, fiind „un concept complex şi multidisciplinar”.

Fiind una din liniile de acțiune ale Procesului Bologna angajabilitatea este definită drept „capacitatea unei persoane de a obține un loc de muncă în concordanță cu competențele sale, de a-l menține, de dezvoltare profesională a capacității de antreprenoriat a unei persoane și posibilitatea acesteia de a-și schimba locul de muncă” [1]; „abilitatea de a dobândi un prim loc de muncă relevant, sau de a dezvolta propria afacere, pentru a păstra statutul de angajat și pentru a avea libertatea de mișcare în cadrul pieței muncii” [2].

Sub aspect conceptual, pot fi delimitate două abordări ale noțiunii de angajabilitate – *abordarea bazată pe loc de muncă*, privită din

perspectiva cererii pieţei muncii şi *abordarea bazată pe competenţe*, privită din perspectiva ofertei sistemului educaţional.

Abordarea bazată pe loc de muncă – presupune capacitatea absolventului de a găsi un loc de muncă pertinent şi de a exercita o activitate profesională, care ar satisface cerinţele angajatorului. Totodată, absolventul poate exercita o activitate profesională, independentă sau se poate afla în căutarea unui loc de muncă mai avantajos.

Abordarea bazată pe competenţe – concepe angajarea ca ansamblu de competenţe şi atribute personale ale absolvenţilor, care le oferă şanse mai bune de a-şi găsi un loc de muncă şi de a reuşi în alegerea lor [*apud* 3].

Într-o altă abordare se realizează ditincția dintre ***angajabilitatea instituțională*** şi ***angajabilitatea individuală*** în baza criteriului de responsabilitate. Astfel, *angajabilitatea ca responsabilitate instituțională* se evidențiază atunci când clasificarea universităților este determinată în funcție de rata de angajare a absolvenților. Astfel, dezvoltarea angajabilității este urmărită în mod sistematic şi este inclusă explicit şi integrat în programele de studii [Harvey, apud 4]. Prin urmare, angajabilitatea influențează foarte mult imaginea unei universități și presupune pregătirea unor absolvenți flexibili, creativi și dornici să învețe pe parcursul întregii vieți [Eurico, S.T., da Silva, J.M. do Valle; Gracia, *apud* 4].

Angajabilitatea individuală reprezintă „înclinația individului de a găsi un loc de muncă” și este analizată în funcție de cinci caracteristici:

1) *tipul locului de muncă* (loc de muncă versus loc de muncă pentru absolvenții studiilor terțiare);

2) *sincronizarea angajării* (angajarea la o anumită perioadă după absolvire *versus* angajarea, indiferent când, numai să nu necesite repregătirea, reconversia profesională);

3) *caracteristicile dovedite la angajare* (absolventul are toate competențele solicitate de postul respectiv *versus* absolventul are abilitatea de a învăța și de a dezvolta rapid competențele solicitate de acel post);

4) *învățarea viitoare* (obținerea diplomei nu reprezintă sfârșitul învățării *versus* diploma certifică dobândirea unor cunoștințe și competențe);

5) *deprinderile și competențele care determină nivelul de angajabilitate al unui absolvent* (deprinderi și competențe de bază care pot fi valorificate în orice instituție versus deprinderi și competențe specifice unui anumit sector de activitate, unei anumite organizații) [*apud* 4].

În acest context este evidentă legătura dintre responsabilitatea individuală a absolventului și rezultatul angajării acestuia.

În viziunea cercetătorilor J.Argos, P. Ezquerra, [5] angajabilitatea este „un concept complex și polisemantic care include diferite tipuri de abilități” și nivelul de inserție și angajabilitate al absolvenților depinde de deprinderile de lucru, dar și de cunoștințele și competențele dobândite. Autorii vorbesc de ***competențe hard*** sau ***competențe soft***. Competențele hard sunt specifice domeniului studiat. Competențele soft includ: lucrul în echipă, abilitățile de comunicare, flexibilitatea, răbdarea, motivația, capacitatea de persuasiune, managementul timpului etc. Dacă utilitatea dezvoltării competențelor hard e de necontestat, studiile aceloraşi autori indică faptul că și asigurarea dezvoltării deprinderilor soft în cadrul activităților desfășurate în mediul universitar este foarte importantă.

În acest context, misiunea universităților este de a oferi studenților acele calificări academice – definite din punctul de vedere al cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor – relevante penru angajatori în procesul de recrutare al unui absolvent dar și oportunitate absolvenților de a evolua și/sau de a-și îmbunătăți calificările inițiale prin programele de învățare pe tot parcusul vieții.

La întrunirea miniștrilor educației din Spațiul European (București, 2012) a fost trasată directiva în ceea ce privește angajabilitatea absolvenților, actuală și astăzi: „Absolvenții de astăzi trebuie să combine abilități și competențe transversale, multidisciplinare, și de inovare și cunoștințe de specialitate actualizate pentru a putea contribui la nevoile mai curpinzătoare ale societății și ale pieței muncii. Căutăm să îmbunătățim angajabilitatea și dezvoltarea personală și profesională a absolvenților pe parcursul carierei lor. Vom obține aceste deziderate prin îmbunătățirea colaborării dintre angajatori, studenți și instituții de învățământ superior, în special în vederea dezvol-

tării de programe de studiu care ajută la creșterea inovativității și a potențialului antreprenorial și de cercetare al absolvenților" [6].

Astfel, preocuparea pentru dezvoltarea experienţelor de învăţare care să faciliteze angajabilitatea şi inserţia absolvenţilor pe piaţa muncii devine un obiectiv primordial în colaborarea dintre aceşti parteneri.

Referințe:

1. *Implementarea Procesului Bologna în România: Perspectiva studenţilor*. Disponibil: www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2009-Raport-Implementare-Proc-Bologna-in-Romania-Perspectiva-Studentilor-1.pdf
2. PETCU, V., PETCU, A., HÂJ, C. et al. *Ghid practic privind internaționalizarea învățământului superior românesc*. Bucureşti: IEMU, 2015. 95 p. Disponibil: http://old.uefiscdi.ro/Upload/19bb0071-bc38-4855-9344-cb3-e091bcb5d.pdf
3. FEURAŞ, E. Angajabilitatea studenţilor instituţiilor de învăţământ superior: experienţa europeană. În: *Economica*, 2015, nr.1(91), pp.90-97. Disponibil:http://irek.ase.md/xmlui/bitstream/handle/123456789/170/FeurasE_ec_2015_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. CREȚU, C. M., CHISĂLIȚĂ, O.A. Analiza situației absolvenților pe piața muncii. Perspectivă pedagogică. În: Volumul conferinţei naţionale de cercetare în educaţie. „*Comunităţile de învăţare în secolul 21. Provocări pentru învăţământul superior*". Iaşi, 18-20 iunie 2015. Disponibil: www.academia.edu/31005851/Analiza_situației_absolvenților_pe_piața_muncii._Perspectivă_pedagogică; www.cered.ro/2015/volum-conferinta/-02_W2_Cretu_Chisalita_Analiza%20situatiei%20absolventilor%20pe%20piata%20muncii.%20Perspectiva%20pedagogica.pdf
5. ARGOS, J., EZQUERRA, P. Universities and Skills for Employability. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2014, no139, p.290-296. Disponibil: https://www.researchgate.net/ publication/274176723 Universities and Skills for Employability
6. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area Bucharest Communiqué, p.2. Disponibil: https://mecc.-gov.md/sites/default/files/bucharest_communique_20121.pdf

UNELE ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE DIN PERSPECTIVA COMUNICĂRII DIDACTICE

Vasilica-Carina BANU

Introducere. Ritmul accelerat de viaţă şi volumul imens de informaţie de care dispune azi societatea contemporană pun în mod imperios în faţa şcolii sarcina formării unor capacităţi pentru ca elevii să devină apţi de autoinformare şi autoformare permanente. Conform standardelor actuale, câmpul relaţional al individului se lărgeşte continuu, dincolo de graniţele unei comunităţi sau alteia. Migrarea dintr-un câmp în altul şi interferenţele câmpurilor sociale şi psihosociale pot produce, blocări, frustrări şi ratări, dacă persoana nu este pregătită de adaptare la noile contexte şi exigenţe. Mijlocul cel mai adecvat de dotare a copilului cu instrumentele necesare formării şi realizării ca personalitate este antrenarea lui în cât mai mare măsură în formarea proprie.

Atât pentru educarea prezentă, cât şi pentru formarea copilului în perspectiva adultului, comunicarea didactică are un rol deosebit. Ea stă la baza oricărei intervenţii educative. Conţinutul cognitiv, informaţional predat-învăţat în procesul didactic, ca şi influenţarea formativă asupra capacităţii operaţionale, formării morale, estetice etc. a elevului presupun o interacţiune permanentă între educator şi educat. Accentul cade în tot mai mare măsură pe interactivitate, pe sporirea rolului activ al receptorului-elev şi pe utilizarea întregii palete de retroacţiuni comunicaţionale. Întregul proces de organizare şi desfăşurare a activităţii şcolare a elevilor este reglementat de învăţător prin comunicare.

Comunicarea didactică. Definiţiile comunicării pot fi structurate în definiţii de natură instrumentală (care descriu comunicarea prin componentele sale, aşa cum se produce aceasta) şi definiţii de natură analitic-investigativă (care încearcă să observe comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere-receptare a unui mesaj) [1, p.39].

Procesele de comunicare sunt esenţialmente sociale, se întemeiază pe fenomene de interacţiune şi sunt determinate de acestea. Orice

comunicare, fiind o interacţiune, implică o influenţă reciprocă. Procesul de predare-învăţare este o formă specifică de comunicare şi ca atare întruneşte toate caracteristicile modelului oferit de teoria comunicării. În plus, comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activităţii instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale şi de vârstă ale educaţilor şi de contextul psihosocial în care are loc. În legătură cu importanţa comunicării în predare-învăţare, Miron Ionescu şi Ioan Radu precizează că „reuşita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare, ceea ce presupune anumite cerinţe precise pentru lecţia orală, pentru dezbaterea sau convorbirea etică, pentru elaborarea manualului etc.” [2, p.39].

Comunicarea didactică privită şi considerată ca model de formare a capacităţilor comunicative ale elevilor de ciclu primar ocupă un loc central în demersul educaţional, dat fiind faptul că în faţa şcolii stă sarcina pregătirii copiilor pentru autoinformare permanentă. Aceasta poate fi definită ca „un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale al informaţiei între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emiţători şi receptori semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [3, p.177]. Ea presupune o interacţiune de tip feedback privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente intenţionate sau formate în cursul comunicării. Nota de reciprocitate specifică actului de comunicare este tocmai ceea ce o deosebeşte de informare (aceasta desemnând actul de a face cunoscut, a tansmite un mesaj care să fie receptat de destinatar). Actul comunicaţional trebuie, astfel, privit ca o unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională, aceasta însăşi fiind purtătoare de informaţii. Actul comunicaţional este un act interactiv în care simultan cei doi locutori – profesorul şi elevii – transmit şi receptează informaţii. Emiţătorul şi receptorul în situaţia şcolară sunt profesorul şi elevul. Între sursă şi destinatar se interpune canalul de comunicare care poate suferi perturbări. Pentru ca informaţia să treacă prin canal, ea trebuie să fie redată într-o formă aptă de transmisie. Mesajul trebuie să fie transpus într-un cod, semne şi reguli de combinare a acestora, comun profesorului şi elevului. Repertoriul, ca

ansamblu de semne şi reguli logico-gramaticale de folosire a acestor semne, trebuie să fie parţial comun emiţătorului şi receptorului. Partea comună a repertoriului se lărgeşte continuu ca efect al învăţării. Codul comun în procesul comunicării este, în mod obişnuit limba, împreună cu mijloacele neverbale de expresie.

Între persoanele aflate în dialog trebuie să existe o anumită atracţie reciprocă şi o atitudine comună faţă de ceea ce se comunică. Atitudinile identice sau apropiate – preţuirea învăţăturii, sârguinţa etc. – sporesc deschiderea reciprocă, în vreme ce atitudinile diferite distanţează. Comunicarea didactică stă la baza oricărei intervenţii educative. Conţinutul cognitiv predat-învăţat în procesul didactic şi influenţarea formativă (asupra capacităţilor operaţionale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacţiune permanentă între educator şi educat. În cercetările tradiţionale s-au tratat, de regulă, separat cele două roluri: educatorul a fost mereu considerat ca emiţător, transmiţător de informaţii, iar educatul ca receptor al acestora.

Chiar dacă în momente reale comunicarea pare unidimensională, de la educator spre elev în predare şi de la elev spre educator în verificarea cunoştinţelor, aceasta se referă la un flux informaţional principal. În acelaşi timp însă funcţionează o conexiune inversă prin care emiţătorul este informat permanent despre efectele comunicării asupra partenerului: învăţătorul „citeşte” reacţiile elevilor, iar elevii „citesc” atitudinea învăţătorului cu privire la reacţia lui (a elevului) şi fiecare dintre locutori îşi adaptează conduita comunicaţională ulterioară în funcţie de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală. Comunicarea didactică este în acelaşi timp ierarhică şi reciprocă. Învăţătorul este cvasipermanent iniţiator al mesajului şi organizator, conducător al actului comunicaţional. Este şi firesc acest lucru de vreme ce el stabileşte obiectivele, conţinutul, metodele şi canalele de transmitere a mesajului şi structurează/ordonează utilizarea timpului afectat activităţii. Mesajul lui este codat după principiile ştiinţei şi ale legităţilor psihopedagogice, este previzibil şi prescriptiv. Reciprocitatea relaţiei comunicaţionale didactice trebuie înţeleasă în primul rând, dar nu exclusiv, în sensul că iniţiativa mesajului aparţine, într-o viziune interactivă asupra procesului

instructiv-educativ, şi elevului. Elevul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar iniţierea mesajului de către elev se referă mai puţin la conţinutul cognitiv al ştiinţei pe care trebuie să şi-l însuşească şi mai mult la cum poate face acest lucru. Prin comunicarea didactică se realizează interacţiunea profesor-elev şi o serie de relaţii care influenţează procesul de predare: relaţii de schimb informaţional, de influenţare reciprocă, de cooperare, simpatetice faţă de emiţătorul mesajului didactic. Reglarea predării se face în funcţie de datele obţinute de profesor prin mecanismul feedback-ului. Preocupările practicienilor pentru creşterea eficienţei învăţării şcolare se fundamentază pe cunoaşterea proceselor învăţării aşa cum le găsim tratate în diferite teorii şi modele de învăţare: conexionismul lui Thorndike, condiţionarea clasică a lui Pavlov, condiţionarea prin contiguitate a lui Guthrie, condiţionarea operantă a lui Skinner, teoria sistematică a comportamentului a lui Clark Hull, teoria lui Tolman, teorii ale comportamentului bazate pe prelucrarea informaţiilor, învăţarea prin discriminare [4, p.18].

Concluzii. Comunicarea didactică are un rol foarte important în desfăşurarea procesului instructiv-educativ, deoarece a comunica înseamnă să împărtăşeşti informaţii. Este o artă să comunici eficient. În şcoală se regăsesc şi bariere de comunicare. Comunicarea didactică însă nu se împacă cu superficialitatea, narcisismul, indiferenţa, rigiditatea, elemente care duc la dispariţia relaţiilor afective ce canalizează la dispariţia interesului elevului pentru şcoală. Comunicarea are ca obiective descoperirea şi dezvoltarea personalităţii elevilor, dar totodată şi o mai bună înţelegere a relaţiilor umane.

Referințe:

1. PÂNIŞOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Iaşi: Polirom, 2004. p. 39.
2. IONESCU, M., RADU, I. (coord.). *Didactica modernă*. Ed. a II-a. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, pp. 39-40.
3. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2002, pp. 135-247.
4. HILGARD, E.R., BOWER, G.H. *Teorii ale învăţării.* Bucureşti, E.D.P., 1974.

TEHNOLOGIA *DATA MINING* – APLICAREA ÎN ECONOMIE

Natalia APETRII

Apariția și dezvoltarea tehlologiilor informaționale întotdeauna demonstrează impactul vizibil asupra mai multor domenii ale activității umane, şi anume, economiei și pedagogiei. O mare popularitate pe piața IT actualmente au căpătat tehnologiile inteligente de procesare a datelor (*Business Intelligence*) din care face parte și *Data Mining*.

Tehnologiile noi informaționale actuale nu sunt doar instrumentele de procesare simplistă a datelor, dar sunt privite și aplicate ca mijloace puternice de extragere a cunoștințelor noi, a regulilor noi care reprezintă baza pentru luarea deciziilor în conducerea eficientă a întreprinderii.

Data Mining este o tehnologie de analiză inteligentă a datelor. *Data Mining* permite consolidarea, explorarea unui volum mare de date, construirea modelelor predictive, descoperirea regularităților, legităților, interdependențelor dintre evenimente și obținerea cunoștintelor noi utile beneficiarului tehnologiei inteligente. *Data Mining* nu poate fi privit aparte de software care exprimă toată puterea și însemnătatea acestei tehnologii informaționale. Software pentru *Data mining* poate fi aplicat în domeniul economiei pentru rezolvarea unui spectru vast de probleme de analiză, perdicție, asociere, clusterizare a volumelor mari de date etc. Fără asistența acestui instrument analitic puternic, extragerea cunoştinţelor utile ascunse în volume mari de date este imposibil de rezolvat aceste probleme (adaptat după [1]).

Instituția de învățământ superior reprezintă instituția care promovează educația concomitent cu cercetarea, inovarea și tehnologiile moderne, incusiv cele informaționale inteligente. Internetul și platforma educațională MOODLE reprezintă oportunități de avansare/instruire a viitorilor specialiști competenți în economie. Învățământul superior este puncul de pornire al unui specialist contemporan de succes.

În cadrul departamentului „Contabilitate și Informatică Economică” a Facultății Științe Economice a fost elaborat cursul electronic *Data Mining* pe baza platformei MOODLE.

Conţinutul cursului „Analiza intelectuală a datelor – *Data Mining*” include următoarele teme (adaptat după [2]):

1. Introducere în analiza datelor

Modele, date. Clasificarea modelelor şi datelor.

2. Tehnologii moderne de analiza datelor

Knowledge Discovery in Data şi *Data Mining*.

3. Software-ul în domeniul analizei intelectuale a datelor

4. Pregătirea datelor pentru analiză

Consolidarea, transformarea, curăţarea şi preprocesarea datelor.

5. Reguli asociative (association-rule Mining, Association Rules) de procesare intelectuală a datelor

6. Regresia. Regresia liniară

7. Reţelele neuronale artificiale

8. Clusterizarea datelor. Reţelele neuronale artificiale Kohonen

9. Clasificarea datelor. Clasificare Bayesiană

10. Arborii decizionali

Cursul „Analiza intelectuală a datelor – *Data Mining*” include lecţii, seminare şi lucrări de laborator.

Data Mining reprezintă o tehnologie de procesare inteligență a unor volume considerabile de date cu scopul descoperirii legităților nontriviale existente între fenomene distanțate în timp și spațiu.

Referințe:

1. APETRII, N. Tehnologia Data Mining – perspectiva educațională. În: *Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Creşterea competitivității economice în contextul formării societății bazate pe cunoaștere”*. Chișinău: CEP USM, 2016. p. 619-624.
2. APETRII, N. Tehnologii noi în pregătirea specialiştilor cu profil economic. În: *Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale: (cu paticipare la distanță) „Rolul tehnologiilor informaţionale în pregătirea profesională a specialiştilor profilului economic”*. Bălți: Presa universitară bălţeană, 2010. p. 99-103.

Rezultatele științifice reflectate în prezentul articol au fost obținute în cadrul Proiectului 15.817.02.38A „Dezvoltarea sistemelor informatice inteligente orientate pe familii de probleme decizionale cu aplicare în educaţie şi cercetare”, conducător științific Gheorghe Căpățână.

STRATEGII DE PREVENȚIE ȘI INTERVENȚIE APLICABILE ÎN VEDEREA REDUCERII SAU DIMINUĂRII AGRESIVITĂȚII ȘI VIOLENȚEI ȘCOLARE

Corina BALAN, Zoia GUȚU

Introducere. Fenomenul violenţei şcolare trebuie analizat din perspectiva apariției lui, a actorilor implicați și a efectelor generate. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenţei şcolare înseamnă a ține seama de toți factorii (sociali, familiali, şcolari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor [1, p.269]. Școala este spațiul unde elevii se instruiesc, învață, promovează modele, valori, stabilesc relații, se dezvoltă cognitiv, afectiv și moral, dar poate reprezenta şi un cadru instituțional care să contribuie la dezvoltarea conflictelor. A lupta contra violenţelor şcolare înseamnă a ameliora calitatea relațiilor şi a comunicării între toate persoanele angrenate în sistemul educaţional [2, p.131], în situația în care sursele violenţelor se găsesc atât în mediul şcolar, cât şi în exteriorul şcolii.

Prevenția şi intervenţia în cazul violenţei şcolare, ca demersuri specifice, trebuie să realizeze două obiective, corelate între ele: pe de o parte, eliminarea sau diminuarea cauzelor şi a condiţiilor ce generează conduitele violente, iar pe de altă parte, resocializarea, recuperarea morală şi socială a actorilor implicaţi.

Strategii de prevenție și de intervenție

Prevenirea este metoda cea mai indicată în ceea ce priveşte fenomenul violenţei şcolare, deoarece permite identificarea din timp a elevilor cu probleme şi intervenția asupra acestora înainte ca anumite incidente de o oarecare amploare să izbucnească [3, p.179]. În mod tradițional, acțiunile preventive au fost clasificate pornind de la criteriul temporalității [4, p.51]. Un program preventiv este inclus într-o anumită categorie, în funcție de momentul în care se desfăşoară: înainte sau după manifestarea comportamentului violent. Din această perspectivă, Sălăvăstru (2004), Pascal (2013) vorbesc de trei tipuri de prevenție pe care le poate asigura școala și care se completează reciproc:

a) o *prevenție primară*, care se poate realiza foarte uşor de către fiecare profesor și se referă la dezvoltarea unei atitudini pozitive față

de fiecare elev, exprimarea încrederii în capacitatea lui de a reuşi, valorizarea efortului elevului;

b) o *prevenție secundară*, ce pleacă de la faptul că şcoala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale şi afective a elevului, iar profesorul, printr-o observare atentă a acestuia, poate repera efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului şcolar;

c) o *prevenție terțiară*, ce are în vedere sprijinul direct adus elevilor care manifestă comportamente violente, urmărind prevenirea recidivei. Acest tip de prevenție presupune adoptarea unor măsuri după producerea comportamentului violent.

Dacă în cazul prevenţiei, şcoala se adresează cauzelor generatoare sau semnelor premergătoare unui astfel de comportament, în cazul intervenţiei, şcoala se adresează în mod direct cazurilor de violenţă apărute, prin măsuri rapide sau prin măsuri care combină sancţiunile cu asistenţa. Durlak (1995) arată că programele de intervenție sunt strâns legate de programele de prevenire. Practic, orice intervenţie reuşită asupra unui act de violenţă care apare în spaţiul şcolar este o măsură eficientă de prevenție a unei situaţii similare viitoare. Nu întotdeauna se pot rezolva problemele de comportament ale elevilor prin intermediul prevenției şi atunci literatura de specialitate subliniază importanța strategiilor de intervenție în cazul manifestărilor agresive/violente, strategii abordate pe niveluri: la nivel individual; la nivelul clasei şi la nivelul şcolii/instituționale [3, p. 184-185].

Strategiile la nivel individual/de elev au drept scop antrenarea unor competențe sociale, atât prin intermediul unor tehnici specifice, adaptate fiecărui caz în parte, cât şi prin modificarea atitudinilor şi credințelor asociate agresivității şcolare.

Strategiile la nivelul clasei au ca scop lărgirea sferei de cunoaştere a elevilor cu privire la fenomenul agresivității şcolare şi sensibilizarea acestora prin relevarea consecințelor şi implicațiile violenței de orice natură.

Strategiile la nivelul școlii/instituționale au ca țintă clarificarea şi stabilirea regulilor care interzic violența de orice natură în perimetrul şcolii, promovând respectul şi comportamentele prosociale.

Efectele intervenției preventive sunt condiționate de asigurarea participării tuturor membrilor comunității educaționale în implementarea programului, de asumarea colectivă a responsabilității şi de urmărirea unui obiectiv comun, vorbind aici de abordarea „*the whole school*” a lui Roşan (2009).

Din această perspectivă, literatura de specialitate subliniază şi importanța *intervenţiilor la nivel familial*, dar şi a *intervenţiilor la nivel social***,** urmărind să sublinieze importanța și eficiența semnificației rolului-cheie jucat de fiecare grup în dezvoltarea copilului.

Concluzii. Fiecare situație de manifestare a agresivității şi violenței școlare este unică din punctul de vedere al cauzelor și al formelor de manifestare. Având la dispoziție o gamă largă de acțiuni de prevenție și intervenție, „e mult mai ușor să alegi ce se potrivește mai bine dintr-o serie de posibilități decât să procedezi la întâmplare prin tatonări succesive, aplicând regulile învățării prin încercare şi eroare” [1, p.277]. Școala deține un rol hotărâtor în prevenţia şi intervenţia în cazul comportamentului cu caracter antisocial. Cu toate acestea, fără eforturile conjugate ale tuturor factorilor educativi implicaţi – familie, şcoală, comunitate, mass media – şcoala nu poate face faţă tuturor variabilelor ce pot interveni.

Referințe:

1. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
2. DARDEL JAOUADI, Fl. *Analyser et gérer les violences*. În: DOUDIN, Pierre-André et. Miriam. (eds.), *Violences à l'école: Fatalité ou défi?*. Bruxelles: De Boeck Université, 2000, pp. 129-145.
3. PASCAL, E. *Prevenirea și controlul violenței școlare*. În: CURELARU, M. (coord.). *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013.
4. SZABO, Anamaria. *Violența în şcoală: o perspectivă holistă de abordare a prevenirii fenomenului*. În: *Protecția socială a copilului*, anul X, nr. 3(32), 2008, pp. 43-61.
5. ROŞAN, A. *Comportamentul violent-screening şi strategii de intervenție*. Cluj-Napoca: Alma Mater, 2009.

ANALIZA ABORDĂRII PSIHOLOGICE A GÂNDIRII CRITICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Vasilica BALERCĂ
Liceul Tehnologic Petricani, Neamţ
Zoia GUŢU

Introducere. Pe măsură ce lumea devine tot mai complexă şi democraţia se răspândeşte tot mai mult, devine evident faptul că tinerii trebuie, mai mult ca oricând, să fie capabili să rezolve probleme dificile, să examineze critic condiţiile, să cântărească alternativele şi să ia decizii gândite şi în cunoştinţă de cauză. Este, de asemenea, evident că a gândi critic este o capacitate care trebuie dezvoltată şi încurajată într-un mediu de învăţare propice. Intrarea copilului în şcoală, contactul cu specificul activităţii şcolare creează condiţii noi favorizante pentru dezvoltarea gândirii copilului determinând un proces important în cunoaşterea lumii înconjurătoare. Copilul îşi însuşeşte pe parcursul acestei perioade un mare volum de cunoştinţe, dezvoltându-şi concomitent modalităţi noi de înţelegere.

Pentru a manevra informaţiile bine, copiii vor trebui să ştie să aplice un set de deprinderi de gândire care să le dea posibilitatea să sorteze informaţia cu eficienţă, transformând-o în sensuri care, la rândul lor, să poată fi transformate în comportamente practice. Pe scurt, vor trebui să gândească şi să înveţe în mod critic. Aceasta nu se întâmplă însă în mod automat. Ei trebuie să fie obişnuiţi să proceseze, să-şi însuşească şi să utilizeze informaţii şi idei. Ei trebuie să parcurgă un proces sistematic de analiză şi reflecţie critică. Un proces care nu numai că ii ajută sa parcurgă informaţia în timpul scolii, dar care serveşte şi drept cadru pentru procesele ulterioare de gândire şi reflecţie critică. Pentru ca acest lucru să se întâmple tot timpul, copiilor trebuie să li se ofere un cadru de gândire şi învăţare care să fie atât sistematic cât şi evident.

Abordarea psihologică a gândirii critice la şcolarii mici. Progresele importante de-a lungul micii şcolarităţi realizează procesele gândirii constând, în principal, în apariţia şi consolidarea „construcţii-

lor logice” – mediate, reversibile – care înlocuiesc „procedeele empirice”, intuitive, native ale etapei precedente. Construcţiile logice îmbracă forma unor judecăţi şi raţionamente care-i permit copilului ca, dincolo de datele experienţei nemijlocite senzoriale, să întrevadă anumite permanenţe, anumiţi „invarianţi”, cum ar fi, de pildă, cantitatea de materie, greutatea, volumul, timpul, viteza, spaţiul.

Gândirea este un proces psihic de reflectare generalizată şi mijlocită a realităţii obiective, a însuşirilor şi relaţiilor esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor [1, p.51].

A.R. Luria susține că, odată cu trecerea spre stadiile superioare, „componentele psihice mai complexe ale acestora încep să exercite o influenţă reglatoare asupra componentelor psihice elementare”. Aceeaşi idee o întâlnim şi în afirmaţia lui L.S. Vîgotski, conform căreia în perioadele timpurii ale copilăriei dezvoltarea se produce de „jos în sus”, în sensul că procesele psihice mai complexe se formează pe baza proceselor elementare, pentru ca în perioadele mai avansate dezvoltarea să se producă „de sus în jos”, procesele psihice complexe influenţându-le pe cele elementare [2, p.86].

Copilul, în evoluția sa, ajunge să surprindă „fenomene inaccesibile simţurilor, gândirea sa făcând o cotitură decisivă, ridicându-se în plan abstract, categorial”.

Unii psihologi (de pildă, Piaget) consideră gândirea ca fiind caracterizată prin structura să logică ipotetico-deductivă: „Gândirea formală este esenţialmente ipotetico-deductivă, deducţia nu se referă direct la relaţii percepute, ci la enunţuri ipotetice, adică la propoziţii care formulează ipoteze sau stabilesc relaţii între date, independent de caracterul lor actual; deducţia constă în a lega între ele aceste aserţiuni, stabilind consecinţele lor necesare, chiar atunci când adevărul lor experimental nu depăşeşte posibilul"(Inhelder, Piaget, 1955, p. 220).

Concluzii. În faţa unei realităţi complexe, subiectul, la nivelul gândirii formale, nu se mai mulţumeşte cu constatarea fenomenologică, ci încearcă o explicaţie cauzală mediată, caracterizată în fond prin două momente gnozice: momentul emiterii unei ipoteze cu privire la relaţia cauzală şi momentul verificării ipotezei. Ceea ce

rămâne ca un fapt cert din analiza caracterului formal al gândirii este fără îndoială caracterul cauzal intern al acestui stadiu, cauzalitate care echivalează cu dezvăluirea legilor fenomenelor.

Referințe:

1. DRUŢU, I., FODOR, E. *Psihologie. Manual pentru liceele pedagogice*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1989.
2. NICOLA, I. *Pedagogia şcolară*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.

ABORDĂRI ALE CONCEPTULUI DE CREATIVITATE

Vladimir GUȚU, Ramona-Elena ROTARU

Introducere. Creativitatea este un concept al progresului uman, care provine din cuvântul latin *creare*, care înseamnă „a naște", „a făuri". Originea lexemului datează încă din anul 1937, atunci când G.W. Gordon Allport a optat pentru conceptul de *creativitate*, dintre numeroasele derivate potențiale. Termenul a suferit mai multe schimbări, forme de-a lungul timpului, cuprinzând o multitudine de alte concepte asemănătoare, cum ar fi: *imaginație creatoare* (Th. Ribot), *experiență imaginativă transiminală* (H. Rugg), *imaginație constructivă* (A. Osborn), *inteligența fluidă* (R.B. Cattell), *gândire divergentă de tip autist* (E. Holt), *gândire direcționată creatoare* (E. Hillgard), *gândire aventuroasă* (F. Barlett), *gândire laterală* (E. de Bono), *rezolvare specifică de probleme* (A. Newell, J.C. Shaw, H.A. Simon), *rezolvare de probleme slab structurate* (J. Bruner) [1, p. 34].

Conceptul curent este unul profund și foarte complex. Se răspândește dincolo de monodimensiunea restrânsă a ceea ce se întâmplă în școli și în mediile educaționale. Ea se regăsește într-o paletă variată, cum ar fi: arte, științe, științe umaniste, în timp și spațiu [2, p. 6]. Actualul concept al creativității este strâns legat de progresul societății prin intermediul promovării acestuia în mediul educațional, și nu numai. Actualitatea temei este determinată de procesul social actual aflat în strânsă legătură cu tendințele care apar în contextul progresului societății, transpusă în domeniul educației. Cercetătorii

din domeniul creativității consideră că acest concept al creativității reprezintă o valoare universală, având un rol deosebit în dezvoltarea societății contemporane și, totodată, unul dintre cele mai contradictorii concepte din mediul educațional.

Pentru societate, creativitatea simbolizează o necesitate din ce în ce mai stringentă și, în același timp, un domeniu foarte complex și greu de verificat. În ceea ce privește capacitatea de creație, ea este o însușire care nu este în funcție de gradul de dezvoltare al cunoștințelor adunate. Bineînțeles că un creator cu cât va cunoaște mai multe noțiuni, sintagme, concepte, cu atât va avea mai multe posibilități de a le aplica ori folosi în sens creator [3, p. 71-72]. Creativ este reprezentat de cel care constituie o caracteristică, particularitate prin originalitate, inovativitate, expresivitate, generativ, deschizător de căi, inventiv. Margaret A. Boden este de părere că acest concept al creativității este un complex de încrucișări noi, originale, combinat în același timp cu ideile vechi. De asemenea, o persoană creativă este expresivă, plină de imaginație și inventivă. Mai mult decât atât, numeroși psihologi sprijină ideea că în majoritatea cazurilor, a fi creativ exprimă *noutatea, originalitatea, inovativitatea* și un *nou concept* [4].

Abordări ale conceptului de creativitate. Literatura de specialitate din domeniul creativității abordează conceptul din puncte de vedere sociologic, psihologic și pedagogic.

Din perspectivă *sociologică*, conceptul de creativitate abordează acțiunile reciproce dintre individ și societate. Întrucât creativitatea se realizează mereu într-un context social, aceasta a fost evidențiat de către Cropley și Stein. Cercetătorul australian, Cropley, a evidențiat faptul că societatea prezintă un interes deosebit pentru conceptul de creativitate, care evidențiază două părți importante, cum ar fi: partea de conservare care exprimă o rezistență la schimbare și puterile inovatoare care reprezintă o cale favorizantă pentru creativitate. Bineînțeles că acest concept poate fi înfăptuit prin schimbare progresivă, dar totodată, și prin schimbare radicală. Razik a evidențiat faptul că situația politică și cerințele economice au înclinat mereu spre o influențare a presupunerilor cu privire la creativitate. Mai mult decât atât, obiectivele sociale și valorile culturale s-au preocupat de

eforturile creatoare. Atât Razik, cât şi Cropley au scos în evidenţă faptul că societatea are nevoie să adopte conceptul de creativitate dintr-o perspectivă socială. Această abordare a creativităţii este văzută ca un factor important în ceea ce priveşte supravieţuirea şi înflorirea societăţii actuale [5].

Din perspectivă *psihologică*, ca dimensiune complexă a personalităţii umane, interesul asupra creativităţii a condus la proiectarea şi evidenţierea unor abordări distincte ce aparţin diverselor orientări psihologice. În continuare, avem trei teorii diferite privind explicarea fenomenului creativităţii: Teoria psihanalitică, Teoria culturală şi Teoria cognitivă [6, p. 14].

În Teoria psihanalitică, S. Freud expune fenomenul creaţiei pornind de la teoria sublimării. El consideră că fenomenul creaţiei poate fi justificat prin intermediul impulsurilor refulate în inconştient. Aceste impulsuri sunt considerate tendinţe ce pot apărea sub forme ascunse, deghizate în subconştient. Unul dintre discipolii lui Freud, A.Adler, consideră că mijlocul de anihilare a complexului de inferioritate este intermediată cu ajutorul creativităţii. De asemenea, Adler evidenţiază fenomenul creativităţii ca fiind o formă de adaptare superioară. Prin activitatea creatoare, elevul devine util societăţii cotidiene şi dezvoltă cognitiv. Ulterior, în abordarea psihanalitică au apărut concepte noi pentru explicarea creativităţii, mai exact: *regresia adaptivă* şi *elaborarea*. *Regresia adaptivă* reprezintă procesul primar care asigură stimularea creativităţii prin împletirea gândurilor din subconştient, care apar în timpul somnului, iar *elaborarea* constituie un proces secundar, obţinut în timpul somnului care asigură transformarea materialului prin gândire conştientă şi realistă [7].

Teoria culturală (interpersonală) evidenţiază rolul diverşilor factori culturali din mediu în dezvoltarea creaţiei şi geneză. M. Mead consideră că orice societate, care apreciază mai puţin produsul creativ şi mai mult procesul, stimulează dezvoltarea creativităţii. De aceeaşi părere este şi M. Tumin care rezonează mai mult cu procesul creator şi mai puţin pe produsul final. Iar P. Matusseck precizează cei trei factori importanţi în creaţie: motivele interioare, ambianţa şi cauzele sociale. Aşadar, H.H. Anderson este de părere că relaţia dintre personalitatea

creatoare şi societatea creatoare este una de simbioză şi de interdependență, deoarece elevul ajută la armonizarea mediului, iar societatea încurajează creația [8, p. 17-18].

Teoria cognitivă exemplifică personalitățile cu nivel ridicat al creativității. Cognitiviştii consideră că persoanele care îşi pot schimba cu uşurință perspectiva de abordare, sunt deschise față de informațiile venite din exterior şi au capacitatea să îşi asume riscuri sunt persoane cu un nivel înalt de creativitate [9, p. 19-20].

Abordările *pedagogice* pentru stimularea creativităţii includ un ansamblu de instrumente, un mediu şi un timp care să favorizeze apariția inovării şi originalității. Prin derularea unor activități extrașcolare și extracurriculare, creativitatea poate fi susținută în afara mediului educațional, care conduc către completarea activităților din clasă [10]. Fiecare individ deține un element de creativitate. Marii pedagogi, cum ar fi Jean Piaget, Nicola şi Comarova evidențiază faptul că încă de la naştere, copilul deține un anumit grad de potențialitate creativă. Această potențialitate este influențată de către mediul şi procesul educativ, iar prin intermediul acestora se dezvoltă diferite etape noi ale creativităţii conturate totodată prin originalitate şi inovativitate [11].

Concluzii. Societatea actuală se constituie prin schimbări fundamentale care se petrec în conduită, în familie, la locul de muncă, în știință, în educație și în aproape orice aspect al vieții cotidiene. A trăi într-o asemenea societate presupune un grad corespunzător de conformare şi adaptabilitate care se transpune în creativitate.

Mai presus de toate, considerăm că abordarea creativității reprezintă unul dintre pilonii de bază ai societății, şi, totodată, ai contemporaneității. Fenomenul creativității poate fi unul dintre cele mai fascinante procese ale personalității umane, reprezentând forma cea mai înaltă a activității noastre. Dat fiind faptul că ne aflăm într-o societate care se află într-o continuă schimbare, creativitatea ar trebui să devină un pilon definitoriu al progresului uman. Succesul progresului şi al evoluției ar trebui să aibă în prim-plan dezvoltarea creativității. Studiul teoretic al creativității în contextul actual reprezintă o deosebită importanță în societatea prezentă.

Referințe:

1. MUNTEANU, A. *Incursiuni în creatologie*. Timişoara: Augusta, 1999.
2. BRUCE, T. *Cultivating Creativity in Babies, Toddlers and Young Children*. Dubai: Hodder Education, 2008.
3. DULGHERU, V., CANTEMIR, L., CAREEA, M. *Manual de creativitate*. Chişinău: Editura Tehnica-Info, 2000.
4. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004, p. 17.
5. OSICEANU, M-E., *Destinul creativității în secolul XXI: Creativitatea în contextul schimbării și diversității*. 2011. [Accesat 01.09.2011] Disponibil: http://www.sinuc.utilajutcb.ro/SINUC-2011/SECTIA--IV/11.IV.12.pdf
6. POPESCU, G. *Psihologia creativității*. Ediția a III-a. București: Editura Fundației *România de Mâine*, 2007.
7. *Ibidem*.
8. *Ibidem*.
9. *Ibidem*.
10. VLAICU, C. *Creativitate și învățare – suport de curs*. [Accesat 02.09.2019] Disponibil: https://www.academia.edu/36496041/Creativitate_si_invatare
11. ENE, R-A. Modalități de stimulare a creativității prin metode active. În: *EDICT – Revista Educației.* 2018 [Accesat 02.09.2019]. Disponibil: https://edict.ro/modalitati-de-stimulare-a-creativitatii-prin-metode-active/.

REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII AUTODIRIJATE LA ADULȚI

Ina IONAȘCU

Secolul XXI se centrează în jurul conceptului de „societate a cunoaşterii”, în care fiecare persoană va avea nevoie de o gamă largă de aptitudini şi competenţe, iar dezvoltarea acestor competenţe trebuie să se desfăşoare în mod continuu, pe tot parcursul vieţii. Într-o lume aflată în schimbare rapidă şi puternic interconectată, competenţele-cheie vizează să pună bazele pentru realizarea unei societăţi mai democratice şi mai echitabile. Ele răspund nevoilor de creştere durabilă şi favorabilă incluziunii, coeziune socială şi dezvoltare în continuare a culturii democratice.

Astfel, educaţia adulţilor devine o necesitate a oricarei societăţi. Educaţia adulţilor apare din perspectiva educaţiei permanente drept o completare, continuare, perfecţionare şi individualizare a formaţiei personale şi profesionale, pentru a face faţă provocărilor mereu noi ale unei societăti în schimbare.

Terminologia care descrie educaţia adulţilor, ca şi practica corespunzător s-a diversificat considerabil în ultimul timp. Astăzi se vorbeşte de educaţia permanentă, de formarea profesională, industrială, agricolă, de formarea profesională superioară, cursuri de alfabetizare, şcoli secundare serale, studii universitare serale, învăţământ axat pe nevoile colectivităţii, educaţia femeilor, a tinerilor, a vârstnicilor (vârsta a treia), a consumatorilor, educaţia referitoare la sănătate şi nutriţie, pace, mediu etc. Faţă de diversitatea serviciilor oferite, ţinând seama de amploarea conţinuturilor şi a scopurilor, a metodelor şi nivelurilor de învăţare, pe de o parte, şi de bogăţia, dar şi de precizia terminologiei folosite, pe de altă parte, se poate spune că s-a fondat toată această activitate printr-o singură şi aceeaşi expresie: „educaţia adulţilor”. O acţiune coerentă, independentă, dar şi permanentă.

Conceptul „educația adulților” și teoria educației adulților au cunoscut mai multe abordări: pedagogia adulților care cuprinde în sine o inadvertență etimologică (în gr.: *paidos* – copil) și în locul lui a fost propus termenul „andragogie”, care, dupa Knowles (1984), reprezintă „arta și stiința de a-i ajuta pe adulți să învețe”, termen față de care se manifestă rezerve, deoarece se referă doar la bărbați (în gr.: *andros* – barbat și *ago* – conduc). Aceasta este explicația folosirii, în general, a termenului „educația adulților” (lat.: *adultus* participiul trecut al verbului *adolesco*, care înseamnă „ceea ce este format”, „matur”) [1, p.9].

Argumente în favoarea educației adulților sunt oferite de Malcom Knowles: adulții învață mai bine și mai eficient în contexte mai putin formale, prin intermediul unor activități, prin metode și tehnici flexibile, adaptate nevoilor, intereselor și aspirațiilor lor. Educația la vârsta adultă a condus la conturarea unui model andragogic al educației, construit în opoziție cu cel pedagogic, traditional. Dacă modelul pedagogic are la bază un ansamblu de idei, opinii și credințe privind instruirea copiilor și a tinerilor, specifice epocii respective, atunci

modelul andragogic se caracterizează printr-o mare flexibilitate şi adaptare la cerinţele şi nevoile cursanţilor, instruirea/formarea realizându-se într-un cadru mai puţin formalizat, prin metode şi tehnici adecvate şi în contexte nonformale şi informale diverse: „ *a fi adult înseamnă a fi independent. ... cea mai adâncă nevoie pe care o are un adult este să fie tratat ca un adult, să fie tratat ca o persoană independentă, să fie tratat cu respect"* [1, p.13].

În limbajul curent al ştiinţelor educaţiei acest termen a intrat mai ales după 1960, când se amplifică mult instituţiile de profil, precum şi cercetările despre o astfel de problematică şi se resimţea nevoia ca în faţa avalanşelor de descoperiri ştiinţifice, a complicării proceselor industriale să se extindă educaţia mult peste limitele vârstei copilăriei.

După cel de al Doilea Război Mondial are loc la Elseneur, Danemarca, în 1949 Conferinţa Internaţională de Educaţie a Adulţilor la care participă 25 de ţări. Atât din Raportul prezentat aici, cât şi din diferitele intervenţii ale delegaţilor se observă că există numeroase ambiguităţi în înţelegerea educaţiei adulţilor sau expresii generale de tipul „*educaţia adulţilor are ca sarcină satisfacerea nevoilor şi aspiraţiilor adulţilor în toată diversitatea lor*". Se încearcă totuşi o stabilire a unor obiective specifice exprimate prin: naşterea unei culturi comune, redarea încrederii, în valorile umanităţii; redarea încrederii individului în sentimentul apartenenţei la comunitate etc.

Forma de învăţare cu specific propriu şi ca atribut personal al indivizilor adulţi este reprezentată de învăţarea autodirijată (*self-directed learning*). În literatura de specialitate întâlnim o diversitate de opinii cu privire la conceptul de „învăţare autodirijată".

Astfel, învăţarea autodirijată este învăţarea pe cont propriu, specifică persoanelor adulte, desfăşurată în contexte nonformale şi informale [3, p. 90].

De asemenea, învăţarea autodirijată este modalitatea în care cea mai mare parte a adulţilor achiziţionează noi idei, abilităţi şi atitudini ori este o formă de studiu în care cei ce învaţă au răspunderea primară, cu sau fără ajutorul altora, pentru planificarea, conducerea şi evaluarea propriilor lor experienţe de învăţare [5, p. 41].

C. Houle (1984) & A. Tough (1979), Brookfield (1988), Merriam & Caffarella (1991), Knowles (1975) susţin că procesul învăţării

autodirijate presupune acţiuni specifice în care cei ce învaţă (adulţii) îşi formulează scopurile şi obiectivele, îşi aleg formele de activitate, decid liber ce, unde şi cum să înveţe, care sunt resursele necesare şi modalităţile de evaluare a ceea ce au învăţat [6, p.34].

Potrivit lui Malcolm Knowles, învăţarea autodirijată descrie *un proces în care iniţiativa o deţin indivizii, cu sau fără ajutorul altora, referitor la diagnosticarea propriilor nevoi de învăţare, formularea scopurilor învăţării, identificarea resurselor umane şi materiale ale învăţării, alegerea şi implementarea unor strategii de învăţare adecvate, evaluarea rezultatelor învăţării* [4, p.223].

În 1979, Allen Tough vorbind despre *deciziile de învăţare* la adulţi aprecia că aceştia:

- decid ce cunoştinţe şi abilităţi concrete vor să înveţe;
- hotărăsc activităţile, metodele, resursele şi echipamentele specifice învăţării;
- stabilesc locul;
- fixează termene precise şi obiective intermediare;
- decid când să înceapă un episod de învăţare;
- aleg ritmul unui program de învăţare;
- estimează nivelul actual al cunoştinţelor şi abilităţilor proprii şi progresul înregistrat în dobândirea altora noi;
- detectează factorii care împiedică realizarea învăţării şi ineficienţa procedurilor utilizate;
- procură resursele şi echipamentele necesare sau dorite;
- pregătesc şi adaptează sala, creează condiţiile care să favorizeze învăţarea;
- găsesc timp pentru a învăţa;
- utilizează anumite strategii de automotivare [6, p.56].

Bibliografie:

1. KNOWLES, M. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Association Press, New York, 1975.
2. MERRIAM, Sharon B., CAFFARELA, Rosemary S. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
3. DUMITRU, Al.I., IORDACHE, M. *Educația la vârsta adultă și elemente de management și marketing aplicate în educația adulților*. Timișoara: Eurostampa, 2002.

4. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. *Bilanţ al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*. Institutul European, Iaşi.
5. ŞOITU, L. *Educația adulților. Identitate și context românesc,* Iași, 2018.
6. TOUGH, A. *The Adult's learning projects,* Toronto, 1975.

STRATEGII DE EFICIENTIZARE A COMUNICĂRII ORGANIZAȚIONALE

Olesea MUNTEANU

Studiul comunicării organizaționale este relativ nou și în ultimul timp a căpătat mai multă recunoaștere ca și domeniu academic, fiind inclus în programa de studiu a multor universități și școli de afaceri. Studiul comunicării organizaționale arată clar că rolul comunicării într-o organizație este mai mult decât capacitatea managerului de a fi un bun vorbitor și de a avea abilități bune de comunicare interpersonală. Comunicarea devine un element critic necesar în perioadele de schimbări revoluționare în viața organizațiilor, ea fiind instrumentul de implementare a schimbării, a reproiectării proceselor interne, a noilor strategii ale organizației.

Comunicarea eficientă ne ajută să înțelegem mai bine o persoană sau o situație și ne permite să rezolvăm diferite probleme pe care le întâlnim. Multe dintre mesajele pe care vrem să le transmitem sau care ne sunt transmise rămân neînțelese și afectează scopul. Astfel, trebuie să fim conștienți de faptul că în fiecare zi trimitem, primim și procesăm un număr imens de mesaje și informații. Comunicarea eficientă nu se rezumă la simplul schimb de informații, ci necesită și înțelegerea „emoției" din spatele ei. Menționăm că, pentru a putea ajunge să comunici eficient, este nevoie de un set de aptitudini care includ comunicarea nonverbală, ascultarea atentă, capacitatea de a-ți stăpâni stresul de moment și de a înțelege emoțiile tale și ale celui cu care comunici.

Comunicarea nonverbală cuprinde mimica feței, gesturile, mișcările corpului, contactul vizual, postura chiar și respirația. Modul în care o persoană arată, ascultă, se mișcă și reacționează fizic în fața alteia,

dezvăluie mai mult despre gândirea persoanei decât ceea ce spune efectiv. Sfaturi: încearcă să analizezi oamenii din jur. Poți face acest lucru atât la muncă, în locuri publice sau acasă. Astfel, îți vei dezvolta capacitatea de a înțelege limbajul nonverbal atât pentru înțelegerea altora, cât și pentru a ști când și cum să îl folosești. Fii conștient de diferențele individuale. Pe lângă gesturile și comportamentele universale studiate, fiecare persoana reacționează diferit în funcție de situație datorită culturii, tradiției, religiei, genului și alte caracteristici individuale. Folosește-ți limbajul corpului pentru a transmite lucruri pozitive. De exemplu, dacă ești stresat sau nervos din cauza unei prezentări importante, unui interviu de angajare sau unei întâlniri de afaceri, poți folosi limbajul nonverbal pentru a arata ca ești încrezător și puternic.

Stăpânirea stresului uneori, în cantități mici, te poate ajuta să fii mai bun, dar în cantități mari nu este benefic. Trebuie să încerci să te relaxezi sau măcar să treci cu brio peste moment. Printre sfaturile frecvente oferite de psihologi, regăsim: trebuie să știi când începi să devii stresat. Trebuie să-ți cunoști corpul, care îți va da imediat semnale: transpiratul mâinilor, fluturi în stomac, tremurat, nevoia de mișcare. Păstrează un moment pentru a te calma înainte de a continua sau a începe conversația. Respiră adânc, încearcă să-ți relaxezi mușchii și să-ți dai seama că nu ai de ce să fii atât de tensionat. În plus, când vorbești, ai grija să transmiți informațiile cât mai clar, cu putință, iar dacă observi că nu ai feedback maxim, întoarce-te la ceea ce ai spus deja. Urmărește-ți mișcările corpului, încât să nu-ți obosești publicul și să transmiți sentimente pozitive. Asigură-te că ești ascultat, iar dacă nu este așa, încearcă să captezi cumva atenția [4, p. 1].

Pentru o bună comunicare, transmițătorul trebuie să răspundă la câteva întrebări, adică să-și pregătească comunicarea:

1. Cui? – Cui îi trimitem mesajul?
2. De ce? – De ce comunicăm? Care sunt motivele?
3. Ce? – Să decidă ce comunică. A fi cât mai clar în ceea ce vrea să comunice.
4. Când? – Alegerea timpului cel mai potrivit pentru o recepție optimă este foarte importantă.
5. Cum? – Trebuie să folosească limbajul receptorului pentru a fi înțeles și ce este ambiguu să fie eliminat sau clarificat.

6. Unde? – De asemenea, este foarte important să acordăm o atenţie deosebită locului în care are loc comunicarea, pentru a se realiza recepţia, înţelegerea şi acceptarea mesajului: în grup? la muncă? sau în afară? privat?

În acelaşi sens, transmiţătorul urmează să respecte câteva principii de bază pentru a avea o comunicare eficientă:

1. Să-şi găsească timp, comunicarea bună ia timp, cele mai multe neînţelegeri apar din cauza realizării unei comunicări în grabă.

2. Să fie înţelegător cu celălalt, să-i accepte pe ceilalţi ca pe o individualitate, care are dreptul să aibă sentimente şi percepţii diferite de ale lui, adică să fie empatic.

3. Să nu amestece persoana cu problema, accentul trebuie pus pe ceea ce a făcut persoana, nu pe cine e ea. Important să fie descriptiv, nu evaluativ. Exemplu: concentraţi-vă pe ce a greşit subordonatul în relaţie cu clientul şi nu cât de rele sunt consecinţele.

4. Să asculte activ, cei ce ascultă activ sunt atenţi la anumite tipuri de comunicare verbală/nonverbală. Tehnicile de ascultare activă cele mai importante sunt: atenţia la limbajul corporal, parafrazarea, exprimarea empatiei, acceptarea pauzelor, clarificarea. O ascultare bună nu măreşte doar acurateţea recepţionării mesajului, dar dovedeşte acceptarea vorbitorului.

5. Să ofere feedback specific şi la timp, să fie cât mai expliciţi şi să ofere feedback cât mai curând pentru a realiza o comunicare eficientă;

6. „Când eşti la Roma, poartă-te ca român!”, să ţină cont de diferenţele transculturale.

7. Să fie atent la limbajul folosit; să vorbească clar, simplu, rar, să evite clişeele, jargonul, expresiile colocviale. Exemplu: „Sunt numai urechi”, „te pup”... ce pot crea interpretări. Important ca transmiţătorul să nu folosească în comunicare ameninţări, etichetări, ironii, comenzi, critici, blamări, interogatoriu pentru că toate acestea blochează comunicarea [3, p. 32].

Metoda ascultării active promovată iniţial ca un concept teoretic de psihologul american Carl Rogers, s-a transformat într-o adevărată tehnică de perfecţionare a comunicării organizaţionale. Aceasta a plecat de la o serie de observaţii simple, cum ar fi: oamenii gândesc

mai rapid decât vorbesc și, în consecință, nu ascultă întregul mesaj care li se transmite, fiind preocupați de pregătirea propriului răspuns: semnificația originală a mesajului nu este obligatoriu transmisă prin comunicarea verbală (spre exemplu, persoanele care folosesc nuanțele tonice, sarcasmele, metafora încearcă să transmită cu totul altceva decât ceea ce este evident); adesea metaforele sunt decodificate incorect, fără ca partenerii la comunicare să afle vreodată că au existat neînțelegeri.

Metoda ședinței se definește ca una de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional, prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană. Ca metodă de coordonare, ședința sincronizează acțiunile și deciziile, comportamentale și gândirea, regăsindu-se în toate funcțiile procesului de management [1, p. 51].

Procesul de eficientizare a comunicării este unul foarte complex, însă există mecanisme și etape care sunt indispensabile fiecărei instituții în acest sens: ședințele, comunicarea interpersonală, felul în care sunt transmise informațiile, delegarea eficientă a sarcinilor sau managementul corect al conflictelor sunt doar câteva dintre acestea. O instituție de succes nu poate exista în afara sferei definite de comunicarea organizațională, iar o comunicare organizațională eficientă echivalează cu unul dintre cei mai esențiali paşi în vederea obținerii impactului dorit/aşteptat.

În concluzie, subliniem că strategiile manageriale de eficientizare a comunicării manageriale sunt tot mai numeroase și mai diverse, important fiind ca liderul să le poată aplica în mod adecvat contextului și echipei cu care lucrează, astfel încât relaționarea și deciziile luate să asigure succesul pe termen lung.

Referințe:

1. NICOLAE, T., GHERGHIȚĂ, I., GHERGHIȚĂ, D. *Comunicarea organizațională și managementul situațiilor de criză*. București: Editura Ministerului Administrației și Internelor, 2006, p. 200.
2. PÂNIȘOARA, I.O. *Comunicarea eficientă*. București: Polirom, 2004.
3. https://ro.scribd.com/doc/39918099/26/Importanța-comunicării-organizaționale [Accesat 02.07.2019].
4. http://www.manager.ro/articole/cum-sa-/comunicarea-eficienta-29340.html [Accesat 08.06.19].

TRACUL EMOŢIONAL, BARIERĂ CE OBSTRUCŢIONEAZĂ DIRECT COMPORTAMENTUL LINGVISTIC AL STUDENTULUI CE STUDIAZĂ LIMBA ENGLEZĂ

Mariana NIŢA

Cu toţii cunoaştem că comunicarea sau vorbirea vie reprezintă un proces complex, deoarece implică nu numai aspectul lingvistic, ci şi cele psihologic, estetic şi social. Barierele pot apărea în toate formele posibile ale comunicării: cea verbală, nonverbală şi chiar paraverbală. Dihotomii ca performanţe-eşec, normalitate-anormalitate, supradotat-subdotat intelectual, au fost şi vor fi întotdeauna prezente în procesul de comunicare. Astăzi, lumea profesională este reprezentată şi ghidată de către abilităţile noastre de comunicare, care mai apoi decid care este parcursul carierei noastre. Cu cât abilităţile şi comportamentul nostru lingvistic este mai profesional, excelent, cu atât mai mari sunt şansele de a reuşi în viaţă, de a atinge scopul propus şi succesul garantat. Indicatorul calităţii şi nivelul de dezvoltare a personalităţii umane ne ajută să ne integrăm cu succes în viaţa socială şi în special cea profesională. De fapt, când vorbim despre piaţa muncii, învăţământul academic sau lumea profesională nimic din cele enumerate nu pot exista în afara procesului de comunicare. Anume această abilitate stimulează procesul de management în orice domeniu: planificarea, organizarea, executarea tuturor activităţilor. Aşadar, procesul de comunicare este vital pentru a supravieţui, pentru a ne menţine şi a creşte în orice domeniu. Studierea unei alte limbi (limba engleză) decât cea maternă, deseori poate crea probleme de ordin psihologic, cauzele fiind numeroase precum notele distinctive ale unei persoane sau nivelul de cunoştinţe, nivelul de motivaţie, mediul de studiere şi multe altele.

„În comunicare, existenţa barierelor poate fi pusă în evidenţă din multiple unghiuri, pornind de la intersecţia fecundă a diversităţii de aspecte pe care le atinge acest fenomen atât de prezent în viaţa fiecăruia dintre noi”, afirmă I.O. Pânişoară [1, p. 94]. Mediul academic sau competenţa de cunoaştere ştiinţifică este total diferită de cea

socială. Aceste două stiluri sau registre de a vorbi pot avea unele caracteristici în comun, însă în mare parte ele nu sunt aceleași. Atunci când studentul păşeşte pragul academic, el cu siguranță stăpânește bine limba străină studiată în liceu, însă el are nevoie de perfecționarea și aprofundarea cunoștințelor ca să poată funcționa în domeniul specializării. Situația de a prezenta o comunicare în fața unui auditoriu necunoscut sau dezbaterile publice care au loc în clasa de studiu și de cealaltă parte prezentarea unei povestioare prietenilor, părinților prezintă emoții diferite și grade diferite de exprimare. Tracul în procesul comunicării poate avea un impact atât de puternic, încât mesajul pe care ni l-am propus să-l transmitem și mesajul receptat de interlocutor să fie unul foarte diferit, iar rezultatul, la rândul său, unul negativ. Din cauza emoțiilor, logica se anihilează, iar inteligența este inundată de anxietate. Dorința de a reuși să avem o comunicare fluentă și corectă în limba engleză, teama de a nu reuși poate fi generată de această anxietate lingvistică [2, p.136]. Această angoasă care ne macină din interior face ca apariția unor bariere de tip psihologic, sau chiar apariția unui blocaj pe o perioadă de timp duce la unele tulburări de limbaj care mai apoi pot fi însoțite și de tulburări comportamentale. În majoritatea cazurilor, aceste stări de frică sunt determinate de conținutul prezentării noastre, de terminologia și tematica abordată, de conștientizarea aplicabilității acestei tematici în funcţie de contextul social, de interlocutor, de împrejurări și în funcţie de necesitățile studentului. S-a demonstrat științific că toate problemele și dificultățile ce apar în procesul de exprimare se datorează faptului că: a) 87% nu se petrec; b) 7% se petrec cu adevărat; c) 6% au o influență asupra rezultatului [3, p.21]. În astfel de cazuri doar profesorul poate să se asigure de participarea tuturora în activitățile propuse, să depisteze sursa problemei emoționale pe care o poate prezenta studentul și numaidecât să găsească soluții de depășire a acestora, să găsească și să utilizeze cele mai efective strategii de predare și învățare pentru a putea ajuta educatul să escaladeze problemele nu doar de ordin psihologic, ci și de ordin psiholingvistic, să identifice nevoile fiecăruia în parte, să ajute studentul să dezvolte un comportament lingvistic fluent, astfel ajutându-l să facă progrese. Aceste obstacole nu depind

doar de participanţi, ci şi de condiţiile de comunicare prezente, care trebuie analizate şi controlate. Procesul de comunicare din punct de vedere didactic, schimbul de informaţii între cadrul didactic şi student se bazează nu numai pe argumente raţionale, ci şi pe elemente emoţionale şi motivaţionale, deoarece în procesul de predare a unei limbi străine profesorul este „obligat" să ia în considerare trăsăturile prin care se manifestă studentul, atitudinile comportamentale şi temperamentul. Toţi aceşti factori ţin de nişte facultăţi psihologice ale fiinţei umane care deseori nu sunt luate în consideraţie şi astfel duc la apariţia unor probleme grave, cum ar fi inhibarea în sine şi neputinţa de a merge mai departe într-o anumită situaţie. Deci doar procesul de comunicare poate fi soluţia tuturor problemelor. Modul în care profesorul interacţionează cu studentul este unul crucial, limbajul mai puţin complex, în special structurile gramaticale (în funcţie de nivelul de vorbire), tonalitatea vocii, limbajul corpului şi contactul vizual au un rol deosebit în dezvoltarea personalităţii a unui educat social echilibrat. Un alt remediu pentru acele simptome care sunt vizibile la nivel comportamental sau chiar în atitudinile studentului (aşa precum sunt tremurul muscular, tensiunea vocală, repetiţii, recurgerea la diferite gesturi de camuflaj) pe care ni-l propune Carolina Bodea Haţegan, doctor, lector universitar la Departamentul de Psihopedagogie Specială, specialist în tulburările de limbaj şi comunicare, este nevoia sau chiar necesitatea modificării mediului studentului cu un mediu care să îi permită să-şi exprime propriile necesităţi şi nevoi [4, p.212]. Într-adevăr atmosfera care predomină în auditoriu reprezintă în astfel de cazuri o terapie ce poate ajuta studentul să depăşească acel trac emoţional. Depistarea problemelor şi neutralizarea acestor factori care generează prezentele neregularităţi ale procesului de comunicare reprezintă pentru cadrele didactice o provocare nouă care implică o cercetare profundă a acestui subiect.

Aşadar, putem afirma că barierele sau aceste dificultăţi de ordin psihologic, care ne creează atâtea griji nu se vor întâmpla cu adevărat şi pot fi controlate de noi înşine, în funcţie de ceea ce gândim şi ceea ce ne dorim. Nu trebuie să avem frică de ceva ce ne îngrijorează, frica trebuie abordată în funcţie de ceea ce reprezintă ea cu adevărat, ea

poate fi o problemă reală, falsă, dovedită sau doar aparentă, ea reprezintă doar o reacție fizică față de consecințele nedorite la ceea ce gândim. Cu alte cuvinte, totul este rezultatul fenomenului „cauză-efect”: gândul că nu suntem în stare, că nu vom reuși să ducem la apariția acestor bariere, care împiedică să dezvoltăm o comunicare eficientă și fluentă într-o limbă străină.

Referințe:

1. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004.
2. CHNEIWEISS, L., TANNEAU, É. *Cum să ne eliberăm de trac: psihologie practică*. Trad.: Sabina DORNEAU. București: Trei, 2006.
3. PEASE, A. *Abilități de comunicare*. București: Curtea Veche, 2007.
4. ROȘAN, A. *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015.

MODALITĂȚI DE ABORDARE A EDUCAŢIEI PARENTALE

Maria LUPU

Educaţia parentală are ca scop dezvoltarea abilităţilor părinţilor necesare în implicarea educării copiilor lor, în strânsă colaborare cu educatorii şi unităţile de învăţământ. Modelul lui Carter [1] propune patru modalităţi de abordare a educaţiei parentale, după cum urmează:

– *abordarea sistemică* – pune accent pe faptul că familia este văzută ca un sistem, cu elemente care îndeplinesc anumite funcţii specifice, funcţiile parentale sunt considerate, deseori implicit, de către furnizorii de programe ca fiind principalele axe care ghidează prescripţiile cu privire la rolurile de părinte, modalităţile în care funcţiile parentale se adaptează diverselor nevoi ale copiilor. Programele de educaţie parentală care folosesc în abordarea sistemică oferă în principal sfaturi şi soluţii pentru diferite situaţii particulare; tendinţa de transmitere către părinţi a prescripţiilor este susţinută de operarea definiţiilor privind bunul părinte, funcţionalitatea rolurilor parentale etc.;

– *empowerment şi participare* – este abordarea care pune accent, în primul rând, pe participarea părinţilor în dezvoltarea propriilor abilităţi parentale şi pe dezvoltarea unui *model reflexiv* de producere a unor schimbări sustenabile în comportamentele părinţilor. În acest

model, părintele este participant la structurarea şi consolidarea acestor prescripţii, fiind considerat expert în ceea ce priveşte experienţele cu propriii copii; caracterul responsabil al programului de educaţie parentală evidenţiază importanţa dezvoltării abilităţilor părinţilor de a identifica şi valorifica corespunzător resursele interne şi externe de parenting, cele mai adecvate în diverse contexte particulare;

– abordarea *bazată pe comunitate/sensibilă la cultura şi valorile locale* este cea care ţine cont de specificul cultural al grupurilor de părinţi participanţi, de convingerile şi valorile acestora, de condiţiile specifice ale vieţii şi parentalităţii care caracterizează diferite medii sociale.

– abordarea *interdisciplinară/cu infrastructură colaborativă în care sunt implicaţi specialişti din diferite domenii* este modalitatea de abordare prin care sunt oferite informaţii din domenii diverse de către personal cu un background profesional diferit. Aceasta este o caracteristică fie a unor programe naţionale care au dezvoltat reţele de educatori parentali cu expertiză diversă (asistenţi sociali, asistenţi medicali, profesori, educatori, psihologi ș.a.), fie a unor programe locale destinate în principal părinţilor care au copii cu dizabilităţi.

În general, programele de educaţie parentală din România se centrează, în mod special, pe familie, aspectele legate de reprezentarea copilului în relaţie cu diferite instituţii sunt prezentate în plan secund. Premisa de la care pornesc aceste programe este aceea că părinţii au nevoie de informaţii, metode şi tehnici care să-i ajute să îşi dezvolte abilitățile parentale.

Modelele de abordare centrate pe familie reuşesc să reducă problemele emoţionale ale copiilor şi să dezvolte abilităţi de comunicare şi relaţionare între părinţi şi copii, dar nu aduc îmbunătăţiri semnificative ale comportamentelor şi abilităţilor de relaţionare a copiilor cu alte medii în afara familiei [2].

Locurile în care se organizează întâlnirile parentale pot fi:

– *Organizarea în spaţii neutre de întâlnire*. Sunt cursurile care se desfăşoară în spaţii aflate în afara instituţiilor de protecţie socială, a celor medicale sau a celor de educaţie.

– *La domiciliul familiei* sunt de obicei considerate programele

care au o componentă de educaţie, axată în principal pe *informare.* Sunt programe locale care vizează în principal familiile care au copii cu dizabilităţi.

– *În instituţii de îngrijire, medicale şi educaţionale*. De exemplu, maternitate/centre de plasament/grădiniţe/şcoli/centre de zi. Cursurile de educaţie pentru părinţi se desfăşoară preponderent în grădiniţe şi şcoli, dar şi în centre de zi sau centre de recuperare destinate copiilor cu dizabilităţi.

– *Educaţia parentală online* este o formă care aflată la debut în România. Dincolo de o logistică dezvoltată (internet, materiale interactive online, instrumente special concepute pentru utilizarea online etc.), nu există încă o practică susţinută în ceea ce priveşte dezvoltarea unor programe de educaţie parentală online. Aceasta este condiţionată şi de faptul că educaţia parentală în România se mai află într-o etapă incipientă de dezvoltare, este focalizată în principal pe familii vulnerabile şi defavorizate, care nu au acces la astfel de servicii şi nu au abilităţi de utilizare a unor astfel de instrumente.

În ceea ce priveşte *durata* programelor de educaţie parentală şi *frecvenţa* întâlnirilor există puţine cercetări care explorează durata optimă a unui program de educaţie parentală eficient, sau frecvenţa optimă a întâlnirilor. Furnizorii de educaţie parentală, pe baza reflecţiei asupra practicilor desfăşurate, acceptă ideea că sunt mai eficiente programele cu durată mai mare, acestea oferind posibilitatea producerii unor schimbări la nivelul atitudinilor şi competenţelor părinţilor, exersării interacţiunii în cadrul grupului de părinţi şi consolidării unor comportamente ale participanţilor. Durata cursurilor şi frecvenţa întâlnirilor variază în funcţie de program, de resursele organizaţiei, de grupurile ţintă şi de modelul dezvoltat de fiecare organizaţie în parte.

În sens general, se poate observa că *programele locale* de educaţie parentală au o orientare de *inspiraţie predominant psihologică* (inspirată de teoriile psihologice ale dezvoltării copilului), iar *programele naţionale* se axează mai ales *pe latura socială* (punând accent pe aspectele sociale ale parentalităţii, copilăriei, familiei şi rolurilor parentale şi valorificând teoria învăţării sociale). Predominanţa uneia sau alteia dintre aceste orientări nu o exclude pe cealaltă, ci mai

degrabă o utilizează în acest univers eclectic al prescripţiilor destinate părinţilor. Chiar dacă lecturile privind parentalitatea şi copilăria sunt diferite, fiecare dintre programele analizate scoate în evidenţă anumite aspecte pe care le consideră, direct sau implicit, ca fiind mai importante pentru părinţi.

Acreditarea educatorilor parentali este un subiect care nu este dezvoltat ca practică generalizată în domeniul programelor de educaţie parentală. Lipsa unui sistem de acreditare este legată de lipsa unei infrastructuri naţionale/regionale de educaţie parentală şi de inexistenţa unui proces de supervizare la nivelul multor furnizori de astfel de programe. Cele mai multe dintre programele de educaţie parentală nu funcţionează cu educatori parentali acreditaţi; doar pregătirea de bază dintr-un anumit domeniu este considerată de organizaţiile furnizoare ca fiind suficientă pentru oferirea unor programe de formare. Participarea unor specialişti la diferite traininguri în educaţie parentală este considerată ca fiind o formă de acreditare pe durată nedeterminată.

În mică măsură, doar programele naţionale au experimentat acreditarea educatorilor parentali pentru modelele proprii, dezvoltând un sistem de acreditare periodică a educatorilor parentali.

Referințe:

1. CARTER, N. *See how we grow: a report on the status of parent education in the US*. Philadelphia: Pew Cheritable Trusts, UNICEF, 2005. Cunoştinţe, atitudini şi practici parentale în România. Bucureşti.
2. KAMINSKI, Wyatt J., VALLE, L.A., FILENE, J.H., BOYLE, C.L. A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, pp. 567-589.

PREŞCOLARUL ŞI TREBUINŢA DE SOCIALIZARE

Roxana-Monica LUPUŞOR

Încă din perioada copilăriei mici (cuprinsă între vârsta de 3-6 ani) apare nevoia umană de a relaţiona cu ceilalţi. În acesta perioadă apare alegerea prieteniilor, de cele mai multe ori între copiii de acelaşi sex, dar şi cele dintre fetiţe şi băieţi.

Copiii aflaţi la acestă vârstă sunt extrem de curioşi manifestându-şi această curiozitate faţă de copiii de vârste apropiate cu a lor. În momentul în care se întâlnesc, ei tind să facă aceleaşi lucruri, doresc să se joace în acelaşi loc, să utilizeze aceleaşi jucării şi deseori se imită unii pe alţii.

Preşcolaritatea este o etapă de vârstă reprezentată de o foarte mare receptivitate la stimulările educative şi are o deosebită importanţă în procesul de socializare a copilului.

În practică s-a dovedit faptul că frecventarea grădiniţei de către cei mici le asigură acestora un nivel de pregătire care poate garanta reuşita şcolară. Este necesar ca, copiii, să frecventeze grădiniţa, deoarece astfel vor deveni mai sociabili având deprinderi de activitate colectivă, vor fi mai receptivi, mai independenţi decât cei care vin la şcoală doar cu educaţia din familie, mai ales cei din familiile modeste.

Putem afirma faptul că primul mediu (după cel familial) cel mai prielnic, în care copilul se poate dezvolta atât din punct de vedere fizic, psihic cât şi social este mediul instituţional, grădiniţa. Aici el se confruntă cu o influenţă profundă cu un rol facilitator pentru experienţele sociale ulterioare.

Copilul trebuie integrat într-un grup de covârstnici cu care să împartă succesele sau insuccesele realizării unor lucrări colective; trebuie să dobândească abilităţi în a se raporta la ceilalţi membri ai grupului cu care învaţă să stabilească relaţii eficiente; trebuie să rupă relaţiile de dependenţă faţă de părinţi prin afirmarea capacităţilor de autoservire: a mânca, a se îmbrăca, a se încalţă, a se pieptăna, ceea ce îi va oferi o altă libertate de acţiune. Toate aceste lucruri pot fi posibile doar prin integrarea copilului în mediu instituţionalizat, deoarece va avea de câştigat foarte mult în planul sociabilităţi şi îşi va exersa independenţa atât în raport cu covârstnicii, cu părinţii şi cu sine prin preluarea unui control al comportamentului propriu. Copilul care frecventează grădiniţa este cooptat într-un proces de construire/elaborare a unui comportament care să-i permită afirmarea eului prin descoperirea competenţelor sale ori prin constatarea dificultăţilor pe care le are de învins [1, p. 9].

Sociabilitatea, ca trăsătură, are capacitatea de a facilita adaptarea, se dezvoltă prin unificarea a numeroase deprinderi specifice, care au

aceeaşi semnificaţie adaptativă generală pentru persoană, asfel încât sociabilitatea se structurează în funcţie de condiţiile mediului exterior.

Copilul preşcolar manifestă o intensă sociabilitate, o puternică dorinţă de contact social, dar el nu este sociabil în general, ci învaţă, prin unităţi specifice de învăţare, să ajungă la un comportament adaptativ şi expresiv. Se poate afirma astfel că evoluţia copilului este marcată de interacţiunile dintre el, ca individ în dezvoltare şi ceilalţi, de interesul pe care începe să-l arate faţă de alţii, cu care descoperă că poate acţiona împreună. Grădiniţa asigură lărgirea experienţei personale dar mai ales condiţiile unei activităţi sociale bogate, variate, în care şi prin care copilul va reuşi să preia iniţiativa contactului social mai frecvent, poate, decât adultul, va elabora relaţii de încredere în ceilalţi şi va conştientiza locul şi rolul său în cadrul colectivităţii.

Toate activităţile educative trebuie să aibă în vedere integrarea socială a copilului ca „fiinţă socială", astfel încât toţi factorii de socializare (grădiniţa, şcoala) să aibă aceeaşi sarcină de continuare a procesului socializării început de familie, iar valoarea lor formativă trebuie să fie echivalentă cu cea a familiei. Este de asemenea cunoscut faptul că familia, cu atmosfera ei caldă, plină de afecţiune contribuie prima şi decisiv la dezvoltarea fizică şi psihică a copilului, dar personalitatea umană se conturează cald şi uman, ştiinţific şi metodic, în cadrul grădiniţei. Pregătirea pentru intrarea în viaţa adultă, anterior realizată de familie, va fi continuată, în perioada preşcolarităţii, de către această instituţie. Acesta este acum, contextul în care copilul va trebui să facă prima încercare de a iubi pe altcineva în afară de sine.

Am putea afirma faptul că scopul socializării este acela de a întări întreaga activitate de formare a copilului din perspectivă socială, deoarece omul are valoare numai printre semenii săi, gândind şi simţind curat şi nobil.

Socializarea copiilor nu se manifestă doar prin acumulări de reprezentări şi noţiuni pentru umanitate, colectiv, patrie, grădiniţă, prieten. Este necesar un motiv intern, generator al conduitei morale. Pentru a obţine acest deziderat, este necesar ca preşcolarului să i se creeze ambianţa plăcută în care să-şi dezvolte un comportament adecvat din punct de vedere social. Este important ca preşcolarul, care

ca structură este un afectiv primar, să trăiască emoţii, satisfacţii în legătură cu formele de muncă elementare, cu realizarea unor sarcini individuale şi în colectiv.

Formarea copilului este bazată pe unitatea dintre socializare, ca influenţă a mediului prin intermediul căruia el învaţă să se comporte conform normelor sociale şi educaţie ca formare intenţională a personlităţii, în raport cu idealul educativ.

Socializarea ca proces educativ de formare a copilului implică funcţia de integrare prin care se realizează asimilarea unor modele, roluri, norme de conduită ale grupului sau ale societăţii în ansamblu. Trebuie menţionată şi funcţia de diferenţiere a socializării.

În studiile de specialitate se afirmă că perioada preşcolarităţii cuprinde cea mai importantă experienţă socioeducaţională din viaţa unei persoane. Potenţialul formativ al acestei vârste poate fi valorificat cu succes în procesul educativ din grădiniţă.

Socializarea începe din perioada copilăriei, iar învăţământul preşcolar prin toate activităţile sale are un rol extrem de important în socializarea copiilor având în vedere, mai ales, latura de integrare socială, care constituie expresia fundamentală a naturii umane, iar grădiniţa, ca primă treaptă de învăţământ, este implicată activ în această acţiune de formare a copilului din perspectiva socială. Astfel, integrarea socială devine o finalitate a educaţiei, în urma căreia copilul va realiza o adaptare socială bună la relaţii inedite, va dobândi o bună percepţie de sine, o percepţie corespunzătoare a relaţiilor sociale şi un comportament sociabil, participând activ la activităţi comune, toţi aceştia fiind factori socio-afectivi necesari pentru integrarea ulterioară.

Referinţe:

1. BOTKIN, J.W., MALIŢA, M. *Orizontul fără limite al învăţării*. Bucureşti: Editura Politică, 1981.
2. COJAN, L., TARANU, M. *Laborator de psihologia dezvoltării – preşcolarul – dezvoltarea socioemotională.* Cluj-Napoca, 2010.
3. DUTU, V., ŞERBAN, G., CĂLIN, M. *Aplicarea noului curriculum pentru educaţia timpurie- o provocare?*. Piteşti: Editura Diana, 2003.
4. PĂIŞI LĂZĂRESCU, M. *Psihologia educaţiei preşcolarului şi şcolarului mic*. Piteşti: Paralela 45, 2005.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ УСИЛИЙ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Юлия МУЛЬКО
Кишиневский государственный
педагогический университет им. И.Крянгэ

В психологии развития уделяется большое внимание развитию компонентов воли [2-5]. В нашем исследовании изучалось становление волевых усилий в дошкольном возрасте. В качестве теста для диагностики состояний сосредоточенности на задании использовалась методика В.И. Калина. Данная методика оценивает способность ребенка выполнить заданную деятельность в условиях воздействия раздражителей – помех, а также их преодоление, что является результатом волевого усилия. Наряду с этим тест диагностирует уровень отвлекаемости ребенка [1].

В исследовании приняло участие 120 дошкольников от трех до семи лет, по 40 детей младшего (1 ЭВ), среднего (2 ЭВ) и старшего (3 ЭВ) дошкольного возраста. Так, в Таблице обобщены данные всех трех экспериментальных выборок (ЭВ) по методике В.И. Калина.

Таблица

Результаты испытуемых ЭВ по методике В.И. Калина

Возраст	Отсутствие отвлечения	Отвлечение	Задание не выполнено
3-4 года –1 ЭВ	– (0%)	26 чел. (65%)	14 чел. (35%)
4-5 лет – 2 ЭВ	11 чел. (27,5%)	27 чел. (67,5%)	2 чел. (5%)
5-7 лет – 3 ЭВ	22 чел. (55%)	16 чел. (40%)	2 чел. (5%)

Анализ результатов младших дошкольников по тесту В.И. Калина выявил следующие закономерности. Так, в 1 ЭВ нет испытуемых, которые при выполнении задания не отвлекаются, а для 65% детей 3-4 лет характерны отвлечения при выполнении задания. При появлении помехи, дети проявляли живой интерес и отвлекались от основного задания. При этом более трети 1 ЭВ – 35% младших дошкольников не справились с заданием, т.е. увле-

каясь машинкой, они не смогли вернуться к основному заданию. Иллюстрация полученных данных представлена на Рис. 1.

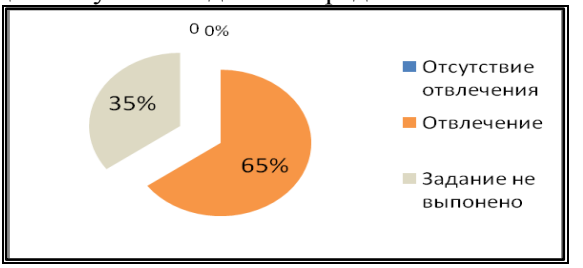


Рис. 1. Результаты младших дошкольников
по методике В.И. Калина

Анализ данных 2 ЭВ выявил следующие закономерности уровней сосредоточенности дошкольников. Так, в этой возрастной выборке увеличивается количество детей, которые не отвлекаются во время выполнения основного задания – 27,5% испытуемых, т.е. они имеют элементы регуляции своего поведения. Наряду с этим, отметим, что примерно две трети выборки 67,5% дошкольников 4-5 лет не могут сосредоточиться на основном задании полностью, для них характерны отвлечения. Однако, в целом, они все же возвращаются к заданию и его заканчивают. Отметим, что 5% детей увлекаясь машинкой, уже не вернулись к основному заданию и его не выполнили. Иллюстрация полученных результатов представлена на Рис. 2.

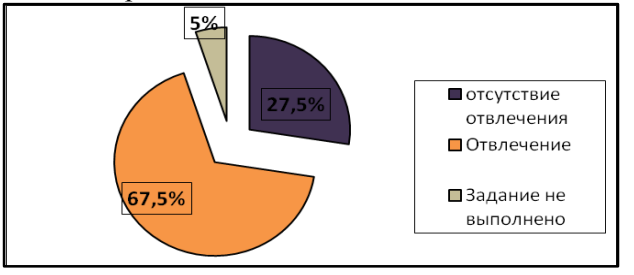


Рис. 2. Результаты дошкольников 2 ЭВ
по методике В.И. Калина (в %)

При рассмотрении результатов детей 3 ЭВ была получена следующая картина по параметру сосредоточенности на задании. Отсутствие отвлечения характерно для более половины, т.е. 55% старших дошкольников. Вместе с тем, 40% детей с 5 до 7 лет все же подвержены отвлечению на новую игрушку, но при некотором волевом усилии, они все же возвращаются к основному заданию. При этом у 5% испытуемых начинают играть с привлекательной игрушкой и не выполняют основное задание. Иллюстрация полученных данных представлена на Рис. 3.

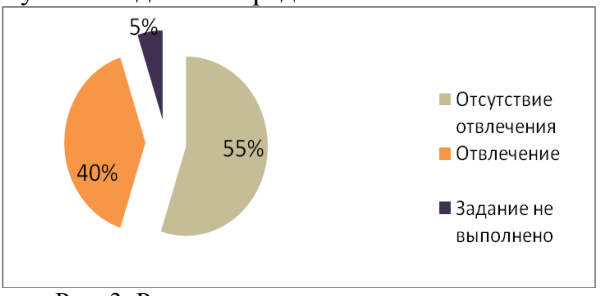


Рис. 3. Результаты старших дошкольников
по методике В.И. Калина (в %)

Таким образом, сравнительный анализ особенностей сосредоточенности детей и их отвлекаемости от основного задания на протяжении дошкольного возраста по методике В.И. Калина выявил следующие закономерности. Отсутствие отвлечения не характерно для детей 1 ЭВ (3-4 года), в 5-6 лет этот параметр уже сформирован у 27,5% дошкольников 2 ЭВ. Особо подчеркнем, что в 3 ЭВ (5-7 лет) сосредоточенность на задании и отсутствие отвлечения зафиксированы у более половины, т.е. у 55% испытуемых. Как отмечалось выше, дети принимают задачу и способны на ней сконцентрироваться и не отвлекаются от выполнения основного задания даже при наличии помех. По данной методике установлены статистически значимые различия результатов испытуемых 1 ЭВ и 2 ЭВ, 2 ЭВ и 3 ЭВ. Соответственно, коэффициенты t-Критерий Стьюдента равны -5.06877 при $p < 0,05$ и 2.17341, при $p < 0,05$.

Оценивая результаты испытуемых по параметру «Отвлечение» отметим следующую динамику. Так, если в 1 ЭВ (3-4 года) оно характерно для более половины – 65% детей, то во 2 ЭВ (4-5 лет) видим, что такое поведение наблюдается до 67,5% детей. Однако отрадным является факт, что позитивная динамика данного параметра проявляется к 5-7 годам в 3 ЭВ и отвлечения у детей снижаются и характерны лишь для 40% испытуемых. Отметим, что наличие помех влияет на уровень сосредоточенности ребенка на задании, но в целом не мешает его выполнить и довести до конца. «Невыполнение задания», т.е. отвлечение и его незавершение при наличии помех и сложности в регуляции своего поведения характерно для 35% детей 1 ЭВ (3-4 года). Динамики изменения указанного параметра от среднего к старшему дошкольному возрасту не выявлено. Так, для 2 ЭВ (4-5 лет) и 3 ЭВ (5-7 лет), соответственно, по 5% испытуемых не смогли преодолеть помехи и не вернулись к выполнению основного задания. Отметим, что данный уровень выраженности показателя является низким, и в целом сохраняться в дошкольном возрасте после 4 лет.

Литература:

1. КАЛИН, В.К. *Волевая регуляция деятельности*. Дисс… докт. психол. наук. Москва, 1990. 159 с.
2. КОТЫРЛО, В.К. *Основные стороны волевого развития старших дошкольников*. Москва, 1996. 440 с.
3. СМИРНОВА, Е.О., ЛАВРЕНТЬЕВА, Т.В. *Дошкольник в современном мире*. Москва: Дрофа, 2006. 270 с.
4. СМИРНОВА, Е.О. *Развитие воли и произвольности у детей дошкольного возраста*. *Детская психология.* Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. 366 с.
5. ЦЫРКУН, Н.А. *Развитие воли у дошкольников*. Минск: Народная асвета, 1991. 112 с.

CREATIVITATEA ŞI MOTIVAŢIA ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

Ramona-Elena ROTARU

Introducere. Termenul de *creativitate* a fost răspândit în lumea internaţională abia în a doua jumătate a secolului nostru, deşi în trecut a fost rareori folosit. Fenomenul creativităţii este legat de progresul procesului instructiv-educativ şi este mult mai complex decât a fost considerat până de curând în educaţie. Impactul motivaţiei este determinat de aspectele care au condus la răspândirea creativităţii în educaţie [1, p. 13]. Menţionată în literatura de specialitate, *motivaţia* este un factor nonintelectual, alături de caracter, afectivitate, temperament şi rezonanţa intimă [2, p. 30].

În societatea curentă, creativitatea devine din ce în ce mai mult un subiect de interes mondial în procesul instructiv-educativ. Cu toate acestea, reprezintă un subiect nu atât de dezvoltat în ceea ce priveşte includerea lui în mediul educaţional. În contextul actual, al unei societăţi moderne, datorită faptului că progresul absolut este direct proporţional cu progresul societăţii, apare nevoia ca încă de la fragede începuturi, elevii să colaboreze cât mai practic şi operativ cu lumea înconjurătoare, iar acest lucru este realizabil prin intermediul motivaţiei lor.

Creativitatea este un proces descris la ora actuală într-o varietate de moduri. Unul dintre primii care a vorbit despre acest concept a fost Helmholtz (Whiting, 1958), care a descris-o ca fiind un proces complex format din saturaţie, incubare şi iluminare. Saturaţia reprezintă strângerea datelor, faptelor şi senzaţiilor pentru a conduce la dezvoltarea unor noi idei. Incubarea implică schimbarea ideilor şi realizarea unor noi combinaţii, fără a depune un efort conştient. Iar iluminarea este realizată în momentul în care rezultatul ori soluţia finală apare în procesul cognitiv [*apud* 3, p.13-14]. Importanţa stimulării creativităţii elevilor este recunoscută la nivel mondial ca fiind un stimul deosebit în ceea ce priveşte inovaţia, progresul şi adaptabilitatea într-o lume imprevizibilă şi aflată într-o continuă schimbare. Cu toate acestea, stimulării creativităţii i se acordă puţină atenţie în procesul instructiv-educativ [4].

Unele aspecte ale motivației și creativității în procesul instructiv-educativ. Motivaţia este fundamentală pentru eliminarea probabilelor obstacole care pot interveni pe parcursul procesului instructiv-educativ, susţinând efortul celui care creează. Motivația are mai multe forme, însă cea care este importantă pentru demersul creativ o reprezintă motivația intrisecă. Chiar dacă T.Amabile consideră că motivația extrinsecă reprezintă o parte importantă în progresul elevului, însă puterea unui impact pe termen mai lung este motivația intrisecă [5, p. 30]. Importanța motivației pentru creativitate este redată de către Vasile Pavelcu (1974) ca fiind o înțelegere a actului creator care „nu se poate dezvălui decât în contextul şi dinamica motivaţională a personalităţii” [6].

În literatura de specialitate, în special cea legată de creativitate, se subliniază preocuparea cercetătorilor de a dezvălui unele aspecte ale motivației conectată de creativitate. S-a demonstrat că procesul creativ nu poate fi izolat de contextul proceselor psihice. Pentru a se implica în orice act creativ, elevul are nevoie de suficientă energie motivaţională pentru a iniția şi susţine procesul creativ. Puterea motivației trebuie să fie adecvată situației date pe parcursul unui proces instructiv-educativ optim. În cazul unei motivații prea fragile, elevul se poate descuraja prea mult și în cele din urmă renunță la rezolvarea sarcinii date. Iar în cazul unei motivații prea puternice, se constată deteriorarea proceselor cognitive, reducându-se subtil capacitatea de rezoluție. Foarte important pentru motivația creativă reprezintă modul în care individul și rezultatele activității sale sunt apreciate [7, p. 19]. Mai mult decât atât, în primul volum al lucrării *Stimularea creativității*, M.I. Stein este de părere că există un nivel de motivație optimă prin intermediul căreia elevii îşi dau toată silința şi fac tot posibilul ca rezultatele sarcinilor să fie originale. Elevii creativi care se simt „inspiraţi” pot fi atât de inspiraţi încât aceasta se poate suprapune cu testarea ipotezelor. De asemenea, un elev poate fi, atât de motivat în găsirea unei soluții creative şi originale, încât motivația acestuia se poate suprapune cu soluția problemei. Trebuie să se țină cont de faptul că, atât elevii creativi, cât și cei responsabili de supravegherea ori administrarea elevilor creativi, cu siguranță există un nivel optim de

motivație pentru orice fel de activitate desfășurată în procesul instructiv-educativ. Mai mult decât atât, M.I. Stein evidențiază că dacă ceva este bun, o mare parte din acel lucru este mai bun şi mai puțin nu este prea bun. Prin urmare, ne îndreptăm gândirea la minime şi maxime atunci când ar trebui să ne gândim la relații optime. Ceea ce autorul dorește să pună în evidență este faptul că dacă motivația este prea mare sau mică nu este bine. În vederea dezvoltării unei personalități creatoare şi autonome, este necesar ca dozajul motivației să fie cât mai echilibrat şi optim [8, p. 242].

Procesul instructiv-educativ şi metodele folosite reprezintă o parte deosebit de valoroasă în stimularea creativităţii şi fără a contribui la dezvoltarea celor două, nu o să devii o persoană creativă. În ceea ce privește creativitatea, motivația este acceptată ca un fundament de bază al progresului elevilor. Motivația este acceptată ca fundament, pentru creativitate, iar cei mai importanți factori care conduc către un progres al procesului sunt automotivația şi interesul de a efectua sarcinile (obiectul creației). Mai mult decât atât, elementul de bază a creativităţii este constituit de către imaginaţie, însă acest tip de element mai presupune şi o motivaţie optimă şi dorinţa de a realiza ceva nou. Aşadar, alături de imaginaţie şi motivaţie, un alt element care contribuie la progresul procesului instructiv-educativ şi al stimulării creativităţii elevilor este reprezentat de către voinţă nemărginită şi perseverenţă în a efectua diverse verificări şi încercări continue [9].

Concluzii. Motivația este un factor de dinamizare a creativităţii [10, p.57] şi se află în strânsă legătură cu progresul procesului instructiv-educativ. Conexiunea dintre creativitate şi motivaţie ajută la definirea şi identificarea rolului de activare energetică a elevului, precum şi de orientare a acestuia.

În urma analizei teoretice desprinsă din literatura de specialitate, a fost identificat faptul că motivația este fundamentală în dezvoltarea personalităţii elevului. Succesul în orice aspect al procesului instructiv-educativ este legat de motivaţia elevilor, iar curiozitatea şi interesul pentru cunoaştere conduc la stimularea creativităţii.

Referințe:

1. MĂGIRESCU, V. L. *Stimularea şi dezvoltarea creativităţii prin activităţi de dezvoltarea limbajului*. Bacău: Rovimed Publishers, 2010.

2. POPESCU, G. *Psihologia creativității*. Ediția a III-a. București: Editura Fundaţiei *România de Mâine*, 2007.
3. STEIN, M.I. *Stimulating creativity*. New York: Academic Press, 1974.
4. ROBIN, T. The Pedagogy of Creativity: Understanding higher order capability development in design and arts education. In: *4th International Barcelona Conference on Higher Education. Barcelona: GUNI - Global University Network for Innovation*, 2008. [Accesat 03.09.2019] Disponibil: https://core.ac.uk/download/pdf/41782455.pdf.
5. POPESCU, G. *Op. cit*..
6. *Ibidem*.
7. GÎRBOVEANU, M., NEGOESCU, V., NICOLA, G., ONOFREI, A., ROCO, M., SURDU, A., *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
8. STEIN, M.-I., *Op. cit*.
9. ORĂȘEANU, M. Rolul creativității în viața individului. În: *Revista Didactica Genesis*, 2016, [Accesat 04.09.2019] Disponibil: https://www.genesis.ro/en/the-magazine/rolul-creativitatii-in-viata-individului
10. MUNTEAN, I., CIOBANU D. *Creativitatea – calea spre soluții și evoluție*. În: *ECONOMICA*, 2016, nr.1 (95) [Accesat 04.09.2019] Disponibil: http://oaji.net/articles/2016/1425-1463657842.pdf

EDUCAȚIA FORMATIV-ECONOMICĂ ÎN ȘCOALĂ: PERSPECTIVE ÎN POSTMODERNISM

Oana Gabriela ȘORODOC

Postmodernismul, sau *modernitatea târzie*, constituie stadiul societății actuale, de valorizare excesivă a sinelui uman hipertrofiat, postulând dezvoltarea acestuia în contextul mai larg al noilor cuceriri ale științei și tehnologiei, în spirit secularizant și globalizant. Societatea postmodernă dezvoltă și o cultură adaptată perfect cerințelor ei. Dacă ne vom raporta la definirile care-i sunt date de către specialiști, vom arăta, împreună cu Jean François Lyotard, „părintele” acestui concept, că „postmodernitatea este incredulitatea arătată meta-istoriei” [1, p.121]. Astfel, la empirismul lui David Hume, care încă din secolul al XIII-lea considera că intelectul nu este câtuși de puțin în stare să dezlege chestiuni atât de importante și greu de înțeles [2, p.45-48],

putem ataşa motivele care îl vor determina pe Anthony Giddens să expliciteze la rândul său, cu maximă convingere, de ce „modernitatea târzie" sau „postmodernitatea" a adus „transformările identităţii de sine" [3, p.33]: Dumnezeu nu mai trebuie căutat în exteriorul lumii, în Cer, ci în interiorul eului.

Evident, analiza semantică indică succesiunea firească a postmodernităţii după modernitate, din care îşi extrage şi sevele. Iar aceasta din urmă s-a definit în contextul mai larg al prefacerilor economice şi sociale care au revoluţionat mapamondul, odată cu marile descoperiri ştiinţifice, făcute posibile în cadrul noilor orânduiri care au transformat din temelii sistemele de conducere aristocratică, feudală, în aşa-numitele democraţii capitaliste. O eră a modernităţii, aşa cum o gândim astăzi, porneşte în plan economic de la maşina cu aburi, de la care a fost deschisă calea tuturor invenţiilor tehnicii, prin cercetare ştiinţifică asiduă. În plan social, a fost realizată, treptat, sporirea gradului de confort al populaţiei, deşi, la început, toate cuceririle amintite au fost accesibile unui număr foarte mic de persoane, raportat la populaţia planetei. Progresează lent şi mijloacele de comunicare, punându-se bazele mass-mediei prin apariţia primelor publicaţii şi a radioului.

Deja, această eră socială a suferit modificări structurale profunde, fapt pentru care specialiştii vorbesc de transformarea ei, începându-se deja termenul de posmodernitate, ca fiind definitoriu pentru societatea de astăzi. Notele dominante ale postmodernităţii sunt date de expansiunea fără precedent a tehnologiei informaţiei, accesul neîngrădit la date şi rolul tot mai accentuat deţinut de mass-media în formarea personalităţii umane. În plus, continuă avântul tehnologiilor avansate, asistate de forme de inteligenţă artificială.

Un alt factor care încurajează instalarea unei mentalităţi postmoderne în societate îl constituie progresul economic, generator de bunăstare materială. Acest aspect se constată, mai ales, în ţările puternic dezvoltate, neafectate de războaie sau conflicte etnice. Necesitatea adaptării la gama de principii adaptate şi specifice atât educaţiei, dar şi aflate în deplină sincronie cu evoluţiile de ultim moment ale pedagogiei contemporane, au generat şi elaborarea

principiilor ordonatoare ale politicii educaționale la nivelul Uniunii Europene care propun astăzi trei direcții referențiale: 1) adaptarea școlii la posibilitățile de instruire a elevilor, 2) nevoia prioritară, vitală a unei educații elementare, de bază [4, p. 21] și 3) formarea competențelor de natură profesională, cu finalități productive. Proiectele educației pentru mileniul III vizează transformarea practicilor educaționale tradiționale în baza noilor principii specifice educației și pedagogiei contemporane: educație globală, învățare pe parcursul întregii vieți, educație inclusivă, educația pentru toți, șanse egale, parteneriat în educație. Învățarea în profunzime, bazată pe acțiunea și responsabilizarea celui care învață, formarea de competențe, integrarea cunoștințelor în structuri de aplicație, predarea interactivă, curriculum inter- și transdisciplinar sunt doar câteva concepte, idei, pe care se bazează pedagogia contemporană, fiind generate de comutarea societăților europene către globalizare și către societatea bazată pe cunoaștere, de necesitatea sincronizării între dezvoltarea societății și dezvoltarea educației, de noile rezultatele ale unor evaluări și aplicații în sistemele educaționale, de necesitatea integrării și globalizării educației [5, p. 14].

Problema *adaptării școlare* a elevilor reprezintă un aspect fundamental al activităţii instructiv-educative, fiind prezentă în viaţa şcolii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar şi în numeroase cercetări, atât pe plan naţional, cât şi internaţional. Paradigma *adaptării școlii la cerințele și posibilitățile de instruire ale elevului,* caracteristică a educației în viitor, dar și a sistemelor educaționale organizate după modelul rețelei, impune o diversificare a situațiilor și experiențelor de învățare, construirea acestora în acord cu posibilitățile și nevoile tuturor categoriilor de elevi, pentru a răspunde principiilor: ,,școala inclusivă, ,,școala pentru toți”, ,,învățământ integrat” [6, p.24-25].

O participare conştientă la actul învăţării presupune înţelegerea cât mai clară şi mai profundă a materialului de învăţat. În caz contrar, cunoştinţele se vor întipări mecanic în memorie, nu sunt durabile, nu pot fi aplicate în practică. Elevul dă dovadă că şi-a însuşit în mod conştient cunoştinţele când acestea devin funcţionale, adică atunci când poate opera cu ele (analize, comparaţii, transfer etc.). Şi le poate

aplica în mod creator în situaţii necunoscute. Învăţătura conştientă este întărită de participarea activă a elevilor la realizarea structurilor cunoaşterii şi efectuării acţiunilor. Elevii obţin rezultate temeinice, abordează complet rezultatele învăţării dacă învaţă participativ, îşi însuşesc cunoştinţe şi tipuri comportamentale prin efort propriu: prin antrenarea simţurilor, a gândirii, a mâinilor. „Numai cunoştinţe dobândite prin efort personal, care trec prin experienţa proprie de elaborare, îi aparţin definitiv elevului, devin un lucru personal şi pot fi aplicate în spirit creativ" [7, p.44]. Acest lucru este posibil, deoarece activizarea elevului solicită gândirea, inteligenţa sa, spiritul de observaţie, capacităţile de elaborare, imaginaţia.

Sistemele educaționale actuale, adaptate cerințelor educaționale specifice populației școlare diverse, s-au construit în baza ideilor și principiilor pedagogiei contemporane, o pedagogie interactivă, care accentuează importanța formării competențelor și se caracterizează prin următoarele dimensiuni:

- reconsiderarea rolului elevului, care devine subiect al educației;
- utilizarea tehnologiilor informatizate în educație (computer, internet, clase virtuale) în: proiectarea predării, dirijarea învățării, monitorizarea actului didactic;
- trecerea de la sisteme educaționale organizate ierarhic la sisteme educaționale organizate după modelul rețelei;
- învățare prin rezolvarea de probleme, stimularea gândirii critice;
- preocupare pentru formarea competențelor;
- tendința de prospectare, anticipare, reconstrucție a structurilor de învățare;
- preponderența experiențelor interactive, care generează învățare în profunzime: predare-învățare cooperantă, lecții bazate pe experiență de viață, confruntări de opinii, modele acționale;
- reconstrucția spațiului școlar în vederea favorizării interacțiunilor, cooperării, schimbului de experiențe, opiniei, ascultării active.

Importanța educației economice de bază, realizată în cadrul învățământului preșcolar, primar și secundar inferior (în general, până în jurul vârstei de 14 ani), dar și în cadrul familiei și prin programele educaționale destinate adulților, realizate în afara structurilor siste-

mului educațional, rezultă din faptul că reprezintă o etapă esențială în pregătirea pentru viață, în care copilul învață „cum să învețe” și devine capabil să decidă în legătură cu calea ce o va urma în viitor.

Referințe:

1. BĂNICĂ, M. *„Locul celuilalt”* în *Ortodoxia în modernitate.* București: Paideia, 2007.
2. HUME, D. *Cercetare asupra intelectului omenesc*. Trad. Mircea FLONTA, Adrian-Paul ILIESCU, Constanța NIȚĂ. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.
3. GIDDENS, A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge, UNICEF, Pachetul de resurse pentru profesori, UNESCO, cerințe speciale în clasă. București, 1996.
4. CREȚU, C. *Psihopedagogia succesului.* Iași: Polirom, 1997.
5. TUDORICĂ, R. *Dimensiunea europeană a învățământului românesc*. Iași: Ed. Institutul European, 2004.
6. DRĂGAN, I.N. *Cercetarea pshihopedagogică.* Târgu Mureș: Ed. Tipomur, 1993. *Ibidem.*

CONCEPTUL DE MOTIVAȚIE PRIN PRISMA PSIHOSOCIALĂ

Ibrahim ASLA

Problema motivației, în general, și cea a motivației învățării, în particular, este amplă și complexă. Diversele abordări au generat multiple definiții, teorii, modele, concepții, circulația cărora dintr-un câmp științific în altul, intercalarea reciprocă și reapariția lor într-o formă mai mult sau mai puțin renovată, uneori, face dificilă identificarea lor.

Motivația este o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă internă cu rol de suport în elaborarea diferitelor procese și capacități psihice. Motivația constituie primul element cronologic al conduitei; ea pune în mișcare organismul și persistă până la reducerea tensiunii. În prezent, se consideră că la baza conduitei se află un ansamblu de factori conștientizați și neconștientizați, somatici și fiziologici, intelectuali și afectivi, individuali și sociali care interactionează între ei. Or, motivația determină organismul să acționeze, să se îndrepte

spre anumite scopuri şi activează ca un câmp de forţe în care se află atât subiectul, cât şi obiectele, persoanele, activităţile. Motivația formează temeiul comportamentelor şi activităţilor pe care le prestează indivizii în cadrul grupului, în funcţie de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relaţii funcţionale. Orice acțiune de conduită este motivată, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acţiune sau alta. Niciun act comportamental nu apare şi nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcţie şi susţinere energetică.

În abordările psihosociale motivația este examinată în contextul fenomenului disonanţei cognitive. Nevoia de a ne menţine stima de sine la un nivel cât mai ridicat posibil este unul din principalii factori motivatori ai acţiunilor noastre. Multe din comportamentele pe care le realizăm sunt direcţionate spre a ne satisface propriilor noastre standarde de viaţă. De exemplu, dacă ne considerăm o persoană onestă şi bună, e foarte probabil să realizăm comportamente congruente cu această convingere, chiar când suntem neobservaţi, pentru că dorim să ne păstrăm o imagine despre noi înşine pozitivă. Dacă ne percepem capabili şi inteligenţi, vom încerca să satisfacem situaţiile care revendică un comportament inteligent şi capabil. Totuşi uneori realitatea ne forţează spre unele situaţii, unde comportamentele şi convingerile noastre sunt în conflict cu imaginea pozitivă despre noi înşine, or în conflict cu alte comportamente sau convingeri. În asemenea cazuri, subiectul încearcă să-şi menţină o imagine de sine favorabilă în faţa celorlalţi şi implicit în proprii lui ochi.

Teoria psihologică care vizează comportamentele precum şi explicaţiile şi scuzele utilizate în scopul menţinerii unei imagini de sine pozitive se numeşte teoria disonanţei cognitive (Festinger, 1957) [3, p.17]. Această teorie explică modul cum un individ determinat să efectueze o conduită în contradicţie cu atitudinile sale îşi schimbă opiniile în direcţia comportamentului realizat. Disonanţa este o stare psihologică, ce îl determină pe individ să realizeze modificări în universul său cognitiv. Festinger susţine că două cogniţii (convingeri, atitudini, idei) sunt disonante dacă una dintre ele decurge din inversul celeilalte. Oamenii experienţiază tensiune şi disconfort când o convin-

gere este subminată de un comportament inconsistent cu această convingere. Importanţa cogniţiilor prezente, valoarea lor pentru individ şi numărul cogniţiilor consonante şi disonante prezente sunt responsabile de amplitudinea disonanţei.

Subiectul poate reduce disonanţa şi astfel să rezolve disconfortul recurgând la: 1) modificarea unui element cognitiv disonant (convingere, atitudine) făcându-l consonant; sau reducerea importanţei acordată acelui element sau ignorarea lui; 2) schimbarea percepţiei; 3) schimbarea atribuirilor prin justificări şi scuze pentru comportamentul disonant; 4) schimbarea comportamentului.

Disonanţa cognitivă se situează strict într-un cadru intraindividual. Rezultatele lui Festinger şi Carlsmith (1959) [3, p. 57] au avut la bază ideea ,,acordului forţat”. Prin ,,acordul forţat” se înţelege împrejurarea în care un individ acceptă să efectueze un act cu care nu este de acord (de exemplu, să scrie un text contra ideilor, să realizeze o sarcină penibilă, plicticoasă). Acest acord este forţat în sensul în care peroana nu poate, de fapt, să refuze decât cu greu sarcina cerută. Autorii au solicitat unor subiecţi să descrie într-o manieră atractivă o sarcină lungă şi plictisitoare pe care tocmai au realizat-o (de ex. să mute anumite piese dintr-un loc în altul fără vreo finalitate). S-au creat două situaţii. În prima subiecţii au fost remuneraţi cu o sumă mică pentru sarcina efectuată, iar în cealaltă cu o sumă importantă. S-a constatat următorul efect: la întrebările „Cât de mult v-a plăcut sarcina? Cât de interesantă vi s-a părut?”, primul grup de subiecţi a descris sarcina ca fiind interesantă şi plăcută, iar celălalt grup a calificat-o drept plicticoasă. Explicaţia pe care o dă Festinger acestui efect paradoxal este că: dacă subiecţii din primul grup percepeau sarcina ca şi plictisitoare, concluzia care se impunea logic era că, numai nişte ,,fraieri” puteau să-şi piardă vremea într-un mod atât de stupid. Pentru a evita această concluzie devalorizantă au evaluat experienţa parcursă, ca fiind una valoroasă şi chiar interesantă. Această schimbare de atitudine apare cel frecvent în mod inconştient. Grupul de subiecţi care a fost recompensat mai generos au putut să evalueze în mod onest sarcina, ca fiind neinteresantă, pentru că ştiau că au realizat-o în schimbul unei sume de bani.

Oamenii frecvent doresc asigurări asupra faptului că alegerea făcută de ei este cel mai bun lucru pentru care puteau opteze. Un studiu realizat de Ehrilck (1957) [1, p.33]. arată că înainte de a cumpăra o maşină oamenii urmăresc în mod nediferenţiat reclamele pentru toate tipurile de maşini. În schimb după ce au făcut alegerea urmăresc doar reclamele pentru maşina cumpărată, căutând reasigurări că au făcut cea mai bună alegere dintre cele posibile. Astfel evită producerea unei disonanţe determinată de reclamele la maşinile pe care nu le-au cumpărat.

Relevanţa disonanţei cognitive pentru educaţie se referă la aplicarea teoriei disonanţei cognitive în situaţia în care elevii primesc feedback-uri neplăcute asupra performanţelor lor academice. De exemplu, un elev care are note de nouă şi zece primeşte un cinci la o lucrare.

Această notă este inconsistentă cu propria lui imagine despre sine, creându-i o anumită stare de disconfort. Pentru rezolvarea acestei stări, pe de o parte, decide să înveţe mai mult, astfel ca situaţia să nu se mai repete vreodată, pe de altă parte, încearcă să-şi raţionalizeze obţinerea acestei note mici: sentiment de disconfort: ,,Eu sunt un elev bun", şi ,,Am fost nepregătit la această oră, şi aceasta este greşeala mea".

Referințe:

1. KHALIFA, A.M. *Motivația pentru realizare*. Cairo: Biblioteca Anglo-Egipteană, 2000. 292 p.
2. QATAMI, Y., QATAMI, N. *Psihologia învățării*. Amman: Safi, Dar Al Shorouk, 2000. 316 p.
3. QATAMI, Y. *Teoria disonantei, a dizabilității și a schimbărilor cognitive.* Amman: Safi, Dar Al Shorouk, 2012. 472 p.

UTILIZAREA TIC ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII STRĂINE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI 4.0

Angela SÎRGHI
Institutul de Formare Continuă

Introducere. Progresele TIC moderne, cum ar fi senzori, sisteme fizico-cibernetice, Internetul, rețele inteligente, mașini automatizate, etc., influențează fiecare domeniu al vieții cotidiene. Acest fenomen este considerat a patra revoluție industrială, cunoscută sub numele de Industrie 4.0. Revoluția industrială 4.0 afectează nu numai mediul de afaceri, guvernanța și oamenii, ci afectează și educația, astfel apare și denumirea de Educația 4.0, ca răspuns la cerințele Industriei 4.0. Noua viziune a educației promovează nu doar formarea abilităților și cunoștințelor necesare cursanților, ci și identificarea surselor pentru formarea acestor abilități și cunoștințe. Cursanții se află în centrul procesului de învățare, iar controlul performanțelor se face prin baze de date personalizate [2].

Tendințele Educației 4.0. Pentru o activitate eficientă, atât pentru profesori, cât și pentru cursanți, trebuie să se ia în considerație următoarele caracteristici și tendințe legate de Educația 4.0 [1].

1. Învățarea poate avea loc oricând și oriunde. Instrumentele de e-learning oferă oportunități excelente pentru învățarea la distanță în ritm propriu. Utilizarea lor în sala de clasă permite învățarea interactivă, în timp ce partea teoretică poate fi învățată în afara orelor de clasă.
2. Învățarea va fi personalizată. Fiecare cursant va trece la următorul nivel doar după ce realizează prima sarcină. La necesitate, se pot realiza mai multe sarcini pentru consolidarea temei.
3. Cursanții au posibilitatea de a alege modul în care doresc să învețe, adică sunt liberi să aleagă instrumentele sau tehnicile de învățare pe care le preferă. Printre opțiunile ce le permit studenților să fie creativi în procesul de învățare sunt abordarea învățării combinate, învățarea mixtă și abordarea BYOD (*Bring Your Own Device*).
4. Utilizarea proiectelor va permite studenților să-și aplice cunoștințele și abilitățile lor.

5. Studenţii vor fi expuşi la mai multe experienţe practice în domeniu, cum ar fi stagii, proiecte de mentorat şi proiecte de colaborare.

6. Aplicarea cunoştinţelor teoretice şi a gândirii logice pentru a face deducţii în baza informaţiilor primite.

7. Studenţii vor fi evaluaţi în mod diferit, iar platformele convenţionale pentru evaluare pot deveni irelevante sau insuficiente. Cunoştinţele factuale ale studenţilor pot fi evaluate în timpul procesului de învăţare, în timp ce aplicarea cunoştinţelor în practică poate fi testată atunci când se lucrează la proiectele din domeniu.

8. La proiectarea şi actualizarea curriculumului va fi luată în considerare şi opinia studenţilor, astfel curriculumul modernizat va fi actual şi util.

9. Educaţia 4.0 schimbă responsabilităţile majore de învăţare de pe umerii profesorilor pe umerii cursanţilor.

Crearea mediului de învăţare. Dezvoltarea tehnologiei are un rol important în crearea mediului de învăţare şi implementarea Educaţiei 4.0, deoarece procesele de predare şi învăţare realizate cu suportul TIC sunt conceptele esenţiale ale Educaţiei 4.0. TIC promovează învăţarea autonomă şi oferă oportunităţi de învăţare în ritmul propriu, ceea ce înseamnă că se poate de învăţat totul şi oriunde făcând doar un clic pe aplicaţiile sau platformele educaţionale de pe internet ce se referă la subiectul studiat. Promovarea şi implementarea noilor tendinţe se vede prin felul cum profesorii aplică şi utilizează resursele TIC în sala de clasă, precum şi utilizarea lor autonomă sau dirijată de către cursanţi. Instrumentele digitale oferă o gamă largă de oportunităţi pentru cursanţi de a-şi exersa abilităţile lingvistice în ritmul lor, de a comunica şi de a colabora, de a lucra creativ şi de a folosi limbajul în lumea reală.

De asemenea, tehnologiile moderne oferă oportunităţi de dezvoltare profesională: acces la seminare web, conferinţe online, bloguri, cursuri online, metode noi de predare şi învăţare şi alte resurse ce pot spori profesionalismul cadrului didactic. Este important de ştiut că instrumentele digitale oferă modalităţi simple şi atractive de înregistrare a progresului atât a cadrului didactic cât şi a cursantului [3].

Recomandări pentru utilizarea TIC în procesul de predare-învățare a limbii străine

1. *Colectarea și selectarea materialelor didactice cu ajutorul resurselor digitale*. Cantitatea de resurse digitale disponibile poate fi copleșitoare, dar tehnologia ne oferă mai multe modalități de stocare și accesare a resurselor digitale de învățare, prin intermediul cărora avem contact permanent cu grupurile de cursanți (de ex. platforma *Moodle, Padlet*). Acest lucru poate economisi timpul profesorilor și poate avea un impact semnificativ asupra învățării, mai ales că ne permite diferențierea cursanților prin activități de extindere și extra-practici [4].

2. *Crearea materialelor noi*. Prin utilizarea instrumentelor digitale pot fi create materiale suplimentare accesibile, atractive și interactive. De exemplu, prezentările Microsoft Power Point pot fi convertite în materiale multimedia și teste cu ajutorul plugin-ului *Adobe Presenter* sau *Screencast-O-Matic*. Numeroase aplicații sunt disponibile și oferă instrumente virtuale pentru predarea și învățarea limbii străine.

3. *Planificarea lecțiilor.* Aplicarea instrumentelor și a resurselor digitale în cadrul lecțiilor pot fi eficiente pentru procesul de învățare, numai atunci când sunt folosite corect. Planificarea atentă ne poate ajuta să ne asigurăm că folosim tehnologia pentru a atinge obiectivele stabilite și pentru a îmbunătăți oportunitățile de învățare, oferind sarcini autentice de comunicare și colaborare, o diferențiere mai eficientă, activități personalizate, feedback și evaluare (de ex. aplicațiile *Kahoot, Quizzes, Google Forms*).

4. *Planificarea cursului.* Fie că vă pregătiți pentru un curs de lecții cu contact direct în sala de clasă, pentru un curs mixt (*blended learning*) sau lecții on-line, TIC vă pot ajuta în toate etapele procesului de planificare: de la identificarea obiectivelor cursului și a rezultatelor învățării, până la organizarea și evidențierea resurselor pentru a vă asigura că activitatea didactică este corectă și echilibrată pentru cursanți, la etapele de predare, învățare și evaluare. Utilizați un site de marcare (de ex. *Reddit* sau *StumbleUpon*) pentru jocurile, textele și videoclipurile online ce par utile. Apoi, atunci când planificați cursul, este ușor de găsit resursele necesare pentru realizarea obiectivelor stabilite [4].

Concluzii. Modificările ce au loc în Educația 4.0 ar trebui să fie bine-venite, deoarece nu numai cursanții vor beneficia de aceste schimbări, dar și profesorii de limbi străine, care vor avea mai multă flexibilitate pentru a-și organiza lecțiile în mod creativ. Nu există nici o îndoială că TIC pot inspira și motiva cursanții, dar trebuie să fim conștienți și de existența anumitor provocări legate de utilizarea tehnologiei. Este important de ales corect din multitudinea de resurse digitale, punând accentul pe calitate, simplitate în utilizare, eficacitate pentru predare și învățare, astfel am obține rezultatul dorit. Pentru o alegere corectă, este important ca resursele alese să satisfacă cerințele profesorului și necesitățile cursanților.

Referințe:

1. ANEALKA, A. Hussin. Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching, International. In: *Journal of Education & Literacy Studies*, disponibil www.ijels.aiac.org.au
2. FISK, P. (2017). Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life, disponibil https://www.thegenius-works.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/
3. Blog: From Industry 4.0 to Adult Education 4.0., disponibil https://ec.eu-ropa.eu/epale/en/blog/industry-40-adult-education-40
4. The Digital Teacher, disponibil https://thedigitalteacher.com/

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ *vs* STILURI MANAGERIALE

Corina LUNGU
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Unii cercetători [1] consideră că liderii eficienți nu se bazează doar pe strategii, viziuni şi idei, ci fac apel şi la emoţii. Indiferent ce obiective au, succesul oamenilor de conducere depinde de cum acţionează. Chiar dacă se descurcă bine în toate situaţiile, însă nu reuşesc să-şi canalizeze emoţiile în direcţia potrivită, nimic din ceea ce fac nu funcţionează eficient.

Aşadar, responsabilitatea emoţională a managerului constituie funcţia de bază a conducerii.

În acest context, un rol important îl are s*tilul managerial,* care reprezintă unul dintre factorii care condiționează în mod esențial activitățile, procesele și fenomenele psihosociale din cadrul organizației, exprimând sintetic modul relativ stabil și specific al unui lider de a-și exercita atribuțiile. Or, stilul de conducere pe care îl folosește un manager se bazează pe o combinație de calități profesionale, valori, credințe și trăsături de personalitate, la care se adaugă elemente specifice culturii organizaționale ce pot încuraja sau descuraja anumite abordări.

În management, nu există stiluri universal valabile, deoarece, pe de o parte, stilul de lucru diferă de la un manager la altul ca urmare a diferenţelor de personalitate şi cunoştinţelor de specialitate, pe de altă parte, în cazul aceluiaşi subiect analizat, stilul său variază adesea în funcţie de caracteristicile concrete ale fiecărei situaţii specifice. Conturarea celui mai bun stil managerial depinde de mai mulţi *factori*: mediul extern (de ex., în cazul organizației școlare – poziția școlii în cadrul comunităţii, cererile de pe piaţa forţei de muncă, dorinţele părinţilor); organizarea instituției (de ex., cea orizontală şi cea verticală); scopurile sau misiunea organizației; caracteristicile personalului (de ex., în cazul unei școli, experiența și atitudinile profesorilor, mediul de provenienţă al elevilor); caracteristicile managerului (mediu de provenienţă, experienţă, personalitate).

Totodată, în orice organizație, liderul are capacitatea maximă de a influența *emoțiile* tuturor. Fiecare dintre cele patru domenii ale inteligenței emoționale – autocunoașterea, stăpânirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor – contribuie la conducerea cu un set esențial de abilități.

În această ordine de idei, autorul conceptului de inteligență emoțională Daniel Goleman, analizând cercetările referitoare la competențele necesare pentru obținerea performanței organizațiilor, nu numai că a adăugat setului de competențe tehnice și cognitive pe cea emoțională, dar a plasat-o pe un loc central în ceea ce privește leadershipul. El descrie inteligența emoțională ca pe un amestec de stăpânire de sine, motivație, empatie, gândire liberă, tact și diplomație.

Astfel, autorul susține că *inteligenţa emoţională* este capacitatea personală de identificare şi gestionare eficientă a propriilor emoţii în

raport cu scopurile personale (carieră, familie, educaţie etc.). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor unei persoane, cu un minim de conflicte inter- şi intrapersonale. Inteligența emoțională conduce spre performanţă în leadership şi determină cât de bine vor funcţiona toate celelalte aspecte organizaționale, deoarece: emoțiile aflate la un nivel primar pot influența semnificativ acuratețea deciziilor luate; daca nu îşi cunoaşte şi nu reuşeşte să-şi gestioneze emoţiile şi sentimentele, liderul poate întâmpina dificultăţi în încercarea de a-şi construi relaţiile cu ceilalţi; prin dezvoltarea inteligenţei emoţionale se pun în valoare aptitudinile intelectuale şi creativitatea; un nivel ridicat de inteligență emoțională creează un climat de lucru adecvat care contribuie la obținerea unor rezultate de calitate. Starea de spirit a unui conducător are au un impact semnificativ asupra celor pe care îi îndrumă. Dacă un lider acționează cu energie şi entuziasm în orice condiţii, ei pot deveni o sursă de inspiraţie pentru ceilalţi membri ai echipei şi organizaţia sa prosperă, dar dacă liderul transmite emoţii negative şi disonanţă, atunci întreaga organizație are de suferit [3].

La fel, inteligența emoțională reprezintă combinarea eficientă a gândirii şi emoţiilor pentru a putea lua decizii juste şi a le pune în aplicare.

Cercetătorii Daniel Goleman, Richard Boyatzis şi Annie McKee descriu şase stiluri de conducere care au efecte diferite asupra oamenilor cu care managerii lucrează. Pentru eficiență maxima, se recomandă utilizarea lor în funcție de specificul situațiilor [4, p.28-30].

Vizionarul îi conduce pe oameni către un scop comun împărtăşit de toți, spunându-le încotro să meargă, dar nu cum să ajungă acolo, motivându-i astfel să se zbată pentru a înainta; transmite informația şi cunoştinţele astfel încât cei din jur au ce să învețe. Acest stil este binevenit când este nevoie de o schimbare, de o direcție nouă pentru organizație [3].

Antrenorul are discuții lungi cu angajații, uneori în afara locului de muncă; îi ajută pe oameni să-şi descopere punctele tari şi slăbiciunile şi să le coreleze cu aspirațiile şi acțiunile legate de carieră; pentru a demonstra că are încredere în oameni, deleagă sarcini importante. Este util când se dorește formarea la angajați a unor capacități pe termen lung [4, p.29].

Afiliatul creează legături şi o stare de armonie între membrii organizației; se centrează primordial pe nevoile emoționale. Este de utilizat în situații în care e nevoie să se treacă peste perioade mai grele din viața organizației [4].

Democratul valorizează contribuțiile angajaților prin participarea acestora la luarea deciziilor; este un bun ascultător, fiind interesat atât de veștile bune, cât şi de cele proaste. Este de utilizat pentru a câștiga încrederea şi când se doresc informații pentru că nu se știe sigur un aspect [4].

Liderul care impune ritmul de lucru stabilește obiective mărețe şi tentante şi așteaptă de la angajați un nivel maxim de performanță; este el însuși un exemplu, iar, dacă este necesar, își suflecă mânecile şi pune mâna la treabă; îi identifică pe cei care nu muncesc cum trebuie şi îi pune la treabă; nu excelează în ceea ce privește îndrumarea subordonaților, deoarece se așteaptă ca aceştia să știe ce au de făcut; obține rezultate pe termen scurt, dar pe termen lung se ajunge la epuizare şi declin. Este de utilizat pentru a obține rezultate de la o echipă motivată şi competentă [4].

Comandantul înlătură temerile şi dă direcții clare; dă comenzi şi așteaptă conformare totală; pentru a avea succes, au nevoie de autocontrol; pot părea reci şi distanți. Este de utilizat în momente de criză, când e nevoie de acțiuni rapide şi în cazul unor angajați cu probleme care nu răspund la alte metode [4, p.30].

Relaţionarea inteligenţei emoţionale cu stilurile manageriale a fost subiectul investigaţiilor prezentate şi de Iulia D. Fodor. Autoarea constată că inteligenţa emoţională are aplicaţii în toate domeniile vieţii, deoarece a şti să lucrezi şi să comunici cu oamenii este o abilitate de care nimeni nu se poate dispensa, iar „stilul de conducere reprezintă unul dintre factorii care condiţionează în mod esenţial activităţile, procesele şi fenomenele psihosociale din cadrul organizaţiei, exprimând sintetic modul relativ, stabil şi specific al unui lider...” [2, p.76].

În concluzie, constatăm că un lider, care dispune de un repertoriu larg de abilităţi ale inteligenţei emoţionale, poate fi mai eficient, pentru că este destul de flexibil încât să gestioneze cerinţe cât mai variate, aflat la conducerea unei organizaţii. E necesar să acorde multă

atenţie emoţiile oamenilor, fluxul realităţii emotive din cadrul organizaţiei şi cultura, care le înglobează pe toate.

Inteligența emoţională, în corelație cu stilurile managerului, contează enorm în activitatea de conducere şi determină în mare măsură succesul sau eşecul celorlalte eforturi ale sale.

Referințe:

1. BAR-ON, R., PARKER, J. *Manual de inteligenţă emoţională*. Bucureşti, 2011.
2. FODOR, I.D. *Inteligenţa emoţională şi stilurile de conducere*. Iaşi: Lumen, 2009. 152 p.
3. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. and McKEE, A. *Primal Leadership*. HBS Press, 2004.
4. TÎRCĂ A. *Management educaţional. Inovaţie şi performanţă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. Modulul 7. București, 2011. 177 p.

SCURTE PRELIMINARII ÎN MANAGEMENTUL EFICIENTIZĂRII COMUNICĂRII CU SPECIALIȘTII DEBUTANȚI ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIONALĂ

Ana VARTIC

Avem tineri excepționali care nu simt că sunt sprijiniți.
Avem tineri care au probleme mari de comunicare,
probleme ce vin din neiubire și lipsă de educație,
avem tineri dezorientați, care ar avea nevoie
de barem de înțelegere.
Oana PELLEA

La începutul anului 2017, în Republica Moldova a fost determinat un deficit de cadre didactice de peste 2.100. Pe an ce trece carența dată crește, iar tinerii continuă să aibă mari rezerve față de cariera pedagogică, una dintre problemele acute cu care se confruntă aceștia ținând de managementul comunicării personale și organizaționale. În acest context, considerăm actuală întrebarea: *Ce îl motivează azi pe tânărul specialist să rămână în școală?* O mare parte dintre tinerii specialişti

vin în instituția de învățământ pentru că au, într-adevăr, vocație pedagogică, dragoste față de copii; curiozitatea din ochii lor, activitatea propriu-zisă din mediul școlar, dimensiunea creativă a acesteia, profesia de pedagog emanând lumină și optimism. Dar, după o scurtă perioadă de muncă în școală, mulți dintre ei își pierd entuziasmul cedând în fața unor preconcepții, dar și a dificultăților imanente. Un important pilon de sporire a dorinței de a profesa în domeniul pedagogic, în menținerea cadrelor în instituția educațională continuă a fi comunicarea.

Pe plan personal, comunicarea permite formularea şi înţelegerea corectă a mesajelor, câştigarea cooperării celor din jur, detensionarea unor stări dificile. În instituția de învățământ, rolul major al managerului școlar este de a avea abilitatea de comunicare cu angajații, în general, și cu tinerii specialiști, îndeosebi, nu doar de pe poziția managerială superioară, ci de pe o poziție adaptată la situația contextuală și individuală a acestora. Competența lui de a comunica eficient determină ascensiunea managerului pe treptele ierarhice ale profesiei sale, fapt ce confirmă succesul în stabilitatea şi eficacitatea echipei sale. Studiul comunicării organizaţionale este relativ nou şi în ultimul timp a obținut mai multă recunoaştere ca domeniu academic, fiind inclus în curriculumul multor universităţi şi şcoli de afaceri, inclusiv în scop motivațional [Cf. 3, 4]. Aceasta arată clar că rolul comunicării într-o instituție este mai mult decât capacitatea managerului de a fi lider și vorbitor bun, cu abilităţi de comunicare interpersonală. Considerăm important a fi cercetată în mod expres tema dată, deoarece tot mai des suntem puși în fața situației când tinerii specialiști sunt de acord să returneze acel ajutor material în mărime impunătoare oferit de MECC în primii 3 ani de muncă și să plece în alte domenii de activitate, din țară sau de peste hotare. Totodată, în mun. Chișinău avem instituții în care, timp de 7-10 ani, nu a fost deloc fluctuație de cadre, cu peste 50-60 la sută de pensionari. Comunicarea, starea de bine, mediul instituțional optim, deschiderea spre susținerea cadrelor tinere sunt unii dintre factorii necesari pentru o activitate îndelungată în aceeași instituție, dar și pentru revigorarea ei continuă. Ca proces bidirecțional între oameni aflați la diferite nivele ierarhice din instituție, ea se poate produce de sus în jos sau pe orizontală. Ea trebuie înțeleasă ca un proces deosebit

de complex, în aparenţă simplu, dar care urmează a fi tratat ca un factor vital în atingerea obiectivelor organizaționale şi individuale, putând fi analizată din punct de vedere managerial, atât din perspectiva mediului extern al organizației (clienți, parteneri, autorități şi instituții publice), cât si din perspectiva mediului intern, între resursele umane ale ei. Managementul comunicării cu tinerii specialişti implică logica funcțiilor de prognozare, planificare, organizare, implementare şi control/evaluare, care urmează să optimizeze situația actuală destul de precară din contextul nostru. Ne propunem să găsim strategii eficiente de comunicare, ca să putem ajuta direct pe cei mai competenți tineri specialişti să vină, dar şi să se mențină în sistem.

Scopul principal al studiului nostru este de a determina acele oferte credibile pentru cadrele tinere, pentru a-i motiva să profeseze în domeniul pedagogic cu dăruire, să menținem motivația, susținându-i constant, în mod verbal emoțional şi sociocultural. Aceasta poate fi posibil printr-un management corect al comunicarii cu cadrele tinere. Ipoteza de lucru de la care pornim constă în faptul că managementul comunicării cu specialiştii debutanți în instituția educațională se va eficientiza, dacă vor fi valorificate în mod adecvat bazele teoretice şi metodologice ale managementului comunicării. Or, aşa cum comunicarea este o activitate deosebit de importantă pentru viaţa omului, ea asigură inserţia socială şi randamentul activităţii persoanei, care dorește să progreseze într-un anumit domeniu. Funcţiile şi principiile comunicării reprezintă un ansamblu structural complex, care susţine întregul edificiu al fenomenului; un principiu de bază fiind acela că „nu putem să nu comunicăm”, iar competenţa de comunicare poate fi înţeleasă drept cea mai importantă funcţie a ei; asupra acesteia există mai multe perspective, cea mai simplă referindu-se la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context. Cu cât mai înaltă va fi capacitatea unui individ de a comunica, cu atât mai bună va fi imaginea sa şi cea a organizației pentru care lucrează. O modalitate concretă de îmbunătăţire a procesului de comunicare o reprezintă schimbul optim de informaţii, adaptarea comunicării la temperamentul şi caracterul persoanei, susținerea ideilor etc. Totodată, managementul unei comunicări de succes presupune argumentarea, negocierea care ocupă

locul central în gestiunea relaţiilor din interiorul organizaţiei, precum şi a relațiilor dintre organizaţie şi mediul său extern, promovând cultura de negociere partenerilor. Managementul modern acordă un rol deosebit de important comunicării, pe care o consideră o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei organizații, fie aparținând managementului privat, fie aparținând managementului public. Misiunea comunicării într-o instituție este aceea de a o poziționa, de a-i conferi o personalitate recunoscută și o identitate distinctă față de concurență. Ea este cea care se impune cu prioritate în cadrul politicii de comunicare a întreprinderii. O cerință specială față de manager este aceea de a fi un bun comunicator, căci problema reală a comunicării organizaționale nu este aceea a implicării sau nu a managerului, ci dacă el comunică bine sau nu. O bună comunicare are un efect pozitiv asupra climatului intern și asupra imaginii instituției și comunicarea internă contribuie la construirea imaginii instituției alături de cea externă, aceasta devine, astfel, o necesitate în cadrul instituției, cu fiecare membru colecivului dat, la fiecare loc de muncă, ajutând întregul personal din instituție să se descopere, să obțină rezultate de succes, să se contrazică și să cadă de acord, să ia decizii împreună, să obțină împreună performanțe. Totodată, o comunicare eficientă îi va ajuta pe tinerii specialişti să cunoască misiunea şi viziunea instituției și să le împătășească, ce se așteaptă de la ei, care le sunt responsabilitățile specifice. Una dintre condițiile, care stă la baza unei comunicări eficiente cu tinerii specialişti, este ca inițiativa comunicării din partea managerului instituției, inclusiv a cadrelor cu experiență și a personalului auxiliar să fie suportivă și deschisă. Dintre referințele bibliografice numeroase la temă, mai insistăm asupra cercetării metodelor pe baza triadei *comunicare-putere-solidaritate,* prin care se realizează orice tip de influență instituțională aasupra debutanților [1, p.113]. De asemenea, menționăm includerea comunicării în managementul performanței, transformarea motivației extrinseci în intrinsecă (downshifting-ul) [2, p.219] prin comunicare, vizându-se valorile individului, modul în care își administrează resursele proprii și sensul pe care îl dă vieții personale și profesionale. Atunci când abordăm comunicarea, semnificația foarte generală se referă nu doar

la o reacție posibilă sau reală între două sau mai multe individualități (elemente, unități, sisteme), între care se produce schimb de substanță, energie sau semnificație, ci şi la un sens, care presupune implicit, modificarea unor parametri sub acțiunea lui. Aşadar, considerăm că debutanții în domeniul educației, venind în instituție, sunt asemeni unor elevi care au nevoie de ghidare, ajutor pentru încadrare şi adaptare eficientă, iar cunoaşterea structurii comunicării, a exigențelor ei, prin dialog, tact, stil adecvat de mentorare, cultură organizațională, etică pedagogică etc. – condiționează aceasta şi extinde premisele de eficientizare a managementului ei.

Referințe:

1. CISMARU, D.M. *Comunicarea internă în organizații.* Bucureşti: Tritonic, 2008. 152 p.
2. DRĂGAN, I. *Comunicarea. Paradigme şi teorii*. Vol. II. Bucureşti: RAO, Int, 2007. 633 p.
3. GORAŞ-POSTICĂ, V. Formarea de competenţe profesionale în contextul actual al învăţământului superior. În: *Studia Universitatis, Seria „Şt. Educaţiei”,* 2013, nr.1 (47), Chişinău: CEP USM, pp.31-36
4. GORAŞ-POSTICĂ, V., BOTEZATU, M. *Psihopedagogia comunicării. Suport de curs.* Chişinău: CEP USM, 2015. 146 p.

PARTICULARITĂȚILE COMUNICĂRII ÎN LICEE DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

Andra-Ramona BORȘ

Introducere. Creşterea interacțiunilor locale, regionale, naționale, continentale şi internaționale generează preocupări pentru eficientizarea acţiunilor de la nivelul oricărei instituţii şi de relaţionare cu altele similare sau importante pentru derularea proceselor specifice şi valorificarea maximă a rezultatelor.

Ne preocupă interdependența dintre cultura organizaţională a unor licee din cele două țări învecinate, România şi Republica Moldova şi marketingul serviciilor educaționale oferite de către acestea. Astfel de prezentare în termeni general valabili ne permite accente proprii sistemului de învăţământ – subordonat pe de o parte, sistemului social

global şi politicilor sale, pe de altă parte, propriilor mecanisme de organizare, funcţionare şi validare a rezultatelor. Dacă adăugăm şi dimensiunea internaţională a relaţiilor fiecăreia dintre organizaţii, atunci sarcina asumată prin analiza propusă, dobândeşte importanţă sporită.

Mijloacele de relaţionare intra- şi interinstituţionale aduc teme importante şi imperative pentru toate domeniile de activitate, dar implicaţiile asupra educaţiei rămân deseori în plan secund pentru că efectele şcolii se resimt mai târziu decât cele ale altor domenii.

Organizaţia şcolară începe să pună din ce în ce mai mult accent nu doar pe intensiva utilizare a relaţionărilor, contactelor, ci pe calitatea acestora şi, mai mult, pe oportunităţile create în favoarea dezvoltării lor, în acord cu obiectivele specifice educaţiei. Tema aleasă este de interes, deoarece, în acest moment, „pentru a exista ai nevoie de imagine”! Acest slogan, devenit principiu „călăuzitor” angajează diverse resurse ale celor preocupaţi de omniprezenţa lor în piaţa imaginilor, obligând alte instituţii să dispară din sfera vizualului cotidian. Mai grav, promovarea imaginilor negative ale şcolii – în absenţa unor strategii şi resurse proprii de reacţie în „situaţii de criză”, induc în mentalul colectiv ierarhii nesusţinute valoric, de nevoi şi principii axiologice. Astfel, devine extrem de importantă ***cultura organizațională***, ce reprezintă totalitatea valorilor membrilor acesteia, a normelor, tradițiilor, obiceiurilor, simbolurilor din limbajul specific, ritualurilor, miturilor, legendelor, documentelor, tehnologiilor organizației, a jargonului și sistemului de control.

Multe dintre aspectele publicate în literatura de specialitate în domeniul comunicării intra- şi interinstituționale, descriu parteneriate între instituțiile/unitățile de învățământ concepute pentru a îmbunătăți activitatea ori a reacţiona adecvat în situaţii de criză.

Găsim la Marian Preda câteva dintre cele mai importante elemente ale culturii organizaționale: misiune şi viziune, valori declarate, simboluri, denumire, logo, forme de reclamă, produse, mărci [1, p. 45].

Suntem preocupaţi, pe de o parte, de evoluţia accepţiunii date Liceului, Lykeion-ului, pe de altă parte, de capacitatea organizațiilor şcolare – de la acest nivel – de a rezista noilor solicitări – fără să-şi abandoneze menirea. Procesul Bologna a adus obligații noi, astfel că

liceul îşi asumă noi sarcini şi o nouă imagine chiar înainte ca acestea să-i fi fost anunţate, definite, susţinute.

Analizăm comunicarea interinstituțională descrisă de Richard Scott ca *transfer de informaţie şi înţelesuri între indivizi, grupuri, niveluri sau subcomponente organizaţionale şi organizaţii în întregul lor* [2, p. 120].

Funcțiile specifice ale comunicării intra- şi interorganizaționale constituie şi ele elemente de discuție.

Artefactele fac, de asemenea, obiectul interesului cercetării noastre, ca obiecte utile în acțiunile unei organizații şcolare, de la unelte la calculatoare, obiecte care respectă specificații impuse, respectă convenții şi standarde, fiindu-le atribuită şi o valoare simbolică. Cu ajutorul artefactelor, indivizii pot rezolva probleme specifice, chiar dacă se află la distanță în timp şi în spațiu [3, p. 104].

Structurile de organizare şi actorii implicați în comunicarea intra şi interinstituționala la nivel liceal devin surse de interes deoarece „oricărei societăți umane, tradiționale sau moderne, îi este specifică o anumită structură socială, adică un mod de distribuție a statusurilor şi rolurilor sociale, a modelelor recurente de comportare activate în relațiile interumane” [4, p. 104].

Includem teoriile care definesc procesul comunicării de la perspectiva liniară a lui Shannon, 1949 [5, p.2], trecând prin perspectiva dominată de nevoia de feedback – intern şi extern – capabil să redimensioneze orice relație, până la comunicarea bazată pe previziunea efectelor definită de Mihai Nadin (2016) în *Civilizația analfabetismului,* unde progresul ştiințific şi inovația tehnologică sunt privite din perspectiva influențelor diverse pe care acestea o au asupra existenței şi creativității umane.

Concluzii. Inadecvarea individului născut în civilizația scrisului, analfabetismului forte, este o îndepărtare firească de proiecția după sistemele de valori valide în alt cadru şi o configurare a unor noi sisteme de valori. Individul se vede nevoit să devină capabil, să țină pasul cu evoluția tehnologiei, să facă față unor cerințe minimale spre a se menține într-o lume a provocărilor continue.

A analiza în acest context organizațiile şcolare, cum sunt liceele vizate, înseamnă a detecta modurile lor de conducere, de participare şi

control social, strategiile subiective de acțiune şi interacțiune ale oamenilor, sursele motivatorii ale acestora, generarea și rezolvarea conflictelor etc. Avem elemente cărora lucrarea le acordă atenţie pentru a desluşi calea spre noi interogaţii şi pentru articularea răspunsurilor cu acelea existente ori posibil a se contura.

Referințe:

1. PREDA, M. *Comportament organizaţional.* Iaşi: Polirom, 2006.
2. IOSIFESCU, Ș. *Managementul educaţional pentru instituțiile de învățământ*, București: Institutul de Științe ale Educației, 2001. 160 p.
3. SCOTT, R. *Instituții și organizații*. Iași: Polirom, 2004. 294 p.
4. VLĂSCEANU, M. *Organizații și comportament organizațional*. Iaşi: Polirom, 2003. 336 p.
5. SHANNON, C., WEAVER, W. *The Mathematical Theory of Communication:* University of Illinois Press, 1949. 132 p.

FORMING INCLUSIVE ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE ARAB SECTOR SCHOOLS ISRAEL

Einas SHAMA/DANIEL
Israel

The problems of the persons with disabilities, but especially the rights of persons with disabilities have been the subject of much attention in the United Nations and other international organizations over a long period of time. Different authors and documents proposed different terms/definitions in order to identify and design the specificity of phenomenon of education of children and students with disabilities. The most relevant terms used in relation with phenomenon of disability are the following: inclusion/social inclusion, integration/social integration, special needs, special education, inclusion culture, education for all and others.

International human rights agreements, covenants, and legislation, provide definitions of inclusion that focus on equity, access, opportunity and rights. Inclusion is based on the concept of social justice; wherein all students are entitled to equal access to all educational opportunities, irrespective of disability or any form of disadvantage [1]. The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) highlights the need to provide education for all children in an inclusive school [3]. As a result, the implementation of inclusive schools has been a goal in many countries.

Consequently, in Israel and particularly in the Arab sector education policy makers have affirmed a commitment to reducing the numbers of pupils educated in segregated special schools and to moving more of these pupils into the mainstream of education.

Within the educational system, the concept of the rights of people with disabilities has evaluated from education with special needs to inclusive education. The effective inclusion of pupils with disabilities in mainstream schools is a social issue which continuously preoccupies education systems across the world for about four

decades. We would like to stress attention on new accent: more often inclusive education is connected to equitable quality education, that involve more sensitive and responsible strategies and actions.

Students with disabilities have specific problems that are connected to their particular disability which must be courageously faced by society overall and particularly at school. These issues must be taken into account by society in general and especially by school, but not as a courtesy to children but as their natural right to equity, based on the principles of Western democracy recognized in Israel.

Reiterating that the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) has spurred research and policy development, we note that the issue of stigmatizing attitudes towards children with disabilities has been addressed in several current studies in the field. We find existing studies in the field mostly focusing on peers' attitude, respectively the attitude of ordinary students without disabilities toward their peer students with disabilities. Other studies explored the attitude of teachers and parents. Several studies have provided evidence that negative attitudes of teachers towards students with disabilities are a major barrier to student learning [2; 4; 5].

At the same time, the attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in the context of physical education are less researched. According to these realities which are also confirmed by our experience, we maintain that physical education lessons can constitute an adequate container of coping with inclusion problems effectively; students with disabilities want to be a part of society instead of the default traditional option of feeling lonely and rejected. For this reason, teachers have to prepare themselves to contain, include and practically accept all students in their lessons, and also to be competent in preparing their regular students to understand how to include their different colleagues as equal pals.

Since teacher’s present role has changed from that of merely conveying knowledge or constituting the exclusive source of knowledge to a most challenging role of being rather a guide or facilitator for seeking for relevant information and ways of self-development new ways of forming demanding unfamiliar competences must be found. It must be mentioned that students with disabilities who enter the regular

system as it has justly been decided by educational policy makers are often not only unprepared for the challenging process of integration but they are also still at risk with their characteristic emotional and learning difficulties, having experienced failures during their years in elementary and middle schools, unsurprisingly holding low self-images and as a result find it hard to integrate in the regular high schools.

Taking into consideration the mentioned above issues, we focused our research on theoretical and practical foundation of strategies to forming physical education (PE) teachers' inclusive attitudes towards children with disabilities and creating inclusive physical education lesson plans, in order to make their education more efficient.

We conclude the following:

1. Inclusion has significant outcomes upon further students with disabilities' educational development and social integration particular, and upon society, in general.

2. School is the basic factor in adapting the right policy for increasing inclusion of students with disabilities. Although, its work will be more efficient if the other two important educational factors: family and local community do their best to get involved in the practices launched by school.

3. Strengthening inclusive teachers' attitudes in order to develop proper inclusive lessons can increase of students with disabilities motivation in favor of PE.

4. The formative program "Sport is for everyone" can serve as an example of good practice for PE attitude and the attempt to increase the inclusion process towards students with disabilities at school, through activities similar to those promoted under the program, can help improve their performance of those students and their participation in the activities, and thus can reduce rejection phenomenon rate among students with disabilities from Israeli Arab sector.

5. The Multidimensional Model to forming the PE teachers' inclusive attitudes can be effective if focused on: increasing their inclusive attitudes to attract disabled students on equal base with non-disabled students in PE lessons at the primary school in the Arab sector of Israel; motivating students with disabilities to participate in physical education lessons together with non-disabled students; exploring the

predictive factors of teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities; correlation with several factors, principles and forms of education, dropout preventive strategies and methods, create the premises for enhancing disable students inclusion for personal and social development, and creating an inclusive environment.

References:

1. Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics. Paris: OECD Publishing; 2005, pp.23-30.
2. ROSS-HILL, R. Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2009; 9(3):188-98. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
3. UNESCO. *The SALAMANCA Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO; 1994, pp.382-405.
4. WEHBI, S. *Obstacles and facilitative factors affecting community organizing on disability issues*. International Social Work. January 1, 2007, pp.67-78.
5. VAZ, Sh., WILSO, N.N., FALKMER, M., SIM, A., SCOTT, M., CORDIER, R., FALKMER, R. *Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities.* Published: August 28, 2015, pp.132-144.

THE METHODOLOGICAL APPROACHES OF DROPOUT PHENOMENON

Katy KAKOON
Israel

The new global Agenda 2030, Sustainable Development Goal 4, covers an ambitious range of targets, including the pledge to ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities and children in vulnerable situations by 2030.

According to statistical data, globally, 263 million children, adolescents and youth between the ages of 6 and 17 are out of school (2016).

Based on statistical data and different researches, we can identify the following trends and challenges in the field [3, p.2]:

- The numbers of excluded children and adolescents fell steadily between 2000 and 2007, but progress has since slowed down. The same trend can be observed in the percentages of out-of-school children, adolescents and youth.
- Out-of-school rates for youth of upper secondary school age are far greater than those for
- Children and adolescents of primary and lower secondary school age.
- Girls are more likely to remain excluded from education while out-of-school boys stand a greater chance of eventually entering school.
- Globally, lower-secondary-age adolescents are nearly twice as likely to be out of school (16%) as primary-age children (9%). Upper-secondary-age youth are four times as likely to be out of school (37%) as children of primary school age.
- This increase in out-of-school rates with age is found in all regions to varying degrees.
- As challenges can be mentioned increased migration and military/religious conflicts. At the same time, refugees and internally displaced children are not reflected by global data.

With the adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs), countries have made commitments to achieve universal completion of primary and secondary education by 2030.

One of the challenge in this field is dropping out phenomenon. Despite of different researches and publications on dropping out phenomenon, the subject represents continuously interest for education system. Dropout or abandon phenomenon has strong connection with others such: "early leaving from education", "at risk situation". Early leaving from education and training (ELET) is linked to unemployment, social exclusion, and poverty [4, p.42]. Sometimes the terms dropout and school abandonment are used interchangeably [2, p.8].

Children and teenagers who live in situations that put them at risk within their families and environments and as a result of these situations their ability to their rights according to the treaty for the rights of

children in the following areas: Physical existence and development, belonging in a family, studying and acquiring skills, emotionally belonging, socially, defense from others, from themselves.

The risk factors relate to the close environment that have a negative influence on the development of the child or youth and are identified by three main characteristics: dysfunctional family, poverty and delinquent social environment. Signs of risk are seen in such behaviors of the child or youth as dysfunction at school or non-normative behavior which, together with other risk symptoms noted above, will reasonably point to risk of negative behavior. These risk behaviors may cause the child or youth harm directly or indirectly.

Expulsion, permanent exclusion, withdrawing, or kicked out of school refers to the removal/banning of a student from a school system or university for an extensive period of time due to a student persistently violating that institution's rules, or for a single offense of appropriate severity in extreme cases. Laws and procedures regarding expulsion, dropping out vary between countries and states.

School Intervention Programs in Israel

Over a period of time the State of Israel has implemented different projects, where the model presented is used as a basis for intervention. Following are a number of examples: “the program for schools’ ecological improvement” (2001), “program for decrease in violence through physical education”(1996), “Rehabilitation class for school behavior” (1995), and more (Eldad, 2006). A different approach for treatment through teaching dropout pupils at risk in school is implemented in the program “space for alternative teaching”. This program is taught in a permanent physical area in the school where a team acts to create a positive constant connection with the pupils at risk in order to open opportunities for learning. Through this learning connection with the staff, the student can experience better learning and also belonging to the framework. The main change and innovation of the program is the actual existence of the staff at school, whose professional training is in active occupation with the population of dropout pupils at risk as well as unlisted dropouts (Joint Israel, 2005).

Another approach to education and significant learning in the age of change emphasizes the development of cognitive and non-cognitive skills. The non-cognitive variables are combined in the processes of cognitive learning. Welensky (2003) suggests this as an applicable program for this approach, the early matriculation certification. In this program the student learns towards a modular matriculation certificate, that will let him study for a complete matriculation and give him employment orientation [5, p.35].

An example of the model that emphasizes the importance of the connection between community and school is the community focus program. This program is a three-year model and the target group is the pupils at risk of 'challenge'. The main suggestion of the program is that each high school would have the 'challenge' pupils at risk in a framework of after school hours. The school staff, community members and parents would be involved. The school would be open for different activities, both scholastic and social. The assumption is the raising the feeling of belonging of the pupils at risk within school and community would influence risk-behavior of the pupils at risk and substantially reduce rates of open dropping out or unlisted dropping out.

In conclusion, it is important to note that the programs presented above are only a small number of the variety of programs to promote youth at risk. Therefore, the heads of schools and the educational staff are faced with significant challenges in choosing programs, fitting them to the needs of the pupils at risk and with the educational policies that they represent. As noted, the programs reflect varied educational approaches/provide many options for efficiently coping with the phenomenon of dropping out of school. Our model is based on concept of teacher's communication availability [1, p. 140].

References:

1. COCIERU, N., KAKOON, K. Teachers communications availability as a key factor in enhancing learning motivation. În: *Conferința științifică națională cu participare internațională „Probleme actuale ale didacticii științelor reale"*, 11-12 mai 2018, UST. Chișinău, 2018, pp. 140-144.
2. GONZALEZ, E., KENNEDY, O. & JULIEN, T.St. Dropout Prevention: History, Politics, and Policy. A100 Introduction to Educational Policy Fall 2009; November 20, 2009. 32 p.

3. Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? POLITICA 27 / FIȘA 37. UNESCO, 2016. 16 p.
4. 2001) מרום, מ' ועוזיאל, ל'. במצבי נכויות עם ילדים בנושא ספרות סקירת .ברוקדייל מכון -וינט'וג אשלים :ירושלים .סיכון
5. WOLENSKY, O. *Recommendations to the Ministry of Education for implementation of focused matriculation certificates*. Education and significant learning in the age of changing occupational structures in the country. To promote occupations for all. Ministry of Education: Tel Aviv, 2003.

PSIHOLOGIE

ATRIBUIREA VINOVĂȚIEI ȘI SPECIFICUL IERTĂRII ÎN FENOMENUL DEPORTĂRILOR DIN RSSM

Zinaida BOLEA

Reconcilierea este un concept care se referă nu doar la acțiuni și finalități concrete, ci, în mod special, la capacitatea de a fi implicat la nivel individual și social într-o procedură de lungă durată care presupune elaborarea traumatismului. Această procedură include anumite trăiri și transformări psihologice – acceptarea traumei, acceptarea victimei, acceptarea agresorului și, în general, acceptarea tendinței umane spre auto- și heterodistrugere – Fischer și Riedesser susțin că pentru depășirea situației traumatice sociale, este necesar să fie realizate anumite condiții: recunoașterea vinovăției, reparațiile, cererile de expropriere și pedeapsă [2, p.114]. În acest sens, în procedura reconcilierii, responsabilizarea și atribuirea vinovăției, dar și iertarea sunt realități psihice importante care urmează o anumită logică a procesului de doliu și de elaborare a traumei [1].

În demersul nostru, am avut intenția de a studia aceste variabile definitorii pentru procedura reconcilierii în fenomenul deportărilor din RSS Moldovenească.

Atribuirea vinovăției. În urma analizei de conținut a mărturiilor deportaților, sunt identificate următoarele personaje desemnate drept responsabile pentru deportări: 1) Sistemul sovietic represiv; 2) Stalin; 3) consătenii.

Identificăm o categorie de deportați care atribuie vinovăția pentru deportări regimului represiv stalinist și mai puțin unor indivizi sau categorii sociale concrete: „Regimul comunist este vinovat de toate cele întâmplate...” (cazul Elena Bliuc) [5, p.167].

În alte discursuri, Stalin împreună cu sistemul sovietic, sunt anunțați responsabili de deportări, în calitatea lor de organizatori și ideologi ai acestora: „Pentru familia noastră deportarea a fost o pedeapsă din partea lui Stalin, din partea conducerii URSS, pedeapsă pe care noi nu am meritat-o” (cazul Pavel Curoș) [3, p.55].

Stalin în calitate de personaj desemnat ca fiind vinovat de deportări, este pedepsit de către deportați prin diverse gesturi trăite individual, mai puțin la nivel de grup sau comunitate – de ex. reacția de bucurie la moartea lui: „Când a murit Stalin...am simțit în suflet o bucurie, nu am simțit durere” (cazul Eugen Banaga) sau prin blesteme la adresa acestuia [3, p.9] .

Consătenii ca personaj asociat cu responsabilitatea și vinovăția pentru deportări, deseori sunt ținta furiei și a urii și aceasta reprezintă o caracteristică importantă a deportărilor: „Noi tot timpul zicem că Stalin a fost vinovat de toate acestea, dar el era un schizofrenic. Nu-i așa? Cel mai strașnic a fost că ne-au dat ăștia din sat, rudele… apropiații noștri’’(cazul Olga Banaga) [3, p.273]. Constatăm că acești protagoniști ai deportărilor au fost cei mai accesibili ca personaje spre care să fie îndreptate furia, spre diferență de protagoniști adevărați, în același timp, inaccesibili pentru procedura elaborării traumei – Stalin și sistemul comunist represiv.

În acest sens, este important de menționat și tendința spre generalizare, ca o formă de distorsiune cognitivă, prin care trăsături negative sunt atribuite întregii națiuni. „Kazahul niciodată în viață nu te-a vinde”; Așa oameni retrași, așa oameni cu mare omenie! Uitați-vă, cum s-au purtat moldovenii cu noi!” (cazul Vasile Fetescu) [4, p.13].

Resentiment și iertare. În contextul analizei de conținut al materialului am fost interesați să vedem ce predomină în discursul deportaților – iertarea sau păstrarea atitudinii resentimentare.

Constatăm că iertarea ca atitudine și element central al procesului de elaborare a traumei are un conținut specific în mărturiile deportaților. Ca urmare a analizei textelor, identificăm două tipuri de iertare: iertarea adevărată și iertarea resentimentară. Când spunem iertare resentimentară, diferențiem deportații care transmit mesaje despre iertare din partea lor ca instanță umană, dar această iertare pare să nu fie atât de definitivă, așa cum cei mai mulți dintre ei fac apel la altă instanță – Soarta, Divinitatea, care îi va pedepsi pe cei care au săvârșit represaliile: „Eu i-am iertat, dar Dumnezeu oricum o să-i pedepsească”– este tipul de mesaj care reprezintă această atitudine. Identificăm și discursuri în care iertarea pare să reprezinte o achiziție

fermă în procesul de elaborare a traumatismului: „Nu le port pica la cei care ne-au făcut rău. I-am șters din memorie. Și ei au murit de-amu toți..” (cazul Valeria Grișcenco) [3].

Concluzii. Ca parte firească a travaliului doliului şi a procesului de elaborare, reflecțiile asupra responsabilizării, justiției, iertării, răzbunării, pedepsirii sunt prezente în discursul persoanelor deportate.

Constatăm că în mărturiile persoanelor deportate, responsabilii pentru deportări sunt clar delimitați – Stalin, sistemul represiv sovietic, unii consăteni. Consătenii au un statut specific în reprezentarea psihică a persoanelor deportate privind problematica responsabilității și vinovăției. Ipoteza noastră este că întrucât sistemul represiv și conducătorii acestuia nu au fost supuși unui proces plenar de judecată, protagonistul în raport cu care se trăiește cel mai intens atitudinea de responsabilizare și învinuire este consăteanul.

Considerăm că iertarea resentimentară, atestată în discursurile persoanelor deportate, este un rezultat al unor lacune în procedura de elaborare psihologică și social-politică a traumatismului. Această realitate este caracteristică contextelor în care nu au fost îndeplinite condițiile anunțate pentru depășirea traumei sociale. În același timp, Statul și Legea statului nu au fost învestite suficient în psihicul deportaților ca instanțe care ar gestiona procesul de justiție. Respectiv, constatăm un recurs la gândirea magică, prin invocarea autorității divine, prin care Dumnezeu apare uneori în discursul deportaților ca instanță și autoritate care va face dreptate în acest proces.

Referințe:

1. HUYSE, L.The process of Reconciliation. In: *Reconcialtion after Violent Conflict: a Handbook.* (BLOOMFIELD D., BARNES T., HUYSE L. ed.), Stockholm: IDEA, 2003, pp. 19-40.
2. FISCHER, G., RIEDESSER, P. *Tratat de psihotraumatologie*. Bucureşti: Trei, 2001.
3. COJOCARU, L.D. (ed.). *Arhivele memoriei*. Vol. I, tom I. Chișinău: Balacron, 2016.
4. PETRENCU, A., COJOCARU, L.D., PĂDUREAC, L. *Românii în Gulag. Memorii, mărturii, documente*. Vol. I. Chișinău: Balacron, 2014.
5. PETRENCU, A., COJOCARU, L.D., PĂDUREAC, L. *Românii în Gulag. Memorii, mărturii, documente.* Vol. II. Chișinău: Balacron, 2015.

PERCEPȚII PRIVIND SERVICIILE PSIHOLOGICE ÎN ORGANIZAȚII
(studiu de caz în cadrul unei instituții de alimentație publică)

Maria RĂILEANU, Natalia COJOCARU

Contextul social determină formarea anumitor reprezentări şi percepții despre practicile sociale, activitățile profesionale sau locurile de muncă în care sunt încadrații indivizii. Cunoașterea acestor percepții este esențială, deoarece ne clarifică modul în care se raportează indivizii la mediul social. Astfel, prin acest studiu, ne-am propus să investigăm percepțiile pe care le au angajații din cadrul unei instituții de alimentație publică privind serviciile psihologice în mediul organizațional. Având la bază studii relevante la această temă, realizate în diverse ţări [1, 2, 4], am analizat cum este percepută şi evaluată intervenţia psihosocială la locul de muncă.

În Republica Moldova, facultăţile de psihologie au apărut după 1990, actualmente existând diverse specializări în domeniu. Totuşi, rezultatele unui studiu [3] arată că, chiar dacă sunt încadraţi în diverse programe de masterat, absolvenţii, cu excepţiile de rigoare, din lipsă de promovare şi, implicit, de solicitare pe piaţa muncii, deseori aleg să se angajeze în activităţi „clasice” – de exemplu, să ofere servicii de psihoconsiliere şcolară sau de familie şi mai puţini sunt cei care reuşesc să se angajeze în calitate de psiholog organizaţional. Dat fiind faptul că, în ultimii ani, profesia de psiholog a devenit tot mai proeminentă în contextul local (psihologii fiind solicitaţi în calitate de consultanţi şi experţi, există diverse centre de consiliere şi cabinete psihoterapeutice, s-au diversificat specialitățile în cadrul instituțiilor de profil etc.), investigarea imaginii sociale a psihologului este esenţială pentru a înţelege semnificaţiile atribuite acestei profesii şi care este cererea de psiholog în cadrul organizațional.

Psihologul organizațional reprezintă un actor-cheie care, prin serviciile sale, sa ar putea spori eficiența angajaților la locul de muncă. Sarcinilie și activitățile pe care le realizează diferă în funcție de specificul și sfera de activitate a unei organizații anume. În cadrul

instituției de alimentație publică, subiectul studiului de caz pe care îl propunem, activitățile tipice ale psihologului se referă la: recrutarea și selecția personalului; adaptarea și integrarea noilor angajați în organizație; evaluarea performanțelor și identificarea nevoilor de învățare continuă; elaborarea programelor de pregătire profesională; planificarea carierei sau avansarea personalului etc. Pentru identificarea percepțiilor privind serviciile psihologului în cadrul instituției de alimentație publică, au fost selectați 40 de subiecți (20-40 de ani): 20 anagajați ai nivelului linear (de execuție) și 20 de manageri ce dețin funcții de conducere în cadrul acestei instituții.

Conform datelor, managerii percep psihologul drept un specialist care se ocupă cu investigarea psihicului uman; oferă suport persoanelor ce suferă de probleme psihice și consiliază în sutuații când ne confruntăm cu anumite probleme personale sau relaționale. Trăsăturile cele mai reprezentative pentru profesia de psiholog, identificate de manageri, sunt în mare măsură similare cu cele oferite şi de angajaţii nivelului liniar, şi anume: atent, calm, tolerant, înțelegător. În ceea ce priveşte sferele principale de activitate ale psihologilor, se menţionează frecvent următoarele domenii: educațional și clinic – în fond, domenii clasice de activitate. Totuși, angajații care dețin funcții de conducere au mai precizat că de psiholog este nevoie și în poliție, justiție și penitenciare. În domeniul organizațional, conform subiecților, psihologul activează în departamentul resurse umane, se ocupă de dezvolarea și motivarea personalului, identificarea și soluționarea problemelor angajaților, selecția personalului ș.a. Chiar dacă nu toate instituțiile au psihologic, toţi angajaţii care deţin funcţii manageriale, participanţi la studiul realizat, au afirmat că este absolut necesară prezența unui psiholog la locul de muncă, pentru a le oferi suport psihologic angajaților, ajutându-i să-și îmbunătățească rezultatele profesionale și eficiența personală. Cu precădere, susțin ei, psihologul ar putea să stimuleze activitatea angajaților, analizând mediul de lucru și propunând metode de motivare mai eficiente, adaptate cerințelor actuale. O altă preocupare a psihologului ar consta în identificarea și soluționarea problemelor cu care se confruntă organizația și îmbunătățirea climatului organizațional. În acest fel, se subliniază,

conflictele ar fi depistate şi soluționate la timp, iar angajații ar avea un grad mai mare de satisfacție şi motivare la locul de muncă. Cât priveşte dificultăţile întâlnite la locul de muncă, subiecţii care dețin posturi manageriale indică: stresul, oboseala, personalul necalificat şi fără experiență, lipsa subordonării din partea unor angajați ş.a. Drept urmare, implicarea psihologului în mediul organizațional ar rezolva problemele existente şi ar preveni apariția acestora, ar motiva personalul şi ar asigura formarea unui colectiv cu un grad mai înalt de coeziune grupală. Majoritatea angajaţilor din aceste instituţii sunt de părere că prin intermediul şi cu ajutorul psihologului s-ar putea negocia în vederea înlăturării unor disfuncționalități psihosociale la locul de muncă.

Cu referire la percepția profesiei de psiholog la angajații nivelului liniar, constatăm că, în mare parte, este una corespunzătoare cu cea relevată la angajaţii care dețin funcții manageriale. Toate persoanele din cadrul grupului care dețin funcții de execuție, participante la acest studiu, nu au întâlnit dificultăţi în a spune cine este un psiholog şi cu ce se ocupă acesta. Majoritatea a afirmat că psihologul este un specialist care studiază caracteristicile de personalitate ale indivizilor, comportamentele şi diferențele dintre ei şi ajută la depăşirea situațiilor dificile. În ordinea importanţei, cele mai reprezentative trăsături pentru un specialist în domeniul psihologiei au fost considerate a fi: calm, echilibrat, deştept, atent, bun analist, sincer, responsabil, confidențial şi tolerant. Acestea reflectă, totodată, inclusiv aşteptările sociale privind imaginea şi comportamentul unui psiholog. Subiecţii care dețin poziții liniare indică drept domenii de activitate a psihologului: educație şi învăţământ, consiliere şi asistență psihologică, organizații şi resurse umane, clinic, judiciar (poliție, criminologie). În ceea ce priveşte activitatea psihologului în organizaţii şi atribuţiile sale, participanții la studiu menționează: identificarea şi soluționarea problemelor profesionale şi personale ale angajaților şi consilierea personalului din cadrul companiei. Ca urmare, aproximativ majoritatea dintre respondenţi consideră că în organizaţia în care activează este nevoie de un psiholog pentru a identifica şi soluționa problemele existente şi a oferi suport psihologic angajaților. Totuşi, spre deosebire de manageri, în acest grup unele persoane au menționat că organizaţia în

care sunt angajaţi nu ar avea nevoie de psiholog, argumentând că: persoanele care activează în calitate de administrator posedă anumite calităţi tipice unui psiholog; sunt o echipă mică; munca pe care o prestează nu generează tensiuni, nu este bazată pe interacţiunea cu persoanele problematice; organizaţia fiind mare şi oamenii extrem de diferiţi, un psiholog nu ar avea abordarea obiectivă pentru fiecare individ în parte. Însă subiecţii din acest grup indică şi anumite dificultăţi cu care se confruntă la locul de muncă (comunicarea deficitară dintre şefi şi subalterni, dificultăţi de comunicare cu clienţii, conflicte la locul de muncă etc.), situaţii în care ar avea nevoie de suport psihologic specializat.

Cele mai semnificative concluzii desprinse din această cercetare sunt: atât angajaţii care deţin funcţii de conducere, cât şi angajaţii care deţin funcţii de execuţie deţin informaţii despre ceea ce presupune activitatea unui psiholog în cadrul organizaţiei; psihologul fiind perceput ca un specialist care ajută la soluţionarea problemelor generate de factori psihosociali cu care se pot confrunta angajaţii la locul de muncă. În acelaşi timp, studiul arată că interesul faţă de asemenea servicii creşte, fapt expus şi de subiecţi care subliniază necesitatea implicării psihologului în vederea eficientizării activităţii organizaţionale. Deşi psihologia organizaţională este un domeniu relativ nou, este unul promiţător şi în plină expansiune. În ultimii ani, interesul organizaţiilor locale de a angaja un psiholog pentru soluţionarea diverselor probleme organizaţionale este din ce în ce mai sporit. În acest sens, e esenţială informarea corectă privind activitatea specialistului în domeniul pshologiei organizaţionale şi a beneficiilor pe care le poate aduce în vederea sporirii calităţii muncii şi a stării de bine a angajaţilor.

Referinţe:

1. BALAN, B. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: între a fi şi a deveni. În: *Psihologia socială. Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”,* 1999, nr. 4, pp. 74-88.
2. BARKWAY, T. and KIRBY, N. The attitudes and opinions of Australian personnel management. Toward the contribution of industrial psychologists to human resource management. In: *Australian Psychologist,* 1983, vol. 18 (3), pp. 345-357.

3. MÎRLEANU, A., IURCU, A., COJOCARU, N. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: De la intervenţii „clasice” la intervenţii organizaţionale (studiu explorativ). În: *Studia Universitatis,* 2013, nr. 9(69), pp. 117-126.
4. WOOD, W.; JONES, M. and BENJAMIN, L.T. Surveying psychology’s public image. In: *American Psychologist*, 1986, no. 41(9), pp. 947-953.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Жанна РАКУ

Ранний юношеский возраст является важным периодом в личностном становлении и профессиональной ориентации индивида. С учетом вышесказанного, старшеклассники должны иметь хороший адаптационный потенциал для решения тех задач, которые ставит перед ними жизнь. В связи с этим, является актуальным изучение особенностей адаптации у школьников в раннем юношеском возрасте [1, 2, 3, 5].

Целью нашего пилотажного исследования было изучения особенностей адаптации старшеклассников. В исследовании приняло участие 60 испытуемых раннего юношеского возраста [4]. Адаптационный потенциал школьников изучался в работе с использованием Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина В продолжение проанализируем полученные результаты. На основе индивидуальных показателей адаптивных способностей испытуемых в ранней юности были получены групповые данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели личностного адаптивного потенциала испытуемых в ранней юности

Уровни	Высокий	Удовлетворительный	Низкий
Кол – во испытуемых	3	35	22
Кол – во испытуемых в %	5%	58,33%	36,67%

В ходе исследования было выявлено, что для более половины испытуемых (58,33%) характерен удовлетворительный уровень адаптивного потенциала. Этот факт свидетельствует о том, что успех адаптации зависит от внешних условий среды. Современные старшеклассники обладают не очень высокой эмоциональной устойчивостью. В изучаемой выборке зафиксировано 36,67% старшеклассников с низким уровнем личного адаптивного потенциала. Они отличаются низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны и могут допускать асоциальные поступки. Высокий уровень изучаемого параметра выявлен лишь у 5%. Эти юноши достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко и адекватно ориентируются в ситуации, а также быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Наряду с этим, они, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Проиллюстрируем полученные результаты графически на Рисунке 1.

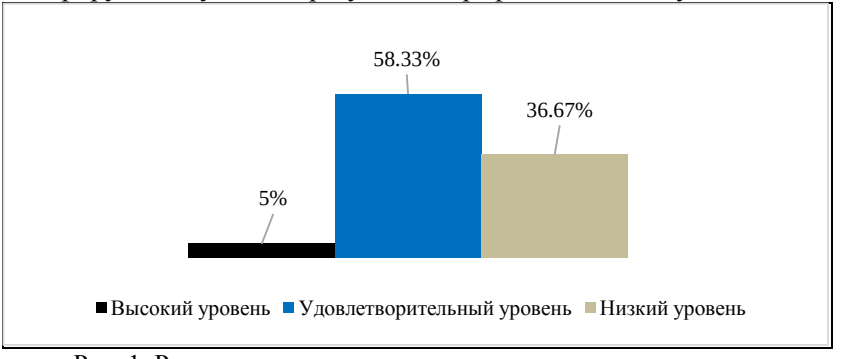


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням личностного адаптивного потенциала в раннем юношеском возрасте

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что приблизительно треть испытуемых находится в зоне риска. Эти старшеклассники требуют повышенного внимания и коррекционной помощи педагога или психолога. В продолжение изучались адаптивные качества личности в ранней юности, полученные результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Показатели уровня развития адаптивных качеств испытуемых в ранней юности

Уровни развития качеств	Высокий		Удовлетворительный		Низкий	
Шкалы	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол- во	%
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	0	0	6	10%	54	90%
Коммуникативные способности	9	15%	27	45%	24	40%
Моральная нормативность	1	1,67%	16	26,66%	43	71,67%

Анализ результатов тестирования показал, что большинство испытуемых имеют низкий уровень нервно – психической устойчивости (НПУ). Данный факт свидетельствует о том, что для них характерна определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствует адекватная самооценка, а также реальное восприятие действительности. По шкале коммуникативных способностей, примерно половина испытуемых (45%) имеют удовлетворительный уровень, т.е. этим старшеклассникам не трудно устанавливать контакты с окружающими. Отметим, что для 40% испытуемых характерен низкий уровень коммуникативных способностей, т.е. они находятся в зоне риска и имеют затруднения в построении контактов с окружающими, для них возможны проявления агрессивности и повышенная конфликтность. Однако у 15% испытуемых зафиксирован высокий уровень коммуникативных способностей.

В продолжение представим данные испытуемых по шкале «моральная нормативность». Так, низкий уровень по указанной шкале имеют большинство испытуемых (71,67%). Этот факт свидетельствует о том, что старшеклассники не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения. Отметим, что в изучаемой выборке только один испытуемый обладает высоким уровнем моральной нормативности, он реально оценивает свою роль в коллективе, ориентируется на соблюдение общепринятых норм поведения. Полученные результаты представим на Рисунке 2.

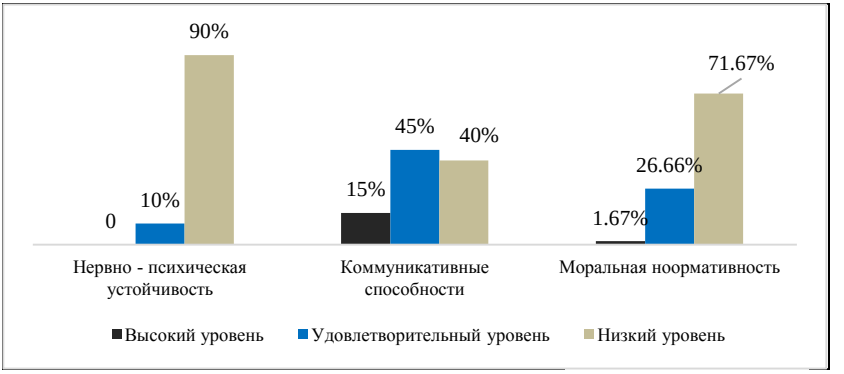


Рис. 2. Распределение испытуемых по уровням развития адаптивных качеств в раннем юношеском возрасте, в %

Таким образом, подводя итоги исследования, можно сделать вывод о том, что у большинства испытуемых в раннем юношеском возрасте существуют проблемы в адаптации к ситуациям и средовым влияниям, а также отмечена склонность к нервно-психическим срывам, отсутствует адекватная самооценка и реальное восприятие действительности. В указанном контексте особо подчеркнем, что требуется целенаправленная коррекционная и профилактическая работа психологов и педагогов для повышения уровня адаптации старшеклассников.

Библиография:

1. ВАРДАНЯН, Б.Х. *Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости: категории, принципы и методы психологии. Психические процессы*. М.: Наука, 1983. 542 с.
2. ДИКАЯ, Л.Г. Итоги и перспективные направления исследований в психологии труда в XXI веке. В: *Психологический журнал*, 2002, № 6, с. 23.
3. КОН, И.С. *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
4. ЦЫМБАЛЮК, М.О. *Взаимосвязь уверенности в себе и стрессоустойчивости в раннем юношеском возрасте* / Дипломная работа. Кишинэу, 2018. 53 с.
5. ШАМИОНОВ, Р.М. К вопросу об адаптационной готовности личности. В: *Адаптация личности в современном мире*, 2011, № 3, сс. 29-35.

PERSPECTIVE TEORETICE DE ANALIZĂ A ADICȚIILOR

Aliona PALADI

Adicțiile sunt afecțiuni declanşate de consumul unei substanțe (droguri, tutun, alcool) sau desfășurarea unei activități, precum jocurile de noroc ori rețelele de socializare, care provoacă o plăcere temporară, însă pe termen lung generează o dependență nocivă atât pentru sănătatea persoanei afectate, cât și pentru viața ei socială și profesională. Adicțiile sunt declanşate, deseori, de probleme emoționale, iar persoana afectată le percepe ca pe o formă de compensare a nevoii nesatisfăcute. Termenul „adicția” vine din latinescul *addictus* care se referă la un obiect vechi sau un individ dat în sclavie. Totodată, terminologia anglo-saxonă dă impresia că subiectul *dependent* este *sclavul unei singure soluții* pentru a scăpa de durerea mentală. Chiar dacă etimologic, adicția se referă la o stare de *sclavie,* evident că nu aceasta este ținta originală a subiectului care este sclavul obiectului său (alcool, tutun, alimente, droguri), iar obiectul adicției este investit cu calități iluzorii *benefice.* Astfel, se atestă *obiectul plăcerii* care este folosit pentru a atenua stările afective, percepute altfel ca intolerabile. În atare fel, acest obiect este perceput, cel puțin la început, ca ceva bun şi care oferă vieții un sens [1].

Adicția se raportează la descărcarea rapidă a tensiunii psihice, fie că sursa acesteia se află în exterior sau interior. Pe lângă această tensiune, nu este doar funcția unor stări afective neplăcute, dar poate fi invers, niște stari excitante ori placute. Prin diferite cercetări a fost constatat că, atunci când evenimentele interioare sau exterioare ne stresează foarte mult, ne depășesc capacitatea de stăpânire şi elaborare a conflictelor create, mulți oameni au tendința spre *evadare* manifestată prin abuz (fumează mai mult decât de obicei, folosesc medicamente, diferite calmante, mănâncă mult etc. pentru a obține o stare de echilibru, o stare de uitare a dificultăților vieții, chiar dacă este temporară, totuși le creează plăcere. Întrebarea este dacă ar putea oare oamenii singuri să-și controleze, monitorizeze stresul prin diferite substanțe şi când începe adicția? Din perspectiva psihologică,

persoana devine adictivă în momentul când consumă substanţă fără a conştientiza motivul real, adică atunci când unica soluţie rămâne adicţia şi care reiese din incapacitatea suferindului de a-şi recunoaşte cauzele reale a stresului şi legătura cu trăirile personale.

Persoana dependentă trebuie ajutată să identifice şi să înţeleagă legătura dintre motivele propriului comportanent adictiv. Astfel, oamenii fumează când sunt suprasolicitaţi la serviciu sau când sunt exaltaţi se simt trişti ori îngrijoraţi. Evitarea situaţiei neplăcute sau a *eu*-stresului, are legătură directă cu ignorarea conştientă sau inconştientă a trăirilor afective, adică este inhibarea unei dimensiuni a propriei personalităţi. Totodată, adicţia nu are doar latura negativă, manifestată prin dorinţa de a-şi provoca *sie însuşi un rău,* dimpotrivă, iniţial este vorba despre căutarea şi identificarea unei modalităţi de relaxare, de refacere în urma stresului. Mai multe cercetări au confirmat faptul că comportamentele adictive erau mai intense în momentele în care persoana se simţea solitară, de fapt, asta se poate explica prin legătura specifică dintre rana narcisică şi necesitatea găsirii unei soluţii adictive din partea persoanei. Din perspectiva conştientizării, adicţia este căutarea, depistarea plăcerii (chiar dacă persoana devine mai apoi dependentă), iar din perspectiva neconştientizării, persoana nu sesizează pericolul apariţiei unor obişnuinţe sau deprinderi negative, uneori chiar distructive. La fel, unul din aspectele care impun acestei tematici importanţă sunt compulsiile (ritualuri comportamentale) pe care persoana adictivă le automatizează şi preferă să le repete permanent. Pornind de la descoperirea soluţiei adictive, apare compulsia căutării ei în faţa oricărei suferinţe psihice. Dependenţa implică întotdeauna un amalgam de durere şi plăcere, iar intensitatea adicţiei este aproape întotdeauna un raspuns la o anumită suferinţă psihică din trecutul persoanei. Este necesar de menţionat că comportamentul adictiv este, mai degrabă, o soluţie psihosomatică, chiar mai mult decât o soluţie psihologică la suferinţă psihică.

Analiza pacienţilor dependenţi scoate adesea la iveală existenţa angoaselor nevrotice şi psihotice, iar fricile nevrotice blochează accesul la plăcerea libidinală, narcisică, în timp ce angoasele psihotice

amenință sensul identității, al integrității corporale și al vieții însăși. În consecință, dincolo de domeniul scopurilor libidinale și pregenitale cu angoasele lor concomitente, atingem erotismul arhaic și foarte periculos exprimat prin fobii, ca frica de apă sau aceea de spații închise, sau frica de a se destrăma sau de a se sufoca etc. Din perspectiva copilului există o cerere paradoxală în relațiile cu mama, pe de o parte, copilul dorește să existe o relație de dragoste pregenitală cu mama sa, dorință care își găsește frecvent expresia în simptome de disfuncție corporală ca: insomnia, alergia, enurezisul, tendințele bulimice sau anorexice; pe de alta parte, același copil se răzvrătește cu furie împotriva acestei legături libidinale arhaice, pe care el o interpretează ca pe o cerință a mamei. De fapt, nevoile și fricile mamei inclusiv, în lumea sa inferioară precum și locul tatălui sunt cele care apasă greu asupra sistemului somato-psihic al copilului. Astfel, fiecare copil aduce singur o soluție la problema separării sale de mamă, așa cum el se armonizează cu inconștientul biparental și, bineînțeles, de aici nu rezultă în mod necesar o soluție psihică adictivă.

Dependența apare atunci când corpul se adaptează la prezența unui drog, motiv pentru care drogul își pierde efectul inițial, rezultând consumul unei cantități crescute din acel drog pentru a obține același efect. Atunci când corpul este lipsit de această substanță, se produce sevrajul. Sevrajul înseamnă o puternică suferință – fizică și psihică – cauzată de lipsa stimulului (drog, alcool, sex, jocuri de noroc, rețele sociale etc.).

Adicția este diagnosticată prin luarea în considerare a comportamentului individual. Există niște itemi pentru identificarea adicției: Cât de multă substanță întrebuințează persoana? Ce este dispusă să facă pentru a obține acea doză de substanță? Cât de riscante sunt efectele acesteia asupra persoanei? Cât de mult persoana poate să ignore alte lucruri din propria viață în schimbul substanței față de care are dependență? Orice activitate care este plăcută are probabilitatea de a cauza o dependență, însă doar într-un context care favorizează acest lucru. *Factorii* care contribuie la menținerea adicțiilor:

1. Factorul genetic sau istoricul familial – oricine are o rudă apropiată cu probleme de dependență prezintă un risc ridicat să aibă el însuși aceeași problemă.

2. Persoanele alcoolice sunt de şase ori mai expuse decât cele fără acest viciu să aibă rude de sânge care să fie dependente de alcool.

3. Factorul genetic explică adicţia prin motivul pentru care unele persoane care încearcă ţigările şi nu devin dependente – în timp ce altele devin rapid dependente – să fie influenţa genelor fiecaruia.

4. Relaţiile în cadrul familiei – tinerii care nu au o conexiune puternică cu fraţii şi părinţii prezintă un risc mai ridicat de a deveni dependenţi de ceva, la un moment dat, comparativ cu tinerii care au înţelegere şi legături de familie viabile.

5. Singurătatea – a fi şi/sau a te simţi singur poate conduce către consumul de substanţe, ca o formă de a face faţă situaţiei, conduce spre un risc mai ridicat de adicţie.

6. Sexul – un procent semnificativ mai ridicat de persoane dependente de diferite substanţe îl reprezintă sexul masculin (de două ori mai mare decât femeile).

7. Prezenţa unei boli mintale – persoanele care suferă de depresie sau alte boli mintale au un risc mai înalt de a deveni dependente de droguri, alcool sau nicotină.

8. Metabolismul, sau modul în care corpul (procesează) substanţa – în cazul alcoolului ori a drogurilor, indivizii care au nevoie de o cantitate mai mare pentru a atinge efectul dorit au şi un risc mai mare de a deveni dependenţi.

9. Mediul sau anturajul prin încercarea de a te conforma celorlalţi membri ai unei societăţi şi de a obţine încrederea şi acceptarea pot determina utilizarea de substante cu potenţial adictiv şi, în timp, să conducă la apariţia dependenţei.

10. Vârsta la fel poate afecta persoanele care au început să consume de timpuriu substanţe adictive, ele prezintă un risc ridicat de a deveni dependente, spre deosebire de cei care încep consumul în perioade adulte.

11. Stresul – dacă o persoană prezintă un nivel de stres ridicat, atunci şansele ca o substanţă să fie folosită ca o încercare de a scăpa de presiune sunt mult mai mari.

Dependenţa afectează foarte mulţi oameni, dat fiind faptul că apar diferite tipuri noi de surse hedonice, cum ar fi: shoppingul on-line,

rețelele de socializare, învățarea online, vinderea unor produse prin Internet etc. Multe persoane au chiar mai multe dependențe, fie că vorbim despre alcool, droguri, tutun, mâncare, jocuri de noroc, cumpărături, sex sau dependența virtual etc. Nu este pur și simplu un eșec personal de voință sau dovadă a unui caracter slab, ci este un comportament deranjant, disfuncțional care poate cauza suferințe psihice ori psihosomatice, este o boală a creierului. Dependența este o tulburare care afectează persoanele de diferite vârste, etnii, gen, rasă, indiferent de statutul social ori financiar, indiferent de cultura sau voința personală.

Schimbarea este posibilă dacă persoana acceptă și dorește depășirea comportamentului său disfunctional și depune efort pentru schimbare. Fie că abordarea terapeutică este psihanalitică ori cognitiv-comportamentală, scopul intervenției este de ajutorare a persoanei care a devenit cu timpul dependentă de anumite substanțe sau de anumite contexte virtuale.

Referințe:

1. Suport pentru Reforma Serviciilor de sănătate mintală în Moldova (MENSANA), http://trimbos.md/

DISPONIBILITATEA ȘI ACCESIBILITATEA PROGRAMELOR DE ECHILIBRU MUNCĂ-FAMILIE ÎNTR-O ORGANIZAȚIE AUTOHTONĂ (studiu de caz)[1]

Viorica ȘAITAN

Deseori constatăm că în organizațiile autohtone că angajații, fiind implicați din ce în ce mai mult în domeniul profesional și în cel familial, se confruntă cu dificultatea de a realiza cu succes responsabilitățile ambelor roluri, producându-se un conflict muncă-

[1] Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului de cercetare „*Interferenţe dintre viaţa profesională şi cea privată. Aspecte interculturale, experienţe locale şi strategii de intervenţie”* (proiect instituțional 2015-2019, direcția strategică „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, cifrul proiectului 15.817.06.06A).

familie. Greenhaus şi Beutell definesc conflictul muncă-familie drept „o formă de conflict între roluri, în care solicitările de rol de la locul de muncă şi cele din familie sunt incompatibile în aşa măsură, încât participarea, fie în rolurile legate de muncă, fie în cele de familie, este mai dificilă datorită participării în celălalt rol” [1]. Pentru a echilibra solicitările de rol cu care se confruntă angajaţii, în unele organizaţii se implementează diverse programe „prietenoase familiei” pentru a ajuta angajaţii să facă faţă acestor solicitări. În prezentul studiu, ne-am propus să analizăm percepţiile angajaţilor şi managerilor din cadrul unei organizaţii autohtone cu privire la disponibilitatea şi accesibilitatea unor programe de echilibru muncă-familie.

Aspecte metodologice. Scopul studiului de caz a fost de a evidenţia percepţiile cu referire disponibilitatea şi accesibilitatea programelor de echilibru muncă-familie în cadrul unei organizaţii autohtone. Studiul a fost realizat pe un grup de 15 angajaţi şi manageri din cadrul unei organizaţii locale cu profil biblioteconomic. Este o organizaţie publică, cu un program full-time. În acest scop, am administrat un *chestionar privind disponibilitatea şi accesibilitatea programelor de echilibru muncă-familie* (o variantă pentru angajaţi şi una pentru manageri).

Rezultate şi discuţii. În cadrul domeniului biblioteconomic, în ultimii ani, se observă o implicare profesională accentuată, angajaţii fiind frecvent suprasolicitaţi în diverse activităţi şi proiecte de serviciu, ceea ce îi împiedică deseori să echilibreze cu succes solicitările din cele două sfere importante ale vieţii, munca şi familia, confruntându-se cu un conflict muncă-familie. Majoritatea angajaţilor (90%) confirmă că nu au suficient timp, resurse sau energie pentru a realiza cu succes sarcinile de la locul de muncă şi cele casnice. Ei confirmă că cele mai frecvente cauze care determină conflictul muncă-familie ar fi: munca peste program şi realizarea sarcinilor în zilele de odihnă, ceea ce limitează comunicarea şi atenţia acordată membrilor de familie. Numărul mare de sarcini şi lipsa abilităţilor de organizare a activităţilor şi de gestionare a timpului îi împiedică, de asemenea, realizarea reuşită a activităţilor profesionale, creându-le stări de disconfort şi stres. În situaţiile dificile de a echilibra solicitările

profesionale și cele familiale angajații frecvent recurg la comunicarea cu colegii, cu managerii pentru a le veni în ajutor. În unele activități profesionale implică și alți colegi pentru a le realiza cu succes. Uneori angajații își iau minivacanțe, zile din cont propriu pentru a se detașa de serviciu și pentru a fi alături de familie. Angajații recunosc că, din cauza nereușitei de a face față solicitărilor profesionale și responsabilităților de creștere a copiilor, unii colegi au renunțat la cariera profesională în favoarea familiei, și invers.

Fiind întrebați *dacă în instituția în care activează, există demersuri/politici/programe pentru a ajuta angajații să echilibreze responsabilitățile casnice cu cele de la locul de muncă,* majoritatea angajaților (90%) menționează că nu există astfel de programe. Două persoane (13%) au indicat că *zilele libere la necesitate* îi ajută să echilibreze aceste roluri, apelând la această acțiune frecvent. Respectiv, toți respondenții din acest studiu consideră că în instituția în care sunt angajați e nevoie de acțiuni organizaționale pentru a ajuta angajații să echilibreze munca cu viața privată. În acest sens, dintre cele mai solicitate acțiuni care pot fi întreprinse în organizație au fost identificate: zile libere la necesitate (80%); realizarea unor sarcini de muncă de la domiciliu (50%); program flexibil de muncă (40%); săptămâna de lucru comprimată (40%) și angajare *part time* (20%). Evident este că de pe urma implementării acestor beneficii ar avea de câștigat atât individul, cât și organizația. Potrivit opiniei angajaților din domeniul biblioteconomiei, *angajații* ar putea obține următoarele beneficii: confort fizic și psihologic; liniște, empatie și echilibru; satisfacție înaltă de viață și de muncă, implicare productivă și creativitate în muncă, mai mult timp petrecut cu familia; reducerea stresului ce ar ajuta la organizarea și desfășurarea programului de muncă. Și *organizația* ar avea beneficiile sale, ca urmare a acțiunilor desfășurate în vederea echilibrării muncii cu familia, și anume: creșterea productivității și calității muncii; randamentul înalt al muncii; cadre calificate și fluctuație limitată a angajaților; mediu plăcut și confortabil; mai puține conflicte; angajați productivi și bine dispuși de a realiza mai multe obiective.

Sunt interesante și opiniile managerilor din această organizație cu privire la disponibilitatea și accesibilitatea acțiunilor de echilibru

muncă-familie. Ei consideră, de asemenea, că angajaţii din această organizaţie frecvent se confruntă cu situaţii de conflict muncă-familie, având dificultăţi în oportunitatea de a alege să fie un bun angajat sau un bun părinte datorită timpului insuficient, lipsei resurselor şi competenţelor în echilibrarea solicitărilor de rol. Coincid şi răspunsurile angajaţilor şi ale managerilor referitor la cauzele declanşatoare ale acestui conflict, menţionând despre suprasolicitarea angajaţilor în timpul orelor de muncă şi în timpul zilelor de odihnă. Potrivit relatărilor managerilor, o altă cauză, care determină conflictul muncă-familie la angajaţi din prezenta organizaţie, ar mai fi şi lipsa flexibilităţii familiei, manifestându-se prin rezistenţa şi neacceptarea membrilor familiei în implicarea partenerului în activităţi extra program sau deplasări în afara orelor de lucru. Şi, totuşi, pentru a face faţă solicitărilor profesionale, angajaţii „negociază" cu membrii familiei în vederea realizării solicitărilor profesionale din afara programului de muncă. Există similitudini între răspunsurile angajaţilor şi a managerilor şi în ceea ce priveşte solicitarea ajutorului din partea administraţiei. Chiar dacă în această organizaţie nu sunt prevăzute demersuri, programe pentru a ajuta angajaţii să echilibreze munca cu familia/viaţa privată, totuşi managerii sunt receptivi să le ofere ajutor în situaţiile şi activităţile dificile, considerând că aceste acţiuni organizaţionale sistematice sunt necesare şi importante. Comparativ, opiniile angajaţilor şi managerilor privind acţiunile necesare de a fi implementate în organizaţie şi, respectiv, la beneficiile care ar fi în urma acestor acţiuni se prezintă în felul următor (Tab.):

Tabel

Opiniile angajaţilor şi managerilor cu privire la acţiunile şi beneficiile organizaţionale datorate programelor de echilibru muncă-familie

	Angajaţi	**Manageri**
Acţiuni ce pot fi întreprinse în organizaţie	• zile libere la necesitate; • realizarea unor sarcini de muncă de la domiciliu; • program flexibil de muncă; • săptămâna de lucru comprimată; • angajare *part time*.	• angajare *part time*; • realizarea unor sarcini de muncă de la domiciliu; • zile libere la necesitate; • folosirea concediului pe etape.

Beneficii organizaționale datorate programelor de echilibru muncă-familie	• creșterea productivității și calității muncii; • randamentul înalt al muncii; • cadre calificate și fluctuație limitată a angajaților; • climat plăcut și confortabil; • mai puține conflicte; • angajați productivi și bine dispuși de a realiza mai multe obiective.	• creșterea productivității și performanțelor muncii; • climat psihologic confortabil; • relații bune și prietenoase între angajați; • creșterea nivelului loialității și satisfacției în muncă la angajați.

Ca urmare a analizei rezultatelor, putem evidenția următoarele *concluzii:*

1. Majoritatea angajaților participanți la studiu se confruntă frecvent cu un conflict muncă- familie, și anume, un conflict bazat pe timp.

2. Deşi în organizația unde a fost realizat studiul nu există programe sistematice de echilibru muncă-familie, participanții remarcă necesitatea implementării unor asemenea programe.

3. Ca urmare a implementării programelor de echilibru muncă-familie ar avea de câştigat atât angajații, cât şi organizația.

Referințe:

1. GREENHAUS, J.H, BEUTELL, N.J. Sources of conflict between work and family roles. In: *The Academy of Management Review*, 1985, 10(1), pp. 76-88.

DIMINUAREA ANXIETĂȚII ACADEMICE LA STUDENȚII CU DIFERITE STILURI COGNITIVE PRIN MECANISMUL MOTIVAȚIONAL: ARGUMENT ȘI METODOLOGIE DE INTERVENȚIE

Natalia TOMA

Majoritatea cercetătorilor în psihologie abordează procesul de formare şi determinare a motivaţiei prin prisma interrelaţionării mai multor variabile ale personalităţii, care implică, la diferite niveluri, activitatea, acţiunea ei. Când sunt integrate toate condiţiile menţionate mai sus, putem vorbi despre un mecanism de formare a motivului şi a motivaţiei.

În lucrările lui V.V. Davâdov [1] se menţionează că nu rezultatul activităţii ce reflectă atingerea scopului, ci conştientizarea acestui rezultat, care comportă o semnificaţie de ordin personal, devine acel mecanism de declanşare a schimbării, în cazul dat – a comportamentului anxios.

Abordarea noţiunii „motiv" este diferită, deoarece mulţi teoreticieni din psihologia modernă au dezvoltat opinii şi teorii proprii. Putem afirma chiar că definirea noţiunii de motiv constituie la moment o problemă de ordin ştiinţific. Unii interpretează motivul drept un fenomen psihic care incită la acţiuni, alţii îl prezintă ca un fenomen conştient care determină alegerea activităţilor şi faptelor de către individ. Există şi părerea că motivul reprezintă starea psihică interioară a omului, servind ca imbold spre acţiune şi orientând această acţiune spre satisfacerea unor anumite necesităţi. În acest context se menţionează că nu necesitatea serveşte drept motiv, ci obiectul necesităţii. În abordarea teoretică a motivaţiei este răspândită pe larg opinia, conform căreia motivaţia reprezintă necesitatea. A.N. Leontiev, autorul concepţiei psihologice a activităţii, a remarcat că obiectul activităţii, fiind totodată şi motiv, poate fi atât real, cât şi ideal, însă important este faptul că el reprezintă o necesitate, este responsabil de o nevoie oarecare [2].

Concepţia personalităţii şi activităţii, elaborată de A.N. Leontiev şi S.L. Rubinstein, are la bază afirmaţia precum că motivul e determinat de anumite nevoi. În pofida tuturor opiniilor contradictorii, întâlnite azi în literatura de specialitate, nu există nicio contestare a faptului că motivul este cauza activităţii, menite să satisfacă nevoile individului.

Faptul că intenţiile subiectului pot fi conştiente sau inconştiente a dat naştere la o interpretare diferită a motivului în acest context. Vorbind despre un comportament motivat sau nemotivat, se presupune totuşi existenţa motivelor inconştiente, deoarece comportamentul nemotivat este cauzat de anumiţi factori, chiar dacă nu au fost conştientizaţi de individ.

Noţiunea de motiv semnifică intenţia internă a personalităţii spre un anumit mod de activitate (acţiune, comunicare, comportament), care are legătură directă cu satisfacerea unei necesităţi concrete. În calitate de motiv pot fi idealurile, interesele, convingerile, atitudinile sociale, valorile, însă la baza lor se află totuşi un spectru larg de nevoi ale

omului: de la cele vitale, biologice, până la cele superioare, sociale.

Pornind de la reprezentările psihologilor contemporani despre motivație, înțelegem prin sferă motivațională personală o totalitate de motive constante, care sunt ierarhizate după un anumit criteriu și exprimă orientarea individului.

Cauzele primare ale activității omului sunt în concordanţă cu funcțiile lui vitale în societate, cu gradul lui de implicare în relațiile sociale. „În orice moment omul este încercat de diferiți factori-stimulenți, care uneori pot să se afle în relații contradictorii unul cu altul sau în contradicție cu scopurile și sarcinile personale. În situația dată apare necesitatea de a regla acești stimulenți, de a-i aduce la un acord comun și de a-i organiza într-un sistem anumit de stimulenți, ceea ce și constituie motivul”, care se află în strânsă legătură cu sfera emoțională a omului [2, p.50].

Anxietatea, în acest sens, este determinată ca o „stare emoțională” [128], ca „proprietatea de a ajunge într-o stare maximă de tensionare... în relațiile sociale” [3] ș.a. Autorii explică noțiunea de anxietate prin reacții, stări, relații. Reacțiile emoționale, stările emoționale, relațiile emoționale fac parte din structura emoțiilor.

Emoțiile exprimă sensul (semnificația) fenomenelor și situațiilor și, fiind un mecanism de reglare internă a activității psihice și a comportamentului, contribuie la satisfacerea nevoilor actuale ale omului. A.N.Leontiev a accentuat funcția de reglare a emoțiilor în activitatea subiectului prin reflectarea semnificației situațiilor interne și externe. L.S. Vîgotski a remarcat facultatea emoțiilor de a modifica nivelul activității, mărindu-l sau micșorându-l. Generalizând, putem constata că mecanismul emoțiilor reprezintă niște formațiuni în care este depistată emoția; influența care asigură formarea și actualizarea ei; regularitatea acestor procese.

După cum am remarcat, mecanismele psihologice sunt niște modalități funcționale, statornicite în organizarea psihologică a personalității, susceptibile de a o transforma. În rezultatul acestor transformări apar noi formațiuni psihologice, se schimbă regimul de funcționare a personalității.

Având in vedere cele expuse, putem prezenta aceste mecanisme ca

o relaţie legitimă între factori, condiţii, mijloace, structuri, diverse relaţii, legături, în baza cărora apar, de exemplu, motivele sau alte forme ale motivaţiei. Sistemul de supunere şi de asigurare a activităţii motivaţionale necesare poate să se dezvolte, adică să creeze posibilităţi compensatorii ale omului. S.L. Rubinstein scria: „Semnificaţie motivaţională capătă fiecare fenomen reflectat de om... motivaţia constă... în fiecare proces de reflecţie, fiindcă ea întotdeauna conţine în sine şi factorul stimulent” [4]. Astfel, de exemplu, nivelul cerinţelor subiectului depinde de predominarea unuia dintre motivele activităţii lui. Indivizii, care într-un anumit mod sunt orientaţi doar spre succes, de obicei se străduie să acumuleze informaţii complete şi sigure, de aceea ei preferă sarcini de o dificultate medie. Cei care nu acceptă eşecul se străduie să evite aşa informaţii, de aceea, cel mai des, aleg sarcini foarte uşoare sau foarte dificile. Pe lângă toate, rezultatul este influenţat şi de autoapreciere, în special, de componentele ei, cum ar fi responsabilitatea, exigenţa faţă de sine, cunoaşterea propriilor capacităţi. Capacităţile, pe lângă faptul că exercită influenţă asupra alegerii sarcinii, se regăsesc, într-o măsură mai mare sau mai mică, în caracteristica emoţională a rezultatului activităţii [5].

V.G. Leontiev afirmă: „Motivul reprezintă o legătură strânsă între funcţiile reglatoare ale emoţiilor şi însuşi motivul” [6]. Cu alte cuvinte, anxietatea, fiind o manifestare a sferei emoţionale a personalităţii, poate fi reglată cu ajutorul motivaţiei. În cercetările lui E.G. Şciukin se demonstrează că starea internă de nelinişte, anxietatea are legătură directă cu activitatea neproductivă, instabilitatea emoţională. Nivelul de stabilitate a personalităţii se manifestă prin specificul comportamentului şi faptele individului, condiţionate de motive situaţionale ale activităţii. În legătură cu acest fapt, S.L. Rubinstein susţine că ”motivul situaţional determinat este şi imboldul spre o faptă care caracterizează o trăsătură personală de caracter în geneza ei” [4].

Cu ajutorul reflexiei, motivul poate să influenţeze scopurile, schimbarea comportamentului, dinamizarea unor mecanisme psihice/cognitive.

În opinia cercetătorului C.Enachescu [7], personalitatea individului, motivaţiile sale dominante exercită o influenţă determinantă asupra activităţilor sale intelectuale – gândirea ca mod de a înţelege,

de a folosi informaţia, de a judeca, de a rezolva probleme. Această interacţiune se traduce în diverse stiluri cognitive ce reprezintă un factor de reglare a comportamentului, în cazul dat – anxios.

Aşadar, în componența mecanismului motivațional al oricărei activități se include și anxietatea personală, în cazul dat – academică.

Referințe:

1. ДАВЫДОВ, В.В. Учение А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психологического отражения. В: *А.Н. Леонтьев и современная психология.* Москва: Педагогика, 1983, сс.10-34.
2. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1982. 704 с.
3. НЕМОВ, Р.С. *Психология: В 3-х книгах*. Т.1,2. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. 496 с.
4. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика. Т.1,2. 1989. 488 с.
5. GARDNER, R.W., HOLZMAN, P.S., KLEIN, G.S., INDENTON, H.B., SPENCE, D.P. *Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior*. Psychological Issues, Monograph 4, 1959, vol.1, no.4.
6. ЛЕОНТЬЕВ, В.Г. Влияние свойств личности на учебную деятельность студентов. В: *Внедрение достижений психологии педагогики в практику работы вуза. Материалы научно-практической конференции.* Новосибирск, 1983. 115 с.
7. ENACHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării ştiinţifice.* Iaşi: Polirom, 2007. 475 p.

VALORI – ORIENTĂRI VALORICE: DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Oxana PALADI

Este deosebit de importantă studierea minuțioasă a viziunilor specialiștilor cu referire la conceptele de valoare și orientări valorice. Analizând literatura de specialitate la acest capitol, observăm că autorii descriu noțiunea de valoare referindu-se la: valori în general, valori umane, valori personale, valori sociale, valori individuale, valori obiective, orientări valorice, sisteme de valori, ierarhii valorice,

reprezentări valorice, atitudini sociale, sensuri personale, sisteme de dispoziţii, orientări de viaţă ale personalităţii, valori de referinţă etc.

Importanța sensurilor noţiunii fundamentale de valoare sunt prezentate de către R. Doron şi F. Parot, şi anume: 1. *raportată la motivaţie*, valoarea este apropiată de valenţă şi trimite la tot ce caută sau evită un anumit individ; 2. *raportată la procesele sociale şi organizaţionale*, valoarea este echivalentă cu utilitatea socială. Ea se aplică deopotrivă indivizilor şi comportamentelor, şi se referă la practici evaluative a căror funcţie este reperarea activităţii sociale a conduitelor şi, prin internalizare, a indivizilor; 3. *raportată la ideologie*, o valoare este apropiată de un scop (libertatea, solidaritatea, cunoaşterea) şi conduce la accentuarea semnificaţiei praxisului sau practicilor sociale [1].

Menirea valorilor umane, după părerea lui M. Rokeach, rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcţiona eforturile noastre în satisfacerea necesităţilor şi, pe cât este posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi şi de alţii corespunzătoare definiţiilor, social şi instituţional originale, ale moralităţii şi competenţei. Autorul defineşte valoarea ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenţei. O proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activităţile şi comportamentul oamenilor. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă şi comportamentală [16].

Valorile fiind analizate din aspectul acelei semnificaţii sociale, care li se oferă de către societate în ansamblu sau de către un anumit grup social, sunt elemente sau fenomene ale vieţii sociale; motivul activităţii şi comportamentului, deoarece orientarea persoanei în lume şi dorinţa de a atinge anumite obiective corelează strict cu valorile incluse în structura personalităţii; conceptele şi convingerile care au legatură cu stările finale dorite sau comportamentul, sunt superioare situaţiilor specifice, reglează selecţia sau evaluarea comportamentului sau evenimentelor şi sunt ordonate după importanţa relativă; convingerea fermă că un anumit mod de comportament este prioritar din punct de vedere personal sau social, comparativ cu modul opus sau comportamentul invers.

În viziunea autorului E.I. Golovaha „elementele trebuinţelor, fiind conştientizate de către persoană, devin valorile principale ale vieții” [4]. În concepțiile autorului M.S. Ianițchi, valorile determină caracteristicile de bază ale atitudinii, având o semnificație subiectivă mai mare și nu invers [12]. B.S. Bratus definește valorile umane ca fiind „semnificațiile generale ale vieții individului, conştientizate și acceptate de către acesta”. Autorul face o divizare a valorilor individuale în sensurile vieţii conştiente şi declarate, „impuse”, externe în legătură cu valorile umane, „neasigurate cu rezerve de aur” care corespund după sens, experienţa emoţională, afectează atitudinea individului faţă de viață, pentru că acest tip de valoare nu are de fapt nici o legătură directă cu sfera semantică” [3].

Valorile servesc drept bază pentru formarea și conservarea în conştiința individului a atitudinilor, care permit persoanei să-și exprime punctul său de vedere, să ocupe o anumită poziție în societate, să ofere o evaluare. În acest caz, valorile devin o parte a conştiinței. În același timp, valorile acționează într-un mod reformat, în calitate de motive ale activității și comportamentului, deoarece orientarea persoanei în lume și dorința de a atinge anumite obiective corelează strict cu valorile incluse în structura personalității. De aceea, valorile indică starea care este determinată de scopul activității și comportamentului persoanei, care împărtășește această valoare, indică obiectul aspirațiilor în calitate de beneficiu, care permite individului să-și construiască o activitate deliberată, să realizeze o autodeterminare personală, profesională, de viață [9].

Valorile nu există în sine, în mod independent. Orice valoare determină şi este determinată de alte valori. M. Rokeach nota că aceste legături de dependenţă nu sunt întâmplătoare. Oamenii sunt fiinţe consistente, ceea ce presupune existenţa unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ. Valorile nu există niciodată disparat, ci sunt integrate în sisteme de valori. Aici relaţiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acţiunile pe care le întreprind, ca efect al unor pattern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ îşi structurează credinţele cu privire la scopurile existenţei şi la modurile

considerate dezirabile de atingere a acestora [16]. Sistemul valoric este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităţilor valorilor. C. Kluckhohn, C. Morris, E. Spranger definesc orientările valorice în calitate de concepte subiective ale valorilor propriu-zise, o categorie de atitudini sau interese care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității [14, 15].

K.A. Abulhanova-Slavskaya tratează orientările valorice ca fiind „integralele semantice ale personalității" [2], N.A. Vizovskikh indică faptul că orientările valorice sunt „formațiuni speciale ale acesteia" [11]. V.N. Measischev consideră că orientările valorice ale individului reprezintă în sine o atitudine socială relativ stabilă a unei persoane față de beneficiile şi idealurile materiale şi spirituale, care sunt considerate drept obiecte, obiective și mijloace pentru satisfacerea nevoilor individuale [10]. T.F. Ivancik și G.A. Guseva indică faptul că orientările valorice sunt „atitudini faţă de valori" sau „orientarea spre scopurile şi mijloacele de activitate" [6, 8].

A.G. Zdravomâslov, V.A. Yadov, consideră orientările valorice o componentă a structurii conștiinței personalității, care reprezintă o axă a conștiinței și a autoconștiinței, în jurul căreia se rotesc gândurile și sentimentele persoanei, și din punctul de vedere al căruia se rezolvă multe probleme de viață. În același timp, aceeași autori disting funcția principală a orientărilor valorice - reglementarea comportamentului ca o acțiune conștientă în anumite condiții sociale [7].

J.V. Gorkaya afirmă că orientările valorice sunt cele mai generalizate şi ierarhizate relații ale individului cu valorile acelei culturi în care s-a format această personalitate; un sistem structurat, generalizat format din reprezentări valorice, care exprimă atitudinea subiectivă a personalității față de condițiile obiective ale vieții. În toate interpretările, orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității, în ea se conservează toată experiența de viață a individului acumulată pe parcursul dezvoltării sale și se reflectă toate amprentele influențelor externe din natură și din societate [5]. În lucrările autorului F.V. Yashin orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității. În

sistemul orientărilor valorice ale individului se reflectă o legătură profundă dintre individ şi societate, instituţiile, cultura şi valorile acestuia. Acest sistem presupune alegerea liberă şi, respectiv, o analiză cuprinzătoare a intereselor şi nevoilor individuale ale persoanei în viaţă. Rolul cel mai important al orientărilor valorice constă în faptul că acestea determină orientarea, conţinutul, formele de exprimare, scopurile şi mijloacele de autoperfecţionare a individului [13].

În concluzie, evidenţiem faptul că multitudinea direcţiilor de cercetare face dificilă delimitarea conceptelor de valoare şi orientări valorice, respectiv acestea fiind frecvent considerate interşanjabile.

Referinţe:

1. DORON, R., PAROT, F. *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Humanitas, 2007.
2. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К.А. *Психология и сознание личности.* Москва, 1999.
3. БРАТУСЬ, Б.С. *К изучению смысловой сферы личности*. Вестн. Москва. ун-та. Сер. 14. Психология, 1981, №2, сс. 46-55.
4. ГОЛОВАХА, Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. В: *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб.: Питер, 2000, сс. 256-269.
5. ГОРЬКАЯ, Ж.В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.
6. ГУСЕВА, Г.А. *Формирование ценностных ориентации государственных служащих* /Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва,1999.
7. ЗДРАВОМЫСЛОВ, А.Г, ЯДОВ, В.А. *Отношение к труду и ценностные ориентации личности*. Москва, 1965.
8. ИВАНЧИК, Т.Ф. К вопросу о формировании значимой направленности личности. В: *Материалы всесоюзного симпозиума: Актуальные проблемы социальной психологии*. Кострома, 1986, сс. 46-48.
9. КАШИРСКИЙ, Д.В. *Субъективные ценности современной молодежи.* Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. 224 с.
10. МЯСИЩЕВ, В.П. *Психология отношений*. Москва-Воронеж, 1995.
11. НИЗОВСКИХ, Н.А. *Психосемантический анализ жизненных ориентации личности*//Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1995.
12. ЯНИЦКИЙ, М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система.* Кемерово, 2000.

13. ЯШИН, Ф.Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*/Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Москва, 2006.
14. KLUCKHOHN, C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action* //Toward a General Theory of Action / Ed. by T. PARSONS, E.SHILS. Cambridge, 1951.
15. MORRIS, C. *Varieties of Human Value*. The University Chikago Press., 1956.
16. ROKEACH, M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

SINTEZE ALE CERCETĂRILOR CE VIZEAZĂ MUNCA EMOŢIONALĂ ŞI CONFLICTUL MUNCĂ-FAMILIE

Rodica PASCARI

Domeniile cercetării muncii emoţionale şi a conflictului muncă-familie sunt teme care au fost studiate şi analizate recent în câmpul cercetărilor ştiinţifice, ca impact al schimbărilor rapide în domeniul muncii şi social.

În continuare vom prezenta unele sinteze rezultate din cercetările ce vizează munca emoţională şi cum aceasta interferează cu conflictul muncă-familie.

Munca emoţională este munca ce presupune un control al emoţiilor şi prezentarea acelor emoţii, care sunt favorabile pentru specificul muncii, fiind expuse şi în fişa postului.

Marta Elliott, în anul 2003, vine cu o cercetare în cadrul căreia analizează factorii determinanţi ai muncii şi cauzele tensiunii de rol între muncă şi familie în rândul angajaţilor universitari, observând că în cazul în care există un sprijin din partea partenerului sau a soţului, tensiunea se simte la un nivel mai scăzut. Rezultatele acestui studiu indică că 78% din angajaţii facultăţii sunt în favoarea programului flexibil, fiind o politică care ar ajuta angajaţii să păstreze rolul de familie vizavi de locul lor de muncă, 56% sunt în favoarea de a avea grijă de copil, iar 36% în favoarea îngrijirii copilului bolnav.

De aici şi rezultă faptul că universităţile trebuie să acorde atenţie la tensiunea rolului muncă-familie, atunci când adaptează politicile lor

de lucru şi familie. Angajaţii care sunt nemulţumiţi de resurse şi se simt nedrept criticaţi, vor experimenta o mai mare tensiune, indiferent de situaţiile lor în familie, iar angajaţii care se confruntă cu dificultăţi de îngrijire a persoanelor dependente (tineri sau bătrâni) au un risc crescut pentru tensiunea de rol, indiferent de condiţiile lor de muncă [*apud* 1].

Tetsushi Fujimoto, Sachi Kotani şi Rie Suzuki, în studiul din 2008, au explorat factorii determinanţi ai conflictului muncă-familie în rândul asistentelor medicale din Japonia. În ceea ce priveşte munca în schimburi şi de sprijin în îngrijirea copilului, la angajaţii cu normă întreagă, rezultatele au indicat că nu există o diferenţă semnificativă între cei care lucrează în ture de noapte şi cei care lucrează în normă. Însă nivelul de conflict este mai mare în rândul asistentelor medicale care activează în trei schimburi, fiind de 83,8% şi 67,4% cele ce lucrează în două schimburi. Ulterior, au identificat că tura de noapte nu are un efect semnificativ asupra conflictului în concilierea şi îngrijirea copilului.

Cu toate acestea, experienţa de conflict este diferită între cei care lucrează în trei schimburi şi cei care lucrează în două schimburi. În cazul în care locul de muncă este de susţinere cu privire la responsabilităţile de îngrijire a copilului, conflictul, probabil, poate să fie redus [*apud* 2, p.15].

Studiul propus de Francis Yue-Lok Cheung şi Catherine So-Kum Tang în anul 2009, a examinat munca emoţională, interferenţele conflictului muncă-familie şi calitatea vieţii în muncă. Acesta fiind printre primele încercări de a examina interferenţa muncă-familie ca antecedent al muncii emoţionale. A avut ca eşantion 15 organizaţii din Hong Kong. Totodată, ne-a confirmat rolul calităţii vieţii în muncă ca un mediator important între munca emoţională şi interferenţa muncă-familie.

S-a constatat că resursele de muncă valoroase, cum ar fi relaţia de muncă satisfăcătoare şi recompensele, au atenuat impactul negativ al muncii emoţionale asupra rezultatelor la locul de muncă şi sănătate. În cele din urmă, s-a evidenţiat că interferenţele muncă-familie au fost semnificativ legate de utilizarea zonei de acţiune. Această constatare a susţinut ideea că, atunci când angajaţii au emoţii negative din cauza

interferenţei cercetate, ar trebui să se adapteze zonei de acţiune la locul de muncă, în scopul de a satisface regulile afişate de organizaţie [3].

În 2010 Garry B. Hall, Maureen F. Dollard, Michelle R. Tuckey, Anthony H. Winefield şi Briony M. Thompson, într-un studiu, susţin că munca în poliţie este adesea asociată cu tensiune mare, care reiese din grave probleme psihologice şi fiziologice cu care se confruntă ofiţerii, cum ar fi burnout (inclusiv epuizare emoţională), probleme maritale, abuzul de alcool şi de droguri, boli de inimă şi suicid. Acest studiu a arătat că conflictul muncă-familie este ca un mediator între cererile de la locul de muncă şi alţi factori legaţi de tensiune [4].

În studiul din 2011, Noraini M. Noor şi Masyitah Zainuddin analizează modul în care munca emoţională (jocul de suprafaţă/jocul profund) şi conflictul muncă-familie contribuie la explicarea epuizării (emoţionale şi depersonalizare). Rezultatele au arătat că conflictul muncă-familie mediază relaţia dintre munca emoţională şi epuizarea. În cadrul studiului, accentul se pune pe femeile care sunt implicate în domeniul de predare. Jocul de suprafaţă influenţează epuizarea prin conflictul muncă-familie, cu medierea deplin respectată de epuizarea emoţională, şi de mediere parţială pentru depersonalizare. Jocul de suprafaţă exacerbează conflictul muncă- familie, ceea ce duce la epuizare, în special cea emoţională în cazul responsabilităţilor familiale [5].

Din cele relatate mai sus, observăm că specificul domeniului profesional şi încărcătura emoţională pe care o are, determină apariţia tensiunilor şi a conflictului. Fie persoana profesor, manager sau asistent medical, oricum va simţi un conflict muncă-familie, doar cu o diferenţă a nivelului manifestat sau tipul de conflict. Conflictul muncă-familie apare, de cele mai multe ori, atunci când unul din rolurile exercitate de persoane, depăşeşte posibilităţile sale, fie rolul de la muncă ori cel de acasă. De aici şi rezultă tensiunile care ulterior duc la declanşarea celor două faţete ale conflictului muncă-familie.

Totuşi, un lucru e comun pentru toţi, cu cât profesia se apropie mai mult de categoria celor din domeniul muncii emoţionale, cu atât prezenţa unui conflict muncă-familie poate duce la o scădere a calităţii vieţii, la o stare depresivă cât şi la necesitatea de a face o reanaliză în cerinţele ce le are pentru fiecare rol.

Referinţe:

1. DOBRIȚA, O., ș.a. Relaţia conflictului muncă-familie cu satisfacţia în muncă, satisfacţia maritală şi satisfacţia privind viaţa. În: *Revista de Psihologie Aplicată*, 2009, vol. 11, nr. 2, pp. 97-102.
2. PETROVAI, D. *Eficienţă în viaţa profesională şi în cea personală*. Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2006.
3. DĂNILĂ, O. Impactul conflictului familie-muncă asupra angajatului şi performanţei sale în muncă. Strategii şi programe actuale. În: CONSTANTIN, T. *Determinanţi ai motivaţiei în muncă-de la teorie la analiza realităţii organizaţionale.* Iaşi: Ed. Universităţii „Alexandru loan Cuza”, 2008, pp. 420- 434.
4. SĂLĂGEAN, N., MADA, D., ALBULESCU, S. O meta-analiză asupra relaţiei dintre performanţa în muncă şi conflictul muncă-familie la persoanele angajate. În: *Revistă de psihologie aplicată,* 2012, vol. 14, nr. 2, pp. 70-78.
5. NORAINI, M. Noor, MASYITAH, Zainuddin. Emotional labor and burnout among female teachers: Work–family conflict as mediator. In: *Asian Journal of Social Psychology*, vol.14, 2011, no. 4, pp. 283-293.

IDENTIFICAREA STRATEGIILOR DE MANAGEMENT AL IMPRESIILOR LA TINERI

Natalia GABATIUC

Managementul impresiilor se referă la activitatea indivizilor desfășurată cu scopul de a procesa, evalua și controla informațiile despre un obiect, despre un eveniment sau despre propriul eu în vederea creării unei imagini cât mai favorabile despre sine. Fiind o temă de cercetare relativ nouă în spațiul autohton, studiul temei are relevanță atât din punct de vedere teoretic, cât și empiric. Cercetarea prezintă interes din perspectiva studiului fenomenului pentru identificarea strategiilor de management al impresiilor, utilizate de către tinerii din Republica Moldova în diverse contexte și interacțiuni.

Abordări conceptuale ale managementului impresiilor. Preocupări referitoare la managementul impresiei apar încă din vremea grecilor antici. Încă în secolul V, î.H., profesorii de retorică, numiți „sofiști", deschid școli în care învățau tinerii să facă impresie bună

tinerii democraţii. Platon [Koolschijn, 1996 *apud* 8, p. 5] era împotriva acestor practici, potrivit lui, oamenii ar trebui să fie convinşi de conţinutul real al unui mesaj şi nu de stilul în care acesta a fost transmis. El a făcut o distincţie între persoanele cu competenţe reale şi cei cu competenţe percepute. Sociologul Erving Goffman a fost primul care a văzut managementul impresiei ca un câmp obiectiv de studiu [4]. Pentru prima dată el a propus acest termen în 1959, în lucrarea *Presentation of self in everyday life*, definind managementul impresiei ca o activitate de gestionare conştientă a impresiilor pe care oamenii le transmit altora în interacţiunile interpersonale. El a propus o perspectivă dramaturgică a interacţiunilor sociale în care oamenii sunt priviţi ca actori care se angajează în diverse spectacole, în faţa unui public, pentru a forma o anumită definire a situaţiei.

Schlenker şi Weigold afirmă că managementul impresiei se referă la activităţi, prin care „oamenii încearcă să reglementeze şi să controleze, uneori conştient şi, uneori, fără a conştientiza, informaţiile pe care le prezintă publicului, în special informaţiile despre ei" [Schlenker şi Weigold, 1992, *apud* 1, p.406]. Managementul impresiei descrie eforturile depuse de un actor pentru a crea, menţine, proteja, sau a modifica o imagine deţinută de un public ţintă [Bozeman şi Kacmar, 1997 *apud* 2, p.1080]. Pentru a atinge acest scop, actorii utilizează o varietate de comportamente şi tactici specifice de management al impresiilor, concepute pentru a crea o imagine dorită [5].

Componentele managementului impresiilor. Gestionarea impresiilor este adesea utilizată ca sinonim al autoprezentării, totuşi, acest lucru nu este tocmai corect datorită faptului că managementul impresiilor este un proces complex, compus din mai multe faze. De fapt, cogniţiile antecedente acţiunilor, discursului si ale gesturilor (manifestările fizice, comportamentul nonverbal) sunt rezultatul unui act orientat spre un anumit scop, adică spre auto-prezentare.

Leary si Kowalski (1990) propun patru etape-cheie sunt deseori desfăşurate, atunci când o persoană încearcă să atingă anumite rezultate in autoprezentare [6]: (1) controlul autoprezentării, măsura in care o persoana este conştientă de nevoia sau oportunitatea de a se autoprezenta; (2) motivaţia impresie, forţa motrice din spatele gestio-

nării impresiilor; (3) eficiența impresiei, probabilitatea subiectivă de a face impresia dorită; (4) construcția de impresii, factori care ajută individul să decidă asupra specificului imaginii pe care ar dori să o proiecteze.

Startegii de management al impresiilor. Managementul impresiilor acoperă o gamă extrem de largă de comportamente, Astfel, cu scopul de a fi în măsură să se investigheze forme specifice de comportamente ale managementului impresie, s-au făcut mai multe distincții și taxonomii. O prima distincție se poate face între strategiile verbale și nonverbale. *Strategiile non-verbale de management al impresiilor* pot fi împărțite în strategii ce țin de demonstrarea artefactelor și comportamente expresive [Schneider, 1981, *apud* 8, p.17]. *Strategiile verbale de management al impresiilor* au fost deseori împărțite între tactici protective și tactici de profit. *Strategiile asertive de management al impresiilor* sunt folosite pentru a crea și de a promova impresii favorabile [Tedeschi & Norman, 1985, *apud* 3] și constau atât în tehnici de insinuare cât și din strategii de autopromovare. Întrucât strategiile asertive menționate anterior sunt aplicate pentru a susține și a îmbunătăți imaginea cuiva, *strategiile defensive de management al impresiilor* sunt concepute pentru a proteja sau a repara imaginea unei persoane.

În literatura de specialitate, există mai mult clasificări și taxonomii referitoare la tacticile și tehnicile de management al impresiei, printre cele mai aplicate și utilizate este taxonomia realizată de autorii Jones & Pittman [5]. Această taxonomie care menționează cinci strategii principale la care oamenii recurg pentru a forma impresii altora: (a) *insinuarea*, tehnică prin care indivizii recurg la flatări sau fac diverse favoruri țintei cu scopul de a se face plăcuți; (b) *autopromovarea*, strategie prin care oamenii vorbesc sau demonstrează abilitățile lor, astfel ei sunt percepuți a fi mai competenți sau mai potriviți unei sarcini; (c) *exemplificarea*, strategie prin care oamenii tind să îndeplinească sarcinile și activitățile cu un efort mai mare decât este necesar pentru a demonstra că persoana este superioară celorlalți; (d) *suplicarea*, oamenii își demonstrează și aduc la cunoștința celorlalți rezultatele obținute în termenul apropiat pentru a fi percepuți ca necesari și utili; (e) intimidarea, indivizii doresc să pară ca amenință-

tori, puternici, intimidanți pentru a fi percepuți de persoanele țină ca fiind periculoși.

Fiecare dintre aceste tehnici de management al impresiei poate să aducă atât la imagini dorite cât și nedorite de către actor, din aceste considerente, eficacitatea precum și gradul de transparență cu care este folosită fiecare tehnică, este foarte important [7].

Metodologie. Studiul, în mod special, se concentrează asupra strategiilor de management al impresiilor utilizate de către tineri în diverse interacțiuni sociale. În baza taxonomiei lui Jones și Pittman (1982), Bolino și Turnley (1999) au dezvoltat Scala de Management al Impresiilor care se concentrează pe identificarea comportamentelor specifice managementului impresiilor [2]. Astfel, folosind descrierile strategiilor de management al impresiilor propuse de către Jones și Pittman, Bolino și Turnley au validat scala de măsurare a startegiilor de management al impresiilor prin intermediul a cinci studii. Scala conține 25 de itemuri care descriu comportamente specifice strategiilor de management al impresiilor, subiecții fiind rugați să noteze cât de frecvent utilizează comportamentele respective (aproape niciodată, rareori, uneori/ocazional, deseori, aporape întotdeauna). Grupul-țintă îl reprezintă tineri cu vârsta cuprinsă între 18 și 30 de ani, atât de gen masculin cât și feminin, studenți la difeite universități și domenii de studii diverse, respectiv, selectarea subiecților va fi realizată în funcție de criteriile menționate. Astfel, rezultatele cercetării vor reprezenta un „instantaneu” al caracteristicilor investigate, așa cum se manifestă în momentul respectiv, la nivelul eșantionului, cu posibilitate de generalizare la nivelul populației de referință și vor permite identificarea unor soluții cu impact practic pentru subiecții vizați.

Referințe:

1. BILBOW, G.T., YEUNG, S. Learning the pragmatics of ‘successful‘ impression management in cross-cutural interviews. În: *Pragmatics* 8:3, pp. 405-417.
2. BOLINO, M.C., TURNLEY, W.H. Measuring impression management in organizations: a scale development based on the Jones and Pittman taxonomy. In: *Organizational Research Methods*, vol. 2, no. 2, April 1999, pp. 187-206.

3. ELLIS, A.P.J., WEST, B.I., RYAN, A.M., DESHON, R.P. The use of impression management tactics in structured interviews: a function of question type? În: *Journal of Applied Psychology*, 2002, vol. 87, no. 6, pp. 1200-1208.
4. GOFFMAN, E. *Viaţa cotidiană ca spectacol.* Ed. II, traducere de Simona DRĂGAN şi Laura ALBULESCU, prefaţă de Lazăr VLĂSCEANU. Bucureşti: Comunicare.ro, 2007.
5. JONES, E.E., PITTMAN, T.S. *Toward a general theory of strategic self-presentation, Psychological Perspectives on The Self,* vol. 1, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1982, pp. 230-262.
6. LEARY, M.R., KOWALSKI, R.M. Impression management: a literature review and two-component model. În: *Psychological Bulletin,* 1990, vol. 107, no. 1, pp. 34-47.
7. TURNLEY, W.H., BOLINO, M.C. Achieving desired images while avoiding undesired images: exploring the role of self-monitoring in impression management. In: *Journal of Applied psychology,* 2001, vol. 86, no. 2, pp. 351-360.
8. UITDEWILLIGEN, S., SAFAY, S. *Impression Management in Group Situations: Effects of Self-Presentations on the Formation of Positive Impressions and Influence in Project Teams,* Maastricht University, Faculty of Economics and Business Administration, 2005. 95 p.

ÎNCREDEREA ÎN SINE ȘI COMPETENȚELE COMUNICATIVE LA STUDENȚI

Galina PRAVIȚCHI, Eugenia COGUTEAC

Încrederea în sine şi competenţele comunicative joacă un rol major în contemporaneitate. Conceptele date sunt o nevoie umană profundă și puternică, esențiale pentru o adaptare sănătoasă a individului și pentru o funcționare optimă în societate.

Scopul cercetării constă în determinarea particularităților de manifestare a încrederii în sine și a competențelor comunicative la studenţii de gen masculin şi gen feminin.

Ipotezele înaintate sunt: 1. Există diferenţe de manifestare a încrederii în sine şi a competenţelor comunicative la studenţii de gen

masculin şi gen feminin; 2. Există o relație între încrederea în sine şi competențele comunicative la studenți.

Conform lui N. Branden încrederea în sine, înainte de orice, este o experiență. Înseamnă să vezi că poți face față provocărilor cotidiene. Înseamnă să ai încredere în capacitatea ta de a gândi, de a învăța, de a alege, de a lua decizii, de a te adapta la schimbări. Să ai această încredere de bază este o chestiune de supraviețuire. Să recunoşti ceea ce alimentează stima de sine şi ceea ce o deteriorează e una dintre provocările ce trebuie înfruntate pentru a trăi conştient şi lucid [1].

Încrederea în sine ne determină modul în care acţionăm şi aşteptările pe care ni le creăm. De exemplu, persoanele şi studenţii cu o încredere în sine sănătoasă se aşteaptă ca acţiunile pe care le întreprind să se finalizeze cu un succes şi sunt capabili să depăşească eventualele obstacole ce intervin.

S.M.R. Covey, R.R. Merrill susțin că încrederea în sine se referă la încrederea pe care o avem în noi înşine, în abilitatea noastră de a stabili şi atinge ţeluri, de a păstra angajamente, de a pune teoria în practică şi, de asemenea, la abilitatea noastră de a le inspira încredere celorlalţi. Întreaga idee este să devenim, atât pentru noi, cât şi pentru alţii, o persoană demnă de încredere [2, p.58].

Conform lui E. Miuir oamenii încrezători în sine au următoarele caracteristici: Pozitivi; Se respectă pe sine; Nu le este frică să ceară ajutor sau un sfat; Nu le este frică să-şi exprime emoțiile; Se controlează pe sine şi îşi controlează emoțiile; Uşor se adaptează şi ştiu să facă față situațiilor complicate; Sunt conştienți că pot să comită o greşeală, dar nu le este frică de acest lucru; Uşor pot ajunge la compromis şi ştiu când este momentul potrivit pentru acest lucru; Când vorbesc alții ei ascultă activ; Ştiu ce vor; Au grijă de ceilalți şi au respect față de ei [6, p. 14].

Comunicarea ca şi competență este caracteristică persoanelor capabile de o influență socială în grup şi în parteneriat, rămânând totodată la ceea ce interlocutorul lor trăieşte: „Există suficient loc pentru amândoi. Mă simt confortabil pe teritoriul meu. Nu vreau să invadez şi nici să mă invadezi” [4, p.114].

În viziunea cercetătoarei A. Pamfil competența de comunicare este ansamblul cunoştințelor şi capacităților pe care subiectul le mobilizea-

ză în situația de comprehensiune. De asemenea, în definiția competenței de comunicare, se revăd și situațiile în care este exprimată variabila dată: comprehensiunea limbajului, textului oral și scris; producerea limbajului textului oral și textului scris [5, p. 219].

K. Floyd enumeră câteva *caracteristici ale celor care comunică în mod competent* [3, p. 29-48], acestea fiind:

- *Empatia* – persoanele care comunică în mod competent practică empatia, capacitatea de a se orienta către ceilalți și de a înțelege sentimentele și gândurile altei persoane.
- *Complexitate cognitive* – reprezintă capacitatea de a înțelege o situație în multiple feluri. Complexitatea cognitivă este o aptitudine valoroasă, deoarece împiedică individul să ia concluzii greșite și să reacționeze inadecvat.
- *Etica* – ne călăuzește când evaluăm dacă ceva este bine sau rău din perspectiva morală. Prin urmare, comunicarea etică dictează tratamentul just al celorlalți, comunicarea onestă și evitarea comportamentului moral sau lipsit de etică. Persoanele care comunică în mod competent sunt conștiente de faptul că ideile despre etică ale oamenilor variază. Cu toate acestea, ei conștientizează și propriile lor convingeri etice și comunică în mod consecvent cu convingerile respective.

De aici deducem că persoanele/studenții care au un nivel înalt al competențelor comunicative tind să aibă anumite trăsături de personalitate pozitive care îi ajută să se comporte competent în multe situații.

Metodologia cercetării a inclus următoarele tipuri de metode: a) teoretice: documentarea ştiinţifică; analiza şi generalizarea surselor şi cercetărilor din domeniul psihologiei; b) aplicative: Testul încrederii în sine de V.G. Romek; Testul competenţelor comunicative după V.V. Sineavski şi B.A. Fedorişin; 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 60 de studenți cu vârsta cuprinsă între 18-20 de ani (dintre care 30 de subiecți sunt de genul feminin și 30 de subiecți de genul masculin) ce-și fac studiile în cadrul Universității de Stat din Moldova.

În urma interpretării şi analizei statistico-matematice a rezultatelor obținute, prima ipoteză conform căreia există diferenţe de manifestare a încrederii în sine şi a competenţelor comunicative la studenţii de gen masculin şi gen feminin nu s-a confirmat, rezultatele fiind nesemnificative din puncte de vedere statistic. Prin urmare, atât subiecții de gen feminin cât şi cei de gen masculin au încredere în sine, sunt capabili să socializeze, să se manifeste şi să-şi atingă scopurile propuse.

A doua ipoteză a demersului experimental prevede faptul că există o relație între încrederea în sine și competențele comunicative la studenți. Aceste asumpții au fost testate statistic prin intermediul coeficientului de corelație Bravais-Pearson obținându-se următoarele rezultate: r=0,483; p=0,000 (competențele comunicative şi încrederea în sine); r=0,411; p=0,001 (competențele comunicative și curajul social); r=0,365; p=0,004 (competențele comunicative și inițierea contactelor sociale).

Referindu-ne la relația dintre încrederea în sine şi competențele comunicative, putem afirma că odată ce creşte nivelul competenţelor comunicative creşte şi nivelul încrederii în sine, persoanele fiind mai deschise, mai sociabile, putând depăși obstacolele și să-și atingă scopurile propuse. Datorită competențelor comunicative dezvoltate, subiectul are curaj social şi este capabil să inițieze contacte sociale, îi este uşor să comunice altora despre propriile sentimente şi trăiri, îi este uşor să inițieze discuții cu persoane necunoscute şi nu se consideră inferior celorlalți.

Analiza teoretică şi rezultatele care au fost obținute în cercetarea respectivă au dus la elaborarea următoarelor recomadări pentru îmbunătățirea încrederii în sine şi a competențelor comunicative la studenți: participarea la diferite training-uri cu tematici ce țin de încrederea în sine şi comunicarea/competențele comunicative; înlocuirea gândurilor negative despre sine cu cele pozitive; sensibilizarea interesului pentru cunoașterea şi înțelegerea conceptelor de încredere în sine şi competențe comunicative.

Referințe:

1. BRANDEN, N. *Cei şase stâlpi ai încrederii în sine*. București, 2008. 352 p.

2. COVEY, S.M.R., MERRILL, R.R. *Viteza încrederii în sine*. Bucureşti, 2018.
3. FLOYD, K. *Comunicarea interpersonală*. Iaşi: Polirom, 2013. 503 p.
4. NUȚA, A. *Abilităţi de comunicare*. Bucureşti: SPER, 2004. 217 p.
5. PAMFIL, A. *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Piteşti: Paralela 45, 2003. 227 p.
6. МЬЮИР, Э. *Уверенность в себе*. Москва, 2015. 136 с.

ANXIETATEA FAȚĂ DE TESTARE: DELIMITĂRI CONCEPTUALE ȘI CARACTERISTICI

Iulia RACU
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Anxietatea este un construct multidimensional ce include teamă, nesiguranţă, ezitare, intrarea într-o tensiune de căutare a ieşirii dintr-o anumită situaţie, impregnată de aşteptare a sentimentului de siguranţă şi a stării de bine.

Cercetarea literaturii de psihologie ne-a relevat faptul că anxietatea este un fenomen psihologic complex şi există diverse abordări ale acestui concept, fapt din care rezultă că există şi anumite tipuri de anxietate.

Un tip de anxietate este şi *anxietatea faţă de testare* sau *anxietatea anticipativă.* Acest termen este introdus de B. Strickland. Anxietatea faţă de testare se caracterizează prin simptome persistente şi severe de anxietate pe care unele persoane le resimt în diverse situaţii de testare. Aceste simptome interferează cu performanţele pe care persoanele ce le trăiesc le obţin. Simptomele fizice includ accelerarea bătăilor inimii, uscăciunea gurii, transpiraţie abundentă, dureri ale stomacului, senzaţii de vertij, senzaţii frecvente de urinare. Simptomele cognitive includ ruminaţii persistente legate de posibilitatea de eşec şi consecinţele acestuia [5].

G. Mandler și I. Sarason publică o serie de studii, în care utilizează conceptul de anxietate față de testare. Prin aceste studii, autorii au vizat relația dintre anxietatea față de testare și performanța la diverse teste cognitive. Ele au furnizat baza teoretică pentru elaborarea

primului instrument dintre cele care există în domeniul evaluării diferenţelor interindividuale referitoare la anxietatea faţă de testare – Scala pentru evaluarea anxietăţii faţă de testare [3].

Potrivit lui J. Sieber, H. O'Neil şi S. Tobias, anxietatea de testare este un concept al cărui conţinut se referă la prezenţa la unii dintre elevii sau dintre studenţii aflaţi într-o situaţie de examinare a unui cortegiu de răspunsuri fiziologice, cognitive, emoţionale şi comportamentale disfuncţionale. Aceste răspunsuri acompaniază teama cu privire la posibilele consecinţe negative ale eşecului.

Conform, lui R. Salame, anxietatea faţă de testare, în sensul strict al termenului, poate fi definită ca o stare emoţională neplăcută caracterizată prin: tensiune psihică, aprehensiune şi nervozitate şi activarea sistemului nervos autonom, exprimată prin diverse simptome somatice cum ar fi: palpitaţiile, transpiraţia în absenţa efortului fizic, tremorul vocii în situaţii de evaluare orală sau a mâinii în situaţii de evaluare scrisă [3].

Ch. Spilberger şi P. Vagg propun un model teoretic al anxietăţii de testare care integrează condiţiile şi dispoziţiile antecedente (anxietatea ca trăsătură, tipul de test, aptitudinile şi abilităţile elevului pentru disciplina evaluată, abilităţile de coping cu stresul evaluativ), procesele cognitive (îngrijorarea) şi emoţionale (emotivitatea) care mediază răspunsurile la situaţia evaluativă, consecinţele şi corelatele anxietăţii de testare (cogniţiile relevante sau irelevante pentru sarcină). Modelul permite analiza anxietăţii de testare ca proces dinamic, cu scopul de a interveni în reglarea sa la diferite nivele.

Ch. Spielberger descrie persoanele anxioase în raport cu situaţiile de testare ca manifestând atitudini care implică percepţii despre sine şi expectanţe negative. Atitudinile autodepreciative ale acestora îi predispun la resimţirea fricii în situaţiile în care sunt evaluaţi şi la intensificarea activităţii fiziologice generale, acestea influenţând şi maniera în care astfel de persoane interpretează (şi răspund la) stimulii din mediu [4].

M. Zeidner menţionează că anxietatea de testare reprezintă un concept care trebuie delimitat de altele apropiate din domeniul psihologiei, cum ar fi anxietatea ca trăsătură, teama de evaluare negativă

sau teama de a nu fi umilit în situațiile de evaluare socială. Generată de contextul evaluativ academic, această emoție a fost definită ca un răspuns emoțional şi comportamental la anticiparea unui posibil eşec şi apare atunci când elevul crede că cerințele testării depăşesc capacitățile sale intelectuale, motivaționale sau sociale.

R. Hembree şi M. Zeidner într-un studiu metaanalitic realizat pe 562 de cercetări de pe continentul american s-a arătat că, în general, anxietatea de testare corelează negativ cu performanțele obținute în diferite domenii sau discipline şcolare (de exemplu, matematica, sport, social), atât la elevi, cât şi la studenți, dar efectul acestei variabile este redus. Aceste rezultate nu arată însă că anxietatea de testare nu afectează învățarea şi performanța, ci este posibil ca efectul ei să fie mediat sau moderat de alte variabile de care cercetările incluse în analiză nu au ținut cont, sociale.

M. Zeidner de asemenea arată că elevii sau studenţii care dau dovadă de un nivel ridicat al anxietăţii faţă de testare sunt persoane foarte sensibile şi puţin rezistente în faţa stimulilor anxiogeni, reprezentaţi de situaţiile evaluative pe care tind să le perceapă ca fiind ameninţătoare. Astfel de elevi şi studenţi tind să reacţioneze prin percepţii legate de ameninţarea reprezentată de situaţia evaluativă, prin scăderea încrederii în propria eficienţă, prin cogniţii anticipatorii legate de eşec, precum şi prin reacţii emoţionale intense şi prin creşterea vigilenţei la primul indiciu, fapt care ar putea anunţa un posibil eşec [6].

Referindu-se la componentele anxietăţii faţă de testare, cercetătorii R. Liebert şi L. Morris au identificat şi au descris două dimensiuni: îngrijorarea – se referă la ansamblul de preocupări cognitive legate de consecinţele unui posibil eşec, şi emotivitatea – ansamblul de reacţii fiziologice care are la bază activarea sistemului nervos autonom în faţa unui stimul stresant [1].

Deşi sunt componente separate, preocupările cognitive şi reacţiile emoţionale corelează pozitiv una cu cealaltă.

G. Pănişoară, D. Sălăvăstru şi L. Mitrofan prezintă anxietatea de testare ca o emoție negativă frecvent trăită în societatea contemporană, în condițiile intensificării preocupărilor pentru competiție şi afirmarea

sinelui. Am putea susține, fără să exagerăm, că noile tendințe de centrare pe performanță au transformat cele mai multe dintre situațiile sociale și profesionale în adevărate teste, pentru că suntem din ce în ce mai mult determinați să ne raportăm la anumite standarde normative. În sistemul educațional, preocupările pentru managementul calității școlilor s-au centrat în principal pe creșterea performanțelor școlare și, ca urmare, situațiile de evaluare în vederea ierarhizărilor și selecției s-au înmulțit [2].

Vom conchide că anxietatea față de testare este o anxietate des întâlnită la școlari, fiind resimțită ca un nivel excesiv de îngrijorare înainte, în timpul și/sau după situații ce țin de testare în legătură cu consecințele unor posibile rezultate slabe. Anxietatea față de testare apare atunci când copilul dezvoltă modele de gândire greșite, subestimându-se singur și blocându-și resursele.

Referințe:

1. NEAGOE, M., IORDAN, A. *Psihopedagogia adaptării şi problematica anxietăţii şcolare*. Bucureşti: Humanitas. 2002. 310 p.
2. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p.
3. ROBU, V. *Psihologia anxietății față de testări și examene.* Iași: Performantica. 2011. 322 p.
4. SPIELBERGER, C., RITTERBAND, L., SYDEMAN, S. *Assessment of Emotional States and Personality Traits: Measuring Psychological Vital Signs. Clinical Personality Assessment: Practical Approaches.* J. BUTCHER (Ed.). New York: Oxford University Press, 1995. p. 42 – 58.
5. STRICKLAND, B. *The Gale Encyclopaedia of Psychology*. 2nd ed. Detroit: Tomson Gale, 2000. 701 p.
6. ZEIDNER, M. *Test Anxiety: The state of the art.* New York: Kluwer Academic Publishers. 1998. 440 p.

STRATEGIILE MINORITĂȚILOR ETNICE DE AFIRMARE ȘI APĂRARE A IDENTITĂȚII ÎN CAZUL AMENINȚĂRII ACESTEIA

Tatiana ROȘCA
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Actualmente, problema minorităților etnice este una destul de importantă, întrucât se produc mai multe investigații cu referință la această categorie de diferite generații. În această lucrare, vom analiza strategiile de afirmare şi apărare a identității etnice, atunci când este percepută amenințarea acesteia şi tacticile minorităților în contextul țării ospitaliere.

Conform teoriei dominanței sociale a lui Sidanius şi Pratto, diferențele de statut dintre grupuri devin legitimate de ideologiile la care aderă fie grupurile dominante, fie grupurile dominate [8, p. 63]. În interiorul acestei ideologii membrii grupurilor dezavantajate/nefavorabile tind să-şi recunoască propria poziție subordonată ca una „corectă”, legitimând într-un oarecare mod nedreptățile sociale, în timp ce membrii grupurilor dominante tind să justifice astfel de ideologii cu scopul de a menține pozițiile lor avantajoase. Făcând referință la minorități, este plauzibil să credem că acceptarea propriei poziții de inferioritate constituie o posibilă strategie de apărare a propriei identități, îndreptată spre a obține o oarecare formă de recunoaştere socială. În acelaşi timp, se poate de presupus că acceptarea unei astfel de orientări poate într-o oarecare măsură să favorizeze activarea strategiei minorităților etnice pentru apărarea propriei identități.

Una dintre strategiile cel mai des adoptate de minoritățile etnice constă în abandonarea psihologică al grupului de origine, identificându-se cu cultura autohtonă. Strategiile adoptate în acest caz sunt definite individuale sau de mobilitate socială, acestea permițând minorităților etnice să restabilească o identitate socială pozitivă, încercând să se asimileze cu cultura țării-ospitaliere [9, p.38]. În acest caz strategia de asimilare se activează când pasajul definitiv la noul grup devine

imposibil din cauza prezenţei caracteristicilor atribuite, care nu pot fi modificate [10, p.291].

În alte situaţii, minorităţile etnice pot să facă faţă ameninţărilor identităţii, adoptând o strategie colectivă bazată pe schimbarea socială. Astfel, grupurile minoritare pot să recurgă la strategii de diferit tip: protest social, reevaluarea caracteristicilor grupului de apartenenţă, crearea noilor dimensiuni de confruntare, până la schimbări ce privesc tipologiile de grupuri considerate speciale pentru confruntarea socială şi/sau nivelurile categorisirii statutului [11, p. 3].

Printre strategiile de afirmare-apărare a propriei apartenenţe pe care minorităţile tind să le adopte pentru a face faţă ameninţărilor de identitate, se regăsesc şi cele care conduc la schimbări conjunctive sau restructurări la nivelurile de categorisire pe care persoanele le pot utiliza pentru a se descrie pe ele înseşi [2, p. 697]. Negarea diferenţelor în numele unei egalităţi între toţi constituie una dintre strategiile cu care tinerii imigranţi vor să-şi apere propria imagine. O astfel de strategie deseori este utilizată chiar şi de autohtoni, fie pentru a exprima o atitudine respectuoasă faţă de diversităţile etnice, fie pentru a „ocoli" dificultăţile întâlnite în faţa sarcinii de a descrie asemănările şi deosebirile între ei şi cei ce aparţin altor culturi. În cazul imigranţilor, utilizarea acestei strategii poate fi comparată cu individualizarea sau personificarea şi asimilată cu abandonarea doar psihologică a propriului grup de apartenenţă (strategie individuală) [2, p. 697]. Acest tip de strategie de apărare a identităţii conduce la o identificare complicată cu propriul grup de apartenenţă [3, p. 86]. Accentuând diferenţele existente în interiorul aceluiaşi grup, individul tinde în acest caz să-şi atribuie caracteristici personale mai pronunţate decât cetăţenii prototipici, doar pentru a-şi apăra propriul specific (identitate personală) şi este posibil să exprime atitudini nefavorabile în confruntarea cu grupul de apartenenţă.

Procesul invers, adică atribuirea de caracteristici prototipice sie însuşi, este o strategie de apărare a identităţii, care are o mai mare şansă de a fi adoptată în situaţii caracterizate de un nivel ridicat de implicare socială şi de identificare.

Una din formele obiective de ameninţare a identităţii este reprezentată de statutul imigranţilor şi de poziţia socială dezavantajată. Contri-

buind la structurarea unei comparații sociale de jos în sus, această condiție constituie un obstacol real în definirea și menținerea unei imagini pozitive de sine. Pe lângă statut, un rol important îl dețin trăsăturile fizice, cum ar fi: culoarea pielii, relevanța care poate fi atribuită în acest sens aspectelor lingvistice și culturale. Caracteristicile obiective ale etnicității pot deveni markeri sociali reali care pot accentua diferențierea de alte categorii sociale și menținerea persoanelor care poartă aceste caracteristici pe poziție subordonată în contextul social.

Un alt factor care poate genera situații de amenințare identitară este constituit din motivele care împing oamenii să emigreze. Strategiile cu care imigranții se supun cerințelor culturale ale societății-gazdă tind să varieze în funcție de modul în care este percepută alegerea lor de imigrant, adică dacă este forțată sau liberă. Este presupus faptul că amenințările la adresa identității sunt mai evidente pentru cei care sunt forțați să imigreze (refugiați, exilați) decât pentru cei care aleg în mod voluntar (imigranți) această situație. De obicei, subiecții forțați să imigreze întâmpina dificultăți mai mari în adaptare și au simptome mai accentuate ale stresului de aculturație [1, p. 12].

Așadar, toate amenințările identitare identificate tind să se asocieze unele cu altele, generând, în cazul minorităților etnice, o percepție slabă a apartenenței lor. Lipsa de atractivitate atribuită identității proprii poate genera, pe lângă reducerea sentimentului de sine personal și colectiv, sentimente de înstrăinare a sinelui, precum și favorizarea interiorizării atitudinilor negative pe care cultura dominantă le exprimă față de grupul minoritar din care face parte [5, p. 18]. Studiile cu referință la stigmatizare au arătat că interiorizarea atitudinilor negative a culturii dominante este unul dintre factorii care pot împiedica utilizarea propriei identități [6, p. 21]. De asemenea, accentuarea diferențelor și subevaluărilor dintre categorii contribuie la structurarea stereotipurilor și prejudecăților care pot fi asociate cu minoritățile imigranților într-un anumit context cultural. Dar tocmai aceste stereotipuri și prejudecăți devin o altă sursă de amenințare identitară [7, p. 72].

Fiecare dintre aceste forme de amenințări afectează rezultatele procesului de *negociere* în care oamenii se implică în definirea și

apărarea identităţii lor. Negocierea identităţii etnice nu numai că pune sub semnul întrebării valoarea şi semnificaţia care trebuie atribuită etniei proprii, ci implică şi încercări recurente de a menţine identitatea existentă şi/sau de a o modifica prin adaptarea acesteia la schimbările contextuale şi de mediu. Prin urmare, migraţia poate fi un element important de activare a procesului de negociere a identităţii etnoculturale, în sensul că poate contribui la clarificarea valorii propriei identităţi şi a semnificaţiilor atribuite acesteia. Deci acest proces implică o reinterpretare a conţinutului şi a formelor patrimoniului cultural şi adaptarea lor la noul context social [4, p. 13].

Dar nu toţi oamenii dintr-un context social în care identitatea lor etno-culturală este expresia unei poziţii minoritare, reacţionează la percepţia unei ameninţări prin creşterea legăturii cu propriul grup. Afirmarea identităţii etnice este mai puternică în rândul celor care arată încă de la început o implicare puternică în practicile propriului lor grup şi a celor care provin de pe un fundal puternic caracterizat în sens etnic. De asemenea, contextul de origine pare să joace un rol important în strategiile pe care oamenii le adoptă pentru a face faţă ameninţărilor identitare.

Referinţe:

1. BERRY, J.W., SAM, D.L. Acculturation and Adaptation. In: BERRY, W., SEGAL, H.S., KAGITIBASI, C. *Handbook of Cross-cultural Psychology*, 1997.
2. BLANZ, M., MUMMENDEY, A., MIELKE, R., KLINK, A. Responding to Negative Social Identity: A Taxonomy of Identity Management Strategies. In: *Europen Journal of Social Psychology*, no. 28, 1998.
3. ELLEMERS, N., SPEARS, R., DOOSJE, B. Self and Social Identity. In: *Annual Review of Psychology*, no. 53, 2002, p. 86.
4. HORMUTH, S.E. *The Ecology of the Self: Relocation and Selfconcept Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
5. LUHTANEN, R., CROCKER, J. A Collective Self-esteem Scale: Self-evaluation of One's Social Identity. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, no. 18, 1992.
6. MAJOR, B., SCIACCHITANO, A.M., CROCKER, J. ln-group versus Out-group Comparisons and Self-esteem. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, no. 6, 1993.

7. PHINNEY, J.S., ROSENTHAL, D.A. Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context, and Outcome. In: ADAMS, G.R., GULLOTTA, T.P. *Adolescent Identity Formation*, Sage, Newbury Park, 1992.
8. SIDANIUS, J., PRATTO, F. *Social Dominance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
9. TAJFEL, H., TURNER, J. C. An Integrative Theory of Inter group Conflict. In: WORCHEL, S., AUSTIN, W.G. The Social Psychology of Intergroup Relations. Monterey: Brook-Cole, 1979.
10. TAYLOR, D. M., MCKERNAN, D. J. A Five-stage Model of Intergroup Relations. In: *British Journal of Social Psychology*, no. 23, 1984.
11. TAYLOR, D. M., SIMARD, L. M., ABOUD, F. E. Ethnic Identification in Cation among African American and Mexican American Adolescents. In: *Journal of Research on Adolescence,* no. 7, 1972.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ADULTULUI AFLAT LA TRATAMENT PRIN HEMODIALIZĂ CRONICĂ: ABORDĂRI TEORETICE

Diana ȘTIRBU

Actualmente, în Republica Moldova, dar și la nivel mondial, o persoană adultă din zece este diagnosticată cu boală cronică renală, ceea ce denotă că în R. Moldova numărul persoanelor afectate de această maladie ar fi aproximativ de peste 350 de mii. Un rol preponderent în eficacitatea tratamentului prin hemodializă cronică prezintă adaptarea psihosocială a persoanei cu această boală și la acest tip de tratament.

În literatura de specialitate se atestă diverse definiţii şi abordări ale adaptării psihosociale. Conceptul de adaptare vizează reacția, conduita ce pune organismul și activitatea psihică care îl caracterizează social în repliere suplă la condițiile variabile și numeroase ale mediului în care acesta trăiește, capacitatea psihicului de a se modifica în raport cu schimbările intervenite în condițiile sale de viață, devenind apt de a îndeplini funcțiile și obiectivele sale [11].

În *Marele dicționar al psihologiei* adaptarea este definită drept ansamblu al modificărilor conduitelor care vizează asigurarea

echilibrului relaţiilor dintre organism şi mediile lui de viaţă şi, al mecanismelor şi proceselor care susţin acest fenomen [1]. Noţiunea de adaptarea socială este un proces al acumulării şi condensării în timp a interacţiunii interpersonale, caracterizat printr-o serie de transformări şi ajustări mutuale ale trasăturilor de personalitate şi conduitelor indivizilor participanţi la interacţiune [2]. Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcţionale din a căror dinamică se constituie condiţia umană, ca proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziţie mai avantajoasă faţă de mediul înconjurător şi presupunând capacitatea de a învăţa. Un obstacol obligă la mobilizarea organismului care încearcă prin comportament să-şi menţină echilibrul anterior sau să ajusteze şi să creeze un nou echilibru compatibil cu supravieţuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihologică [6].

R.M. Klein afirmă că „adaptarea socială este o formă de activitate socială care constă în a stăpâni ambianţa. Ea urmăreşte realizarea unui echilibru între capacităţile, aspiraţiile, obiectivele şi dorinţele individului cu cerinţele şi solicitările ambianţei sociale şi a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspiraţii” [6, *apid* 9].

J. Piaget, în teoriile sale, menţionează că adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea şi acomodarea. Prin asimilare se înţeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul invers, constând în modificarea acţiunilor individului în raport cu lucrurile [6, *apud* 10]. Procesul de adaptare este legat de formarea reacţiilor necesare, care ar asigura menţinerea sănătăţii şi capacităţii de muncă a omului, de transformare activă a mediului extern pentru crearea condiţiilor de viaţă, de muncă şi de trai ce ar facilita acomodarea subiectului la situaţii noi [7].

Adaptarea psihologică a persoanei poate fi rezultatul activităţii unui sistem integru de autogestionare, care este menţinută de interacţiune şi cooperare, care duce la apariţia de noi competenţe integratoare, nespecifice sistemelor unitare [7, *apud* 4]. Adaptarea presupune reacţii, răspunsuri active din partea sistemului psihic, dar se realizează mai uşor sau mai dificil, mai lent sau mai rapid, în funcţie de

dispozițiile personale de tip fiziologic, psihologic, social, spiritual.

Atitudinea față de o boală cronică este diferită în conformitate cu caracterul persoanei şi caracterul maladiei. În calitate de comportament în boala cronică putem estima negarea bolii, tristețea, disperarea, culpabilitatea, nesiguranța, furia, revolta, supărarea.

Diagnosticarea cu boala cronică renală (BCR) este o suferință cu pierderea treptată şi, de obicei, ireversibilă a funcției renale în timp. Aceasta are loc treptat, de la câteva luni pâna la câțiva zeci de ani. Boala cronică renală include cinci stadii de severitate: St. I – afectarea renală cu filtrație normală sau crescută; St. II – scăderea uşoara a funcției renale; St. III – scăderea moderată a funcției renale; St. IV – scăderea severă a funcției renale; St.V – insuficiența renală; Stadiul V este stadiul final al patologiei renale, când funcția rinichilor este totalmente şi irecuperabil pierdută şi pacientul necesită hemodializă sau transplant renal pentru a supraviețui pe termen lung [3].

În țara noastră, ca şi în majoritatea țărilor din lume, hemodializa este metoda principală de înlocuire a funcțiilor renale. Hemodializa este varianta cea mai frecventă de substituție a funcțiilor renale şi este utilizată pentru menținerea a 80% din pacienți cu boală cronică renală.

Aflarea diagnosticului poate induce persoanei o stare de şoc. În primele momente de la inițierea tratamentului prin hemodializă cronică, consilierea psihologică şi terapia suportivă au un rol foarte important în reducerea stresului emoțional, anxietății, depresiei, fricii de moarte, stări psihologice frecvent întâlnite la astfel de pacienți [8].

E. Kübler-Ross evidențiază cinci stadii prin care trece persoana la aflarea diagnosticului de boală cronică: faza de negare; faza de frică; faza de tocmeală; faza de depresie; faza de acceptare [*apud* 5]. Pierderea rolurilor sociale, alterarea planurilor de viitor, dependența de programul de tratament, afectarea imaginii de sine sunt alte câteva realități la care pacientul trebuie să le facă față. În cazul persoanelor aflate la tratament prin hemodializă cronică, este foarte important reorganizarea modului de viață, respectarea regimului alimentar recomandat de medic, frecventarea regulată a procedurilor de hemodializă. Important este ca pacientul să fie pregătit printr-un program educațional intensiv, explicâdu-i-se probabilitățile şi momentul apariției bolii cronice

renale, precum şi diferitele forme ale terapiilor disponibile. Cu cât sunt mai bine informaţi pacienţii când iau în considerare tratamentul prin hemodializă, cu atât mai uşoară şi mai potrivită ar fi decizia lor de mai târziu [3].

Nu este uşor să schimbi modul de viaţă, însă hemodializa presupune acceptarea diagnosticului şi adaptarea la un nou regim al vieţii de zi cu zi. Având susţinerea familiei, a psihologului, a întregii echipe terapeutice, aceasta induce pacientului o stare de siguranţă, susţinere, încredere în viitor. Reorganizarea activităţilor în funcţie de programul de tratament prin hemodializă cronică ajută pacientul să se adapteze mai uşor la noul regim de viaţă [8].

Un factor care denotă acceptarea şi adaptarea persoanei la tratament prin hemodializă cronică este complianţa. Complianţa este aderenţa pacientului la toate recomandările făcute de medic, pe toată durata tratamentului. Prin contrast, noncomplianţa este nerespectarea de către acesta, conştient sau inconştient, a recomandărilor terapeutice, sub aspect calitativ sau cantitativ. Este evident că noncomplianţa compromite rezultatul terapeutic, ceea ce duce la agravarea bolii, suferinţă inutilă, scăderea calităţii vieţii şi chiar deces [3]. Totodată, în unele cazuri, datorită stării generale extrem de precare a pacientului sau altor motive, hemodializa nu poate fi considerată o opţiune, iar terapia paleativă poate fi astfel cea mai bună alegere.

În **concluzie,** studierea nivelului de adaptare psihosocială a adultului aflat la tratament prin hemodializă cronică este necesară, deoarece numărul persoanelor afectate de boala cronică renală este în creştere. Actualmente nu sunt programe de intervenţie în domeniu şi urmează a fi elaborat şi experimentat un program de intervenţie pentru adulţii aflaţi la tratament prin hemodializă cronică.

Referinţe:

1. *Marele dicţionar al psihologiei.* Bucureşti: Editura Trei, 2006.
2. BOGDAN-TUCICOV, A., CHELCEA, S., GOLU, M. et al. *Dicţionar de psihologie socială*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981.
3. COVIC, A. *Hemodializa. Principii teoretice şi practice.* Iaşi: Demiurg, 2010.
4. CALANCE, V. Studiu teoretic al particularităţilor de adaptare în cazul pacienţilor cu urolitiază. În: *Revista ştiinţifico-practică, nr.* 1-2. Chişinău

2014, pp. 45-49.
5. CALANCEA, V., TĂNASE, A., GAIBU, S. Calitatea vieții pacienților cu boală cronică renală aflați la tratament prin hemodializă. În: *Curierul medical* nr. 3. Chișinău, 2014, pp. 29-35.
6. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2007.
7. *Enciclopedia de Filosofie și Științe Umane.* București: Editura Deagostini, ALL Educațional, 2007.
8. *Ghidul pacientului dializat.* Chișinău: Bons Offices, 2017.
9. PALADI, O. Adapatarea social-psihologică: delimitări conceptuale. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Chișinău, 2018, pp. 173-176.
10. PALADI, O. Caracteristici ale conceptului de adaptare în contextul social și psihologic. În: *Materialele conferinței curriculumul școlar: probleme intrapersonale și interpersonale în societatea modernă*. Chișinău, 2018, pp. 511-517.
11. ȘCHIOPU, U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997.

SCHEMELE COGNITIVE DEZADAPTATIVE TIMPURII ALE PERSOANELOR CU SIMPTOME SOMATICE

Valentina MIRON

Terapia bazată pe scheme cognitive dezadaptative timpurii devine destul de populară printre clinicieni în ultima decadă a secolului trecut. Young consideră schemele cognitive dezadaptative timpurii (EMS) ca fiind tipare emoționale și cognitive prin care ne autosabotăm, care debutează devreme pe parcursul dezvoltării noastre și se repetă de-a lungul vieții noastre. El se concentrează în cadrul teoriei sale, aproape în exclusivitate asupra schemelor dezadaptative timpurii, fără a le aborda pe cele pozitive și târzii. Autorul este preocupat de pacienții care urmează psihoterapie pentru tulburări cronice, mai degrabă decât populația normală, considerând că schemele dezadaptative timpurii stau la baza patologiei personalității [1]. Mai multe studii susțin că la persoanele mature sănătoase schemele cognitive dezadaptative timpurii se manifestă la un nivel scăzut [2].

Un aspect important care distinge terapia bazată pe scheme a lui Young (ST) de terapia cognitivă tradițională este accentul mai mare

pus pe experienţele din copilărie decât pe cheia înţelegerii şi tratării psihopatologiei adulţilor. În ST, schemele cognitive dezataptative timpurii (EMS) sunt considerate a fi rezultatul interacţiunii dintre factorii genetici şi temperament şi contextul copilăriei, în special interacţiunile copilului cu îngrijitorii [3]. Mai exact, ST susţine că EMS se dezvoltă atunci când următoarele nevoi emoţionale esenţiale, despre care se crede că sunt universale, sunt nesatisfăcute (Young et al., 2003): (1) ataşament securizant faţă de ceilalţi (inclusiv siguranţă, stabilitate, sprijin în dezvoltare şi acceptare); (2) autonomie, competenţă şi un sentiment al identităţii; (3) libertatea de a exprima nevoi şi emoţii întemeiate; (4) spontaneitate şi joacă; şi (5) limite realiste şi autocontrol [1, p.22].

Young (2003) identifică 18 scheme cognitive, pe care le grupează în cinci categorii reprezentative pentru nevoile emoţionale neîndeplinite, numite „domenii ale schemelor". Domeniul **Separare şi respingere** cuprinde schemele: *Abandon/Instabilitate (AB); Neîncredere/ Abuz (MA); Deprivare emoţională (ED); Deficienţă/ Ruşine (DS); Izolare socială/ Înstrăinare (SI)*. Domeniul **Autonomie şi performanţă deficitare** cuprinde schemele: *Dependenţă/Incompetenţă (DI); Vulnerabilitate la vătămare sau la boală (VH); Independenţă/ Sine infantil (EM); Eşec (FA)*. Domeniul **Limite deficitare** cuprinde schemele: *Sentiment de îndreptăţire/Grandomanie (ET); Autocontrol redus/Autodisciplină redusă (IS)*. Domeniul **Orientarea către celălalt** cuprinde schemele: *Subjugare (SB); Autosacrificiu (SS); Nevoie de aprobare/ Nevoie de recunoaştere (AS)*. Domeniul **Hipervigilenţă şi inhibiţie** cuprinde schemele: *Negativitate/Pesimism (NP); Inhibiţie emoţională (EI); Standarde nerealiste/Hipercriticism (US); Pedepsire (PU)*.

Conform teoriei lui Young (1999), EMS cauzează vulnerabilitate psihologică pentru tulburări afective, adicţii, relaţii disfuncţionale, dar şi pentru tulburări psihosomatice [4]. Shahamat (2011) a găsit relaţii semnificative între EMS şi triada: somatizare, anxietate, depresie [5]. Iar în studiul efectuat de Kirpinar et. al (2014) toate scorurile schemelor maladaptive timpurii ale pacienţilor cu tulburări somatoforme au fost mai mari decât la persoanele sănătoase, demonstrând rolul EMS în etiologia tulburărilor somatoforme [6].

Pentru a identifica diferențele de manifestare ale EMS la persoanele sănătoase și la cele cu simptome somatice, am efectuat un studiu și în Republica Moldova la care au participat 238 de respondenți – 130 fără maladii cronice și 108 cu boli cronice: hipertensiune, diabet tip 1, ulcer și gastrită. Pentru a măsura EMS, am folosit **Chestionarul schemelor cognitive Young** – forma scurtă 3 (YSQ-S3) cu 90 de întrebări.

Comparativ cu datele înregistrate de către respondenții grupului de control, rezultatele obținute de către persoanele cu boli cronice sunt semnificativ mai mari la 15 scheme disfuncționale, comparativ cu persoanele fără boli cronice. Diferențele mediilor la EMS dintre persoanele sănătoase și cele cu boli cronice sunt reprezentate în Figură.

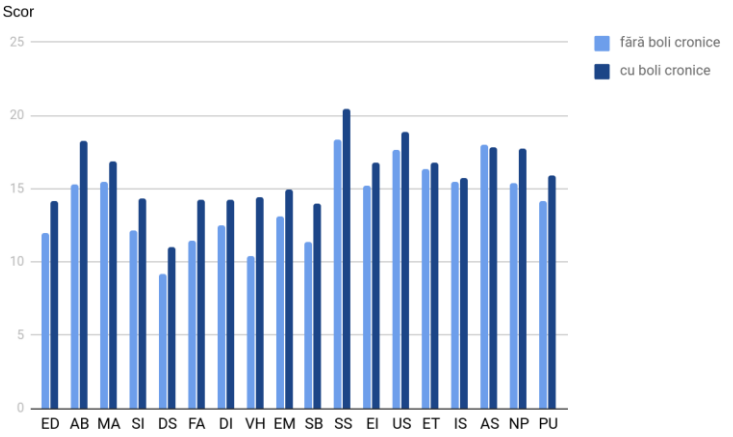


Fig. Diferențele mediilor la EMS dintre persoanele sănătoase și cele cu boli cronice

Analiza datelor indică la faptul că persoanele cu boli cronice au într-o măsură mai mare convingerea că ceilalți nu le oferă dragostea, protecția și înțelegerea de care au nevoie (ED), au sentimentul că cineva dintre persoanele dragi va pleca din viața lor (AB), se așteaptă ca ceilalți să îi mintă, să îi manipuleze, să îi înșele sau să profite

cumva de ei (MA), au senzația că sunt diferiți de alții și că nu pot face parte dintr-un grup (SI), au sentimentul că sunt fără valoare, că sunt răi, nedoriți sau incapabili în anumite aspecte importante ale vieții (DS), au convingerea că inevitabil vor greși, vor eșua în domenii importante ale vieții, că au un statut social scăzut și mai puțin succes decât ceilalți de aceeași vârstă (FA), au convingerea că sunt incapabili să-și îndeplinească bine responsabilitățile zilnice fără un sprijin considerabil din partea celorlalți (DI), au o frică exagerată de catastrofe iminente ce li se pot întâmpla oricând (VH), au o relație emoțională și de apropiere exagerată față de persoane relevante, relație care împiedică dezvoltarea propriei identități individuale și sociale (EM), își subjugă nevoile și emoțiile (SB), se fixează excesiv asupra satisfacerii nevoilor zilnice ale celorlalți în detrimentul satisfacerii propriilor nevoi (SS), își inhibă acțiunile, sentimentele, comunicarea spontană pentru a evita dezaprobarea celorlalți (EI), își stabilesc standarde nerealiste (US), exagerează și maximizează aspectele negative ale vieții (NP), au convingerea că oamenii ar trebui aspru criticați și pedepsiți pentru greșelile lor (PU).

Rezultatele obținute sunt în acord cu cele ale lui Jeffrey Young, care susține că „aproape toate schemele cognitive pot să ducă la depresie, anxietate, abuz de substanțe, simptome psihosomatice sau disfuncții sexuale” [1, p.81].

Referințe:

1. YOUNG, J.Y., KLOSKO, J.S., WEISHAAR, M.E. *Terapia centrată pe scheme cognitive.* Cluj-Napoca: ASCR, 2015. 470 p.
2. ГАЛИМЗЯНОВА, М.В., КАСЬЯНИК, П.М., РОМАНОВА, Е.В. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужщин и женщин в период ранней, средней и поздней взрослости. В: *ВЕСТНИК СПбГУ*, 2016, том 16, №.3, сс.109-125.
3. SIMARD, V., MOSS, E., PASCUZZO, K. Early maladaptive schemas and child and adult attachment: A 15-year longitudinal study. In: *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 2011, tom. 84, no. 4, pp. 349-366.
4. THIMM, J.C. Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective. In: *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry,* 2011, tom. 41, pp. 373-380.

5. JAFARI, M., FALLAHCHAI, R., ZAREI, E. Relation between Early Maladaptive Schemas and Anxiety in High School Students. In: *International Journal of Psychology*, 2015, tom 9, no. 1, pp. 156-172.
6. KIRPINAR, I., DEVECI, E., CAMUR, D., KILIC, A. Early Maladaptive Schemas in the Patients with Somatoform Disorders: abstract. In: *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 2014, tom. 3, no.1.

ГЕНОФОБИЯ И РЕПРОДУКТИВНАЯ ПАССИВНОСТЬ КАК ДЕВИАЦИИ МАТЕРИНСКИХ УСТАНОВОК

Ирина ТОЛМАЧ

Введение. Девиантное материнство является социокультурным феноменом, отражающим отклонения поведения матери или потенциальной матери от принятых в обществе социальных и правовых норм [1]. Девиантное материнское поведение может выражаться в отсутствии желания проявления материнской заботы, пренебрежительном отношении к детям, отказе от материнства вообще, инфантициде (детоубийстве и, в том числе, преднамеренном сознательном аборте, в отличие от аборта по медицинским показаниям).

Проблемы девиантного материнства существовали всегда, однако социальные трансформации современного общества увеличивают риск возникновения девиантных форм материнства. Одними из видов девиации материнских установок являются генофобия и репродуктивная пассивность. Они малоизучены и требуют дальнейшего исследования.

Цель. Исследование девиантных форм материнских установок: генофобии и репродуктивной пассивности.

Метод. В нашем исследовании мы применили методику РОД, автором которой является М.Н. Родштейн [2] Ролевой опросник деторождения выявляет структуру и содержание репродуктивных установок у женщин: генофилия и генофобия, репродуктивная активность и пассивность. Опросник содержит две биполярные шкалы, каждая из которых обобщает двадцать представлений о деторождении, которые оцениваются на основе бального выбора

согласия/несогласия. Обе биполярные шкалы ограничены диапазоном баллов [-40; +40].

Выборка. В исследовании принимали участие 100 женщин от 18 до 33 лет (не беременные и без детей).

Анализ и обсуждение результатов исследования. Основной задачей констатирующего эксперимента было исследование девиантных форм материнства: генофобии и репродуктивной пассивности. На рис.1 представлены результаты исследования генофобии у женщин фертильного возраста.

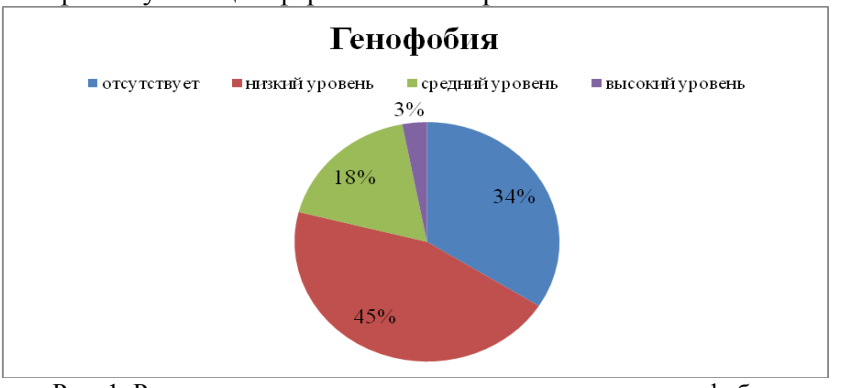


Рис. 1. Результаты исследования уровня проявления генофобии

В исследуемой выборке у 34% отсутствует генофобия. Для этих девушек и женщин жизнь полноценна только с детьми, так как дети этот смысл их жизни. Они считают, что женщина должна иметь детей, чтобы быть счастливой. Данная категория женщин готова поставить интересы ребенка выше собственных и ради материнства отказаться от привычных удовольствий и от материальных потребностей в пользу ребенка. У 45% испытуемых наблюдается низкий уровень генофобии. Генфобия, в свою очередь, является боязнью, связанной с рождением детей. По результатам опросника (РОД) у 18% респондентов наблюдается средний уровень генофобии. В то же самое время, у 3% выборки проявляется высокий уровень генофобии. Люди, испытывающие генофобию, полагают, что дети – это бремя и обуза, они обез-

ображивают женщину. У них беременные женщины и женщины с детьми вызывают неприязнь и раздражение, кроме того, они не испытывают жалости к бездетным семьям. Данная категория женщин считает, что больных детей лучше оставлять в специальных учреждениях. На рис.2 проиллюстрированы результаты исследования репродуктивной пассивности у женщин детородного возраста.

В ходе проведенного исследования нами были получены следующие результаты. По результатам опросника (РОД) у 7% респондентов не была выявлена репродуктивная пассивность. У большинства респондентов 68% отмечается низкий уровень репродуктивной пассивности. Репродуктивная пассивность – это бездействие или противодействие, направленное на рождение детей (например, аборт). В то же самое время у 21% девушек и молодых женщин средний уровень репродуктивной пассивности. При этом у 4% испытуемых наблюдается высокий уровень репродуктивной пассивности.

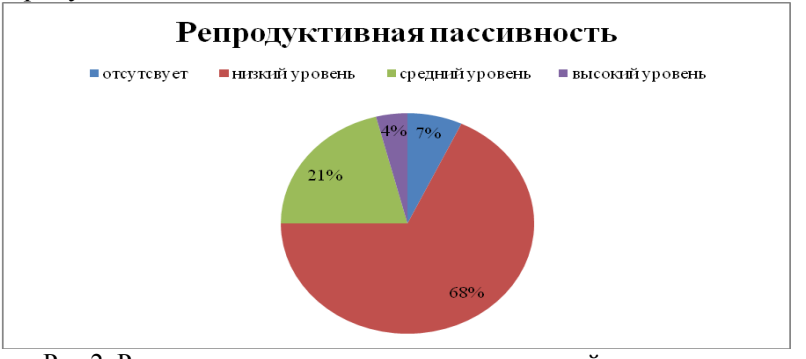


Рис.2. Результаты исследования репродуктивной пассивности

Репродуктивно пассивные женщины полагают, что иметь много детей в наше время не престижно. Разговоры и литература о детях и материнстве не интересуют их и не вызывают положительных эмоций. Они готовы прервать беременность, если она не запланирована.

Выводы. Исследование девиантных форм материнства демонстрирует, что у большинства респондентов нашей выборки

отсутствует или почти отсутствует генофобия и репродуктивная пассивность. Это свидетельствует о том, что представления и настроения большинства респондентов отражают готовность и предрасположенность к реализации репродуктивного поведения (рождения детей). Меньше тех, кто обладает средним уровнем генофобии и репродуктивной пассивности и тех, кто вообще испытывает страх, связанный с рождением детей, а также противодействуют этому.

Несмотря на такие результаты испытуемых, в Молдове все же наблюдается тенденция снижения рождаемости. В связи с этим возникает необходимость повышения уровня знаний о беременности, родах, развитии ребенка до, вовремя и после беременности. Знания о «материнстве», как о психологическом и социальном феномене, являются необходимыми, так как полученная информация снимает напряжение, страх и неопределенность.

Литература:

1. ЗЕНОВА, К.С. *Социальный аспект формирования девиантного материнства в регионе*. elibrary.sgu.ru [просмотрено 25.05.2019].
2. РОДШТЕЙН, М.Н. *Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин* / Дисс… канд. психол. наук. Самара: РКГ, 2006. 170 с.

AGRESIVITATEA LA VOLAN ŞI EFECTELE EI ASUPRA SIGURANŢEI RUTIERE

Anamaria Nicoleta VLADU

Introducere. Agresivitatea la volan este definită ca fiind orice tip de comportament direcționat către rănirea unei alte persoane, atât pietoni cât şi alți participanți la trafic, la un nivel fizic, emoțional sau psihologic, fără a se lua în considerare drepturile sau siguranța acelei persoane [1].

Frustrarea unor persoane, generată de diverşi factori de ordin social, profesional, material, medical etc., este uneori atât de contagioasă, încât tinde să fie ,,echilibrată” de un comportament agresiv la volanul unui autovehicul. Agresivitatea creşte uneori

asimptotic cu cât vârsta persoanei asimilate conducătorului auto este mai fragedă [2]. Agresivitatea la volan a mai fost definită în multe moduri în literatura de specialitate, ajungându-se la concluzia că poate fi identificată că un act intenţional, care poate creşte riscul unei coliziuni şi care este motivat de nerăbdare, ignoranţă, ostilitate şi presiunea timpului [3].

Comportamentul agresiv a devenit un brand pentru unii conducători de autovehicule care vor să-şi etaleze o anumită identitate, fapt care sporeşte alarmant numărul accidentelor mortale de circulaţie. Accidentul de circulaţie rutieră ocupă, la nivel mondial, primul loc în ierarhia cauzelor morţii violente. Din Statistica Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii rezultă că anual se înregistrează 1,26 mil. decese ca urmare a accidentelor rutiere, 35 mil. persoane rănite şi peste 10 mil. persoane rămase cu handicap.

Agresivitatea la volan, dublată de inconştienţă şi lipsa de experienţă, atunci când nu are consecinţe catastrofale, sigur generează o uzură prematură a autovehiculului şi induce iluzia falsă că acestor persoane nu li se poate întâmpla niciodată ceva rău. Agresivitatea la volan poate fi uneori şi consecinţa unei depresii, situaţie în care persoana în cauză comite deliberat un act suicidal [4].

Tipul de vehicul condus, dar şi educaţia deţinătorului, induc adesea o falsă stare de siguranţă posesorului, dar şi un comportament agresiv în trafic. Experienţa rutieră redusă şi indicele de maturitate rutieră scăzut sunt, în opinia experţilor, factori care influenţează o gestionare defectuoasă a comportamentului agresiv. Studiile experimentale efectuate de diverşi cercetători şi specialişti în siguranţă rutieră au demonstrat că supraaglomerarea conduce, de asemenea, la agresivitate şi manifestări patologice de comportament [5].

Riscul rutier este o consecinţă imediată a agresivităţii la volan şi depinde de o serie de factori:

- starea de sănătate fizică şi psihică a individului şi felul personal în care acesta percepe condiţiile de trafic şi de drum;
- oboseala, supărarea şi stresul datorate unor evenimente care nu au legătură cu situaţia din trafic;
- starea infrastructurii, condiţiile rutiere şi meteorologice;

- abilităţile şi stilul de conducere, experienţa individului.

Datorită numărului prea mare de accidente, dar şi de victime, tot mai multe persoane au încercat să facă anumite schimbări sau adăugiri în legi şi tehnologii pentru a elimina sau pentru a schimba aceste comportamente agresive ale şoferilor. Potrivit studiului realizat de autorii mai sus-menţionaţi, 25% dintre participanţii la studiu au recunoscut că obişnuiesc să conducă agresiv. Persoanele care sunt identificate ca având comportamentul de tip A sunt predispuse să conducă brusc şi competitiv, deţin elemente de bază ale ostilităţii şi agresivităţii, sunt nerăbdătoare şi se simt mereu presate de timp. Particularităţile structurii psihice, exprimate în comportamentul celor care utilizează drumul public, sunt considerate factori primordiali în geneza unui accident, datorită solicitărilor pe care le implică [6].

Obiectivele generale şi specifice ale cercetării. Obiectivele cercetării sunt acelea de a determina tipul de agresivitate, performanţa.

Ipotezele cercetării. Există o corelaţie între tipul de agresivitate şi performanţa şoferilor.

Subiecţii. Pentru cercetarea de faţă, am folosit un lot de 99 de persoane, cu vârste cuprinse între 19 şi 61 de ani. Din acest studiu au făcut parte 48 de persoane de sex masculin şi 51 de persoane de sex feminin, fiind necesar ca toţi participanţii să posede permis de conducere şi să conducă periodic un autovehicul.

Instrumentele de investigare. Chestionar Agresivitate (AQ)

Designul experimental. Cercetarea de faţă s-a desfăşurat o perioadă de 25 de zile, fiind condiţionată de numărul par de participanţi folosiţi şi de disponibilitatea acestora. Toate persoanele au fost examinate individual într-un spaţiu bine aerisit, luminat şi linişte deplină. Li s-a explicat în prealabil scopul cercetarii şi că toate datele obţinute în urmă cercetării sunt confidenţiale. Toţi participanţii au fost rugaţi să fie sinceri şi li s-a spus că nu există răspunsuri corecte sau greşite. Timpul alocat pentru fiecare persoană a fost de 20 min.

Pentru a putea determina veridicitatea acestei ipoteze, cele 99 de persoane au fost nevoite să răspundă la chestionarul pentru determinarea tipului de agresivitate şi la o întrebare care se referea la ce tip de accidente au fost implicaţi. În cazul chestionarului pentru determina-

rea tipului de agresivitate, datele colectate au fost introduse în programul SPSS 20 și asupra lor li s-a aplicat o statistică descriptivă ce ne indică faptul că 14 dintre cei 99 de participanți au o agresivitate de tip fizică, cei mai mulți dintre șoferi au o agresivitate de tip verbală, mai exact 65 dintre aceștia, 5 șoferi au furie, iar restul de 15 șoferi sunt ostili (Tab. 1).

Tabelul 1

Statistica descriptivă a agresivității

Agresivitate					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	agresivitate fizică	14	14	14	14,1
	agresivitate verbală	65	66	66	79,8
	furie	5	5	5	84,8
	ostilitate	15	15	15	100,0
	Total	99	100	100	

Tabelul 2

Statistica descriptivă a performanței

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	accidente cu victime	3	3	3	3,0
	accidente cu daune materiale	26	26	26	29,3
	accidente cu avarii minore	70	71	71	100,0
	Total	99	100	100	

Concluzii. Rezultatele cercetării evidențiază faptul că există o corelație între tipul de agresivitate și performanță.

Limitele și posibilele direcții viitoare de cercetare. Cunoscând și înțelegând factorii care influențează relația dintre performanță în conducerea unui vehicul și agresivitate, specialiștii în domeniu pot oferi conducătorilor de vehicule sfaturi, proceduri și reguli de bună

practică pentru a face față provocărilor, astfel încât numărul accidentelor și al victimelor datorate agresivității în trafic să se diminueze considerabil.

Referințe:

1. DULA,C.S., GELLER, E.S. Risky, aggressive, or emoțional driving: addressing the need for consistent communication în research. In: *Journal of safety research*, no. 34(5), 2003, pp. 559-566.
2. MILES, D.E., JOHNSON, G.L. *Comportamentul agresiv al șoferilor: există predicatori psihologici și atitudinali*? 2002.
3. TASCA, L.A. Review of the literature on aggressive driving research. Paper presented at the Aggressive Driving Issues Conference.Retrieved January 22, 2009, from http://www.aggressive.drivers.com/papers/tasca/-tasca-paper.html.
4. ECKHARDT, C., NORLANDER, B., DEFFENBACHER, J. The assessment of anger an hostility: A critical review. In: *Aggression and Violent Behaviour*, no. 9, 2004, pp. 17-43.
5. BENFIELD, J.A., SZLEMKO, W.J., BELL, P.A. Driver personality and anthropomorphic attributions of vehicle personality relate to reported aggressive driving tendencies. In: *Personality and Individual Differences*, 2007, no. 42(2), pp. 247-258.
6. RUS, M. *Agresivitatea la volan, printre cauzele accidentelor rutiere*. Psiho TrafiQ, 2016.

OBSESIA RECUPERĂRII BANILOR ÎN JOCUL PATOLOGIC DE ȘANSĂ

Florian Viorel MIU

În ultimii douăzeci de ani, se observă o creştere rapidă în legalizarea şi accesibilitatea jocurilor de noroc. În România sunt peste 10.000 de cazinouri, săli de jocuri şi case de pariuri, pe care aproximativ 1.5 milioane de români le frecventează, iar începând cu anul 2015 au fost legalizate jocurile de noroc online. Un sondaj de opinie efectuat de Insomar, în 40 de judeţe ale ţării şi în Bucureşti, în anul 2000, a constatat că 63% dintre români au jucat la concursurile cu premii şi jocuri de noroc, iar dintre cei care încă nu jucaseră, un procent de 23% au declarat că intenţionează să joace în viitor. Astfel, în urma

expunerii crescute a populației, atât la multitudinea de tipuri de jocuri de noroc, cât și la plenitudinea de locații în care se poate juca, în ultimele două decenii, tot mai multe persoane dezvoltă comportamente deviante în urma jocului de noroc compulsiv [1].

Pierderea controlului asupra jocului dezvoltă simptome de anxietate și se dezvoltă această obsesie de a fi echitabil în legătură cu pierderile; cu alte cuvinte, de a recupera banii.

Există încă dezbateri referitoare la conceptualizarea corectă a jocului de noroc patologic și poziția sa în nosologia psihiatrică. În DSM IV, jocul de noroc compulsiv face parte din categoria „Tulburărilor controlului impulsului nespecificat în altă parte”, conform DSM-IV TR (APA, 2000). Principala caracteristică a acestei categorii este incapacitatea de a rezista unui impuls sau tentații de a efectua un act care este dăunător persoanei respective sau altora. Individul simte o senzație crescândă de tensiune sau de excitație înainte de a comite actul, și apoi experiențiază plăcere, gratificație sau ușurare în timpul comiterii actului. După act poate exista sau nu regret, autoreproș sau culpă [2].

Există totuși două abordări dominante ale jocului de noroc patologic: unul ca fiind o dependență nonfarmacologică si altul ca facând parte din spectrul tulburărilor obsesivo-compulsive. Argumentele științifice din diferite arii tind să evidențieze faptul că jocul patologic de șansă are mai multe caracteristici în comun cu abuzul de substanțe decât cu tulburarea obsesivo-compulsivă, desi nu se exclud reciproc [3].

O altă abordare este că jocul patologic de noroc ar putea fi o tulburare eterogenă cu subdiviziuni asemănătoare tulburării obsesivo-compulsive și alte subdiviziuni mai apropiate de adicția de substanțe [4].

În această lucrare ne propunem observarea mai atentă a elementelor mai apropiate de spectrul tulburării obsesivo-compulsive, și anume, obsesia de a recupera banii pierduti.

În linii mari, tulburarea obsesivo-compulsivă poate fi caracterizată prin următoarele elemente:

1. Gânduri, impulsuri, imagini sau îndoieli obsesive.
2. Compulsii care pot fi reprezentate de anumite comportamente sau acte mentale repetitive.

3. Suferinţă şi dificultăţi determinate de acestea.

Dacă am lua sistematic aceste trei mari caracteristici şi le-am raporta la jocul patologic de şansă, am putea extrage elocvent următoarele concluzii [5]:

1. Gândurile repetitive cum că singura soluţie pentru a recupera pierderile ar fi o nouă sesiune de joc; incapacitatea de a găsi strategii funcţionale pentru asigurarea unei siguranţe financiare în lipsa câştigului de pe urma jocului de noroc.

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

3. Suferinţa psihică provocată de incapacitatea de a pune stop jocului, coroborată cu drama interioară a individului de a fi neputincios în a-şi exercita controlul asupra impulsului de a juca, creeaza atât dificultăţi de adaptare socială, cât şi suferinţă emoţională.

De asemenea, putem observa în „Criteriile de diagnostic pentru Tulburarea obsesivo-compulsivă (continuare) din DSM IV, criteriile B, C si E, asemănări în linii mari cu jocul de şansă patologic [3]:

B. La un moment dat in cursul tulburării, persoana a recunoscut că obsesiile sau compulsiile sunt excesive sau iraţionale.

C. Obsesiile sau compulsiile cauzează o detresă marcantă, sunt consumatoare de timp (iau mai mult de o oră pe zi) sau interferează semnificativ cu rutina normală a persoanei, cu funcţionarea profesională (sau şcolară) ori cu activităţile sau relaţiile sociale uzuale.

E. Perturbarea nu se datorează efectelor fiziologice directe ale unei substanţe (de ex. un abuz de drog, un medicament) ori alte condiţii medicale generale.

Criteriile B si C reflectă pe de-o parte înţelegerea obsesiei de a recupera banii pierduţi de către jucător, cât şi disfuncţionalitatea socială indusă de timpul acordat jocului în sine şi incapacitatea de a manageria aceste aspecte.

Pe de altă parte, jucătorul de noroc patologic prezintă crâmpeie de înţelegere asupra acestor factori psihici, dar nu reuşeşte să-şi centreze resursele pentru a avea comprehensiune asupra întregului fenomen.

Criteriul E trasează clar faptul că jocul patologic de şansă nu se datorează efectelor fiziologice directe induse de o substanţă.

Chiar daca DSM V introduce jocul patologic de noroc ca singura tulburare în categoria „Tulburări adictive şi legate de consumul de substanțe”, subcategoria „Tulburare fără substanță”, este necesară o abordare multidisciplinară mult mai complexă pentru a stabili cu exactitate nosologia psihică exactă.

Referințe:

1. LUPU, V. *Romania. Problem Gambling in Europe*. New York: Springer, 2009, pp. 229-241.
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mintal Disorders. 4th Edition Text Revisited (DSM-IV-TR). American Psychiatric Association, Washington, DC, 2000, p. 463.
3. Diagnostic and Statistical Manual of Mintal Disorders. DSM-V, 5th edition, Washington, DC, London, England, 2013, pp. 585 -589.
4. BLANCO, C., MOREYRA, P., NUNES, E.V., SAIZ-RUIZ, J., IBANEZ, A. Pathological gambling, Addiction or compulsion? In: *Seminars in Clinical Neuropsychiatry*, 2001, no. 6(3), pp. 167-176.
5. BLASZCZYNSKI, A. Pathological gambling and obsessive-compulsive spectrum disorders. In: *Psychological Reports*, 1999, 84, pp. 107-113.

SPECIFICUL IMAGINII DE SINE LA MAMELE AI CĂROR COPII SUFERĂ DE SIMPTOMATOLOGIE NEVROTICĂ

Ion CAȘCAVAL
CCSM Buiucani

Introducere. Demersul nostru de cercetare pornește de la premisa conform căreia narcisismul părinților joacă un rol fundamental în calitatea vieții psihice a copilului. Familia, ne spune psihologul și psihanalistul B. Robinson, este locul unde individul se formează ca subiect social [4, p. 299]. În literatura de specialitate, despre dependența copilului de obiectul maternal și de calitatea mediului familial, menționează numeroși autori, precum D.W. Winnicott, S.Lebovici, R. Spitz, R. Roussillon ș.a. [1, 2, 3, 5, 7].

Pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, este extrem de important contactul cu obiectul maternal și relația care se stabilește prin interacțiunile comportamentale, afective și fantasmatice. Datorită

acestei relaţii, în interiorul copilului se dezvoltă lumea internă şi capacitatea de gândire, de reprezentare şi de fantasmare, dar şi reprezentarea de sine şi a celuilalt. Imaginea de sine a părintelui influenţează felul în care acesta îşi percepe copilul – îi atribuie calităţi, formulează proiecte în privinţa destinului acestuia şi, bineînţeles, trăieşte proiecţii inconştiente în relaţia cu copilul. Psihanalistul român V. Şandor consideră că părintele îşi percepe copilul, în primul rând, în funcţie de dimensiunea narcisică proprie, în care imaginea de sine reprezintă un pilon central [6]. Iar în concepţia lui J. Manzano şi col., o imagine de sine bună a părintelui oferă mai multe posibilităţi pentru dezvoltarea armonioasă a copilului, astfel încât acesta să se poată forma ca personalitate distinctă şi autentică. Imaginea de sine deteriorată a părintelui poate altera funcţionarea copilului în diverse modalităţi, determinând, alături de alţi factori patogeni, dezvoltarea de diverse simptomatologii psihice [2].

Metodologia cercetării. Scopul cercetării noastre rezidă în identificarea caracteristicilor imaginii de sine la mamele cu copii ce prezintă simptomatologie nevrotică. În cadrul cercetării imaginea de sine a mamei a fost definită în termenii imaginii infantile de sine a mamei (felul în care mama se descrie ca şi copil) şi a imaginii de sine a mamei ca şi părinte.

În calitate de metode de cercetare a fost folosit interviul semistructurat şi analiza de conţinut. În cercetare au fost incluşi cincisprezece subiecţi – mame a căror copii suferă de simptomatologie nevrotică şi care beneficiază de ajutor psihologic în cadrul CCSM Buiucani.

Rezultatele cercetării

Imaginea de sine a părintelui ca şi copil. Analizând discursul mamelor incluse în cercetare constatăm preponderent o imagine infantilă de sine negativă a acestora. Am constatat că nouă dintre cincisprezece mame descriu o imagine de sine negativă ca şi copil. Astfel, diferenţiem câteva reprezentări asupra imaginii infantile de sine a părintelui**: *copil deprimat*** *(„mă simţeam singură şi fără prieteni”, „eram un copil destul de deprimat şi retras”, „un copil chinuit, de la ţară”, „un copil trist, asta m-ar descrie”);* c***opil ascultător şi anxios*** *(„nu ieşeam din vorba părinţilor”, „eram foarte*

fricoasă, cred că mă temeam de orice”, „supusă și ascultătoare”); ***copil traumatizat*** *(„un copil traumatizat, care a simțit și a văzut prea multe”).*

Alte șase mame implicate în cercetare descriu o imagine de sine infantilă care, în discursul acestora, pretinde la statutul de imagine de sine pozitivă: una dintre ele se descrie pe sine ca un ***copil grijuliu*** (*„îmi aduc aminte că eram foarte grijulie cu frații mai mari”*), iar unele mame au o imagine de sine ca și ***copil idealizat*** (*„eram cea mai bună din clasă, foarte inteligentă”; „mă descurcam în toate, foarte îndemânatică eram”*). Dar în contextul mai multor abordări psihologice, inclusiv a celei psihanalitice, poziția de copil grijuliu, idealizat, reprezintă atât semnificații pozitive, cât și negative. De aceea considerăm că doar în cazul unui subiect se anunță o ***imagine de sine pozitivă realistă*** *(„un copil ca toți copii, uneori rău, alteori bun”).*

Imaginea de sine a mamei ca părinte. Constatăm că și în cazul acestei variabile predomină imaginea de sine negativă, care este exprimată în următorii termeni: ***părinte obosit*** (*„sunt o mamă obosită, epuizată și deprimată”);* ***părinte impulsiv*** (*„sunt foarte impulsivă uneori, îl lovesc sau îi spun lucruri neplăcute, mă simt foarte vinovată”);* ***părinte deprimat*** (*„sunt o mamă obosită, epuizată și deprimată”; „un părinte chinuit și pedepsit de viață*”); ***părinte hiperprotectiv*** (*„foarte protectivă, îmi fac griji să nu pățească ceva rău”; „sunt o mamă foarte atașată, nu pot să-l las singur, nu am încredere în nimeni”).*

Identificăm o continuitate între imaginea de sine negativă ca și copil și imaginea de sine negativă ca și părinte. Constatăm că imaginea de sine negativă formată în copilărie riscă să se manifeste și în perioada adultă. De exemplu, un părinte care susține că în copilărie *„eram un copil destul de deprimat și retras”*, în perioada adultă se descrie ca *„o mamă obosită, epuizată și deprimată”.*

Concluzii. În urma analizei de conținut a materialului obținut în cadrul interviului semistructurat, nouă din cincisprezece mame cu copii suferinzi de simptomatologie nevrotică prezintă o imagine infantilă de sine descrisă în următorii termeni: copil deprimat, copil anxios și ascultător, copil traumatizat, copil competitiv.

În cazul imaginii de sine, ca părinte am identificat prevalența următoarelor reprezentări de sine: părinte obosit, părinte impulsiv, părinte deprimat, părinte hiperprotectiv.

Am constatat că există o continuitate între imaginea de sine preponderent negativă ca și copil și imaginea de sine preponderent negativă ca și părinte a mamelor implicate în cercetare. Astfel, imaginea de sine negativă formată în copilărie riscă să se manifeste și în perioada adultă, inclusiv în rolul de părinte.

Referințe:

1. LEBOVICI, S. *Arborele Vieții*. București: Fundația Generația, 2006, pp.71-85.
2. MANZANO, J. ș.a. *Scenariile narcisice ale parentalității*. București: Fundația Generația, 2002, pp. 11-21.
3. MARCELI, D. *Tratat de psihopatologia copilui*. București: Fundația Generația, 2003, pp. 453-474.
4. ROBINSON, B. *Psihologie clinică.* Iași: Polirom, 2010, pp. 298-300.
5. ROUSSILLON, R., FERRANT, A. ș.a. *Manual de psihologie și psihopatologie clinică*. București: Fundația Generația, 2010, pp. 118-126.
6. ȘANDOR, V. *Itinerar de psihanaliză.* București: Fundația Generația, 2010, pp. 45-46.
7. WINNICOTT, D. *Procesele de maturizare.* București: Trei, 2014, pp.385-403.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI ORIENTĂRILE VALORICE LA ADOLESCENȚI: ABORDĂRI TEORETICE

Victoria CHEPTENE

Studiile psihosociale denotă că inteligenţa emoţională, capacitatea persoanei de a relaţiona cu cei din jur, stă la baza succesului în viaţă, fiind frecvent mai importantă în reuşită decât abilităţile tehnice sau intelectuale. De altfel, succesul în viaţă nu vine atât de la cantitatea de informaţii cunoscute sau abilitatea de a le manipula, cât de la priceperea de a ne cunoaşte şi regula propriile impulsuri şi emoţii, dar şi pe ale celor din preajma noastră. Epistemologia conceptului de inteligenţă emoţională s-a constituit în baza ideilor, concepţiilor, teoriilor, cercetărilor care demonstrează importanţa competenţelor emoţionale pentru realizarea personală şi socială a individului.

Problematica în cauză a constituit o preocupare permanentă a savanţilor şi cercetătorilor din domeniul antropologiei, filosofiei, psihologiei, sociologiei, pedagogiei, din motiv că emoţiile dictează conduita şi faptele umane, opunându-se raţiunii prin esenţa lor – raţiunea are caracter pregnant obiectiv, emoţia este subiectivă [1].

Reuven Bar-On grupează componentele inteligenţei emoţionale după comportamentele observabile care se pot regula în procesul educational, şi anume, aspectul intrapersonal, aspectul interpersonal, adaptabilitate, controlul stresului, dispoziţie generală [*apud* 4].

În definirea inteligenţei emoţionale, au fost conturate câteva direcţii principale. Modelul Salovey-Mayer, indică faptul că gândirea face posibilă perceperea corectă a propriilor emoţii, exprimarea şi reglarea lor, ca şi cunoaşterea şi înţelegerea emoţiilor celorlalţi. Acest model implică: *Capacitatea de identificare a emoţiilor*; *Abilitatea de folosire a emoţiilor*; *Înţelegerea emoţiilor*; *Managmentul emoţiilor*. Fiecare dintre aceste elemente are o contribuţie unică la formarea inteligenţei emoţionale, constituind o ierarhie a cărei niveluri sunt asimilate succesiv în ontogeneză. Dar, în acelaşi timp, oricare dintre ele: *identificarea, utilizarea, înţelegerea şi gestionarea emoţiilor,* se „trag” într-o anumită măsură din celelalte, având o interdependenţă foarte activă [*apud* 2].

Jeanne Segal a evidențiat patru componente ale inteligenței emoționale, și anume: conștiința emoțională, acceptarea, conștiinta emoțională activă și empatia [5].

Unii cercetători care au studiat inteligenţa emoţională consideră că ea are aplicaţii în toate domeniile vieţii. Astfel, John Mayer şi Peter Salovey, Reuven Bar-On consideră că în cadrul inteligenţei emoţionale sunt incluse cinci domenii: *Conştiinţa de sine*; *Stăpânirea emoţiilor*; *Motivarea interioară*; *Empatia*; *Stabilirea şi dirijarea relaţiilor interumane*. Aceşti autori reiau două sfaturi din vechime: *cunoaşte-te pe tine însuţi* şi *nu lăsa pasiunea să pună stăpânire pe sufletul tău* [*apud*. 2].

În prezent, există un dezacord dacă inteligența emoțională e mai mult un potențial înnăscut ori dacă ea prezintă un set de abilități, competențe sau îndemânări învățate. D. Goleman, susține că spre

deosebire de gradul de inteligență, care rămâne același de-a lungul vieții sau de personalitatea care nu se modifică, competențele bazate pe inteligența emoțională sunt abilități învățate. În opinia lui D. Goleman orice om își poate ridica gradul de inteligență emoțională prin educație și exerciții, dar unele componente ale inteligenței emoționale sunt tratate ca însușiri de personalitate și deci nu s-ar putea modifica pe parcursul vieții individului [1].

Un alt concept important pentru cercetarea noastră este orientarea valorică a adolescenţilor. Actualmente sunt necesare noi configuraţii pentru implicarea activă a personalităţii în viaţa umană, obţinerea performanţelor înalte, realizarea scopurilor, orientarea şi direcţionarea sistemului propriu de valori. Societatea în schimbare, prin diferite forme de influenţă, oferă şi induce adolescenţilor atitudini, valori, idealuri. Interiorizarea valorilor promovate de contextul socio-cultural în care trăieşte adolescentul este dependentă de mai mulţi factori.

Valorile personale reprezintă unul dintre cele mai importante subsisteme ale sferei de conţinut a personalităţii. Pornind de la clasificarea propusă de către D. Leontiev cu referire la natura psihologică a valorilor individuale, L. Karpuşina, A. Kapţov consideră că valorile personale au esenţă dublă. Pe de o parte, acestea presupun că relaţia (raportul, atitudinea) are funcţia de direcţionare şi structurare, iar pe de altă parte, este situată în acelaşi rând cu trebuinţele şi motivele, prezentând ca atare învăţământul valoric, care manifestă putere de stimulare, adică are funcţia de orientare şi motivare [*apud* 3]. În viziunea autorului F. Kluckhohn orientarea valorică este o concepţie organizată şi generalizată, influenţând comportamentul, cu privire la natură, la locul omului în ea, la relaţiile omului cu ceilalţi şi cu privire la dezirabil şi indezirabil, aşa cum pot fi acestea legate de mediu şi de relaţiile inter-umane [9].

În viziunea autorului M. Rokeach, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor [11]. În lucrările autorilor V.A. Iadov, C. Morris, E. Spranger orientările valorice sunt identice cu valorile individuale, fiind examinate în calitate de o categorie a atitudinilor sau intereselor sociale [9, 10].

J.V. Gorkaya afirmă că orientările valorice sunt cele mai generalizate și ierarhizate relații ale individului cu valorile acelei culturi în care s-a format această personalitate – un sistem structurat, generalizat format din reprezentări valorice, care exprimă atitudinea subiectivă a personalității față de condițiile obiective ale vieții [6].

Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcţionării personalităţii şi alcătuieşte baza relaţiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alţi oameni, sinele, baza concepţiei despre lume şi miezul motivaţiei vieţii active, baza concepţiei despre viaţă şi a „filosofiei vieții”. În lucrările autorului F.B. Yașin orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității. Rolul cel mai important al orientărilor valorice constă în faptul că acestea determină orientarea, conținutul, formele de exprimare, scopurile și mijloacele de autoperfecționare ale individului [8].

În concluzie, evidențiem faptul că este importantă identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a orientărilor valorice ale adolescenţilor precum și determinarea relaţiilor dintre diferite niveluri ale inteligenţei emoţionale și orientările valorice ale adolescenţilor.

Referinţe:

1. GOLEMAN, D. *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă.* Bucureşti: Allfa, 2004. 424 p.
2. PALADI, O. Conştiinţa de sine – construct al inteligenţei emoţionale. În: *Materialele conferinţei internaţionale ştiinţifico-practice a psihologilor şcolari „Paradigmele inteligenţei în psihologia contemporană”.* Chişinău, 2012, pp. 104-107.
3. PALADI, O. *Conştiinţa de sine și sistemul de valori ale adolescentului.* Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p.
4. ROCCO, M. Creativitatea şi inteligenţa emoţională. Iaşi: Polirom, 2001. 248 p.
5. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale.* Bucureşti: Teora, 2001. 186 p.
6. ГОРЬКАЯ, Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Изд. «Самарский университет», 2014. 92 с.
7. ПОРОХОВСКАЯ, Т.Н. *Ценность и оценка в морали*. Москва, 1989.
8. ЯШИН, Ф.Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза* / Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Москва, 2006.

9. KLUCKHOHN, C. Values and Value Orientations in the Theory of Action. In: *Toward a General Theory of Action.* Ed. by T.PARSONS, E.SHILS. Cambridge, 1951.
10. MORRIS, C. *Varieties of Human Value*. The University Chicago Press, 1956.
11. ROKEACH, M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

FACTORI CE CONDIŢIONEAZĂ APARIŢIA EPUIZĂRII PROFESIONALE LA PERSONALUL DIDACTIC

Nicoleta CROITORIU
Centrul Şcolar de Educaţie Incluzivă, Suceava
Angela POTÂNG

Introducere. Frecvenţa fenomenului burnout în organizaţiile moderne, cât şi consecinţele foarte severe atât pentru individ (tulburări ale sănătăţii fizice şi psihice), cât şi pentru organizaţie (scăderea productivităţii, absenteismul, fluctuaţia mare, accidentele de muncă), justifică atenţia acordată acestui fenomen în ultimii ani, atât la nivel ştiinţific, cât şi al simţului comun.

Considerat a fi *o importantă problemă socială şi individuală* (Maslach,1993), acest fenomen necesită, pe lângă abordarea teoretică, şi o serie de cercetări practice realizate pe cadre didactice din învăţământul preuniversitar în vederea prevenirii pe cât posibil sau reducerii frecvenţei şi intensităţii acestui sindrom.

În contextul actual al vieţii sociale mondiale, al reformelor, al schimbărilor şi al transformărilor într-un ritm alert, care au loc, vrem sau nu, toate acestea, duc la apariţia a ceea ce se numeşte sindrom burnout, iar manifestările care apar, la nivel individual sau organizaţional au determinat studierea şi cercetarea tot mai intensă a acestui fenomen, întrucât „constituie o adevărată problemă socială”, în viaţa de zi cu zi.

Surmenajul fizic, epuizarea emoţională şi mintală sunt simptome care caracterizează sindromul burnout. Din ce în ce mai multe persoane ajung la o stare de epuizare fizică şi psihică, ceea ce acum

specialiştii numesc sindromul burnout. Mulți dintre noi nu ne dăm seama când suntem în situații stresante sau în situații de burnout, pentru că nu suntem atenți la noi, suntem atenți la elevi, la alte lucruri, ne impunem, ne înstrăinăm de noi, ne îndepărtăm şi nu acordăm suficientă atenție atât nevoilor noastre fiziologice, cât şi psihologice şi, din acest motiv, organismul nostru ține, dar este cu valabilitate redusă, dacă nu ai grijă de el.

Sindromul burnout apare la diferite categorii de persoane pe măsură ce se confruntă cu situații stresante. Specialiştii recomandă ca atunci când constatăm că s-au cumulat simptome și dificultăți de concentrare, dificultăți legate de stilul alimentar, probleme de relaționare, este indicat să consultăm un specialist. Fie că este medicul de familie ori un psiholog, important este să cerem ajutor. Sunt persoane care ajung inclusiv în crize existențiale pornind de la acest sentiment de surmenaj, de înstrăinare de sine, când nu se mai regăsesc şi se lovesc de o stare intensă de nemulțumire legată de propria viață, legată de cei din jur, de ceea ce fac, simt o înstrăinare puternică şi mulți dintre ei, în loc să stea un pic să analizeze, cred că este nevoie de o schimbare şi uneori este dramatic ceea ce se întâmplă.

Sindromul burnout macină din interior, până la epuizare, aproape jumătate din populația Pământului. Este tulburarea care îi pândeşte pe toți cei care muncesc mult, fără răsplată pe măsură. Medici, profesori, piloți, casieri, jurnalişti, programatori, brokeri – cu toții sunt predispuşi la sindromul secolului: epuizare profesională. Lumea medicală este „infectată“. Medicii înşişi sunt atinşi de flagelul burnout, cu consecințe importante pentru ei, dar şi pentru cei pe care-i tratează. Aşa a început să se vorbească, despre o afecțiune care consumă, încet-încet, toate resursele energetice ale organismului, o ardere pe interior – sindromul burnout, care exprimă starea psihică a unor categorii profesionale care, prin definiție, înseamnă sacrificarea vieții şi a nevoilor personale în beneficiul celorlalți. Se consideră deci că medicii „ard complet“. Astăzi, „flagelul“ s-a extins, nu mai afectează doar categoriile profesionale care vin în ajutorul celorlalți, precum sunt cadrele didactice. În manifestările sindromului burnout se regăseşte, probabil, peste jumătate din populația activă profesional a

planetei, estimează specialiştii, ceea ce-i conferă, fără posibilitate de tăgadă, dimensiunea de fenomen al societăţii moderne. Sindromul burnout este, pur şi simplu, un sentiment de epuizare, un stres emoţional cauzat de un raport inechitabil între cât de mult muncim, cât de eficient şi felul în care suntem răsplătiţi sau apreciaţi pentru asta. Condiţiile de trai tot mai dificile din ultimii ani reprezintă o presiune psihică uriaşă, mai ales adultul tânăr care vrea să-şi construiască un viitor munceşte până peste puteri, iar răsplata şi aşa nesatisfăcătoare vine cu dificultate.

Lipsa feedback-ului legat de performanţa în muncă, premii semnificative şi lipsa siguranţei locului de muncă sunt, de asemenea, condiţii de lucru care prezintă „potenţial de burnout". În plus, întregul context organizaţional ar trebui luat în considerare când se examinează condiţiile care favorizează sindromul burnout. Contextul organizaţional formează relaţia pe care angajaţii o dezvoltă cu locul lor de muncă. Dacă organizaţia se aşteaptă ca angajaţii să ofere mai mult din punctul de vedere al timpului, eforturilor, abilităţilor şi flexibilităţii, în timp ce oferă mai puţine din perspectiva oportunităţilor de carieră, angajării continue, siguranţei locului de muncă şi aşa mai departe, contractul psihologic între angajat şi organizaţie este încălcat. În astfel de situaţii, angajaţii prezintă un grad mai ridicat de dezvoltare a sindromului burnout.

Epuizarea profesională legată de locul de muncă este o ingrijorare semnificativă pentru managerii din toate ţările studiate. Legat de administrarea riscurilor psihosociale, cei mai importanţi factori sunt sensibilitatea problemei, lipsa de conştientizare, lipsa de resurse (timp, angajaţi sau bani) şi lipsa de instruire şi/sau expertiză [2].

În concluzie, există o literatură ştiinţifică extensivă şi bine stabilită despre riscurile psihosociale legate de locul de muncă şi multe studii au prezentat dovezi ample despre nivelele ridicate raportate a expunerilor la stres, violenţă şi hărţuire. Dovezile disponibile sugerează faptul că riscurile psihosociale reprezintă o îngrijorare serioasă, că sunt binecunoscute cauzele şi consecinţele lor şi că cea mai bună prevenire se efectuează la fel cu restul riscurilor legate de locul de muncă. Totuşi, administrarea lor practică rămâne o provocare

pentru majoritatea organizaţiilor şi sunt cunoscute puţine lucruri despre modul în care întreprinderile se ocupă de fapt cu aceste riscuri [1].

Concluzii

În cele din urmă sindromul burnout poate fi definit prin sentimente de epuizare, o atitudine cinică faţă de locul de muncă şi oamenii implicaţi în acesta şi prin realizări personale reduse sau eficienţă redusă. Într-o manieră radicală, sindromul burnout epuizează spiritul şi dorinţa unei persoane. Contrar înţelegerii populare, sindromul burnout poate fi observat şi în afara meseriilor de servicii umane. Totuşi, sindromul burnout poate fi o problemă mai mare în meseriile în care angajaţii interacţionează mai mult cu alte persoane (elevi, clienţi, cumpărători etc.) decât în acelea în care se lucrează cu lucruri şi informaţii.

Referințe:

1. European Agency for Safety and Health at Work, 2010, p. 40.
2. European Agency for Safety and Health at Work, 2010, p.48.

EFECTELE PSIHOLOGICE ALE ÎNCARCERĂRII

Ion CUREA

Viaţa în condiţiile privării de libertate, ca urmare a executării pedepsei penale, constituie o situaţie limită pentru om, generând schimbări în psihicul uman greu de depăşit. Fiind un suport al mediului social, penitenciarul este o frontieră a civilizaţiei, o instituţie care rămâne cronic în urma ambianţei generale a societăţii. Existenţa umană în închisoare este considerată ca una tragică, în care putem găsi suferinţă, disperare şi abandon. Venirea în penitenciar tulbură echilibrul personalităţii prin reducerea spaţiului de viaţă, a timpului personal (suspendarea viitorului) şi a comportamentului social. Stresul prelungit din faza de anchetă, intrarea într-o colectivitate nouă, controlul riguros al conduitei, dependenţa de personal, densitatea umană favorizează apariţia şi cronicizarea unei patologii specifice. Apatia, lipsa iniţiativei, pierderea interesului pentru lucruri, anestezia

afectivă, incapacitatea de a face planuri, resemnarea ─ toate acestea conturează nevroza penitenciară. Inexistenţa unui spaţiu personal, absenţa unui refugiu, ambianţa monotonă conduc frecvent la adaptare patologică, degradarea imaginii de sine, căderi afective.

G. Florian menţionează câteva elemente specifice universului carceral care ar explica dimensiunea sa patologică: a) susţinerea afectivă şi morală din partea reţelei sociale este minimă; b) în cursul primelor experienţe penitenciare se dobândeşte o resemnare care devine un invariant al personalităţii deţinutului; c) pierderea controlului asupra mediului generează frecvent stări depresive; d) sentimentul eficacităţii personale este anulat prin lipsa cronică, pentru majoritatea deţinuţilor, a posibilităţii de a-şi exprima aptitudinile şi de a avea succes [1].

G.F. Ch,ohreakov e convins de faptul că „...izolarea individului de societate duce la consecinţe negative. Cât de multe eforturi n-am întreprinde în scopul ridicării eficienţei corectării şi reeducării în locurile privării de libertate, ele sunt inutile. Pedeapsa cu privarea de libertate însăşi este dăunătoare. Aşa cum societatea deocamdată nu a gândit nimic altceva, ce ar putea înlocui acest tip de pedeapsă, trebuie, cel puţin, să înţeleagă prejudiciile acestui sistem" [2].

Viaţă dusă în condiţii de vicisitudini (greutăţi/dificultăţi) fizice şi psihice constituie o situaţie deosebită, cu o amplă rezonanţă asupra persoanei – atât pe durata detenţiei, cât şi în libertate, dezvoltându-i acesteia insensibilitatea faţă de ceilalţi [3]. Pentru persoana care este privată de libertate, sunt formulate două probleme importante: de adaptare la normele şi valorile acestei instituţii şi de evoluţia ulterioară a personalităţii sale.

La deţinuţi, normele după care îşi conduc activităţile şi relaţiile interpersonale, ţin de un sistem de nevoi inferioare, o apreciere simplă a *binelui* şi a *răului*. În acelaşi timp, valorile morale nu lipsesc în penitenciar, ci doar se realizează într-o formă deosebită. În detenţie individul trăieşte în mijlocul unei colectivităţi umane caracterizate prin devieri comportamentale, care de multe ori sancţionează orice conduită morală. Astfel, deţinuţii cunosc ce este bine şi criteriile după care este apreciat, dar obiectivele urmărite, mijloacele folosite şi timpul acordat acestora nu se încadrează în limitele acceptate social.

A fi deţinut este o situaţie care favorizează un puternic proces de devalorizare a propriei persoane, a celor din jur şi mai grav, a valorilor fundamentale care orientează viaţa oricărei persoane [1, p.19]. Aproape fiecare deţinut trăieşte traumatic perioada de detenţie, mai ales, la prima condamnare: frustrările în plan social, instinctual şi narcisic (imaginea de sine) îl pot face pe deţinut să caute un remediu definitiv al nefericirii sale, prin forma suicidului. Durnescu susţine că reacţia catastrofică a individului exprimă neputinţa de a se adapta la situaţia dată: ultimul eşec al existenţei se transformă în eşecul vieţii, fapt ce poate constitui un moment de ruptură, o criză de sens, gestul suicidal nefiind o opţiune, ci mai degrabă negarea totală a posibilităţii de a alege [4, p.137-138].

Analizând procesul de penitenciarizare prin izolare fizică, psihică şi psihosocială, vom constata că între ele există o multitudine de deficienţe ce prezintă aspecte specifice şi manifestări complexe. Ele vizează atât latura cantitativă, cât şi pe cea calitativă. Din punct de vedere cantitativ, privările de libertate se întind pe perioade mai mari sau mai mici, durata condamnărilor constituind principalul factor stresant. Calitativ izolarea dă naştere unei game complexe de frământări psihice şi psihosociale.

Starea cea mai des întâlnită la deținuți este caracterizată de anxietate, vulnerabilitate, scăderea stimei de sine, îngustarea cîmpului comunicaţional, aplatizarea afectivă, toate aceste caracteristici determinând o puternică modificare a structurii personalităţii individului, uneori până la extrema depersonalizării. Conştiința faptului că există cealaltă lume (liberă), exprimă dorinţa de autodeterminare şi diferențiere faţă de cei liberi.

Se presupune, că omul ajuns în penitenciar învaţă să respecte legea, regulile comunităţii, astfel încât închisoarea să-l apropie de societate. Însă, consoliându-se cu alţi deţinuţi, individul se îndepărtează tot mai mult de societate, iar între aceste două „lumi” apare un zid nevăzut de înstrăinare, învingerea lui fiind dificilă [5].

Efectele încarcerării de lungă durată asupra deţinuţilor sunt multiple: scade stima de sine, se reduce timpul de reacţie, cresc comportamentele heteroagresive precum şi cele autopunitive. La fel,

deţinuţii regresează (prin infantilism, regres afectiv, pasivitate, reacţii psihosomatice), manifestă o mai mare introversiune, trăiesc sentimente de neputinţă şi de incertitudine, evită gândurile despre viitor, li se diminuează capacitatea de verbalizare [4, p. 131].

O nouă abordare asupra efectelor psihologice ale încarcerării asupra deţinutului vine din perspectiva psihologiei dezvoltării. Zamble şi Porporino (1988) avansează ipoteza conform căreia deţinutul trece printr-un proces de „îngheţare profundă" (*deep freeze*), în care toate înclinaţiile, interesele etc. sunt suspendate pe durata executării pedepsei, urmând ca ele să fie regulate şi revăzute după ce individul va fi eliberat [7]. Acest lucru face ca actul infracţional să nu rămână o achiziţie întâmplătoare, periferică a conştiinţei infractorului, ci să se integreze în ea sub forma unei structuri informaţionale stabile, cu conţinut afectiv-emoţional specific, cu un rol motivaţional bine diferenţiat [8, p.332].

Ca urmare a încarcerării, disponibilitatea de relaţionare cu alţii devine alterată, deţinuţii devenind tot mai închişi în sine, acordând celorlalţi din ce în ce mai puţină încredere, iar comunicarea devine o metodă de satisfacere a anumitor interese personale de moment. Astfel, se instalează progresiv sentimentul de singurătate, cel al însingurării, pe care specialiştii sistemului penitenciar îl numesc „nevroza penitenciară", ce este însoţită de apatie, pierderea interesului faţă de oameni şi relaţii, anestezia afectivă etc.

Referinţe:

1. FLORIAN, Gh. *Psihologie penitenciară.* Bucureşti: Oscar Print, 2001. 320 p.
2. ХОХРЯКОВ, Г.Ф. *Парадоксы тюрьмы*. Москва, 1991. 224 с.
3. BOGDAN, T. *Probleme de psihologie judiciară*. Bucureşti, 1973. 221 p.
4. DURNESCU, I. *Asistenţa socială în penitenciar*. Bucureşti: Polirom, 2009. 224 p.
5. МАЛЬГАСОГОВ, А. *Адские острова*. Алма-Ата, 1991. с.126.
6. BOWLBY, J. *Separation: Anxiety and Anger*. Volume II of Attachment and Loss, London: Hogarth Press; New York: Basic Books; Harmondsworth: Penguin, 1975. 238 p.
7. FLORIAN, Gh. *Dinamica penitenciară.* Bucureşti: Oscar Print, 1999, p. 339.
8. BUTOI, T. *Psihologie judiciară – curs universitar*. Bucureşti: Editura fundaţiei ,,România de mâine, 2004. 440 p.

DEPRESIA ÎN EPILEPSIE

Natalia DOȚEN
Universitatea de Stat din Moldova
Institutul de Medicină Urgentă, Centrul Național de Epileptologie

Introducere. Epilepsia este o tulburare neurologică, cronică care este caracterizată prin crize recurente și imprevizibile asociată cu consecințe neurobiologice, cognitive, psihologice și sociale ale acestei condiții care poate avea efecte negative și un impact nu doar asupra individului, dar și asupra familiilor acestora, și indirect asupra comunității. Povara stigmatului, limitările sociale și discriminarea în epilepsie duc la demoralizare, stimă de sine scăzută [2], depresie, anxietate, izolare socială, care au un impact negativ asupra calității vieții și a comportamentului social adaptativ al pacienților cu epilepsie [3].

Epidemiologie. Studiile epidemiologice recente au identificat predominanța depresiei ca fiind mai mare la subiecții cu epilepsie, comparativ cu subiecții care nu au epilepsie [1]. Conform datelor Organizației Mondiale a Sănătății, în prezent circa 50 mil. de oameni sunt afectați de epilepsie. Aproape o treime din pacienții cu epilepsie suferă de depresie, care se datorează prevalenței epilepsiei farmacorezistente și în special epilepsiei de lob temporal [9]. Prevalența depresiei în rândul persoanelor cu epilepsie variază de la 20% până la 55% la persoanele cu crize recurente și de la 3% la 9% la persoanele cu crize epileptice controlate medicamentos [3].

Cu aproximativ 2000 de ani în urmă, Hippokrates a descris relația bidirecțională dintre depresie și epilepsie menționând: „*Melancolicii în mod obișnuit devin epileptici, și epilepticii – melancolici: totul depinde de direcția care o ia maladia, descărcarea în corp duce la epilepsie, descărcarea în psihic duce la melancolie*” [1]. Acest citat ne sugerează că melancolia se convertește în epilepsie și viceversa, având la bază o vulnerabilitate care determină preferința pentru o condiție sau alta, în funcție de manifestarea ei în corp sau în psihic. Totodată, nu se exclude dezvoltarea unei comorbidități: melancolicii pot dezvolta și epilepsie, și epilepticii – melancolie. Teoria lui Hippokrates este actuală până în prezent, aceste observații au fost confirmate

de studiul realizat în Marea Britanie în 2012 [5], obiectivul căruia fiind să determine dacă tulburarile psihiatrice asociate cu suidicul sunt mai frecvente în epilepsie comparativ cu grupul de control fără epilepsie. Ca rezultat, s-a constatat că epilepsia este asociată cu un debut crescut de simptome psihiatrice şi suicid până şi după stabilirea diagnosticului de epilepsie.

Caracteristici. Tabloul simptomatologic al tulburării depresive descris în *Manualul de Diagnostic şi Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale* [7], include simptome, precum: prezenţa unei stări de dispoziţie tristă, de vid interior sau iritabilitate, anhedonie, scăderea semnificativă în greutate sau câştigul ponderal, agitaţie/lentoare psihomotorie, fatigabilitate, sentimente de inutilitate şi de culpabilitate, insomnie, diminuarea capacităţii de a gândi, ideaţia suicidară acompaniată de modificări somatice şi cognitive care afectează, în mod semnificativ, capacitatea de a funcţiona a individului.

Episoadele depresive şi simptomele depresive la persoanele cu epilepsie pot fi descrise în plan temporal: până la debutul crizei (preictale), în timpul crizei (ictale), după criză (postictale), sau pot fi independente de crize (interictale). Adiţional, episoadele depresive pot fi expresia unei tulburări „para-ictale", care au loc pe fundalul remisiei crizelor la pacienţii cu farmacorezistenţă [1]. Starea disforică este cel mai frecvent simptom preictal al depresiei, care apare cu câteva ore sau cu câteva zile înainte de criză, devenind gradual mai accentuată până la debutul crizei. Simptomele depresive ictale sunt de obicei de scurtă durată, stereotipice, necorespunzătoare situaţiei şi asociate cu alte fenomene ictale, fiind prezentate prin: anhedonie, sentimente de vinovăţie şi ideaţie suicidară. Simptomele depresive postictale se manifestă prin: toleranţa scăzută la frustrare, pierderea interesului, neputinţă, ruşine, iritabilitate, sentimente de autodepreciere, vinovăţie şi deznădejde. De obicei, simptomele nu apar în aceeaşi zi cu criza, ele se manifestă până la a 5-a zi după criză şi au o durată medie de 24 de ore. Simptomele depresive interictale apar independent de crize, nu au relaţii temporale cu apariţia crizelor şi reflectă diferite tulburări depresive, cum ar fi tulburarea depresivă majoră, tulburarea distimică, tulburarea bipolară şi tulburarea ciclotimică.

În ceea ce privește etiopatologia depresiei, cercetătorii sunt de părerea că această tulburare este un fenomen multidimensional și plurideterminant. La originea depresiei stau factori biologici (vulnerabilități genetice, neurobiochimice și neurobiologice), intrapersonali (personalitatea premorbidă), interpersonali (statusul marital, suportul social) și psihosociali (evenimente de viață traumatizante, stresul, reacția la boala cronică, stigmatizarea). Se cunosc mai mulți factori asociați cu comorbiditatea depresivă printre care: vârsta de debut și durata bolii, lateralizarea focarului epileptogen, modificări structurale cerebrale și politerapia medicamentelor antiepileptice [6]. În teorie, o tulburare sau o dereglare asociată care predispune creierul de a manifesta crize, poate să afecteze alte aspecte ale funcționării creierului inclusiv cogniția, comportamentul și dispoziția [8]. Aceasta are loc, deoarece epilepsia implică rețele neuronale comune în exprimarea și reglarea dispoziției. Totodată, anormalitățile structurale, metabolice, cât și unele arii cerebrale, care includ lobul frontal și temporal, sunt asociate cu patogenia depresiei la subiecții cu epilepsie [9].

În domeniul proceselor cognitive, mai multe cercetări demonstrează performanțe scăzute în activitatea de memorare, distorsiuni cognitive ale pacienților depresivi și judecăți slabe în ceea ce privește găsirea soluțiilor în diverse situații problematice [8].

În contextul epilepsiei, suicidul este un fenomen complex și multifactorial, fiind implicați factori biologici, constituționali și psihosociali [5]. Majoritatea experților susțin că rata sucidului este de trei ori mai mare la persoanele cu epilepsie comparativ cu populația generală, motivele căreia rămân încă neclare [3, 5]. Suicidul constituie 10% din rata mortalității la persoanele cu epilepsie [5].

Concluzii

În contextul celor expuse, constatăm faptul că depresia este o comorbiditate importantă și frecventă în epilepsie, care are un impact negativ asupra calității vieții pacienților cu epilepsie. Depresia este identificată predominant la pacienții cu epilepsie farmacorezistentă, fiind o provocare nu doar pentru medicul neurolog și psihiatru, ci și pentru psiholog, în condițiile în care epilepsia nu este doar o maladie fizică, implicațiile sociale fiind extrem de importante pentru calitatea

vieții, iar un suport medical multidisciplinar, inclusiv cel psihologic este binevenit pentru aceste persoane. Consecințele directe ale comorbidității psihiatrice în epilepsie includ: complianța scăzută la tratament, frecvența ridicată a crizelor, administrarea mai multor medicamente concomitent, șomajul și o calitate generală a vieții redusă. Identificarea, recunoașterea și tratarea precoce a simptomelor depresive este esențială în tratarea epilepsiei, deoarece depresia poate exacerba crizele, iar tratamentul depresiei poate reduce frecvența crizelor. Cu toate acestea, depresia mai rămâne în prezent încă subdiagnosticată și subtratată, și problema suicidului în epilepsie este încă departe de a fi elucidată.

Referințe:

1. KANNER, A.M. Depression in epilepsy: prevalence, clinical semiology, pathogenic mechanisms, and treatment. In: *Biological Psychiatry*, 2003. 54(3), pp. 388-398.
2. GROPPA, S., GLAVAN, A., GLAVAN, D. Stigmatul social și impactul asupra calității vieții în epilepsie. În: *Buletinul Academiei de Ştiinţe a Moldovei*. *Ştiinţe Medicale,* 2016, nr 3(52), pp. 154-160.
3. KWON, O.Y., PARK, S.P. Depression and Anxiety in People with Epilepsy. In: *Journal of Clinical Neurology*, 2014, no. 10(3), p. 175.
4. MENDEZ, M.F. (1986). Depression in Epilepsy. In: *Archives of Neurology*, no. 43(8), pp.766-770. doi:10.1001/archneur.1986.00520080014012
5. HESDORFFER, D.C., ISHIHARA, L., MYNEPALLI, L., WEBB, D.J., WEIL, J., HAUSER, W.A. Epilepsy, suicidality, and psychiatric disorders: A bidirectional association. In: *Annals of Neurology*, no. 72(2), 184-191, (2012). doi:10.1002/ana.23601
6. MULA, M., SANDER, J.W. Suicide and epilepsy: do antiepileptic drugs increase the risk? In: *Expert Opinion on Drug Safety*, 2015, no. 14(4), pp.553-558.
7. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Manualul de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale, Ediția a 5-a (DSM-V).* București: Editura Medicală Callisto, 2016, p. 155.
8. COTTERMAN-HART, Sheri,. ADELI.A. *Anxiety and Depression in patients with Epilepsy*, Hospital Physiciat Board Rewiew Manual. Turner White Communications, 2015.
9. SHAMIM, S., HASLER, G., LIEW, C., SATO, S., THEODORE, W.H. Temporal lobe epilepsy, depression, and hippocampal volume. In: Epilepsia, 2009, no. 50(5), pp.1067-1071.

FATIGABILITATEA DE COMPASIUNE A PERSONALULUI DIN SERVICIILE DE PROTECȚIE SOCIALĂ A COPILULUI

Călin DRĂGOI

Studii recente indică faptul că până la 50% din personalul care lucrează în sistemul de protecție a copilului, în special personalul de asistare „din prima linie”, care este permanent în contact direct, intensiv (ca timp) și „imediat” (ca încărcătură emoțională) cu clienți (copii și tineri) cu o problematică psihologică, comportamentală și interrelațională aparte, este expus riscului de a dezvolta fatigabilitate de compasiune (FC). FC reprezintă un concept care fost doar sporadic abordat în literatura românească de specialitate, deși este un fenomen specific pentru domeniul protecției sociale a copiilor și tinerilor și influențează puternic negativ calitatea prestațiilor profesionale.

Raportul prezintă rezultatele legate de apariția și simptomatologia FC și de posibilitățile de training a rezistenței și adaptabilității la stres prin programe de formare profesională, rezultate obținute în cadrul unui studiu de mai mare amploare destinat investigării stresului ocupațional cu care este confruntat personalul din serviciile de protecție socială a copiilor și tinerilor din patru județe din România (N=937) desfășurat în perioada 2018 -2019.

Premise teoretice. Fatigabilitate de compasiune (FC) (compassion fatique) este considerată capacitatea redusă a staff-ului de a empatiza cu copiii și tinerii pe care îi asistă și apare ca o consecință negativă a specificului muncii cu persoane mai mult sau mai puțin traumatizate [1]. În mod paradoxal este o formă de comportament și relaționare emoțională distorsionată care apare ca o consecință a efortului de a ajuta alte persoane cu nevoi speciale.

1.1. Furnizorii de suport profesional sunt deseori confruntați cu acțiunea simultană a mai multor factori de risc cum ar fi: (a) conflicte de rol la locul de muncă, (b) obligația de a trata cu severitate clienții (de a reacționa cu severitate), (c) cronicizarea unora dintre problemele sociale ale clienților (d) amenințări și atacuri din partea clienților [2],

(e) sentimentul de insatisfacţie (satisfacţie redusă) pentru munca depusă [3], (f) insuficient suport social [4].

Condiţiile de muncă ale personalului din sistemul de protecţia a copilului (PSPC) sunt considerate condiţii „de risc ridicat" datorită relaţiilor intensive (ca timp şi încărcătură emoţională) cu copii şi tineri care au trăit episode de viaţă stresante şi chiar traumatizanteю Datorită acestui fapt lucrătorii din sistem sunt expuşi în mod deosebit riscului de a dezvolta FC. O serie de studii indică faptul că până la 50% din PSPC pot să aibă FC [5].

În multe situaţii FC nu este recunoscut ca atare sau este considerat doar o stare limitată în timp, care de obicei nu se cronicizează. Subaprecierea impactului FC este favorizată şi de faptul că unii dintre lucrătorii din sistem evită să „semnalizeze" starea de disconfort psihic în care se află, respectiv să se consulte cu un psiholog sau să meargă la medic, pe de o parte datorită faptului că subapreciază gravitatea situaţiei, pe de altă parte, din teama de a nu se pune într-o situaţie de inferioritate faţă de colegi sau de şefi.

1.2. FC este considerat o antecameră a burnout-ului (BO) [6] (de altfel răspândit în rândul lucrătorilor sociali [7], stresului traumatic secundar (STS) sau altor traume indirecte [8] şi afectează negativ, ca şi BO, relaţia prestatorului de servicii de asistare cu clienţii [9]. Este de asemeni de remarcat că mulţi dintre lucrătorii sociali au manifestat, cel puţin o dată de-a lungul traseului lor profesional, simptome specifice de STS, în timp ce doar o minoritate au suferit de stres post-traumatic [10].

FC debutează în mod gradual, se amplifică în intensitate odată cu trecerea timpului şi este rezultanta efectului cumulativ al contactelor cu persoanele asistate. Se manifestă prin trei componente fundamentale: epuizare emoţională, depersonalizare, ineficienţă în muncă

Simptome specifice: (a) dificultăţi masive de a relaţiona empatic cu copiii şi tinerii (cu clienţii); (b) iritabilitate crescută (lipsă de răbdare, instabilitate emoţională); (c) dificultăţi în păstrarea auto-controlului (izbucniri de furie, tremurat); (d) scăderea progresivă a motivaţiei; (e) tendinţa de a supradimensiona (exagera) gravitatea şi implicaţiile psihopedagogice ale comportamentelor (reacţiilor) copiilor şi tinerilor asistaţi.

1.3. **Satisfacția de compasiune** (SC) reprezintă reversul fatigabilității la compasiune (FC) și este definită ca o stare emoțională pozitivă trăită de o persoană care ajută pe cineva, respectiv ca o stare pozitivă de satisfacție în muncă efectuată la un moment dat.

Satisfacția la compasiune a fost investigată la categorii profesionale, cum ar fi lucrătorii sociali [11] și terapeuți [12]. Unele studii au subliniat faptul că SC poate constitui un factor protectiv, respectiv care atenuează FC.

Metodologia cercetării. Pentru investigarea aspectelor menționate s-a utilizat QPS Nordic (The Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work – QPSN), scală care a fost construită pentru evaluarea psihologică, socială și organizațională a condițiilor de muncă, respectiv a unor componente ca: așteptările de rol, solicitări și control la locul de muncă, predictibilitatea și capacitatea de autogestionare a muncii, interacțiunea socială, conducerea, lucrul în echipă, climatul organizațional, centralizarea conducerii, motivația și interacțiunea între muncă și viața privată [13]. Scala a fost etalonată pe populații reprezentative în mai multe țări din nordul Europei.

Pentru determinarea rolului pe care îl poate avea dezvoltarea (formarea) personală asupra diminuării CF a fost elaborat un program de training al adaptabilității, rezistenței (toleranței) la stresul ocupațional și CF-ului. Stagiul de formare profesională „Stres RAR” (RAR = rezistență, adaptabilitate, reziliență), care este compus din opt module specializate și a fost structurat pe baza unui design de tip setting aleatoriu controlat (*randomised controlled trial*) a fost desfășurat în perioada 2018-2019 în cadrul unor cursuri postuniversitare organizate de Univesitatea „Aurel Vlaivu” din Arad, România.

Concluzii:

1. Datorită condițiilor concrete în care a fost efectuat studiul, acesta prezintă o serie de limitări: (a) este un studiu cu un design transversal, ceea ce face mai dificilă analiza interferențelor cauzale; (b) reliabilitatea datelor transversale nu permite analiza nivelului de FC și SC anterior efectuării studiului, respectiv compararea și evaluarea evoluției individuale a personalului din serviciile de protecție socială pe termen lung și (c) generalizarea concluziilor studiului trebuie privită cu circumspecță.

2. Fatigabilitatea de compasiune este frecvent ignorată sau subestimată. Studiul a relevat faptul că procentajul persoanelor afectate de CF, respectiv cu scoruri semnificative la QPSN, este ridicat (63%). Aceste persoane reprezintă furnizori de servicii de protecție socială care pot fi considerați în situație de risc și care au dezvoltat o simptomatică specifică de stres ocupațional.

3. Nu a fost constatată o corelație pozitivă între componentele motivațional-atitudinale pozitive (motivație în muncă, dorința de realizare profesională și de a obține performanțe individuale deosebite, etc.) și SC, ceea ce pune sub semnul întrebării teoriile care consideră poziționarea pozitivă la locul de muncă unul dintre posibilii „protectori".

4. Rezultatele obținute după încheierea programului de training la retestarea grupului experimental și a celui de control au relevat faptul că stagiul de formare a fost în general benefic. Scorurile grupei experimentale au fost semnificativ mai ridicate ca cele ale grupului martor. Datele cercetării confirmă ideea că pentru a putea sprijini efectiv lucrătorii din domeniul protecției sociale sunt necesare programe de formare profesională continue care să conțină și componente intervenționale specifice, în special în intenția de a transmite personalului „din prima linie" strategii, metode și tehnici care să îi crească capacitatea de a suporta mai ușor „povara" conținutului emoțional ridicat al muncii.

5. Studiul a evidențiat și faptul că atât managerii cât și salariații care furnizează servicii de protecție socială trebuie să fie în mod acurat informați în legătură cu simptomele și componentele de management ocupațional care pot fi implementate pentru a diminua efectele muncii „sub stres", în așa fel încât să poată fi prevenite sau ameliorate o serie de stări de lucruri la nivel de sistem, cum ar fi: fluctuația ridicată a personalului, continuitatea scăzută, informarea lacunara a autorităților și a factorilor de decizie la nivel politic asupra condițiilor reale de muncă ale personalului din serviciile de protecție socială.

Referințe:

1. BOSCARINO, J.A., ADAMS, R.E., FIGLEY, C.R. Secondary trauma issues forpsychiatrists. In: *Psychiatric Times*, 2010, no. 27(11), p. 24

2. LEBLANC, V.R., REGEHR, C., SHLONSKY, A., BOGO, M. Stress responses and decision making in child protection workers faced with high conflict situations. In: *Child Abuse & Neglect*, 2012, no.36(5), pp.404-412.
3. CRAIG, C.D., SPRANG, G. Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. In: *Anxiety, stress, & Coping: An International Journal*, 2009, 23(3), pp.319-339.
4. KIM, H., STONER, M. Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. In: *Administration in Social Work*, 2008, 32(3), pp. 5-25.
5. BOYAS, J., WIND, L.H. Employment-based social capital, job stress, and employee burnout: A public child welfare employee structural model. In: *Children and Youth Services Review*, 32(3), 2010, pp. 380-388.
6. STAMM, B.H. *The Concise ProQOL Man*ual, 2nd ed., 2010, available online at http://proqol.org/uploads/ProQOL_Concise_2ndEd_12-2010.pdf (accessed 16 January 2017).
7. KIM, H., JI, J., KAO, D. Burnout and physical health among social workers: A three-year longitudinal study. In: *Social Work*, 56, 2009, p. 3.
8. FIGLEY, C.R. Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. In: Figley C. R. (ed.), *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*, New York: Brunner/Mazel, 1995, pp. 1-20.
9. MASLACH, C., SCHAUFELI, W.B., LEITER, M.P. Job burnout. In: *Annual Review of Psychology*, 2001, 52(1), pp. 397-422.
10. BRIDE, B.E. Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. In: *Social Work*, 2007, 52(1), pp. 63-70
11. CONRAD, D., KELLAR-GUENTHER, Y. Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. In: *Child Abuse & Neglect*. 2006, 30(10), pp. 1071-1080.
12. SPRANG, G., CLARK, J.J., WHITT-WOOSLEY, A. Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. In: *Journal of Loss and Trauma*, 2007, 12(3), pp. 259-280
13. LINGSTRÖM, K., ELO, A.L., SKOGSTAD, A., DALLNER, M., GAMBERALE, F., HOTTINEN, V., KNARDAHL, S., ORHEDE, E. *User's Guide for the QPSNORDIC, General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work,* Tema Nord, p.18: 603 General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work

Nordic, Council of Ministers, Copenhagen 2000, ISBN 92-893-0535-5, ISSN 0908-6692, Print: Aka-print A/S, Århus 2000 https://snd.gu.se/sites/default/files/legacy/SND_0837_user_guide_QPSNordic.pdf

ACTIVITATEA INOVAȚIONALĂ LA STUDENȚI CA PROCES – CONDIȚII LEGALE ȘI PSIHOSOCIALE

Cristiana GORCEAC

Învăţământul superior ocupă un rol deosebit de important în mediul social, iar scopul său primordial direcţionat spre formarea profesională a specialiştilor performanţi din toate domeniile vieţii economice, sociale şi culturale, influențează personalitatea studentului prin dezvoltarea unor porniri inovaționale, inspirate și dezvoltate în procesul învățării academice.

Conform *Global Innovation Index 2018 rankings,* Republica Moldova ocupă locul 48 la capitolul eficiența inovațională dintre 126 de țări cercetate, reușind să urce 6 poziții. *Information Society Development Institute* a remarcat evoluția RM și la alți indicatori, precum sunt inițierea unei afaceri (locul 20), cheltuieli pentru educație (locul 13) și crearea de cunoștințe (locul 16). Menționăm totodată că primele locuri în Clasamentul Indicelui global al inovației sunt ocupate de Elveția, Olanda, Marea Britanie, Suedia, Singapore, Statele Unite ale Americii, Finlanda, Danemarca, Germania și Irlanda.

În accepțiunea *OECD/Eurostat* (2005) activitatea inovațională reprezintă totalitatea activităţilor ştiinţifice, tehnologice, organizatorice, financiare şi comerciale, care generează implementarea eficientă a inovaţiei sau care au fost create în scop inovativ și care urmează să influențeze materializarea inovațiilor și implementarea acestora [4].

În Republica Moldova, activitățile inovaționale reprezintă o perspectivă națională de lungă durată, iar subiectul este abordat la nivel de stat prin strategii și legi, precum:

- ***Hotărârea de Guvern cu privire la Strategia inovaţională a Republicii Moldova pentru perioada 2013-2020 „Inovaţii pentru***

Competitivitate” – menționează problema deficitului pronunțat de cercetători științifici şi care nu se lasă ignorată importanța mediului universitar în dezvoltarea direcției inovaționale.

➢ ***Codul cu privire la ştiinţă şi inovare (art. 22)*** – tratează activitatea de inovare în tandem cu transferul tehnologic, ca un singur proces de transformare a rezultatelor cercetărilor ştiinţifice, ale elaborărilor practice şi/sau ale altor realizări finalizate (precum şi ale cercetărilor ştiinţifice şi elaborărilor ce ţin de acestea) în cunoştinţe ştiinţifice, în produse, servicii, procese, noi sau perfecţionate, corespunzătoare necesităţilor practice şi cerinţelor pieţei, care sunt supuse procesului de transfer tehnologic şi de comercializare.

➢ ***AGEPI. Studiu privind îmbunătățirea cadrului normativ-legislativ național din domeniul proprietății intelectuale în vederea încurajării activității inovaționale*** **(2014)**.

Activitățile inovaționale includ cercetarea-dezvoltarea, care urmăresc achiziția unor noi cunoştinţe necesare în proiectarea unor sisteme tehnice inovative moderne, ele există în contextul academic şi fac referire la cercetări şi întreg procesul de dezvoltare, ce nu sunt direct legate de implementarea unei anumite inovaţii. Cunoaşterea configurațiilor legale și psihosociale ale activității inovaționale în contextul Republicii Moldova contribuie la cunoaşterea aspectelor-cheie în vederea stimulării interesului studenților de a iniția diverse activități științifice inovative.

Misiunea învățământului superior este de a asigura generarea şi transferul cunoaşterii către societate atât prin formare la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al încadrării profesionale a persoanei şi a satisfacerii nevoii de competenţă a mediului socioeconomic, cât şi prin cercetare ştiinţifică, dezvoltare, creaţie, inovare şi transfer tehnologic, prin asigurarea performanţelor şi dezvoltării, precum şi valorificarea şi diseminarea rezultatelor acestora.

Noțiunea de student, analizată din perspectiva dicționarelor explicative, ne prezintă imaginea unei persoane care frecventează cursurile unei universități sau ale unui institut de învățământ superior, sau care învață în cadrul unei facultăți din învățătmântul superior. Noul statut deschide posibilităţi noi de afirmare datorită faptului că acesta este

nevoit să își reorganizeze atât cunoștințele și aptitudinile sale, cât și să dezvolte noi strategii comportamentale. Conform profesorului V.Castrilli, calificativul de student corespunde oricărei persoane care a obținut admiterea pentru a învăța într-o instituție de învățământ superior, subliniind în același timp că procesul de instruire în cadrul acestora urmărește un dublu scop: cel al progresului științific și al măiestriei profesionale.

Din punct de vedere *juridic*, student poate deveni orice persoană care deține diploma de bacalaureat, diploma de studii profesionale (sau de studii medii de specialitate), sau cei care dețin diploma de studii superioare sau un act echivalent. Din perspectiva *psihosocială,* studentul este persoana care a absolvit liceul sau școala profesională, având o vârstă cuprinsă între 18-20 de ani în mare parte, corespunzătoare vârstei – „adolescența prelungită" sau „postadolescența".

Etapa de dezvoltare la care se află studentul remarcă un avânt cognitiv ce se manfiestă prin capacități deosebite de cunoaștere, integrare în viața socială și culturală, pronunțarea activă a conștiinței de sine, a unicității și originalității sale, conturarea independenței și autonomiei, totodată se dezvoltă caracteristici de personalitate care favorizează adaptarea eficientă la diferite situații [3].

Dezvoltarea personalității în perioada studenției are o implicație pe termen lung, însă rezultatul colaborării dintre student și cadrul universitar prezintă un interes direct pentru țara și statul în care se produce această colaborare, care contribuie la formarea și dezvoltarea curajului de explorare și activismului inovațional prin diverse metode. L.Lehalle vorbește despre cristalizarea interesului pentru viitoarea profesie și pentru identificarea vocațională, care se intensifică și se stabilizează ca direcție și se diversifică modul în care vor fi satisfăcute [3]. Totodată, se dezvoltă noi forme de motivație, precum concepția de viață, sistemul propriu de valori, idealul de viață, aspirații puternice de apropiere de statutul adultului. Astfel, se realizează maturizarea mecanismelor voluntare, iar voința studenților este orientată spre opțiunea pentru viitoarea profesie, angajarea în activități autoformative pentru a-și construi singur destinul.

Dezvoltarea activităților inovaționale la studenţii, este foarte importantă și în acest context, disciplinele noi, întâlnite de adolescent la universitate, stimulează și amplifică curiozitatea față de anumite probleme, iar datorită percepției mai complexe a fenomenelor, se mărește și implicarea lor în activități de cercetare asemănătoare celor efectuate de către specialişti și deseori împreună cu alți specialişti în domeniu.

Referințe:

1. STRATAN, A. Dezvoltarea inovațională a ştiinței în Republica Moldova: probleme şi soluţii. În: *Revista Intellectus*, nr. 4/2013, pp.70-75.
2. AGEPI. *Studiu privind îmbunătățirea cadrului normativ-legislativ național din domeniul proprietății intelectuale în vederea încurajării activității inovaționale.* Chişinău: AGEPI, 2014.
3. CREȚU, T., elab. *Psihologia vârstelor.* Universitatea din Bucureşti. Bucureşti: Credis, 2011, pp. 299, 313- 319.
4. OECD/Eurostat. *elab. Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition. The Measurement of Scientific and Technological Activities*. Paris: OECD Publishing, 2005.
5. PARLAMENTUL R.M. *Codul educației al Republicii Moldova*. Nr. 259 din 15.07.2004 și nr. 152 din 17.07.2014.
6. SDROBIȘ, D. Elab. *Limitele meritocrației într-o societate agrară. Șomaj intelectual și radicalizare politică a tineretului în România interbelică*. Iași: Polirom, 2015.
7. VINȚANU, N., elab. *Educaţia Universitară*. Bucureşti: Aramis Print, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ЖЕРТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ У МУЖЧИН

Анастасия КОВРОВА

Феномен «жертвы» в том или ином ракурсе затрагивает каждого человека, проявляясь на индивидуальном уровне, на уровне межличностного взаимодействия, социальных групп, страт и сообществ, и изучается в рамках многих научных дисциплин (виктимология, психология, этология, социальная педагогика и др.). Актуальность психологического теоретического и прикладного исследования феномена обусловлена как его широкой распространенностью (в том или ином аспекте), так и его слож-

ностью, неоднозначностью, наличием противоречивых точек зрения на механизм его возникновения и развития.

Важным психологическим аспектом феномена «жертвы» выступает жертвенная позиция личности как устойчивый комплекс свойств и проявлений когнитивного, эмоционального и поведенческого плана [2, с.136-137]. Транзактно-анализический подход широко исследует указанный аспект, оперируя понятиями роли «Жертвы», жизненной позиции и сценария жизни [3,4,5]. О.О.Андронникова предлагает рассматривать жертвенную позицию личности через призму удовлетворения базовых потребностей: выражения любви, агрессии или аутоагрессии, а также закрепленной роли жертвы [2, с.137-138].

Проведенное нами прикладное исследование было направлено на выявление особенностей жертвенной позиции личности у мужчин. В рамках исследования был применен Тест жертвенной позиции личности [2]. Данная методика позволяет выявить следующие типы проявления жертвенности: жертвенная любовь, жертва как наказание других, жертва как наказание себя, смешанный тип жертвенности (представляет собой сочетание высокой степени выраженности первой и второй шкалы), тип ролевой жертвы, а также выявить общий уровень степени жертвенности. Жертвенная любовь предполагает связь жертвенного поведения с выражением любви по отношению к другим и ожидание ответной жертвы как проявления любви. Жертва как наказание других связана с выражением агрессии через жертвенное поведение, стремление «наказать других своими страданиями». Жертва как наказание себя предполагает аутоагрессивную тенденцию, связанную со стремлением искупить свою реальную или иррациональную вину [2]. Тип ролевой жертвы предполагает самостигматизацию, наличие комплекса поведенческих стилей и установок, представление о себе как о жертве с соответствующим мироощущением [1, 2].

В исследовании приняли участие 40 мужчин в возрасте от 20 до 45 лет, имеющих различные социально-демографические характеристики. В выборку респондентов вошли 15 мужчин, пре-

бывающих в пенитенциарном учреждении и находящихся в процессе психосоциальной реабилитации от зависимости от психоактивных веществ (ПАВ).

На рисунке представлены результаты выраженности общего уровня степени жертвенности в выборке, где большинство респондентов обладает средним уровнем жертвенности (82,5%).



Рис. Результаты выраженности общего уровня степени жертвенности

Средняя степень жертвенности может предполагать как среднюю выраженность нескольких шкал-параметров жертвенной позиции личности, так и высокую степень выраженности одной или двух шкал при низкой или средней выраженности других. В первом случае это может говорить о том, что жертвенные паттерны свойственны частично, в некоторой степени, во втором случае показатели указывают на ведущий по отношению к остальным параметрам мотив (мотивы) жертвенной позиции. Низкая степень жертвенности может характеризоваться той же картиной, где могут быть как низкие показатели по всем шкалам-параметрам, так и одна выраженная шкала-параметр при низком уровне всех остальных. При этом высокая степень жертвенности характеризуется высокими и средними показателями по всем шкалам-параметрам жертвенной позиции.

Корреляционный анализ позволил выявить статистически значимые положительные взаимосвязи между параметрами «Жертвенная любовь» и «Жертва как наказание себя» (при

p≤0,05), «Жертвенная любовь» и «Тип ролевой жертвы» (при p≤0,01), «Тип ролевой жертвы» и «Жертва как наказание других» (при p≤0,05), «Тип ролевой жертвы» и «Жертва как наказание себя» (при p≤0,01), «Тип ролевой жертвы» и «Смешанный тип жертвенности» (при p≤0,05), а также отрицательную взаимосвязь между параметрами «Жертва как наказание себя» и «Смешанный тип жертвенности» (при p≤0,01). Таким образом, можно говорить о том, что жертвенная позиция личности имеет сложную структуру взаимосвязей составляющих ее параметров. Также следует отметить, что статистически значимой взаимосвязи между параметрами жертвенной позиции (включая общий уровень степени жертвенности) и возрастом респондентов не было выявлено.

Далее выборка была разделена на две группы: 15 респондентов, находящихся в пенитенциарном учреждении и проходящих реабилитацию от зависимости от ПАВ (первая группа), и 25 респондентов, не относящихся к указанной категории (вторая группа). При анализе отличий между двумя группами статистически значимые различия были выявлены только по параметру «Тип ролевой жертвы», который оказался более высоким в первой группе (при p≤0,05). Полученный результат может объясняться через процесс стигмации и последующей самостигматизации при отнесении первой группы респондентов к социально-уязвимой категории населения (сразу по двум параметрам), при этом процесс стигмации (наряду с аномией) может быть причислен к факторам, которые детерминируют ролевую жертвенную позицию [2, с. 139].

Таким образом, в указанной выборке были выявлены все степени жертвенности, а также обнаружены сложные взаимосвязи между компонентами жертвенной позиции личности. Было обнаружено различие по параметру «Тип ролевой жертвы» между группами мужчин, находящихся в пенитенциарном учреждении и проходящих реабилитацию от зависимости от ПАВ, и респондентами, не относящимися к данной категории. Взаимосвязи между жертвенной позицией личности и возрастом обнаружено не было. Расширение исследования в дальнейшем позволит изучить обна-

руженные особенности жертвенной позиции личности среди женщин, а также в смешанной выборке респондентов.

Литература:

1. АНДРОННИКОВА, О.О. Модели девиктимизации человека с ролевой позицией жертвы в социокультурном пространстве. В: *Современные проблемы науки и образования*, 2015, №.1 (часть 2). [Посещено 21.08.2019] Доступно: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19793
2. АНДРОННИКОВА, О.О. Факторы формирования жертвенности как психологической и ролевой позиции личности. В: *Сибирский педагогический журнал*, 2014, № 6, сс. 136-142.
3. БЕРН, Э. *Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы.* Москва: Издательство «Э», 2017. 576 с.
4. КАРПМАН, С. *Жизнь, свободная от игр*. СПб.: «Метанойя», 2016. 342 с.
5. ШТАЙНЕР, К. *Сценарии жизни людей*. СПб.: Питер, 2019. 416 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Лариса МОСКАЛЮК

Анализ работ авторов различных направлений позволяет отметить, что взгляды на состояние тревожности являются скорее взаимодополняющими, чем взаимоисключающими. Это говорит о том, что состояние тревожности является многоуровневым феноменом, и рассмотрение его в какой-либо линейной плоскости невозможно. Рассмотрение феноменологии понятия состояния тревожности позволило выявить ряд сущностных характеристик, таких как тревога, тревожность, страх – как компонент тревожности, который неразрывно связан с состоянием тревожности, фобия. Многие годы страхи и тревожность детей не воспринимались серьезно медицинскими работниками, вследствие чего родителям советовали не обращать внимания на эти реакции, так как они с возрастом проходят. Однако клиническая реальность показывает, что страхи и проблемы тревожности у детей со временем усиливаются. Недавние исследования показывают, что тревожность в мире значительно возросла в последние 40 лет, и особенно в подростковом возрасте. В этом возрасте школа уже не влияет на психологическое здоровье подростка через реализацию или депривацию притязания на признание в учебной деятельности. Школу скорее можно рассматривать как место, где происходит один из важнейших психосоциальных конфликтов взросления, имеющих целью достижение независимости и самостоятельности [3].

Причина возрастного кризиса индивидуальности в подростковом возрасте, согласно цивилизационной теорией Вызовов – и – Ответов А. Тойнби, кроется в комбинации нескольких факторов и соответствующих реакциях на них. Функция «внешнего фактора» заключается в превращении «внутреннего творческого импульса» в постоянный стимул, способствующий реализации потенциально возможных творческих вариаций. «Вызов побуждает к росту. Отсутствие вызовов означает отсутствие стимулов к росту

и развитию». Впервые с необходимостью самостоятельной реакции на вызовы внешней жизни человек сталкивается в подростковом возрасте. Он чувствует себя в мире взрослых отдельной страной (стремящейся к автономии, сепаратизму или же исключительно дотационным потребительским регионом). Так, благоприятные условия в родительской семье, отсутствие конфликтов и переживания «конца детства», способны продлить социальную или психологическую инфантильность индивида. Отсутствие или лишение прежнего воспитания «стимулов ударов» – вызовов жестокой или холодной социальной среды, нужды или значимых испытаний, могут стать как благоприятными, побуждая инициативу, так и неблагоприятными, подавляя, истощая силы индивида.

Ш.Рили утверждает, что известные представления о том, что подростковый возраст является достаточно предсказуемой стадией развития и характеризуется определенным набором задач, в настоящее время недостаточны, и специалисту следует обращать более пристальное внимание на условия жизни и личную позицию подростка, что может быть связано с такими их особенностями, как повышенная «хрупкость» «Я» и потребность в независимости [2]. Соблюдая деликатность, можно обращаться к таким сложным для исследования в подростковой среде темам, как физическое созревание, нарушения внутрисемейных отношений, насилие среди подростков, употребление алкоголя и наркотиков, ранний сексуальный опыт [3, с.21].

Мы сочли необходимым исследовать такой параметр, как состав семьи, так как в Молдове в последние годы возрастает миграция населения, разрушаются семьи, дети остаются на попечении родственников и государства. Можно сказать, что современная жизнь изобилует трудными или критическими ситуациями, с которыми человек не всегда может справиться самостоятельно. Поэтому с особой остротой встает вопрос организации психологической помощи подросткам. Подростковый возраст начинается, по мнению Ш. Бюллер, в 11-13 лет у девочек и в 14-16 лет у мальчиков.

Состояние тревоги состоит из доминирующей эмоции страха. Страх является компонентом состояния тревожности. К 11-13

годам происходит снижение выраженности биологических страхов и нарастание социальных и экзистенциональных. В психологии выделяют два вида тревоги: мобилизующую и расслабляющую [2]. Мы исследовали страхи, тревогу, тревожность в комплексе в зависимости от состава семьи и отношений в социуме, отталкиваясь от понятия нормы психологического здоровья.

К высшему уровню психологического здоровья – *креативному* – можно отнести людей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. Такие люди не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню – адаптивному – относятся люди, в целом адаптированные к социуму, однако обладающие несколько повышенной тревожностью. Такие люди могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и могут быть включены в групповую работу профилактически-развивающей направленности.

Низший уровень – это *дезадаптивный*, или *ассимилятивно-аккомодативный*. К нему можно отнести людей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. Для эффективной организации психологического консультирования необходимо определить факторы риска нарушения психологического здоровья и оптимальные условия их устранения [4].

В комплекс исследовательских процедур и психодиагностических методик входят: авторский опросник детских страхов (А.И. Захарова), методика наблюдения Р.Сирса, метод незаконченных предложений (Петренко В.Ф.), методика определения уровня общительности Т.Я. Сафоновой. На основании результатов диагностики, соответственно уровню психологического здоровья, мы выделяем 3 группы.

Дети 1-й группы, отнесенные к креативному уровню, не требуют психологической поддержки.

Дети 2-й группы должны быть включены в групповые занятия профилактически-развивающей направленности.

С детьми 3-й группы необходимо проводить индивидуальное психологическое консультирование [4].

Подростки с высоким и средним уровнем тревожности не могут самостоятельно мобилизовать собственные ресурсы для повышения эффективности коммуникации.

Исходя из вышесказанного, необходимы своевременные исследования, что в дальнейшем позволит успешно добиваться снижения данного явления, акцентируя внимание на профилактике состояния тревожности у подростков и их социализации и выборе жизненного пути. Поэтому очень важно продолжить начатые исследования, но уже с упором на профилактическую деятельность.

Литература:

1. ЗАХАРОВ, А. *Неврозы у детей и подростков*. Москва: СОЮЗ, 1995. 120 с.
2. МИКЛЯЕВА, А., РУМЯНЦЕВА, П. *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 248 с.
3. MOSCALIUC, L. Proflaxia stărilor de frică şi anxietăţii la şcolari mici. În: *Integrare prin cercetare şi inovare*. Materialele Conferinţei ştiinţifice naţionale cu participare internaţională, 09-10 noiembrie, 2017. Partea II. Chișinău: CEP USM, 2017, pp. 238-241.
4. ХУХЛАЕВА, О. *Основы психологического консультирования и психологической коррекции*. Москва: Академия, 2001. 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Ольга БОНДАРЕНКО

Вершина развития структурных, функциональных и динамических свойств личности выражается в феномене зрелости, активно изучаемом в настоящее время, как в теоретических, так и в экспериментальных исследованиях. Категория «зрелость» рас-

сматривается в контексте готовности личности к разрешению тех или иных задач, в кон¬тексте целей развития или в плане системного описания структурно-динамической стороны психического развития.

Актуальность изучения проблемы развития личностной зрелости обусловлена важностью реализации данного феномена в современной жизни. Общество сегодня характеризуется динамичностью и стремительностью, где эффективная личность подвержена определенным социальным ожиданиям, таким как самостоятельность и активность, определенный уровень независимости и принятия ответственности, а также устойчивая система ценностей и идентичности, обеспечивающей должный уровень автономности и способности противостоять неопределенности и изменчивости современных общественных тенденций[1, с. 15].

В рамках диссертационного исследования «Особенности рефлексии и личностной зрелости у людей с разным уровнем субъективного переживания одиночества», нами было проведено исследование личностной зрелости на выборке молодых людей, занятых профессиональной и учебной деятельностью.

В исследовании принимали участие молодые люди, проживающие в г. Кишинев. Всего в исследовании приняло участие 224 молодых человека в возрасте 20-25 лет, из них 120 студентов в возрасте 20-23 лет, и 104 молодых человека в возрасте 20-25 лет, не имеющих высшего образования и состоящих в разных сферах деятельности (бармены, официанты, курьеры, менеджеры- консультанты, операторы).

Согласно количественному анализу результатов Методики диагностики личностной зрелости В.А. Руженкова, В.В. Руженковой и И.С. Лукьянцевой, выявлен средний результат по интегральному показателю личностной зрелости у большинства респондентов в группе молодых людей, занятых учебной деятельностью. Подавляющее большинство составляет 104 молодых человека из 120, что эквивалентно 87% испытуемых в данной группе.

Интегральный показатель личностной зрелости складывается из пяти базовых показателей теста, таких как: ответственность,

самостоятельность, позитивное мышление, терпимость и саморазвитие, поэтому можно констатировать, что соответствующие показатели в большинстве своем также находятся в средних значениях.

Следует отметить, что у группы работающих молодых людей личностная зрелость выражена несколько выше и составляет 25% испытуемых с высокими показателями личностной зрелости (26 опрошенных из 104).

На представленных группах молодых людей можно констатировать рост личностной зрелости по мере расширения зон личностной ответственности, что является закономерностью для такого психологического конструкта, как личностная зрелость. Личностные преобразования, представляющие собой интеграцию достижений, становятся возможными вследствие достижения определенного возраста, а также решение определенных жизненных задач, поэтому более вероятны появления новых характеристик личности, которые составляют ее структуру, а также позволяют говорить о цельности, индивидуальности и зрелости. Молодость характеризуется тем, что человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, трудится над утверждением своего человеческого предназначения, в этом заключается цель молодости – реализация возможностей саморазвития [2, с.58].

Обращаясь к авторам, можно определить зрелую личность субъектом жизнедеятельности, поскольку [3, с. 154] обретение личностной зрелости происходит посредством реализации своего отношения к социальным институтам, формирования общественных обязанностей, осознанного отношения к своему месту в обществе и презентации себя ему. Мы также выражаем согласие с позицией П.М. Якобсона о том, что психологическая зрелость невозможна у социально незрелой личности, инфантильной в своих суждениях, не отдающей себе отчет в общественных требованиях [4, с.76].

Согласно полученным данным можно говорить о том, что группа работающих испытуемых реализует данные положения в

более выраженной форме, что соответствует более высокому общему показателю личностной зрелости.

Также, нами был проведен анализ различий двух групп по критерию t=Стьюдента для определения достоверности разности двух средних, мы учитывали φ - критерий Фишера для проверки достоверности выявленных различий, и нормальность распределения.

Исходя из статистической обработки данных, мы можем сделать выводы о том, что средние в группах студентов и молодых людей без ВО статистически различаются по параметру «ответственность» (t=5,854; p=0,00), и «терпимость» (t=3,774; p=0,00).

Поскольку личностная зрелость сопряжена с освоением социального пространства личности, молодые люди активно реализуют этап социализации, несущий под собой определенное положение в социуме, характеризующееся сформированностью умений, навыков и качеств, необходимых для выполнения роли взрослого члена общества. Эти навыки связаны с наступлением определенного возраста и несут под собой определенные социальные достижения – профессиональное самоопределение и реализация себя в профессии, материальную независимость, самостоятельность, готовность к саморазвитию, ответственность.

В заключении можно отметить, что становление личностной зрелости происходит в процессе решения человеком жизненных задач и построения отношений с миром (обществом). По сути, человек может достичь зрелого возраста с течением времени, однако для того, чтобы стать зрелой личностью, ему необходима сознательная работа над собой. Достижение личностной зрелости – есть процесс и результат развития человека в заданном социокультурном пространстве на определенном этапе жизненного пути. Личностная зрелость указывает на то, что поведение человека активно, а не реактивно, что человек является хозяином обстоятельств и автором (творцом) своей жизни.

Литература:

1. ПОРТНОВА, А.Г. *Онтопсихология зрелости: монография*. ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». Кемерово: Кузбассвузиздат, 2009. 208 с.

2. ТОЛСТЫХ, А.В. *Возрасты жизни*. Москва,1988. 159 с.
3. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К.А. *Стратегия жизни.* Москва: Мысль, 1991. 299 с.
4. ЯКОБСОН, П.М. Психологические компоненты и критерии развития зрелой личности. В: *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Питер, 2000. 480 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ. ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Татьяна ГРАУР

Введение. Интернет-зависимость является одним из видов аддикций, широко распространённой в современном обществе в связи с его технологизацией и наличием свободного доступа к интернету практически с любой точки планеты, и входит в классификацию нехимических аддикций. Интернет является крайне востребованным в области образования и проведения досуга, а подростки являются наиболее уязвимым контингентом для формирования интернет-зависимости [2]. В связи с этим для нас представляет интерес общая картина данного феномена в подростковой среде Республики Молдова, а также особенности возрастного и гендерного аспектов.

Методология, выборка и анализ результатов исследования. ***Целью*** исследования явилось выявление гендерных и возрастных различий интернет-зависимости у подростков. В ходе данной работы была выдвинута ***гипотеза***: на уровнях интернет-зависимости существуют различия между мальчиками и девочками, а также между разными возрастными группами.

Для реализации поставленной цели использовалась методика тест интернет-зависимости Чена в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова. Тест включает в себя 5 оценочных шкал, сумма всех шкал является общим показателем наличия интернет зависимого поведения [1]. В исследовании приняли участие 200 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, из которых 108 подростков мужского пола и 92 – женского.

Для определения уровней интернет-зависимости, мы проанализировали интегральные показатели наличия или отсутствия зависимого поведения. Из общего числа подростков отсутствие интернет-зависимого поведения было выявлено у 65 человек; начальный этап – у 125 человек; наличие зависимости – у 9 человек. Таким образом, наибольшее число подростков (125 человек) демонстрируют интернет-зависимое поведение в стадии появления аддикции. Далее идет выборка подростков с отсутствием интернет-зависимого поведения (65 человек). Наименьшее количество подростков (9 человек) имеют устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения.

Далее мы провели гендерный сравнительный анализ уровней интернет-зависимости у подростков. Данные представлены на Рис. 1.

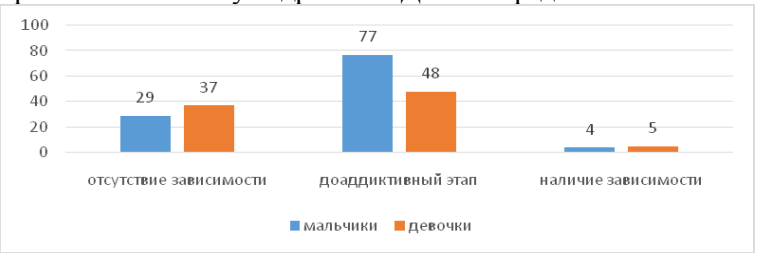


Рис. 1. Распределение уровней интернет-зависимости по гендерному признаку

Как видно из рисунка, на уровне отсутствия интернет-зависимого поведения преобладают девочки. В стадии появления аддикции, наоборот – мальчики, в то время как устойчивый паттерн зависимого поведения обнаружен у большинства девочек и меньшинства мальчиков.

Также мы провели сравнительный анализ уровней интернет-зависимости по возрастному признаку. Полученные данные представлены на Рис. 2 и 3.

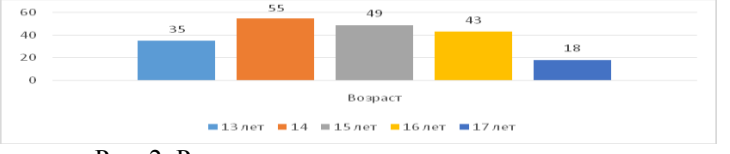


Рис. 2. Распределение по возрастным группам

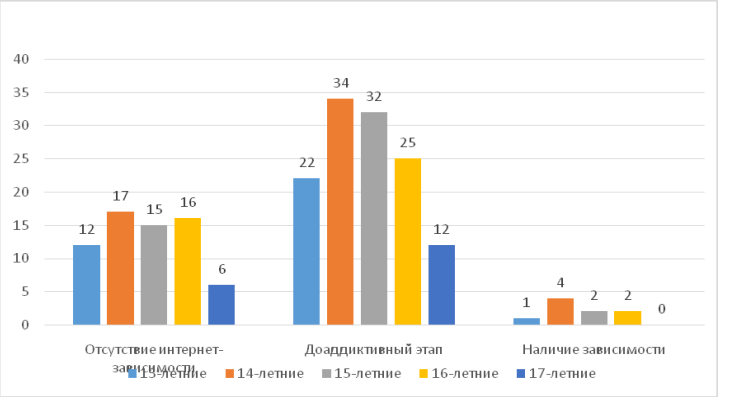


Рис. 3. Распределение в соответствии
с уровнями интернет-зависимости

Выводы. В процессе исследования обозначилась следующая картина: наибольшее количество подростков демонстрируют начальный уровень развития интернет-зависимости, т.е. находятся в зоне риска формирования устойчивого паттерна зависимости. Примечательно, что скорость формирования зависимости от компьютера у подростков весьма впечатляющая: так, по данным масштабных исследований, 25% аддиктов приобретают зависимость в течение полугода от начала работы в интернете, 58% – в течение второго полугодия, а оставшиеся 17% – на протяжении второго года активного пользования интернетом [3]. Таким образом, можно предположить, что данная группа подвержена особому риску формирования устойчивой зависимости в последующие два года.

В процессе проведения сравнительного анализа по гендерному и возрастному признакам были получены следующие результаты. В группе доаддиктивной стадии, а также в группе с наличием зависимости преобладают мальчики; в группе отсутствия зависимости, наоборот – девочки. При анализе по возрастному признаку группы распределились так, что наибольшую часть выборки составила группа 14-летних подростков, они также превалируют

на всех уровнях интернет-зависимости. Самую малую возрастную группу представляют 17-летние подростки. Наличие интернет-зависимого поведения не было обнаружено в данной возрастной группе.

***Литература*:**

1. МАЛЫГИН, В.Л. и др. *Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие.* Москва: МГМСУ, 2011. 32 с.
2. ТИТОВА, В.В. Компьютерная зависимость: механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике. В: *Теория и практика психотерапиib* 2015, №1, сс. 52-56.
3. ЯНГ, К.С. Диагноз – интернет-зависимость. В: *Мир Интернет.* 2000, №2, сс. 24-29.

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У ПОДРОСТКОВ

Стела ВЫРТОСУ

Подростковый возраст, являясь кризисным и очень важным для формирования активной и здоровой личности, включенной в социальные контакты, умеющей справляться со сложными жизненными ситуациями и стрессами, постоянно находится в центре внимания различных исследований. В нашей стране наиболее актуальными и острыми проблемами для подростков являются: отсутствие родительской поддержки в связи с их безработицей или трудовой миграцией, воспитание подростков в уязвимых/неблагополучных семьях, необходимость в профессиональном и личном самоопределении. Кроме того, отмечаются постоянные стрессы, обусловленные политической и социально-экономической нестабильностью в стране, большим объемом информации, необходимой для усвоения в рамках учебной программы и для подготовки к сдаче экзаменов на степень бакалавра и т.п. Таким образом, задача психологов, учителей и родителей заключается в формировании личности подростка, способной справляться с жизненными трудностями путем выработки у них эффективных и адаптивных стратегий совладания со стрес-

сом (копинг-стратегий) на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне.

В широком смысле копинг-стратегии представляют собой различные приемы, которые человек использует для того, чтобы решить возникшую проблему, справиться с нею. Т.Л. Крюкова дает такое определение понятию копинг: это «индивидуальный способ взаимодействия личности с трудной, кризисной, стрессовой ситуацией. Это разновидность социального поведения человека, психологическое предназначение которого – овладеть, разрешить или привыкнуть, смягчить либо уклониться от требований, предъявляемых кризисной ситуацией, а также возможно предотвратить, своевременно разгадав ее неразрешимость или опасность. При этом человек, совладающий со стрессовой ситуацией, действует в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в его жизни и своими психологическими возможностями» [1].

С точки зрения Э. Хейма копинг-стратегии бывают адаптивными, неадаптивными и относительно адаптивными и включают в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Адаптивные стратегии помогают успешно справиться с ситуацией, в свою очередь неадаптивные стратегии не дают положительного результата в решении проблемы. Когнитивный аспект предполагает то, какие мыслительные действия осуществляет индивид, для решения возникшей проблемы, эмоциональный – те эмоции, которые испытывает индивид при решении проблемы и поведенческий – те действия и поступки, которые совершает индивид при решении проблемы [2].

Целью данного исследования было изучение используемых подростками стратегии совладания со стрессом (копинг-стратегии).

Для проведения исследования нами была использована методика Э.Хейма, которая позволяет выявить какие копинг-стратегии чаще всего использует индивид при решении жизненных трудностей: адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные.

Исследуемая выборка включала 65 старших подростков в возрасте 16-17 лет, учащихся 10-11 классов.

В ходе обработки полученных данных нами были получены следующие результаты исследования.

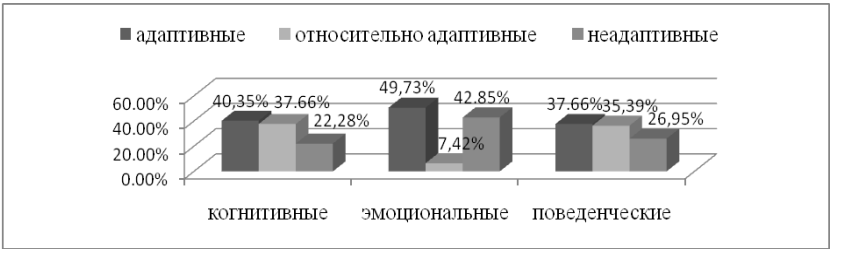


Рис.1. Выраженность копинг-стратегий
у подростков по разным критериям

Среди *адаптивных копинг-стратегий*, подростки чаще используют на когнитивном уровне: проблемный анализ – 14,14%, сохранение самообладания – 14,14%; на эмоциональном уровне: оптимизм – 37,37%; на поведенческом уровне: самообладание – 14,14%, сотрудничество – 12,20%.

Среди *относительно адаптивных копинг-стратегий*, подростки чаще используют на когнитивном уровне: «придача смысла» – 27,41%, «относительность» – 16,12%; на эмоциональном уровне: «пассивная кооперация» – 4,31%, «эмоциональная разрядка» – 3,22%; на поведенческом уровне: «отвлечение» – 30,64%, «компенсация» – 4,75%.

Среди *неадаптивных копинг-стратегий*, подростки чаще используют на когнитивном уровне: «смирение» – 12,14%, «диссимуляцию» – 9,85%; на эмоциональном уровне: «подавление эмоций» – 32,85%, «агрессивность» – 7,14%; на поведенческом уровне: «отступление» – 17,53%, «активное избегание» – 9,42%.

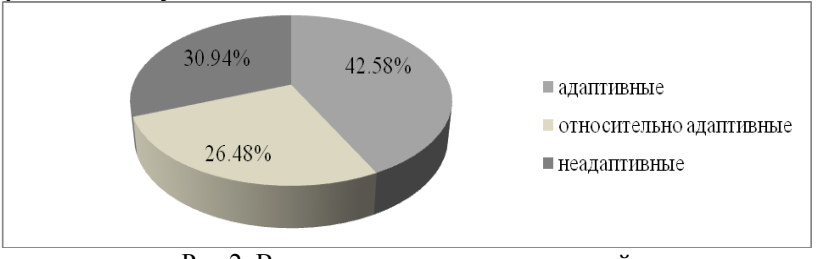


Рис 2. Выраженность копинг-стратегий
у подростков по критерию адаптивности

Мы пришли к выводу о том, что большинство подростков – 42,58%, в трудных жизненных ситуациях выбирают адаптивные копинг-стратегии, среди которых чаще всего используют «оптимизм», «проблемный анализ» и «сохранение самообладания». То есть в критической, стрессовой ситуации подростки будут, что всё закончится благополучно, ищут в сложившейся ситуации позитивные стороны, не опускают руки, предпочитают всесторонне изучить проблему, искать поддержку и сотрудничество в решении проблемы.

Относительно адаптивные стратегии используют 26,48% подростков. При этом они чаще всего выбирают стратегии «отвлечение» и «придача смысла», что проявляется во: временном отходе от решения проблемы, погружении в любимое дело, свойственно придавать особый смысл сложившейся ситуации.

Неадаптивные стратегии совладания со стрессом используют 30,94% исследованных подростков, среди которых чаще всего они используют стратегии «подавление эмоций», «отступление» и «активное избегание». Такие подростки склонны подавлять негативные эмоции гнева, страха, обиды, что в свою очередь может привести к возникновению психосоматических нарушений, а также пасуют и отступают перед трудностями, стремятся избегать стресогенных ситуаций, отказываются брать на себя ответственность.

Опираясь на результаты данного исследования, школьные психологи смогут целенаправленно формировать у подростков эффективные копинг-стратегии, способствуя адаптивности, стрессоустойчивости и эффективности деятельности.

Библиография:

1. КРЮКОВА, Т.Л. *Психология совладающего поведения*. Монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова – «Авантитул», 2004.
2. НАБИУЛЛИНА, Р.Р, ТУХТАРОВА, И.В. *Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом*. Учебное пособие. Казань, 2003. 83 с.

MĂSURI CE AR CONTRIBUI LA CREȘTEREA NATALITĂȚII (percepția femeilor din Republica Moldova)

Maria BULGARU

Schimbările socioeconomice şi politice, care s-au produs pe parcursul ultimelor decenii, au fost urmate de multiple modificări ale comportamentelor reproductive, ale relațiilor de căsătorie şi familiale, de intensificarea proceselor migratorii etc. Aceste transformări au stat la baza diminuării semnificative a necesității de copii şi a natalității. Astfel, Republica Moldova a intrat în anii '90 într-un proces de declin al natalității, care s-a soldat cu un spor natural negativ, acesta continuând să se mențină până în prezent. Factorul principal, determinant al actualei situații demografice este fertilitatea scăzută, a cărei rată totală rămâne în continuare sub nivelul înlocuirii generațiilor (1,82 copii născuți în medie de o femeie în 2018) [1]. Nivelul redus al natalității conduce la deteriorarea structurii pe vârste, la îmbătrânirea populației şi la scăderea cotei tinerilor în structura demografică, ceea ce înseamnă un risc demografic semnificativ pentru dezvoltarea țării.

Situația dată cere să fie întreprinse, la nivel central şi local, măsuri serioase şi urgente de sprijin consistent, în special pentru tineri şi familiile cu copii, de asigurare a acestora cu locuri de muncă, salarii decente, locuințe, servicii calitative de sănătate şi educație, servicii de îngrijire a copiilor de vârstă preşcolară, posibilități de îmbinare a muncii casnice cu activitatea profesională etc., ce ar putea contribui la îmbunătățirea comportamentului reproductiv şi la creşterea natalității, de asemenea, ar putea reduce din intensitatea proceselor de emigrare a oamenilor. Despre toate acestea ne relatează respondentele studiului „Comportamentul reproductiv al femeilor din Republica Moldova", realizat de Departamentul Sociologie şi Asistență Socială USM[*].

[*] Cercetarea a fost realizată în lunile noiembrie-decembrie 2017 pe un eşantion național format din 1964 de respondente – femei din 5 generații (femei născute în anii 1960, 1970, 1980, 1990 şi 2000).

Majoritatea respondentelor consideră că „***statul trebuie să încurajeze natalitatea în mod activ prin diferite măsuri de susținere a familiilor cu copii***”. Din totalul respondentelor, 81,8% sunt „absolut de acord” cu această opinie, cele din primele trei generații acumulând un număr mai mare (generația 1960 – 81,9%, generația 1970 – 83,8%, generația 1980 – 83,6%) decât cele din ultimele două generații (generația 1990 – 79,3%, generația 2000 – 79,6%). Numărul respondentelor ce sunt „absolut de acord” este completat cu respondentele ce sunt „mai degrabă de acord”, acestea acumulând 11,7% din totalul respondentelor (pe generații: 1960 – 13,3%, 1970 – 9,8%, 1980 – 11,5%, 1990 – 13,7%, 2000 – 11,4%).

Sprijinul insuficient din partea statului se enumeră printre numeroasele piedici întâlnite de respondente pentru a naște primul sau următorul/încă un copil, menționate, respectiv, de 8,2% (la primul copil) și de 18,9% (la următorul copil) din totalul respondentelor. Cu întinerirea generațiilor procentul de respondente care au menționat această piedică la nașterea copiilor este în creștere, în afară de ultima generație, care abia a intrat în perioada de fertilitate și nu

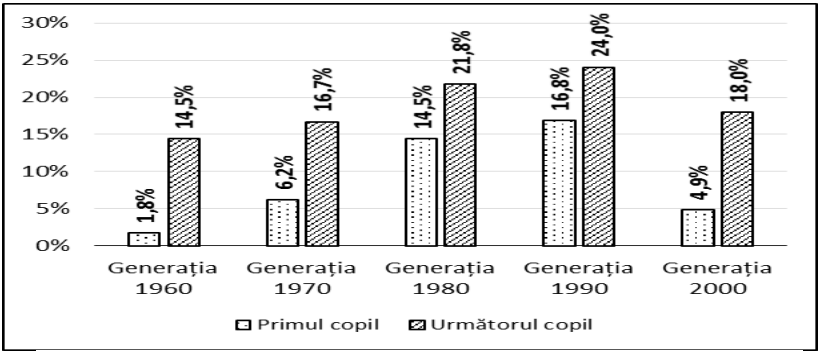


Fig. Sprijinul insuficient al statului reprezintă
o piedică la nașterea copiilor

conștientizează încă multe aspecte ce țin de nașterea copiilor (Fig.).

Totodată, respondentele își dau bine seama și de faptul că decizia de a naște copii este în cele din urmă o chestiune autonomă a fiecărui individ, a fiecărei familii. Astfel, 90,8% din respondente, cu mici

diferențe pe generații, sunt „absolut de acord” (62,1%) sau „mai degrabă de acord” (28,7%) cu afirmația că *„familia trebuie să țină cont de propriile posibilități și să ia de sine stătător decizia cu privire la nașterea copilului și la satisfacerea pe deplin a cerințelor lui”*. De asemenea, 87,3% din toate respondentele consideră (61,7% – „absolut de acord”, 25,6% – „mai degrabă de acord”) că *părinții trebuie să-și asume grija deplină de copii,* opinia „absolut de acord” fiind menționată în cel mai mic număr de respondentele din generația 2000 (57,5%). Totodată, acestea au optat în cel mai mare număr pentru opțiunea „mai degrabă de acord” (29,3%).

Familiei îi revine responsabilitatea majoră pentru creșterea și educația copilului și atunci când acesta este integrat în diferite instituții/servicii extrafamiliale. Astfel, 60,1% din toate respondentele spun că „*grija față de copiii de vârstă preșcolară*” este o sarcină a familiei (28,7% – în general a familiei, 31,4% – mai mult a familiei), iar 76,9% spun că și „*grija față de elevi după lecții*” este o sarcină a familiei (43,8% – în general a familiei, 33,1 – mai mult a familiei). O bună parte dintre respondente este însă orientată să considere că în ambele cazuri grija față de copil este o sarcină în măsură egală a familiei și a statului, mai exact – a serviciilor/instituțiilor de stat (33,4% – *„grija față de copiii de vârstă preșcolară”*; 18,7% – *„grija față de elevi după lecții”*). Cele mai puține respondente care ar face acest lucru (ar împărți în măsură egală sarcina între familie și stat) aparțin generației 2000 (28,7% – „*grija față de copiii de vârstă preșcolară*”**)** și generației 1980 (16,8% – „*grija față de elevi după lecții*”).

Grija părinților se extinde asupra copiilor pentru o perioadă destul de îndelungată. Un număr de 66,7% din toate respondentele sunt orientate să ridice această grijă la rang de datorie, spunând că *părinții trebuie să asigure suportul financiar și copiilor maturi*, când ei se confruntă cu asemenea greutăți (respectiv, 30,6% – „absolut de acord”, 36,1% – „mai degrabă de acord”), iar 59,9% din respondente consideră că în general *părinții ar trebui să-și adapteze viața, în așa fel încât să-i ajute pe copiii maturi, dacă aceștia au nevoie de suport* (respectiv, 26,5% – „absolut de acord”, 33,4% – „mai degrabă de acord”).

Realizarea acestor responsabilități părinteşti presupune, desigur, existența unor mijloace economice substanțiale, de care astăzi o mare parte din familiile țării noastre nu dispune. Or, decizia de a naşte copii, fiind o chestiune autonomă a fiecărui individ, a fiecărei familii, în condițiile actualei crize socioeconomice și moral-spirituale prin care trece Republica Moldova, este de nerealizat fără o susținere amplă din partea instituțiilor de stat. Cele mai importante măsuri de susținere din partea statului, care ar putea veni în ajutorul cuplurilor de a naşte copiii pe care și-i doresc, în opinia respondentelor, vizează: *majorarea indemnizațiilor pentru îngrijirea copilului* (75,9%), *oferirea îngrijirii medicale gratuite pentru mamă și copil* (61,8%), *asigurarea concediului de îngrijire a copilului cu păstrarea locului de muncă* (60,6%), *multiplicarea serviciilor de îngrijire a copilului* (39,4%), *oferirea mai multor cunoştințe și a accesului mai mare la metodele de planificare familială* (12,3%), *oferirea concediului paternal de o durată mai mare de 14 zile* (10,7%).

În cadrul politicilor familiale cu impact asupra comportamentelor reproductive, creşterii natalității, ocupării forței de muncă etc., un loc important revine *măsurilor de echilibrare/ reconciliere a vieții de familie și profesionale* [2]. Respondentele au menționat un șir de probleme (imposibilitatea de a înrola toți copiii în serviciile preşcolare, calitatea nesatisfăcătoare a acestor servicii, atitudinea negativă a angajatorului față de respondentă din cauza sarcinii, imposibilitatea de a-și stabili un program eșalonat/flexibil de lucru etc.), cu care se confruntă la lucru/serviciu în perioada sarcinii sau a concediului de îngrijire a copilului și care constituie piedici serioase pentru îmbinarea vieții de familie/muncii casnice cu cea profesională, influențând nu doar bunăstarea lor, dar și dorința de a-și realiza dispozițiile reproductive.

Menționăm, în concluzie, că decizia mamelor de a naşte copii ar putea fi stimulată în cazul în care aducerea pe lume a unui copil nu va diminua starea materială/financiară a familiei, starea sănătății, nu va genera stresuri și încordări între soți, nu va fi o piedică în continuarea studiilor, activității de muncă și în dezvoltarea carierei, nu vor reduce și mai mult posibilitățile de alegere între responsabilitățile familiale și cele profesionale [3].

Referințe:
1. *Situația demografică în anii 2014-2018.* [Accesat 18.08.2019] Disponibil: http://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6430
2. *Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020*. [Accesat 24.08.2019] Disponibil: http://lex.justice.md/md/353459/
3. BULGARU, M., BULGARU, O. *Comportamentul reproductiv al femeilor din Republica Moldova*. Chișinău, 2018, pp.80-92.

OPINIILE TINERILOR PRIVIND COMPORTAMENTUL NUPȚIAL
(în baza rezultatelor cercetării repetate „*Pregătirea tinerilor pentru viața de familie*”)

Oleg BULGARU

Organizarea vieții de cuplu, formarea unei familii reprezintă pentru fiecare tânăr un eveniment important în realizarea personală. Transformările socioeconomice și politice profunde care s-au produs pe parcursul ultimelor decenii, nu au putut să nu afecteze comportamentul familial și regulile tradiționale de formare a familiei, relațiile de căsătorie care stau la baza constituirii acestei instituții fundamentale a societății. Astăzi familia nucleară este strâmtorată de o diversitate de modele familiale alternative, de asemenea este în scădere rata căsătoriilor (de la 9,0 căsătorii la 1000 de locuitori în 2014 la 7,5 în 2018), se menține o rată înaltă a divorțurilor (în medie 4,0 divorțuri la 1000 de locuitori în ultimii 5 ani) [1], este în creștere numărul de bărbați și femei care nu s-au căsătorit niciodată și a celor care amână căsătoria pentru vârste mai înaintate etc.

Familia formată din cuplul căsătorit (potrivit procedurilor legale) și din copiii acestui cuplu încetează de a mai fi unicul model, sau chiar modelul dominant. Se conturează evident tendința către alte forme de conviețuire, în cadrul cărora un loc aparte îl ocupă uniunile consensuale, numite și uniuni informale. Coabitarea devine o practică tot mai larg răspândită în rândul populației din lumea contemporană, inclusiv din Republica Moldova.

Schimbările produse în comportamentul familial au fost determinate de o diversitate de factori economici, sociali, culturali şi ideologici, printre cei mai importanți în Republica Moldova regăsindu-se: situația materială precară, sărăcia, lipsa unui loc de muncă stabil, procesele migratorii, neîncrederea în ziua de mâine, precum și dorința femeilor de a obține o profesie, de a-și continua cariera, cerințele crescânde față de calitatea vieții, calitatea socializării copiilor, prelungirea duratei studiilor etc. [2, 3].

În contextul celor spuse, prezintă interes investigarea opiniilor tinerilor cu privire la viața de familie: intenția de a se căsători, vârsta primei căsătorii, factorii ce influențează căsnicia fericită, noile modele de conviețuire (concubinaj) etc. În acest scop, pe parcursul anilor 2015-2018, studenții Departamentului de Sociologie și Asistență Socială USM au realizat o cercetare repetată prin metoda anchetei sociologice, datele fiind colectate (în lunile septembrie-octombrie ale fiecărui an) din eșantioane formate, respectiv, din 436; 229; 638 și 305 respondenți – tineri necăsătoriți cu vârstele cuprinse între 15 și 30 de ani. Respondenții au fost selectați aleatoriu din localități urbane și rurale, fiind intervievați 10-20 de tineri din fiecare localitate. În

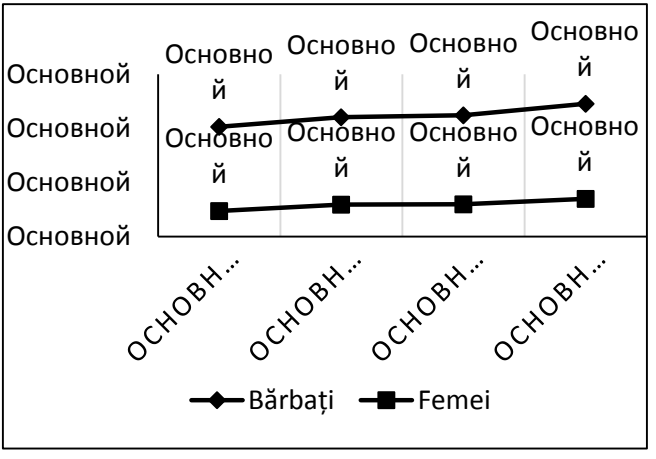


Fig.1. Vârsta medie a bărbaților și femeilor la prima căsătorie în opinia respondenților

continuare prezentăm câteva dintre cele mai relevante rezultate ale cercetării cu referire la întrebările nominalizate *supra*.

După cum se știe, orice persoană dorește să fie fericită. Tinerii intervievați (în medie 57,0%) consideră că pentru *fericire* este important sau foarte important să fii căsătorit. O parte dintre ei (17,7%) nu cred însă în acest lucru. Marea majoritate a tinerilor (în medie 82,9%) intenționează să se căsătorească, cu toate că de la 54,2% în anul 2015 până la 48,7% în anul 2018 nu știu peste cât timp vor realiza acest eveniment. Pe parcursul unui an speră că se vor căsători doar de la 16,3% (2015) până la 19,2% (2018) dintre tinerii intervievați. Obstacolul principal în întemeierea familiei pentru o parte din tineri (de la 27,8% în anul 2015 până la 25,3% în anul 2018) constă în *dificultatea de a găsi partenerul potrivit*. O altă cauză pentru a întemeia o familie este *venitul mic*, procentul respondenților ce au afirmat acest lucru fiind în creștere de la 22,1% (2015) la 28,3% (2018). Printre alte cauze menționate se regăsesc: *lipsa locuinței* (indicată în medie 15,8% din tineri), *lipsa unui loc de muncă stabil* (7,3%),

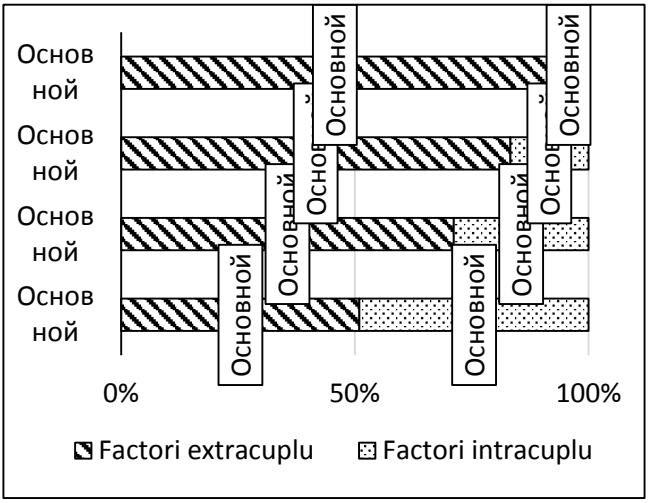


Fig.2. Repartizarea tinerilor după opiniile cu privire la factorii ce contribuie la o căsnicie fericită

ingerința părinților (7,3%). Cu toate acestea, circa 18,6% din respondenți *nu văd obstacole în întemeierea familiei*. Un număr semnificativ de respondenți (cca 60%) sunt de părerea că în urma căsătoriei sunt avantajați ambii parteneri, pe când cca 15% din respondenți consideră că de avantaje se bucură soțul, iar alte cca 15% – soția.

Analizând opinia respondenților referitor la vârsta primei căsătorii, am stabilit că tinerii consideră că această vârstă ar trebui să fie pentru bărbați în medie de 26, 41 de ani, iar pentru femei – de 23, 15 ani. Vârstă medie a primei căsătorii, în opinia tinerilor, este în creștere ușoară de la an la an (Fig.1), dar mai mică aproximativ cu un an decât cea prezentată în statisticile oficiale [1].

Intenționând să aflăm care este lucrul cel mai important pentru o căsnicie fericită, respondenților li s-a propus să aleagă opțiuni dintr-un set de factori cu valori dihotomice (*da/nu*). Forma întrebărilor din chestionar și datele colectate au permis să fie efectuată o analiză factorială din care au fost determinați factorii principali pentru ca o căsnicie să fie fericită, iar printr-o analiză cluster – respondenții au fost grupați în conformitate cu acești factori (Fig. 2). Printre factorii externi/extracuplu se regăsesc: bunăstarea materială, lucrul interesant, locuința proprie, vârstele apropiate, libertatea/independența, prietenii buni/credincioși, același nivel de educație, neimplicarea părinților, potrivirea sexuală. Factorii interni/intracuplu includ: dragostea reciprocă, înțelegerea dintre soți, sprijinul reciproc, sinceritatea, sănătatea, scopul/interesele comune, copiii. Rezultatele cercetării permit să observăm o creștere, de la an la an, a procentului respondenților care pledează pentru factorii extracuplu (prioritar – factorul economic), ca fiind esențiali pentru o căsnicie fericită.

Mai mult de jumătate din tinerii intervievați (în medie – 53,8%) au o opinie pozitivă față de *concubinaj*, procentul lor evoluând de la 50,9% în 2015 până la 58,7% în 2018. Totodată, circa o treime din tineri au declarat că deja trăiesc în concubinaj. Circa 44% dintre respondenți consideră că tinerii recurg la concubinaj, deoarece ei văd în această formă de conviețuire o *testare înainte de căsătorie*. O parte mai mică din respondenți (15-16%) presupun însă că tinerii trăiesc în concubinaj, pentru că *n-au încredere în ziua de mâine*. Pentru alții

acest lucru *este la modă* (14-17%), *permite probarea compatibilității sexuale* (6-9%), reprezintă *o degradare a normelor morale* (8-13%).

În concluzie, menționăm că familia nu este o instituție închisă, lipsită de schimbări, inclusiv în modalitățile de constituire. Aceste schimbări sunt marcate, pe de o parte, de valorizarea înaltă a căsătoriei, a familiei clasice, iar pe de altă parte – de modificarea calendarului căsătoriilor (creșterea vârstei la prima căsătorie), de toleranța față de apariția unor noi tipuri de relații între parteneri, noi tipuri de menaj, în special față de coabitare etc., orientate tot mai mult spre satisfacerea propriilor interese și mai puțin spre realizarea funcțiilor pe care societatea le atribuie instituției familiei – a reproducției și socializării copiilor. Atitudinea tolerantă a tinerilor intervievați de formele alternative de conviețuire vine desigur în contradicție cu abordarea tradiționalistă. Totuși, după cum rezultă din cercetare, cei mai mulți tineri consideră concubinajul ca o etapă de verificare a compatibilității caracterelor, intereselor etc., de pregătire pentru căsătorie și viața de familie. Familia clasică, modalitățile tradiționale de constituire a cuplurilor familiale, rămân a fi cele mai puternic valorizate de către tineri.

Referințe:

1. *Situația demografică în anii 2014-2018.* [Accesat 18.08.2019] Disponibil: http://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6430
2. BULGARU, M., CHISTRUGA, I. *Familia tânără: aspecte ale adaptării la societatea în schimbare*. Chișinău: CEP USM, 2015.
3. BULGARU, M., BULGARU, O. *Comportamentul reproductiv al femeilor din Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2018.

INFLUENTA „LEGENDELOR URBANE” ASUPRA APARIȚIEI CONDUITEI AUTODISTRUCTIVE LA ADOLESCENȚI

Aliona ONOFREI

Suicidul la copii și adolescenți este o problemă gravă cu care se confruntă societatea. Această problemă este mai puțin abordată de adulți și școală, pentru că se consideră că moartea nu este un subiect

accesibil copiilor şi aceştia nu au motive să îşi dorească moartea. În contradicție cu aceste convingeri şi atitudini stereotipe, numărul copiilor şi adolescenților care comit acte suicidare este în ascendență. [1, p.15] Statistica ne confruntă cu cifre triste, care arată, că în conformitate cu datele oficiale, în anul 2017 au fost înregistrate 21 de cazuri de sinucideri adolescentine (comparativ cu 2016 – 25 de cazuri şi 2015 – 12 cazuri), ceea ce demonstrează că acest fenomen este unul persistent în societate. În același timp, alarmant este creşterea numărului de copii în Republica Moldova care comit suicid în grupa de vârstă 10-14 ani în anul 2017 [2, p.73].

De asemenea, din datele oficiale oferite de Ministerul Afacerilor Interne în ultimii cinci ani, numărul tentativelor de suicid în rândurile copiilor şi adolescenților a crescut substanțial. Dificultățile de adaptare, eşecul şcolar sau sentimental, dezechilibrul emoțional, pe fundalul unei lipse de comunicare eficientă cu părinții (din motivul lipsei acestora sau neglijării obligațiunilor părinteşti) sau rude, pot servi temei pentru comportament violent asupra propriei persoane (autoagresiune), care pot culmina cu sinuciderea [3, p.4]. În această perioadă a vieții depresia nu este pronunțată, ci mai degrabă fragmentară. Din acest motiv, copiii, de regulă, nu vorbesc de o dispoziție proastă sau sentiment de vinovăție, ci de un gol lăuntric şi plictiseală. Aceşti copii sunt singuratici, ceilalți adolescenți îi hărțuiesc. Însă ei totuşi au nevoie de cineva, respectiv caută suport pe Internet, se unesc în grupuri de copii marginalizați etc.

În acest context am vrea să propunem în dezbatere un subiect mai puțin discutat, care ar fi influența „legendelor urbane” asupra determinării unui comportament suicidar. Legendele urbane sunt povestiri ale folclorului contemporan, un tip de legendă sau chiar tradiție populară asociată unei superstiții şi care, în ciuda faptului că poate include elemente supranaturale sau pur şi simplu neverosimile, se prezintă de multe ori ca fiind o cronică a unor fapte sau întâmplări reale. De cele mai multe ori, la baza unei legende urbane poate sta o serie de întâmplări reale, însă exagerate cu mult şi îmbogățite cu evenimente fictive sau fabuloase. În general, legendele urbane sunt transmise verbal, pe internet, pe unele posturi de radio sau televiziune

și se bucură de o mare acceptabilitate, mai ales în rândul adolescenților. Ele sunt răspunsuri metaforice la marile frici și anxietăți ale omului zilelor noastre […] și atrag atenția asupra pericolelor care îl (ne) pândesc, educă, învață, ușurează impactul cu noile tehnologii și comportamentele induse de aceasta" [4, p. 495].

Legende urbane au existat din timpuri străvechi, unii au și pătimit ca urmare a popularității acestora. Ele se deosebesc de la o țară, regiune la alta. De multe ori, sunt foarte asemănătoare între ele și au la bază anumite tradiții, evenimente caracteristice unei regiuni anume și respectiv arealul răspândirii acestora e foarte diferit. Printre legendele urbane cele mai cunoscute sunt: Emo Kids, The Choking Game, Killfie, Balena albastră etc.

„Balena albastră" este una din ultimele legende urbane, care a stârnit valuri de discuții ce până nu demult erau ignorate sau intenționat trecute cu vederea. Doar că de cele mai multe ori, toate se reduceau la Internet și dușmanul comun, necunoscut, dar extrem de periculos. Puțin probabil Internetul să dispară în viitorul apropiat. Dimpotrivă, acesta va deveni și mai prezent în viața noastră. Probabil vor mai apărea balene, elefanți, hermeline, zibeline etc. Cei care sunt așa-zisa țintă a jocului balena albastră sunt *digital natives* – copiii care s-au născut în perioadă dezvoltării și creșterii popularității rețelelor de socializare, o generație care a învățat limbajul verbal odată cu cel virtual. Lipsa de comunicare cu ceilalți îi determină să se manifeste altfel, să se evidențieze – prin muzică, prin haine, prin coafuri. Trăirea singurătății și neacceptării în viaţa lui de zi cu zi duc la astfel de alegeri pentru că sunt copii care au probleme de comunicare, nu pot gestiona trăirile afective. Este o perioadă foarte dificilă pentru ei și trecerea la adolescență ei o trăiesc foarte intens: nu știu să își dea explicaţii, nu știu cum să acționeze și atunci sunt tulburați și duși către nevoi de acest gen, nevoia de a afla răspunsuri, de a fi acceptat, de a aparţine unui grup. Nevoia de ataşament sănătos nu este satisfăcută probabil în familie şi atunci, copilul caută în exterior să își găsească înțelegere. Chiar dacă pare absurd, este un mod de a se adapta, un mod defectuos, după posibilităţile lui imediate. Copiii intră în astfel de jocuri din teribilism, însă, aceste comportamente ascund tristeţe,

însingurare, sentimentul neacceptării şi dorinţa de a ieşi în evidenţă. Izolându-i nu vom reuși niciodată să-i înțelegem. Doar dacă le ascultăm frustrarea vom ajunge să-i cunoaștem, să le cunoaștem ideile, planurile, visele. Strigătul lor de protest nu trebuie să mai fie sinuciderea. Dacă familia nu îi tolerează şi societatea îi respinge aceştia recurg la gesturi extreme. Ținem să subliniem că grupurile morții sunt niște comunități patologice ale unor copii nefericiți, care caută să fie înțeleși.

În concluzie vrem să menționăm, că în pofida cercetării teoretice a fenomenului de suicid în diferite ramuri ale științei, cazurile de suicid ce au fost recent mediatizate (mai ales înregistrate în rândul copiilor și adolescenților determinate de legenda urbană „Balena albastră”) ne-au arătat că de fapt societatea, specialiștii, instituțiile publice nu sunt pregătite să răspundă nevoilor copiilor și maturilor pentru a preveni suicidul. Părinții și profesioniștii nu cunosc cum să aducă în discuție cu copiii, în special cu adolescenții, problema suicidului. Jurnaliștii, în goană după senzații, admit încălcări în mediatizarea cazurilor de suicid, ceea ce agravează și mai mult prevenirea și profilaxia acestei probleme sociale.

Suicidul în rândul adolescenţilor este o problemă complexă, care necesită prin amploarea sa o atenţie şi o abordare multidisciplinară: asistențială, psihologică, sociologică, juridică, teologică şi psihiatrică, cu atât mai mult cu cât cercetarea suicidului şi tentativei de suicid poate să contribuie la înțelegerea stării de spirit adolescentine şi să evidenţieze factorii declanşatori acesteia.

Sinuciderea reprezintă singura moarte care poate fi prevenită. Individul care ia o astfel de hotărâre este ambivalent, el nu își dorește neapărat să moară, ci dorește să se elibereze de suferință, singurătate, iar soluția pe care o găsește implică și moartea. Existența unei persoane care să îl asculte și care să îi ofere sprijin poate să îi salveze viața. Această persoană îl poate ajuta să identifice soluții noi, pe care singur nu ar fi reușit să le identifice. Pentru a avea rezultate demne de luat în seamă în acest domeniu, trebuie avute în vedere strategii complexe care să se bazeze în același timp pe tratamente ale tulburărilor mentale, farmacoterapie, terapii comportamentale

relaționale, intervenții psihosociale, intervenții comunitare, școlare, la nivelul societal, intervenții susținute de politici de stat.

Referințe:

1. MIHAILOV, V. *Fenomenul autodistructiv la copii şi adolescenți – evaluare, prevenție, intervenție*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017.
2. *Raport nr. 1212 privind respectarea drepturilor şi libertăților omului în Republica Moldova în anul 2017 din 10.08.2018* [Accesat 20.07.2019] Disponibil: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&-lang=1&id=376823/
3. *Notă informativă cu privire la starea delincvenței juvenile şi activitatea pe domeniul siguranță copii pe parcursul a 12 luni ale anului 2018*. [Accesat 20.07.2019] Disponibil: http://politia.md/sites/default/files/-delincventa_juvenila_12_luni_2018_sait.pdf/
4. CONSTANTINESCU, N. *Cultura populară în „eonul" globalizării: clone, grefe și implanturi în folclorul actual*. 2003. [Accesat 20.07.2019] Disponibil: http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V2756/pdf /

CONCEPTUALIZAREA DEZVOLTĂRII UMANE

Tatiana SPĂTARU

Definirea dezvoltării umane pornește de la libertățile și oportunitățile oamenilor: să trăiască o viață lungă și să fie sănătoși, să fie educați și să aibă acces la resursele necesare pentru un trai decent. Conceptul de dezvoltare umană trebuie înțeles ca un proces de extindere a libertăților şi oportunităților oamenilor și de îmbunătățire a bunăstării acestora. Dezvoltarea umană se referă la libertatea reală: oamenii obișnuiți trebuie să decidă cine să fie, ce să facă și cum să trăiască. Opțiunile suplimentare includ libertatea politică, garantarea drepturilor omului și respectul personal.

Conceptul vizionar de dezvoltare umană a fost dezvoltat de economistul pakistanez Mahbub ul Haq, considerat şi arhitectul indicelui dezvoltării umane (IDU). Reflecțiile sale asupra dezvoltării umane explorează o nouă paradigmă de dezvoltare, ce se concentrează pe bunăstarea umană. În interpretarea autorului, creșterile veniturilor

sunt tratate ca mijloace esențiale, însă nu ca dezvoltarea și nu ca suma totală a vieții umane. Discuția, lansată asupra politicilor și strategiilor de dezvoltare, care corelează creşterea economică cu viața umană în diverse societăți, a condus spre elaborarea IDU. Astfel, IDU devine o măsură mult mai cuprinzătoare a progresului socioeconomic decât măsura tradițională a produsului național brut [1]. Dr. Haq a susținut că măsurile existente ale progresului uman nu au reușit să răspundă adevăratului scop de dezvoltare – de a îmbunătăți viața oamenilor. În special, el a considerat că măsura frecvent utilizată a produsului intern brut nu a reușit să măsoare în mod adecvat bunăstarea. Lucrând împreună cu laureatul Premiului Nobel Amartya Sen și alți economiști cunoscuți, în 1990 dr. Haq coordonează publicarea primului Raport de dezvoltare umană, care a fost elaborat la comanda Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD) [2].

Acest raport este de o importanță semnificativă, contribuind la definirea, măsurarea și analiza dezvoltării umane începând cu 1960. Include o evaluare a creşterii economice și dezvoltării umane, a strategiilor și politicilor de dezvoltare umană. Raportul analizează evoluția dezvoltării umane pe parcursul a trei decenii și experiența a 14 țări, ce conduc creşterea economică și dezvoltarea umană. Finalizează prin focusarea pe urbanizare și dezvoltarea umană. Se axează nu numai pe ceea ce trebuie de făcut, dar și cum. Este primul raport dintr-o serie de rapoarte ulterioare, ce detaliază planificarea, gestionarea și finanțarea dezvoltării umane. Raportul este însoțit de indicatorii dezvoltării umane, ce includ datele sociale și umane disponibile, prezentate pentru fiecare țară într-o formă comparabilă. PNUD întreprinde efortul de a lansa un program de completare a datelor privind țările lipsă și îmbunătățirea statisticii existente, astfel încât acești indicatori de dezvoltare umană să fie folosiți ca referințe standard pentru analizele de țară și comparațiile dintre state [2].

Din anul 1990 până în 2017 au fost editate 25 de rapoarte. În anul 2018 se lansează o actualizare statistică „Indicii și indicatori ai dezvoltării umane: 2018” [3], pentru a asigura coerența în raportarea indicatorilor – cheie și a statisticilor privind dezvoltarea umană. Aceasta include o analiză a situației dezvoltării umane – instantanee

ale condițiilor actuale, precum și tendințe pe termen lung în ceea ce privește indicatorii de dezvoltare umană. Indicele dezvoltării umane (IDU) este o măsură sumară a realizărilor în trei dimensiuni-cheie ale dezvoltării umane: o viață lungă și sănătoasă, accesul la cunoștințe și un mod decent de viață. IDU este media geometrică a indicilor normalizați pentru fiecare dintre cele trei dimensiuni. Valorile indicelui dezvoltării umane se situează între 0-1.

Anexa statistică cuprinzătoare oferă o imagine de ansamblu asupra stării de dezvoltare din întreaga lume, analizând tendințele pe termen lung ale indicatorilor dezvoltării umane în mai multe dimensiuni și pentru fiecare națiune. În perioada estimată populația globală a crescut de la 5 mld. la 7,5 mld., totodată numărul persoanelor cu un nivel scăzut de dezvoltare umană s-a redus de la 3 mld. la 926 mil. sau de la 60% din populația globală la 12%, iar numărul persoanelor cu nivel de dezvoltare umană înalt și foarte înalt este mai mult decât triplat, de la 1,2 mld. la 3,8 mld. sau de la 24% din populația globală la 51%. Actualizarea statistică din 2018 evidențiază progresele considerabile, dar și persistența lipsurilor și a disparităților în 189 de țări și teritorii [3].

Clasamentul IDU pentru anul 2017 este condus de Norvegia, Elveția, Australia, Irlanda și Germania. Cele mai scăzute scoruri din măsurarea IDU privind sănătatea, educația și veniturile revine următoarelor cinci țări: Niger, Republica Centrafricană, Sudanul de Sud, Ciad și Burundi. Cel mai înalt scor înregistrează Norvegia (0,944), iar cel mai jos – Niger (0,354). Media globală înregistrând 0,728.

Țările sunt împărțite în funcție de patru categorii de dezvoltare umană: foarte înaltă, înaltă, medie și scăzută. În anul 2017 în grupul de țări cu nivel foarte înalt de dezvoltare se aflau 59 de țări, cu nivel înalt de dezvoltare – 53, mediu – 39 și scăzut – 38. La nivel mondial din 1990 până în 2017 se atestă tendința generală de îmbunătățire continuă a dezvoltării umane. Spre exemplu, în 2010 în categoria țărilor cu nivel înalt de dezvoltare erau doar 46 de țări, iar în cea cu nivel scăzut – 49.

Compararea tendințelor IDU din 1990 cu cel din 2017 (Tab.) scoate în evidență o creștere la nivel mondial de 0,130. În cazul

grupului de țări cu dezvoltare umană foarte înaltă (0,107) acest indice este sub media mondială. Pentru grupurile țărilor cu dezvoltare umană înaltă (0,186), medie (0,183), scăzută (0,153) evoluția IDU se plasează *supra* medianei mondiale, ceea ce demonstrează persistența potențialului dezvoltării umane insuficient valorificat.

Tabel

Tendințele Indexului Dezvoltării Umane, 1990-2017

Grupuri de dezvoltare umană	1990	2000	2010	2012	2014	2015	2016	2017
Dezvoltare umană foarte înaltă	0,787	0,831	0,873	0,880	0,887	0,890	0,892	0,894
Dezvoltare umană înaltă	0,571	0,635	0,718	0,732	0,745	0,750	0,754	0,757
Dezvoltare umană medie	0,462	0,523	0,596	0,613	0,627	0,634	0,641	0,645
Dezvoltare umană scăzută	0,351	0,387	0,472	0,486	0,495	0,498	0,501	0,504
Mondial	0,598	0,642	0,698	0,709	0,718	0,722	0,726	0,728

Sursa: United Nations Development Programme. Human Development Reports. http://hdr.undp.org/en/composite/trends.

Variațiile statistice din 2000 până în 2017 deschid posibilitatea de a veni cu analize relevante pentru elaborarea strategiilor și politicilor la nivel global, regional și național. Compararea indicatorilor statistici scoate în evidență eficacitatea sau ineficacitatea guvernării la nivel național, probleme existente în interiorul țării ce se pot ascunde sub valorile tradiționale ale IDU, diferențele în inegalitatea globală, direcționarea resurselor spre regiunile unde există cea mai mare necesitate. Bazele de date acumulate sunt extrem de valoroase pentru organizațiile internaționale, factorii de decizie naționali și cercetătorii preocupați de analizele inegalităților.

Apariția raportului privind dezvoltarea umană din 2019 se va concentra pe înțelegerea dimensiunilor inegalității. Va merge dincolo de discursul dominant concentrat pe disparitățile de venit, pentru a lua în considerare și inegalitățile în alte dimensiuni, cum ar fi sănătatea, educația, accesul la tehnologii și expunerea la șocurile economice și climatice. Acesta va folosi noi date și metode pentru a evidenția modul în care inegalitatea afectează viața oamenilor într-un mod care nu poate face față măsurilor bazate pe medii; și va avea o viziune pe

termen lung în perspectiva anului 2030 privind atingerea Obiectivelor de dezvoltare durabilă și dincolo de acestea [4].

Referințe:

1. MAHBUB ul HAQ, *Reflections on Human Development*. 1st Edition. Publisher: Oxford University Press, 1995. 288 p.
2. *Human Development Report*, 1990. Publisher: Oxford University Press, 1990. 141 p.
3. *Statistical Update*, 2018. [Accesat 20.06.2019]. Disponibil: http://hdr.undp.org/en/2018-update.
4. *Human Development Report*, 2019. Focusing on Inequality. [Accesat 25.06.2019]. Disponibil: http://hdr.undp.org/en/towards-hdr-2019.

FLEXIBILIZAREA PROGRAMELOR DE MUNCĂ: ÎNTRE OPORTUNITATE ȘI RISCURI

Anastasia OCERETNÎI

Activitatea de muncă este un aspect important al vieții fiecărei persoane, contribuind la fortificarea identității sociale, la crearea unui sistem de interrelații și la integrarea în mediul social. În același context, munca instituționalizată a contribuit la o diminuare a implicării membrilor familiei în realizarea sarcinilor casnice, afectând buna funcționare a familiei. Totodată, creșterea ratei de participare a femeilor pe piața muncii, apariția noilor forme de organizare familială, creșterea solicitărilor de servicii sociale de îngrijire pe fundalul unei îmbătrâniri a populației, implică o serie de dificultăți în realizarea pe deplin a sarcinilor de muncă și a celor de familie. Cercetătoarele române C. Leovaridis și L. Cârcu [1, p.102-103] consideră că un bun echilibru între muncă și viața personală contribuie la sporirea stării de spirit a angajaților, reducerea absenteismului de la locul de muncă, optimizarea performanţei profesionale, loializarea angajaţilor şi la o mai bună stare de sănătate a acestora. Factorii care contribuie la asigurarea acestui echilibru, se referă la caracteristicile și prioritățile individuale, statutul social, rețeaua socială, tipul organizației și a muncii prestate.

În condițiile unei dezvoltări acerbe a noilor tehnologii, a unei economii de piață ce conferă o mai slabă stabilitate a pieței muncii, cu decalaje și modificări ale cererii și ofertei de forță de muncă, are loc o schimbare a imaginii și conținutului muncii, atât în ceea ce privește sarcinile de muncă, modul și mijloacele de realizare a lor, timpul de muncă ș.a. Cert este că majoritatea întreprinderilor, în special cele din sectorul privat, au ca prioritate adaptarea lor la mediul în continuă schimbare.

Unul din mecanismele aplicate la nivel internațional care asigură o adaptare a organizației la schimbările de pe piața muncii, dar și o dezvoltare a acesteia este *flexibilizarea programelor de muncă*, prin care se oferă flexibilitate în ceea ce privește timpul și programul de muncă sau locul în care angajatul lucrează. Un studiu realizat în anul 2015, pe un eșantion de 8000 de angajați și angajatori din 10 țări, atestă că 75% din întreprinderi aveau programe flexibile de muncă pentru a permite angajaților să își schimbe orele de muncă și să utilizeze TIC în munca de la domiciliu [2, p.5]. În același timp, în anul 2018 mai mult de 85% din întreprinderile și organizațiile din Canada ofereau opțiuni de flexibilizare a programului de muncă [3], în timp ce în anul 2012 aproximativ 36% din angajații canadieni cu responsabilități de îngrijire aveau programe flexibile de muncă [2, p.6].

Aranjamentele sau programele flexibile de lucru sunt aranjamente alternative la săptămâna tradițională de lucru (8 ore pe zi sau 40 de ore săptămânal). Multe dintre aceste aranjamente au început să se contureze în perioada anilor 60-80 ai secolului al XX-lea, perioadă în care atât angajatorii, cât și clasa politică (în special în țările dezvoltate) au căutat noi practici de ocupare pentru a aborda probleme emergente, cum ar fi congestionarea traficului, creșterea participării femeilor pe piața muncii având și responsabilități familiale, extinderea programului de activitate a unor întreprinderi, ratele ridicate ale șomajului și necesitatea reducerii costurilor. La începutul anilor 1980, în contextul conștientizării importanței echilibrului dintre muncă-viață privată, programele de muncă flexibile au cunoscut o aplicare la scară largă ca politici de muncă favorabile familiei, angajatorii ajutând și încurajând angajații să echilibreze cerințele muncii cu responsa-

bilitățile familiale și personale. Astăzi în o bună parte a țărilor europene (Maria Britanie, Franța, Germania, România etc.), Canada, Statele Unite ale Americii, Japonia, Noua Zeelandă ș.a. se aplică pe larg aceste aranjamente.

Practicile internaționale scot în evidență aplicarea diferitelor scheme de aranjamente flexibile de muncă, printre care: *timpul flexibil*, care prevede munca într-un număr de ore având o flexibilitate a timpului începerii și finalizării muncii stabilite în anumite cadre de timp; *săptămâna de lucru comprimată,* în sensul în care se permite activitatea de muncă pentru perioade mai lungi de timp per zi sau schimbarea unei perioade de timp definite în schimbul unei zile libere; *schimbări de timp,* prin care un angajat, din motive personale, poate solicita timp liber în schimbul recuperării acestuia lucrând după program în altă zi; *divizarea timpului de muncă,* prin care se permite activitatea de muncă a două sau mai multe perioade în timpul unei perioade de timp definite (ex.12 ore) într-o zi; *compensarea orelor,* mecanism prin care orele suplimentare pot fi compensate prin concediu de odihnă cu o rată de 1,5 ore pentru o oră suplimentar lucrată [2, p.6]; *munca la distanță/teleworkimg,* clasificată în: munca parțială la distanță de la domiciliu, când o zi, câteva zile pe săptămână sau o parte a zilei munca se desfășoară în afara oficiului și munca la distanță pentru cei cu normă deplină [5, p.34].

În cazul Republicii Moldova, legislația muncii reglementează parțial posibilitatea de instituire a unor programe flexibile de muncă. Astfel, Codul muncii stabilește organizarea muncii pe fracțiune de normă (timp de muncă parțial) (art. 97), dă dreptul angajatorului de a stabili, cu acordul scris al angajatului, programe individualizate de muncă, cu un regim flexibil de muncă (art.100) și reglementează munca la domiciliu (art.290). Totuși aceste prevederi nu se aplică pe larg, fiind menționate dificultăți de aplicare atât din partea angajatorilor, cât și a salariaților. Studiul desfășurat de Institutul Național de Cercetări Economice, în anul 2019, „*Mamele cu copii de vârstă preșcolară: între serviciu și obligațiuni familiale*”, a stabilit că 36,2% din totalul respondenților au solicitat flexibilizarea programelor de muncă, iar 17,9% dintre respondenți – posibilitatea oferirii de către

angajator a zilelor suplimentare de odihnă, în contextul reconcilierii vieții de familie cu cea profesională.

Studiile desfășurate atestă un șir de beneficii ale programelor flexibile pentru angajați, precum: îmbunătățirea reconcilierii vieții de familie cu cea profesională, reducerea stresului în muncă și îmbunătățirea stării de sănătate, reducerea absenteismului, creșterea satisfacției în muncă [2, p.9]. În cazul angajatorilor, beneficiile identificate se referă la reducerea absenteismului; creșterea productivității [2, p.9]; minimizarea sau evitarea reducerilor de personal; reducerea necesarului de spațiu, inclusiv a costurilor etc. Totuși angajatorii vor putea suporta costuri cu referire la instituirea unor sisteme de monitorizare.

Cercetătorii americani S. Yang și L. Zheng au identificat o relație între creșterea productivității muncii și programele flexibile [4], aspecte confirmate și de datele studiului Flex Strategy Group (an.2018): 60% din angajații americani cu normă deplină au indicat o productivitate și o implicare mai mare având opțiuni flexibile de muncă [6]. Totuși, flexibilizarea muncii poate avea un impact asupra relațiilor de muncă și mediului organizațional. Cercetătoarea britanică H. Drew consideră că implementarea flexibilității la locul de muncă a contribuit la erodarea lentă a negocierilor colective [7, p.1]. În același timp, munca la distanță afectează comunicarea și cultura organizațională, prin lipsa de comunicare atât formală, cât și informală și lipsa de informare cu privire la evenimentele care se desfășoară în cadrul companiei [5, p.35]. Chiar dacă unii cercetători consideră că prin flexibilizarea programelor de muncă se fortifică atașamentul angajaților de companie, totuși relevante ar fi riscurile la care pot fi supuse culturile organizaționale cu relații distanțate în cadrul colectivului de muncă.

În reglementarea unor astfel de programe este necesară analiza practicilor altor state, din perspectiva reliefării beneficiilor și a riscurilor pe care le comportă atât pentru angajați, angajatori, cât și pentru societate în ansamblu.

***Referințe*:**

1. LEOVARIDIS, C., CÂRCU, L. Echilibrul dintre muncă, viață personală și educație în rândul studenților. O cercetare calitativă. În: *Revista română de sociologie*, nr. 1-2. București, 2018, pp. 101-133.

2. Flexible Work Arrangements. A Discussion Paper. [Accesat 10.07.2019] Disponibil: https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/labour-standards-equity/consultation-flexible-work-arrangements/discussion-paper.html
3. Majority of Canadian organizations offer flexible working options: survey. [Accesat 02.09.2019] Disponibil: https://www.benefitscanada.com/news/majority-of-canadian-organizations-offer-flexible-working-options-survey-115085
4. YANG, S., ZHENG, L. The paradox of de-coupling: A study of flexible work program and workers' productivity. In: *Social Science Research*, vol.40, 2011, issue 1, pp. 299-311. [Accesat la 10.09.2019]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/240440970_The_paradox_of_de-coupling_A_study_of_flexible_work_program_and_workers'_productivity
5. WOJCAKA, E., BAJZIKOVAB, L., SAJGALIKOVAC, H., POLAKOVAD, M. How to Achieve Sustainable Efficiency with Teleworkers: Leadership Model in Telework. In: *Procedia-Social and Behavoral Sciences*, 2016, no.229, pp.33-41.
6. 60% of U.S. workers feel more productive when they have workplace flexibility. [Accesat 02.09.2019] Disponibil: https://www.benefitscanada.com/news/60-of-u-s-workers-feel-more-productive-engaged-when-working-flexibly-survey-112321
7. DREW, H Flexible working in Germany. [Accesat 10.09.2019] Disponibil: https://www2.uwe.ac.uk/faculties/BBS/BUS/Research/CESR/HD_CESR_Review_Jan_12.pdf

IMPLEMENTAREA MECANISMULUI DE SUPERVIZARE ÎN DOMENIUL ASISTENȚEI SOCIALE

Stela MILICENCO, Sergiu OCERETNÎI

Istoria supervizării datează de la sfârşitul secolului al XIX-lea, când în SUA „vizitatorii prietenoşi” *(friendly visitors)* şi „agenţii plătiţi” *(paid agents)* sprijineau organizaţiile caritabile în distribuirea serviciilor şi resurselor financiare, activitate care a evoluat şi s-a modificat pe parcurs. Supervizarea reprezintă o intervenţie profesionistă încă insuficient valorizată în Republica Moldova, beneficiile acesteia

fiind actualmente recunoscute în multe ţări, printre care: SUA, Germania, Suedia, Franţa, Marea Britanie, România ş.a.

Aşteptările societăţii contemporane faţă de rezultatele muncii asistenţilor sociali sunt destul de mari, fapt determinat şi de criza profundă prin care trece societatea noastră. Volumul mare de muncă, dar şi insuficienţa experienţei profesionale împiedică asistenţii sociali în evaluarea propriilor competenţe, ceea ce poate fi depăşit prin intermediul activităţilor de supervizare.

O intervenţie de bună calitate în domeniul asistenţei sociale implică şi componenta reflecţie a specialistului asupra lui însuşi şi asupra eficienţei activităţilor desfăşurate, ceea ce este asigurat prin intermediul supervizării.

Cu referire la sistemul de asistenţă socială, vom menţiona că supervizarea este considerată drept **o metodă de suport profesional oferită personalului angajat în sistemul de asistenţă socială, în scopul sporirii abilităţilor acestuia de lucru cu beneficiarii, asigurării calităţii şi eficienţei activităţii şi prevenirii epuizării profesionale.**

Implementarea mecanismului de supervizare profesională în asistenţa socială presupune necesitatea asigurării unui cadru organizaţional adecvat, precum şi diferenţierea responsabilităţilor de supervizare pe niveluri administrative (Tab.).

Eficiența funcționării sistemului integrat de servicii sociale depinde de nivelul de performanță profesională a prestatorilor de servicii sociale [1]. Aceasta prevede implementarea culturii supervizării profesionale şi a evaluării performanţelor pentru angajaţii sistemului de asistenţă socială, organizată pe tipuri de servicii, arii de responsabilitate şi niveluri de competenţă.

În scopul intensificării eficienței activităților de supervizare, se recomandă semnarea unui acord de supervizare între supervizor şi angajatul supervizat. Acest acord reflectă obiectivele supervizării, necesitățile individuale ale persoanei supervizate, precum şi unele detalii privind organizarea ședințelor de supervizare cu angajatul dat [4].

Procesul de supervizare profesională este unul continuu, cu organizarea sistematică a şedinţelor, în baza unui orar lunar care specifică agenda, data, locul şi timpul şedinţei. Stabilirea unui

program de şedinţe sistematice îi va ajuta pe angajaţi să se pregătească pentru şedinţele de supervizare şi să planifice alte activităţi legate de acestea.

Tabel

Diferenţierea responsabilităţilor de supervizare
pe niveluri administrative în Republica Moldova

APC nivel naţional	**Administraţia Publică Centrală**	**MSMPS** (Ministerul Sănătăţii, Muncii şi Protecţiei Sociale)	**La nivel naţional,** MSMPS este responsabil de elaborarea materialelor metodologice şi informaţionale, precum şi de asigurarea instruirilor în supervizare profesională pentru angajaţii STAS şi ai serviciilor de asistenţă socială.
APL nivelul II	**Consiliul Raional**	**DASPF** (Direcţia Asistenţă Socială şi Protecţia Familiei)	**La nivel de raion,** STAS asigură implementarea mecanismului de supervizare profesională pentru toţi angajaţii STAS. În acest context, şeful STAS şi managerii serviciilor sociale identifică persoanele pentru delegarea responsabilităţilor de supervizare, asigură instruirea lor în metodologia supervizării, creează condiţii pentru realizarea acestor responsabilităţi, precum şi monitorizează procesul de supervizare în structurile subordonate. Şeful STAS oferă supervizarea specialiştilor din cadrul STAS şi managerilor de servicii din cadrul sau din subordinea STAS (de exemplu, Serviciul asistenţă socială comunitară, Serviciul asistenţă parentală profesionistă, Serviciul deservire socială la domiciliu, Serviciul echipa mobilă etc.).
APL nivelul I	**Consiliul Local**	**Asistentul social comunitar**	**În cadrul Serviciului asistenţă socială comunitară** scopul principal al supervizării profesionale constă în îmbunătăţirea competenţelor profesionale ale asistenţilor sociali comunitari, precum şi susţinerea membrilor echipelor multidisciplinare create la nivel local, în vederea prestării serviciilor sociale calitative la nivel de comunitate.

Conceptul de supervizare este relativ nou pentru sistemul de asistenţă socială din Republica Moldova, iar implementarea acestuia este bazată pe următoarele documente: Mecanismul de supervizare în asistenţa socială, aprobat prin Ordinul MPSFC nr.99 din 31.12.2008, Ghidul de implementare a mecanismului de supervizare în asistenţa socială, aprobat prin Ordinul MMPSF nr.15 din 10.11.2009.

Mecanismul de supervizare profesională, elaborat în anul 2008, ţine de activitatea Serviciului de asistenţă socială comunitară (SASC),

cu destinaţie asistenţilor sociali comunitari şi de activitatea Serviciului de îngrijire socială la domiciliu, fiind destinat lucrătorilor sociali [2].

Din 2009 și până în prezent, mecanismul de supervizare profesională a fost implementat la nivel național cu un grad și un nivel diferit de implicare în diferite raioane ale țării. Cea mai înaltă eficiență în implementare a fost menționată în raioanele care au beneficiat de suport din partea proiectelor implementate de ONG-urile care activează în domeniul asistenței sociale. Accentul nou orientează procesul de supervizare spre consolidarea și uniformizarea competențelor profesionale ale angajaților, asigurarea bunăstării copilului și consolidarea familiilor pentru a asigura copilului condiții adecvate pentru creștere și dezvoltare [5].

Concluzii. Supervizarea reprezintă o intervenţie profesionistă deocamdată insuficient valorizată în Republica Moldova. Rolul ei este recunoscut în multe ţări, iar beneficiile sunt incontestabile. Implementarea supervizării trebuie încurajată, cel puţin din două motive principale: importanţa definitorie a supervizorului în activitatea profesioniştilor care lucrează cu o diversitate de cazuri specifice, precum şi existenţa standardelor minime obligatorii pentru unele categorii de servicii sociale, prin care se prevede obligativitatea supervizării profesioniştilor care activează în cadrul acestor servicii [3]. Or, piaţa muncii în societatea contemporană e caracterizată de extinderea exigenţelor profesionale şi de plafonarea în carieră, care neconştientizate, pot conduce la ardere profesională.

Referințe:

1. HOWE, K., GRAY, I. & BROWN, K. *Effective supervision in social work*, London: SAGE Publications, 2013, **DOI:** http://dx.doi.org/-10.4135/9781526401625
2. Mecanismul de supervizare în asistenţă socială. Aprobat prin Ordinul Ministerului Protecţiei Sociale, Familiei şi Copilului nr.99 din 31.12.2008. 24 p.
3. MILICENCO, S. Importanţa supervizării în practica asistenţei sociale. În: *Studia Universitatis (Seria Ştiinţe sociale)*. 2013, nr. 8(68), pp. 21-25.
4. OCERETNÎI, S. Abordări teoretice privind conceptul de supervizare în asistența socială. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale “The Contemporany issues of the socio-humanitarian sciences”*, Chișinău, organizat de către ULIM, 6-7 decembrie 2018.

5. RÎJICOVA, S., GRIGORAS, S. *Mecanismul de supervizare profesională în asistența socială-Ghid de implementare practică*. Chișinău: [s. n.], 2017. 32 p.

PERSOANA VÂRSTNICĂ ÎN SPAȚIUL EDUCAȚIONAL AL SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

Liliana SALCUȚAN

În practicile educaționale contemporane, precum și în alte domenii ale realității sociale, manifestarea *ageism*-ului adesea este inevitabilă. Mediul social și presiunea la angajare și concediere îi provoacă pe mai mulți oameni să părăsească munca în momentul culminant al productivității [1, p.92.]. Motivația unui asemenea model de comportament al angajatorului este direct proporțională cu stereotipurile gerontologice vehiculate în acest spațiu social al unui model de inutilitate. Înrădăcinarea reprezentărilor sociale în detrimentul persoanelor vârstnice, creează manifestarea gradului de stagnare și pasivitate al acestora față de relaționarea cu inovațiile tehnice, pregătirea spre învățare și recalificare. Presiunea stereotipurilor sociale, atinge ritmuri sporite, iar majoritatea vârstnicilor își formează comportamentul în baza etichetei, adaptând în același timp propriul model al „pierderii", care se încorporează în structura internă a personalității. Ca rezultat – în locul creșterii nivelului său profesional, se formează convingerea de incompatibilitate față de cerințele funcției deținute, ceea ce o face la decizia de părăsire sau acceptare a unei munci mai inferioare.

Perioada bătrâneții este etapa distanțării de la spațiul educațional, adesea direct proporțională fie cu incapacitatea vârstnicului față de studii, fie cu disponibilitatea deficitului de timp pentru acțiuni compensatore de răspuns, sau fie exclusiva predestinare a persoanelor vârstnice de a lucra acasă și de educare a nepoților. În condițiile actuale, când se intensifică îmbătrânirea populației, este necesar să fie elaborat un program nou de studiere a bătrâneții, pentru a oferi o evaluare adecvată scalei valorilor socioculturale, detașându-ne de la speculațiile bazate pe deprecierea biologică și socială a persoanei

vârstnice. Cercetările actuale în domeniul biologiei, psihologiei îmbătrânirii, gerontologiei sociale dau toate asigurările pentru schimbarea discursului bătrâneții de la interpretările finale și negative la acceptarea echivalării acesteia cu alte etape ale vieții, ce posedă demnitate și privilegiu [2, p.106]. În acest sens, este necesară propunerea unei *Imagini Noi* a bătrâneții în spațiul public cultural, accentuând necesitatea educației pe parcursul vieții.

În comparație cu alte etape ale vieții, se observă o preponderență a înțelegerii sintetizate a funcțiilor mintale: înțelepciunea practică a vieții, sporirea nemijlocită a experienței de viață ce oferă omului posibilitatea de a se orienta în viața socială, fiind bazat pe complicațiile vieții spirituale, gradului de percepere, finețea/subtilitatea trăirilor, intensitatea vieții psihice, proceselor emoționale și cristalizării cunoștințelor [3. p.47].

Una din problemele propuse spre studiere a fost clarificarea relațiilor seniorilor față de posibilitățile și perspectivele lor educaționale. În calitate de metode de culegere a datelor am utilizat: observația neparticipativă și interviul aprofundat. În cadrul cercetării au fost intervievate 20 de persoane cu vârsta cuprinsă între 57-92 de ani, reprezentanții serviciilor cluburilor de interes, fondate în baza serviciilor specializate și de specializare înaltă a persoanelor vârstnice din R. Moldova (Centrul „Răsărit”, Strășeni, și Centrul de plasament pentru persoane vârstnice și cu dizabilități, Chișinău).

Modelul contemporan al activităților de club predestinat vârstnicilor la moment este abia în dezvoltare, cu toate că formele colective de petrecere a timpului liber au rădăcini cultural-istorice. Formele tradiționale de comunicare colectivă, așa ca: șezătorile, vizite reciproce, participare în societăți religioase etc., într-o anumită formă contribuiau la promovarea practicilor de comunicare cooperantă. Aceste forme de petrecere a timpului liber pentru persoanele vârstnice pot servi drept remedii de profilaxie a singurătății și inutilității la care din diferite motive aceștia adesea recurg. Astfel, la formarea modelului contemporan al activităților de club, din păcate se regenerează stereotipul gerontologic al incompatibilității muncii intelectuale și educația la vârste înaintate. Iată motivul pentru care în

aceste centre predomină activităţile fabricate manual, ca *hand made,* nefiind promovare programele educaţionale. Excepţie în acest sens îl au activităţile cu caracter educaţional desfăşurate în cadrul centrului „Răsărit" al Asociaţiei Neoumanist Străşeni, unde sunt pe larg promovate programele educaţionale de studiere a limbilor străine, culturii şi literaturii contemporane. Activitatea comună de club este foarte importantă pentru participanţi din punct de vedere psihologic: se formează ideea participării, sporeşte încrederea în sine, trăirea emoţiilor pozitive, se măreşte gradul de confort şi al stării de bine în general. Dezvoltarea relaţiilor noi, devine una din condiţiile de bază pentru participanţii la acest gen de activităţi, fiind foarte interesaţi de absenţa unuia sau altor colegi, susţinându-se atât spiritual, cât şi material.

Cercetarea acestei probleme a demonstrat faptul că politica legislativă şi practica reală în domeniul educaţional nu abordează şi nu rezolvă problema acordării pentru seniori a serviciilor educaţionale sub forme nestandardizate, care doresc să studieze limbile străine, istoria, geografia, să se întâlnească cu personalităţi interesante etc., să-şi continue studiile.

În urma culegerii informaţiilor cercetării noastre, am identificat următoarele grupuri gerontologice: *I* – se caracterizează printr-un nivel înalt al punctului propriu de vedere referitor la continuarea studiilor sale. Învăţământul pentru ei este valoare individuală şi continuarea studiilor permite deschiderea posibilităţilor capitalului cultural necesar societăţii contemporane pentru a fi respectaţi de ceilalţi membri ai societăţii, fiind exprimate necesitatea de renovare şi aprofundare a propriilor cunoştinţe. În acest grup (12 seniori) s-au integrat persoane cu o vârstă mai înaintată de 65-92 de ani din cadrul centrului „Răsărit" Străşeni, implicarea în diferite activităţi de ordin educaţional (studierea limbii străine, discuţii şi impresii ale unei cărţi citite, discuţii cu diferite personalităţi etc.), le oferă o montare pozitivă, înţelegerea şi susţinerea de către apropiaţi a dorinţei de a învăţa.

La al *II-lea* grup, forma de educaţie tradiţională constituie efectuarea activităţilor după interese. Pentru ei este caracteristică posibilitatea de „*comunicare zilnică, de a fi printre oameni, educaţia nu numai a nepoţilor, dar şi să te dezvolţi, să fii la curent cu toate*" (M., fem., 82

de ani, Străşeni), „*să ne amintim de tinereţe, cântăm, recităm poezii, brodăm”* (D., fem., 69 de ani, Chişinău). Aşa tendinţă este susţinută de copii, prieteni şi apropiaţi, însă educaţia la vârsta a treia oficială/neoficială nu întotdeauna este apreciată de societate şi chiar de vârstnici ceea ce nu stimulează acumularea cunoştinţelor.

Al *III-lea* grup, cu toate că se consideră consumatori ai serviciilor educaţionale, totuşi, nu văd perspective de viitor în această activitate. Ţinând cont de faptul că societatea continuu produce discriminări faţă de vârstnici, continuarea studiilor pentru ei va conduce la manifestarea neîncrederii în forţele proprii şi manifestarea unor trăiri sufleteşti. Pentru ei este importantă aprecierea celor din jur „*Vor spune, că am înnebunit*” (I., bărbat, 73 de ani, Străşeni), „Vor *considera că învăţământul nu este o activitate pentru vârstnici*” (P., fem., 89 de ani, Străşeni).

Pentru ceilalţi vârstnici intervievaţi, motivarea continuării studiilor drept componentă de bază a dezvoltării personalităţii, îndeplinirea calitativă a obligaţiilor se referă la: „*de a fi printre oameni”* (A., fem., 92 de ani, Străşeni), *„întâlnirea zilnică a colegilor de club*” (A., fem., 83 de ani, Străşeni), „*a forma noi prieteni*” (I., bărbat, 79 de ani, Străşeni).

În concluzie, vom menţiona că problema studierii pe parcursul întregii vieţi creează adesea dificultăţi la nivel familial, devenind discriminatorie chiar în familia extinsă a seniorului, devenind adesea „domesticiţi” de treburile casnice şi impuşi să îndeplinească gratuit funcţiile gospodăreşti. În acest sens, pentru a oferi soluţii de promovare a educaţiei pe parcursul vieţii trebuie să fie efectuată o revizuire a politicii sociale de extindere a termenelor educaţionale de vârstă. Astfel, specificul componentei gerontologice se referă nu numai la posibilitatea de participare la procesul educaţional al seniorului, dar şi la integrarea lor în câmpul muncii. Conştientizarea şi acceptarea mobilităţii în spaţiu a vârstelor, ce parcurg diferite etape ale vieţii, sunt direct proporţionale cu identificarea şi actualizarea scopurilor vieţii, înţelegerii şi atitudinii practice faţă de faptele instituţiilor sociale şi locale.

Referinţe:

1. ШАПИРО, В. *Человек на пенсии*. Москва: Мысль, 1980. 225 с.
2. ПАТРУШЕВ, В.Д. *Пенсионер: его труд, быт и отдых*. В: *Соц. иссл.*, 1998, № 10, сс.105-110.

3. МАЛКИНА-ПЫХ, И. *Кризисы пожилого возраста.* Москва: ЭКСМО, 2005.

ASPECTE ALE CADRULUI LEGAL NAȚIONAL ÎN DOMENIUL SUICIDULUI

Oxana ISAC

Trăim astăzi într-o societate globalizată, plină de evenimente generatoare de crize, atât la nivel social, cât şi la nivel familial, şcolar sau individual. Una din problemele complexe și extrem de grave cu care se confruntă astăzi societatea este suicidul. Prin urmare, eforturile de prevenire a suicidului necesită coordonare și consolidare a eforturilor, mobilizarea actorilor naționali și comunitari, care își vor asuma responsabilitatea pentru reducerea numărului de decese prin suicid. Aceste eforturi trebuie să fie complete și integrate, deoarece nici o abordare unilaterală nu poate avea un impact asupra unei probleme atât de complexe, cum este suicidul.

În acest context, evaluând importanța subiectului privind cazurile de suicid și de tentative de suicid care au luat amploare în ultima perioadă de timp, în special în rândul tinerei generații și având în vedere lipsa unor mecanisme eficiente care să răspundă nevoilor populației în ceea ce privește susținerea emoțională, precum și nevoia de a consolida instrumentele legale de prevenirea fenomenului suicidar, Parlamentul Republicii Moldova a adoptat Hotărârea nr. 46 din 24.03.2017 privind crearea unei Comisii speciale pentru elaborarea pachetului de modificări legislative în domeniul prevenirii suicidului în sarcina căreia au fost puse următoarele obiective:

- evaluarea situaţiei de ansamblu privind suicidul și tentativele de suicid;
- analiza tuturor factorilor ce determină comportamentul suicidar al copiilor, tinerilor și adulților;
- analiza tuturor serviciilor de susținere emoțională a populației și a eficienței/ineficienței acestora;

- identificarea unor soluţii legislative ce ar îmbunătăţi cadrul legal existent şi ar conduce la prevenirea suicidului, precum şi la identificarea unor soluții pentru alte probleme constatate.

Astfel, a fost identificat un set de acte legislative care vizează domeniul suicidului:

- Codul penal al Republicii Moldova;
- Codul familiei al Republicii Moldova;
- Codul educației al Republicii Moldova;
- Legea nr. 338-XIII din 15.12.1994 privind drepturile copilului;
- Legea nr. 1402-XIII din 16.12.1997 privind sănătatea mintală;
- Legea nr. 123 din 18.06.2010 cu privire la servicii sociale;
- Hotărârea Guvernului nr 55 din 30.03.2012 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru al Centrului comunitar de sănătate mintală și a Standardelor de calitate;
- Legea nr. 30 din 07.03.2013 cu privire la protecția copiilor împotriva impactului negativ al informației;
- Legea nr. 140 din 14.06.2013 cu privire la protecția socială a copiilor aflați în situație de risc și copiilor separați de părinți;
- Ordinul Ministerului Sănătății nr. 868 din 31.07.2013 privind organizarea activității Centrelor de sănătate prietenoase tinerilor;
- Hotărârea Guvernului nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul republican de asistență psihopedagogică și Serviciul rational/municipal de asistență psihopedagogică;
- Legea asistenței sociale nr. 547-XV din 25.12.2013;
- Hotărârea Guvernului nr 270 din 08.04.2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului;
- Hotărârea Guvernului nr. 212 din 05.04.2017 pentru aprobarea Planului de acțiuni privind promovarea siguranței pe Internet a copiilor și adolescenților pentru anii 2017-2020.

Comisia a solicitat opinia instituțiilor participante la ședințele de lucru vizavi de necesitățile de îmbunătățire a cadrului legislativ pe segmentul prevenirii suicidului. În urma audierilor și discuțiilor cu

reprezentanţii instituţiilor statale şi societăţii civile, s-au propus următoarele soluţii legislative:

- completarea Legii privind sănătatea mintală nr. 1402-XIII din 16.12.1997 cu noţiunile „suicid" şi „gânduri suicidare şi comportament suicidar" şi reglementarea atribuţiilor autorităţilor publice centrale şi a celor locale în domeniul prevenirii suicidului;
- completarea Legii nr. 140 din 14.06.2013 cu privire la protecţia socială a copiilor aflaţi în situaţie de risc şi copiilor separaţi de părinţi prin includerea în calitate de subiect al legii copilul care a săvărşit o tentativă de suicid;
- completarea Legii nr. 30 din 07.03.2013 cu privire la protecţia copiilor împotriva impactului negativ al informaţiei, astfel încât la închierea contractului de prestare a serviciilor, furnizorul de Internet să solicite beneficiarului instituirea obligatorie a controlului parental;
- adoptarea de către Parlament a Legii privind activitatea de psiholog, care are drept scop asigurarea securităţii sociale şi a menţinerii bunăstării psihologice a populaţiei prin crearea de garanţii ale drepturilor cetăţenilor de a beneficia de servicii psihologice calificate;
- adoptarea de către Parlament a proiectului de Lege privind modificarea şi completarea Codului penal al Republicii Moldova, şi anume, art. 150 în sensul îmbunătăţirii normei, dar şi înăspririi pedepselor pentru „Determinarea sau înlesnirea suicidului". Torodată, prin acest proiect se propune introducerea unui articol nou care va criminaliza acţiuni, precum „justificarea publică a suicidului";
- completarea Legii presei nr.243 din 26.10.1994 cu prevederi care vor stabili cine cade sub incidenţa noţiunii de jurnalist, cine are dreptul să colecteze şi să utilizeze materialele foto, video, audio în scopuri jurnalistice şi, totodată, introducerea unui capitol care ar reglementa presa on-line;
- elaborarea şi propunerea spre aprobare a modificărilor la Legea privind finanţele publice nr. 397 din 16.10.2003, care urmează a fi revizuită în vederea distribuirii mijloacelor financiare pentru salarizarea specialistului în protecţia drepturilor copilului din cadrul primăriilor a căror atribuţii sunt prevăzute în Legea nr.140 din

14.06.2013 cu privire la protecția socială a copiilor aflați în situație de risc și copiilor separați de părinți;

- modificarea art. 20 alin. (3) al Legii comunicațiilor electronice nr. 241 din 15.11.2007 prin substituirea în punctul c) a sintagmei ,,organelor împuternicite în condițiile legii” cu sintagma ,,organelor împuternicite în cadrul procesului penal și/sau conventional”.

În ședința plenară a Legislativului din 05.07.2018, Raportul Comisiei speciale pentru elaborarea pachetului de modificări legislative în domeniul prevenirii suicidului a fost examinat și aprobat prin Hotărârea nr.114, conform căreia Guvernul va asigura implementarea de către autoritățile administrației publice centrale și locale a recomandărilor Comisiei speciale, menționate în raport și în termen de 6 luni va informa Parlamentul cu privire la măsurile întreprinse pe marginea recomandărilor înaintate. Totodată, în contextul schimbărilor în viața politică a țării, constatăm că îndeplinirea de către Guvern a recomandărilor Comisiei parlamentare nu au fost de nimeni monitorizate și la moment rămân doar pe hârtie.

Printre alte recomandări ale comisiei se enumeră realizarea unui studiu național calitativ al tentativelor și cazurilor de suicid, instituirea serviciului de asistenţă telefonică gratuită pentru persoanele aflate în situaţii de criză și risc suicidal, implementarea unui set unic de colectare și prelucrare a datelor despre acest fenomen și introducerea unui program de formare parentală/familială pentru frecventare de către viitoarele familii la depunerea actelor pentru înregistrarea căsătoriei.

TEORIA ÎNTEMEIATĂ – O NOUĂ METODĂ A STRATEGIEI DE CERCETARE INDUCTIVĂ

Aliona CHIRA

Știința este un fenomen care definește lumea contemporană, iar ca argument poate fi invocată revoluția științifică fără precedent a acesteia. În asemenea curent, al dezvoltării științifice, se înscriu și științele sociale la compartimentul de metodologie a cercetării. Adică, actualmente putem vorbi de utilizarea și a altor strategii de cercetare

pentru a produce noi descoperiri în ştiinţă decât cea uzitată permanent până acum – strategia de cercetare deductivă. Una dintre aceste strategii de cercetare pe care vom insista în continuare este cea inductivă.

În general, o strategie de cercetare presupune o logică de cercetare pentru a răspunde întrebărilor cercetării în vederea generării cunoştinţelor despre anumite fenomene sociale. Astfel, pe parcursul dezvoltării ştiinţelor sociale, au existat susţinători ai diferitelor strategii de cercetare, fiecare dintre ei adoptând şi preferând strategia de cercetare care în acel moment părea a oferi demersul metodologic cel mai adecvat pentru a răspunde întrebărilor de cercetare. Din acest considerent, în literatura de specialitate, cu referire la acest subiect, există o abundenţă de dezbateri „complexe şi uneori netranşate" [1, p.75] datorate lipsei unui canon riguros privind condiţiile şi modalitatea de aplicare a fiecărei strategii de cercetare.

În contextul actual, o perspectivă foarte seducătoare asupra ştiinţelor sociale o reprezintă strategia de cercetare inductivă, în care cercetătorul realizează observaţii pertinente, conduce experimente, analizează în mod riguos datele obţinute pentru a produce noi descoperiri şi/sau noi teorii. Premisa de la care porneşte această strategie de cercetare sunt datele obţinute din cercetare, şi nu din noţiunile preconcepute despre cum funcţionează lumea. Principiile care stau la baza strategiei de cercetare inductivă sunt: *acumularea* (cunoaşterea fenomenului sporeşte prin achiziţionarea unor date noi, astfel încât acestea să nu intre în conflict cu datele anterioare), *inducţia* (pornind de la afirmaţii bazate pe observaţii şi rezultatele din cercetări, prin inferenţă se poate ajunge la generalizări adevărate), *confirmarea prin intermediul cazurilor* (nivelul încrederii în veridicitatea concluziilor derivate este proporţional cu numărul de cazuri care au fost observate) [2, p.42].

Inducţia a fost folosită pentru prima dată de Aristotel şi discipolii săi pentru a cunoaşte lumea, chiar dacă într-o formă rudimentară. Cu toate acestea, literatura de specialitate o recunoaşte ca fiind o formă incipientă a empirismului, denumind-o inducţie enumerativă, deoarece cunoaşterea este produsă cu referire la o clasă restrânsă de lucruri sau evenimente şi se bazează pe un număr limitat de observaţii.

Lucrarea lui Francis Bacon *Novum Organum,* care descrie detaliat strategia de cercetare inductivă, a determinat ca mulţi oameni de ştiinţă să afirme că inducţia este metoda ştiinţifică prin excelenţă. Această reorientare asupra demersului metodologic se datorează faptului că autorul în lucrarea respectivă propune o nouă concepţie despre cunoaştere, şi anume „în loc să se acumuleze pur şi simplu cunoaştere formulând generalizări pornind de la observaţii”, mai bine ar fi să se concentreze asupra cazurilor negative; metoda devenind metoda inductivă eliminatorie, despre care afirma că „are mai multe şanse de a produce teorii adevărate decât era posibil prin intermediul celorlalte forme de inducţie” [1, p.81]. Tocmai acest fapt l-a consacrat pe Francis Bacon ca primul mare filosof al ştiinţei din perioada modernă.

Inducția eliminatorie ca o strategie de cercetare, în vederea dezvoltării științei, a dominat aproximativ două secole, până în 1947, când John Stuart Mill a propus o altă perspectivă de abordare. El considera că scopul ştiinţei este de a descoperi cauze şi pornind de aici, de a produce legi generale. În demersul său ştiinţific, el chiar a reuşit să stabilească o serie de metode ale inducţiei, printre care menționăm metoda concordanţei şi metoda diferenţei [3]. Din acest moment, putem remarca o dezvoltare şi un progres al acestei viziuni despre cunoaştere atât pe dimensiunea extensivă, cât şi pe cea intensivă. Acum se stabilesc principiile metodei inductive şi etapele unei cercetări din perspectivă inductivă, pe care B.P. Medawar le-a sumarizat astfel: „să articulăm mai întâi datele, apoi să elaborăm o descriere reală a stării naturii, făcând observaţii şi experimente, având grijă ca viziunea noastră să nu fie alterată de idei preconcepute; gândirea inductivă poate fi apoi folosită pentru a evidenţia legile, principiile şi legăturile necesare” [4, p.40].

Tot în această perioadă asistăm la un paradox în ceea ce priveşte această strategie de cercetare – pe cât era de explorată, pe atât şi contestată. Critici destul de convingătoare îi erau aduse începând cu anii 1930, dar a rezistat în unele cercuri ştiinţifice şi filosofice până în anii 1960, după care a fost privită drept ca defectuoasă. În Statele Unite însă lucrurile stăteau altfel. În acea perioadă, metodele empirice

erau în ascendenţă, iar cercetarea interpretativă era în mare parte descriptivă. Preocupările cercetărorilor la acea vreme se focusau pe îmbunătăţirea acurateţei măsurătorilor şi testarea riguroasă a teoriilor, însă se neglija perioada anterioară descoperirii sau construirii conceptelor şi ipotezelor, care, de altfel, era foarte importantă pentru domeniul supus cercetării. În acest context, B.G. Glaser şi A.L. Strauss, fondatorii metodei teoria întemeiată, vin cu argumente prin care justifică faptul că etapa de generare şi etapa de testare a teoriilor sunt la fel de importante, mai bine zis, deţin o importanţă egală, iar cele două tipuri de activităţi generate sunt strâns legate între ele. Soluţia pe care au propus-o aceştia a fost de a genera teorii din date printr-un proces pe care l-au descris ca inductiv. În acest mod, susţineau ei, se poate produce o teorie care se va potrivi domeniului cercetat şi va funcţiona, adică conceptele şi categoriile reieşite din date vor fi potrivite cu domeniul cercetat şi, prin urmare, teoria va fi relevantă din punctul de vedere al semnificaţiei şi va fi capabilă atât să explice, cât şi să prezică fenomenele supuse investigaţiei [5].

Teoria întemeiată poate fi definită ca fiind o metodologie, un model de a gândi şi a studia realitatea socială, care oferă un set de proceduri folositoare şi îndrumări esenţiale, sugerează tehnici şi nu imperative [6, p.127]. Valoarea metodologică a teoriei întemeiate constă în capacitatea acesteia de a genera o teorie şi în posibilitatea de a fundamenta teoria în date. Utilitatea ei este dată de scopul în care este aplicată: pentru a genera teorii, pentru a elabora descrieri folositoare; pentru ordonarea conceptuală şi tematică sau combinarea acesteia cu alte tehnici.

Teoria întemeiată, ca metodologie a strategiei de cercetare inductivă, implică un canon, o procedură de fundamentare a teoriei. Procesul de generare a teoriei are loc în felul următor: mai întâi se culeg datele care pot proveni din surse variate: interviuri, observaţii, surse scrise, fotografii şi imagini, fragmente audio etc. Folosirea surselor multiple de date sporeşte şi asigură validitatea conceptuală şi fidelitatea, exact ca şi triangulaţia. După ce datele au fost colectate într-o cantitate suficientă, acestea sunt analizate şi revizuite ciclic pentru a genera categorii şi subcategorii şi pentru a surprinde relațiile

deterministe dintre acestea. Categoriile concrete sunt apoi transformate în concepte mai abstracte. Construcţia propriu-zisă a teoriei implică aranjarea conceptelor într-o schemă logică, care poate fi modificată pe măsură ce sunt culese mai multe date. Teoriile care sunt generate printr-o astfel de procedură tind să fie de rang mediu, deoarece reflectă realitatea dintr-un anumit context social.

Teoria întemeiată, datorită canonului metodologic pe care îl sugerează ca și ghid în generarea teoriilor din date empirice, se dovedește a fi cea mai explicită expunere a unei metode practice de până acum, a strategiei de cercetare inductivă, dar și o pistă în vederea consolidării unei strategii de cercetare specifice doar științelor sociale – cea abductivă.

Referințe:

1. BLAIKIE, N. *Modele ale cercetării sociale*. Cluj-Napoca: CA Publishing, 2010.
2. HARRE, R., SECORD, P.F. *The Explanation of Social Behaviour*. Palgrave Macmillan UK, 1972.
3. MILL, J.S. *A System of Logic*. London: Logman Green & Co, 1947.
4. MEDAWAR, B.P. *Induction and Intuition in Scientific Thought*. London: Methuen, 1969.
5. GLASER, B.G., STRAUSS, A.L. *The Discovery of Gounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick and London: AldineTransaction. A Division of Transaction Publishers, 2006.
6. AGABRIAN, M. *Cercetarea calitativă a socialului*. Iaşi: Institutul European, 2004.

INTERVENȚIA ASISTENȚIALĂ DIN PRISMA INDICATORILOR DE BUNĂSTARE A COPILULUI

Cristina COROBAN

Intervenția asistențială în lucrul cu copiii în situație de vulnerabilitate constituie un element fundamental pentru asigurarea bunastarii copiilor. Bunăstarea copilului reprezintă satisfacerea nevolor copilului în toate domeniile importante pentru creşterea şi dezvoltarea armonioasă a acestuia, care îi asigură un început bun în primii ani de viaţă şi pregătire pentru realizări pe tot parcursul vieţii.

Definirea conceptului de bunăstare a copilului a reprezentat o preocurare pentru mai mulți autori care au făcut cercetări privind bunăstarea copilului din perspectivă psihosocială, precum: Andelman, Bradlyn, Pollock, Lindstrom, și Bradshaw. Conceptualizarea oferă o imagine de ansamblu foarte generală a unei serii de contribuții aduse bunăstării copilului dintr-o perspectivă psihosocială. In acest sens, cele mai remarcabile contribuții teoretice la bunăstarea copilului provin în principal din psihologia socială europeană. Sintetizând reperele analizate, definim bunăstarea copilului ca un ansamblu de servicii menite să asigure siguranța copiilor și familiilor pentru a le oferi sprijinul necesar de a-și îngriji copiii cu succes.

Astfel, nevoia de a elabora o definiție unificatoare, sintetică a conceptului de bunăstare a copilului, care să permită cercetătorilor să aibă o bază comună de discuție, este o prioritate a domeniului la ora actuală. Toate aceste aspecte demonstrează că domeniul nu a ajuns încă la o fază de maturitate și că dezvoltarea și sistematizarea eforturilor de măsurare a bunăstării copiilor este în plină desfășurare. În realitatea Republicii Moldova, bunăstarea copiilor a devenit o prioritate recentă prin Hotărârea nr. 143 din 12.02.2018, [1] prin care operăm cu 8 domenii de bunăstare a copilului, acestea sunt:

1) siguranță – protecție de violență, neglijare, exploatare și vătămare acasă, în instituția de învățământ sau în comunitate.
2) sănătate – suport în adoptarea unui mod sănătos de viață și acces la asistență medicală pentru atingerea standardelor de sănătate fizică și mintală;
3) realizare – susținere și îndrumare în procesul de învățare și de dezvoltare a abilităților, încrederii și respectului de sine acasă, în instituția de învățământ și în comunitate, în corespundere cu vârsta și potențialul copilului;
4) îngrijire cu afecțiune – asigurare a unui mediu de creștere și dezvoltare care oferă dragoste, susținere și încurajare și care răspunde necesităților copilului;
5) activism – creare a oportunităților și încurajarea participării în diverse activități în corespundere cu interesele, vârsta și potențialul copilului care contribuie la o creștere și dezvoltare armonioasă;

6) respect – recunoaştere a importanţei şi asigurare a dreptului fiecărui copil de a fi tratat cu stimă şi demnitate oricând, indiferent de vârstă, sex sau origine, indiferent de ceea ce a făcut sau nu a reuşit să facă; totodată, respectul presupune asigurarea condiţiilor necesare în care copilul să fie auzit şi să participe la luarea deciziilor ce îl vizează, în corespundere cu vârsta şi potenţialul său;
7) responsabilitate – încurajare şi sprijin în asumarea sarcinilor şi rolurilor active acasă, în instituția de învățământ şi comunitate, capacitatea de autocontrol, înţelegerea şi respectarea normelor morale şi sociale, în corespundere cu vârsta şi potenţialul copilului;
8) incluziune – acceptarea fiecărui copil, fără nicio diferențiere, drept o persoană care poate avea o contribuție valoroasă în familie şi comunitate, eliminarea inegalităților sociale, educaționale, fizice şi economice şi acceptarea ca membru activ al comunității în care trăieşte şi învață, în corespundere cu vârsta şi potenţialul copilului.

Domeniile de bunăstare a copilului sunt aplicate de către fiecare asistent social în procesul de evaluare inițială şi ulterior în evaluarea complexă, acestea fiind detaliate şi prevazute în Managementul de caz, ghid de suport pentru aplicare practică [2].

Asigurarea bunastarii copiilor şi prevenirea primară a riscurilor vizează modul de intervenție şi cooperare a angajaţilor care activează în domeniile educației, ocrotirii sănătății, asistenței sociale şi ordinii publice.

Conform studiilor realizate, de psihologul american J.W. Kohlberg, care consideră că bunăstarea copiilor va avea nevoie de timp pentru a deveni o preocupare prioritară la nivelul fiecărei comunități naționale şi internaționale [3, p. 41]. Situația este şi mai alarmantă dacă facem referire la indicatorii de bunastare a copilului din Republica Moldova, în general şi în mod special cu referire la copiii şi familiile aflate în situație de vulnerabilitate. Valorificarea potențialului familiei pentru asigurarea bunăstării copilului are un rol prioritar şi necesită o abordare complexă şi profesionistă, care este descrisă detaliat în mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului.

Serviciile sociale contribuie în mod decisiv la dezvoltarea şi asigurarea bunăstarii copiilor şi a tinerilor. Facând referire, la relațiile constante pe care le are asistentul social comunitar cu copiii şi

familiile, aceştia pot juca un rol-cheie în prevenirea abuzului şi neglijarii copiilor.

Bunăstarea copilului, în situație de vulnerabilitate nu înregistrează schimbări majore în ultima perioada, fiind departe de a fi satisfăcătoare, pincipalii indicatori care înregistrează progrese fiind: numărul surselor de venit ale gospodăriei, accesul la asistența medicală primară, profilaxia patologiilor primare, durata de deplasare la instituțiile de învățământ, atitudinile nondicriminatorii din familie, participarea tinerilor la decizie sau implicarea lor în activități comunitare.

Prin urmare, este cunoscut faptul că mediul familial, şcolar şi social contribuie semnificativ la calitatea dezvoltării şi socializării copilului, astfel la planificarea intervenției asistențială din prisma indicatorilor de bunăstare a copilului este necesar sa participe educatorii, profesorii, asistenții sociali şi medicali sau medici. Rolul fiecărui membru este specific şi foarte important, spre exemplu, educatorul trebuie sa fie atent la detalii precum sunt gata copiii să participe la procesul educațional. Copiii care au suferit abuzuri sau neglijențe pot avea dificultăți sau întârzieri de dezvoltare şi pot avea performanțe mai slabe decât semenii lor. Asistentul social poate contribui la asigurarea faptului că copiii şi familiile primesc serviciile şi sprijinul de care au nevoie, inclusiv accesul timpuriu servicii de intervenție, educație specială, sănătate mentală şi comportamentală şi servicii de prevenire. Prin aceste servicii de suport, se poate crea rezistență pentru a reduce efectele maltratării anterioare, îmbunătățind astfel pregătirea socioşcolară a copiilor şi bunăstarea generală. Astfel avem diverse exemple când copiii care cresc în medii adverse cu timpul se confruntă cu tot mai multe dificultăți de învățare şi chiar uneori tulburări de comportament. Deficitul de socializare şi slaba integrare socioşcolară determină, în mare parte, incidența eşecurilor şcolare şi o saracă relație psihosocială. În intervenția asistențiala în lucrul cu copiii şi familiile aflate în situație de vulnerabilitate, este necesar să se țină cont de patru componente:

- prevenirea situațiilor de risc în mediul familial;
- asigurarea siguranței copiilor;
- managementul deciziilor cu referire la copil şi familia acestuia;
- garantarea protecției copilului.

Intervenţia asistenţială din prisma indicatorilor de bunăstare a copilului poate fi realizată cu succes doar printr-o cooperare eficientă şi reciprocă a actorilor implicaţi pentru a preveni abuzul şi neglijarea copiilor, şi atunci când este necesar pentru a susţine copiii şi familiile implicate în vederea asigurării bunăstării copilului.

Referinţe:

1. Hotărârea nr. 143 din 12.02.2018 pentru aprobarea Instrucţiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului.
2. Managementul de caz. Ghid de suport pentru aplicare practică, aprobat prin ordinul Ministrului Muncii, Protecţiei Sociale şi Familiei nr.96 din 18.05.2016.
3. LIEBFRIED, S. Towards a European Welfare State. In: FERGE S., KOHLBERG, J. W. *Social policy in a Changing Europe.* Co: Wesview Press, Boulder, 1992.

NOILE ABORDĂRI ALE DIZABILITĂȚII – FACTORI DECISIVI ÎN INCLUZUNEA SOCIOEDUCAȚIONALĂ

Doina ADAȘAN

Incluziunea socioeducațională a persoanelor cu dizabilități este un domeniu actual de cercetare, deoarece acest segment de populație rămâne a fi marginalizat, exclus din viața societății, neacceptat, neempatizat. Fenomenul persistă din mai multe motive: existența unui nivel înalt al discriminării şi sigmatizării, oportunități inegale din cauza barierelor fizice și atitudinale din partea mediului societății, abordări confuze, neexplicite ale dizabilității.

Domeniul incluziunii sociale a fost studiat de către cercetătorii din Occident: C. Barners, S. Nagi, M.Oliver, T. Siebers, H. Silver, care analizează atât aspectele incluziunii sociale a diferitelor grupuri sociale cu risc sporit de excluziune, inclusiv persoanele cu dizabilități, cât și modul în care dizabilitatea și modelele de abordare a dizabilității influențează în totalitate procesul de incluziune.

Schimbarea filozofiei și viziunii despre cerințele diferite și speciale ale indivizilor a dus spre schimbări majore și în retorica educațională.

În contextul noilor abordări (inclusiv după aprobarea de către OMSa CIF, 2001), termeni cum sunt: incapacitate/handicapat/needucabil şi educaţie corecţională au fost înlocuiţi cu termenii *dizabilitate, copil cu cerinţe educaţionale speciale şi educaţia cerinţelor speciale.*

AECSEI consideră că misiunea sistemelor educaţionale incluzive este de a asigura ca toţi copiii, de orice vârstă, să beneficieze de oportunităţi educaţionale semnificative şi de înaltă calitate în comunitatea lor locală, alături de familie. Pentru ca această misiune să fie pusă în aplicare, legislaţia care orientează sistemele educaţionale incluzive trebuie să fie susţinută de angajamentul fundamental al asigurării dreptului fiecărui copil la oportunităţi educaţionale incluzive şi echitabile şi abordarea după modelul social a cerinţelor speciale ale individului (ce presupune focusarea pe abilităţi, acordarea asistenţei, educaţia în familie şi în instituţia de învăţământ din comunitate, incluziune socială).

Scopul studiului – modelul de abordare a dizabilităţii influenţează calitatea elaborării şi implementării politicilor de incluziune.

Convenţia ONU privind drepturile pesoanelor cu dizabităţi acceptă că termenul „dizabilitate„ este un termen în continuă evoluţie şi că acest fapt rezultă din interacţiunea pesoanelor cu dizabilităţi şi atitudinea societăţii, mediul – obstacole ce împiedică participarea echitabilă şi efectivă în societate [1].

Conform noţiunilor propuse în literatura de specialitate este analizat, din prisma modelelor de abordare a acesteia: modelul medical, modelul social şi modelul bazat pe drepturi [10].

Modelul medical defineşte **dizabilitatea** din perspectiva bolii, o stare fizică, psihică sau mentală care limitează activitatea, sub diverse forme, a unei persoane. Modelul dat de abordare a dizabilităţii a fost criticat de T. Sieberes în lucrarea *Disability Theories* [11, p.240]. Potrivit autorului, acest model este unul foarte îngust, fiindcă dizabilitatea este studiată în scopul identificării soluţiilor pentru recuperare şi tratament, restul domeniilor rămânând fără acoperire.

Una din primele elaborări acceptate de ţările membre ale OMS a fost prezentată în 1965 de către cercetătorul american Saad Nagi [10], punând accent doar pe consecinţele sociale ale dizabilităţii şi,

respectiv, pe nevoia persoanei de a se adapta la mediul în care trăiește. Dacă societatea nu crează bariere, aceste persoane nu sunt considerate a fi cu dizabilități, deoarece pot duce o viață plină la fel ca și altă categorie de populație, chiar dacă au o patologie, sau anumite deficiențe [10, p.20]. Această clasificare a rămas în vigoare până în 1980, în perioada dată s-au produs transformări radicale în societate, statele au atins nivele înalte de dezvoltare și au parcurs pași mari spre satisfacerea nevoilor și cerințelor indivizilor, indiferent de starea lor fizică, psihică, senzorială. Phillip Wood a elaborat o nouă clasificare, purtând numele autorului. Aspectul inovator al delimitărilor conceptuale propuse de Wood, ține de unitatea indisolubilă a domeniilor cheie – deficiență – incapacitate – handicap, autorul afirmă că starea și statutul persoanei pot fi stabilite doar dacă acestea sunt analizate din punct de vedere: biologic, funcțional și social. Decisiv pentru starea persoanei este **nivelul social**, fiindcă aici apare contradicția dintre ceea ce oferă mediul social și incapacitatea indivizilor cu deficiențe de a le face față, în scopul integrării și asigurării participative la viața comunitară.

Un alt model de abordare a dizabilității este **modelul bazat pe respectarea drepturilor universale și individuale** raportate la persoanele cu anumite deficiențe. Acest model de abordare a dizabilității are puncte comune cu modelul social, chiar mai mult, fiind o dezvoltare a acestuia după principii moderne. Politicile naționale în domeniul educației incluzive rezultă din prevederile documentelor internaționale, cum sunt: Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948), Convenția ONU privind Drepturile Copilului (1989), Regulile Standard privind Egalizarea de Șanse pentru Persoanele cu Dizabilități (ONU, 20 decembrie 1993, Rez.48/96); Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene (2000C364/01); Convenția ONU cu privire la Drepturile Persoanelor cu dizabilități (2006).

În Republica Moldova, termenul „handicap” și derivatele acestuia sunt evitate, fiind considerate discriminatorii, în timp ce în Franța sau România aceste noțiuni sunt utilizate pe scară largă. În țara noastră sunt folosiți termenii – dizabilitate, deficiență, cerințe speciale... Se poate presupune că odată cu trecerea timpului, și transformărilor la

nivel de mentalitate individuală, colectivă acești termeni nu vor avea un impact emoțional atât de puternic [6]. Pronind de la acest imperative, francezul P. Minaire, a propus un produs pur științific și este echidistant față de problemele persoanelor cu disabilități. La moment unicul, apt să identifice și să definească relația dintre persoană și mediul social, dintre deficiență și condițiile externe, dintre deziderate și capacități [6, p.46].

În opinia cercetătorului, dizabilitatea, nu este o stare absolută, ea se ivește atunci când apare confruntarea dintre mediu, factorii situaționali, condițiile din mediul extern (rural sau urban) și cel intern (locuință, loc de studii, muncă). În caz dacă, condițiile existente în societate sunt adaptate la nevoile și capacitățile persoanei, nu mai vorbim despre dizabilitate sau handicap, ci despre o stare normală a lucrurilor.

Noile abordări, cadrul legislativ existent, servicii de asistență psihopedagogică de stat, organizații nonguvernamentale, dezinstituționalizarea copiilor cu necesități speciale, pregătirea specialiștilor și a părinților, sunt verigi importante, componente dintr-un program complex pentru incluziunea în familie, în mediul preșcolar, școlar, social.

În concluzie: modelul social de abordare a dizabilității bazat pe drepturi este introdus în documentele de politici după ratificarea Convenției, însă la nivel practic funcționarii publici, prestatorii de servicii, instituțiile media, restul populației totuși percep persoanele cu dizabilități după modelul medical de abordare a dizabilității. La fel cred și persoanele cu dizabilități. Mai mult de 50% dintre persoanele intervievate cred că sunt tratate cu milă, 23% consideră că sunt tratate ca orice altă persoană. Abordarea medicală și caritabilă, stagnează procesul de implementare a politicilor de incluziune. În schimb, promovarea modelului de abordare a dizabilității bazat pe drepturi accentuează substituirea noțiunilor de „invaliditate”, „handicap”, „nevoi special” cu noțiunea de „dizabilitate” atât în literatura de specialitate, cât și în documentele de politici.

Clasificarea noțiunii de dizabilitate și stabilirea clară a modelului de abordare a dizabilității induc necesitatea de a fi introdus și promovat în știință, în practică pentru de a asigura o verigă unică între cercetători, autorități publice, promotori de drepturi, persoane cu dizabități, în scopul elaborării și implementării politicilor incluzive.

Referințe:

1. Convenția ONU privind drepturile personelor cu dizabilități ratificată de Parlamentul Republicii Moldova prin Legea nr.166 din 9 iulie 2010. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2010, nr.126-128.
2. MALCOCI, L., ASTRAHAN, A. *Convenția ONU privind drepturile pesoanelor cu dizabilități. Ghid pentru administrația publică locală*. Chișinău: Kaystone Moldova, 2013. 69 p.
3. MALCOCI, L., CHISTRUGA-SINCHEVICI, I. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu Sociologic*. Chișinău: ArtPoligraf, 2017. 95 p.
4. MANEA, L. Dizabilitatea ca factor de risc în accesarea serviciilor de educație. În: *Revista Calitatea vieții* XVII, nr. 1-2, 2006. pp. 41-50.
5. MUNTEANU, P. Bariere de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova. În: *Revista de Studii și Cercetări Juridice*, nr. 1-2/2007. Chișinău: 2007, pp.120-124.
6. RACU, A. *Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2016. 52 p.
7. Raportul național al dezvoltării umane al Republicii Moldova. Dincolo de Tranziție: de la Excluziune Socială spre o Dezvoltare umană incluzivă. Chișinău: Nova Imprim, 2010. 168 p.
8. VREMEȘ, M. ș.a. *Abordări ale excluziunii sociale în Republica Noldova. Aspecte metodologice și analitice*. Chișinău: Nova Imprim, 2010. 322 p.
9. BARNERS, C. and OLIVER, M. *Disability: A sociological Phenomenon Ignored by Sciologists*. University of Leeds, 1993. 23 p.
10. NAGI, S.Z. *Disability and Rihabilitation: legal, clinical and self – concepts and measurements*. Ohio: State University Press, 1970. 329 p.
11. SIEBERS, T. *Disability Theories*, USA: University of Michigan, 2008. 240 p.
12. SILVER, H. Social exclusion and social solidarity. Three paradigms. In: *Internațional Labor Review*. Geneva 1994, vol. 133, pp. 531-578.

PREMISELE ANTREPRENORIATULUI SOCIAL: EVOLUȚIA CONCEPTUALĂ

Aliona ONOFREI, Ala IONESCU

Din punct de vedere științific, *antreprenoriatul social* se definește ca un model de afacere antreprenorială, care urmărește două obiective: perceperea unei probleme sociale și obținerea unui profit pentru rezolvarea acesteia. Un antreprenor social se deosebește de ceilalți antreprenori prin faptul că își dorește, în primul rând, să genereze „***valoarea socială***”, și nu profit. Acesta acționează ca agent al schimbului în societate, găsind oportunități inovatoare pentru a îmbunătăți sistemul și a identifica soluții sustenabile [2].

Definiția acordată termenului, conform legislației din Republica Moldova stipulată în Legea nr. 223 din 02.11.2017 privind modificarea și completarea unor acte legislative, după cum urmează: ***Antreprenoriatul social*** este o activitate de antreprenoriat al cărei scop principal este soluționarea unor probleme sociale în interesul comunității [1]. Pentru a înțelege mai bine sintagma „antreprenoriat social”, care este specificul termenului antreprenoriat, este necesar de făcut un pas în urmă și de analizat perspectiva teoriei economice clasice și a cercetătorilor care au contribuit la conturarea acestui concept. Termenul de „antreprenor” a fost folosit inițial în cadrul *teoriei economice clasice* pentru a desemna fondatorul unei întreprinderi de afaceri, al cărui rol esențial era acela de a decide ce cantități trebuie produse și la ce prețuri în scopul obținerii de profit. Semnificația originală a termenului a fost însă schimbată prin contribuția economiștilor, dar și a unor autori din afara domeniului economiei. În lucrarea sa dedicată inovării și antreprenoriatului, **Peter Drucker** [4] ne amintește că termenul antreprenor își are originea în *economia franceză* din secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, fiind folosit pentru a indica acea persoană care inițiază un proiect sau o activitate semnificativă.

În secolul XX, personalitatea cea mai importantă, care a schimbat sensul termenului antreprenoriat din perspectiva gândirii economice, a

fost **Joseph Schumpeter** (1911, 1934). „Antreprenorul”, afirmă Schumpeter, „este omul nostru de acțiune în sfera economiei. El este lider economic, un lider real și nu doar aparent, cum este liderul static”. Ceea ce diferențiază antreprenorul sau „omul de acțiune” de persoana statică este *curajul, viziunea, spiritul creativ, capacitatea de a iniția ceva calitativ nou, de a recombina sau de a imagina noi combinații ale unor resurse deja existente* [3].

Putem rezuma câteva concepte considerate de **Schumpeter** esențiale pentru descrierea procesului antreprenorial: ***inovație*** (respectiv capacitatea de a imagina „noi combinații” în sfera economiei), ***asumarea riscului și incertitudinii***, ***obținerea profitului.*** Autorul face distincție și analizează amănunțit caracteristicile persoanei statice și a omului de acțiune, cel din urmă având mai mari șanse de a deveni antreprenor, numind antreprenorii agenți ai schimbării economice.

Drucker, un alt economist care a contribuit la conturarea termenului de antreprenoriat, în mare parte susține teoria lui Scumpeter, însă o dezvoltă adăugând componente noi. El afirmă că „norma” unei economii sănătoase este reprezentată mai degrabă de *dezechilibrul dinamic* creat de *antreprenorul inovator* decât de echilibru și optimizare. Prin urmare, *schimbarea* (în sensul acțiunii de creare a unor noi valori și a unor „satisfacții” diferite) și *inovarea* sunt considerate elemente esențiale și indispensabile pentru definirea antreprenoriatului. Autorul pune accent pe ***inovația socială*** și oportunitățile și explorarea acestora de către antreprenor. Câteva concepte centrale pentru teoria lui Drucker ar fi: ***oportunitate***, ***inovare sistematică, disciplina și practica inovării, provocări antreprenoriale.*** În literatura de specialitate, Drucker pe merit este numit „***pionier***” în abordarea antreprenoriatului social.

Încercând să-și aducă propria contribuție la dezvoltarea teoriei antreprenoriatului ca bază de pornire pentru analiza antreprenoriatului social, **Martin** și **Osberg** afirmă că antreprenoriatul poate fi descris prin jocul combinatoriu a trei elemente: *1) contextul antreprenorial; 2) caracteristicile antreprenoriale; 3) rezultatul antreprenorial.* Spre deosebire de persoanele obișnuite, antreprenorii manifestă o atracție naturală pentru echilibrele suboptimale sau nesatisfăcătoare, sesizând oportunitatea de acțiune pentru găsirea unei noi soluții. Ceea ce

diferenţiază antreprenorii de oamenii obişnuiţi este acel „set unic de caracteristici personale” ce permit primilor să identifice situaţiile încărcate de oportunităţi. Inspiraţia, creativitatea, acţiunea directă, curajul şi tăria de caracter sunt acele trăsături de personalitate indispensabile pentru angajarea în procesul inovării [6].

Definiţia *antreprenoriatului social* implică propunerea de către antreprenorii sociali a ideilor noi şi inovative pentru problemele presante din societate, prin înlocuirea modalităţilor mai vechi şi ineficiente; ei sunt creativi şi orientaţi către scop, determinaţi să răspândească ideea în comunitate, mai mult ca atât, ei respectă o etică de înaltă valoare”, conchid autorii R.Praszkier şi A.Nowak [7].

Printre promotorii şi cei care au materializat conceptul de antreprenoriat social este Bill Drayton – fondatorul şi liderul fundaţiei „Ashoka” (*innovators for the Public*) – organizaţie dedicată descoperii şi susţinerii antreprenorilor sociali din lume. Această fundaţie a sponsorizat 2.145 de indivizi din 73 de ţări dintre care şi pe Muhammad Yunus – fondatorul „Grameen Bank”, o insituţie care acordă împrumuturi, sub forma microcreditelor, celor care au nevoie de ajutor pentru a-şi dezvolta independenţa financiară (în 2006, Yunus a câştigat Premiul Nobel pentru Pace) [9].

Multitudinea definiţiilor pentru antreprenoriatul social este un testament al interesului crescând faţă de acest subiect. Agitaţia care înconjoară acest fenomen se reflectă în numărul mare de definiţii care sunt în uz [5]. Totodată, această diversitate arată „probabil şi obstacolul principal în crearea cadrului conceptual pentru domeniul antreprenorial şi definiţia acestuia” [8, p.218].

Rezumând, putem evidenţia că deşi este o perioadă relativ scurtă de la apariţia în cercurile ştiinţifice şi literatura de specialitate a sintagmei ***„antreprenoriat social”*** putem constata că acest termen abia şi-a început evoluţia şi este încă la începutul constituirii aparatului său conceptual care derivă mult de la un autor la celălalt, fiind mult influenţat, în general, de contextul macroeconomic şi a economiei sociale, în particular.

Referinţe:

1. Legea nr. 223 din 02.11.2017 privind modificarea şi completarea unor

acte legislative. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova,* 2017, nr. 411-420, art. 689. [online] [citat 15.06.2018]. Disponibil: http://lex.justice.md/md/372683%20/
2. MITRA, C. *Contribuția antreprenoriatului social și responsabilității sociale la rezolvarea problemelor sociale a societății:* teză de doctor. Cluj-Napoca, 2011. 247 p.
3. VLĂSCEANU, M. *Economie socială și antreprenoriat*. Iași: Polirom, 2010.
4. DRUCKER, P., *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper, 1985.
5. MAIR, J., MARTI, I. Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction and delight. In: *Journal of World Business,* 2006, 41 [s.I.], pp.36-44.
6. MARTIN, Roger L.,OSBERG Sally, *Social Entrepreneurship: The Case for Definition* [online] Stanford Social Innovation Review, 2007 [citat 10.09.2018] Disponibil: https://worldfellows.yale.edu/sites/default/files/files/Social%20Entrepreneurship.pdf
7. PRASZKIER, R.; NOWAK, A. *Social entrepreneurship: Theory and Practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012.
8. SHANE, S., VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. In: *Academy of Management Review* 25(1) [s.I.], 2000, pp. 217-226.
9. YUNUS, Muhammad. *Dezvoltarea afacerilor sociale.* București: Curtea Veche Publishing, 2010.

PORTRETUL SOCIAL AL COPILULUI RĂMAS FĂRĂ ÎNRGRIJIRE PĂRINTEASCĂ

Maricela BEJAN

Orice om în procesul formării personalității este impactat încă de la naștere de mediul în care crește: familia, comunitatea, şcoala. Toate influențele exercitate asupra personalității o formează și o modelează. Prezența sau absența factorilor vitali dezvoltării vor construi portretul social al copilului, în primă fază, mai apoi al adultului.

Conform definiției date de Eysenck, „personalitatea este suma totală a patternurilor comportamentale actuale sau potențiale, deter-

minate de ereditate şi de mediu" [1, p. 27]. Înainte de „a fi el însuşi", copilul este „altul" sau „alţii". Orice copil se construieşte, se formează ca personalitate, ca om după modelul oferit de imaginea celuilalt. Orice sistem de educare, ca act de formare a individului, începe cu imitaţia şi se încheie cu identificarea unui model [3, p. 148]. Imitaţia se face în raport cu influenţele părinţilor asupra copilului prin presiunile sau reprimările cu caracter extern, astfel copilul devine „obiectul" dorinţelor, emoţiilor şi aspiraţiilor părinţilor. Totodată, copilul nu este o fiinţă pur imitativă, ci un organism care asimilează lucrurile în felul lui, le triază, le digeră în funcţie de propria structură. Prin acest mijloc indirect, chiar ceea ce este influenţat de către adult poate fi original [7, p. 36].

Modelul părintesc este reprezentat nu numai ca o sursă de stimuli cu efect pozitiv pentru copil, ci şi o sursă de frustrări şi carenţe cu efect negativ. Efectele cu caracter negativ se vor manifesta în comportamentul şi atitudinile copilului, în modelul personalităţii acestuia, în special în sfera emoţional-afectivă, vegetativă şi somatică. Trăirile afective nu sunt doar momente, ele nu se pierd odată cu consumarea lor, ci, la fel ca informaţiile semantice, lasă urme în psihic şi, în virtutea acestui fapt, pot fi scoase din nou la lumină, retrăite chiar [9, p. 417]. Trăirea unor experienţe negative în copilărie poate duce la formarea unor copii sau adulţi care nu ştiu prea multe despre ce înseamnă siguranţa şi recunoştinţa, părinţi care nu sunt capabili să transmită propriilor copii ceea ce nu au primit ei înşişi şi copii care sunt în pericol de a fi copleşiţi de sarcina creşterii şi educării generaţiei viitoare [6, p. 150].

Tatăl şi mama influenţează copilul nu numai prin comportamentul lor individual, ci şi prin natura relaţiilor lor conjugale. În cazul copiilor asociali şi agresivi, se constată existenţa la aceştia a unor relaţii familiale marcate de violenţă şi agresivitate ale părinţilor unul împotriva celuilalt [3, p. 150].

Urmările sunt mai drastice când modelul parental lipseşte. Efectele absenţei materne a fost investigat de psihologul britanic John Bowlby. Concluzia lui Baulby a fost limpede: privarea copilului de iubire maternă are consecinţe de o mare gravitate potenţială, între care

delincvența juvenilă și comportamentul psihopatic [4, p. 90]. În cele mai multe cazuri, copiii rămași fără îngrijire părintească au trecut prin ambele situații enumerate mai sus. În timp ce se aflau în familie au fost martori sau subiecți al abuzului și violenței, fiind în îngrijirea statului au fost privați de dreptul de a crește în familie. Ei se confruntă cu consecințele acestor situații traumatizante atât în copilărie, cât și întreaga viață.

Conform concepției lui Piaget, vârsta mică a copilului este o importantă etapă de achiziții și acumulări spectaculoase, de dezvoltare a funcției semiotice-simbolice, fără de care nu s-ar putea ajunge la operațiile mintale. Copilul este caracterizat printr-o mare deschidere spre mediu, printr-o curiozitate vie, prin dorința de a afla cauza unor procese și fenomene percepute sau despre care i se vorbește, manifestată prin frecvența mare a întrebărilor „de ce?” și „ce e asta?”. Copilul este asemănat cu un burete care absoarbe informații, cu un ochi larg spre lume, cu o ureche atentă la tot ce se spune în jur [8, p. 24].

Sfera vieții afective are un rol important în edificarea și menținerea unei stări de sănătate mintală optimă pentru persoană. De aceasta depinde adaptarea individului la mediu, reacțiile sale față de evenimentele trăite, legate de mediul fizic, social, cultural, familial, profesional-școlar [2, p. 130]. Starea psihică de afectare negativă indusă de evenimente, situații și persoane adverse, însoțită și de modificări fiziologice, constituie un mobil puternic pentru a acționa violent, dar transpunerea lui în planul acțiunii concrete depinde de o serie de factori, printre care factorii cognitivi (asocierea cu experiențe trecute, evaluarea consecințelor comportamentale) sunt foarte semnificativi [5, p. 115].

Copiii lipsiți de părinți nu au parte de afectivitatea care poate fi oferită în familie, de aceea o caută în altă parte. Ei caută compania celor asemănători, de multe ori fiind acceptați și apropiindu-se cu ușurință de alți indivizi care au aceeași percepție despre lume și care-i exploatează în mod egoist, fără să manifeste considerație față de aceștia. Criteriile cu rol diagnostic pentru ceea ce se numește „personalitate antisocială”, „tulburare de comportament” sau, în termeni legali, delincvență, includ diferite combinații de comportament: minciuna, furtul, bătălie, dificultățile școlare, chiulitul de la școală, vanda-

lismul, relații interpersonale sărace, promiscuitate sexuală, fuga de acasă, cruzime față de animale și abuzul asupra altor copii [6, p. 140].

Importanța vieții în familie de la naștere este esențială în formarea copilului. Conflictele de familie, carențele emoționale, frustrările, carențele educative influențează negativ formarea personalității copilului. O situație specială este creată de creșterea copilului în condiții instituționalizate, forma cea mai gravă abandonul copiilor și dezvoltarea lor în medii de promiscuitate (mod de viață dubios) sau grupuri marginale. Aceste situații vor duce la formarea unor personalități de tip deformat, frustrate, complexate, cu conduite dominate de manifestări necenzurate de factură antisocială, violență, dependență sau regresiune [3, p. 96].

În cazul copiii rămași fără îngrijire părintească un rol important îl au serviciile de îngrijire de tip familial: adopția, tutela, asistența parentală profesionistă, casele de copii de tip familie. Rolul familiilor substitut crește cu atât mai mult, cu cât ele sunt responsabile de asigurarea unui mediu optim de dezvoltare a copilului precum și de corecția unor comportamente care au fost învățate de copil din experiențele anterioare, în oferirea suportului profesional în depășirea situațiilor care îl frustrează pe copil, care îl împiedică să se dezvolte la nivel maxim din punct de vedere fizic, intelectual, emoțional, psihic.

Pentru evitarea tulburărilor psihice și de comportament al persoanei, măsurile de profilaxie trebuie instituite încă din perioada copilăriei timpurii. Aceasta presupune dezvoltarea copilului într-un mediu familial, școlar adecvat, echilibrat și protector, precum și eliminarea cauzelor și a condițiilor care generează tulburări de comportament, la nivel microsocial, dar și la nivel macrosocial. Reușita adaptării copilului duce la consolidarea și constanța Eului, pe când eșecul adaptării determină o restrângere a cadrului lui funcțional.

Referințe:

1. CREȚU, R., elab. *Evaluarea personalității: modele alternative*. Iași: Polirom, 2005. 240 p.
2. ENĂCHESCU, C., elab. *Tratat de igienă mintală*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2004. 408 p.
3. ENĂCHESCU, C., elab. *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*. Ed. a 3-a. Iași: Polirom, 2007. 400 p.

4. EYSENCK, H., EYSENCK, M. *Descifrarea comportamentului uman*. București: Teora, 1999. 254 p.
5. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
6. IRIMESCU, G. *Protecția socială a copilului abuzat*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2006. 352 p.
7. PIAGET, J. *Reprezentarea lumii la copil*. Chișinău: Cartier, 2005. 416 p.
8. VOICULESCU, E. *Pedagogie preșcolară*. București: Aramis, 2003. 142 p.
9. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 2006. 525 p.

CONTRIBUȚIA COMUNITĂȚII LA IMPLEMENTAREA PROIECTELOR SOCIALE – FACTOR DECISIV ÎN DEZVOLTAREA DURABILĂ A COMUNITĂȚILOR

Reghina ERHAN

Proiectele sociale de dezvoltare durabilă prezintă investiții în obiecte sociale, care sunt axate pe crearea condițiilor favorabile de trai pentru locuitorii rurali [1, p.44]. Dezvoltarea durabilă a comunităţilor are ca scop major eradicarea sărăciei la nivel local, punând accent pe resursele locale ale comunității şi locuitorilor ei, care pot fi structurate în patru categorii:

- Capitalul uman – cunoştinţe, abilităţi, capacităţi, creativitate, strategii de adaptare;
- Capitalul fizic – clădiri, drumuri;
- Capitalul natural – soluri, aer, plantaţiile forestiere;
- Capitalul social – structurile de guvernare şi luare a deciziilor, comunitatea, cultura [4, p. 17].

Practicile investiționale în multe cazuri presupun obținerea unui profit din capitalul investit, dar în cazul proiectelor sociale prin rezultatul principal se înțelege *beneficiu social*, sau *efectul social*, care constă în îmbunătățirea calității vieții a oamenilor ca urmare a activității investiționale [8, p.32; 9].

În contextul dezvoltării, participarea comunității se referă la un process activ prin care beneficiarii influențează direcția și executarea

de proiecte de dezvoltare. Participarea înseamnă implicarea beneficiarilor destinați în planificarea, proiectarea, implementarea și întreținerea ulterioară a intervenției de dezvoltare. Aceasta înseamnă că oamenii sunt mobilizați, gestionează resursele şi iau decizii care le afecteză viața [6].

Fondul de Investiții Sociale din Moldova delimitează următoarele categorii de beneficiari ai proiectelor sociale: comunităţile rurale sărace, populaţia din orăşele mici, grupuri de populaţie vulnerabilă şi dezavantajată (copii orfani, persoane cu dizabilități, popilația de vârsta a treia, care necesită îngrijire permanentă, femei şi copii în dificultate) [7, p. 17].

Având în vedere faptul că proiectele sociale în mare parte sunt destinate pentru satisfacerea necesităților comunităților vulnerabile, persistă o părere că beneficiarii potențiali ai proiectelor nu au posibilități financiare pentru a depune contribuții proprii. Cu toate acestea, experiența în domeniul investițiilor sociale arată că contribuția comunității este importantă pentru a asigura dreptul de proprietate și angajamentul beneficiarilor proiectului, ci și sustenabilitatea investițiilor [8].

Practica contribuției comunitare este răspândită în implementarea proiectelor Băncii Mondiale, fondurilor investiționale şi mai multor ONG-uri. Aceste organizații socot că pentru schimbarea atitudinii şi comportamentului populaţiei din comunităţi față de realizarea proiectelor sociale, este nevoie de un mecanism eficient, care să contribuie la sporirea activismului social şi a solidarităţii comunitare [2; 7, p.6]. În acest sens, se înțelege implicarea sau atragerea populației în activitățile proiectelor desfășurate și contribuirea populației cu resurse proprii la dezvoltarea comunitară.

Conform condițiilor donatorilor, contribuţia comunităţii poate fi exprimată în: a) resurse, materiale, echipament (mecanisme), bani (colectaţi de la beneficiarii direcți ai subproiectelor, de la membrii comunităţii, care locuiesc în afara comunităţii, de la organizaţii sponsori etc.), forţă de muncă [7, p. 47].

Comunitățile sunt mai dispuse să participe la cheltuieli, atunci când le sunt atribuite mai multe angajamente și resurse. Contribuția

comunitară în bani *cash*, forța de muncă sau resurse poate contribui la generarea sentimentului de proprietate și de a face un proiect mai durabil [3, p.66; 5].

Acest sentiment de proprietate poate fi generat prin implicarea membrilor comunității încă de la început, consultându-i cu privire la nevoile lor reale, implicându-i în procesul de planificare și întrebându-i cu ce pot contribui real. O comunitate din zona rurală poate dori să contribuie cu material (de ex.: de construcție) provenite din mediul local, ceea ce nu le costă nimic, în timp ce o comunitate din oraș poate să nu aibă acces la materiale naturale și poate alege să contribuie în *cash* [5].

Acest lucru reduce costurile fiscale ale proiectului și contribuie la creșterea responsabilității la nivel comunitar. Comunitățile ar trebui să li se solicite să contribuie la o cotă minimă predeterminată din costul fiecăruia dintre proiectele lor. Indiferent dacă sunt în *cash*, forță de muncă (inclusiv timpul de gestionare) sau materiale, aceste contribuții ale comunității pot constitui între 10 și 40 la sută din costul total al unui proiect comunitar. În zone foarte sărace, contribuția poate fi în întregime în forță de muncă și materiale. În zone relativ mai bogate, comunitățile pot prefera opțiunea de *cash*. Cerințele minime pentru contribuții proprii pot fi, de asemenea, utilizate pentru a încorpora priorități naționale în program, deși acestea pot intra în conflict cu prioritățile locale (sau chiar prioritățile globale, cum ar fi schimbările climatice și protecția mediului) [2, p. 187].

Furnizarea voluntară a forței de muncă, timpului, banilor și materialelor poate contribui, de asemenea, la spargerea stereotipului de dependență și pasivitate. Dacă comunitatea știe că, pentru a beneficia de un proiect de construcție, va trebui, de asemenea, să contribuie, acest lucru poate duce la contracararea imaginii de cultură cerșetoare inspirată de zeci de ani de proiecte și comodități gratuite. Implicarea unei comunități în procesul de planificare și implementare poate, de asemenea, să împuternicească persoanele, oferindu-le puterea de a lua decizii asupra propriului viitor, precum și oferind noi cunoștințe și abilități – de exemplu, cunoștințe despre planificarea adecvată sau noile abilități în domeniul construcției. Toți acești factori contribuie la sustenabilitatea pe termen lung a proiectului [5].

Din experiența implementării proiectelor sociale ale Băncii Mondiale, aceasta a ajuns la următoarele concluzii despre utilizarea principiului contribuției comunitare, precum:

- comunitățile contribuie numai atunci când subproiectul implementat este la discreția și/sau prioritatea lor și îl doresc cu adevărat;
- comunitățile trebuie să știe clar cum arată proiectul obiectului, cât costă, cum va fi implementat și modul în care este contabilizată contribuția lor în *cash* și material;
- contribuția dintre membrii comunității nu este uniformă și depinde de posibilitatea lor de a contribui. Nu este atât de important cât de mult contribuie, ci dacă contribuie, în general. Familiile foarte sărace nu trerbuie să contribuie;
- claritatea contabilizării contribuției are un rol decizional prin transparentizarea procesului de calcul și acordarea chitanțelor tuturor care au depus contribuția [8].

Referințe:

1. AZHAMAN, I. Particularitățile asigurării investiționale a dezvoltării construcției obiectelor sociale din zonele rurale ale Ucrainei. În: *Revista teoretico-științifică*, 2014, nr. 3, pp. 44-47.
2. BINSWANGER-MHIZE, H. *Local and Community Driven Development: Moving to Scale in Theory and Practice*. Washington, DC: The World Bank, 2010. 251 p.
3. BINSWANGER-MHIZE, H., *Scaling Up Local & Community Driven Development (LCDD) A Real World Guide to Its Theory and Practice*. 2018. 157 p. [Accesat 01.09.2019]. Disponibil:https://www.kit.nl/wp-content/uploads/2018/08/1591_ScalingUpLCDDBookrfillesize.pdf
4. Ghidul aplicantului pentru localitățile potențial beneficiare de investiții din Grantul Republicii Federale Germane (KfW). Chișinău: Fondul de Investiții Sociale din Moldova. 2018. 19 p. [Accesat 02.09.2019] Disponibil: http://fism.gov.md/ro/content/proiectul-infrastructura-sociala-si-eficienta-energetica-kfw-3
5. HICKS, Sophie. *Why are community contributions to construction projects so important*. 2016. [Accesat: 03.09.2019] Disponibil: http://africanrevival.org/why-is-community-contribution-to-construction-projects-so-important/
6. NEAMȚU, George. *Enciclopedia asistenței sociale*. Iași: Polirom, 2016. 1000 p.

7. Operational Manual approved by MSIF National Board. Chișinău: Fondul de Investiții Sociale din Moldova. 2004. 100 p. [Accesat 01.09.2019] Disponibil: https://fism.gov.md/sites/default/files/ document/attachments-/msif_operational_manual_updated_28 july 2006_27_june_2007.pdf
8. VARALAKSHMI, V., TEKLU, T. *Why community contribution is important in projects and how it is facilitated – the DRDIP Ethiopia Story*. 2018. [Accesat: 03.09.2019] Disponibil:,https://blogs.world-bank.org/nasikiliza/why-community-contribution-is-important-in-projects-and-how-it-is-facilitated-the-drdip-ethiopia
9. ИВАНОВА, Наталья. Социальное инвестирование: обзор зарубежных практик. В: *Гражданское общество России и за рубежом*, 2013, №3, сс. 31-36.
10. *Социально-направленные инвестиционные проекты (оценка внешних эффектов).* 2015. [Accesat: 03.09.2019] Disponibil: https://lektsii.com/2-237.html

CUPRINS

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Vladimir GUȚU
Mecanisme curriculare de realizare a interconexiunii şi continuităţii dintre cicluri ale învățământului superior 3
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Managementul operațional al şedinţelor cu părinţii: provocări şi oportunităţi 7
Tatiana REPIDA
Oferirea de feedback în cadrul stagiilor de practică 10
Otilia DANDARA, Viorica NEGREI
Rolul politicilor educaționale în formarea competențelor civice 14
Valeria PASCARU-GONCEAR
Consideraţii privind criminalitatea feminină 18
Vladimir GUȚU, Natalia TOMA
Spre o teorie a realizării continuității între cicluri de învățământ superior 22
Carolina ȚURCANU
Continuitatea dintre ciclurile de învățământ superior: factorul culturii organizaționale 25
Corina VASILACHE
Abordări dimensionale ale impulsivităţii la diferite etape ale vârstei 29
Nadejda BUTNARI, Nina BÎRNAZ
Expansiunea stării de conştiinţă, capacitate fundamentală a cadrului didactic universitar – *servant leader* 33
Valeria BOTEZATU
Particularităţile evaluării formative din perspectiva constructivistă 37
Vladimir GUȚU, Vasilica-Carina BANU
Perspective de abordare – competențe de comunicare la elevii claselor primare 40
Ioana BOGHIAN
Building teacher intercultural competence to address cultural diversity in class 44

Marianna SAVVA
Abordări conceptuale ale autodeterminării:
dimensiune a ghidării în carieră 49
Daniela COROIANU
Tradiţii şi obiceiuri naţionale, importanţa valorificării acestora
în cadrul învăţământului primar 52
Maria DONŢU
Componente, nivele, indicatori ai competenţei investigaţionale 55
Vladimir GUŢU, Ioana BOGHIAN
A model for tolerance education in teacher training 59
Lilia SPÎNU
Abordări conceptuale ale noţiunii de angajabilitate 64
Vasilica-Carina BANU
Unele aspecte psihopedagogice ale formării
competenţelor de comunicare la elevii claselor
primare din perspectiva comunicării didactice 68
Natalia APETRII
Tehnologia *Data Mining* – aplicarea în economie 72
Corina BALAN, Zoia GUŢU
Strategii de prevenţie şi intervenţie aplicabile
în vederea reducerii sau diminuării agresivităţii
şi violenţei şcolare 74
Vasilica BALERCĂ, Zoia GUŢU
Analiza abordării psihologice a gândirii critice
la elevii claselor primare 77
Vladimir GUŢU, Ramona-Elena ROTARU
Abordări ale conceptului de creativitate 79
Ina IONAŞCU
Repere psihopedagogice ale învăţării autodirijate la adulţi 83
Olesea MUNTEANU
Strategii de eficientizare a comunicării organizaţionale 87
Mariana NIŢA
Tracul emoţional, barieră ce obstrucţionează direct
comportamentul lingvistic al studentului
ce studiază limba engleză 91
Maria LUPU
Modalităţi de abordare a educatiei parentale 94

Roxana-Monica LUPUŞOR
Preşcoarul şi trebuinţa de socializare 97
Юлия МУЛЬКО
Развитие волевых усилий
у детей в дошкольном возрасте 101
Ramona-Elena ROTARU
Creativitatea şi motivaţia în procesul instructiv-educativ 105
Gabriela ŞORODOC
Educaţia formativ-economică în şcoală:
perspective în postmodernism 108
Ibrahim ASLA
Conceptul de motivație prin prisma psihosocială 112
Angela SÎRGHI
Utilizarea TIC în procesul de predare-învățare a limbii
străine în contextul Educației 4.0 116
Corina LUNGU
Inteligența emoțională *vs* stiluri manageriale 119
Ana VARTIC
Scurte preliminarii în managementul eficientizării comunicării
cu specialiștii debutanți în instituția educațională 123
Andra-Ramona BORŞ
Particularitățile comunicării în licee din România
și Republica Moldova 127
Einas SHAMA/DANIEL, Israel
Forming inclusive attitudes of physical education teachers in the
Arab sector schools Israel 130
Katy KAKOON, Israel
The methodological approaches of dropout phenomenon 134

PSIHOLOGIE

Zinaida BOLEA
Atribuirea vinovăției și specificul iertării
în fenomenul deportărilor din RSSM 139
Maria RĂILEANU, Natalia COJOCARU
Percepții privind serviciile psihologice în organizații (studiu de
caz în cadrul unei instituții de alimentație publică) 142

Жанна РАКУ
Психологические особенности
адаптационного потенциала личности
в юношеском возрасте 146
Aliona PALADI
Perspective teoretice de analiză a adicțiilor 150
Viorica ŞAITAN
Disponibilitatea și accesibilitatea programelor
de echilibru muncă-familie într-o organizație
autohtonă (Studiu de caz) 154
Natalia TOMA
Diminuarea anxietății academice la studenții
cu diferite stiluri cognitive prin mecanismul
motivațional: argument și metodologie de intervenție 158
Oxana PALADI
Valori – orientări valorice: delimitări conceptuale 162
Rodica PASCARI
Sinteze ale cercetărilor ce vizează munca
emoţională şi conflictul muncă-familie 167
Natalia GABATIUC
Identificarea strategiilor de management
al impresiilor la tineri 170
Galina PRAVIȚCHI, Eugenia COGUTEAC
Încrederea în sine şi competențele comunicative
la studenți 174
Iulia RACU
Anxietatea față de testare: delimitări
conceptuale și caracteristici 178
Tatiana ROȘCA
Strategiile minorităților etnice de afirmare
și apărare a identității în cazul amenințării acesteia 182
Diana ŞTIRBU
Adaptarea psihosocială a adultului aflat la tratament
prin hemodializă cronică: abordări teoretice 186
Valentina MIRON
Schemele cognitive dezadaptative timpurii
ale persoanelor cu simptome somatice 190

Ирина ТОЛМАЧ
Генофобия и репродуктивная пассивность
как девиации материнских установок 194
Anamaria Nicoleta VLADU
Agresivittea la volan şi efectele ei asupra siguranţei rutiere 197
Florian Viorel MIU
Obsesia recuperării banilor în jocul patologic de şansă 201
Ion CAŞCAVAL
Specificul imaginii de sine la mamele ai căror
copii suferă de simptomatologie nevrotică 204
Victoria CHEPTENE
Inteligenţa emoţională şi orientările
valorice la adolescenţi: abordări teoretice 207
Nicoleta CROITORIU, Angela POTÂNG
Factori ce condiţionează apariţia epuizării
profesionale la personalul didactic 211
Ion CUREA
Efectele psihologice ale încărcerării 214
Natalia DOŢEN
Depresia în epilepsie 218
Călin DRĂGOI
Fatigabilitatea de compasiune a personalului
din serviciile de protecţie socială a copilului 222
Cristiana GORCEAC
Activitatea inovaţională la studenţi
ca proces – condiţii legale şi psihosociale 227
Анастасия КОВРОВА
Особенности жертвенной позиции личности у мужчин 231
Лариса МОСКАЛЮК
Исследование состояния тревожности у подростков 235
Ольга БОНДАРЕНКО
Особенности личностной зрелости у молодых людей 238
Татьяна ГРАУР
Исследование интернет-зависимого поведения
у подростков. гендерные и возрастные особенности 242
Стела ВЫРТОСУ
Стратегии совладания со стрессом у подростков 245

SOCIOLOGIE ŞI ASISTENŢĂ SOCIALĂ

Maria BULGARU
Măsuri ce ar contribui la creşterea natalităţii
(percepţia femeilor din Republica Moldova) 249
Oleg BULGARU
Opiniile tinerilor privind comportamentul nupţial
(în baza rezultatelor cercetării repetate
„*Pregătirea tinerilor pentru viaţa de familie*") 253
Aliona ONOFREI
Influenta „legendelor urbane" asupra apariţiei
conduitei autodistructive la adolescenţi 257
Tatiana SPĂTARU
Conceptualizarea dezvoltării umane 261
Anastasia OCERETNÎI
Flexibilizarea programelor de muncă:
între oportunitate şi riscuri 265
Stela MILICENCO, Sergiu OCERETNÎI
Implementarea mecanismului de supervizare
în domeniul asistenţei sociale 268
Liliana SALCUŢAN
Persoana vârstnică în spaţiul educaţional
al societăţii contemporane 273
Oxana ISAC
Aspecte ale cadrului legal naţional
în domeniul suicidului 277
Aliona CHIRA
Teoria întemeiată – o nouă metodă a strategiei
de cercetare inductivă 280
Cristina COROBAN
Intervenţia asistenţială din prisma indicatorilor
de bunăstare a copilului 284
Doina ADAŞAN
Noile abordări ale dizabilităţii – factori decisivi
în incluzunea socioeducaţională 288
Aliona ONOFREI, Ala IONESCU
Premisele antreprenoriatului social: evoluţia conceptuală 293

Maricela BEJAN
Portretul social al copilului rămas fără îngrijire părintească 296
Reghina ERHAN
Contribuția comunității la implementarea proiectelor sociale – factor decisiv în dezvoltarea durabilă a comunităților 300

Conferinţa ştiinţifică
naţională cu participare internaţionlă
„Integrare prin cercetare şi inovare”
7-8 noiembrie 2019
Rezumate ale comunicărilor
Ştiinţe sociale
Volumul I

Redactori literari:
Antonina Dembiţchi
Valentina Mladina

Procesare computerizată: *Tatiana Bulimaga*
Marianna Savva
Violeta Macovei
Margareta Prohin

"Integrare prin cercetare şi inovare", conferinţă ştiinţifică naţională cu participare internaţională

Semnat pentru tipar 10.10.2019

Formatul 60x84 $^{1}/_{16.}$

Coli de tipar 18,7. Coli editoriale 19,5.

Comanda 373. Tirajul ??? ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM

str. Al.Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009