UNIVERSITATEA
DE STAT DIN MOLDOVA

HR EXCELLENCE IN RESEARCH

Conferința științifică națională cu participare internațională „INTEGRARE PRIN CERCETARE ȘI INOVARE”

dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare

Științe sociale

9-10 noiembrie 2023

Chișinău, 2024

UNIVERSITATEA
DE STAT DIN MOLDOVA

HR EXCELLENCE IN RESEARCH

Conferinţa ştiinţifică naţională cu participare internaţională „INTEGRARE PRIN CERCETARE ŞI INOVARE”

dedicată Zilei internaţionale a Ştiinţei pentru Pace şi Dezvoltare

9-10 noiembrie 2023

Ştiinţe sociale

Chișinău, 2024

CZU 3(082)=135.1=111=161.1
I-58

Conferinţa ştiinţifică naţională cu participare internaţională
„INTEGRARE PRIN CERCETARE ŞI INOVARE”
dedicată Zilei internaționale a Științei pentru pace și dezvoltare
10-11 noiembrie 2023

Responsabil de ediție:

Georgeta STEPANOV, dr. hab., prof. univ.,
prorector pentru activitate științifică

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Integrare prin cercetare și inovare", conferință științifică națională (2023; Chișinău). Conferința științifică națională cu participare internațională "Integrare prin cercetare și inovare", dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 9-10 noiembrie 2023 / comitetul științific: Igor Șarov [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP USM) – . – ISBN 978-9975-62-687-3.

Științe sociale. – 2024. – 584 p.: fig., tab. – Antetit.: Universitatea de Stat din Moldova, HR Excellence in Research. – Texte, rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referinţe bibliogr. la sfârşitul art. – 50 ex. – ISBN 978-9975-62-688-0.

3(082)=135.1=111=161.1

I-58

ISBN 978-9975-62-688-0

© Universitatea de Stat din Moldova, 2024

Conferința științifică națională cu participare internațională
„Integrare prin Cercetare și Inovare”, dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare

Comitetul științific:

Igor Șarov	Universitatea de Stat din Moldova, Rector, dr., prof. univ.
Otilia Dandara	Universitatea de Stat din Moldova, Prim-prorector, dr. hab., prof. univ.
Georgeta Stepanov	Universitatea de Stat din Moldova, Prorector, dr. hab., prof. univ.
Violeta Cojocaru	Universitatea de Stat din Moldova, Prorector, dr. hab., prof. univ.
Aurelia Hanganu	Universitatea de Stat din Moldova, Prorector, dr. hab., conf. univ.
Tudorel Toader	Universitatea „A.I.Cuza” din Iași, România, Rector, dr., prof. univ.
Volker Wittberg	Fachhochschule des Mittelstands (FHM) – Universitatea de Științe Aplicate, Germania, Prorector, dr.h.c., prof. univ.
Ionel Mangalagiu	Universitatea „A.I. Cuza” din Iași, Romania, Prorector pentru programe de cercetare științifică și transfer de cunoștințe, dr., prof. univ.
Corneliu Iațu	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, Prorector, președinte Societatea de Geografie din România, dr., prof. univ.
N.D Halangot	Institutul de Endocrinologie și Boli Metabolice, Ucraina, dr. hab., prof. univ.
Iurie Bejan	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Ecologie și Geografie, dr.
Liviu Dan Miron	Universitatea de Științele Vieții „Ion Ionescu de la Brad” Iași, România, dr., prof. univ.
Igor Nicoară	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Geologie și Seismologie, dr.
Tatiana Sîrbu	Université catholique de Louvain, Belgia, dr.
Agatha Popescu	Universitatea de Stiințe Agronomice și Medicină Veterinară, Bucuresti, Romania, dr., prof.univ.
Dumitru Mirel Popa	Universitatea „Apollonia”, Iași, Romania, dr., prof., univ.
Milena Yankova	Universitatea Neofit Rilski, Blagoevgrad, Bulgaria, dr.
Adelina Dumitraș	Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară, Cluj-Napoca, România, dr., prof. univ.
Victor Juc	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Cercetări Juridice, Politice, Sociologice, dr. hab.
Veronica Prisăcaru	Universitatea de Stat din Moldova, Șef Departament Cercetare și Inovare, dr., conf. univ.
Vitalie Sochircă	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Biologie și Geoștiințe, dr., conf. univ.
Viorica Gladchi	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Chimie și Tehnologie Chimică, dr., prof. univ.
Sergiu Brînza	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Drept, dr. hab., prof. univ.
Adrian Stoica Constantin	Universitatea „Ovidius” din Constanța, România, Decanul Facultății de Drept și Științe Administrative, dr. hab., prof. univ.
Ion Roșca	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Grădinii Botanice Naționale (Institut) „Alexandru Ciubotaru”, dr.
Liliana Dmitroglo	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Fizică și Inginerie, dr., conf. univ.
Ștef Marius	Universitatea de Vest din Timișoara, România, dr., conf. univ.
Serghei Palihovici	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Administrație Publică, dr.
George Culea	Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România, dr., prof. univ.
Aculina Arâcu	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Chimie, dr. hab.
Tatiana Ivanova	Universitatea de Științe ale Vieții, Praga, Cehia, dr., conf. univ.
Florentina Nițu	Universitatea din București, Decanul Facultății de Istorie, dr., conf. univ.
Constantin Manolache	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Bibliotecii Științifice Centrale „A.Lupan”, dr. hab.
Viorel Vizureanu	Universitatea din București, Decanul Facultății de Filosofie, dr., prof.univ.
Gheorghe Cojocaru	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Istorie, membru corespondent al AȘM, dr. hab.
Ioan Bolovan	Institutul de Istorie „George Barițiu” – Filiala Cluj-Napoca a Academiei Române, România, Director, membru corespondent al Academiei Române, dr., prof. univ.
Victoria Bulicanu	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Jurnalism și Științe ale Comunicării, dr., conf. univ.
Romina Surugiu	Universitatea din București, România, Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării, prodecan, dr., conf. univ.
Nina Corcinschi	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”, dr. hab.
Florin Ardelean	Universitatea din Oradea, România, Facultatea de Științe Politice și Științele Comunicării, dr., conf. univ.
Laurența Ungureanu	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Zoologie, dr. hab.
Ludmila Usatâi	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Litere, dr., conf. univ.
Grațiela Benga-Țuțuianu	Institutul de Studii Banatice „Titu Maiorescu”, Academia Română, Filiala Timișoara, România, dr., cercetătoare
Igor Nicoară	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Geologie și Seismologie, dr.
Sabine Krause	Universitatea din Leipzig, Germania, dr., conf. univ.
Ion Mereuță	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Fiziologie și Sanocreatologie, dr. hab.
Valeriu Ungureanu	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Matematică și Informatică, dr., conf. univ.
Vladimir Guțu	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, dr. hab., prof. univ.
Larisa Andronic	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Genetică, Fiziologie și Protecția Plantelor, dr. hab.
Simona Sava	Universitatea de Vest din Timișoara, dr., prof. univ.
Laurențiu Șoitu	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România, dr., prof. univ.
Olga Sikimaka	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Fizică Aplicată, dr.
Alexandru Solcan	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Relații Internaționale, Științe Politice și Administrative, dr., conf. univ.
Cristian Banciu	Institutul de Biologie, Bucuresti, România, dr., cercetător.
Inga Țîțchiev	Universitatea de Stat din Moldova, Directorul Institutului de Matematică și Informatică „VladimirAndrunachievici”, dr.
Maria Hămuraru	Universitatea de Stat din Moldova, Decan al Facultății de Științe Economice, dr., conf. univ.
Mirce-Alexandru Nedelea	Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, dr., conf. univ.

COMITETUL ORGANIZATORIC CU ATRIBUȚII DE COORDONARE GENERALĂ A EVENIMENTULUI ȘTIINȚIFIC

Sergiu Corlat	Prorector
Maria Duca	Director al școlii doctorale „Științe ale Naturii”, dr. hab., prof. univ., academician
Aliona Grati	Director al școlii doctorale „Științe Umaniste și ale Educației”, dr. hab., prof. univ.
Zinaida Bolea	Director al școlii doctorale „Științe Sociale”, dr. conf. univ.
Svetlana Slusarenco	Director al școlii doctorale „Științe Juridice și Economice”, dr., conf. univ.
Igor Bercu	Decan al Facultății de Istorie și Filosofie, lector univ.
Eugenia Tofan	Șef Secție Promovarea și protecția rezultatelor științifice
Elena Nirean	Șef Oficiu Asigurarea calității în cercetare, dr., conf.univ.
Marianna Savva	Secția Promovarea și protecția rezultatelor științifice, dr., specialist principal
Lilia Dogoter	Directorul Bibliotecii USM
Ghenadie Sîrbu	Directorul Editurii USM, dr.

COMITETELE ORGANIZATORICE ALE SECȚIUNILOR/ATELIERELOR

Științe ale naturii și exacte

Biologie și Ecologie	Aurelia Crivoi, dr. hab., prof. univ. Steliana Clapco, șef CCȘ, dr., conf. cercet. Ion Balan, dr. hab., conf. univ. Lucia Bileţchi, dr., conf. cercet. Irina Sfeclă, dr., cercet. ştiin. coord.
Geoștiințe și Silvicultură	Ilie Boian, dr., conf. univ. Iurie Bejan, dr., conf. univ., director Institutul de Ecologie și Geografie
Chimie și Tehnologie Chimică	Elena Stratulat, dr., conf.univ. Maria Cocu, secretar științific, dr., conf.cercet.
Fizică și Inginerie	Natalia Nedeoglo, dr., conf. univ.
Atelierul științifico-practic „Tehnologii fizice avansate cu aplicarea UVS în monitorizarea și modelarea factorilor de mediu”, Ediția a IV-a	Veaceslav Sprincean, dr., conf. univ.

Științe umanistice

Istorie și Arheologie	Emil Dragnev, dr., conf. univ. Silvia Corlăteanu-Granciuc, dr., conf. univ.
Filosofie și Antropologie	Dumitru Dodul, dr., conf. univ.
Litere	Cristina Grossu-Chiriac, dr., conf. univ. Aliona Sobol, dr., lector univ. Eugenia Mincu, dr. hab.

Științe juridice și economice

Drept penal	Mariana Grama, dr., conf. univ. Vitalie Stati, dr., prof. univ. Valeriu Cușnir, dr. hab., prof. univ.
Drept public	Ion Guceac, academician, dr. hab. Elena Aramă, dr. hab., prof. univ.
Drept internațional	Lilia Gribincea, dr., conf. univ. Valentin Roșca, dr., lector univ.
Drept privat	Alexandru Cuznețov, dr., conf. univ. Tatiana Mihailov, dr., lector univ.
Drept procedural	Elena Belei, dr., conf. univ. Igor Dolea, dr. hab., prof. univ.
Științe Economice	Adriana Buzdugan, dr., conf. univ. Lucia Nepotu, asist. univ., drd.

Științe sociale

Comunicare și Teoria Informării	Laura Tugarev, dr., lector univ.
Jurnalism și procese mediatice	Mariana Tacu, dr., conf. univ.
Relații Internaționale	Carolina Budurina-Goreacii, dr., lector univ.
Științe Politice și Administrative	Ciobanu Tatiana dr., conf., univ. Bevziuc Victoria, dr., lector univ. Serghei Sprincean, dr. hab., conf. univ.
Psihologie	Angela Potâng, dr., conf. univ.
Științe ale Educației	Maia Șevciuc, dr., prof. univ. Nadejda Butnari, dr., lector univ.
Sociologie și Asistență Socială	Stela Milicenco, dr., conf. univ. Anastasia Oceretnîi, dr., conf. univ. Victor Mocanu, dr., conf. cercet.
Educație fizică – între tradițional și modern	Nicolae Bragarenco, dr., conf. univ. Constantin Ciorbă, dr.hab., prof. univ. Ivan Carp, dr., prof. univ.

MACHIAVELLIANISM AND "MACHIAVELLIAN PERSON" AS AN OBJECT OF STUDY OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGY

MACHIAVELISMUL ȘI „PERSOANA MACHIAVELICĂ" CA OBIECT DE STUDIU AL PSIHOLOGIEI CONTEMPORANE

Liudmila ANȚIBOR, ORCID:

Vladimir GUTOROV, ORCID:

CZU: 159.9:316.6

e-mail: mantsibor@mail.ru
e-mail: gut-50@mail.ru

În societatea contemporană, caracterizată de crize și instabilitate, știința psihologică se confruntă cu o serie de provocări legate de perspectivele de evoluție ulterioară a societății. Alegerea în favoarea unei sau altei strategii de evoluție depinde în mare măsură de viziunile despre lume, scenariile personale, precum și de valorile morale și spirituale ale indivizilor. În literatura de specialitate se constată interpretări contradictorii cu referire la fenomenul machiavelismului. Pe de o parte, machiavelismul este văzut ca o trăsătură de personalitate ce asigură succesul adaptării psihosociale, pe de altă parte – ca una dintre cauzele ce provoacă disfuncții sociale. În definirea noțiunii de „persoană machiavelică", una dintre caracteristicile de bază este tocmai tendința de manipulare a persoanei. De aici reiese că noțiunile „persoană machiavelică" și „manipulare" practic ar fi similare. Totuși, noțiunea de „machiavelism" se referă la o arie mai largă de semnificație. „Machiavelismul" este un fenomen istoric ce exprimă manifestările lumii exterioare, pe când „persoana machiavelică", ca o manifestare a „omuleţului din noi înşine", reflectă lumea noastră interioară.

Cuvinte-cheie: *machiavelism, personalitate machiavelică, direcţii sociopsihologice, aspecte clinic-psihologice şi evolutive în studiul machiavelismului.*

Highlighting the intra- and interpersonal components inevitably leads to the idea that Machiavellianism, as a psychological phenomenon, cannot be analyzed in depth if only the «Machiavellian personality» is taken into account. The study of Machiavellianism is connected with the fundamental problem of the psychology of everyday life – understanding, i.e. the formation of meanings that express the value relation of the subject to the surrounding world. Deep reflection on social, interpersonal and intrapersonal issues gives the individual the opportunity to find possible ways for his development. In order to carry out the research - identifying the psychosocial limits of the phenomenon

of human manipulation as a starting point in the elaboration of the conception regarding the formation of social values and meanings, of a kind of value-semantic immunity of the subject in the confrontation with manipulation technologies, a complex set of actions is proposed, intended for all actors of the educational process.

In specialized literature, there are contradictory interpretations with reference to the phenomenon of Machiavellianism. On the one hand, *Machiavellianism is seen as a personality trait, which ensures the success of psychosocial adaptation, on the other – as one of the causes that cause social dysfunctions.* The results of empirical studies demonstrate that Machiavellian tendencies are activated in situations of stress and instability, giving individuals the possibility to face such situations. Other research considers that individuals with a high level of Machiavellianism can be characterized by volitional capacities, initiative and skills in manipulating social relations [1,2] and others. At the same time, an accentuated Machiavellianism can lead to mental disorders. Some researches have come to the conclusion that accentuated Machiavellian tendencies are found in people with mental personality disorders [3,4] et al. We believe that these perspectives can be unified as an evolutionarily stable strategy of social behavior.

The analysis of defensive mechanisms shows that these mechanisms are triggered precisely in situations when the Machiavellian person forces others to do what he wants, without taking into account the needs of the communication partner. These mechanisms represent a combination of simple, primitive, “narcissistic” (denial) and neurotic (reactivity) reactions. Only in some cases is a more complex cognitive defense mechanism (compensation) used [5]. It was highlighted that the evaluations on the MAC Scale negatively correlate with general indices of self-actualization, including on separate subscales: flexibility in communication, sociability, vision of human nature, self-sympathy, autonomy and individual values. As the level of Machiavellianism increases, the level of self-actualization, reflexivity and self-awareness decreases. What is specific to the self-actualizing/tendency person, namely, the ability to distinguish between “ends” and “means”, does not characterize Machiavellians, they are only means-oriented, at the expense of values [6].

The analysis of modern theories with reference to Machiavellianism, characterized by a diversity of approaches and points of view, shows that one of the ways to integrate them would be to develop a theory based on a two-level structure in the presentation of the phenomenon, which would reflect the positions contradictory. At the first level, the mental and behavioral characteristics specific to the Machiavellian (self-image, self-awareness) will be described. The second level will reflect the representations about others, about oneself, about the world in general (mental maps), therefore, psychosocial phenomena will be described, including the representation about “good” and “bad”, about “truth” and “ false”, the representation of moral norms in different social and activity spheres, the differences between the perception of moral norms at the individual and social level, etc. All this calls into question the thesis of Machiavellianism as a homogeneous category.

There is still another important problem – defining the interpersonal component of Machiavellian behavior in empirical studies. Our conclusion is that Machiavellianism, as a psychological phenomenon, cannot be fully analyzed if only the Machiavellian personality is considered. Machiavelli also analyzes the role of destiny in the history of an individual and the responsibility of the prince in making decisions at crucial moments for the destiny of a country. From this point of view, in Machiavelli's works we identify both the description of the individual with behavioral deviations and the one within the limits of normality. However, in psychological studies at the current stage, priority is given to the research direction of the phenomenon only through the lens of personality with manipulative tendencies, therefore as an antisocial phenomenon.

The existence of these two research directions in the study of Machiavellianism is justified, first of all, by the views of the researchers who identified them and who continued to study this phenomenon as a complex and multidimensional phenomenon. Thus, the study of Machiavellianism in the field of psychology reflects precisely this representation regarding the duality of the human being. In this way, it is confirmed that Machiavellianism, as a personality trait, can serve as a factor and criterion of psychosocial adaptation. But, the question that arises in this case is: what exactly can be considered a criterion of successful adaptation?

Following the study of the interrelationship between the person's Machiavellian orientation and its behavioral consequences, he found the following:

- Corre showed that Machiavellianism can be related to the general level of social and emotional development of the individual. Along with the cognitive-evaluative component, Machiavellianism includes communicative-value and reflexive-corrective elements, which influence the decisions that the person makes in situations of moral dilemmas. There is a certain undifferentiated tendency of ambivalent feelings directed "for" and "against" one's self. The Machiavellian is aware to a certain extent that his actions are immoral, but he is not always aware of the real reasons that lead him to adopt manipulative tactics in communicating with others.
- Machiavellian people resort to manipulation techniques precisely because they suspect others of hostility, and thus, in critical situations, out of a desire to get ahead of their opponents, they resort to such a way of conduct, characterized by caution and suspicion in relation with the others. It has been proven that the typical social-psychological schemes of a person's motivational sphere are factors that determine the strengthening in the personality structure of this scenario - Machiavellian behavior, and character accents are predictors that give the Machiavellian a necessary "tool" to resort to manipulation as a form of social influence [7].
- It has been found that the Machiavellian tends to achieve the highest possible status in interpersonal relationships. The tendency to resort to manipulation is based on this type of behavioral scenario. He is not a "victim" at the social level, but he can play this role because it gives him the opportunity to use external resources to hide his internal problems [5].

- The attempt to identify the conditions that lead to the formation of scenarios of manipulative behavior in relation to others demonstrated that the level of psychological maturity and assertiveness are personal resources that represent basic foundations for the formation of an "anti-Machiavellian" personality, contributing to the development of the feeling of reflection on one's own self, of the correct understanding of self-respect and the tendency to maintain a respect for one's own person [6].

So, the Machiavellians are guided by various implicit and explicit theories regarding the human psyche, intelligence and morality that are the basis of manipulation, therefore certain differences are found between them. From the perspective of hedonistic experiences, the individual ignores, distorts and challenges actual reality, creating the illusion of satisfaction in relation to this reality. In this way, he is in the childish position of the "victim" who actually rejects reality. The manipulator adapts to reality, simplifying things. The reality in which the player (a modern version of the Machiavellian) operates is much more complex than that of the victim, but the strategies of action are just as destructive, because he believes that "any means are effective to achieve ends". A creative approach to everyday reality allows the individual characterized by a certain level of psychological maturity, unlike the modern versions of the Machiavellian, the manipulator, the cynic, the liar and the egoist, not only to live, but also to translate this new reality into projects and actions . The Machiavellian leader has a complex worldview and is capable, if necessary, of implementing a constructive manipulative mode of conduct.

General conclusion: Machiavellian research can be divided into three categories: cognitivist, humanist, and applied.

Cognitivist research investigates the implications of cognitive processes related to "Machiavellianism" as a psychic object, in which concepts and categories corresponding to cognitive processes can be found, respectively what are the legalities in the functioning of this phenomenon as Machiavellianism.

Humanistic research (ideographic approach) is oriented towards the inner world of the individual (values, beliefs and meaning of life) and aims to study the ethical and normative aspects of the work "Principles" and Machiavelli's doctrines in general, including the interpretations of the work that they give different authors and their impact on the current society, but also the self-reflections that the "Machiavellian person" makes on what happens to himself.

Applied research aims to study Machiavellianism in order to reorganize interpersonal relationships. The purpose of these researches is to identify the most effective working tools that can be used in various practical activities aimed at the problem of Machiavellianism (security mechanisms against manipulation, the formation of a mature and integral personality, able to oppose manipulation, games with oneself and self-delusion).

References:

1. ЛАРИНА, А.Д. Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма. В: *Вопросы психологии*, 2010, № 3, с. 75–83.
2. CHRISTIE, R., GEIS F. *Studies in machiavellianism*. New York: Academic Press, 1970.
3. MCHOSKEY, J. Machiavellianism and personality dysfunction. In: *Person. and Individ. Diff.* 2001, vol. 31, no. 5, pp. 791-798.
4. JAKOBWITZ, S., EGAN, V. The dark triad and normal personality trait. In: *Pers. and Indiv. Diff.* 2006, vol. 40, no. 2, p. 331-339.
5. АНЦИБОР, Л.М. Особенности использования механизмов психологической защиты в манипулятивном поведении. В: *Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Priorităţi actuale în procesul educaţional”* (3 decembrie 2010). Chişinău: CEP USM, 2011, c. 175-185.
6. АНЦИБОР, Л.М. Психологическая зрелость как источник противостояния формированию манипулятивных установок личности. В: *Сборник научных статей по материалам всероссийской научной конференции международным участием:* «*Культура и образование в современном обществе: стратегии развития и сохранения».* Краснодар: Южный филиал Российского института культурологии, 2013, с. 105-112. ISBN 978-5-94215-195-9
7. АНЦИБОР, Л. «Образ Я» как фактор, определяющий склонность человека к манипулятивному поведению. В: Materialele Cnferinţei ştiinţifice internaţionale „*Personalitatea integrală – un deziderat al educaţiei moderne*” (29-30 oct. 2010). Chişinău: Tipografia „Print-Caro” SRL, 2010, c. 60-63.

A MODEL OF STRESS RESILIENCE AND LEARNED HELPLESSNESS

UN MODEL DE REZILIENȚĂ LA STRES ȘI NEAJUTORARE ÎNVĂȚATĂ

Elena AGARWAL, ORCID: 0009-0005-0394-3017
University “Ion Creanga”,
Chisinau, Moldova

CZU CZU: 159.944.4
e-mail: elena.joy@gmail.com

This paper proposes a comprehensive model of stress resilience based on previous research and literature reviews. The model details stress resilience being influenced and interdependent on 6 psycho-socio-economic factors, which can either work as protective or toxic on the individual. These 6 factors are: the physical factor, the emotional, the cognitive, the socio-economic, the spiritual or existential factor and the environmental factor. When these 6 factors are believed to be protective and act positively by the person subjected to stress, the mechanisms of resilience are established and maintained, while when these factors are negatively impacting the individual, the onset of learned helplessness is established. The postulate of this paper's author is that whatever factor or factors a person believes in predominantly, will act on increasing resilience more than the others. The proposed model is named the “Spinning Wheel” resilience model because it represents a dynamic construct where each one of the 6 factors can change its place and is interdependent on each other, as well as on establishing the mechanisms of resilience or learned helplessness in a particular individual.

Keywords: *learned helplessness model, psycho-socio-economic factors, stress resilience model.*

INTRODUCTION

The belief that stress only leads to negative consequences has long been abandoned. Nowadays, through various studies and research articles, it is clearly proven that there are two types of stress: positive and negative stress. To put it simply, we either experience good stress or healthy tension, or we experience distress, which leads to fatigue, exhaustion, and break down.

It is a sort of logarithmic curve reaching a peak then going downwards. Some researchers break down the healthy stress into healthy pressure or optimal performance. Healthy pressure is a level of stress or challenge that is pretty low. It improves performance. The next level of stress or challenge, slightly higher on the curve, improves performance further and it's determined to be a period of maximum efficiency. Then, there is a significant point where stress is high enough that it enters the hyper-reactive stage, where performance starts decreasing. We assume that for every person the significant point when stress becomes detrimental to an individual is different, dependent on various socioeconomic, physiological, and psychological factors. After the

hyper-reactive stage, further increase in stress or challenge results in emotional and physical exhaustion, or even worse, damage to health and breakdown [1,2]. There are individuals whose significant point of change, the point of inflection from positive to negative stress is further up on the line. Some individuals have higher stress resilience than others. Resilience represents the capacity of an individual to tolerate stress and overcome it successfully without significant impact [3]. The purpose of this paper is to determine which factors influence the significant point of change from positive to negative stress, as well as to present a model of resilience and of learned helplessness.

The suggested model of this paper has been elaborated after careful study of the current research on resilience models.

LEVELS OF STRESS AND PATTERNS OF STRESS

It is clearly documented in scientific literature that a high level of stress above the significant point of inflection from positive to negative stress, leads to long-term consequences like accelerated aging and poor health.

Besides the level of stress, the patterns of stress must be examined. When the patterns of stress are unpredictable, extreme, and prolonged, an individual develops learned helplessness. Learned helplessness is a person's belief that they are incapable of changing or being in control of their circumstances. If a pattern of stress which was unpredicted, extreme and prolonged is repeated in a person's life, it only increases their learned helplessness. Chronic pain is one such instance where extreme and prolonged pain is felt by an individual, often times leading to learned helplessness.

The patterns of stress can be predictable, moderate, and controllable. Then, an individual is more likely to develop stress resilience.

When introducing the notion of patterns of stress, perception becomes important. An individual who is exposed to adverse events repeatedly but within a predictable, moderate, and controllable pattern, will develop a perception of the stress being manageable. Thus, an adaptation and coping mechanisms will be set in place within the individual's psychosomatic systems. This adaptation and coping mechanisms will push the significant point of change from negative to positive stress towards a higher level of stress tolerance.

However, repeated patterns of unpredictable, extreme, and prolonged stress will make an individual less resilient, more vulnerable, and instead of reinforcing stress inoculation, will usually reinforce learned helplessness. What are the factors which will reinforce one or the other?

THE "SPINNING WHEEL" RESILIENCE MODEL

A simple way to visualize a resilience model is to draw a scale, on one side our positive experiences, on the other side our negative experiences and patterns of stress. When positive experiences outweigh the negative ones, the scale tips towards resilience. When negative stress patterns outweigh positive experiences, the scale tips towards

learned helplessness. However, this very simplistic model does not explain why certain people with predominantly positive experiences in life feel helpless. It also doesn't explain why certain individuals repeatedly exposed to toxic stress, unpredictable, extreme, or prolonged stress, still develop resilience and are able to function harmoniously in a society. Generally speaking, the accumulation of positive experiences should lead to happiness [4], which makes us more explorative and resourceful. We generate enduring resources that make us resilient [5,6]. However, the cause and effect between positive experiences and happiness is not always directly present in humans.

What are those tapped and untapped resources which enable and strengthen our resilience? What are those tapped and untapped reserves which enable learned helplessness?

According to the author of this paper, the resilience model is more than a balance or a scale. More than a seesaw, it resembles a wheel, a spinning wheel.

Mason's resilience model loosely resembles the model presented by the author of this paper. However, Mason's model does not show the positive or negative interaction and interdependence between the six factors and resilience [7].

The resilience model presented by the author of this paper is a dynamic construct with cascades or cycles of activity. It is partially covered by the theories around development of resilience and positive psychology [8,9,10]. There are cycles of reinforcement between the 6 psycho-socio-physiological factors, resembling a "Spinning Wheel". In the middle of this wheel is resilience, influenced by six factors arranged in a circle around resilience. Each factor is connected and influences the other factors no matter the order you put them in around the circle. It is a tight interdependence and mutual influence between the factors. It is also a tight interdependence and influence between resilience in the middle of the circle and each of its six factors.

THE SIX FACTORS IN THE "SPINNING WHEEL" RESILIENCE MODEL

The factors in the "Spinning Wheel" resilience model are physical, emotional, cognitive, socio-economic, spiritual and environmental (Fig. 1). The physical factor includes our health, genetics, epigenetics, medical treatments, our physiology, nutrition, exercise, sleep [11]. The emotional factor includes our emotional intelligence, humor, optimism, empowerment, confidence, motivation and activation of our emotional resources, emotional agility, emotional regulation, determination, kindness, bravery, hope, gratitude [12,13].

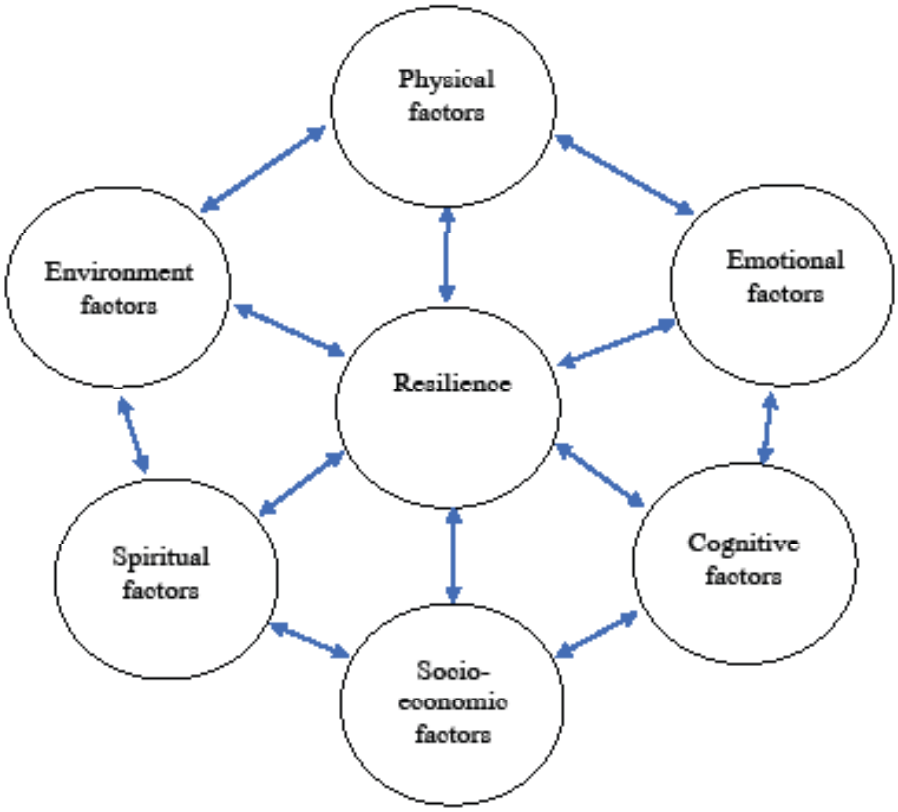


Fig. 1. The "Spinning Wheel" resilience model

The cognitive factor includes active learning, problem solving, clarity of goals, coping strategies already in use in a habitual way, focus, brain building. The socio-economic factor includes family [14,15], friendships, role models, social support, community resilience [16,17], financial security, housing and others. The spiritual or existential factor includes life meaning and hope, overlapping somewhat with the emotional and socioeconomic factor. It comprises meditation, reflection, prayer, altruism, a supportive spiritual framework. The environmental factor includes the environment, the natural surroundings, as well as the environment in the past, for example the environment lived in during childhood. A traumatic childhood affects resilience [18,19].

Each one of these six factors affects resilience to a certain extent, depending on which factor the individual gives importance to. For example, if a person firmly believes that exercise and good nutrition contribute to stress resilience, then the physical factor will greatly influence that person's increase in resilience. If a person firmly believes that a good circle of friends and a support group are paramount to increasing resilience [20], then the socioeconomic factor will be predominant in increasing resilience. There might be two or

more factors that a person believes in, which will reinforce their resilience. There might also be mutual reinforcement between these two or more factors the person believes in.

HOW DO WE FIX ONE OF THESE FACTORS AFFECTING RESILIENCE?

If a person believes in the physical aspect of their personality as being the most crucial to stress resilience, then this person will actively work on improving their nutrition, exercise regime, sleep patterns, sometimes using medical supplements, drugs, placebo, traditional and non-traditional medical treatments to increase their physical health.

The emotional factor influences resilience through the emotional state of the individual. It can be boosted through mindfulness exercises, awareness of vulnerabilities, and emotional regulation. The cognitive factor's influence on resilience can be enhanced by increasing cognitive skills, brain building activities, problem solving and cognitive behavioral therapy. The effect of the cognitive factor along with the emotional one on resilience can be boosted by cognitive behavioral therapy.

The socioeconomic factor, likewise, influences the build-up of resilience. A strong socioeconomic background improves resilience. At least one stable, supportive, and committed relationship with a mentor, a parent, a caregiver, a significant positive influence adult in the life of a child will establish the child's resilience mechanisms and maintain them for years. A supportive relationship, whether for adults or children, is an active ingredient in building stress resilience. Such a relationship provides protection, confidence and multiple perspectives to a person being subjected to stress.

Community resilience and support is another boost to the socioeconomic parameter influencing resilience positively. There have been multiple studies showing that community resilience during a calamity or a disaster helps people mitigate stress and build resilience. Community resilience becomes a protective factor for societies and communities. Community resources are mobilized by community members to adapt collectively, through collective intelligence, to uncertainty, unpredictability and stressful environments.

A strong support group, a mentor, a coach, a psychotherapist can help gain perspective, support, often enhances the problem-solving abilities of the person subjected to high levels of stress. Framing our problems through the eyes of a supportive person helps gain several perspectives, for example a solution to stress using the cognitive angle, a solution using a business perspective or a solution using a socio economic one. Thus, social connectedness plays an important role in creating resilience and maintaining it over time. Social and financial Security often, but not always, act as protective factors to establish and maintain resilience.

Another protective factor which can act towards establishing and maintaining mechanisms of resilience is the spiritual factor. A spiritual framework, meaning in life, a sense of purpose, a series of values including integrity and agility, can act towards enhancing resilience. The environment, fresh air, nature, can as well contribute towards resilience. A peaceful clean environment will contribute towards resilience by interacting positively with the individual's physical and emotional factors.

THE NEGATIVE INFLUENCE OF THE SIX FACTORS ON THE "SPINNING WHEEL" MODEL

The same six factors on the "Spinning Wheel" model can be protective or harmful (Fig. 2).

Within the physical factor, genetic predisposition towards depression [21], chronic disease, lack of sleep, exercise, an unhealthy lifestyle can lead, usually in combination with stress or other factors on the wheel, to learned helplessness. Emotional parameters and states leading to depression, anxiety and fear can contribute as well to learned helplessness. From a cognitive perspective, the inability to learn, problems with memory, assimilation, or analysis of information lead to lack of perspective and focus, difficulty with problem solving, thus giving the perception of helplessness. Socioeconomic factors like a bad neighborhood, a difficult non-supportive family [22,23], traumatic or abusive relationships, a pattern of financial difficulties will likely erode on a person's emotional and cognitive load, increasing the perception of helplessness. The lack of a spiritual framework, purpose, meaning of life can also contribute to the onset of learned helplessness. Environmental factors like a difficult traumatic environment during childhood, pollution, *in utero* toxic drug influences or trauma, can contribute towards learned helplessness.

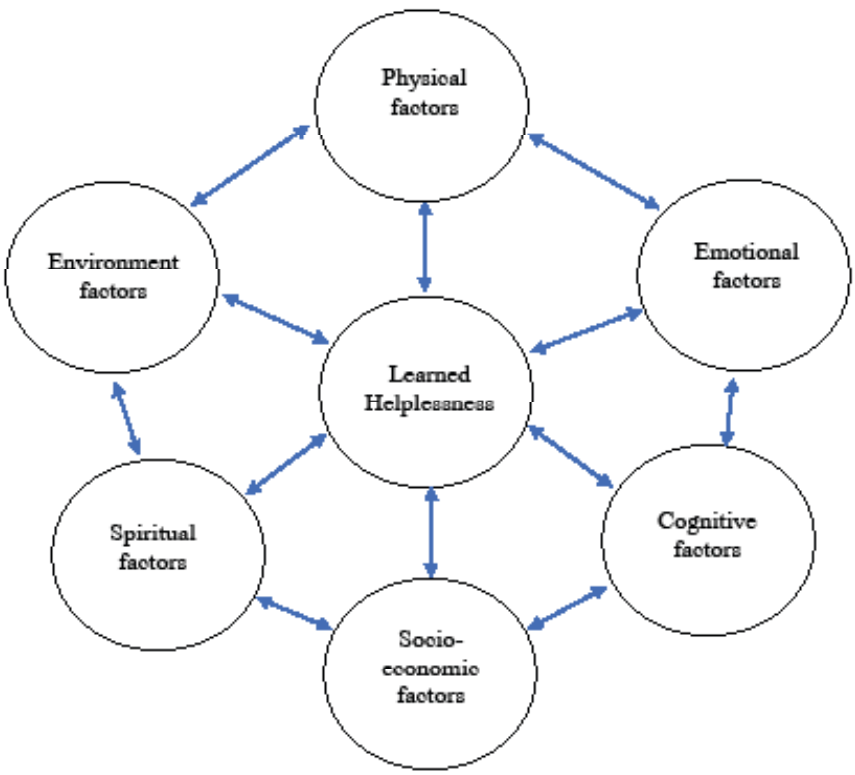


Fig. 2. The "Spinning Wheel" learned helplessness model

ALIGNMENT OF THE “SPINNING WHEEL” MODEL WITH THE 3PS MODEL OF SELIGMAN

The model proposed by this author aligns with the three Ps model of Seligman. Seligman’s model postulates that resilience or lack thereof is based on the 3Ps, which are personalization, pervasiveness and permanence. When more than one factor on the “Spinning Wheel” model negatively impacts the individual, learned helplessness is gradually onset. The individual thinks himself accountable of the stress inflicted on him or her, blaming their own self, losing perspective, becoming the vulnerable victim of their own limitations and fears. This is personalization. Furthermore, when more than one factor impacts the person negatively, it is easy to assume it comes from all sides, from all the factors or areas of their life, the factors surrounding helplessness in the “Spinning Wheel” model. This is the pervasiveness aspect of Seligman’s model. One factor triggers and negatively impacts another, creating the illusion of permanence of problems. Thus, stress seems to become a permanent condition rather than a transient state. It does become permanent due to learned helplessness, which prevents a positive change.

CONCLUSION

In conclusion, a simple but comprehensive model of resilience is the circular model presented in this article, with interdependency between all the factors and resilience, or learned helplessness in the center, respectively. This model represents a dynamic construct with cycles of reinforcement between the 6 psycho-socio-physiological factors, resembling a wheel.

References:

1. BONANNO, G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? In: *American Psychologist,* 2004, no. 59(1), pp. 20–28.
2. BONANNO, G.A., WESTPHAL, M., MANCINI, A.D. Resilience to loss and potential trauma. In: *Annual Review of Clinical Psychology*, 2011, no. 7, pp. 511–535.
3. SOUTHWICK, S.M., BONANNO, G.A., MASTEN, A.S., PANETR-BRICK, C., YEHUDA, R. Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. In: *European Journal of Psychotraumatology*, 2014, no. 5(1), 25338.
4. COHN, M.A., FREDRICKSON, B.L., BROWN, S.L., MIKELS, J.A., CONWAY, A.M. Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. In: *Emotion*, 2009, no. 9(3), pp. 361–368.
5. CSIKSZENTMIHALYI, M., & NAKANURA, J. Positive psychology: Where did it come from, where is it going? In: K.M. Sheldon, T.B. Kashdan, & M.F. Steger (Eds.). *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. Oxford University Press, 2011, pp. 3–8.

6. FREDRICKSON, B. The broaden-and-build theory of positive emotions. In: *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 2004, no. 359 (1449), pp. 1367–1377.
7. GARMEZY, N. Risk and protective factors in the development of psychopathology. In: *Cambridge University Press,* 1992.
8. LUTHAR, S.S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology*, 2006, vol. 3: Risk, disorder, and adaptation (2nd ed.), pp. 739–795
9. LUTHAR, S.S., LYMAN, E.L., CROSSMAN, E.J. Resilience and positive psychology. In: M. Lewis & K.D. Rudolph (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology*, 2014, pp. 125–140.
10. MARTINEZ-MARTI, M.L., RUCH, W. Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. In: *The Journal of Positive Psychology*, 2017, no. 12(2), pp. 110–119.
11. NATH, P., & PRADHAN, R.K. Influence of positive affect on physical health and psychological well-being: Examining the mediating role of psychological resilience. In: *Journal of Health Management*, 2012, no. 14(2), pp. 161–174.
12. PETERSON, C., PARK, N., POLE, N., D'ANDREA, W., & SELIGMAN, M.E.P. Strengths of character and posttraumatic growth. In: *Journal of Traumatic Stress*, 2008, no. 21, pp. 214–217.
13. SELIGMAN, M. *Learned optimism*. Pocket Books, 1990.
14. MASTEN, A.S. Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. In: *Journal of Family Theory and Review*, 2018, no. 10 (1), pp. 12–31.
15. MCCUBBIN, L.D., & MCCUBBIN, H.I. Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity. In: *Family Relations*, 1988, no. 37 (3), pp. 247–254.
16. KULIG, J.C. Community resiliency: The potential for community health nursing theory development. In: *Public Health Nursing*, 2000, no. 17, pp. 374–385.
17. KULIG, J.C., EDGE, D.S., JOYCE, B. Understanding community resiliency in rural communities through multimethod research. In: *Journal of Rural Community Development*, 2008, no. 3, pp. 76–94.
18. NORRIS, F.H., STEVENS, S.P., PFEFFERBAUM, B., WYCHE, K.F., PFEFFERBAUM, R.L. Community resilience as a metaphor, theory, set of capabilities, and strategy for disaster readiness. In: *American Journal of Community Psychology*, 2008, no. 41, pp. 127–150.
19. BERKES, F., ROSS, H. Community resilience: Toward an integrated approach. In: *Society and Natural Resources*, 2013, no. 26 (1), pp. 5–20.

20. TEDESCHI, R.G., CALHOUN, L.G. *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering.* Sage. 1995.
21. SOUTHWICK, S.M., CHARNEY, D.S. The science of resilience: implications for the prevention and treatment of depression. In: *Science*, 2012, no. 338 (6103), pp. 79–82.
22. WALSH, F. The concept of family resilience: Crisis and challenge. In: *Family Process*, 1996, no. 35, pp. 261–281.
23. WALSH, F. Family resilience: a developmental systems framework. In: *European Journal of Developmental Psychology*, 2016, no. 13(3), pp. 313–324.

EFICIENȚA TERAPIEI DE EXPUNERE LA REALITATEA VIRTUALĂ ASUPRA PACIENȚILOR CU FOBIE DENTARĂ

EFFECTIVE VIRTUAL REALITY EXPOSURE THERAPY TO PROVIDE PATIENTS WITH DENTAL PHOBIA

Romica BRÂNCOVEANU, ORCID: 0000-0002-1531-0867
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.942.5:616.314

e-mail: romicaziliscu@gmail.com

Dental phobia can reduce the number of regular visits to the dentist and put people's oral health at risk. New technologies, such as virtual reality, can be used to treat psychological problems such as dental phobia. Virtual Reality Exposure Therapy is found to be a promising and a viable alternative for in vivo exposure in the treatment of specific phobias. However, its usefulness for treating dental phobia is unexplored. The aims of the present study are to determine: literature review confirming the effectiveness of virtual reality exposure therapy in the treatment of dental phobia and comparing results from different researchers.

Keywords: *specific phobia, dentistry, dental phobia, dentophobic patient, virtual reality, virtual reality exposure therapy.*

INTRODUCERE

Tehnologiile moderne, cum ar fi realitatea virtuală, de câteva decenii sunt aplicate cu succes în tratamentul problemelor psihologice, și anume: în mare parte în tulburările de anxietate. Principalele caracteristici ale tehnologiei realității virtuale sunt flexibilitatea ridicată, securitatea sporită și utilizarea de imagini și efecte vizuale. Deoarece imageria este o parte importantă a psihoterapiei, realitatea virtuală expune clienții la o seamă de imagini, culori și sunete, precum și la mișcări și activități fizice reale pentru a le atrage atenția asupra mediului virtual dorit de terapeut și pentru a-i ajuta să aibă un sentiment de prezență, să se simtă în momentul prezent și să înțeleagă esențialul. Anume sentimentul de prezență este o condiție prealabilă pentru a simți diferite emoții în timpul tratamentului. Realitatea virtuală permite standardizarea și controlul asupra parametrilor sesiunilor de expunere. De asemenea, se dovedește a fi foarte utilă pentru a se repeta expunerea la teamă sau situațiile anxiogene ori de câte ori este necesar, ceea ce contribuie semnificativ la succesul procesului terapeutic[1–4,6,8,10].

Până acum se considera „standardul de aur" pentru tratamentul unei fobii specifice terapia cognitiv-comportamentală sub formă de expuneri in vivo, însă, mai nou, cercetările arată că rezultate mai bune sunt obținute prin terapia de expuneri la realitatea virtuală. În timpul expunerii la realitatea virtuală o persoană este confruntată virtual cu stimulul de care se teme. Cercetările au demonstrat că terapia de expunere la realitatea virtuală este o metodă de tratament eficientă pentru tratarea tulburării de

stres posttraumatic, tulburărilor de anxietate, a anxietății sociale, a fricii de zbor, a vertijului, arahnofobiei, acrofobiei și a fobiei dentare [1,2,3,4,13,15,20]. Fobia dentară este o fobie specifică, cunoscută și sub numele de dentofobie, odonofobie sau stomatofobie. Fobia dentară este definită ca fiind frica de intervențiile stomatologice, care își are originea în presupunerea sau convingerea greșită a pacientului că aceste intervenții sunt dăunătoare și periculoase [1–4, 13,15,20]. Fobia dentară presupune un set de criterii de diagnosticare, așa cum sunt definite de DSM-5, și s-a dovedit a fi cel mai frecvent tip de fobie (aproximativ 4%) din populația generală, urmată de fobia față de înălțime și fobia față de păianjeni [4].

Fobia dentară poate reduce numărul de vizite regulate la stomatolog și poate pune în pericol sănătatea orală a oamenilor. În cazul pacienților dentofobi, evitarea cabinetului dentar duce la agravarea sănătății orale, ceea ce interferează în mod evident cu rutina normală, cu funcționalitatea locului de muncă, cu activitățile sociale sau cu relațiile sociale. Prin urmare, acești pacienți au o mare nevoie de tratarea sau diminuarea fobiei dentare pentru a avea parte de asistență stomatologică ordinară, ceea ce ar duce la îmbunătățirea calității vieții cotidiene și la îmbunătățirea imaginii de sine.

Terapia prin expunere la realitatea virtuală a demonstrat rezultate pozitive în tratarea fobiei dentare, fiind efectuate cercetări cu privire la eficacitatea acesteia în cazul pacienților dentofobi. Câteva studii au demonstrat că terapia prin expunere la realitatea virtuală poate reduce fobia și anxietatea față de tratamentul stomatologic. De asemenea, unele cercetări au relevat că, după 6 luni, pacienții nu mai prezentau caracteristici ale fobiei dentare și au putut fi supuși unui tratament stomatologic standard[1,2,13,15,20].

Obiective: Prezentul studiu a urmărit să investigheze eficacitatea influenței terapiei de expunere la realitatea virtuală asupra pacienților cu fobie dentară, prin studiul comparativ al literaturii de specialitate.

Material și metode: a fost efectuată o căutare în bazele de date PubMed, Medline, PsycINFO și Google Scholar utilizând următorii termeni de căutare și combinațiile lor: fobie specifică, fobie dentară, anxietate dentară, tratamentul fobiei specifice, tehnologii moderne de tratament al fobiei dentare, realitate virtuală, terapia prin expunere la realitatea virtuală.

TERAPIA PRIN EXPUNERE LA REALITATEA VIRTUALĂ

Terapia prin expunere la realitate virtuală a fost inițiată încă din anul 1990 de către psihologul american Dr. Ralph Lamson, căruia i-a venit ideea să-și trateze frica de înălțime – *acrofobia*, cu ajutorul inovației tehnologice apărute atunci, și anume: realitatea virtuală. Într-un articol publicat în 1994 în revista de specialitate *Psychology Today,* cercetătorul relata că cca 90% dintre pacienții din grupul experimental, care sufereau de frica de înălțime, au reușit să-și depășească fobia. De asemenea, un alt cercetător american, Max North, documentează pentru prima dată în publicația sa *Virtual Environment and Psychological Disorders,* la fel ca și Lamson în 1994, aplicabilitatea realității virtuale în tratamentul tulburărilor de anxietate și al fobiilor specifice [12].

Terapia prin realitatea virtuală reprezintă utilizarea tehnologiei realității virtuale pentru tratarea tulburărilor de sănătate psihoemoțională prin imersiune vizuală. În ultimul timp, din ce în ce mai mult, terapia prin realitatea virtuală, ca tehnologie emergentă, își are aplicabilitatea practică în tratamentul fobiilor și altor tulburări de anxietate, unde se folosește dispozitivul de imersiune vizuală care generează un mediu creat artificial, pentru a oferi pacientului o experiență simulată. În timpul terapiei prin expunere la realitatea virtuală, pacienții sunt asistați să se confrunte sistematic cu obiectele și situațiile care le provoacă fobia, într-un mediu virtual bine controlat, generat de un computer, până când se produce stingerea fobiei [6,7,9,10,11,19]. Dovezile preliminare sugerează că terapia prin expunere la realitatea virtuală poate fi benefică și pentru persoanele care suferă de fobie dentară [1,6,13,17,20]. Prin urmare, terapia prin expunere la realitatea virtuală este o abordare cognitiv-comportamentală relativ nouă, care a fost aplicată cu succes pentru a trata unele subtipuri specifice de fobii. Mai mult ca atât, terapia prin expunere la realitatea virtuală se realizează într-un mediu virtual generat pe calculator care facilitează expunerea țintită la stimuli care induc frica. Unul dintre cele mai mari beneficii ale terapiei prin expunere la realitatea virtuală este faptul că clienții se confruntă cu omologii generați pe calculator ai stimulilor lor înfricoșători într-o manieră graduală și controlată, sub forma unei instruiri și practici de către un terapeut [8,12,17,19]. Unii cercetători au raportat că terapia prin expunere la realitatea virtuală este o metodă mai bună și mai eficientă decât terapia de expunere in vivo în cazul tratamentelor tulburărilor de anxietate [6,8,13,17,20]. Ședințele de terapie virtuală pentru orice fobie specifică, inclusiv pentru fobia dentară, durează în medie între 40 și 45 de minute, iar în funcție de nivelul fobiei inițiale, pacientul poate avea nevoie de la 10 până la 12 ședințe [1,13,20].

Pe măsură ce costurile echipamentelor scad și experții capătă siguranță în ceea ce poate face tehnologia realității virtuale, este probabil ca aplicațiile de realitate virtuală, acum deja accesibile și de pe telefoane mobile, să trateze afecțiunile mintale, și anume – fobiile specifice, cu mult succes.

LIMITELE TERAPIEI PRIN EXPUNERE LA REALITATEA VIRTUALA ÎN TRATAMNETUL FOBIEI DENTARE

Deși terapia prin expunere la realitatea virtuală s-a dovedit a fi eficientă în tratamentul diferitelor subtipuri de fobie specifică, totuși există dovezi limitate cu privire la rolul acesteia în tratamentul fobiei dentare, deoarece aceste studii cu aplicarea terapiei prin expunere la realitatea virtuală au avut mai multe limite, inclusiv faptul că dimensiunea eșantioanelor a fost mică (n = 1-5), variabilele de rezultat, cum ar fi excitarea fiziologică și obișnuința, nu au fost măsurate cu precizie, iar variațiile temporale ale factorilor cruciali care ar fi putut influența eficacitatea terapiei prin expunere la realitatea virtuală (de exemplu, prezența, realismul, stresul și răul cibernetic resimțit de pacienți în timpul terapiei) nu au fost evaluate. De asemenea, se merită să menționăm costul relativ ridicat pentru inițierea și dezvoltarea softului specializat pentru aplicarea terapiei prin expunere la realitatea virtuală [1,2,13,15,20].

CONCLUZII

În ultimii ani, terapia prin realitate virtuală a devenit o alternativă viabilă la terapia de expunere in vivo ca tratament bazat pe dovezi pentru anumite fobii specifice, având avantajul de a permite pacienților să își înfrunte temerile într-un mediu controlat și, prin urmare, sigur. Este posibil ca pacienții să nu simtă teama anticipată de a fi răniți, deoarece sunt conștienți de faptul că simularea acestui tip de terapie este pur virtuală și că aceste situații pot fi oprite, repornite, precum și repetate, oricând și de câte ori se consideră necesar. În consecință, acceptarea terapiei prin expunere la realitatea virtuală de către pacienți ar putea fi relativ ridicată, comparativ cu terapia de expuneri in vivo. Un alt avantaj important al aplicării terapiei prin expunere la realitatea virtuală pentru fobia dentară este că nu necesită o pregătire specializată, iar întregul proces de expunere poate fi finalizat de un computer în siguranța și intimitatea cabinetului stomatologic. În cazul în care se dovedește a fi de succes, dispozitivul utilizat pentru expunerea la realitatea virtuală poate fi redat de orice angajat într-un cabinet stomatologic generalist, ceea ce ar putea face din acesta o soluție rentabilă. Cu toate acestea, se speră că rezultatele studiilor efectuate de diverși cercetători vor oferi dovezi pertinente în sprijinul eficacității terapiei prin expunere la realitatea virtuală, prin urmare, vor reprezenta un pas important în tratamentul fobiei dentare în cadrul cabinetului stomatologic.

Referințe:

1. MAJIDI, E., MANSHAEE, G. Effects of Virtual Reality Exposure Therapy on Dentophobia în Clients of Dental Offices în Isfahan, Tehran and Shahrekord (Iran). In: *Iran J. Psychiatry Behav. Sci.,* 2021; 15(4).
2. APPUKUTTAN, D.P. Strategies to manage patients with dental anxiety and dental phobia: Literature review. In: *Clin. Cosmet. Investig. Dent*., 2016;8:35-50. [PubMed ID: 27022303]. [PubMed Central ID: PMC4790493]. https://doi.org/10.2147/CCIDE.S63626.
3. BRAHM, C.O., LUNDGREN, J., CARLSSON, S.G, NILSSON, P., HAGGLIN, C. Evaluation of the Jonkoping dental fear coping model: A patient perspective. In: *Acta Odontol. Scand*., 2019;77(3):238-47. [PubMed ID: 30668232]. https://doi.org/10.1080/00016357.2018.1564837.
4. ARMFIELD, J.M. The extent and nature of dental fear and phobia în Australia. In: *Aust. Dent. J.,* 2010; 55(4): 368-377. [PubMed ID: 21174906].
5. PARK, M.J., KIM, D.J., LEE, U., NA E.J., JEON H.J. A literature overview of virtual reality (VR) in treatment of psychiatric disorders: Recent advances and limitations. In: *Front Psychiatry*. 2019;10:505. [PubMed ID: 31379623]. [PubMed Central ID: PMC6659125]. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00505.
6. MAPLES-KELLER, J.L., BUNNELL, B.E., KIM, S.J., ROTHBAUM, B.O. The use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders. In: *Harv. Rev. Psychiatry,* 2017;25(3):103-13. [PubMed

ID: 28475502]. [PubMed Central ID: PMC5421394]. https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000138.

7. FREEMAN, D., REEVE, S., ROBINSON, A., EHLERS, A., CLARK, D, SPANLANG, B., et al. Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders. In: *Psychol. Med*., 2017;47(14):2393-400. [PubMed ID: 28325167]. [PubMed Central ID: PMC5964457]. https://doi.org/10.1017/S003329171700040X.
8. KURILLO, G., BAJCSY, R., NAHRSTED, K., KREYLOS, O. Immersive 3D environment for remote collaboration and training of physical activities. In: *IEEE Virtual Reality Conference*. Nevada, USA. IEEE; 2008, pp. 269-70.
9. GREGG, L., TARRIER, N. Virtual reality in mental health : A review of the literature. In: *Soc. Psychiatry Epidemiol*., 2007;42(5):343-54. [PubMed ID: 17431528]. https://doi.org/10.1007/s00127-007-0173-4.
10. ZENG, N., POPE, Z., LEE, J.E., GAO, Z. Virtual reality exercise for anxiety and depression: A preliminary review of current research in an emerging field. In: *J. Clin. Med*., 2018;7(3). [PubMed ID: 29510528]. [PubMed Central ID: PMC5867568]. https://doi.org/10.3390/jcm7030042.
11. CARL, E., STEIN, A.T., LEVIHN-COON, A., POGUE, J.R., ROTHBAUM, B., EMMELKAMP, P. et al. Virtual reality exposure therapy for anxiety and related disorders: A meta-analysis of randomized controlled trials. In: *J. Anxiety Disord*., 2019;61:27-36. [PubMed ID: 30287083]. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.08.003.
12. NORTH, M.M., NORTH, S.M., COBLE, J.R. Virtual reality therapy: An effective treatment for phobias. *Stud Health Technol Inform*. 1998;58:112-9. [PubMed ID: 10350911].
13. GUJJAR, K.R., SHARMA, R., JONGH, A.D. Virtual reality exposure therapy for treatment of dental phobia. In: *Dent Update*., 2017;44(5):423-4-431-2, 435. [PubMed ID: 29188696]. https://doi.org/10.12968/denu.2017.44.5.423.
14. POWERS, M.B., EMMELKAMP, P.M. Virtual reality exposure therapy for anxiety disorders: A meta-analysis. In: *J. Anxiety Disord*., 2008;22(3):561-9. [PubMed ID: 17544252]. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.04.006.
15. ROGHOW, K. et al. *Efficacy of virtual reality exposure therapy for treatment of dental phobia: a randomized control trial.* BMC Oral Health. 2016.
16. Alsina-Jurnet, Gutiérrez-Maldonado, Rangel-Gómez, María-Virginia. The role of presence in the level of anxiety experienced in clinical virtual environments. In: *Computers in Human Behavior,* 2011:27(1), 504-512. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.018.
17. BOTELLA, C., BAÑOS, R.M., VILLA, H., PERPIÑÁ, C., & GARCÍA-PALACIOS, A. Virtual reality in the treatment of claustrophobic fear: A controlled, multiple-baseline design. In: *Behavior Therapy,* 2000:31(3), 583-595. doi:http:// dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(00)80032-5

18. HEATON, L.J., LEROUX, B.G., RUFF, P.A., & COLDWELL, S.E. Computerized dental injection fear treatment: a randomized clinical trial. In: *J. Dent Res.,* 2013:92(7 Suppl), 37S-42S. doi:10.1177/0022034513484330.
19. KRIJN, M., EMMELKAMP, P.M., OLAFSSON, R.P., & BIEMOND, R. Virtual reality exposure therapy of anxiety disorders: a review. In: *Clinical Psychology & Review*, 2004:24(3), 259-281. doi:10.1016/j.cpr.2004.04.001.
20. BORSJE, C. Are VR headsets effective în reducing dental anxiety? In: *Ned Tijdschr Tandheelkd*, 2022, 129(11):491-493. doi: 10.5177/ntvt.2022.11.22041.

ВВЕДЕНИЕ В КОНЦЕПЦИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

INTRODUCTION TO THE CONCEPT OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY

И.В. БУРКА, ORCID:
докторант, психолог ТЛ "Dacia", I дид.степень.
Л.М. АНЦИБОР, ORCID:
Доктор биологических наук, конференциар,
доктор хабилитат психологических наук

CZU: 159.922.2

e-mail: irishkater@mail.ru

In general, the article contributes to the gradual development and understanding of tolerance for uncertainties, such as skills for successful development, as well as skills, contributing to better interaction in the modern world, where uncertainty and change have become part of our lives.

Keywords: *Tolerance for uncertainty, personality traits, sociocultural factors, psychological aspects, interpersonal relationships, flexibility, cultural influence, adaptation strategies.*

Толерантность к неопределенности – это способность человека или общества принимать и адаптироваться к неизвестности, неопределенности и к изменению. Эта концепция стала особенно актуальной в современном мире, где мы сталкиваемся с постоянными изменениями, сложностями и неопределенностью. Это понятие получило широкое рассмотрение в литературе и в исследованиях, поскольку современный мир стал свидетелем быстрых изменений и сложностей [1].

Исследование и понимание взаимосвязи между личностными чертами и влиянием социокультурных факторов на толерантность к неопределенности являются важными аспектами психологических исследований.

Определение толерантности к неопределенности может варьировать в различных исследованиях, но в целом оно описывает способность человека принять неопределенность и адаптироваться к ней. Это может включать готовность принимать риски, гибкость мышления, способность принимать неизвестность и стремление к поиску новых решений.

Толерантность к неопределенности имеет большое значение для современного общества по нескольким причинам. Во-первых, быстрое развитие технологий и глобализация приводят к неопределенности в различных сферах жизни, таких как работа, образование и межкультурное взаимодействие. Умение адаптироваться к этим изменениям и принимать неопределенность становится важным навыком.

Во-вторых, толерантность к неопределенности способствует развитию инновационного и творческого мышления. Когда мы открыты для неизвестного и

готовы искать новые пути решения проблем, мы становимся более гибкими и способными находить инновационные решения.

Также, толерантность к неопределенности помогает нам лучше управлять стрессом и тревогой, которые часто сопровождают неопределенность. Умение сохранять спокойствие и принимать неизвестность может улучшить наше психологическое благополучие и повысить нашу эффективность в различных сферах жизни.

Практическая реализация толерантности к неопределенности включает в себя различные аспекты. Важно развивать гибкость мышления и быть открытыми для новых идей и подходов. Также, умение принимать неизвестность и несовершенство может помочь нам лучше адаптироваться к переменам и находить решения в ситуациях неопределенности [2].

В целом, толерантность к неопределенности является важной концепцией для современного общества. Развитие этого навыка поможет нам успешно справляться с изменениями и неопределенностью, а также стимулировать нашу творческую мысль и инновации.

Исследования в области толерантности к неопределенности показывают, что личностные черты играют значительную роль в том, как человек воспринимает и реагирует на неопределенность.

Некоторые исследования указывают на связь между высоким уровнем толерантности к неопределенности и определенными чертами личности, такими как открытость новому опыту, гибкость мышления и низким уровнем нейротизма. Люди с этими чертами часто лучше справляются с неопределенностью и проявляют большую готовность принимать риски и искать новые возможности [3].

1. Нейротизм: Люди с высоким уровнем нейротизма, склонные к тревожности и негативным эмоциям, могут иметь низкую толерантность к неопределенности. Они чаще склонны переживать стресс и тревожность в неопределенных ситуациях.

2. Открытость к опыту: Личности, характеризующиеся высокой открытостью к опыту, обычно более толерантны к неопределенности. Они склонны к исследованию новых идей и готовы к переменам.

3. Локус контроля: Люди с внутренним локусом контроля, то есть те которые верят, что они могут влиять на события в своей жизни, чаще имеют более высокую толерантность к неопределенности. Тем временем, те у кого внешний локус контроля (считают, что события зависят от внешних факторов), могут испытывать большие трудности в ситуациях неопределенности.

Немаловажную роль в обучении и в формировании толерантности к неопределенности играют социокультурные факторы:

1. Семейное воспитание: Семейная среда может сильно влиять на формирование толерантности к неопределенности. Родители могут способствовать развитию этой черты у своих детей, поощряя их к исследованию и самостоятельности.

2. Образование и культура: Разные культурные и образовательные контексты могут воздействовать на восприятие неопределенности. Например, образовательные системы, которые поддерживают критическое мышление и решение проблем, могут способствовать развитию толерантности к неопределенности.

3. Психологическое обучение: Программы обучения и тренинги могут помочь улучшить толерантность к неопределенности. Они могут включать в себя методы релаксации, стратегии управления стрессом и обучение уверенности в принятии решений в неопределенных ситуациях.

Исторический контекст и развитие исследований в области толерантности к неопределенности также являются важными аспектами. Первоначально исследования в этой области были связаны с психологическими аспектами и с реакцией человека на неопределенность. Однако, с течением времени, исследователи начали рассматривать эту концепцию в контексте организаций, общества и глобальных вызовов.

Существует множество исследований, которые исследуют влияние толерантности к неопределенности на различные аспекты жизни. Некоторые из них фокусируются на связи между толерантностью к неопределенности и успехом в работе, в управлении стрессом, принятии решений и в инновациях. Другие исследования рассматривают толерантность к неопределенности в контексте межкультурного взаимодействия, образования и развития личности [4].

В целом, литература по толерантности к неопределенности предлагает широкий спектр исследований, которые помогают нам лучше понять эту концепцию и ее значимость для современного общества. Она также предлагает практические рекомендации и подходы для развития и улучшения толерантности к неопределенности как навыка и качества.

Толерантность к неопределенности зависит от различных факторов, включая личностные черты и социокультурные влияния. Исследования в этой области позволяют нам лучше понять, как эти факторы влияют на способность человека принимать и адаптироваться к неопределенности [5].

Однако, влияние личностных черт на толерантность к неопределенности может быть модифицировано и социокультурными факторами. Например, исследования показывают, что культурные ценности, такие как уровень коллективизма или индивидуализма, могут влиять на способность человека принимать неопределенность. В коллективистских культурах, где существует большая зависимость от группы, толерантность к неопределенности может быть ниже, поскольку люди стремятся к большей стабильности и предпочитают предсказуемость.

Обучение также играет важную роль в формировании толерантности к неопределенности. Исследования показывают, что люди могут развивать эту способность через обучение и тренировку. Программы, которые помогают людям развивать гибкость мышления, управлять стрессом и принимать решения в условиях неопределенности, могут значительно повысить их толерантность к неопределенности.

В целом, психологические и социокультурные аспекты толерантности к неопределенности взаимосвязаны и влияют друг на друга. Личностные черты, социокультурные факторы и обучение играют важную роль в формировании способности человека принимать и приспосабливаться к неопределенности. Понимание этих аспектов может помочь нам разработать стратегии и подходы, которые помогут нам лучше справляться с неопределенностью в нашей жизни.

Эта способность играет важную роль и в наших межличностных отношениях, влияя на успешность наших взаимодействий и на взаимопонимание с другими людьми.

Исследования показывают, что люди с высокой толерантностью к неопределенности обычно лучше справляются с неожиданностями, изменениями и с неопределенными ситуациями, что способствует более гармоничным и успешным межличностным взаимодействиям. Эти люди проявляют большую гибкость и открытость к новым идеям, мнениям и опытам других людей, что способствует более эффективному решению конфликтов и созданию позитивного общения [6].

Люди с высокой толерантностью к неопределенности также проявляют большую эмпатию и понимание к чужим точкам зрения, что помогает им лучше слушать и воспринимать других людей. Они стремятся к сотрудничеству и уважению во взаимодействиях с другими, что способствует созданию доверия и гармоничных отношений.

Толерантность к неопределенности также играет важную роль в межгрупповых отношениях. Люди с высокой толерантностью к неопределенности обычно более открыты и готовы к взаимодействию с людьми из разных культур, социальных групп или с разными взглядами на жизнь. Они проявляют большее понимание и уважение к различиям, что способствует укреплению межгрупповых связей и развитию толерантности в обществе.

Ссылки:

1. BERRY, J.W., POORTINGA, Y.H., SEGALL, M.H., DASEN, P.R. *Cultural Variation in the Acceptance of Uncertainty.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 612.
2. McLAIN, D.L., KEFALLONITIS, E. & ARMANI, K. Ambiguity tolerance in organizations: definitional clarification and perspectives on future research. In: *Frontiers in Psychology*, 2015, no. 6, p. 344.
3. CUPPELLO, S., TREGLOWN, L., FURNHAM, A. Intelligence, Personality and Tolerance of Ambiguity. J. In: *Jurnal of Intelligence*, 2023, 11*,* 102. https://doi.org/10.3390/jintelligence11060102
4. FURNHAM, A., & MARKS, J. Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. In: *Psychology,* 2013, no. 4 (9), p. 725. doi: http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.49102

5. LIESCH, P.W., KNIGHT, G. *The Tolerance for Ambiguity Scale: Towards a More Refined Measure for International Business Research.* Palgrave Macmillan London, 2014, p. 404. ISBN 978-1-137-40236-3
6. ZENASNI, F., BESANCON, M., & LUBART, T. Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. In: *The Journal of Creative Behavior*, 2008, p.73. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x

BAZELE CONCEPTUAL-TEORETICE ALE AUTOREPREZENTĂRII PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

THEORETICAL FRAMEWORKS UNDERLYING SELF-ADVOCACY FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Natalia COJOCARU, ORCID: 0000-0002-6293-7785
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.923.2-056.36 e-mail: natalia.cojocaru1978@gmail.com

The article provides a brief presentation of the historiography and conceptual-theoretical bases of the self-advocacy of people with disabilities. The article analysis the contributions of researchers from the Western Europe, the USA, the Commonwealth of Independent States, and the Republic of Moldova, who address the issues of self-advocacy and social inclusion of people with disabilities. The article also analyzes how the concept of self-advocacy was introduced in the international academic discourse. The innovative element of this article consists in the scientific substantiation and the introduction of the concept of self-advocacy of people with disabilities into the field of study within the Republic of Moldova, provided that it has not yet been addressed in the local specialized literature. In the preparation of the article, an extensive review of specialized literature in the field was carried out, with the application of general scientific methods, including analysis, synthesis, generalization, inductive and deductive methods.

Keywords: *disability, self-advocacy, historiography and conceptual-theoretical bases of the self-advocacy.*

INTRODUCERE

Problematica dizabilității este una foarte complexă și multidimensională, reprezentând subiect al cercetării pentru diferite științe – sociologie, psihologie, asistență socială, științele juridice, științe ale educației, medicină, științe ale comunicării ș.a. Datorită interesului crescând din ultimele decenii, manifestat de către mediul academic pentru tematica dizabilității, în retorica științifică a anilor 80 ai secolului trecut și-a făcut apariția o nouă ramură – studii în domeniul dizabilității (disability studies). Inițial, cercetătorii din acest domeniu și-au orientat atenția asupra diferențierii conceptelor „deficiență” (atribut al corpului și/sau minții unui individ) și „dizabilitate” (construct social). Aceasta a creat premisele pentru diferențierea modelelor de abordare a dizabilității în cel medical și social, și deja către anul 1999 ultimul a fost acceptat ca fiind modelul de abordare potrivit domeniului de cercetare.

În acest context, cercetările s-au orientat pe multiple aspecte – definirea dizabilității, a tipurilor și formelor acesteia, explicarea comportamentelor persoanelor cu dizabilități, studierea atitudinilor persoanelor fără dizabilități în raport cu cele cu dizabilități, elucidarea modului în care persoanele cu și fără dizabilități interacționează și relaționează,

analiza politicilor din perspectiva impactului pe care îl au comportamentele persoanelor cu dizabilități în revendicarea propriilor drepturi, autodeterminarea și **autoreprezentarea** persoanelor cu dizabilități etc.

Prezentul articol oferă o prezentare succintă a istoriografiei și bazelor conceptual-teoretice ale autoreprezentării persoanelor cu dizabilități. Totodată, este analizată evoluția introducerii conceptului de autoreprezentare în discursul academic internațional și național. Elementul inovator al prezentului articol constă în fundamentarea științifică și introducerea în știința din Republica Moldova a conceptului de autoreprezentare a persoanelor cu dizabilități. Fenomenul autoreprezentării nu a fost, deocamdată, abordat în literatura de specialitate autohtonă.

MATERIAL ȘI METODĂ

Articolul oferă o analiză a contribuțiilor cercetătorilor din Occident, SUA, Comunitatea Statelor Independente şi din Republica Moldova.

În procesul de elaborare a articolului a fost realizată o amplă analiză a literaturii de specialitate în domeniu, cu aplicarea metodelor general-științifice, printre care metoda analitică, metoda sintezei, metoda generalizării, metodele inductivă și deductivă.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Preocupările științifice pentru definirea conceptului de autoreprezentare sunt relativ noi. Apariția conceptului de autoreprezentare în discursul academic al cercetătorilor europeni, americani și canadieni [1] este atribuită anilor 80 ai secolului trecut. În discursul științific din Republica Moldova conceptul de autoreprezentare nu a fost, deocamdată, elucidat.

Deși apariția conceptului este relativ recentă, premisele pentru fundamentarea științifică a acestuia pot fi găsite încă în teoriile clasice. Astfel, din perspectiva **teoriei structural-funcționaliste** (T. Parsons, M. Weber, E. Durkheim, K. Davis, W.E. Moore ș.a.) vom evidenția, în special, contribuția lui T. Parsons în explicarea acțiunii sociale. Acțiunea socială a fost definită ca alegere a indivizilor pentru a schimba o anumită realitate existentă, urmărind obținerea unui statut sau rol în cadrul unui sistem social. Raportată la conceptul de autoreprezentare, acțiunea socială este înțeleasă drept comportament social al persoanelor cu dizabilități care urmăresc schimbarea statutului lor în societatea contemporană.

Teoria **interacţionismului simbolic** (G. Mead, H. Blumer, E. Goffman, C. Cooley, ș.a.) oferă o perspectivă utilă pentru studierea interacțiunilor sociale ale persoanelor cu dizabilități și a modului în care acestea își gestionează și își construiesc identitățile într-un context specific. Potrivit teoriei, *sinele* se construiește doar în interacțiune cu ceilalți, individul internalizând norme, așteptări și simboluri sociale. În cazul grupurilor sociale, sinele individual se transformă în conștiință de grup, reflectând identitatea colectivă. Prin prisma fenomenului de autoreprezentare, există dovezi privind formarea acestei conștiințe de grup: persoanele cu dizabilități nu mai percep ca normă ca alții să decidă

pentru ele cu referire la diverse aspecte ale vieții [2]. Totodată, potrivit acestei teorii, societatea este un produs al interacțiunilor cotidiene dintre indivizi, aceștia fiind capabili să influențeze schimbarea acestor norme și simboluri (de exemplu, prin inițiativele de autoreprezentare persoanele cu dizabilități schimbă normele și percepțiile sociale în raport cu acest grup). Dilema la care cercetările contemporane din domeniul dizabilității încearcă să ofere răspuns, din perspectiva interacționismului simbolic, se referă la modul în care persoanele cu dizabilități intelectuale și psihosociale pot interacționa eficient cu mediul înconjurător (date fiind limitările funcționale ale acestora), modul în care ele își înțeleg propria valoare, precum și modul în care acestea contribuie la formarea percepțiilor societății despre persoanele cu dizabilități intelectuale.

Un rol important în definirea autoreprezentării îl au teoriile identității colective [3] dezvoltate prin contribuția mai multor cercetători din domeniile sociologie, psihologie, psihologie socială etc. Una dintre aceste teorii este **teoria identității sociale** (H. Tajfel și J. Turner). Teoria identității sociale este complexă, iar viziunile promotorilor acestei teorii au fost diferite, uneori chiar contradictorii. Toate însă explică fenomenul identității sociale prin intermediul relaţiilor dintre un grup de apartenenţă şi un grup din afară sau de referinţă. Raportat la conceptul de autoreprezentare, grupul de apartenență este reprezentat de persoanele cu dizabilități, iar grupul de referință – de persoanele fără dizabilități.

Potrivit acestei teorii, identitatea este ceea ce ne diferenţiază de ceilalţi, pe de o parte, dar şi ceea ce ne dă sentimentul de a fi un tot unitar datorită unor caracteristici esenţiale ale grupului de apartenenţă. Procesul de identificare socială este parte a autodeterminării, condiționând comportamentul individual și social [4]. Astfel, identitatea socială se referă la faptul că un individ este caracterizat prin trăsături de ordin social, care semnalează apartenenţa sa la un grup. În acelaşi timp, sentimentul de apartenenţă şi fenomenul de identificare cu grupul nu sunt posibile decât în raport cu alte grupuri de non-apartenenţă. Astfel, în procesul de identificare socială individul se vede asemănător cu Noi, dar diferit de Ei.

Astfel, identitatea socială se construieşte din interacţiunea concomitentă a două procese: de asociere şi diferenţiere, idee susținută și dezvoltată de sociologii M. Weber, St. Hall, L. Krappmann. Această idee este preluată şi dezvoltată în cercetările din domeniul autoreprezentării persoanelor cu dizabilități, pentru a explica constituirea identității sociale a persoanelor cu dizabilități în calitate de autoreprezentanți.

Teoria identității sociale ajută, pe de o parte, la explicarea faptului de ce autoreprezentarea și activismul în rândul persoanelor cu dizabilități (mai ales dizabilități intelectuale și psihosociale) au caracter limitat. Pe de altă parte, teoria identității este utilă în explicarea modului în care autoreprezentarea poate avea un rol important în schimbarea imaginii stereotipizate despre identitatea persoanelor cu dizabilități. Astfel, o creștere a implicării persoanelor cu dizabilități în procesele decizionale, în viața comunității și în piața muncii poate schimba imaginea colectivă tradițională despre ele ca fiind inapte și inadecvate în una valorizantă (persoane active, competente, motivate și independente). Această evoluție (din stereotipuri negative către modele pozitive de identitate și com-

portament ale persoanelor cu dizabilități) este condiționată de capacitatea și gradul de autoreprezentare a persoanelor cu dizabilități. Prin adoptarea unor roluri mai active și independente, acești indivizi își redefinesc identitatea în societate și contribuie la modificarea percepțiilor și a modului în care sunt tratați de către ceilalți membri ai societății.

O altă perspectivă importantă în definirea conceptului de autoreprezentare o are **teoria puterii** elaborată de Foucault. Potrivit acesteia, puterea reprezintă „orice forță în cadrul interacțiunilor sociale care împinge, îndeamnă sau obligă pe cineva să facă ceva" [5]. Puterea rezultă din diferențele și inegalitățile care există în relațiile interumane. Ea nu este localizată în anumite instituții, ci este exercitată în cadrul relațiilor sociale. Puterea nu mai este concepută ca venind exclusiv de sus în jos (de la grupuri opresive la cele opresate), ci poate crea premise pentru manifestarea egalității. Un rol important în exprimarea puterii revine discursurilor ca o acțiune socială. Scopul manifestării puterii este de a crește gradul de conștientizare a oamenilor cu privire la modul în care puterea le-a modelat modul de a fi, de a gândi și de a acționa, iar creșterea nivelului de conștientizare să facă posibil ca ei să-și schimbe modul de a fi, de a gândi și de a acționa. În contextul acestei teorii, cercetătorii din domeniul dizabilității (T. Blackmore, S. Hodgkins) [6] definesc autoreprezentarea ca un instrument de manifestare și exercitare a puterii persoanelor cu dizabilități care au fost tradițional opresate și inegale cu ceilalți membri ai societății. Discursurile promovate de persoanele cu dizabilități au contribuit la crearea unei identități colective a acestora, persoanele cu dizabilități reușind să înființeze organizații care să le reprezinte valoarea, interesele, drepturile etc. Prin această configurare a propriei puteri, persoanele cu dizabilități au reușit reconstruirea statutului lor social. Organizându-se într-o adevărată mișcare politică și acționând ca o voce a schimbării, persoanele cu dizabilități au reușit să devină din subiecți ai puterii, agenți ai acesteia, reușind să schimbe paradigma de abordare a dizabilității. Teoria lui Foucault este utilizată de cercetătorii britanici pentru a explica apariția rețelelor de autoreprezentare și transformarea acțiunilor lor în mișcarea de autoreprezentare din Marea Britanie.

Conceptul de autoreprezentare își are fundamentarea în perspectivele **teoretice ale incluziunii și excluziunii sociale.** Excluziunea socială ca concept a intrat în discursul academic și cel al politicilor publice în anii 70 ai secolului trecut, referindu-se la anumite grupuri de persoane care nu își găsesc un loc în societate (Lenoir, 1974) [7]. Aceste grupuri (definite în retorica excluziunii ca dezavantajate, defavorizate, marginalizate, izolate etc.) se confruntă cu multiple probleme sociale, iar persoanele cu dizabilități se regăsesc printre ele cu precădere, în special datorită factorilor individuali care le definesc (deficiențe fizice, intelectuale, senzoriale etc.). Din multitudinea de definiții ale conceptului de excluziune socială, ne vom referi la excluziune ca negare a participării unor grupuri de persoane minoritare la diferite aspecte ale vieții politice, economice și sociale, ca fiind cel mai relevant din perspectiva autoreperzentării. Participarea este atât o precondiție, cât și o parte componentă a autoreprezentării. Neparticiparea condiționează inegalitatea şi lipsa de dreptate socială, care, la rândul lor, accentuează marginalizarea și izolarea socială a persoanelor cu dizabilități.

Incluziunea socială ca concept nu are o referință exactă în timp (precum cel de excluziune), dar este frecvent utilizat în discursul public și academic al anilor 2000 pentru a defini măsurile de combatere a excluziunii sociale. Analiza literaturii de specialitate din domeniu arată că incluziunea socială este un concept multidimensional și definirea acestuia ține cont de multiplele dimensiuni: recunoașterea valorii unei persoane și/sau grup, potențialul de dezvoltare umană, mediu care să permită oportunități de dezvoltare, implicare și angajament, asigurarea de bunăstare materială, garantarea și asigurarea drepturilor omului etc. Fără a subestima importanța fiecărei dimensiuni, vom evidenția dimensiunea de implicare și angajament în intenția de a studia raportul dintre incluziune socială și autoreprezentare a persoanelor cu dizabilități. M. Luxton [8] menționează că implicarea și angajamentul reprezintă elemente valorizante pe agenda grupurilor de presiune minoritare (feministe, antirasiste, ale persoanelor cu dizabilități) în eforturile lor de a promova incluziunea socială. Astfel, incluziunea socială se referă nu doar la o simplă recunoaștere a drepturilor pentru persoanele marginalizate, ci și la crearea premiselor de participare a acestor grupuri în toate sferele vieții sociale.

O importantă contribuție o au teoriile psihologice, una dintre ele fiind cea a autodeterminării, elaborată și dezvoltată de către Ryan și Deci [9]. **Teoria autodeterminării** pornește de la premiza că ființa umană este o ființă activă, care manifestă continuu o mare varietate de comportamente. Acestea sunt condiționate de trei nevoi psihologice de bază: autonomie, competență și relație. Potrivit teoriei, nevoile psihologice, sub influența diferitor factori de ordin intern și extern, motivează omul să acționeze. Prin urmare, teoria autodeterminării este o teorie a motivației. În explicarea teoriei, autorii fac referință la două tipuri de motivație: extrinsecă și intrinsecă. Motivația extrinsecă se referă la comportamente ale oamenilor condiționate de recompense externe (acumulare de bani, recunoaștere socială, evitarea unor pedepse etc.), iar motivația intrinsecă se referă la comportamente condiționate de recompense interne (necesitatea de a dobândi cunoștințe, nevoia de independență etc.). Teoria autodeterminării încearcă să stabilească în ce măsură comportamentul uman este influențat de acești factori interni și externi și cum aceștia afectează motivația de a acționa.

Sfera dizabilității a preluat teoria autodeterminării în anii 1990, odată cu apariția unui nou cadru de înțelegere a dizabilității (model social), care a influențat domeniul de cercetare [10]. Primul care aplică teoria autodeterminării în domeniul dizabilității a fost cercetătorul american M.L.Wehmeyer, prin cercetările efectuate în mediile școlare cu copii cu dizabilități intelectuale [11]. Explorările lui Wehlmeyer au fundamentat o iterație a teoriei autodeterminării, care a finalizat cu fundamentarea unei noi teorii – **teoria agentului cauzal** (Causal Agency Theory). Potrivit acestei teorii, individul este cel care face ca lucrurile să se întâmple în viața sa, care *cauzează* anumite lucruri. El reprezintă un *agent cauzal*; în mod specific, persoana acționează pentru a obține un anumit rezultat sau pentru a crea o anumită schimbare. Acțiunile persoanei sunt direcționate către un scop, iar persoana care acționează astfel nu poate fi decât autodeterminată. Oamenii autodeterminați (adică agenții cauzali) acționează în serviciul obiectivelor liber alese.

Un agent cauzal deține câteva abilități: autocunoaștere, gestionarea propriilor acțiuni, atingerea obiectivelor, rezolvarea problemelor și autoreprezentare.

Rezultatele cercetărilor, care au fundamentat teoria agentului cauzal (la care au aderat, de-a lungul timpului, și alți cercetători – Shogren K.A., Stancliffe R.J., Schwartz M.) statuează că persoana cu dizabilități, inclusiv cu dizabilități intelectuale, poate atinge anumite niveluri de autodeterminare, iar aceasta presupune dezvoltarea anumitor abilități ale persoanelor cu dizabilități, care să aibă un impact pozitiv în viața acestora. Printre aceste calități se includ capacitatea de a alege, de a rezolva probleme, de a stabili obiective și de a le atinge etc. Învățând abilitățile de autodeterminare în familie, persoana cu dizabilități poate socializa mai ușor, poate lua anumite decizii, își poate exprima nevoile sau expune punctele de vedere etc., iar acestea se exprimă, pe termen lung, în impact pozitiv asupra vieții private a persoanei cu dizabilități. Învățând abilitățile de autodeterminare în școală, persoana cu dizabilități demonstrează rezultate academice mai bune, fapt care, pe termen lung, contribuie la șanse mai mari de plasare pe piața muncii. Învățând abilitățile de autodeterminare la locul de muncă, persoana cu dizabilități demonstrează rezultate mai bune la locul de muncă etc. Oricare ar fi domeniul (viață privată, educație, muncă, sănătate etc.), finalitatea este o calitate mai bună a vieții. În plus, autodeterminarea se învață pe tot parcursul vieții, inclusiv de persoanele cu dizabilități intelectuale – o altă constatare a susținătorilor teoriei.

Abilitățile de autodeterminare ale persoanelor cu dizabilități le sunt utile nu doar pentru ca acestea să-și poată asigura un trai autosuficient, dar și pentru a lupta pentru drepturile tuturor persoanelor cu dizabilități, antrenând-se în acțiuni de pledoarie. Constatările promotorilor teoriei agentului cauzal indică asupra faptului că persoanele cu dizabilități manifestă un nivel mai mic de autodeterminare decât persoanele fără dizabilități, deoarece anturajul în care trăiesc este, mai degrabă, unul de dependență. Acest fapt generează impedimente în dezvoltarea automotivării și a oportunităților pentru a acționa. Prin urmare, cu cât mediul este mai puțin restrictiv și cu cât creează mai multe oportunități pentru persoana cu dizabilități de conștientizare a dizabilității, a punctelor sale forte și a limitărilor, de stabilire a obiectivelor, de dezvoltare a abilităților de luare a deciziilor, de exprimare a opiniilor etc., cu atât gradul de autodeterminare a persoanei cu dizabilități va fi mai mare.

Importantă pentru explicarea istoriografică a fenomenului de autoreprezentare a persoanelor cu dizabilități este și **teoria participării**, descrisă de M. Bulgaru și M. Dilion în lucrarea *Concepte fundamentale ale asistenței sociale* [12]. Autoarele descriu două feluri de participare – politică (pe baza justiției sociale) și terapeutică. În contextul nostru, prezintă interes teoria participării politice. Astfel, autoreprezentarea s-a manifestat ca o reacție a persoanelor cu dizabilități la injustiția socială, prin care nu persoanele cu dizabilități erau cele care decideau asupra oricăror aspecte ale vieții lor, ci persoanele care le ofereau suport și îngrijire, indiferent dacă este vorba de familie sau specialiști. Potrivit acestei teorii, persoanele cu dizabilități trebuie să fie implicate în toate procesele decizionale (de orice nivel – personal, comunitar, național etc.) care au influență asupra

vieților lor, participarea însemnând că opiniile persoanelor cu dizabilități trebuie luate în considerare, iar deciziile – consultate cu acest grup de persoane.

În lucrarea sa, *Disability Theory* [13], T. Siebers exprimă necesitatea introducerii unei noi teorii în știință – **teoria dizabilității**. Siebers aduce câteva argumente în acest sens, unul dintre ele fiind necesitatea de a teoretiza cercetările din domeniul dizabilității aflate în expansiune. Un rol important în fundamentarea teoriei dizabilității Siebers îl acordă conceptualizării dizabilității. Este reiterat drept eronată abordarea dizabilității ca o deficiență, eșec sau ghinion al persoanei (fiind criticat modelul medical) și fortificată abordarea potrivit căreia dizabilitatea trebuie privită ca identitate socială minoritară (model social). Deși nu face referință, în mod expres, la conceptul de autoreprezentare în încercarea de a înainta demersul pentru o nouă teorie în știință, Siebers face referință la manifestarea identității minoritare de către persoanele cu dizabilități. Autorul menționează în lucrarea sa că atunci când sentimentul de inechitate străbate conștiința identității minoritare și indivizii cu dizabilități nu mai pot găsi justificare rezonabilă cu referire la abordarea și tratamentul diferențiat al societății în raport cu ei, aceștia încep să dezvolte modalități de a schimba opinia majoritară despre persoanele cu dizabilități. Totodată, Siebers menționează că scopul teoriei dizabilității este să vorbească despre, pentru și cu persoanele cu dizabilități. Astfel, această ultimă componentă (a vorbi cu persoanele cu dizabilități), presupune ca acest grup de persoane să se implice în procesul de fundamentare a teoriei dizabilității, iar opiniile lor să fie luate în considerare în dezvoltarea acesteia. Putem concluziona că acestea reprezintă o modalitate prin care persoanele se autoreprezintă, contribuind astfel la fundamentarea și dezvoltarea teoriei dizabilității.

La fundamentarea teoriei dizabilității au contribuit numeroși alți cercetători, printre care M. Oliver, J. Shapiro, D. Goodley, B. Shoultz. Cercetătorul britanic M. Oliver și-a fundamentat scrierile în propria experiența de viață, dobândind dizabilitatea în urma unor împrejurări nefaste. În lucrarea intitulată *Understanding disability: From theory to practice* [14] Oliver prezintă modul în care s-a prefigurat mișcarea persoanelor cu dizabilități fizice din Marea Britanie din anii 70-80 ai secolului trecut, el fiind și unul dintre promotorii acestei mișcări. Persoanele cu dizabilități au inițiat demersuri ample de revendicare a drepturilor lor, prin intermediul asociațiilor și alianțelor pe care le-au creat. Oliver explică importanța acțiunilor colective ale persoanelor cu dizabilități în eforturile lor de a aduce pe agenda politică problemele cu care se confruntă acestea.

O contribuție similară este remarcată în lucrările cercetătorului american J. Shapiro [15], care explică configurarea mișcării de autoreprezentare din Statele Unite ale Americii (dar și din alte țări ale lumii), provocările cu care se confruntă aceasta, dar și impactul pe care-l are asupra vieților persoanelor cu dizabilități.

Contribuția cercetătorului B. Shoultz [16] este importantă pentru înțelegerea istoricului autoreprezentării, a formelor de autoreprezentare (individuală, de grup și ca mișcare) și a provocărilor cu care se confruntă persoanele cu dizabilități intelectuale în eforturile lor de autoreprezentare. Ideile lui Shoultz cu privire la autoreprezentare au o contribuție valoroasă în explicarea rolului părinților și persoanelor de suport în dezvol-

tarea abilităților de autoreprezentare ale persoanelor cu dizabilități, dar și a limitărilor pe care aceștia le pot impune, în mod conștient sau nu, persoanelor cu dizabilități.

Analiza literaturii de specialitate a scos în evidență că mișcarea de autoreprezentare a fost criticată de unii cercetători, printre care Jackson, Beresford, Campbell. Criticile își găsesc argumentarea fie în capacitățile persoanelor cu dizabilități (capacități limitate de înțelegere a contextelor, problemelor, nevoilor personale sau ale altor persoane în situații similare; de formulare și livrare a unui mesaj de o manieră coerentă etc.), fie de influențele părinților sau ale persoanelor de suport. Aceștia susțin că grupurile de autoreprezentare nu reprezintă, în mod autentic, vocile persoanelor cu dizabilități intelectuale, ci mai degrabă acestea sunt reprezentate de părinții sau rudele lor, ori chiar de persoanele fără dizabilități.

O altă teorie vizată în procesul de analiză istoriografică a conceptului de autoreprezentare o reprezintă **teoria valorizării rolurilor sociale** a lui W. Wolfensberger [17]. Potrivit teoriei, pentru a se bucura de lucrurile bune din viață, oamenii trebuie să aibă roluri sociale valorizante. Numai având roluri sociale valorizante o persoană considerată de cei din jur „anormală" poate utiliza toate oportunitățile pe care le oferă o societate pentru a duce o viață plină și decentă. Valorizarea rolului social a servit ca temelie pentru mișcarea de dizabilitate și/sau cea de autoreprezentare în pledoariile lor pentru dezinstituționalizare, dezvoltarea serviciilor comunitare, abilitare economică și oportunități de angajare în câmpul muncii, educație incluzivă, participare în luarea deciziilor etc. pentru persoanele cu dizabilități. Conceptul de roluri sociale valorizate, propus de W. Wolfensberger, prezintă un interes major în cercetarea autoreprezentării, deoarece, potrivit acestei abordări, persoanele devalorizate (din categoria cărora fac parte și persoanele cu dizabilități) sunt împuternicite și implicate să contribuie la propria incluziune socială prin promovarea unei imagini pozitive, iar rolurile sociale valorizante ajută la compensarea sau chiar depășirea situațiilor de excluziune.

O sursă importantă care arată evoluția istorică a cercetării fenomenului de autoreprezentare o constituie rapoartele și publicațiile platformelor internaționale ale autoreprezentanților, precum ***Inclusion international, Inclusion Europe,*** dar și ale rețelelor și/sau ale organizațiilor care operează la nivel național, în diferite părți ale lumi. Spre deosebire de multitudinea de documente elaborate de către reprezentanții mediului academic, acestea sunt realizate cu consultarea opiniei și expertizei persoanelor cu dizabilități. În plus, informațiile sunt prezentate în formate accesibile pentru persoanele cu dizabilități intelectuale.

În cazul Republicii Moldova, adițional celor menționate *supra,* o categorie de surse esențiale pentru analiza constituirii și evoluției autoreprezentării în țara noastră o constituie rezultatele proiectelor implementate de **organizațiile societății civile** (OSC) din sursele financiare ale partenerilor de dezvoltare (donatori). În acest sens, sunt de menționat diversele materiale elaborate de către OSC active din domeniul dizabilității, precum I.P. Keystone Moldova, Centrul „Speranța", A.O. Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin, Centrul pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, A.O. Motivație, A.O. Azi etc.

Nu în ultimul rând, o contribuție valoroasă au discuțiile și interacțiunile cu grupurile de autoreprezentanți și persoanele cu dizabilități împuternicite în materie de autoreprezentare și pledoarie cu suportul acestor OSC.

CONCLUZII

Prezentul articol aduce în prim plan perspectivele conceptual-teoretice esențiale pentru înțelegerea conceptului de autoreprezentare a persoanelor cu dizabilități. În fundamentarea conceptului au fost analizate multiple teorii, de la cele clasice la cele contemporane. Aceste teorii includ, printre altele: structural-funcționalismul, interacționismul simbolic, teoria identității sociale, teoria puterii lui Foucault, teoria autodeterminării și agentului cauzal, și teoria valorizării rolurilor sociale.

Mai multe aspecte argumentează importanța acestor teorii. Pe de o parte, acestea contribuie la clarificarea și conturarea conceptului de autoreprezentare în contextul specific al dizabilității. Pe de altă parte, aceste teorii oferă o perspectivă asupra evoluției conceptului în ultimele decenii, ilustrând modul în care acesta a devenit o temă semnificativă în cercetările științifice din domeniul dizabilității în diverse țări ale lumii. În al treilea rând, perspectivele teoretice plasează conceptul de autoreprezentare într-un cadru multidimensional (interacțiune socială, identitate socială, motivație, putere, activism, implicare și participare etc.). Nu în ultimul rând, aceste teorii argumentează și justifică necesitatea introducerii conceptului de autoreprezentare în discursul științific din Republica Moldova, deschizând astfel noi orizonturi de cercetare și dezvoltare în domeniul dizabilității.

Referințe:

1. GRAY, B., JACKSON, R. *Advocacy and Learning Disability.* London: Jessica Kingsley, 2002. 256 p. ISBN: 1853029424
2. BARTON, L., TOMLINSON, S. *Special Education and Social Interests.* London: Routledge, 2012. Disponibil: https://books.google.md/books?id=Rg8lE1rbPucC&pg=PA224&lpg=PA224&dq=symbolic+interactionism+self-advocacy&source=bl&ots=4HODssNLWV&sig=ACfU3U3mxPHy1dH39iwrwoYblQKl95BVw&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwillfuQqs3pAhURwMQBHeSKChgQ6AEwEHoECAgQAQ#v=onepage&q=symbolic%20interactionism%20self-advocacy&f=false [Accesat: 08.09.2021]
3. RUSU, H.M. Teorii ale identităţii colective: între esenţialism şi constructivism. De la identitate la identificare. În: *Sociologie Românească.* Volumul VII, 2009, nr. 1, pp. 31-44. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/295907097_Teorii_ale_identitatii_colective_intre_esentialism_si_constructivism_De_la_identitate_la_identificare [Accesat: 01.09.2021]
4. BULGARU, M., OCERETNÎI, A. *Tineretul studios: dimensiuni ale identităţii sociale.* Chișinău: CEP USM, 2012, p. 212.

5. LYNCH, R.A. Foucault's theory of power. In: *Taylor D. Michel Foucault: Key Concepts.* Acumen Publishing Ltd.: 2011, pp. 13-26.
6. GOODLEY, D., HUGHES, B., DAVIS, L. *Disability and Social theory. New Developments and Directions.* London: Palgrave McMillan, 2012. 361 p.
7. LENOIR, R. *Les exclus.* Paris: Seuil, 1974. 177 p.
8. LUXTON, M. *Feminist perspectives on social inclusion and children's well-being.* Toronto: The Laidlaw Foundation, 2002, p. 40.
9. RYAN, R.M., DECI, E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* The Guilford Press, 2017. ISBN: 1462528767,9781462528769
10. STANCLIFFE, R.J., WEHMEYER, M.L. et al. *Choice, Preference, and Disability: Promoting Self-Determination Across the Lifespan.* Springer Nature, 2020. ISBN: 9783030356835,3030356833
11. SHOGREN, K.A., WEHMEYER, M.L., MARTINIS, J., BLANCK, P. *Supported Decision-Making: Theory, Research, and Practice to Enhance Self-Determination and Quality of Life.* Cambridge University Press, 2018, pp. 68-93. ISBN: 1108475647,9781108475648
12. BULGARU, M., DILION, M. *Concepte fundamentale ale asistenţei sociale.* Chișinău: CEP USM, 2000. 316 p.
13. SIEBERS, T. *Disability Theories.* USA: University of Michigan, 2008. 240 p.
14. OLIVER, M. *Understanding disability: From theory to practice.* Macmillan International Higher Education, 1995. 203 p.
15. SHAPIRO, J.P. *No pity: people with disabilities forging a new civil rights movement.* New York: Times Books, 1993. 382 p.
16. SHOULTZ, B. *More thoughts on self-advocacy: the movement, the group, and the individual*. New York: Syracuse University, 1997. Disponibil: https://thechp.syr.edu/more-thoughts-on-self-advocacy-the-movement-the-group-and-the-individual/ [Accesat: 03.02.2022]
17. WOLFENSBERGER, W. *Social Role Valorizasion.* New York: Syracuse University, 2004. 139 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ОСОЗНАННОСТЬ У СОТРУДНИКОВ IT СФЕРЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

PROFESSIONAL BURNOUT AND MINDFULNESS LEVEL AMONG IT EMPLOYEES: A COMPARATIVE STUDY

Ирина МУНТЯН, ORCID: 0000-0002-4378-4488
Молдавский Государственный Университет,
Кишинёв, Молдова

CZU: 159.944:004-051 e-mai: muntean.irina1@usm.md

In an era marked by rapid technological advancement and a shift towards flexible work arrangements, the IT industry grapples with unique challenges. This study explores the interesting relationship between professional burnout and the level of mindfulness in IT professionals. Through a survey of 100 IT employees in Moldova, a compelling correlation emerges: heightened mindfulness correlates with lower levels of professional burnout. This revelation underscores the transformative potential of nurturing mindfulness skills in the workplace, presenting a promising avenue to mitigate burnout risks. As the digital sphere undergoes continual transformation, comprehending and harnessing the influence of mindfulness on occupational welfare becomes increasingly vital for sustaining a robust, balanced, and high-performing workforce in the industry. Recognizing the pivotal role of mindfulness in professional well-being sets the stage for a more resilient and adaptive IT sector in this dynamic age of technological progress and evolving work paradigms.

Keywords: *professional burnout, mindfulness, comparative analysis, information technology, remote work.*

ВВЕДЕНИЕ

Современная IT индустрия претерпевает значительные изменения. Быстрый темп технологического прогресса и переход к гибким формам трудовой деятельности превращают эту сферу в нечто большее чем просто рабочее место. Возрастающая нагрузка на сотрудников, постоянные сроки и требования к инновациям создают особое напряжение в рабочей среде. Все это оказывает влияние на психическое состояние специалистов, работающих в этой отрасли. В этом контексте особую важность приобретает понимание и применение осознанности. Осознанность – это способность сосредотачивать внимание на текущем моменте без судебных оценок. Это не просто навык, но и мощный инструмент в борьбе с эмоциональным стрессом и с профессиональным выгоранием [1]. Состояние осознанности может значительно улучшить мотивацию к выполнению задач и повысить эффективность выполнения этих задач [2]. Осознанность оказывает воздействие на различные аспекты когнитивных процессов, эмоций и поведенческих реакций сотрудников. Положительные изменения в этих областях, в свою очередь, могут

сказаться на ключевых показателях организационной эффективности, включая производительность и межличностные отношения в коллективе [3].

Наше исследование рассматривает, как уровень осознанности соотносится с профессиональным выгоранием у сотрудников IT сферы. Мы приступили к анализу, опросив сотни представителей этой профессиональной группы в Молдове. Мы стремимся выявить четкие зависимости и понять, как развитие осознанности может влиять на снижение риска профессионального выгорания.

В период постоянных изменений в цифровой сфере, умение применять осознанность для поддержания психологического комфорта и производительности работников становится важным аспектом в создании благоприятной рабочей среды. Мы рассчитываем, что наши исследования помогут выявить практические подходы к применению осознанности в работе IT профессионалов и будут содействовать улучшению их трудового благополучия.

МЕТОДОЛОГИЯ И СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящее исследование проведено с целью выявления существующих корреляционных связей между профессиональным выгоранием и уровнем осознанности среди сотрудников информационно-технологической отрасли. Оно расширило наше понимание о том, как эти переменные взаимодействуют и позволило определить психологические и профессиональные факторы, связанные с профессиональным выгоранием в данной области.

В соответствии с поставленными целями, нами были сформулированы следующие гипотезы:

1. Существуют различия в уровнях профессионального выгорания у сотрудников IT сферы в зависимости от их психологических особенностей и социальных данных.
2. Уровень осознанности может оказывать влияние на профессиональное выгорание среди IT специалистов.
3. Разработка эффективных стратегий снижения профессионального выгорания в IT сфере требует понимания взаимосвязей между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием.

Для достижения указанных целей и проверки наших гипотез, были выполнены следующие эмпирические задачи:

1. Проведен анализ особенностей профессионального выгорания среди сотрудников IT сферы в условиях дистанционной, гибридной и офисной организации труда.
2. Выявлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием среди работников IT сферы.

Наше исследование было разделено на несколько последовательных этапов, каждый из которых выполнял свои функции в обеспечении целостности исследовательского процесса.

Первый этап: (2022 г.) На начальном этапе исследования, мы разработали подробный план исследования, включая выбор методологических средств для диагностики интересующих явлений и установление критериев для определения сферы респондентов. На этом этапе также было осуществлено определение группы респондентов, которые стали объектами нашего наблюдения.

Второй этап: (2022 - 2023 гг.) На этом этапе исследования мы провели констатирующее эмпирическое исследование. Основная цель этого этапа заключалась в выявлении внутренних ресурсов личности IT сотрудников и в анализе их влияния на профессиональное выгорание. Проведение эксперимента и сбор данных были ключевыми компонентами этого этапа.

Третий этап: (2023 г.) Завершающая стадия исследования включала в себя анализ и интерпретацию данных, полученных в результате констатирующего эксперимента. На этом этапе мы проводили тщательную обработку данных и их систематизацию. Это включало в себя статистический анализ и выявление связей между различными переменными. На основе полученных результатов, было выявлено взаимодействие между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием.

С целью реализации задач констатирующего эмпирического исследования и проверки выдвинутых гипотез были использованы следующие диагностические методики:

Тест оценки выгорания BAT: версия для работающих. Schaufeli et al.

Мы выбрали опросник BAT (Burnout Assessment Tool), поскольку данный инструмент объединяет как дедуктивный, так и индуктивный методы исследования профессионального выгорания. Этот опросник был разработан в 2020 году при участии ученых Schaufeli W.B., Desart S. и De Witte H. [4]. Опросник BAT включает в себя пять подшкал:

- Четыре шкалы, оценивающие основные симптомы профессионального выгорания: истощение, внутреннее дистанцирование, когнитивные затруднения и эмоциональные затруднения. Эти шкалы могут быть интерпретированы как независимые оценки или вместе, как общая мера профессионального выгорания. Полная версия опросника включает в себя 23 элемента.
- Две шкалы, оценивающие вторичные симптомы: психологические жалобы и психосоматические жалобы. Оценки по этим шкалам всегда суммируются и интерпретируются как единое значение.

Пороговые значения опросника BAT были установлены на основе оценок лиц, страдающих выгоранием. Используя их в качестве отправной точки, можно определить риск профессионального выгорания у других работников.

ШКАЛА ВНИМАТЕЛЬНОСТИ И ОСОЗНАННОСТИ, MAAS

Опросник внимательности и осознанности, более известный как MAAS (The Mindful Attention Awareness Scale), был разработан К. Брауном (K. Brown) и Р. Райаном (R. Ryan) и представляет собой инструмент, предназначенный для измерения

параметра «осознанность в повседневной жизни». Этот опросник включает в себя 15 утверждений, каждое из которых респондент должен оценить на шкале от 1 (почти всегда) до 6 (почти никогда) [5].

Кроме того, мы учитывали социальные данные, такие как возраст, тип должности, модель работы и пол респондентов, чтобы увидеть, как эти факторы могут влиять на профессиональное выгорание.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ результатов профессионального выгорания у сотрудников в IT сфере

В ходе анализа данных было установлено, что примерно треть опрошенных (31%) проявили признаки риска или высокого риска профессионального выгорания.

Таблица 1

Проявления профессионального выгорания

Истощение	Внутрен-нее дистанцирование	Когнитив-ные затруднения	Эмоциональные затруднения	Вторичные симптомы
33.68%	13.68%	23.16%	42.11%	26.32%

Более трети сотрудников в IT сфере (33.68%) испытывают симптомы истощения, что может привести к снижению производительности и к ухудшению физического и психического состояния работников [6]. Наиболее болезненно это выражается в случаях внутреннего дистанцирования, замеченного у 13.68% сотрудников. Оно проявляется в форме сниженной мотивации и чувства отчуждения как от рабочих задач, так и от коллег.

Когнитивные затруднения, такие как проблемы с концентрацией, принятием решений и выполнением интеллектуальных задач, сталкиваются более чем каждый пятый сотрудник (23.16%).

Не менее важно обратить внимание на эмоциональные трудности, с которыми сталкиваются более 42% сотрудников. Эти затруднения могут негативно сказаться на их психологическом состоянии и на взаимоотношениях с коллегами.

У каждого четвертого сотрудника (26%) выявлены вторичные симптомы, указывающие на возможное профессиональное выгорание. Эти симптомы охватывают широкий спектр проблем, включая как психологические, так и психосоматические нарушения. Это подчеркивает необходимость тщательного внимания и поддержки со стороны организаций в целях поддержания психологического и физического благополучия своих сотрудников.

Особенно следует отметить, что сотрудники, занятые в режиме удаленной работы, оказались более подвержены этому явлению, что свидетельствует о 37% случаев в данной категории.

Внимание было также уделено гендерному аспекту влияния на профессиональное выгорание. Проведенный анализ показал, что из всех участников исследования различия в проявлении профессионального выгорания между мужчинами и женщинами оказались незначительными и составили всего 2%. Эти результаты позволяют предположить, что гендерный аспект влияния на уровень профессионального выгорания не является определяющим фактором. Таким образом, наш анализ показывает, что как мужчины, так и женщины в равной мере подвержены риску профессионального выгорания в данной сфере.

В рассматриваемой выборке мы выявили, что с возрастом наблюдается устойчивая тенденция к снижению общего уровня профессионального выгорания. Особое внимание заслуживает высокий показатель уровня выгорания среди молодых работников в возрасте от 18 до 24 лет, достигающий 36%. Эти результаты могут подчеркивать значимость внимания к психосоциальным аспектам профессионального развития молодых специалистов и к внедрению соответствующих мероприятий в данной возрастной группе.

Интересными оказались результаты, свидетельствующие о более низком уровне профессионального выгорания среди руководителей по сравнению с специалистами (18% против 33%). Это может указывать на более высокий уровень адаптивности и эффективного управления стрессом у руководителей. Вероятно, их богатый опыт и навыки в области руководства позволяют им более успешно справляться с потенциальными источниками нагрузки.

Анализируя симптомы профессионального выгорания в зависимости от места работы, мы выявили следующие интересные закономерности:

- Сотрудники, работающие в офисе, демонстрируют относительно низкий процент симптомов профессионального выгорания – 17%. Это подчеркивает важность создания поддерживающей и дружественной атмосферы в офисе для снижения стресса и профессионального выгорания.
- Сотрудники, сочетающие работу в офисе и удаленную, имеют более высокий процент симптомов выгорания – 31%. Это может указывать на дополнительное напряжение, связанное с переключением между режимами работы и адаптацией к различным условиям.
- Сотрудники, работающие полностью удаленно, демонстрируют самый высокий процент симптомов выгорания – 37%. Вероятно, это связано с ощущением изоляции и нехваткой физического взаимодействия с коллегами. Удаленная работа, хоть и обеспечивает гибкость, может требовать большей поддержки и коммуникации для снижения выгорания.

Эти наблюдения подчеркивают потребность в разработке и реализации адаптивных стратегий управления и психологической поддержки для работников, осуществляющих дистанционную работу, с целью минимизации риска профессионального выгорания.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСОЗНАННОСТИ У СОТРУДНИКОВ В IT СФЕРЕ

Анализ уровня осознанности выявил следующие важные моменты: Низкий уровень осознанности наблюдается у 19% респондентов. Эта группа в основном представлена специалистами с равномерным распределением по полу. Примечательно, что с возрастом наблюдается положительная динамика в уровне осознанности.

Результаты первого этапа исследования подчеркивают необходимость дополнительных шагов для улучшения психологического здоровья и профессионального благополучия сотрудников в IT сфере.

Сравнительный анализ взаимосвязи профессионального выгорания и осознанности

Таблица 2

Статистические данные

	β	SE	p-value	R^2	ρ
Выгорание и осознанность	-0.977	6.44	0.101	0.503	-0.68
Истощение и осознанность	-0.668	6	0.097	0.335	
Внутреннее дистанциро-вание и осознанность	-0.737	5.52	0.095	0.393	
Когнитивные затруднения и осознанность	-0.741	5.88	0.093	0.408	
Эмоциональные затруднения и осознанность	-0.539	5.31	0.094	0.260	
Вторичные симптомы и осознанность	-0.685	5.84	0.106	0.309	

Рассмотрим детальнее **влияние осознанности на общий уровень выгорания**.

Коэффициент регрессии в данной связи составляет -0.977, что говорит о том, что с увеличением осознанности наблюдается снижение уровня выгорания. Тем не менее, следует отметить, что стандартная ошибка данной связи относительно высока (6.44). Это может указывать на некоторую неопределенность в точности этой зависимости. P-уровень значимости в данной связи составляет 0.101. Это означает, что существует вероятность, что данная связь может быть статистически значимой при большем объеме данных. Интересно отметить, что значение R-квадрат велико – 0.503 и свидетельствует о том, что значительная часть разброса в уровне

выгорания имеет связь с уровнем осознанности. Этот факт подчеркивает важность осознанности в формировании профессионального состояния сотрудников. Кроме того, коэффициент Спирмена, который учитывает нелинейные связи, также указывает на обратную зависимость между осознанностью и уровнем выгорания (-0.68). Несмотря на то что его абсолютное значение немного меньше чем коэффициент регрессии, этот показатель дополняет картину, подчеркивая стабильность и надежность наблюдаемой тенденции. Анализируя взаимосвязи между истощением, внутренним дистанцированием, когнитивными затруднениями, эмоциональными затруднениями, вторичными симптомами и осознанностью, мы можем сделать следующие выводы:

Истощение и осознанность

Обратная зависимость между уровнем истощения и осознанностью наблюдается в данной связи. Стандартная ошибка снижена, что свидетельствует о большей уверенности в связи. Уровень значимости составляет 0.097, что приближается к обычному порогу 0.05. R-квадрат равен 0.335, что означает, что около трети изменчивости уровня истощения можно объяснить уровнем осознанности.

Внутреннее дистанцирование и осознанность

Наблюдается обратная связь между внутренним дистанцированием и осознанностью. Стандартная ошибка снижена, что указывает на большую уверенность в связи. Уровень значимости равен 0.095, что немного выше обычного порога, но все еще ближе к нему. R-квадрат составляет 0.393, что говорит о том, что примерно 39.3% изменчивости уровня осознанности можно объяснить уровнем внутреннего дистанцирования.

Когнитивные затруднения и осознанность

Здесь также наблюдается обратная зависимость. Стандартная ошибка снова снизилась, что указывает на уверенность в связи. Уровень значимости составляет 0.093, что также приближается к 0.05. R-квадрат равен 0.408, что говорит о том, что примерно 40.8% изменчивости уровня осознанности можно объяснить когнитивными затруднениями.

Эмоциональные затруднения и осознанность

Наблюдается обратная связь. Стандартная ошибка немного выше, чем в предыдущем случае, но все еще говорит о некоторой уверенности в связи. Уровень значимости составляет 0.094. R-квадрат равен 0.260, что означает, что примерно 26% изменчивости уровня осознанности можно объяснить эмоциональными затруднениями.

Вторичные симптомы и осознанность

Здесь также наблюдается обратная связь. R-квадрат равен 0.309, что означает, что примерно 30.9% изменчивости уровня осознанности можно объяснить вторичными симптомами.

ОГРАНИЧЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В данной статье обсуждается взаимосвязь профессионального выгорания и осознанности у сотрудников в IT сфере Республики Молдова. Несмотря на то, что были сделаны значимые исследовательские выводы и практические рекомендации, существуют некоторые недостатки и ограничения.

Во-первых, следует отметить, что данное исследование фокусировалось исключительно на сотрудниках IT сферы. Однако в других отраслях сотрудники могут иметь свои собственные индивидуальные особенности и факторы, влияющие на профессиональное выгорание и осознанность. В будущем, стоит рассмотреть возможность расширения исследования на различные отрасли, чтобы оценить, как эти факторы могут варьировать.

Во-вторых, ограниченный объем исследовательской выборки, состоящей из 100 человек, сокращает общий объем данных и усложняет обобщение результатов. Для повышения надежности и репрезентативности выводов рекомендуется в последующих исследованиях применять более эффективные методы отбора и более масштабные выборки данных. Кроме того, стоит рассмотреть возможность осуществления лонгитюдных исследований для более детального анализа динамики взаимосвязи между осознанностью и профессиональным выгоранием.

В-третьих, данное исследование выявило обратную зависимость между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием. Для более полного понимания этой взаимосвязи, будущие исследования могут сосредотачиваться на разработке и внедрении программ развития осознанности среди сотрудников и на последующем исследовании связи между такими программами и уровнем риска профессионального выгорания.

В завершение, несмотря на выявленные ограничения, данное исследование представляет собой важный шаг в развитии понимания профессионального выгорания и уровня осознанности. Оно может послужить отправной точкой для разработки мер по улучшению благополучия сотрудников в IT сфере и других отраслях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ данных, касающихся взаимосвязи между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием, выявил ценные закономерности.

Главным выводом анализа является подтверждение обратной зависимости между уровнем осознанности и профессиональным выгоранием, что подкрепляется негативными коэффициентами регрессии. Однако следует отметить, что стандартные ошибки и уровни значимости указывают на некоторую степень неопределенности в этих взаимосвязях.

Особый интерес представляет R-квадрат, который отражает объясненную изменчивость зависимой переменной. Значения R-квадрата варьируют от 0.260 до 0.503, что свидетельствует о том, что от 26% до 50% изменчивости в уровне про-

фессионального выгорания могут быть объяснены вариациями в уровне осознанности.

Эти результаты подчеркивают значимость роли осознанности в снижении профессионального выгорания. Кроме того, коэффициент Спирмена, измеряющий силу и направление монотонных связей между переменными, дополнительно подтверждает обратные связи между осознанностью и профессиональным выгоранием, укрепляя полученные результаты.

Исходя из анализа, можно заключить, что уровень осознанности оказывает существенное воздействие на различные аспекты профессионального выгорания.

Ссылки:

1. HAFENBRACK, A.C., VOHS, K.D. Mindfulness Meditation Impairs Task Motivation but Not Performance. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 2018, vol. 147. pp. 1-15. DOI:10.1016/j.obhdp.2018.05.001. ISSN 0749-5978
2. BRUNYÉ, T.T., MAHONEY, C.R., GILES, G.E., et al. Learning to relax: Evaluating four brief interventions for overcoming the negative emotions accompanying math anxiety. In: *Learning and Individual Differences,* 2013, vol.27, pp. 1-7. DOI:10.1016/j.lindif.2013.06.008. ISSN 1041-6080
3. GOOD, D.J., LYDDY, C.J., GLOMB, T.M., et al. Contemplating Mindfulness at Work: An Integrative Review. In: *Journal of Management*, 2016, no.42(1), pp. 114–142. DOI:10.1177/0149206315617003
4. SCHAUFELI, W.B., DESART, S., DE WITTE, H. Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, Validity, and Reliability. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 2020, no. 17(24), p. 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495
5. BROWN, K.W., RYAN, R.M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. In: *J. Pers. Soc. Psychol.,* 2003, no. 84(4), pp. 822-848. DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822
6. HADZIBAJRAMOVIC, E., SCHAUFELI, W.B., DE WITTE H. A Rasch analysis of the Burnout Assessment Tool (BAT). In: *PLoS ONE,* 2020, no. 15. DOI:10.1371/journal.pone.0242241

ИППОВЕНЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ СИМПТОМАМИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА: НАБЛЮДЕНИЯ И ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

PPOVENCE IN THE MANAGEMENT OF SYMPTOMS OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER: OBSERVATIONS AND GENERAL CONCLUSIONS

Людмила АНЦИБОР, ORCID:
Universitatea de stat din Moldova
Татьяна НОСОВА, ORCID: 0000-0002-2314-781X

CZU: 159.9.018:615.85:798.2
e-mail: vmp73ster@gmail.com

The main task when working with post-traumatic disorder is to create an opportunity for experiencing emotions in a safe environment and integrating the traumatic experience into a broader context of associations, which should eventually lead to personal growth. In order for the emotions that have been suppressed to take their place in the experience, they must be lived. This integration process involves emotional, sensory and cognitive aspects of the experience.

PTSD plays an important role in preventing mental degradation in severe trauma and contributes to the preservation of mental integrity, albeit reduced, and by and large it can be considered as a temporary pause that provides an opportunity to search for resources.

The task of the therapist and, of course, the patient himself is to reduce this time as much as possible – this should be enough for comfortable processing of experience. For this purposes we are developing a therapy program with the participation of horses, which is designed to help patients successfully manage the symptoms of PTSD until the full reintegration of the traumatic experience.

Keywords: *crisis, depression, Equine Facilitated Learning, EFL, Post Traumatic Stress Disorder, PTSD.*

Наша заинтересованность в работе с психическими травмами сосредоточена в основном на области управления симптомами посттравматических расстройств, которые возникают в результате тяжелых травматических событий. В данной статье мы представим некоторые общие выводы относительно таких состояний. Посттравматическое расстройство можно охарактеризовать как средний этап между острой травмой с ее острыми и неструктурированными эмоциями и психической истощенностью, состоянием, при котором человек отдаляется от своих эмоций [1].

Симптомы посттравматического расстройства включают потерю базового чувства безопасности в ответ на столкновение с травматической ситуацией, которая угрожает личной целостности, постоянную тревожность и неопределенное

физическое напряжение, токсичные эмоции, такие как стыд и низкая самооценка, и стремление к повторению травматического опыта как попытку пережить его по-другому [2]. Основной задачей при работе с посттравматическим расстройством является создание возможности для переживания эмоций в безопасной обстановке и интеграция травматического опыта в более широкий контекст ассоциаций, что в итоге должно привести к личностному росту. Для того чтобы эмоции, которые были подавлены, могли занять свое место в опыте, их необходимо прожить. Этот процесс интеграции включает в себя объединение эмоциональных, сенсорных и познавательных аспектов переживания [2].

Посттравматическое расстройство играет важную роль в предотвращении психической деградации при сильной травме и способствует сохранению психической целостности, хоть и сокращенной, и по большому счету его можно рассматривать как временную паузу, которая предоставляет возможность для поиска ресурсов [2]. Задача терапевта и, безусловно, самого пациента состоит в том, чтобы это время было максимально сокращено – достаточно для комфортной переработки опыта, но не критично для карьерного роста, личной жизни и для других сфер и ролей. Если рассматривать посттравматическое расстройство как результат блокировки эмоционального опыта, то важной частью работы становится выбор терапевта, ведь выходом из травмы часто является возможность разделить эмоции и диалог с другим человеком. Однако все мы знаем, что есть и нежелательные проявления контакта пациент-терапевт – от неприятия до, напротив, формирования внерабочих отношений. И вот тут на помощь приходит посредник – лошадь [3] .

Здесь нужно сделать ещё одно отступление. ПТСР обычно проявляется, звучит как история, которую пациент рассказывает, но которая не имеет явной эмоциональной окраски, что делает его невидимым в этом повествовании. Казалось бы, это обезличенное повествование, чуть ли не баллада о каком-то третьем лице. Так проявляется, в том числе, диссоциация – один из основных симптомов ПТСР, и зачастую пациент демонстрирует незначительный интерес к собственной жизни, и его интенсивная тревожность препятствует замечанию сфер жизни и ролей, выходящих за пределы выживания. Классический случай обращения – женщины, пережившие опыт разрыва отношений, с психосоматическими проблемами, такими как боли в сердце и головокружения, которые начались спустя полгода-год после расставания. Часто происходит так, что это внезапное и, с точки зрения женщины, необъяснимое расставание: без объяснений, без предупреждения, то есть происходит нарушение структуры значимых отношений, которое угрожает целостному представлению о себе и означает капитуляцию перед неизбежной ситуацией. Разлука происходит быстро, без разговора, становится взрывом, терактом – внезапным и не связанным с реальностью событием. И поскольку в конформном обществе принято скрывать свою печаль, избегая выражения негативных эмоций перед окружающими, часто бывает, что все негативные эмоции выражаются через физические симптомы, а пациент принимает схему немоты настолько четко, плот-

но, что уже и не у силах в итоге выразить свою травму словами. Однако его язык тела остается при нем [4]. И на этом языке он может говорить с лошадью, как с терапевтом, не произнося ни слова [3].

С самого начала терапии чаще всего очевидно, что пациентки склонны заменять свои собственные желания конформными установками и испытывают трудности в выражении отрицательных эмоций, в частности агрессии, грусти, обиды [5]. Им привычнее подавлять эти эмоции на людях, потому что явно выражать подобного рода негатив с каждым годом становится все более неприемлемым и следовательно ресурсозатратным, а в застывшей травме, которой ПТСР по сути и является, тратить ресурс представляется опасным. Следует отметить, что страсть, увлеченность, креатив пациентов и их способность проявлять интерес к собственной жизни тоже ограничены и по той же причине: потому что они не дают воли эмоциям – ради того, чтобы сделать свою жизнь спокойной и в итоге избежать болезненных соматических реакций [5]. Поэтому важно объяснить пациенту, что нужно стать более осознанным по отношению к своим телесным ощущениям и эмоциям. Это позволит заново открыть свои переживания и потребности, которые приносят жизни активность и радость, и животные прекрасно справляются, без слов помогая ощутить, зафиксировать и осознать телесную составляющую [6].

Что касается посттравматического роста, то важно привести пациента к тому, что невозможно, не предпринимая ничего, пройти этап гнева и бессилия, продвинуться дальше и перейти к проживанию горя. И это тоже достаточно просто донести с помощью приемов разрабатываемой нами программы СНС, которая помогает пациенту лицом к лицу столкнуться с фактом, что он (она) избегает ответственности за свою жизнь и перекладывает ее на терапевта. Лошадь, как ко-терапевт, готова идти рядом с клиентом, но не может, не в состоянии принимать решения за него. Понимание этого факта обычно становится важным шагом в самопознании [7].

Здесь мы сделаем последнее отступление. По нашим наблюдениям, женщины, обратившиеся за помощью, состояли в отношениях, которые можно охарактеризовать как эмоционально зависимые, с нечетко определенными границами между партнерами, и разрыв был воспринят как потеря собственной сущности женщины, что привело к значительной потере интереса к собственной жизни. Для пациенток этот разрыв означал не просто уход объекта привязанности, но и потерю части себя, ответственной за креатив, за способность испытывать удовольствие, эмпатию, возможность совладать с тревогой. Травматический опыт такого рода вероятно повторяет ситуацию детской сепарации, когда девочка ещё не может сама нести заботу о себе и зависит от внешних объектов для построения своей идентичности.

В работе с такими пациентами лучше всего разбить терапию на этапы. Сначала сфокусироваться на осознании контроля, который они пытались установить над своей жизнью, и на изучении областей, которые нельзя подчинить своей воле.

Лошади в этом помогают как никто: попробуйте чистой волей заставить сделать что-то существо весом в полтонны и разумом, совершенно не похожим на ваш [7]. Затем уже можно перейти к разблокировке подавленных эмоций, связанных с завершившимися отношениями (нами разработан комплекс задач, которые пациент поэтапно решает в общении со свободной лошадью). И уже после этого можно перейти к анализу эмоций, умению выражать их и управлять ими. И во всем этом помогают наши ко-терапевты в рамках программы на базе EAT [8]: психотерапии с участием лошадей.

Ссылки:

1. ROSS, D.A., ARBUCKLE, M.R., TRAVIS, M.J. et al. *An Integrated Neuroscience Perspective on Formulation and Treatment Planning for Posttraumatic Stress Disorder.* Доступно: https://www.psychiatry.wisc.edu/courses/Nitschke/seminar/Ross%20et%20al,%20JAMA%20Psychiatry,%202017.pdfАИнгрид Штраус. Иппотерапия. Нейрофизическое лечение с применением верховой езды. — М.: Аквариум-Принт, – 2000. – 156 с.
2. ТАРАБРИНА, Н.В. *Психология посттравматического стресса: интегративный подход.* Disponibil: https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-posttravmaticheskogo-stressa-integrativnyi-podkhod
3. ШТРАУС, И. *Иппотерапия. Нейрофизическое лечение с применением верховой езды.* Москва: Аква-Принт, 2000. 156 с.
4. КОРОЛЕВА, Н. *Метод Фельденкрайза и Соматика Т.Ханны. Анатомия движения.* http: //a-mov.ru/
5. POLHEBER, J.P., MATCHOCK, R.L. *The presence of a dog attenuates cortisol and heart rate in the Trier Social Stress Test compared to human friends.* Доступно: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24170391/Проект Centaur Heart Center. Disponibil: https://www.facebook.com/chfoundat
6. ЭСКИН, В.Я., ЛЕВИЦКАЯ, Т.Е. Иппотерапия как комплексный метод реабилитации и восстановления. В: *Сибирский медицинский журнал,* 2009, № 2. с. 61-63.
7. ДЖОСВИК, Ф., КИТТРЕЙДЖ, М., МАККОВЕН, Л., et al. Пособие по терапевтической верховой езде. Вопросы и ответы. Москва: Аквариум, 2000. 178 с.
8. Проект Centaur Heart Center. Доступно: https://www/facebook.com/chfoundat

INFLUENȚA STADIULUI VÂRSTEI A TREIA ASUPRA SCHEMELOR COGNITIVE LA VÂRSTNICI

THE INFLUENCE OF THE THIRD AGE STAGE ON COGNITIVE SCHEMES IN THE ELDERLY

Monica-Andreea POPESCU, ORCID: 0000-0002-4611-480X
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.922-053.9

e-mail: amonica_popescu@yahoo.com

The present research is aimed at identifying the psychological factors that determine the extent to which the elderly approach the changes that occur with aging. Thus, the peculiarities of early maladaptive cognitive schemes at different stages of the third age and possible differences in their manifestation are investigated. The group of subjects was 174 people over 65 years of age, men and women, who live at home and in residential centers in Iassi. Two research instruments were used, namely the "Mini Test for Mental State Examination - MMSE" in order to exclude subjects with cognitive impairment, those with severe consequences after a stroke, severe hearing impairment and the "Young Cognitive Schema Questionnaire-YSQ-S3", to measure the "early maladaptive cognitive schemas" dimension. Finally, significant differences were obtained between the 3 stages of the third age regarding the manifestation of cognitive schemes.

***Cuvinte-cheie**: vârsta a treia, scheme cognitive dezadaptative timpurii, stadii ale bătrâneții, situații de stres, proces de îmbătrânire.*

INTRODUCERE

Termenul „schemă" este utilizat în domeniul psihologiei cu sensul de tipar comportamental și de gândire. În anul 1781, Kant a propus pentru prima dată cuvântul „schemă", descris ca fiind un proces de sortare a noilor informații și așezarea lor pe categorii. Psihologii cognitiviști au folosit termenul „schemă" pentru a explica procesele psihologice. Primul psiholog geștaltist, Barlett, a utilizat acest termen cu sensul de organizare a unei reacții trecute/ experiențe, care se presupune a funcționa ca răspuns la orice altă situație nou-apărută [1].

Cercetările teoretice și empirice asupra schemelor cognitive reprezintă o arie de interes pentru psihologia contemporană, începând din a doua jumătate a secolului XX prin Rumelhart (1980), Brewer & Nakamura (1984), Mandler (1984), Pace (1998), Pennington (2000) [2].

Brewer și Nakamura (1984) au explicat termenul „schemă" ca fiind o structură mentală în afara sensului conștiinței și care reprezintă baza pentru cunoaștere și deprinderi umane [3]. Studiile anterioare demonstrează că schemele reprezintă experiența anterioară care este stocată în memorie [4]. Conform lui Mandler (1984), schemele ghidează

procesarea informațiilor despre concepte, oameni, evenimente și despre sine și reflectă diferențele culturale, individuale și situaționale [5].

Conform teoriei schemelor cognitive, formulată de J.Young, un anumit comportament este considerat a fi rezultatul schemelor cognitive și nu parte din aceste scheme. Există 18 tipuri de scheme dezadaptative, respectiv: abandon, abuz, deprivare emoțională, rușine, izolare socială (domeniul respingerii), dependență/ incompetență, vulnerabilitate în fața răului/ boală, sine nedezvoltat, eșec (domeniul afectării autonomiei sau performanței), drepturi/ grandiozitate, insuficient control al sinelui/ autodisciplină (domeniul afectării limitelor), subjugare, autosacrificiu, căutarea aprobării/ recunoșterii (domeniul direcțiilor date de către ceilalți), negativism/ pesimism, inhibiție emoțională, standarde intransigente, pedeapsă (domeniul supravigilenței și inhibiției) [6].

MATERIAL ȘI METODĂ

Participanți

Lotul de subiecți este format din 174 de persoane, dintre care 61,5% sunt femei și 38,5% bărbați, majoritatea (62,1%) locuiesc în centrul rezidențial pentru vârstnici și 37,9% locuiesc la domiciliu. În privința statusului familial (starea civilă) a subiecților, majoritatea sunt divorțați – 50,6%, văduvi sunt 39,1%, căsătoriți – 10,3%, iar potrivit stadiului vârstei – stadiul de trecere spre bătrânețe (65 – 75 de ani) – 44,8%, stadiul bătrâneții medii (75 – 85 de ani) – 42,5%, stadiul marii bătrâneți sau al longevivilor (peste 85 de ani) – 12,6%.

Procedură

În constituirea eșantionului, prin aplicarea metodei randomizării, s-a urmărit respectarea principiului diversității mediului de trai, la cercetare participând persoane care locuiesc în centre rezidențiale pentru vârstnici și persoane care locuiesc la domiciliu [7].

Într-o primă etapă au fost selectați subiecții care îndeplinesc criteriile demografice vizate, iar pentru a se asigura capacitatea cognitivă de a participa la cercetare, s-a aplicat într-o primă etapă „Mini testul pentru examinarea stării mentale – MMSE” (Mini Mental State Examination), creat de Marshall Folstein. Aceste criterii sunt necesare, având în vedere că persoanele în vârstă cu aceste afecțiuni se vor confrunta cu dificultăți în a răspunde la chestionarele din cadrul cercetării.

Ulterior, subiecților identificați ca fiind apți să răspundă la chestionare și să participe la cercetarea formativă li s-a aplicat instrumentul de cercetare „Chestionarul schemelor cognitive Young – YSQ-S3”, pentru măsurarea variabilei „scheme cognitive dezadaptative timpurii”. În cercetare au fost identificate 18 scheme cognitive disfuncționale, grupate în cinci categorii sau domenii, respectiv: „separare și respingere”, „autonomie și performanță”, „deficineța limitelor”, „dependența de alții”, „hipervigilență și inhibiție”.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Pentru a identifica diferențele semnificative între cele trei stadii ale vârstei a treia, a fost necesar să se examineze schemele cognitive dezadaptative care se regăsesc la această categorie de vârstă.

În Tabelul 1 sunt prezentate datele vizând valorile medii ale rezultatelor obținute în urma aplicării Chestionarului YSQ-S3.

Tabelul 1

Mediile obținute în urma aplicării Chestionarului YSQ-S3

Schemele cognitive dezadaptative timpurii	**Separare și respingere**	**Autonomie și performanță**	**Deficiența limitelor**	**Dependența față de alții**	**Hipervigilență și inhibiție**
Media	82,60	51,52	32,66	75,64	107,30

Sursa: elaborat de autor

S-a constatat că schemele cognitive dezadaptative de separare și respingere sunt prezente la 82,8% din lotul de subiecți, ceea ce înseamnă că majoritatea vârstnicilor au convingerea că nu le vor fi satisfăcute nevoile de securitate, siguranţă, îngrijire, empatie, acceptare şi respect. Un procent de 17,2% dintre subiecți nu prezintă această categorie de scheme.

Schemele cognitive dezadaptative de autonomie și performanță se regăsesc într-un procent majoritar de 58,6% la vârstnici, aceștia considerând că nu sunt autonomi și performanţi în viața de zi cu zi și se percep ca fiind incapabili să supraviețuiască și să funcționeze independent, iar 41,4% consideră opusul.

Schemele cognitive de deficiență a limitelor sunt absente la un procent mai mare din vârstnici, respectiv 55,2% și doar 44,8% manifestă aceste scheme. Majoritatea persoanelor de vârsta a treia au capacitatea de a stabili limite interne sănătoase, respectă drepturile celorlalte persoane, sunt responsabile față de acestea și față de scopurile pe termen lung pe care le stabilesc în mod realist.

Schemele cognitive de dependență față de ceilalți sunt prezente la 51,7% dintre subiecți și absente la 48,3% din lotul de subiecți, ceea ce înseamnă că majoritatea subiecților se focalizează excesiv pe satisfacerea dorințelor și a nevoilor altora în detrimentul propriei persoane, cu scopul obţinerii dragostei şi aprobării celor din jur și căută excesiv aprobarea, recunoașterea și atenţia celorlalți.

Schemele cognitive de hipervigilență și inhibiție sunt absente la majoritatea vârstnicilor, într-un procent de 55,2%. Bătrânii pun accent pe evenimentele sau aspectele pozitive, optimiste și plăcute ale vieții, își exprimă atât furia şi agresivitatea, cât și impulsurile pozitive, vulnerabilitatea și propriile sentimente. Sunt înțelegători atât cu ei înșuși, cât și cu ceilalți și nu prezintă standarde interioare stricte, de performanță, manifestând sentimentul mulțumirii pentru cele realizate până în prezent.

Pentru a analiza efectul stadiului vârstei subiecților asupra schemelor cognitive dezadaptative timpurii la vârstnici, a fost aplicat testul statistic One Way Anova pentru fiecare categorie de schema cognitivă. Astfel pentru „separare și respingere**”** s-a obținut un p = 0.001< 0, 05, concluzionând că există diferențe semnificative între cele 3 grupuri de vârstă, iar pentru testul Levene s-a obținut de asemenea un p= 0,000< 0.05, ceea ce înseamnă că variațele nu sunt omogene.

Tabelul 2

Rezultatele comparațiilor multiple prin aplicarea testului Games-Howell

Schema cognitivă „separare și respingere”		
Stadiul de vârstă	**Stadiul de vârstă**	**p**
Între 65 și 75 ani	între 75 și 85 ani	,901
	peste 85 ani	,024
Între 75 și 85 ani	între 65 și 75 ani	,901
	peste 85 ani	,010
Peste 85 ani	între 65 și 75 ani	,024
	între 75 și 85 ani	,010

Sursa: elaborat de autor

Pentru a analiza efectul pe care îl are stadiul vârstei asupra schemei cognitive „autonomie și performanță**”**, s-a obținut un p = 0,000< 0, 05, concluzionând că există diferențe semnificative între cele 3 grupuri de vârstă, iar pentru testul Levene s-a obținut de asemenea un p= 0,847> 0.05, ceea ce înseamnă că variațele sunt omogene și se aplică testul Tukey.

Tabelul 3

Rezultatele comparațiilor multiple prin aplicarea testului Tukey

Schema cognitivă „autonomie și performanță”		
Stadiul de vârstă	**Stadiul de vârstă**	**p**
Între 65 și 75 ani	între 75 și 85 ani	,228
	peste 85 ani	,000
Între 75 și 85 ani	între 65 și75 ani	,228
	peste 85 ani	,001
Peste 85 ani	între 65 și 75 ani	,000
	între 75 și 85 ani	,001

Sursa: elaborat de autor

Analizând datele obținute, constatăm că cele privind subiecții cu vârsta peste 85 de ani diferă semnificativ în privința manifestării schemei cognitive de „autonomie și performanță” față de cei cu vârsta între 65 și 75 de ani (p= ,000), media subiecților peste

85 de ani fiind semnificativ mai mare (x= 67,05) față de media subiecților cu vârsta între 65 și 75 de ani (x= 47,03). De asemenea, diferă semnificativ și față de persoanele cu vârsta între 75 și 85 de ani (p= ,001), media subiecților peste 85 de ani fiind de asemenea semnificativ mai mare față de media subiecților cu vârsta între 75 și 85 de ani (x= 51,64). Între celelalte două categorii de vârstă nu există diferențe semnificative (p= ,228). Aceste date statistice pot fi explicate prin faptul că vârstnicii între 65 și 85 de ani manifestă schema cognitivă de separare și respingere, ceea ce nu se întâmplă în mod semnificativ la persoanele peste 85 de ani.

Analizând efectul pe care îl are stadiul **vârstei** asupra **schemei cognitive „deficiența limitelor”**, s-a obținut un p = 0,012< 0, 05, concluzionând că există diferențe semnificative între cele 3 grupuri de vârstă, iar pentru testul Levene s-a obținut de asemenea un p= 0,001< 0.05, ceea ce înseamnă că variațele nu sunt omogene și se aplică testul Games- Howell.

Tabelul 4

Rezultatele comparațiilor multiple prin aplicarea testului Games-Howell

Schema cognitivă „deficiența limitelor”		
Stadiul de vârstă	**Stadiul de vârstă**	**p**
Între 65 și 75 ani	între 75 și 85 ani	,140
	peste 85 ani	,263
Între 75 și 85 ani	între 65 și 75 ani	,140
	peste 85 ani	,014
Peste 85 ani	între 65 și 75 ani	,263
	între 75 și 85 ani	,014

Sursa: elaborate de autor

Analizând datele obținute, constatăm că subiecții cu vârsta între 65 și 75 de ani nu diferă semnificativ în privința manifestării schemei cognitive „deficiența limitelor” față de cei cu vârsta 75 și 85 de ani (p= ,0140) și nici față de cei peste 85 de ani (p= ,263). Diferențe semnificative apar între persoanele cu vârsta de 75-85 de ani și cele cu vârsta peste 85 de ani (p= ,014), media primei categorii fiind de 35,27 comparativ cu 67,05. Aceste date statistice pot fi explicate prin faptul că vârstnicii peste 85 de ani manifestă semnificativ schema cognitivă „deficiența limitelor”, ceea ce nu se întâmplă în mod semnificativ la persoanele cu vârsta între 75 și 85 de ani.

În vederea analizei efectului pe care îl are stadiul vârstei asupra schemelor cognitive „dependența de alții” (p = 0,115 > 0,05) și „hipervigilență și inhibiție**”** (p = 0,213 > 0,05) am concluzionat că nu există diferențe semnificative între cele 3 grupuri de vârstă în privința manifestării celor două scheme de gândire.

CONCLUZII

Pe baza analizei datelor obținute concluzionăm că subiecții manifestă majoritatea schemelor cognitive dezadaptative timpurii, formate în perioada copilăriei și adolescenței și care asigură individului nevoia de consecvență în mediul în care trăiește. Schemele reprezintă pentru vârstnic ceea ce acesta cunoaște și poate controla, un adevăr privind evenimentele trăite și care îi ghidează gândurile, emoțiile, acțiunile și interacțiunile cu ceilalți, deși astfel de scheme dezadaptative sunt generatoare de suferință și de evenimente toxice care le reactivează și le reconfirmă.

Datele obținute privind subiecții cu vârsta peste 85 de ani diferă semnificativ în privința manifestării schemei cognitive de „separare și respingere” față de cei cu vârsta între 65 și 75 de ani (p= ,024), media subiecților peste 85 de ani fiind semnificativ mai mică (x= 76) față de media subiecților cu vârsta între 65 și 75 de ani (x= 84,15). De asemenea, diferă semnificativ și față de persoanele cu vârsta între 75 și 85 de ani (p= ,010), media subiecților peste 85 de ani fiind mai mică față de media subiecților cu vârsta între 75 și 85 de ani (x= 85,59); între celelalte două categorii de vârstă nu există diferențe semnificative (p= ,901). Aceste date statistice pot fi explicate prin faptul că vârstnicii între 65 și 85 de ani manifestă semnificativ schema cognitivă de separare și respingere, în comparație cu persoanele peste 85 de ani.

Persoanele cu vârsta între 65 și 85 de ani trăiesc cu convingerea că nu se află în siguranță, că ceilalți nu sunt empatici și că nu-i respectă, că nu sunt înțeleși, astfel trăiesc sentimentul că sunt fără valoare, nedorite și inferioare.

Teoria integrării dinamice formulată de către Labouvie-Vief et al. (2010) susținea că resursele cognitive ale indivizilor moderează înțelegerea cauzelor unor evenimente stresante. Astfel, indivizii cu resurse cognitive limitate procesează informațiile afective mai puțin eficient; astfel, reacțiile celorlalți de a limita uneori interacțiunea cu vârstnicii pot fi percepute ca o formă de respingere, abandon, izolare socială, neînțelegând adevăratele motive care stau la baza unei anumite interacțiuni cu ceilalți [8].

Vârstnicii peste 85 de ani sunt mai puțin sensibili la critică, nu se așteaptă de la ceilalți să le fie satisfăcute nevoile de securitate, siguranţă, îngrijire, empatie, acceptare şi respect și au mai puțin sentimentul de izolare socială, în comparație cu persoanele cu vârsta între 65 și 85 de ani. Teoria dezangajării formulată de către Cumming și Henry (1961) [9] susține că îmbătrânirea este inevitabilă, iar persoanele odată ce înaintează în vârstă se retrag și se separă reciproc de cei din viața lor, aspect acceptat mutual de către individ și societatea din care face parte. Această teorie este universală și aplicabilă bătrânilor din toate culturile.

Psihologul Carl Jung (1971) a propus o teorie a dezvoltării personalității începând din copilărie și până la bătrânețe, ultima perioadă a vieții fiind un timp al autodescoperirii, este mai puțin intenă în solicitări și permite individului să se dezvolte personal, să facă reflecții asupra sinelui. Psihologul susținea că procesul îmbătrânirii presupune și o trecere de la extraversiune la introversiune, de la focusul asupra realizării exterioare la acceptarea sinelui.

Odată cu înaintarea în vârstă, respectiv peste 85 de ani, persoanele se percep ca incapabile să întreprindă diferite activități fără a greși, sunt incapabile să îndeplinească cu succes responsabilitățile zilnice și în final să supraviețuiască. Bătrânii care dezvoltă probleme medicale de ordin fizic sau cognitiv sunt mai predispuși să experimenteze un nivel scăzut al stimei de sine, aspect motivat tocmai din neputința fizică reală. Studiile în domeniul gerontologiei au demonstrat că în jurul vârstei de 60-70 de ani stima de sine a unei persoane își începe declinul. Factorii care contribuie la o stimă de sine scăzută în perioada bătrâneții sunt reprezentați de schimările apărute, precum decesul cunoștințelor și al partenerului, pensionarea, pierderea controlului asupra propriei vieți, sentimentul de singurătate și de izolare.

Vârstnicii care manifestă schema cognitivă „deficiența limitelor" sunt persoane care se simt speciale, deoarece fac parte din grupul de „elită" și se consideră îndreptățiți să aibă drepturi și privilegii speciale, fără a fi constrânși de principiile reciprocității. Însearcă să controleze comportamentul celorlalți în scop egoist, se angajează în comportamente grandomane și narcisiste.

Se disting două tipuri de persoane cu această schema cognitivă – cei cu „sentiment de îndreptățire pur", care au fost tratați cu indulgență în copilărie și care nu trăiesc acest sentiment ca răspuns la o amenințare și cei cu „sentiment de îndreptățire narcisist" – persoanele care se comportă într-o manieră prezumțioasă pentru a supracompensa sentimente subiacente de deficiență și deprivare emoțională. Vârstnicii se confruntă cu evenimente marcate de pierderi – pierderea locului de muncă, destrămarea căsniciei, decesul partenerului, copii care nu mai doresc să vorbească cu ei sau trăiesc sentimente de singurătate sau gol, suferință autentică declanșată de o pierdere iminentă. Narcisismul poate fi conceput, în acest caz, ca un factor protectiv împotriva unor stări psihologice negative, printre care singurătatea și din care decurg ulterior și alte stări psihologice negative. Conform lui H.Wada (2000) [4], în situația în care nivelul de narcisism scade, apare predispoziția pentru vulnerabilitatea psihologică, specifică vârstei a treia, respectiv pentru instalarea depresiei.

Referințe:

1. BARTLETT, F.C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psyc*hology. Londra: Cambridge University Press, 1932 Disponibil: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2273030_5/component/file_2309291/content [Accesat: 10.09.2021]
2. WEBB, C.E., DENNIS, N.A. Memory for the usual: the influence of schemas on memory for non-schematic information in younger and older adults. In: *Cognitive Neuropsychology* [on-line]. 2019, pp. 58- 74 Disponibil: https://canlab.la.psu.edu/publications/pdfs/Webb19_CN.pdf [Accesat: 10.09.2021]
3. BREWER, W.F., NAKAMURA, G.V. *The nature and functions of schemas*. [on- line] Illinois: Center for The Study of Reading, 1984. Disponibil: https://core.ac.uk/download/pdf/4825977.pdf . [Accesat: 16.09.2021]

4. NEJAD, A.I. *The Schema: A Structural or a Functional Pattern*. [on- line] Illinois: Center for The Study of Reading, 1980. Disponibil: https://core.ac.uk/download/pdf/4826011.pdf [Accesat: 16.09.2021]
5. KURYSHEVA, O. Age Schemas and Their Contribution to Age Identity in The Elderly. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 159, pp. 243-247.
6. YOUNG, J.E., KLOSKO J.S., WEISHAAR, M.E. Schema therapy: a practitioner's guide. [on- line] New York: Guilford Press, 2003. Disponibil: https://pdfroom.com/books/schema-therapy-a-practitioners-guide/PXn2GZnEgxV. [Accesat: 28.07.2021]
7. PETRIŞOR, A.I. *Abordare şi metode de cercetare. Note de curs.* Bucureşti: Editura Universitară „Ion Mincu", 2012. 117 p.
8. BALTES, P.B., BALTES, M.M. Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In: *Successful Aging: Perspectives From the Behavioral Sciences,* 1990, pp. 1-34.
9. BÖRSCH-SUPAN, A., et. al. Health, ageing and retirement in Europe – First results from the Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe. In: *Mannheim: Mannheim Research Institute for the Economics of Aging*, 2005.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И КЛИМАТ В КЛАССЕ КАК ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА

TOLERANCE AND CLASSROOM CLIMATE AS FACTORS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF HIGH SCHOOL STUDENT

Жанна РАКУ, ORCID: 0000-0002-1775-6344
Молдавский Государственный Университет

CZU: 159.922.8:316.647.5

e-mail: racujana6@gmail.com

The article is devoted to an experimental study of the characteristics and determination of the relationship between tolerance, class climate and socio-psychological adaptation in high school students. The express questionnaire "Tolerance Index" was used, authors G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova and others. To assess the favorableness of the psychological climate in the team, the methodology of V. Shpalinsky and E.G. Shelest was used. To diagnose the level of adaptation of high school students, the Social-Psychological Adaptation Scale developed by K. Rogers and R. Diamond was used. Most schoolchildren have a high and medium level of tolerance. They assess the psychological climate in the classroom as favorable or normal. At the same time, about 10% of subjects have low levels of tolerance and adaptation to school. Based on the results of the study, the relationship between tolerance and psychological climate and the adaptability of high school students was established.

Keywords: *adaptation, psychological climate in the classroom, high school student, tolerance.*

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы толерантности человека и особенности его адаптации в современном мире являются актуальными, что делает их важными для научного исследования в психологическом аспекте. Толерантность – это терпимость и стремление, способность индивида к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются от большинства или не придерживаются общепринятых мнений. Толерантность как качество человека тесно связано со многими личностными конструктами. В психологии тематику толерантности изучали такие авторы как А.Г. Асмолов, Н.В. Недорезова, Е.А. Елюкова и др. [1 – 3].

В основе формирования толерантности личности лежат многообразные факторы, как внутренние, так и внешние. Последние, прежде всего, определяются форматом того общества, в котором живет индивид, а также спецификой и составом тех социальных групп, где происходит его деятельность. Отметим, что толерантность тесно связана со структурой и «качеством» внутригрупповых отношений, а также с психологическим климатом коллектива. Научный интерес представляет установление взаимосвязисвязи таких психологических феноменов

как толерантность, «климат» группы и их влияние на школьную адаптацию. Последняя во многом определяет успешность обучения старшеклассника и является основой гармоничности взаимоотношений в образовательном пространстве [4,5].

Старшие классы – этап обучения, когда, с одной стороны, лицеистами приобретаются новые более сложные знания и компетенции и в учебном процессе обобщаются уже приобретенные ими многочисленные умения и навыки. С другой стороны, они находятся в процессе выбора будущей профессии и подготовки к финальным экзаменам – бакалавру. Лицейской ступенью образования заканчивается школьное обучение и как любой итоговый период оно является очень важным для старшеклассника, педагогов и родителей. Гармоничная адаптация школьника в лицейских классах является основой успешности его обучения. В указанном контексте диагностика социально-психологической адаптация в первые месяцы учебы в старших классах представляется собой одно из важных направлений деятельности психолога. Для реализации указанной работы существуют разработанные программы тестирования социально-психологической адаптации (СПА), а также тесно связанных с ней психологических особенностей старшеклассников: личностных качеств, мотивов, склонностей, способностей, интересов, толерантности и т.д.

НАУЧНЫЕ ОБОСНОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

В продолжение анализа отметим специфику процесса адаптации в лицейском цикле обучения. Это могут быть: новое учебное учреждение, частично или абсолютно новый коллектив класса, новые учителя, профиль обучения, курикулумы, новые дисциплины и программы и т.д. Несмотря на сформированные раннее определенные механизмы адаптации, последние не всегда являются достаточными для оптимального прохождения указанного этапа. В связи с этим возникают различного рода проблемы для всех участников образовательного процесса. Особо отметим, что успешная социально-психологическая адаптация старшеклассника во многом позволяет обеспечивать его полноценную включенность в коллектив класса и в учебу, а в последующем положительно влияет на благополучие школьника и на его успеваемость. В указанном контексте особое значение имеет выделение теоретических основ адаптации, которые изучаются в психолого-педагогической литературе. В продолжение кратко проанализируем современные исследования по указанной теме, которые позволяют лучше понимать закономерности и механизмы адаптации для работы школьного психолога.

Рассматривая степень изученности проблематики, отметим, что вопросами адаптации школьников к обучению в старшей школе занимались многие авторы. Среди них можно выделить исследования М.В. Григорьевой о психологической структуре и динамике взаимодействия образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации [4], Н.А. Литвиненко об адаптации школьников в критические периоды развития в образовательной среде [5]. В работах Н.А. Всево-

лодовой выявлялись особенности психологической адаптации старшеклассников к обучению в профильном лицее [6]. В диссертации Д.Н. Дубровина изучалась психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения [7], а в исследовании А.А. Жаренковой изучалось влияние статуса ученика на особенности его адаптации в новом классном коллективе [8] и другие. Новые научные данные дают возможность школьному психологу своевременно выявлять старшеклассников с дезадаптацией и тех, кто находится в группе риска по диагностируемому параметру.

В продолжение представим результаты нашего пилотажного исследования, которое было посвящено изучению взаимосвязи уровня толерантности старшеклассников с психологическим климатом класса и социально психологической адаптацией. Эмпирически проверялось предположение о том, что существует тесная взаимосвязь между уровнем толерантности, психологическим климатом коллектива и адаптивностью школьников лицейских классов. В исследовании приняли участие 30 испытуемых в возрасте 17-18 лет, (12 юношей и 18 девушек) из городских лицеев Р.Молдова. В качестве основных методик были использованы следующие тесты: для определения уровня толерантности применялся экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова и др.). Данный опросник имеет три субшкалы, которые направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая и социальная толерантность, а также толерантность как черта личности (в анализе результатов нами использовался только данный параметр). Для оценивания благоприятности психологического климата в коллективе была выбрана методика В. Шпалинского и Э.Г. Шелеста. Для диагностики уровня адаптации старшеклассников использовалась Шкала социально-психологической адаптированности, разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом, которая позволяет оценить эмоциональное самочувствие старшеклассников в школе и социуме, в целом.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В продолжение представим, таблицах 1, 2 и 3 эмпирические результаты пилотажного исследования.

Таблица 1

Результаты испытуемых по экспресс-опроснику «Индекс толерантности»

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во исп.	6	21	3
%	20%	70%	10%

Полученные результаты показали, что для большинства старшеклассников (70%) диагностирован средний уровень толерантности. Для данных респондентов характерно сочетание толерантных и интолерантных черт, что связано с осо-

бенностями социальных ситуаций. У пятой части изучаемой выборки (20%) был выявлен высокий уровень толерантности. Представляя краткий психологический портрет личности с выраженной толерантностью, отметим, что эти испытуемые обладают терпимостью к другим людям, отличаются принятием и признанием их, проявляют уважение к самобытности другого себя и т.д. Однако необходимо отметить, что при максимальных результатах по данной шкале, например, когда они приближаются к верхней границе (около 115 баллов), указанное качество уже может свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности». В данном формате это свидетельствует о психологическом инфантилизме, тенденциях к попустительству, снисходительности или безразличию, а также выражение демонстрации высокой степени социальной желательности. В изучаемой выборке один школьник набрал максимальный показатель по данной школе, а у 10% респондентов выявлен низкий уровень толерантности. Указанные результаты свидетельствуют о высокой интолерантности старшеклассников и о наличии у них выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и к людям. Отметим, что старшеклассники как с низким уровнем, так и с чрезмерно высоким уровнем толерантности требуют особого внимания со стороны педагогов и психолога. При этом, важно определить причины и факторы, которые обуславливают и влияют на отклонения от адекватного и оптимального уровня толерантности.

В продолжение представим результаты старшеклассников по методике Э.Г. Шелеста и В. Шпалинского о психологическом климате в коллективе.

Таблица 2

Результаты испытуемых по методике «Психологический климат в коллективе»

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во исп.	10	19	1
%	33,3%	63,4%	3,3%

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что более двух трети выборки (63,4%) считают климат в коллективе средней благоприятности, а треть испытуемых (33,3%) оценили его как высокий. Вместе с тем, выявлен один школьник, для которого обстановка в классе является неблагоприятной. Обобщая полученные данные, можно констатировать, что для абсолютного большинства учеников старших классов атмосфера в коллективе благоприятная или нейтральная. В продолжение представим распределение испытуемых по уровням адаптации.

Таблица 3

Результаты испытуемых по методике СПА

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Кол-во исп.	13	15	2
%	43,3 %	50%	6,7%

Анализ результатов свидетельствует о том, что высокий уровень адаптации характерен для менее половины (43,37%) испытуемых, а средний, соответственно, для половины (50%) старшеклассников. Однако указанные уровни являются приемлемыми и оптимальными в лицейских классах. Эти данные указывают на становление и взросление личности школьника, которые опираются на формирование чувства собственного достоинства юношей и на выработке умения уважать других, на открытость реальной практической деятельности и отношений, на понимание своих проблем и на стремлении справиться с ними. Вместе с тем, в изучаемой выборке у 2 старшеклассников зафиксирован низкий уровень адаптации. Отметим, что хоть это и небольшой процент испытуемых выборки, однако данные результаты указывают на неприятие этими школьниками себя и других, наличие у них защитных «барьеров» в осмыслении своего актуального опыта. Для них характерно кажущееся «решение» проблем, т.е. на субъективном психологическом уровне или в собственном представлении, а не в действительности, а также их отличает негибкость психических процессов.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи между экспериментальными переменными был использован коэффициент корреляции Пирсона и была установлена слабая положительная корреляция между толерантностью и адаптивностью, а также психологическим климатом и адаптивностью, соответственно, значения $r= 0,247$, $r= 0,262$, при $p<0,5$. Указанные результаты свидетельствуют о том, что есть тенденция связи между указанными параметрами. Для уточнения данных нашего исследования требуется дальнейшее углубленное изучение проблематики на более многочисленной выборке старшеклассников.

ВЫВОДЫ

Подводя итоги пилотажного исследования, отметим, что в юношеском возрасте продолжается активное становление таких черт личности как толерантность и адаптивность. Экспериментально была установлена взаимосвязь толерантности, психологического климата референтной группы с уровнем социально-психологической адаптации старшеклассника. Подчеркнем, что для школьников группы риска с низкими показателями толерантности и адаптации требуется своевременная психологическая помощь со стороны специалистов.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul: 20.80009.1606.10

Ссылки:

1. АСМОЛОВ, А.Г. Мы обречены на толерантность. В: *Семья и школа,* 2001, № 11-12, с. 32-35.
2. НЕДОРЕЗОВА, Н.В. *Толерантность в межличностном общении старшеклассников.* Автореф. дис. …. канд. психол. Наук. Москва, 2005. 28 с.
3. ЕЛЮКОВА, Е.А. Воспитание толерантных взаимоотношений в школе. В: *Актуальные вопросы современной педагогики*. Уфа, 2013, с. 103-105.
4. ГРИГРЬЕВА, М.В. *Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации*. Автореф. дисс. …. д-ра психол. наук. Саратов, 2009. 52 с.
5. ЛИТВИНЕНКО, Н.А. *Адаптация школьников в критические периоды развития в образовательной среде.* Автореф. дисс. …. д-ра психол. наук. Самара, 2009.
6. ВСЕВОЛОДОВА, Н.А. *Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее***.** Автореф. дисс. … канд. психол. наук. Москва, 2008. 24 с.
7. ДУБРОВИН, Д.Н. *Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения.* Автореф. дисс. … канд. психол. наук. Москва, 2008. 24 с.
8. ТАРАСОВА, Л.Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников. В: *Известия Саратовского ун-та.* Серия *Акмеология образования. Психология развития,* 2012, Том 1, вып. 2, с. 18-22.

CONFLUENȚA SENTIMENTULUI DE APARTENENȚĂ LA LOC CU ANTURAJUL, CA INDICATORI ESENȚIALI AI IDENTITĂȚII

THE CONFLUENCE OF THE SENSE OF BELONGING TO THE PLACE WITH THE ENVIRONMENT AS ESSENTIAL INDICATORS OF IDENTITY

Tatiana ROȘCA, ORCID: 0000-0003-4318-6610
Universitatea Liberă Internațională din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 159.923:316.6
e-mail: tatianarosca37@gmail

The feeling of belonging to a specific place is a very complex one, predominantly determined by social factors, which are independent of the aesthetics of the environment itself. The studies indicated in the work highlight the fact that only a positive attitude towards a place is not a sufficient condition to generate the feeling of belonging to it, it is built more on the symbolic and affective meanings attributed to the surroundings, as essential factors of identity. Therefore, the reference to the place in the work does not directly imply only the meaning of a certain entourage, but also the instrument that mediates the relationship between the past and the future.
Keywords: *affective value, culture, identity, place, sense of belonging, symbolic value.*

Relația dintre om și locul de trai, precum și rolul pe care îl joacă aceasta în procesul de formare a identității individuale și colective, este un subiect de interes major pentru psihologia socială. Lucrarea ilustrează diferite abordări teoretice cu referință la conceptul de identitate și apartenență la loc, noțiuni complexe și polisemantice, a căror semnificație poate fi înțeleasă adoptând puncte de vedere multidisciplinare. Astfel, în meritul identității am evidențiat unele puncte de convergență, asupra cărora sunt de acord principalele discipline ca antropologia, psihologia și sociologia, care tratează în același timp ideea de egalitate și de diferență al unui construct în constantă devenire și niciodată pentru totdeauna.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Cu referință la subiectul apartenenței la loc, s-au conturat o serie de teorii, care prezintă contribuții valoroase în aprofundarea acestui subiect.

Astfel, potrivit lui Rose [1, pp. 65-95], relația dintre locul de trai și identitate poate fi exprimată în două moduri: identificarea cu locul de trai și identitatea locului de trai. Primul concept (*place identification*) se referă la identificarea unui individ cu un anumit loc, datorită faptului că locuiește într-o anumită regiune, fiind o formă particulară de identitate socială, în sensul că prin aceasta un individ își exprimă apartenența la un grup social definit prin locație. În schimb, la sfârșitul anilor 1970, teoria privind

identitatea locului de trai (*place identity*) pune accent pe sentimentul subiectiv al sinelui, care nu se exprimă doar prin relațiile cu ceilalți, ci și prin relațiile cu diversele medii fizice în cadrul cărora se specifică și se structurează viața de zi cu zi [2, pp. 11-28]. În sprijinul unor astfel de afirmații, cercetătoarea subliniază impactul pe care îl poate implica locul de trai asupra identității de sine, unde sunt luate în considerare fenomene precum: frecventele schimbări ale reședinței, transformările tehnologice ale locului etc.

Rose subliniază, de asemenea, că, potrivit acestei perspective, identitatea privind locul de trai nu este o formă de identitate socială, ci mai degrabă un construct de sine stătător care descrie procesul de socializare a persoanei cu lumea fizică. În acest context, autoarea ne sugerează că, în loc să existe o parte separată a identității care ține de locul de trai, există mult mai multe aspecte ale identității, care sunt interconectate și au consecințe despre care e greu de imaginat. Dar ceea ce este important de explorat este măsura în care atașamentul față de locul de trai poate funcționa pentru a susține și dezvolta unele aspecte ale identității.

Acest lucru pare important din două motive:

- pentru că această legătură nu este considerată exclusivă, ci mai degrabă contextualizată, adică privită în raport cu toți ceilalți factori care joacă un anumit rol în procesul identitar;
- pentru că legătura dintre identitate și loc trece prin sentimentul de atașament față de locul de trai în sine, acest punct fiind esențial pentru înțelegerea legăturii dintre loc și identitate.

În ceea ce privește identitatea, Rose face referire la modelul *procesului identitar* al lui Breakwell [după 1, pp. 65-95], conform căruia identitatea umană trebuie înțeleasă ca un fel de „organism” care se dezvoltă prin acomodarea, asimilarea și evaluarea lumii sociale, precum și prin selecția informațiilor provenite din lumea exterioară conform celor patru principii de bază:

- distinctivitatea, adică dorința de a menține distinctivitatea personală sau unicitatea;
- continuitatea, înțeleasă ca durabilitate în timp, între trecut și conceptul de sine prezent la moment;
- stima de sine, sau evaluarea pozitivă a propriei persoane sau a grupului cu care se identifică cineva;
- autoeficacitatea, considerată ca fiind credința unui individ în capacitatea sa de a îndeplini cerințele situaționale.

Prin urmare, Rose a încercat să înțeleagă cum aceste principii pot fi legate de sentimentul de atașament față de locul de reședință al cuiva, ajungând la concluzia că sentimentul privind prezența sau lipsa atașamentului față de locul în care locuiește o persoană, reprezintă un factor care poate influența diferitele aspecte ale identității fiecărei persoane, fiindcă există o puternică legătură dintre loc și „continuitate”, întrucât locul este un memorial al trecutului persoanei, acel focar de amintiri pe care orice om dorește să le păstreze ori

un indicator al mediului în care a crescut, ca un simbol al continuității, între trecut și viitor [1, pp. 65-95].

Un alt concept central îl reprezintă atașamentul față de loc, definit de Hidalgo și Hernàndez [3, pp. 273-281], ca fiind o legătură afectivă între oameni și anumite locuri, a cărei caracteristică principală este tendința individului de a menține apropierea față de un astfel de loc, considerând că principala caracteristică a sentimentului de atașament este dorința de a rămâne aproape de obiectul care stârnește un astfel de sentiment. În acest sens, un aspect interesant subliniat de Hidalgo și Hernàndez este atașamentul față de locul de trai în două dimensiuni: fizică și socială. Dimensiunea fizică se referă la atașamentul care cuprinde caracteristicile fizice ale locului. Dimensiunea socială, în schimb, consideră atașamentul ca o expresie a unei legături nu atât cu un anumit loc, ci cu oamenii care locuiesc în acel loc.

Potrivit lui E. Turri [4], locul, în termeni semiologici, reprezintă un set de semne care pot fi interpretate prin prisma unei anumite culturi, acestea implicând un set de relații care leagă omul de natură, de societatea în care trăiește, acestea putând fi evaluate luând în considerare omul ca protagonist și înțeleasă ca o expresie globală a formei de organizare umană. În concepția sa, fiecare cultură folosește instrumente specifice (politice, religioase, sociale, economice etc.) în care trebuie incluse pământul, aerul, casele, străzile, orașele, drumurile, adică toate elementele care dau viață și formă locului. Astfel, elementele locului capătă semnificație culturală, ca expresie concretă a proceselor, prin care o societate își organizează mediul înconjurător, mediul de viață, valorile care ghidează o anumită populație, dar și resursele de care dispune, împreună cu diferitele moduri în care aceasta interacționează zilnic cu teritoriul său, adaptându-l sau modificându-l în funcție de nevoile sale. În acest sens, prin loc se identifică fiecare cultură, iar între aceasta și om se stabilește un schimb reciproc de mesaje, care corespunde realizării relației dintre condițiile locale și împlinirea culturală.

Potrivit acestei abordări, locul devine, așadar, un fel de plan cu o valoare simbolică ridicată, în care fiecare element face trimitere la anumite funcții și semnificații inteligibile, care reprezintă un anumit cod cultural, unde populația unui anumit teritoriu dă sens lumii sale. În consecință, *locul devine un vehicul al identității culturale, tocmai pentru că indivizii și comunitatea care îi pot citi semnele sale îi atribuie anumite semnificații și astfel găsesc în acesta o parte din ei înșiși, din viața lor de zi cu zi, precum și a istoriei și aspirațiilor lor pentru viitor.*

În opinia lui Mautone [5, pp. 331-338], prin semnele sale specifice, comunitatea își marchează teritoriul și se înrădăcinează în el, punând în valoare sentimentul de apartenență, care permite oamenilor să se recunoască și să se identifice în locurile în care stratificările sedimentate în timp permit continuitatea identității istorice. În această ordine de idei, autorul precizează că spațiile teritoriale sunt definite de relațiile etnice, lingvistice, religioase, sociale, care exprimă identitatea istorică și culturală a teritoriului și a grupurilor umane, unde, prin valorile simbolice ale semnelor imprimate zilnic, locul capătă caracteristici puternic individualizate și acționează ca intermediar între „locurile”

înseși și societate. Prin urmare, identitatea, locul și peisajul acestuia sunt legate printr-o relație circulară care face parte din dialectica culturii locale.

Astfel, conform acestei perspective, valoarea identitară a locului se bazează pe legătura profund înrădăcinată dintre populație și mediul de viață, o legătură care permite construirea unor contexte cu caracteristici specifice, în care fiecare element răspunde unor funcții precise și capătă semnificații simbolice specifice. Prin urmare, valoarea identitară a locului este strâns legată de individualitatea sa. De aceea nu este o coincidență faptul că, potrivit lui Mautone, la baza redescoperirii apartenenței la un loc anume s-ar afla și necesitatea de a recupera valorile identitare care leagă comunitatea de locurile în care oamenii se recunosc, care sunt puse în pericol de procesele de omogenizare induse de globalizare.

De aceeași părere este și Zerbi [6, pp. 359-365], care afirmă că teritoriul reprezintă unul dintre criteriile identitare prin care se definește un grup (clasă socio-spațială), precum și unul dintre mijloacele de afirmare a identității, iar în fața transformărilor rapide ale teritoriului și a omogenizării acestuia, funcțiile simbolice ale locului devin valori care trebuie apărate.

Actualmente, problema privind relația dintre loc și identitatea culturală se regăsește frecvent în reflecții ample ce vizează efectele globalizării asupra specificității acestei relații, fiindcă reflecția asupra valorii simbolice și identitare a locului cunoaște astăzi o renaștere, tocmai pentru că în acest moment istoric crește conștientizarea pierderii „apartenenței la loc”, înțeleasă ca „pierderea fizionomică și culturală a locului, care este o manifestare a culturalității și a „locului de viață” al populațiilor” [4], ce constituie o resursă identitară de neînlocuit.

A privi locul în acești termeni, presupune, așadar, revenirea la considerația că toate locurile, produse de om în procesul de apropriere sau de transformare a mediului, sunt simbolice. În consecință, este necesar să cunoaștem limbajul care a fost folosit pentru a înțelege ceea ce o cultură *a scris* în aceste locuri.

Experiența privind locul de trai poate genera față de cel mai semnificativ dintre ele un sentiment de apartenență, în virtutea căruia aceste locuri ajung într-o oarecare măsură să își asume un rol în sentimentul de identitate pe care subiectul, la nivel individual sau colectiv, îl are față de el însuși, devenind un reper identitar prin apartenență.

Totuși, ce reprezintă această legătură dintre apartenență și identitate?

Pentru a răspunde la această întrebare, ne vom referi la reflecția sociologului A. Gasparini [7], potrivit căreia apartenența este definită ca un sentiment activ de legătură, care implică un atașament (emoțional) și care dezvoltă astfel o loialitate față de ceva la care se aparține și care devine un mijloc de afirmare sau de adeziune la o identitate. Acest lucru înseamnă că individul caută să aparțină la ceva, pentru că prin această apartenență identitatea sa este întărită, dând continuitate și existenței grupului din care face parte, unde aceste două dimensiuni ale identității sunt strâns legate între ele. Potrivit acestui autor, un individ poate direcționa această căutare a ancorelor identitare către trei elemente principale:

- familia, valorile sau ideile pe care individul le împărtășește cu alte persoane, acestea formând baza apartenenței culturale;
- relațiile pe care individul le are cu ceilalți membri ai grupului din care face parte – baza apartenenței sociale;
- lucrurile cărora li se atribuie semnificații și ajung să simbolizeze ceva pentru individ.

Aceste elemente stau la baza apartenenței locului, prin care se înțelege atât atașamentul individului față de teritoriu, cât și capacitatea elementelor teritoriale individuale de a produce atașament față de sistem sau, mai exact, față de comunitate.

Astfel, *elementele locului, în ansamblu, pot acționa ca referințe de apartenență la loc și la comunitatea cu care acel loc este împărtășit, definind identitatea individului și a grupului, în același mod ca și valorile și relațiile sociale comune,* existând și un fel de relație retroactivă dintre identitatea locului și identitatea locuitorilor, în virtutea căreia aceștia se influențează reciproc.

După cum subliniază însuși Gasparini [7], cele trei tipuri de apartenență (culturală, socială și teritorială) se implică reciproc și își asumă ponderi și caracteristici diferite, pe măsură ce sistemul social se schimbă. Iată de ce se schimbă și dinamica apartenenței în mod semnificativ în tranziția de la societățile tradiționale la cele moderne, implicând în mod firesc relațiile dintre populație și referințele teritoriale.

Acest fapt, care se impune cu forță în epoca contemporană, subliniază în același timp modul în care locul, ca și alți factori, ia parte la procesele identitare individuale și colective.

Prin urmare, *referirea la loc, ca depozit real de semnificații, hrănește pe deplin fenomenul de apartenență și, prin urmare, de susținere a identității.*

În acest sens un interes deosebit prezintă concepțiile lui Frémont [8] și ale lui Tuan [9] cu referință la „locul trăit", care tind să își mute atenția de la percepția mediului la valorile și semnificațiile atribuite locurilor, adoptând astfel o perspectivă fenomenologică.

„Locul trăit" este o construcție umană care se compune din universul de locuri frecventate de subiect în cursul vieții sale. Este o realitate care se schimbă și se extinde pe măsură ce experiențele individuale se schimbă și se extind și care se poate schimba în ciuda invariabilității propriilor sale atribute obiective [4]. Prin urmare, locul trăit variază în funcție de diverși factori: vârstă, sex, clase sociale, cultură de apartenență și își asumă semnificații diferite, care sunt nu altceva decât expresii ale unei legături profunde între oameni și locurile din viață.

În același context, relația dintre oameni și locurile din viața lor, se află în centrul reflecției lui Tuan [9]. Autorul consideră experiența ca fiind principalul instrument, prin care omul cunoaște lumea și transformă spațiul în loc, care îl definește pe acesta din urmă ca fiind centrul de semnificație construit de experiență. El explică modul în care o astfel de cunoaștere experiențială a locurilor este alimentată atât de stimulii care vin direct de la simțuri, cât și de informațiile care pot fi obținute despre aceste locuri din surse indirecte.

În mod evident, ponderea ambelor poate varia în funcție de scara spațială luată în considerare. De fapt, în timp ce un loc „circumscris”, cum ar fi propria casă sau cartierul cuiva, poate fi experimentat direct prin intermediul simțurilor, precum și prin intermediul unor surse indirecte, un context geografic mai larg, ca o regiune sau o națiune, este puțin probabil să fie cunoscut în mod exhaustiv prin cunoașterea directă sau experiența directă, necesitând astfel o achiziție mai mare de informații abstracte despre acestea.

În acest sens, Buijs [10, pp. 375-389] observă modul în care reflecția lui Tuan [9] asupra valorii simbolice a locurilor se mișcă de-a lungul a două dimensiuni:

1. prima se concentrează pe acele elemente ale peisajului (naturale sau create de om) sau asupra acelor locuri (oraș, cartier etc.) care sunt investite cu o semnificație simbolică pe scară largă și împărtășite de mai multe persoane;
2. a doua dimensiune se învârte în jurul conceptului de sentiment al locului de trai, fiind o legătură mai intimă și mai personală decât prima, pe baza căreia un anumit loc capătă o semnificație precisă pentru un individ și nu este aceeași pentru un alt individ. Este un sentiment de apartenență, care se dezvoltă în timp și necesită o cunoaștere profundă a locului și o implicare emoțională a subiectului, uneori intensă, până la punctul în care acel loc este perceput ca o extensie a individului însuși [4].

Tuan [9] subliniază faptul că dezvoltarea sentimentului de loc necesită o anumită detașare între subiectul și locul de trai, o distanță care să permită atribuirea conștientă a anumitor semnificații acelui loc, de a se implica în el. Acesta este, prin urmare, obiectul atenției și al acțiunilor intenționate, care vizează celebrarea valorii sale (prin ritualuri, dar și prin acte mai „concrete”, cum ar fi construirea de monumente) sau conservarea anumitor calități. Totuși, Tuan, în dezvoltarea reflecției sale asupra acestui concept, subliniază distincția acestuia de conceptul de „înrădăcinare”. Pentru Tuan, înrădăcinarea presupune a fi acasă într-un mod inconștient, pe când sentimentul locului de trai, implică o anumită distanță între sine și loc, care-i permite sinelui să aprecieze un loc anumit [9]. Astfel, „înrădăcinarea” este un sentiment inconștient, un fel de locuire îndelungată într-o localitate, însoțit de o tendință de a nu hrăni niciun fel de curiozitate față de lumea exterioară, unde populațiile „înrădăcinate” manifestă o capacitate redusă de a reflecta asupra trecutului și viitorului, experimentând mai mult dimensiunea prezentului. Această „înrădăcinare” este considerată tipică pentru societățile tradiționale, care sunt caracterizate de o stabilitate a așezării, cu generații pe o perioadă lungă de timp.

Înrădăcinarea, ca stare de spirit sau sentiment, presupune o viață, care pare în mod plăcut banală și atemporală, unde oamenii nu tânjesc să vadă o lume dincolo de cea pe care o cunosc îndeaproape. Sentimentul de „înrădăcinare” poate fi, prin urmare, pur și simplu un mod de a fi, un sentiment de *complet acasă*, adică, sigur și confortabil într-o anumită localitate. De aceea, este posibil ca oamenii să nu fie nici măcar conștienți de starea de acasă, atunci când sunt cu adevărat acasă, învăluiți în micile satisfacții ale treburilor de zi cu zi, fără să se preocupe de trecut sau promisiunile viitorului. De asemenea semnificativ este și alt concept dezvoltat de Tuan [11] – *topofilia,* un neologism, prin

care autorul reunește într-un singur termen toate legăturile afective ale ființei umane cu mediul material.

Este vorba tocmai de o legătură de tip afectiv, a cărei forță poate varia de la simpla plăcere de a ne afla într-un loc care ne place sau care ne face să ne simțim bine, până la valoarea afectivă atribuită propriei locuințe sau unor locuri, percepute ca având o valoare simbolică ridicată.

Emoțiile umane se manifestă cel mai puternic față de locurile simbolice sau față de locurile asociate cu evenimente semnificative.

Printre acestea, locul nașterii sau, în sens mai larg, patria, capătă o importanță deosebită.

Pentru Tuan [9], sentimentul de atașament față de propria patrie, o trăsătură tipic umană, pe care oamenii nu o împărtășesc cu alte primate, este universală și comună oamenilor în toate părțile lumii, chiar dacă intensitatea sa variază în funcție de culturi și epocile istorice.

Astfel, Tuan susține că o patrie are reperele sale, care pot fi elemente de mare vizibilitate și importanță publică, cum ar fi monumentele, sanctuarele, un cimitir etc., aceste semne având rolul de a pune în valoare sentimentul de identitate al poporului și încurajând conștientizarea și loialitatea față de un loc [9].

Totuși, un atașament puternic față de patrie poate apărea cu totul în afara oricărui concept explicit de sacralitate. Atașamentul față de ceva profund, deși subconștient, poate apărea pur și simplu odată cu familiaritatea, cu asigurarea de hrană și siguranță, cu amintirea sunetelor și a mirosurilor, a activităților comune și a celor casnice, ca plăceri gospodărești acumulate de-a lungul timpului. Acestea pot avea o valoare simbolică sau culturală recunoscută sau pot fi importante doar la nivel inconștient, pur și simplu pentru că sunt familiare, pentru că cineva le experimentează în fiecare zi, adică prin simplul fapt că trăiește în acel loc. În acest sens, caracteristicile „fizice" ale locului în sine sunt relative, în timp ce sentimentul de atașament și semnificațiile atribuite locurilor să fie mai importante. La fel, Tuan [11] subliniază faptul că cunoștințele abstracte despre un loc pot fi dobândite în scurt timp, dar sentimentul unui loc durează mult pentru a fi dobândit, întrucât este alcătuit din experiențe, de cele mai multe ori trecătoare și nedramatice, repetate zi de zi și de-a lungul anilor, fiind un „amestec unic de priveliști, sunete și mirosuri, o armonie unică de ritmuri naturale și artificiale, cum ar fi orele de răsărit și apus de soare, de muncă și de joacă".

Din acest motiv, sentimentul locului poate fi considerat o experiență mai rară în societățile actuale decât în cele tradiționale, sau poate să se manifeste pur și simplu cu mai puțină intensitate, găsindu-și totuși calea în complexitatea lumii „globalizate".

Și dacă este adevărat că a cunoaște un loc și a te lega de el într-o manieră profundă necesită timp, atunci este la fel de adevărat, potrivit lui Tuan [9], că această legătură se dobândește într-un mod inconștient și că timpul însuși, prin creșterea familiarității noastre cu locul, ne poate face atât de familiarizați cu el, încât să nu-l mai privim cu atenție sau interes.

Cu toate acestea, Tuan însuși amintește, de asemenea, că uneori și o privire este suficientă pentru a te lega de un loc, la fel cum este posibil să simți atașamentul față de locurile pe care nu le-ai cunoscut niciodată, ci doar ai citit sau ai auzit despre ele, pentru că o experiență intensă, chiar și de scurtă durată, ne poate implanta sentimentul atașamentului de loc, contând în acest sens calitatea și intensitatea experienței mai mult decât simpla durată [11].

Un alt aspect relevant care trebuie luat în considerare este faptul că diferitele etape ale vieții corespund unor moduri diferite de a concepe timpul și, în paralel, de a cunoaște și de a „experimenta” locurile de trai. Zece ani de copilărie nu sunt aceiași ca zece ani de tinerețe sau maturitate. Copilul cunoaște lumea mai senzorial decât o cunoaște adultul. Acesta este și unul dintre motivele pentru care un cetățean autohton își cunoaște țara într-un mod care nu poate fi dublat de un cetățean naturalizat care a crescut în altă parte, pentru că spațiul de timp experimentat în diferite etape ale vieții nu sunt comensurabile.

Un copil, cu siguranță, cunoaște lumea diferit de un adult, nu doar pentru că cei doi au aptitudini senzoriale și psihologice diferite, ci și pentru că se comportă diferit față de timp.

În timp ce un copil nu are conștiința curgerii acestuia și trăiește în mod esențial în „prezent”, pe măsură ce crește, crește și tendința de a se întoarce spre trecut. Acest lucru, potrivit autorului, se întâmplă tocmai pentru că nevoia de a căuta un sentiment al propriei identități crește pe măsură ce se înaintează în vârstă [9].

Din acest motiv, obiectele care se referă într-un fel la evenimente importante din trecutul nostru sunt încărcate cu un sentiment de sine și de identitate, cu o puternică valoare emoțională și afectivă.

Același lucru se întâmplă și cu locurile în care am trăit și care ne redau o parte din ceea ce am fost, dând continuitate existenței noastre.

Adolescenții, în schimb, subliniază autorul, „trăiesc în viitor”. Totuși și ei, la rândul lor, pot privi în urmă atunci când simt că viața lor se schimbă prea repede și, în consecință, nutresc nevoia de a căuta ancore care să le evoce amintiri ale unei faze mai stabile din viața lor. Această condiție, de altfel, este comună tuturor celor care se confruntă cu schimbări prea rapide.

În general, putem spune că ori de câte ori o persoană (tânără sau în vârstă) simte că lumea se schimbă rapid, răspunsul său caracteristic este acela de a evoca un trecut idealizat și stabil. Pe de altă parte, atunci când o persoană simte că ea însăși dirijează schimbarea și controlează lucrurile importante pentru ea, atunci nostalgia nu-și are locul în viața ei. Acțiunea, mai degrabă decât amintirile din trecut, îi va susține sentimentul de identitate.

O altă contribuție interesantă cu referință la relația dintre oameni și locul de trai este cea a lui Saar [12, pp. 1-24]. Potrivit autorului, spiritul unui loc se află în anturajul pe care-l produce însuși locul.

Anturajul este, prin urmare, o caracteristică fundamentală a oricărui loc, în sensul că îi conferă acestuia o identitate recognoscibilă, fiindcă este „aspectul locului”, vizibil

în imediatețea sa. Cu toate acestea, autorul clarifică imediat faptul că esența unui loc nu poate fi redusă doar la această dimensiune.

Și chiar dacă locul este înțeles și experimentat ca anturaj, în sensul direct, în care caracteristicile vizuale oferă o dovadă tangibilă a unei anumite concentrări de activități umane, sau, într-un sens mai subtil, care reflectă valorile și intențiile umane, nu este admisibil să înțelegem toate experiențele de loc ca experiențe de anturaj. Cu referire la acest fapt, există senzația comună de a reveni într-un loc familiar după o absență de mai mulți ani și de a simți că totul s-a schimbat, chiar dacă nu au existat schimbări importante în aspectul său.

Acest pasaj ne amintește parțial de interpretarea semiologică a lui Turri [4], care definește anturajul ca pe un set de semne vizibile, care vorbesc despre societatea care se construiește și își transformă mediul de viață. Din acest motiv, reprezintă o componentă inevitabilă a fiecărui loc și joacă un rol fundamental în legătura dintre acesta și oamenii care îl locuiesc. Această relație, însă, este extrem de influențată de o multitudine de factori, care nu sunt toți incluși în „dimensiunea anturajului" a locului în sine.

În acest sens Saar subliniază importanța factorilor sociali, „deși atașamentul față de „acasă" crește odată cu durata de ședere acasă, acest atașament este în primul rând legat de interacțiunea individului cu alte persoane, mai degrabă decât cu relația sa cu zona sa fizică, adică mediul înconjurător. Cu alte cuvinte, un loc este în esență *oamenii săi,* iar aspectul sau anturajul nu sunt mai mult decât un fundal de o importanță relativ trivială.

Prin aceste afirmații, autorul evidențiază două aspecte fundamentale:

– primul aspect se referă la timp, care se confirmă ca fiind un factor important în generarea atașamentului față de loc;

– al doilea aspect, poate chiar mai semnificativ, ține de relațiile interpersonale stabilite cu persoanele cu care un anumit loc este împărtășit, ceea ce determină sentimentul de apartenență la acesta.

Cu alte cuvinte, *atașamentul față de locul de trai este determinat de factorii sociali mai mult decât de caracteristicile locului în sine.*

Cu toate acestea, Saar subliniază faptul că locul și caracteristicile sale nu pot fi neglijate și faptul că nu suntem atenți în mod continuu la anturaj și loc nu îl face nesemnificativ.

Prin urmare, relația dintre comunitate și locul de trai este una foarte puternică, în care fiecare întărește identitatea celuilalt și în care anturajul este în mare măsură o expresie a credințelor și valorilor comunității și a implicării interpersonale.

Astfel și Saar revine la afirmația că tendința de a percepe locul și anturajul ca fiind de la sine înțelese nu înseamnă că acestea nu contează, ci pur și simplu că acestea devin înglobate în rutina zilnică și în final își pierd capacitatea de a trezi atenția „conștientă". În plus, identitatea locului și cea a grupului care locuiește acolo se consolidează reciproc, tocmai datorită semnificațiilor simbolice comune pe care le capătă acesta. În acest sens, se poate considera că *locul de trai este un mediu de comunicare*,

în care toate elementele pot avea mesaje: clădiri, străzi, echipe de fotbal etc., fiindcă toate servesc nu doar la unirea comunităților, ci și la explicitarea lor [12, pp. 1-24].

Prin urmare, *fiecare element al locului vorbește despre societate și pentru societatea care l-a creat, devenind o oglindă a acesteia* și, în același timp, un factor de comuniune între membrii săi.

În aceeași ordine de idei, Relph [13] subliniază, de asemenea, că relațiile sociale și valorile atribuite locurilor sunt strâns legate între ele într-o relație de influență reciprocă, întrucât locurile pot deveni semnificative prin intermediul relațiilor sociale, iar locurile speciale ajută la crearea de relații semnificative.

Acest mod de a simți locul de trai și anturajul său, atât în mod colectiv, cât și într-o dimensiune mai individuală, poate duce, în final, la a hrăni sentimentul de apartenență, în virtutea căruia nu doar că se ajunge la cunoașterea în profunzime a locului în cauză, ci și la a avea grijă de el.

Astfel și pentru Relph sentimentul de atașament față de loc devine un instrument de identitate, datorită căruia indivizii și grupurile sociale își găsesc locul în lume. Potrivit autorului, dezvoltarea unor legături intense cu locul este o importantă nevoie umană, fiindcă *a avea rădăcini într-un loc înseamnă a avea un punct sigur din care să privești lumea, o înțelegere fermă a propriei poziționări a ordinii lucrurilor și un atașament spiritual și psihologic semnificativ față de un loc anume.*

Locurile de care suntem cel mai mult atașați sunt literalmente cadre în care am avut o multiplicitate de experiențe și care solicită un întreg complex de afecțiune și răspunsuri.

La fel ca în cazul lui Tuan [9], pentru Relph [13] acest sentiment de apartenență poate fi și el deosebit de puternic, perceput ca fiind *acasă*.

Acasă este fundamentul identității noastre, unde locuința este un loc al ființei. Acasă nu este doar casa în care se întâmplă să locuiești, nu este ceva care poate fi oriunde, care poate fi schimbat, ci este un centru de semnificație de neînlocuit.

Și deși și el subliniază modul în care acest atașament față de locurile „de acasă” nu poate fi considerat în totalitate o trăsătură tipică a societăților contemporane, susține totuși că acesta este existența omului chiar și în prezent, sugerând că un astfel de atașament nu se exprimă în termeni de atașament total sau indiferență totală, ci trece prin diferite grade de intensitate.

Mai mult decât atât, Relph subliniază, cum în societatea contemporană atașamentul față de locul de trai poate apărea chiar foarte repede. Acest lucru se datorează atât faptului că noile locuri pot prezenta anturaje similare cu cele lăsate în urmă, dar și pentru că oamenii sunt pur și simplu deschiși la experiențe și, prin urmare, sunt gata să prindă din nou noi rădăcini.

Prin urmare, sentimentul de apartenență la locurile din viața noastră are o mare importanță, chiar dacă nu suntem întotdeauna pe deplin conștienți de acest lucru. Este o legătură complexă care se hrănește cu anturaje și oameni, cu experiențe și amintiri, care dăinuie în timp și rămâne o nevoie umană esențială, capabilă să hrănească

sentimentul identitar al indivizilor și al comunităților, indiferent de schimbările din societate.

„Sentimentul locului" se află și în centrul reflecției lui Rose [1, pp. 65-95], fiind expresia pentru a sublinia modul în care locurile sunt semnificative, ca punct central al sentimentelor personale.

Rose ilustrează faptul că acest concept poate fi legat de identitate în trei moduri:

1. prin identificarea cu locul;
2. împotriva locului;
3. prin alegerea de a nu se identificarea cu acesta.

În primul caz, sentimentul este de apartenență la un anumit loc. Este locul în care ne simțim confortabil, *ca acasă*, pentru că o parte din modul în care ne definim pe noi înșine este simbolizată de anumite calități ale acelui loc. Este un sentiment care poate varia de la spațiile casnice până la înglobarea dimensiunii naționale, supranaționale și chiar a celei globale.

În cel de-al doilea caz, oamenii își întemeiază sentimentul de sine și față de locul de trai, punându-se în opoziție cu un loc pe care îl percep cumva ca fiind foarte diferit. Se întâmplă astfel ca un loc să fie perceput ca fiind prea îndepărtat de propriul mod de a fi și că, din acest motiv, există tendința de a valorifica propriile specificități prin definirea lor în opoziție cu acesta.

În cazul al treilea, un loc poate fi perceput ca fiind irelevant pentru identitate. De exemplu, puterea sentimentului față de un loc poate să creeze dificultăți pentru unii oameni de a se simți interesați de un alt loc. Autoarea subliniază modul în care această experiență poate fi experimentată de migranți, mai ales dacă decizia de a părăsi țara de origine nu a fost voluntară, sau dacă aceștia nu sunt bine primiți în noua țară în care se stabilesc.

Rose ne invită, de asemenea, să ne amintim că sentimentul locului afectează diferite grupuri de oameni în moduri diferite. Prin urmare, din această perspectivă, locul și sensurile care îi sunt atribuite pot fi, de asemenea, și ele mijloace prin care să se marcheze diferențele sociale și să se exprime relații de putere dezechilibrată între diferite grupuri.

CONCLUZII

Din cele relatate, conchidem faptul că sentimentul de apartenență la un loc anume rezultă substanțial independent de modul în care este perceput și evaluat mediul ca atare. Prin urmare, a avea o percepție pozitivă despre acesta nu este de ajuns, așa cum am menționat în lucrare, să producă sentimentul de apartenență. În același context, anturajul cotidian reprezintă o referință identitară importantă, nu doar prin caracteristicile lui, cât prin valoarea simbolică și afectivă atribuită elementelor sale, care în timp poate genera atașamentul față de loc, conducând la instaurarea și consolidarea sentimentului de „acasă", ca ancoră identitară.

Referințe:

1. ROSE, G. Luogo e identità: un senso del luogo. In: MASSEY, D., JESS, P. *Luoghi, culture e globalizzazione.* Torino: UTET, 2006, pp. 65-95.
2. PRIEUR, M. Landscape and social, economic, cultural and ecological approaches. In: *Landscape and sustainable development. Challenges of the European Landscape Convention,* Council of Europe Publishing, 2006, pp.11-28. Disponibil: http://www.tandfonline.com/10.1080/01426397.2012.716404]. [Accesat: 08.09.23]
3. HIDALGO, M.C., HERNÀNDEZ, B. Place attachment: conceptual and empirical questions. In: *Journal of Environmental Psychology,* 2001, no. 21, pp. 273-281. Disponibil: https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0221 [Accesat: 10.09.2023]
4. TURRI, E. *Semiologia del paesaggio italiano*. Milano: Longanesi, 1979. ISBN 13: 9788830409606
5. MAUTONE, M. Il paesaggio tra identità e territorialità. In: *Bollettino della Società Geografica Italiana,* 1999, no. 4, vol. 4, pp. 331-338. DOI: 106092/2240-7715/2015.2.41-76
6. ZERBI, M.C. Affettività e violenza nei confronti del paesaggio. In: ZERBI, M. C. *Il paesaggio rurale: un approccio patrimoniale,* Torino: Giappichelli, 1976, pp. 359-365. ISBN: 883487305X, 9788834873052
7. GASPARINI, A. *La sociologia degli spazi. Luoghi, città, società*. Roma: Carrocci Editore, 2000. ISBN: 88-430-1543-5
8. FRÉMONT, A. *Vi piace la geografia?* Roma: Carrocci. ISBN -13 978-8843043903
9. TUAN, Y.F. *Space and place: the perspective of experience.* Minneapolis-London: University of Minnesota press, 1977. DOI: 10.4236/jmp.2016.716197.
10. BUIJS, A. E., PEDROLI, B., LUGINBÜHL, Y. From hiking through farmland to farming in a leisure landscape: changing social perceptions of the European landscape. In: *Landscape ecology*, 2006, no. 21, vol. 3, pp. 375-389. DOI: 10.1007/s10980-005-5223-2
11. TUAN,Y.F. Place: An Experiential Perspective. In: *The Geographical Review*, 1975, no. 2, vol. 65, pp. 151-165. Disponibil: http://links.jstor.org/sici?sici=00167428%28197504%2965%3A2%3C151%3APAEP%3E2.0.CO%3B2-J [Accesat: 20.08.2023]
12. SAAR, M., PALANG, H. The Dimensions of Place Meanings. In: *Living Reviews in Landscape Research,* 2006, no. 3, vol. 3, pp. 1-24. Disponibil: http://www.livingreviews.org/lrlr-2009-3 [Accesat: 11.08.23]
13. RELPH, E. *Place and placeness*. London: Pilon, 1976. Disponibil: https://doi.org/10.4215/rm2020.e19008 [Accesat: 11.08.2023]

РЕФЛЕКСИЯ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

REFLECTION IN ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Ludmila ANŢIBOR, ORCID:
Павел СЕРАФИМЧУК, ORCID: 0009-0009-0577-2708
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.955.4:316.624-053.6 e-mail: serafimterapeut@gmail.com

The paper examines the peculiarities of the reflection process in adolescents with deviant behavior. Ananalysis is conducted on the level of reflective development based on the socio-psychological characteristics of deviant adolescents.

Keywords*: reflection, types of reflection, level of reflective development, deviant behavior.*

ВЕДЕНИЕ

Одной из центральных категорий психологической науки можно обозначить понятием «рефлексия». Теоретический уровень описывает рефлексию как принцип организации психики, условие ее развития вплоть до самосознания, как высшего уровня этого образования [1]. При анализе произвольности человеческого поведения, его осознанности принято рассматривать именно рефлективность [2]. Выступающая на передний план в подростковом возрасте развивающаяся система общения не может быть гибкой без эмпатии и рефлексии. Да и само мышление, без которого рефлексия невозможна, трансформируется в объект самой рефлексии. Рефлексия способна выступать не только как значимая составляющая другого предмета исследования, но и как самостоятельный предмет изучения.

Анализируя работы, посвященные изучению рефлексии, несложно выделить основные аспекты ее изучения:

Рефлексия коммуникативная. Рассматривая коммуникативную грань рефлексии, стоит отметить некое отделение от самого процесса и «взгляд» на коммуникацию с внешней позиции. Г.П. Щедровицкий рассматривает рефлексию, исходя из принципа «кооперации деятельностей». Переходя в позицию новой, рефлектирующей деятельности, индивид находит ресурс «строить смыслы», исходя из которых понимает и описывает предшествующую деятельность. Рефлективная деятельность использует коммуникацию как материал. Это поглощение открывает возможность выстраивания системы кооперации деятельностных позиций – «какая-то из связей должна возникнуть, ибо без этого невозможна никакая кооперация» [3]. Представления, образы, личностные смыслы, значения, выработанные обществом и зафиксированные языком и культурой, образуют сознание. Более

того, эти образующие сознание значения функционируют в рамках языка и, значит, требуют логического, системно-организованного подхода. Беспорядочный анализ в хаосе представлений теряет свою эффективность, а организованные мыслительно значения, относимые к сознательной деятельности, позволяют осуществлять эффективную рефлексию. Возникновение рефлексии обусловлено не только нарушением коммуникации, приводящей к прямому познавательному анализу условий окружающей ситуации, ведь аналитическая активность направляется на внешнее окружение, а не на собственную деятельность. Обмениваясь содержанием и смыслами деятельности, все стороны стремятся к пониманию оппонентом этих смыслов и при невозможности понимания вынуждены анализировать причины сложившейся ситуации. В итоге, рефлексия может быть представлена как важная составляющая общения и межличностного восприятия, характеризующаяся как качество познания человека человеком. «Размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией» [3].

Рефлексия личностная. Личностная сторона рефлексии понимается как процесс осмысления, как механизм одновременной дифференциации и интеграции различных подструктур «Я».

В неопределенной ситуации индивид проявляет склонность откатываться на более ранние этапы своего развития, где возникает понимание невозможности разрешения ситуации средствами прошлого опыта. Возникает необходимость продуцирования новых способов решения сложившейся ситуации [4]. Кроме того, вероятность непонимания другими людьми при поиске новых решений [5] порождает неуверенность в себе и страх перед самореализацией. Именно возникновение необходимости преодоления конфликтов, в том числе и внутриличностных, задействует личностные аспекты мышления, такие как: эмоциональный, волевой, мотивационный и ценностный. Эффективное разрешение проблемы требует самостоятельности, внезапного осознания и неожиданности момента прозрения в принятии решения (инсайт), а также ощущения напряженности в процессе поиска, иногда граничащего с чувством беспокойства или неуверенности в возможности разрешения проблемной ситуации (конфликтности). Главным, неотъемлемо необходимым условием для приобретения мыслительным процессом свойства продуктивности, является проблемность ситуации, задача, с которой сталкивается человек. Суть такой задачи заключается в том, что в процессе ее решения возникает противоречие между накопленным опытом и уникальными условиями и требованиями ситуации. Самостоятельное преодоление этого противоречия испытуемыми становится искомым решением, и для этого часто требуется проявление самоорганизации, источником которой является познавательная активность личности как целостного, непрерывно развивающегося «Я». Этот личностный аспект рефлексии заключается в анализе и переосмыслении интеллектуальных и личностных аспектов. Этот процесс служит механизмом постепенного изменения и быстрой трансформации этих аспектов, а также порождает новые психические формации в виде целостных

интеллектуальных (проявляющихся в открытии новых свойств окружающего мира и в соответствующем изменении средств его воздействия) и личностных (выражающихся в изменении представлений о своей роли в социокультурном контексте и, следовательно, в собственной трансформации как личности) аспектов. Таким образом, переосмысление, как способ активной реакции «Я» на проблемные и конфликтные ситуации, определяет сам процесс изменения и развития индивида, что вполне обосновывает трактовку переосмысления как формы рефлексии.

Рефлексия предметная. Понимание рефлексии в интеллектуальном аспекте, то есть способности «выделять, анализировать и соотносить свои действия с ситуацией» вокруг объекта исследования, представляет собой одно из основополагающих принципов, позволяющих раскрыть представления о психологических механизмах теоретического мышления и применить это знание в возрастной и педагогической психологии. Предметная рефлексия рассматривается в рамках интеллектуального аспекта. Этот процесс включает в себя понимание смыслов, интерпретацию значений, анализ знаний, формирование представлений о способах организации и взаимодействия с материалом, связанным с объектом задачи [3].

Во всех представленных выше определениях основное значение имеет то, что они в совокупности определяют разнообразие аспектов, которые могут быть объектом рефлексии. Таким образом, субъект может проводить рефлексию:

а) над знаниями о ролевой структуре и организации взаимодействия в коллективе;

б) над представлениями о внутреннем мире другого человека и мотивациях его действий;

в) над своими поступками и представлениями о собственной индивидуальности;

г) над знаниями об объекте и способах взаимодействия с ним [6].

Однако различные дефиниции рефлексии формулируются с учётом различных методологических подходов. Несмотря на это, все эти аспекты рефлексии могут быть включены в общий мыслительный процесс решения задачи. Важно лишь договориться о точных определениях и использовать соответствующий терминологический аппарат для данного контекста. Например, при коллективном поиске решения задачи активизируются различные рефлексивные механизмы, такие как личностный, предметный, коммуникативный и сотрудничество.

Анализ различных аспектов рефлексии играет важную роль в формировании самосознания и является ключевым элементом в развитии личности. Последовательное развитие этого процесса способствует полноценному становлению индивида.

Согласно проведенному глубокому системно-функциональному анализу А.В. Карпова и И.М. Скитяевой [7], рефлексия располагается в сложной структуре психики человека. Они рассматривают этот феномен как сложное синтетическое явление, которое функционирует как психический процесс, как характери-

стика и состояние субъекта одновременно. По данному подходу, рефлексивность представляет собой мета-способность, встроенную в когнитивную подструктуру психики, играющую регулирующую роль в системе в целом. А.В. Карпов рассматривает рефлексию как синтетическую психическую реальность, которая представляет собой процесс, качество и состояние, присущее только человеку. Это состояние осознания чего-либо и процесс представления своего собственного содержания психике. Включение рефлексивных функций в деятельность позволяет человеку рассматривать свои действия как исследователь, а не сводит их к какому-то одному аспекту [7]. Кроме того, Карпов выделяет три основных типа рефлексии согласно временному принципу: ситуативную (текущую), ретроспективную и перспективную рефлексию. Каждый из этих видов можно кратко охарактеризовать. Ситуативная рефлексия предоставляет субъекту средства непосредственного контроля своего поведения в текущей ситуации. Здесь осуществляется осмысление элементов ситуации, анализ происходящего, способность соотносить свои действия с контекстом и адаптировать их в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими характеристиками этого вида рефлексии являются время, которое субъект уделяет размышлению о своей текущей деятельности, частота анализа происходящего, уровень развитости процессов принятия решений, а также склонность к самоанализу в конкретных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия отражает склонность к анализу уже завершившихся в прошлом деятельности и событий. Здесь основное внимание уделяется предпосылкам, мотивам и причинам произошедшего, а также содержанию прошлого поведения, его результатам и, особенно, совершенным ошибкам. Эта форма рефлексии проявляется в том, насколько часто и длительно субъект анализирует и оценивает события, а также в его склонности анализировать своё прошлое и свою роль в нём.

Перспективная рефлексия связана с анализом предстоящей деятельности, с планированием и прогнозированием возможных исходов. К основным характеристикам этого вида рефлексии относятся детальное планирование своего поведения, частота обращения к будущим событиям и ориентация на будущее.

Кроме трёх основных видов рефлексии, А.В. Карпов также упоминает рефлексию общения и взаимодействия. Эта форма проявляется в тенденции анализировать ситуации общения, оценивать свои и чужие действия, анализировать мотивы и причины поведения, а также в стремлении понимать смысл поступков другого человека и видеть себя с его точки зрения.

Очевидно, что среди различных критериев, определяющих преобладание определенного вида рефлексии у индивида, важную роль играет возрастной фактор. Например, на наш взгляд, в подростковом возрасте особенно важной становится рефлексия в сфере общения и взаимодействия, что естественно, учитывая особенности данного этапа развития.

Уже в младшем школьном возрасте появляется потребность в саморефлексии, а также формируются способности к данному процессу. Это означает, что у подростков появляются все необходимые предпосылки для осознанного и целенаправленного управления своей деятельностью. Путь подростка к формированию собственной индивидуальности начинается с общения с другими. Мнения других людей являются важным строительным материалом для формирования собственного представления о себе. Именно поэтому подростки становятся особенно чувствительными к аспектам межличностных отношений, особенно к тем, которые связаны с их сверстниками. Взаимодействуя в своей среде, подростки учатся анализировать как свои собственные характеристики, так и общечеловеческие особенности. Одной из ключевых особенностей подростковой рефлексии является ее свободная ассоциативность, и единство ей придает направленность подростка на самого себя – независимо от того, каким путем он идет в своих размышлениях, он всегда останется собой, вернется к своему собственному "Я". Успешные рефлексии придают подросткам чувство гордости за себя и способствуют повышению самооценки. Таким образом, формирование рефлексии в сфере личности и социально-психологических аспектов происходит наиболее интенсивно в период подросткового возраста. В этот же период формируются основные стратегии рефлексии, которые в дальнейшем будут развиваться и усложняться в аспекте рассматриваемого материала.

Огромное значение подросткового периода для формирования и развития рефлексии привело к проведению множества исследований в этой области. Однако наблюдается недостаток исследований, посвященных особенностям рефлексии у различных групп подростков. Например, мало изучено развитие рефлексивности как навыка у подростков с отклоняющимся поведением.

Многие ученые рассматривают подростковый возраст как период, представляющий риск развития девиантного поведения. Поскольку подростки принадлежат к определенной возрастной группе, большинство из них проявляют определенные отклонения в поведении. В настоящее время термин «девиантное поведение» имеет разные значения в различных дисциплинах и сферах знания. В психологии и в педагогике девиантным считается поведение, не соответствующее установленным официальным или фактическим нормам общества. В социологии и в правоведении девиантность определяется как социальное явление, проявляющееся в распространенных и стойких формах деятельности, не соответствующей официально установленным или фактическим нормам и ожиданиям общества. В психиатрии девиантность рассматривается как предболезненное состояние личности, как расстройство поведения, не достигшее уровня патологического проявления, характерного для психических расстройств и заболеваний.

Большинством исследователей признано следующее определение: девиантное поведение – устойчивое поведение личности, отклоняющееся от основных социальных норм, наносящее реальный ущерб обществу или самой личности, со-

провождаемое ее социально-психологической дезадаптацией. Однако это определение считается слишком описательным и требует уточнения.

Речь идет о дополнительных признаках, которые позволяют выделить девиантное поведение среди аналогичных явлений. Вот некоторые из этих критериев:

1. Девиантное поведение всегда характеризуется разрушительным характером: оно может быть деструктивным (направленным на окружающих как «энергия разрушения») или аутодеструктивным (направленным на собственную личность).

2. Как само девиантное поведение, так и личность его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей. Эта негативная оценка может проявиться в виде общественного осуждения, применения социальных санкций (в экстремальных случаях – даже уголовного наказания).

3. Девиантное поведение характеризуется стойким повторением – оно может проявляться многократно или продолжительное время.

4. Оно соответствует общей направленности личности, то есть достаточно предсказуемо и проявляется в повседневной жизни, а не только в нестандартных ситуациях, таких как болезнь, психотравма или самооборона.

5. Девиантное поведение рассматривается в пределах медицинской нормы, не следует отождествлять его с психическим расстройством или патологическим состоянием, хотя они могут сопровождаться им.

6. Оно имеет выраженные индивидуальные и половозрастные особенности, то есть может проявляться различным образом у разных людей в разных возрастах. Индивидуальные различия касаются мотивов и форм поведения, динамики, частоты и степени выраженности девиантности.

7. Девиантное поведение сопровождается различными проявлениями социально-психологической дезадаптации. В то же время, обратное верно: состояние дезадаптации, вызванное другими причинами (например, болезнью или психотравмой), может быть одной из причин девиантного поведения.

Нормальное поведение подростка подразумевает его взаимодействие с микросоциумом, которое соответствует его потребностям и способствует развитию и адаптации в обществе. В отличие от этого, отклоняющееся поведение подростка можно охарактеризовать как взаимодействие с микросоциумом, которое нарушает его развитие и адаптацию из-за неадекватного учета особенностей его индивидуальности, проявляясь в противостоянии установленным общественным нормам.

Изучение рефлексии девиантных подростков становится особенно актуальным в современном обществе, где проблема девиантного поведения остается важной. Одной из основных сфер активности подростков является общение со сверстниками, которое влияет на выбор ценностей, способствует процессу самопроявления и повышению самооценки. В этой группе ценностей выделяются свобода, независимость и протест против взрослого мира и общественных норм. Однако в случае девиантного поведения подростков наблюдается неадаптивная реализация свободы в их внешнем поведении, что подчеркивает необходимость

психолого-педагогической коррекции представлений о свободе и саморегуляции поведения.

Исследования свидетельствуют, что несовершеннолетние с отклоняющимся поведением проявляют различную степень деформации внутренней регуляции поведения, включая ценностно-нормативные установки и ориентации. Большинство подростков находятся в состоянии психологической изоляции, имеют низкий уровень социализации, а также наблюдаются различные нарушения в эмоциональной сфере, деформации в самопонимании и негативное представление о себе. Они также характеризуются недифференцированностью и разрозненностью своей личности, а также рассогласованием между когнитивными, эмоциональными и поведенческими аспектами. Часто подростки с отклоняющимся поведением проявляют инертность, агрессию, вспыльчивость, грубость, а также необычайную склонность к слезам, что для данного возраста не характерно. Они также часто проявляют лживость и безответственность. Эти признаки свидетельствуют о наличии определенных искажений в разных аспектах. В сфере поведения это может проявляться в избегании решения проблем, нестабильности в отношениях с окружающими, единообразии в реакциях на фрустрацию и трудности, а также в недостатке критической оценки собственных действий. В эмоциональной сфере это проявляется в эмоциональной нестабильности и в быстром возникновении тревоги и депрессии. В сфере мотивации и потребностей наблюдается блокировка потребности в чувстве безопасности, свободы и принадлежности к определенной группе. В когнитивной сфере отмечается нарушение логики выводов, накопление «глобальных» умозаключений, формирование выводов без достаточных аргументов в их пользу, а также стремление к совершенству. К социально-психологическим характеристикам подростков с девиантным поведением можно отнести повышенную тревожность, жестокость, агрессивность и конфликтность, которые часто приобретают устойчивый характер в процессе группового общения. Социально-психологическая обстановка влияет на формирование стратегии поведения подростка, на способы адаптации девиантной субкультуры, а также на возникновение препятствий в отношениях с взрослыми. Для преодоления этих препятствий и успешной реинтеграции девиантного подростка в общество важно понимать особенности рефлексивных процессов в данной категории.

Ряд исследований проливает свет на особенности рефлексии у девиантных подростков. Одно из таких исследований, проведенное Ю.А. Васильевой, указывает на неспособность девиантных подростков контролировать своё поведение и активность, а также на их уменьшенную ответственность за свои поступки (экстернальный контроль) и низкий уровень рефлексивности [8]. Кроме того, у этих подростков выявляется эмоциональная неустойчивость и упрямство, а также недостаточный самоконтроль и импульсивность. У них возникают затруднения в определении индивидуальных целей и действий, соответствующих текущей ситуации, из-за недостаточно развитого уровня рефлексии и зависимости от групповых влияний. Под-

ростки с девиантным поведением не всегда осознают изменения в ситуации, что может привести к неудачам. Кроме того, они часто не замечают свои ошибки и относятся к ним без критики. Во многих исследованиях также отмечается низкий уровень рефлексивности у девиантных подростков, но некоторые исследователи, такие как Е.В. Змановская, утверждают, что противоправные действия подростков (в возрасте 12-17 лет) могут быть более осознанными и произвольными [9]. Н.А. Корзинкина подчеркивает, что нарушение социальной нормы подростком может иметь разные формы – культурную или натуральную, рефлексивную или нерефлексивную [10]. В.П. Ульянова отмечает, что девиантные подростки с высоким и средним уровнем рефлексивности чаще совершают преступления в группе, чем в одиночку [11]. Таким образом, многообразие девиантного подросткового сообщества важно учитывать. В этом сообществе могут присутствовать как подростки с высоким, так и с низким уровнем рефлексивности. Также важно учесть, что механизм рефлексии может функционировать несколько иначе у девиантных подростков. На начальном этапе рефлексивного выхода они часто переживают чувство непонятости, изолированности и враждебности окружающего мира. У подростков с высоким и средним уровнем рефлексивности быстрее усваиваются критерии оценки своего «Я» и способности соответствовать им, что повышает гибкость в ориентации в своем психологическом пространстве. А подросткам с низким уровнем рефлексивности, как правило, сложнее справиться с предъявляемыми нормами и с проявлением своей силы, что может вызывать межличностные и внутриличностные конфликты.

В заключении отметим, что у девиантных подростков отсутствует преграда для непосредственного выполнения возникающих побуждений. Это подчеркивает, что важной особенностью первого этапа рефлексии у них является необходимость внешнего стимула, усиления рефлексивного процесса. В целом, следует подчеркнуть, что даже в случаях, когда речь идет о девиантных подростках со средним и высоким уровнем развития рефлексии, осознание средств и оснований своей деятельности происходит у них иначе. Это происходит под влиянием особенностей развития и формирования личности подростка с отклоняющимся поведением. Другими словами, девиантные подростки меньше осмысляют аспекты своего «Я», не различают компоненты нормативной ситуации и не способны предвидеть последствия своего поведения. В связи с этим, знание особенностей рефлексивного процесса у девиантных подростков, а также понимание различий в личностных характеристиках между высоко- и низкорефлексивными девиантными подростками является важным для успешной работы психологов и педагогов, занимающихся этой категорией подростков.

Ссылки:

1. ЗМАНОВСКАЯ, Е.В. *Девиантология (Психология отклоняющегося поведения*). Москва: Академия, 2007, с. 288.

2. АРЫШЕВА, И.Н. Изучение использования рефлексии подростками и студентами. В: *Журнал практического психолога,* 2004, № 3.
3. ЩЕДРОВИЦКИЙ, Г.П. *Мышление, понимание, рефлексия*. Москва: Наследие ММК, 2005, с. 800.
4. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. КОРЗИНКИНА, Н.А. *Особенности поведения подростка в ситуации социального взаимодействия с заданной нормой*: Дисс. канд. психол. наук. Москва, 2004, с. 159.
6. ВАСИЛЬЕВА, А.Ю. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения. В: *Психологический журнал,* 1997, № 2, с. 58-78.
7. ТЮКОВ, А.А. *Проблемы рефлексии*. *Современные комплексные исследования. О путях описания психологических механизмов рефлексии*. Новосибирск: Наука, 1987, с. 68.
8. БОЖОВИЧ, Л.И. *Проблемы формирования личности/ Избранные психологические труды.* Москва: МПСИ, 2001.
9. КАРПОВ, А.В., СКИТЯЕВА, И.М. *Психология рефлексии*. Москва: ИП РАН, 2002, с. 287.
10. СТЕПАНОВ, С.Ю. *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций.* Москва: Наука, 2000.
11. УЛЬЯНОВА, В.П. Специфика рефлексии нормативной ситуации подростками с нормативным и делинквентным поведением. В: *Научные проблемы гуманитарных исследований,* 2008, № 7, с. 33-41.

DEZVOLTAREA PSIHICĂ: CONCEPT ȘI CARACTERISTICI ESENȚIALE

PSYCHIC DEVELOPMENT: CONCEPT AND ESSENTIAL CHARACTERISTICS

Natalia TOMA, ORCID: 0000-0001-7168-2561
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.92

e-mail: natalia.toma@usm.md

In this article, the theoretical problem of the mental development of people at different ages is addressed. The reference framework was the works of J.Rousso, Ch.Darvin, H.Taine, W.Preger, A.Birch and others. The psychic development of man is the object of Developmental Psychology, which has, in our view, the following objectives: the description of the way in which human individuals develop; how to change throughout life; establishing the factors that determine these changes. The focus is on redefining the concept of development as a set of transformations that affect living organisms and lead to physical, mental and social changes. At the same time, the factors that generate psychic development and the specific characteristics of this process are analyzed. All the factors that are involved in psychic development are closely related to each other.

Keywords: *change, developmental psychology, heredity, psychic development, psychic structures.*

INTRODUCERE

„Omul a avut izvoare – şi are vârste. Pe cele dintâi i le-au relevat mitologiile, i le-au relevat religiile. Pe cele din urmă le traversează pe cont propriu” (I.Ianoși. *Vârstele Omului*).

Despre „vârstele omului” putem vorbi din nenumărate puncte de vedere. Cei mai mulţi teoreticieni au încercat să realizeze o împărţire în etape a vieţii. Fiecare dintre aceştia a pornit dintr-un anumit punct. Când vorbim despre dezvoltare, despre dezvoltarea umană, nu putem să nu ne gândim la diferite faze ce trebuiesc parcurse, etape prin care să se realizeze dezvoltarea. Psihologia dezvoltării umane (în alţi termeni: dezvoltare umană, psihologia developmentală sau psihologia vârstelor) este o ramură a psihologiei care studiază particularităţile psihice ale fiecărei etape de vârstă, în relaţie cu factorii biologici şi sociali care le influenţează. Potrivit lui Ann Birch, psihologia dezvoltării reprezintă studiul modificărilor psihologice care au loc începând de la naştere şi până în perioada bătrâneţii [1, p. 13].

Ceea ce se prezintă astăzi ca unul dintre domeniile clasice ale psihologiei este *psihologia dezvoltării şi a vârstelor*. Dacă vechimea acestora este loc comun, nu acelaşi lucru se întâmplă cu acceptarea ideii că aceste practici şi reflecţii au fost sensibil diferite de viziunea contemporană (*omul = realitatea bio-psiho-socială distinctă şi de sine stătătoare*).

Un cuvânt hotărâtor în schimbarea perceperii omului şi practicilor care îl priveau l-a avut gândirea filosofică, leagănul psihopedagogiei, de altfel. Exemple: J.Locke, J.J. Rousseau.

Filosoful englez J.Locke (1632-1704) poate fi socotit un precursor al behaviorismului. În discursul său sistematic despre om şi educaţie, ideea de bază este că naşterea ne oferă fiinţa în stare de natură şi doar prin cultură (educaţie) ea se poate desăvârşi. Esenţa dezvoltării este în exteriorul omului, în educaţia pe care o primeşte.

Elveţianul J.J. Rousseau (1712-1778) este considerat „coopernicianul educaţiei" pentru că, sintetizând ideile progresiste despre educaţie, răstoarnă reprezentarea raportului om-educaţie. Omul este pus în centrul practicii educative, esenţa acesteia constând în descoperirea şi dezvoltarea „naturii omului". Întreaga pedagogie umanistă (Pestalozzi, Herbart, Montessori, Dewey) îşi are rădăcinile în perspectivă emergentă asupra omului propusă de J.J. Rousseau.

Două pietre de temelie – una teoretică, alta metodologică – au imprimat un anumit curs psihologiei începutului de secol şi au favorizat construirea psihologiei omului ca disciplină ştiinţifică modernă.

Pentru psihologie, contribuţia lui Ch.Darwin (1809-1882) aduce trei noutăţi: de *perspectivă asupra dezvoltării* (evoluţionismul), de *tematică* („Expresia emoţiilor la om şi animale", 1877) şi de *metodologie* (metoda biografică în urmărirea dezvoltării omului).

Ideea de a putea surprinde evoluţia prin intermediul omului şi pe baza unor observaţii sistematice a declanşat în epocă o adevărată modă a consemnării evoluţiei oamenilor încă de la cea mai fragedă vârstă. Chiar şi Ch.Darwin a făcut-o, publicându-şi cartea de observaţii asupra propriului fiu în 1877. Lucrări de aceeaşi factură sunt cea a umanistului francez H.Taine (1877) sau a fiziologului german W.Preyer (1881). Cartea acestuia are, de altfel, o semnificaţie specială, fiind considerată *primul manual de psihologie a omului*. Valoarea acestor lucrări este mai mult istorică, în bună parte, cele observate şi, mai ales, interpretările oferite fiind depăşite.

Două sunt semnificaţiile majore ale perspectivei evoluţioniste: ***teoretică***, se trece de la o viziune imuabilă, statică asupra omului la perceperea sa ca *o realitate procesuală, în devenire* – ***metodologică***.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII: CONCEPT ŞI OBIECTIVE

Principalele obiective ale psihologiei dezvoltării, potrivit lui Seamon şi Kenrick, sunt: de a descrie modul în care se dezvoltă din punct de vedere psihologic indivizii umani, cum se schimbă ei pe parcursul vieţii; de a explica dezvoltarea punând în evidenţă factorii care determină aceste schimbări [2, p. 378]. Studiul dezvoltării umane, în general, şi al dezvoltării individului, în particular, surprinde particularităţile de vârstă şi individuale, felul cum apar şi se manifestă diversele procese şi însuşiri psihice. Dezvoltarea proceselor cognitive, afective, volitive, a însuşirilor de personalitate se realizează în cadrul unei relaţionări specifice în care putem surprinde atât particularităţile de vârstă,

cât și cele individuale. Psihologia dezvoltării este o disciplină teoretică şi aplicativă a sistemului ştiinţelor psihologice. Din punct de vedere teoretic, preocuparea majoră vizează analiza și investigarea factorilor, influenţelor, condiţionărilor sub incidenţa cărora evoluează viaţa psihică a fiecărui individ (nivelul de trai, numărul de membri în familie etc.); studiază implicaţiile psihologice ale acestor condiţionări; studiază statutele specifice diferitelor vârste, conduitele reprezentative ale omului şi cerinţele speciale faţă de acestea. Principalele perspective de analiză s-au concretizat în teorii. Implicațiile aplicative țintesc domeniul educaţional (familie, şcoală, consiliere şcolară, profesională); domeniul organizării vieţii sociale și profesionale (grup, clasă, întreprindere, activitate cetăţenească); în psihoterapie (identificarea Eu-lui, defulare, tratare); în activitatea profesională. La nivel intradisciplinar psihologia vârstelor întreţine legături cu psihologia generală, psihologia cognitivă, psihologia cibernetică, andragogia socială, a personalităţii, cu antropologia și neuroștiințele. În ceea ce privește relația sa cu neuroştiinţele, datele privind studierea activităţii creierului, a sistemului nervos periferic şi central evidențiază corelaţiile existente între arhitectura neuronală şi manifestările psihocomportamentale. Creierul, în virtutea structurii sale celulare şi a activismului său bioelectric şi biochimic, nu poate genera psihic, sursa activităţii psihice o reprezintă mediul natural şi social. Pedagogia generală, andragogia sunt interesate nu doar de achiziţiile cu care se prezintă educabilul, ci şi de stările, inhibiţiile, tonusul activităţii de învăţare, de stimularea şi deblocarea psihică. Legături evidente sunt şi cu sociologia, întrucât abordează sociabilitatea educabilului, imitarea, zâmbetul, întregul proces al învăţării sociale.

CONCEPTUL DE DEZVOLTARE

Dezvoltarea este definită ca ansamblu al transformărilor care afectează organismele vii sau instituţiile sociale, ceea ce implică și noţiunile de „continuitate”, „finalitate” şi „evoluţie” [3, p. 3].

În accepțiune generală, dezvoltarea reprezintă un ansamblu de etape determinate temporal care conduc un organism viu sau o organizaţie socială dintr-un stadiu primitiv către unul mai elaborat şi mai complex, provizoriu sau definitiv. Dezvoltarea umană poate fi privită ca un proces de schimbări ce antrenează modificările fizice, psihice şi sociale de-a lungul existenţei unei persoane, implicând atât diferenţieri cantitative, cât şi calitative cu scopul adaptării active şi creative la mediul înconjurător. Dezvoltarea este un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la vechi la nou, o succesiune de etape, de stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcţională mai mult sau mai puţin închegată, cu un specific calitativ propriu. Dezvoltarea este rezultanta unor procese adaptative; unele dintre aceste procese sunt cumulative şi continue, altele inovative şi discontinue. Schimbările sunt bine structurate pe vârste, deşi vârsta în sine nu le explică. Transformările cantitative şi calitative ce definesc dezvoltarea pot fi clasificate în trei mari categorii, în funcţie de specificul dezvoltării: fizice, psihice şi sociale. Există strânse corelaţii între tipurile de dezvoltare, dar evoluţia lor este relativ independentă una de cealaltă. De exemplu, încheierea perioadei de creştere nu duce la stoparea dezvoltării

psihice sau la o încetinire a dezvoltării din acest punct de vedere, dar creşterea este esenţială pentru fazele timpurii ale dezvoltării psihice când ritmurile de dezvoltare sunt mai apropiate. Dezvoltarea personalităţii se manifestă prin încorporarea şi constituirea de noi conduite şi atitudini care permit adaptarea activă la cerinţele mediului natural şi sociocultural, permit şi facilitează constituirea unor relaţii din ce în ce mai diferenţiate şi mai subtile ale fiinţei umane cu mediul în care trăieşte şi se formează. Dezvoltarea umană privește ontogeneza (dezvoltarea individului din momentul concepției până la moarte). Cuvântul „ontogeneză" provine de la cuvintele greceşti ontos = fiinţă şi genesis = dezvoltare. În ontogeneză individul se dezvoltă din punct de vedere biologic, psihic şi social. Încă de la naștere și până la sfârșitul vieții omul este antrenat în procesul dezvoltării, un drum al experiențelor noi pe care îl parcurge toată viața. Fiecare parcurge acest drum într-o variantă unică, suportând influențele ereditare, ale mediului și cele educaționale. Schimbările prin care trece fiinţa umană se produc într-o ordine logică, fiecare achiziţie pregăteşte noi achiziţii, astfel încât orice achiziţie într-o anumită etapă de dezvoltare include achiziţiile anterioare şi adaugă achiziţiile specifice stadiului (vârstei) de dezvoltare. Dezvoltarea organismului uman se desfăşoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluţia individului în ansamblul său. Astfel, putem vorbi despre: a) dezvoltarea biologică, care este reprezentată de schimbările fizice, morfologice şi biochimice ale organismului; b) dezvoltarea psihică, care se concretizată în apariţia, evoluţia şi transformarea proceselor, funcţiilor şi însuşirilor psihice; c) dezvoltarea socială/ profesională, care constă în asimilarea şi adaptarea conduitei la normele, cerinţele mediului social/ profesional.

Dezvoltarea psihică reprezintă un concept fundamental al psihologiei dezvoltării, viața psihică fiind, așa cum se prezintă la omul adult, rezultatul unui lung proces de dezvoltare multideterminat și multicondițional [4].

Dezvoltarea psihică presupune formarea în timp a proceselor, însușirilor, structurilor psihice, schimbarea, restructurarea lor la niveluri funcționale cât mai înalte. Ea are la bază încorporări şi constituiri de conduite şi atitudini noi ca formare a instrumentelor de adaptare din ce în ce mai complexe, ca formare a modalităţilor de satisfacere a trebuinţelor şi ca formare de noi trebuinţe şi mijloace de a le satisface. Dezvoltarea implică modificarea echilibrului între asimilarea realităţii şi acomodarea la condiţiile subiective şi circumstanţiale concrete ale vieţii [5].

Dezvoltarea psihică reuneşte ansamblul schimbărilor sistematice bio-psiho-sociale apărute de-a lungul vieţii individuale, desfăşurându-se ca o succesiune de transformări ce generează treceri progresive de la niveluri psihice primare, puţin diferenţiate, puţin specializate, la niveluri psihice superioare, bine diferenţiate şi specializate (ex.: trecerea de la senzaţie la percepţie, trecerea de la un proces la altul sau în interiorul aceluiaşi proces, trecerea de la memorarea mecanică la cea logică). În cadrul dezvoltării psihice, fenomenele psihice nu sunt invariabile, date o dată pentru totdeauna, ci se află într-o continuă devenire, înregistrând momente de apariţie, evoluţie, maturizare, involuţii. Dezvoltarea psihică se sprijină pe terenul eredităţii, îşi extrage conţinuturile din mediul

sociocultural, este ghidată de educaţie. Se desfăşoară în contextul propriei activităţi a individului, fiind impulsionată de motivaţie. Mecanismul ei îl reprezintă trecerea de la exterior la interior.

Întrebări pentru discuții:

- Cum explicăm fenomenul cand dezvoltarea psihică a oamenilor este foarte diferită în condițiile influenței aceloraşi factori?
- Dezvoltarea psihică și dezvoltarea personalității: care sunt caracteristicile?

CONCLUZII

Dezvoltarea psihică are un caracter plurideterminat şi multifactorial, în sensul că este determinată mai întâi de caracteristicile speciei (treapta filogenetică), de caracteristicile psihoindividuale (treapta ontogenetică), de interacţiunea dintre individ şi mediu (treapta psihosocială). Principalii factori ai dezvoltării psihice sunt ereditatea, mediul, educaţia.

Această dezvoltare este poliformă (deci nu liniară) şi discontinuă, în sensul că evoluează ca o succesiune de faze, de stadii în care perioadele de schimbări spectaculoase alternează cu cele de relaxare.

Ea este întotdeauna concretă şi personală, având deci particularităţi proprii fiecărui individ, deoarece conţinutul dezvoltării psihice, sensul, ritmul ei pot fi diferite de la un individ la altul, fie datorită potenţialului ereditar, fie factorilor de mediu şi educaţie. Fiecare are genotipul său, interacţiuni şi împrejurări de viaţă diferite. Acestea vor genera ritmuri de dezvoltare diferite, dimensiuni comportamentale de amploare şi semnificaţii adaptative diferite.

Are în ansamblu o direcţie calitativ ascendentă, ea nu prezintă o desfăşurare simplă, liniară, ci mai degrabă un curs spiralat, aşa cum sublinia Wallon, care presupune ascensiune, dar şi momente de revenire, de repetare, de reluare, dar pe o nouă bază – a proceselor şi structurilor psihice.

Caracterul ordonat al dezvoltării: transformările, schimbările au loc într-o anumită ordine, la anumite intervale, sub o formă stadială.

Este sistemică şi stadială. Orice schimbare cantitativă sau calitativă are efecte asupra întregului sistem specific unui stadiu de dezvoltare (ex.: particularităţile personalităţii la un anumit stadiu influenţează reprezentările, afectivitatea etc). Cercetările au pus în evidenţă stadialitatea diverselor planuri ale vieţii psihice. Astfel, Wallon a urmărit stadialitatea afectivă, J.Piaget – pe cea a inteligenţei şi S.Freud şi H.Erikson – pe cea a corelării afectivităţii cu întreaga personalitate. Prin urmare, un anumit stadiu de dezvoltare psihică se deosebeşte de un altul prin nivelul şi proprietăţile proceselor, însuşirilor şi structurilor psihice, prin conexiunile dintre ele şi prin eficienţa lor adaptativă. Dezvoltarea psihică antrenează modificări de ordin cantitativ (volumul abilităților, al vocabularului, al memoriei etc.); schimbări de proporţii (ex.: se schimbă raportul dintre ponderea activităţii senzoriale şi a celei de tip intelectiv, dintre caracterul involuntar al

diferitelor procese, fenomene psihice şi cel voluntar); modificări de ordin calitativ, înlocuirea treptată a unor forme cu altele noi care le vor restructura pe cele anterioare (ex.: trecerea de la senzorial la logic, de la trăiri afective fluctuante la sentimente; trecerea de la stadiul categorial-concret (noţional) al şcolarului mic la cel abstract (conceptele) 11-12 – 15-16 ani).

Aceste categorii de fenomene, specifice pentru dezvoltarea psihică, sunt strâns legate de creşterea fizică, de maturizarea organică-fiziologică, de influenţele mediului natural, social şi de educaţie, inclusiv ale mediului profesional, în cazul adulților.

Referințe:

1. BIRCH, A., *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti: Editura Tehnică, 2000, ISBN 973-31-1442-1
2. SEAMON, J.G., KENRICK, D.T. *Psychology*. Prentice Hall, 1992.
3. BIDEAUD, J., HOUDE, O., PEDINIELLI, J.-L. *L'homme en* développement. Paris, 2004.
4. CREŢU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2009, ISBN 978-973-46-1358-8
5. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, ISBN 973-30-5798-3

ASPECTE CONCEPTUALE ALE ÎNCREDERII ÎN SINE

CONCEPTUAL APPROACHES TO SELF-CONFIDENCE

Bogdan-Cristian VOICU, ORCID: 0000-0002-0026-0895
Universitatea de Stat din Moldova,
România

e-mail: voicubogdancristian@gmail.com

CZU: 159.923.2

Psychology has explored the complicated topic of self-confidence from a number of theoretical perspectives. According to Bandura's Social Learning Theory, for instance, verbal persuasion, emotional stimulation, and personal success experiences all contribute to the development of self-confidence. This theory focuses on the outside elements that affect self-confidence.

Another significant idea is Weiner's Causal Attribution idea, which examines how individuals ascribe success and failure to their own actions. People with more self-confidence ascribe their success to internal factors like personal ability, whereas those with lower self-confidence blame internal factors for their failure. According to Festinger's Social Comparison Theory, people build their self-confidence by evaluating how they compare to others. People with higher self-confidence are those who compare themselves to others and see that they are performing better than most of them, while those with lower self-confidence are those who do the opposite and see that they are performing worse than most of them.

These theories all offer distinctive viewpoints on the growth of self-confidence. Self-confidence is a complex construct that is impacted by a range of internal and external circumstances, and it is crucial to recognize this in therapeutic practice.

***Keywords**: self-confidence, social learning theory, causal attribution theory, social comparison theory.*

INTRODUCERE

La sfârșitul secolului al XIX-lea apare noțiunea „încredere în sine”, care, conform psihologului american William James, se definește în raport cu reușitele noastre și cu încrederea pe care o avem în propriile forțe [24, p. 35]. Pornind de la această concepție au fost dezvoltate diverse modele teoretice care au în centrul abordării lor stima de sine. Printre acestea se evidențiază teoria cognitiv socială a lui Albert Bandura, care vorbește despre încrederea în sine ca parte a unui proces unde factorii sociali acționează asupra învățării, unde indivizii se raportează la comportamentele și rezultatele celor din jur pentru a-și forma credințele despre propriile abilități.

S-a demonstrat că încrederea în sine determină o mai bună sănătate mentală, unde depresia sau anxietatea sunt la un nivel redus [29, p. 220]. De asemenea, persoanele care doresc să își îmbunătățească starea de bine și să își crească nivelul de încredere în sine pot apela la diferite intervenții. Una dintre aceste soluții este terapia cognitiv–comportamentală (CBT), care s-a dovedit a fi eficientă în cazul persoanelor cu tulburare de anxietate socială [21, p. 963]. De asemenea, pentru a crește stima de sine și performanța

academică se pot utiliza tehnici de autoafirmare pentru a readuce în prim-plan valorile personale [13, p. 368]. Cu toate acestea, trebuie găsit un echilibru pentru a nu cădea în capcana rezultatelor fals-pozitive, care, conform unor cercetători, pot conduce la supradimensionarea eficienței anumitor tehnici care sporesc stima de sine [23, p. 120]. Dincolo de perspectivele teoretice, în mediul clinic s-a putut observa faptul că intervențiile au avut un rol important în creșterea încrederii în sine și în reducerea manifestărilor depresice sau anxioase [20, p. 14].

Încrederea în sine este influențată, de asemenea, și de o serie de factori precum cultura, genul sau trăsăturile de personalitate. Prin urmare, s-a observat că bărbații au o stimă de sine crescută, pe când femeile par să aibă un nivel mai scăzut, tocmai datorită influențelor sociale și concepțiilor neschimbate de-a lungul timpului asupra genului [16, p. 588]. Cultura impactează, de asemenea, nivelul încrederii în sine, modelând opiniile oamenilor și nivelul lor de integrare socială. Astfel, raportându-ne la rolul pe care îl are un individ în grup s-a putut observa faptul că în cazul culturilor colectiviste oamenii au tendința de a avea un nivel scăzut de încredere în sine, față de cei care fac parte din culturile individualiste [26, p. 248]. Mai mult, referindu-ne la trăsăturile de personalitate, s-a observat că extraversiunea este asociată pozitiv cu încrederea în sine, pe când neuroticismul, de exemplu, are un impact negativ [25, p. 87].

Modele și teorii: Conform teoriei învățării sociale inițiate de Bandura, încrederea în sine se dezvoltă în raport cu o serie de factori sociali benefici, precum experiențele personale care au avut un impact pozitiv, observarea reușitelor celor din jur, influențarea convingerilor și impulsionarea emoțională [2, p. 20]. Tot Bandura precizează că încrederea în sine nu este o trăsătură statică și definitivă, ci dimpotrivă, un factor dinamic ce poate fi îndreptat printr-o serie de intervenții. Acesta pune accentul pe faptul că aspectele sociale au o influență covârșitoare asupra încrederii în sine. Indivizii se raportează și copiază de la semenii lor comportamente pozitive dorind să ajungă la aceleași rezultate bune prin schimbarea propriilor convingeri despre ceea ce sunt capabili să facă. De exemplu, o persoană care are în jurul său oameni care reușesc să își atingă obiectivele spre care și el tinde, ajunge să creadă că și ea este capabilă să ducă la bun sfârșit o astfel de sarcină. Astfel, teoria învățării sociale a lui Bandura a fost confirmată de o serie de cercetări. De exemplu, Schunk și Rice [30, p. 346] au realizat un studiu în urma căruia au constatat că, în cazul elevilor, încrederea în sine crescută și rezultatele bune au fost direct influențate de feedback-ul pozitiv primit din partea colegilor și a profesorilor, pe când feedback-ul negativ a atras rezultate slabe și o stima de sine mai scăzută. Și Bandura a realizat un studiu [1, p. 592], conform căruia elevii care au beneficiat de un model de îndeplinire cu succes a sarcinilor au avut mai mult curaj și încredere să încerce, la rândul lor, să rezolve acea sarcină și să aibă o rată de îndeplinire mai mare, față de elevii care nu au văzut niciun exemplu.

Bernard Weiner a dezvoltat teoria atribuirii cauzale conform căreia oamenii își atribuie atât eșecul, cât și succesul unor factor interni sau externi [36, p. 112]. Potrivit psihologului, aceste atribuții influențează puternic încrederea în sine a indivizilor. Acesta

face o deosebire între atribuțiile externe și cele interne. În timp ce atributele interne sunt cele ce ne ghidează convingerea că succesul sau eșecul îl datorăm capacităților sau abilităților noastre, trăsăturilor de personalitate, efortului depus, la polul opus atribuțiile externe ne întăresc convingerea că succesul sau eșecul se datorează unor factori externi precum norocul sau nivelul de dificultate al situației în care ne aflăm. Teoria atribuirii cauzale a lui Weiner a fost susținută de o serie de cercetări. Un astfel de exemplu este studiul realizat de Weiner, Graham și Chandler [38, p. 329], în care s-a constatat că în cazul jucătorilor de baschet care au considerat să succesul lor s-a datorat unor atribute interne precum abilitățile lor sportive, determinarea și perseverența, s-a observat un nivel înalt de încredere în sine. Pe de cealaltă parte, jucătorii care au considerat că succesul se datorează unor factori externi, precum arbitrii, s-a dovedit că au avut un nivel de încredere în sine mai scăzut. De cele mai multe ori tindem să blamăm factorii externi pentru eșecul nostru pentru a ne menține încrederea în sine. Așa se întâmplă și în cazul prezentat de Dweck și Elliott [15, p. 89], unde s-a putut observa faptul că un nivel de încredere mai mare l-au avut copiii care au considerat că sarcina a fost prea grea, prin urmare au atribuit nereușita unor atribute externe, față de copiii care au considerat că lipsa de abilități sau de interes au fost atribuții interne care au cauzat eșecul.

Leon Festinger a dezvoltat teoria comparației sociale, conform căreia încrederea în sine a indivizilor crește în momentul în care se compară cu alți semeni de-ai lor [17, p. 122]. Pornind de la ideea că oamenii au nevoie de autoevaluare a propriilor abilități și capacități, Festinger a observat cum aceștia recurg la comparații sociale pentru a face acest lucru. Pentru a-și crește nivelul de încredere în sine, indivizii își evaluează capacitățile comparându-se cu oameni de referință în acel domeniu, pe care ei îi consideră mai buni, profesioniști. Astfel, într-un grup, un individ are o încredere de sine mai mare când crede că face față sarcinilor mai bine decât ceilalți membri, pe când dacă observă că nu prea se descurcă în comparație cu ceilalți, va dezvolta o stimă de sine mai scăzută. Pornind de la teoria lui Festinger, Buunk, Collins, Taylor, VanYperen și Dakof [11, p. 1243] au observat în cadrul unei cercetării cum stima de sine a sportivilor era direct influențată de model în care se percepeau în comparație cu ceilalți concurenți. Mai exact, sportivii cu încredere de sine crescută se considerau mai buni decât ceilalți concurenți, pe când cei cu un nivel de încredere în sine scăzut se vedeau mai slabi în comparație cu ceilalți sportivi. O situație asemănătoare s-a putut observa și în cazul studiului realizat de Suls, Martin și Wheeler [34, p. 271], unde elevii cu stimă de sine crescută se percepeau pe sine ca fiind mai buni decât restul colegilor de clasă, pe când elevii cu un nivel scăzut de încredere în sine se vedeau mai slabi în comparație cu ceilalți copii. De asemenea, așa cum arată studiul realizat de Wood, Taylor și Lichtman [39, p. 797], feedback-ul pozitiv asupra performanțelor indivizilor are un impact benefic asupra stimei de sine, față de impactul distructiv pe care îl are un feedback negativ.

O altă teorie este cea a autodeterminării (SDT) [14, p. 261], care pune în lumină faptul că modul înnăscut de a acționa al individului este determinat de satisfacerea nevoilor de autonomie, a nevoilor de competență și a nevoilor de relaționare. Conform

acestei teorii, oameni cu încredere în sine crescută sunt cei care simt că au capacitatea de a acționa în mod voluntar. Când aceste nevoi de bază sunt satisfăcute, când individul de simte competent, în stare să își atingă anumite obiective, când este conectat la cei din jur și are parte de suport emoțional, când are controlul asupra acțiunilor sale și este autonom pentru a îndeplini sarcinile, atunci crește și nivelul de încredere în sine [28, p. 199]. Există loc de îmbunătățire a încrederii în sine atunci când individului i se oferă oportunitatea de a fi independent, autodeterminat și de a-și exersa și consolida competențele.

Teoria identității sociale (TSI) reprezintă o altă abordare, conform căreia identitatea socială a unui individ este dată de grupul sau categoria socială căreia îi aparține [33, p. 82]. Astfel, un nivel crescut al încrederii în sine poate fi direct influențat de apartenența la un grup perceput ca fiind de succes sau cu un statut social înalt. Mai exact, un sportiv afiliat unei echipe cu un istoric victorios este posibil să simtă niveluri ridicate de încredere în sine. În aceeași măsură, la locul de muncă, un individ angajat într-o companie de succes este predispus la o stimă de sine crescută care să îl ajute și să îl motiveze în sarcinile pe care le are de îndeplinit. Extrapolând, indiferent de domeniul la care ne referim, dacă individul face parte dintr-un grup ce este perceput ca fiind valoros și de succes, atunci și nivelul său de încredere în sine este unul crescut. Pentru a putea înțelege mai bine maniera în care stima de sine este influențată de identitatea socială, TSI a fost aplicată într-o serie de domenii precum cel sportiv, cel al culturii organizaționale sau al relațiilor intergrupale [22].

Conform teoriei trăsăturilor, încrederea în sine este o trăsătură de personalitate consolidată care ia forme diferite pentru fiecare persoană [12, p. 79]. Analizând teoria, se constată că oamenii cu un nivel ridicat de încredere în sine au mai multă încredere în propriile abilități și au înclinații spre a-și asuma riscuri și a-și urmări cu determinare scopurile. De asemenea, se precizează faptul că încrederea în sine este puternic influențată de o serie de factori precum cei genetici, de întâmplările marcante ale copilăriei și de nivelul de interacțiune socială [19, p. 829]. Spre exemplu, Scala de autoeficacitate [31, p. 36] este unul dintre instrumentele dezvoltate pentru a măsura nivelul de încredere în sine. Aplicabilitatea teoriei trăsăturilor se reflectă și în relația dintre performanță și motivație, care influențează puternic încrederea în sine, așa cum s-a putut observa în diferite studii realizate în domenii diverse, precum: învățământ, sport sau cultură organizațională.

O altă teorie avută în vedere este Modelul de menținere a autoevaluării (SEM), care indică faptul că încrederea în sine este influențată de variabila socială prin comparația ce se realizează între indivizi [35, p. 1282]. Oamenii care doresc să își mențină o imagine de sine bună realizează acest lucru de multe ori comparându-se cu diverși indivizi care performează mai slab în același domeniu. Poate fi luat drept exemplu un elev care are o notă mai bună în comparație cu cele ale colegilor săi la un test și astfel încrederea în sine crește prin comparație socială [41, p. 906]. Pentru a putea fi influențată stima de sine trebuie ca domeniul de activitate să fie relevant pentru individ și să aibă o anumită relație cu persoana la care se raportează în comparație [18, p. 134].

Conform teoriei cognitiv sociale (SCT), nivelul de încredere în sine poate fi crescut prin a pune la dispoziție indivizilor o serie de experiențe de măiestrie, experiențe vicariante, de persuasiune socială și stări emoționale și fiziologice. Experiențele de măiestrie presupun că indivizii au avut o serie de rezultate pozitive în urma îndeplinirii unor sarcini, iar atingerea obiectivelor împreună cu primirea unui feedback pozitiv determină sentimente de autoeficacitate și încredere în sine crescută. Experiențele vicariante presupun observarea succesului sau nereușitelor altora ca mijloc de transfer al informației între indivizi. Astfel, așteptările de reușită sau convingerile de autoeficacitate pe care le are un individ pot fi puternic influențate de aceste experiențe. Persuasiunea socială presupune că indivizii pot fi convinși că au abilitățile necesare pentru a reuși prin feedback pozitiv și prin îndemnuri pentru a-și crește nivelul de încredere în sine. Nu în ultimul rând, starea emoțională și fiziologică influențează direct stima de sine [3]. Stresul sau teama pot influența negativ încrederea în sine, pe când relaxarea și încărcarea cu energie bună pot crește stima de sine. Altfel spus, SCT insinuează că există o serie de metode prin care poate fi îmbunătățită încrederea în sine; mai exact, prin expunerea la situații în care individul își poate demonstra abilitățile și poate reuși să își atingă obiectivele, prin observarea altor persoane care au avut succes, prin receptarea feedback-ului pozitiv și a încurajărilor ori prin stări emoționale și fiziologice pozitive.

O altă teorie, cea a conceptului de sine, aduce în atenție faptul că indivizii își formează încrederea în sine pornind de la experiențele pe care le au, de la conexiunile pe care le stabilesc cu alți oameni și de la feedback-ul pe care îl primesc de la cei din jurul lor [27, p. 331]. Astfel, conceptul de sine are la bază convingerile pe care oamenii le au despre ei înșiși împreună cu o serie de autoscheme care pun în legătură trăsăturile fizice, sociale și psihologice.

Conform teoriei atribuirii, oamenii găsesc o justificare în modul de a se comporta al celorlalți sau al lor și în modul în care unele evenimente se desfășoară făcând atribuiri sau aprecieri referitor la cauză [37, p. 569]. Încrederea în sine sau autoieficiența oamenilor poate fi influențată de aceste atribuții, care manifestă următoarele clasificări: intern/ extern, stabil/ instabil, controlabil/ incontrolabil.

O altă teorie, cea a autopercepției, aduce în atenție faptul că, în lipsa unei experiențe anterioare, oamenii se uită la propriile comportamente și la felul în care acestea s-au petrecut, astfel dezvoltând anumite atitudini sau judecăți [7, p. 25]. Aceste comportamente reprezintă punctul de pornire pentru formarea atitudinilor și credințelor, în situația în care nu există un background informațional sau informațiile sunt ambigue.

Așa cum s-a putut observa în abordarea teoretică de mai sus, conceptul de încredere în sine este unul complex și poate fi influențat de o multitudine de factori atât interni, cât și externi. Încrederea în sine nu este un dat, ci un construct asupra căruia se poate interveni în practica clinică. Înțelegerea acestor perspective teoretice înlesnesc înțelegerea spectrelor care determină creșterea stimei de sine și îmbogățesc paleta de intervenții pe care clinicienii le pot aborda pentru a spori încrederea în sine.

Din perspectivă teoretică, există o serie de factori interni și externi care pot influența nivelul de încredere în sine. Printre factorii interni care au o influență asupra gradului de încredere în sine se numără trăsăturile de personalitate, emoțiile sau procesele mentale de structurare a informației. De exemplu, persoanele cu un nivel ridicat de încredere în sine sunt cele care manifestă echilibru emoțional, un nivel ridicat al extraversiei și al stimei de sine [8, p. 206]. De asemenea, oamenii care au parte de experiențe pozitive și utilizează metode de adaptare pentru a controla nivelul de stres din organism par să aibă un nivel mai ridicat de încredere în sine [9, p. 47]. Printre factorii externi care influențează încrederea în sine se numără influența socială, feedback-ul primit, convențiile culturale sau de gen [10]. De multe ori, stereotipurile și așteptările pe care oamenii le au unii de la ceilalți în societate determină gradul de încredere în sine. De exemplu, din cauza presiunilor sociale sau de gen, femeile tind să aibă un nivel mai scăzut de încredere în sine față de bărbați [5, p. 732]. Influențele culturale joacă și ele un rol covârșitor în modelarea încrederii în sine. Se poate oberva cum oamenii din culturile colectiviste tind dă aibă un nivel de încredere mai scăzut față de cei care fac parte din culturile individualiste [6, p. 23].

O perspectivă interesantă este cea a influențelor provenite din diferențele de gen și culturale asupra încrederii în sine. Studiile au arătat cum, datorită acestor factori, femeile tind să aibă un nivel de încredere mai scăzut față de bărbați, tocmai datorită stereotipilor de gen și a așteptărilor sociale [32, p. 337]. Societatea se așteaptă ca doamnele să fie mai docile, mai sociabile, cu un nivel scăzut de agresivitate, mai puțin asertive față de bărbați, sunt mai potrivite pentru anumite locuri de muncă, toate acestea ducând la un nivel mai scăzut de încredere în sine. Un alt factor care poate influența gradul scăzut de încredere în sine al femeilor este faptul că acestea sunt mai predispuse la a lua parte la discuții și comparații sociale față de bărbați [39, p. 242]. De asemenea, din punct de vedere cultural, se observă deferențe între indivizi. Cei care fac parte din culturile colectiviste tind să aibă un nivel de încredere mai scăzut datorită uniformizării, conformității, identității și apartenenței la grupul social. Pe de cealaltă parte, cultura individualistă promovează centrarea pe individ, pe independență și autoexprimare, ceea ce duce la un nivel crescut de încredere în sine [40, p. 797]. În culturile colectiviste primează binele, armonia și interesele grupului și mai puțin cele individuale, motiv pentru care este lăsat mai puțin loc pentru autoafirmare și autopromovare, ceea ce poate determina un nivel scăzut de încredere în sine.

În concluzie se poate afirma faptul că încrederea în sine este un concept complex, cu un rol covârșitor în diverse domenii, precum: competențele profesionale, relațiile sociale sau bunăstarea individului. Teoreticienii și cercetătorii au descoperit și au evidențiat de-a lungul timpului mai multe modele teoretice pentru a aduce la lumină funcțiile și rolul încrederii în sine. Totodată, teoria s-a dovedit a fi adevărată și în practică, modelele fiind susținute de o serie de cercetări realizate în diverse domenii.

Referințe:

1. BANDURA, Albert. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. In: *Journal of personality and social psychology*, 1965, 1(6), 589-595. http://dx.doi.org/10.1037/h0022070
2. BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs, 1977. ISBN: 9780138167448
3. BANDURA, Albert. Social foundations of thought and action. In: *Englewood Cliffs, NJ*, 1986, 23-28.
4. BANDURA, A., VASTA, R. (Ed). In: *Annals of child development,* 1989, vol. 6, pp. 1 – 60. DOI: 10.1007/978-0-387-79061-9_2715
5. BAUMEISTER, Roy F. The self. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. 1998, Boston: McGraw-Hill, vol. 1: 680-740. ISSN: 1088-7423; BAUMEISTER, Roy F., et al. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? In: *Psychological science in the public interest*, 2003, 4(1), 1-44. ISBN: 978-94-007-0753-5
6. BEM, Daryl J. Self-perception theory. In: *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 1972, pp. 1-62. https://doi.org/10.1016/S0065-2601-(08)60024-6
7. BROCKNER, Joel, WIESENFELD, Batia M. An integrative framework for explaining reactions to decisions: interactive effects of outcomes and procedures. In: *Psychological bulletin*, 1996, 120.2: 189. DOI: 10.1037/0033-2909 .120.2.189
8. BROWN, Jonathon D. Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In: *Psychological perspectives on the self*. Psychology Press, 2014, pp. 27-58. ISBN: 9781315806976
9. BROWN, Jonathan D. *The self*. Boston. MA: McGraw-Hill, 1998. ISBN: 9780203837641
10. BUUNK, Bram P., et al. The affective consequences of social comparison: either direction has its ups and downs. In: *Journal of personality and social psychology*, 1990, 59.6: 1238. DOI: 10.1037//0022-3514.59.6.1238
11. CHEN, Gilad., GULLY, Stanley M., EDEN, Dov. Validation of a new general self-efficacy scale. In: *Organizational research methods*, 2001, 4.1: 62-83. https://doi.org/10.1177/109442810141004
12. COHEN, Geoffrey L., SHERMAN, David K. The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. In: *Annual review of psychology*, 2014, 65: 333-371. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115137
13. DECI, Edward L., RYAN, Richard M. The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological inquiry*, 2000, 11.4: 227-268.

14. DWECK, Carol S.; ELLIOTT, Elaine S. Achievement motivation. In: *Handbook of child psychology*, 1983, 4: 643-691. ISBN: 978-1606233023
15. EAGLY, Alice H., KARAU, Steven J. Role congruity theory of prejudice toward female leaders. In: *Psychological review*, 2002, 109.3: 573.
16. FESTINGER, Leon. A theory of social comparison processes. In: *Human relations*, 1954, 7.2: 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700 20
17. FESTINGER, Leon, KATZ, Daniel. *Research methods in the behavioral sciences,* 1953. ISBN-10. 1135544476
18. GULLY, Stanley M., et al. A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. In: *Journal of applied psychology*, 2002, 87.5: 819. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.5.819
19. HOFMANN, Stefan G., ASMUNDSON, Gordon JG. Acceptance and mindfulness-based therapy: new wave or old hat? In: *Clinical psychology review*, 2008, 28.1: 1-16. DOI: 10.1016/j.cpr.2007.09.003
20. HOFMANN, Stefan G., DIBARTOLO, Patricia Marten. An instrument to assess self-statements during public speaking: Scale development and preliminary psychometric properties. In: *Behavior therapy*, 2000, 31.3: 499-515. doi: 10.1016/s0005-7894(00)80027-1
21. ABRAMS, Dominic, HOGG, Michael A. *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge, 2006. ISBN: 9780415006958
22. IOANNIDIS, John. Why most published research findings are false. In: *POLS medicine*, 2005, 2.8: e124. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124
23. JAMES, W. *The Principles of psychology.* Vol 1. Dover Publications, 1-80, 214-235, 462. (First published in 1890). 1950. ISBN: 0486203816
24. JUDGE, Timothy A., BONO, Joyce E. Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. In: *Journal of applied Psychology*, 2001, 86.1: 80. DOI: 10.1037/0021-9010 .86.1.80
25. MARKUS, Hazel R., KITAYAMA, Shinobu. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In: *Psychological review*, 1991, 98.2: 224. ISBN: 0033-295X
26. MARKUS, Hazel, WURF, Elissa. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. In: *Annual review of psychology*, 1987, 38.1: 299-337. ISBN: 0066-4308/87/0201-0299
27. NTOUMANIS, Nikos, STANDAGE, Martyn. Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. In: *Theory and research in Education*, 2009, 7.2: 194-202. ISSN-1477-8785
28. ORTH, U. & ROBINS, R.W. Understanding the link between low self-esteem

and depression. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2014, 23(3), 218-223.

29. SCHUNK, Dale H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 1994: 75-99. ISBN 9780805813357
30. SCHWARZER, R. & JERUSALEM, M. Generalized self-efficacy scale. In: J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* , 1995, 35-37. NFER-NELSON
31. TAFARODI, Romin W., SWANN JR, William B. Self-linking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. In: *Journal of personality assessment*, 1995, 65.2: 322-342. DOI: 10.1207/s15327752jpa6502_8
32. TAJFEL, Henri, et al. An integrative theory of intergroup conflict. In: *Organizational identity: A reader*, 1979, 56.65, 74-90. ISBN: 9780203505984-16
33. TESSER, Abraham, CAMPBELL, Jennifer. Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers. In: *Journal of personality*, 1982, 50.3: 261-279. DOI:10.1111/J.1467-6494.1982.TB00750.X
34. TESSER, Abraham, SMITH, James. Some effects of task relevance and degree of achievement on subjective reactions to success and failure. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, 46(6), 1277-1289.
35. WEINER, Bernard (ed.). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press, 1974. ISBN: 0382250664
36. WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological review*, 1985, 92.4: 548. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548
37. WEINER, Bernard, GRAHAM, Sandra, CHANDLER, Carla. Pity, anger, and guilt: An attributional analysis. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1982, 8.2: 226-232. DOI:10.1177/0146167282082007
38. WOOD, Joanne V. Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. In: *Psychological bulletin*, 1989, 106.2: 231-248. ISBN 231-248. 0033-2909tg9
39. WOOD, Joanne V., TAYLOR, S. Social comparison in adjustment to breast cancer. In: *Journal of personality and social psychology*, 1991, 60.5: 794-800.
40. WOOD, Joanne V., SALTZBERG, Judith A., GOLDSAMT, Lloyd A. Does affect induce self-focused attention?. In: *Journal of personality and social psychology*, 1990, 58.5: 899-908.
41. WOOD, Joanne V., TAYLOR, Shelley E., LICHTMAN, Rosemary R. Social comparison in adjustment to breast cancer. In: *Journal of personality and social psychology*, 1985, 49.5: 1169.–1183. doi: 10.1037/0022-3514.49.5.1169

ASPECTE TEORETICO–CONCEPTUALE ALE STRESULUI ACUT ÎN LITERATURA CONTEMPORANĂ

THEORETICAL-CONCEPTUAL ASPECTS OF ACUTE STRESS IN CONTEMPORARY LITERATURE

Mariana SUCIAGHI, ORCID: 0009-0006-6752-2526
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 159.944.4

e-mail: mari_suciaghi@yahoo.com

In contemporary literature over the last 10-15 years, in Romania and abroad, the concept of stress has been the subject of extensive research on various aspects of stress, such as the causes, the physiological and psychological mechanisms involved, the impact of acute stress on the physical and mental health of patients in a hospital environment, and methods for its effective management.

In Romania, Popa's (2018) study, "Acute stress in the context of major surgery: clinical implications and intervention strategies", analysed acute stress experienced by patients before, during and after major surgery, investigating the psychological and physiological factors involved in acute stress and proposed therapeutic interventions to reduce it.

In the Republic of Moldova, Plugaru's (2015) study, "Acute stress in the preoperative period in patients in the Republic of Moldova", examined the level of acute stress experienced by patients in the preoperative period, the impact of stress on surgical outcomes, proposing methods to manage it.

In the foreign literature, Cohen et al.'s (2014) study "Acute Stress Responses in the Emergency Department" investigated acute stress responses experienced by patients in emergency departments.

Keywords: *acute stress, patients, therapeutic intervention.*

INTRODUCERE

Stresul este o reacție complexă a organismului la factori fizici, emoționali sau mentali care creează o presiune sau o solicitare excesivă. Această reacție poate implica o serie de schimbări fiziologice, emoționale și comportamentale, care pot afecta atât sănătatea fizică, cât și bunăstarea psihologică a unei persoane [1]. În lucrarea *Stress, appraisal, and coping* R.S. Lazarus și S.Folkman (1984) menționează că, pe termen scurt, stresul poate fi benefic, deoarece poate oferi o energie suplimentară și o concentrare sporită pentru a rezolva o problemă sau a face față unei situații dificile. Acesta poate stimula performanța și creșterea capacităților de adaptare. Totuși, atunci când stresul devine cronic și persistă pe o perioadă lungă de timp, poate avea consecințe negative asupra sănătății fizice și mentale. Efectele negative ale stresului cronic pot include epuizare fizică și mentală, tulburări de somn, scăderea sistemului imunitar, probleme de concentrare, anxietate,

depresie și afecțiuni fizice precum boli de inimă, afecțiuni gastro-intestinale și tulburări ale sistemului endocrin. Este de menționat că stresul poate fi declanșat de diverși factori, cum ar fi evenimente traumatice, provocări profesionale, schimbări majore în viață, relații dificile sau probleme de sănătate. Reacția de stres implică o serie de modificări în organism pentru a face față situației percepute ca amenințătoare sau solicitantă. Aceste modificări pot include eliberarea hormonilor de stres, cum ar fi adrenalina și cortizolul [2], creșterea ritmului cardiac și al respirației, dilatarea pupilelor, tensiunea musculară și creșterea vigilenței mentale [3].

Deși Hans Selye este considerat unul dintre primii cercetătorii care au definit și au studiat termenul „stres” în sensul său medical și științific, este important să menționăm faptul că conceptul de stres a fost explorat și de alți cercetători înaintea lui. De exemplu, Walter Cannon, un eminent fiziolog american de la Harvard Medical School, a studiat reacțiile de combatere și adaptare ale organismului în fața situațiilor de stres încă din anii 1920. El a introdus conceptul de „răspuns de luptă sau fugă”, evidențiind reacțiile fiziologice specifice care apar în situații de pericol sau stres. În 1932, Cannon susține că „*răspunsul de luptă sau fugă*” apare atunci când o persoană experimentează emoții foarte puternice – în special cele asociate cu o amenințare percepută. În timpul răspunsului de luptă sau de fugă apare o activare rapidă a corpului, atât la nivelul sistemului nervos simpatic, cât și al sistemului endocrin (Fig. 1). Această excitare ajută persoana să fie pregătită să lupte sau să fugă de o amenințare percepută.

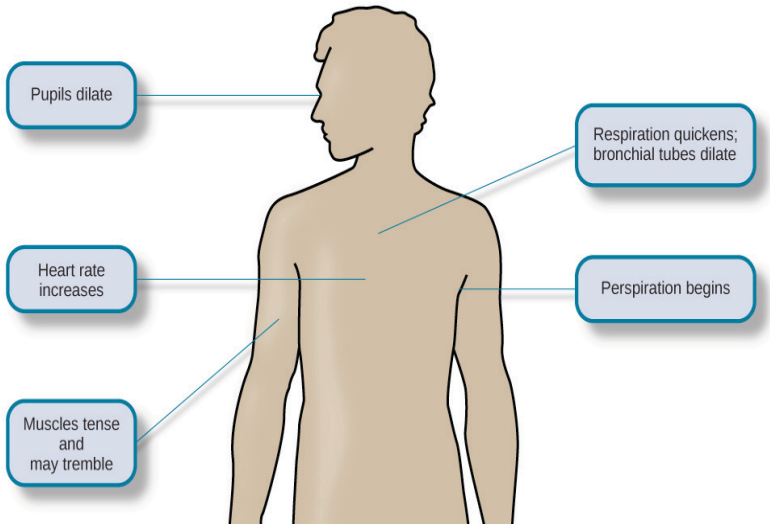


Fig. 1. Lupta sau fuga este un răspuns fiziologic la un factor de stres

De asemenea, răspunsul de luptă sau de fugă este definit de Cannon ca fiind un mecanism care ajută la menținerea homeostaziei – un mediu intern în care variabile fiziologice, precum tensiunea arterială, respirația, digestia și temperatura, sunt stabi-

lizate la niveluri optime pentru supraviețuire. El a considerat răspunsul de luptă sau de fugă ca fiind adaptativ, întrucât le permite oamenilor să se adapteze intern și extern la amenințările din mediul lor, permițându-le astfel să continue să fie în viață și să depășească amenințarea [4] .

Endocrinologul canadian Hans Selye a fost primul om de știință care a introdus termenul „stres" în sens medical și științific [5]. În anii 1930, Selye a început să studieze reacțiile organismului la factorii de stres și a observat că, indiferent de sursa stresului (fizică, emoțională sau mentală), organismul răspunde într-un mod similar. El a observat că aceste răspunsuri se manifestă printr-o serie de reacții fiziologice și hormonale. Hans Selye a utilizat termenul ,,stres''pentru prima dată în anul 1936, când a transmis o scurtă scrisoare către editorul revistei *Nature*, în care descria manifestările cele mai stereotipe ale reacției generale de alarmă a organismului. Prima definiție a lui Selye a stresului a fost „răspunsul neuroendocrin nespecific al organismului" [6]. În 1936, Selye a publicat un articol intitulat *A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents* („Un sindrom produs de diverși agenți nocivi"), în care a prezentat conceptul de „sindrom general de adaptare". El a utilizat termenul „stres" pentru a descrie reacțiile fiziologice nespecifice ale organismului la diferiți factori de stres [7]. Selye a diferențiat *stresul acut* de răspunsul total la factorii de stres aplicați cronic, denumind această din urmă stare *„sindrom de adaptare generală"* (Fig. 2), care în literatură este cunoscut sub numele de Sindromul Selye. Sindromul Selye împarte răspunsul total la stres în trei faze: *reacția de alarmă, stadiul de rezistență* și *stadiul de epuizare*. Când indivizii sunt expuși la un factor de stres, la început sunt nerăbdători, apoi încearcă să mențină homeostazia rezistând schimbării și, în cele din urmă, devin victime ale epuizării în contracararea factorului de stres. Stresul nu este un simplu termen psihologic, ci, mai degrabă, este o stare coregrafică a evenimentelor și este întâlnit de toți indivizii în timpul unei perioade de boală [8].

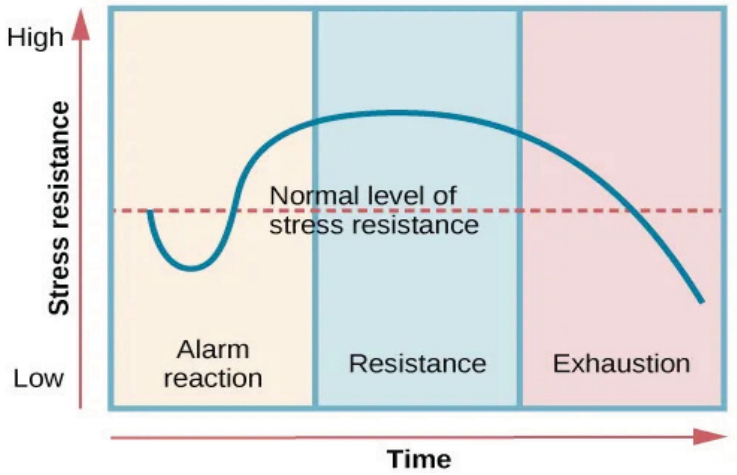


Fig. 2. Cele trei etape ale sindromului general de adaptare al lui Selye sunt prezentate în acest grafic. Stresul prelungit duce în cele din urmă la epuizare

În 1983 Selye, în *Selye's guide to stress* afirmă, că stresul este suma răspunsurilor nespecifice la orice solicitare a organismului, iar „sindromul general de adaptare” evoluează în trei stadii: reacția de alarmă (RA); stadiul de rezistenă (SR); stadiul de epuizare (SE) [9].

MATERIAL ȘI METODĂ

Evaluarea psihologică a stresului psihologic la pacienții internați în unitățile de terapie intensivă poate cuprinde:

Interviul clinic – este un instrument care oferă mai multe informații asupra felului de a gândi al pacientului, asupra registrului de funcționare și a mecanismelor de apărare, fapt ce oferă o analiză a profilurilor psihoemoționale și constituirea eșantioanelor experimentale pentru programul formative [10].

Tehnici de observație*: *analiza comportamentului nonverbal și interacțiunea socială – evaluează modul în care pacienții se adaptează la situația din secțiile de terapie intensivă și cum acest lucru afectează schemele cognitive și stresul acut. Această tehnică implică observarea comportamentului nonverbal, cum ar fi expresiile faciale, gesturile, contactul vizual, tonul vocii și postura pacientului, precum și analiza interacțiunii sociale dintre pacienți și personalul medical. Astfel, se poate obține o imagine mai completă a modului în care pacienții percep și răspund la stresul acut și cum aceasta poate afecta schema lor cognitivă. Studiile arată că comportamentul nonverbal poate fi un indicator semnificativ al emoțiilor, gândurilor și al comportamentelor pacienților [11]. De asemenea, interacțiunea socială poate fi un indicator important al stresului acut și al dezvoltării schemelor cognitive disfuncționale la pacienții din secția de terapie intensivă [12]. Evaluarea comportamentului nonverbal și a interacțiunii sociale poate ajuta la identificarea schemelor cognitive disfuncționale și la dezvoltarea unor strategii de intervenție adecvate pentru pacienți.

Instrumente de diagnosticare:

- Chestionarul schemelor cognitive Young forma scurtă 3 (YSQ-S3)
- Chestionarul de evaluare a copingului cognitiv- emotional CERQ
- Scala Acute Stress Disorder (ASDS)
- Scalele de depresie, anxietate, stres (Depression Anxiety Stress Scales; DASS; Lovibond Lovibond, 1995)
- Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)
- Inventarul de anxietate ca stare și trăsătură (State - Trait Anxiety Inventory: Form: STAY -Y; Spielbergel et al., 1983)
- Hamilton Depression Inventory (HDI) autoevaleză severitatea simptomelor depresive la adulți
- Scala atitudinilor și credințelor față de anxietete (Anxiety Attitude and Belief Scale; AABS; Brown et al., 2000)
- Scala unităților subiective de distres/disconfort (Subjective Units of Discomfort Scale; SUDS; Wolpe și Lazarus, 1966)

- Termometrul fricii (Walk, 1956) și scalele vizuale analoage
- Evaluarea fiziologică a tulburărilor de anxietate prin monitorizarea frecvenței respirației, frecvenței cardiace, conductanțe electrice a pielii
- *Chestionarul Durerii McGill*, forma scurtă (CDM-FS, Melzack, 1975, 1983).

Astfel, prin aplicarea acestor metode vom obține un tablou de ansamblu al sferei psihoemoționale a pacienților internați în secția clinică de terapie intensivă.

Totodată, o analiză preliminară a literaturii de specialitate ne-ar permite raportarea rezultatelor obținute la datele prezentate de alți cercetători. De exemplu, în cartea *Managementul bolnavului critic,* Mircea Chiorean, Sanda Maria Copotoiu, Leonard Azamfirei și alții remarcă faptul că pacienții internați in secția de terapie intensivă suferă adesea de tulburări psihologice, precum și de o serie de alte fobii specifice. Frica de mediul spitalicesc, mai ales mediul specific pacienților în stare gravă internați în secțiile de terapie intensivă, poate fi asociată cu particularitățile psihoemoționale care stau la baza fiecărei persoane [13]. Pușică Zainea, în teza sa de doctorat *Stresul psihogen la pacienții în timpul spitalizării* [14], susține că nivelul de stres al pacientului în timpul stabilirii diagnosticului și al tratamentului în secțiile spitalului este un aspect important al adaptării și profilaxiei tulburărilor fondului emoțional, chiar până la debutul formelor clinice ale tulburărilor depresive și de anxietate. Acesta a constatat că criteriile pentru stresul psihogen la pacienții internați sunt: iritabilitate, agresivitate, dezinhibare, excitabilitate musculară, anxietate, frică, panică, fobii, dificultăți de concentrare, atenție scăzută, relații sociale afectate, comportament deviant, frustrare, palpitații cardiace sau fluctuații ale ritmului cardiac și respirator, tulburări de somn, gânduri sumbre, tulburări de memorie. Se disting variantele hipo- și hiperkinetice ale reacțiilor de stres. Varianta hipokinetică: stupoare disociativă, care se manifestă prin întârziere motorie bruscă, transpirație rece abundentă, expresie de groază pe față, ochii larg deschiși; varianta hiperkinetică: agitație pronunțată, agitație psihomotorie, mișcări nefocalizate, reacții autonome haotice (tahicardie, paloare, transpirație etc.). Durata acestor reacții este în medie de până la 48 de ore, simptomele încep să scadă în medie după 6-8 ore.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Dezvoltarea abilităților de depășire a situațiilor stresogene are un efect pozitiv asupra stării emoționale a pacientului, asupra interacțiunii sale cu medicul și a respectării tratamentului [15]. Este important să se ia în considerare experiența individuală și caracteristicile personale ale pacienților, starea lor psihică, natura proceselor cognitive și, de asemenea, strategiile antistres.

CONCLUZII

Valoarea inovativă a acestei lucrări va fi dată de faptul că, prin cunoașterea și evaluarea manifestărilor psihologice ale stresului acut apărut la pacienții spitalizați în Secția de Terapie Intensivă, atât din punct de vedere cognitiv, cât și emoțional și comportamental, va permite elaborarea unui instrumentariu de diagnostic și de asistență psihologică

utilizat și testat în cadrul evaluării dinamicii de diminuare a tulburării acute de stres, anxietății și depresiei la pacienții internați în secțiile de terapie intensivă [16].

Referințe:

1. LAZARUS, R.S., & FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping.* Springer Publishing Company, 1984. ISBN 0-8261-4191-9
2. GEOFFROY, MC., HERTZMAN, C, Li L, POWER, C. Prospective association of morning salivary cortisol with depressive symptoms in mid-life*:* a life-course study. In: *PLOS One,* 2013 Nov 12;8(11):e77603. doi: 10.1371/journal.pone.0077603. PMID: 24265676; PMCID: PMC3827055.
3. https://openstax.org/books/psychology-2e/pages/1-introduction
4. https://en.wikipedia.org/wiki/Walter_Bradford_Cannon#/media/File:Walter_Bradford_Cannon.jpg. Licență: CC BY: Atribuire
5. TAN, SY, YIP A., SELYE, H. Founder of the stress theory. In: *Singapore Med. J.* 2018Apr.;59(4):170-171.doi:10.11622/smedj.2018043. PMID:29748693;PMCID:PMC5915631.
6. ROCHETT, L, VERGELY, C. Hans Selye și răspunsul la stres: la 80 de ani de la „scrisoarea” *sa către editorul Nature.* In: *Annales de Cardiologie et D'angeiologie,* 2017 septembrie;66(4):181-183. DOI: 10.1016/j.ancard.2017.04.017. PMID: 28760543.
7. SELYE, H. A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents*.* In: *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 1936, 10(2), 230-231.
8. TAN, SY, YIP, A., SELYE, H. Founder of the stress theory. In: *Singapore Med.* J., 2018 Apr;59(4):170-171. doi: 10.11622/smedj.2018043. PMID: 29748693; PMCID: PMC5915631.
9. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Modalitate%20de%20adaptare-la%20stres.pdf, [Accesat: la 17.06.2023]
10. DAFINOIU, I., ENEA, V. *Evaluarea psihologică. Manualul psihologului clinician.* Iași: Polirom, 2017, p.503. ISBN 978-973-46-7005-5
11. HERTENSTEIN, M.J., KELTNER, D., APP, B., BULLEIT, B.A., & JASKOLKA, A.R. Touch communicates distinct emotions*.* In: *Emotion*, 6(3), 528-533.
12. LIMA, R.C., GUIMARAES, R.M., de SOUSA-RODRIGUES, C.F., & LAGE, G.M. Stress, coping and social support perceptions in patients hospitalized in medical clinics and surgical wards*.* In: *Revista Latino-Americana de Enfermagem,* 2016, 24, e2801.
13. CHIOREAN, M, COPOTOIU, S.M., AZAMFIREI, L. *Managementul bolnavului critic – Managementul specific Urgenţe*, Tîrgu Mureș: University Press, 2006, ISBN 973-7788-84-2
14. ZAINEA, P. Stresul psihogen la pacienţi în timpul spitalizării. In: *Metodologii contemporane de cercetare şi evaluare, : Ştiinţe biologice şi chimice. Ştiinţe fi-*

zice şi matematice. Ştiinţe economice. 22-23 aprilie 2021. Chişinău: CEP USM, 2021, pp. 88-92. ISBN 978-9975-159-16-6.

15. M[RINEANU, V., VOICU, I. *Intervenţia în criză şi primul ajutor psihologic: ghid operaţionaL.* București: Centrul Tehnic-Editirial al Armatei, 2016. https://dgmru.mapn.ro/webroot/fileslib/upload/files/cis/ghid%20FPA.pdf [Accesat: 17.06.2023]
16. HOLDEVICI, I., NEAC;U, V. *Consiliere psihologică și psihoterapie în situațiile de criz*ă. București: Dual Tech, 2011. ISBN 973-85526-4-8

ABORDAREA GENERALĂ A TULBURĂRILOR PSIHOLOGICE ÎN PRACTICA CLINICĂ ȘI TERAPEUTICĂ

GENERAL APPROACH TO PSYCHOLOGICAL DISORDERS IN CLINICAL AND THERAPEUTIC PRACTICE

Corina Lilioara LUNG, ORCID: 0009-0002-4835-568X
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 159.923.2:616.89
e-mail: lung_corina@yahoo.com

The work is an overview of the main mental disorders according to DSM-5 which is the "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition" (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) is a diagnostic guide used in the health field for the classification and description of mental disorders. This general presentation of mental disorders is proposed to study the relationship between the inflammatory process and the mental disorders most often encountered in the practice of clinical and psychotherapeutic psychology. Understanding this link could have significant implications for the future development of treatments for mental and medical disorders.
Keywords: *metal disorders, inflammation, disorder, relationship, general presentation.*

INTRODUCERE

Relația dintre tulburările mentale și procesul inflamator cronic este un subiect de cercetare recent si se află în creștere în domeniul sănătății mentale și al medicinei. Cercetările recente au identificat o legătură potențială între inflamație și unele tulburări mentale, deși natura exactă a acestei relații nu este încă pe deplin înțeleasă. Pentru a studia relația dintre procesul inflamator și tulburările mentale vom face o prezentare generală a tulburărilor întâlnite în psihologia clinica și psihoterapie. Iată câteva aspecte importante legate de această relație:

Inflamația și creierul: Inflamația este un răspuns natural al organismului la infecții sau leziuni și implică eliberarea de substanțe chimice pro-inflamatorii. În anumite cazuri, inflamația poate afecta și creierul. Creierul are o barieră hemato-encefalică care împiedică în mod normal intrarea anumitor substanțe în țesutul cerebral, dar aceasta poate fi compromisă în cazul unor inflamații cronice sau intense. Depresia și inflamația [1]: Cercetările au sugerat că inflamația cronică poate fi asociată cu tulburări de sănătate mintală, cum ar fi depresia. Anumite condiții medicale asociate cu inflamația, cum ar fi boli autoimune și afecțiuni cardiovasculare, pot prezenta un risc mai mare de dezvoltare a depresiei. Schizofrenia și inflamația [2]: S-a observat că inflamația poate juca un rol în schizofrenie. Anumiți markeri ai inflamației au fost localizati la nivelul creierului persoanelor cu schizofrenie, sugerând o posibilă legătură. Stresul și inflamația: Stresul

cronic poate declanșa răspunsuri inflamatorii în organism. Aceasta poate fi o cale prin care stresul poate contribui la dezvoltarea sau agravarea tulburărilor mentale.

Tratamentele antiinflamatorii: Unele studii au investigat utilizarea tratamentelor antiinflamatorii, cum ar fi medicamentele antiinflamatoare nesteroidiene (AINS) sau medicamentele imunosupresoare, pentru a trata sau a ameliora simptomele unor tulburări mentale. Cu toate acestea, noile abordări sunt încă în faza de cercetare și nu sunt considerate tratamente standard pentru tulburările mentale.Tulburările psihologice sau mentale sunt afecțiuni caracterizate prin schimbări semnificative în gândire, emoții și comportament, care pot afecta funcționarea normală a unei persoane. Aceste tulburări variază în gravitate, de la tulburări ușoare și trecătoare până la afecțiuni severe și cronice care pot afecta în mod semnificativ calitatea vieții individului. În continuare, este prezentată o abordare generală a câtorva dintre cele mai frecvente tipuri de tulburări psihologice cu care specialiștii se întâlnesc în practica psihologică clinică și psihoterapeutică.

I. **Tulburări de anixietate.** Anxietatea [3] este adeseori conică și are un impact major asupra calității si funcționării vieții de zi cu zi. Simptomele obișnuite sunt fricile profesionale sau cu privire la performanțe, fricile sociale, anticipări negativiste, îngrijorările, atacurile de panică, comportamentele de evitare. Acestea includ tulburarea de anxietate generalizată, tulburarea de panică [4], tulburarea de anxietate socială și diverse fobii specifice sau fără obiect. Persoanele cu astfel de tulburări experimentează îngrijorări intense, teamă excesivă și simptome fizice precum palpitații, transpirații și tremur.

***Tulburarea de anxietate generalizată*.** Tulburarea de anxietate generalizată (TAG) [5–7] este o afecțiune mentală caracterizată prin îngrijorare cronică și excesivă cu privire la diferite aspecte ale vieții, precum sănătatea, familia, finanțele sau alte situații, chiar și atunci când nu există un motiv evident pentru această îngrijorare.

Tulburarea de panică. Tulburarea de panică [8,9]este o tulburare de anxietate caracterizată prin episoade recurente și neașteptate de anxietate intensă numite atacuri de panică [10]. Aceste atacuri pot apărea brusc și pot provoca simptome fizice și emoționale puternice.

***Tulburarea de anxietate socială*.** Tulburarea de anxietate socială [11], cunoscută și sub numele de fobie socială, este o tulburare de anxietate caracterizată prin teama intensă și persistentă de a fi judecat sau evaluat negativ de către ceilalți în situații sociale sau de a se comporta într-un mod care ar putea provoca rușine sau umilință.

Fobia. Fobia este o tulburare de anxietate caracterizată prin teama intensă și persistentă față de un obiect, o situație sau o activitate specifică.

II. Depresia. Depresia, cunoscută și sub numele de tulburare depresivă majoră sau depresie clinică, este o afecțiune mentală serioasă care afectează atât starea emoțională, cât și funcționarea zilnică a unei persoane. Johann Hari, în Lucrarea *Lost Connections: Uncovering the Real Causes of Depression - and the Unexpected Solutions* (2018) [12], investighează cauzele adânci ale depresiei și explorează soluții noi pentru tratarea și gestionarea ei. În ultimele decenii sunt numeroase studii despre metodele de tratare și intervenție în cazul depresiei.

III. Tulburări de alimentație. Acestea includ anorexia nervoasă, bulimia nervoasă și tulburarea de alimentație compulsivă, dar și alte forme descoperite mai recent, cum sunt orthorexia nervoasă și pregorexia nervoasă, care sunt concepte noi în curs de studiere și fără criterii de diagnosticare.

IV.Tulburări de personalitate. Tulburările de personalitate [13] reprezintă modele durabile de experiență internă și de comportament care se abat semnificativ de la normele culturale și provoacă dificultăți în funcționarea socială și ocupațională a unei persoane.

V. Schizofrenia. Schizofrenia este o tulburare mentală severă caracterizată prin distorsiuni profunde ale gândirii, percepției, emoțiilor și comportamentului. Exista studii despre schizofrenie [15] care încearcă să explice posibile cauze ale bolii prin disfuncții metabolice determinate de infecții virale (Fig. 1).

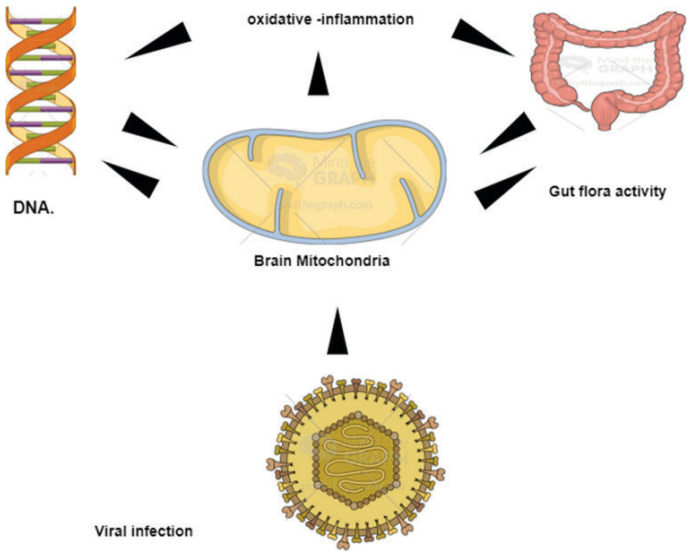


Fig.1. Factori decisiv în cauzele posibile ale apariției schizofreniei

VI. Tulburări de somn. Tulburările de somn reprezintă modificări perturbatoare ale tiparelor normale de somn, care pot afecta calitatea și cantitatea somnului.

VII. Tulburări disociative. Tulburările disociative [16] sunt un grup de tulburări mentale caracterizate prin perturbări ale funcționării normale a conștiinței, identității, memoriei și percepției.

VIII. Tulburări de control al impulsului. Tulburările de control al impulsului sunt caracterizate prin dificultăți în controlarea impulsurilor și comportamentelor, care pot avea consecințe negative asupra vieții individului și a celor din jurul său.

MATERIAL ȘI METODĂ

Metode empirice:

– *Hamilton Depression Inventory (HDI) autoevaluează severitatea simptomelor depresive la adulți;*

– *Inventarul de anxietate ca stare și trăsătură (State- Trait Anxiety Inventory: Form: STAY -Y; Spielbergel et al., 1983);*

– *Scala atitudinilor și credințelor față de anxietete (Anxiety Attitude and Belief Scale; AABS; Brown et al., 2000);*

– *Scala unităților subiective de distres/disconfort (Subjective Units of Discomfort Scale; SUDS; Wolpe și Lazarus, 1966);*

– *Chestionarul Durerii McGill*, forma scurtă (CDM-FS, Melzack, 1975, 1983);

– *Chestionarul schemelor cognitive Young,* forma scurtă 3 (YSQ- S3);

– *Scala Gândurilor Curente* (SGC, Heatherton & Polivy, 1991, Marian, 2008, 2009);

– *Interviul clinic* (analiza dinamicii psihice a pacientului pe parcursul aplicării programului de intervenție psihologică).

REZULTATE SI DISCUTII

Tulburările depresive fac parte din categoria afecțiunilor psihiatrice, dar, în mod paradoxal, ar putea fi declanșate de anumite reacții care au loc în organism. Exista studii care arată că suferinzii de depresie prezintă un nivel de inflamație mai ridicat decât cei care nu suferă de această boală. Inflamația corespunde unei reacții a sistemului imunitar la o agresiune externă, precum o infecție sau o alergie, sau la una internă (provocată de celulele canceroase, spre exemplu). Organismul poate să dezvolte o inflamație cronică și ca răspuns la factori de mediu sau legați de calitatea vieții, cum ar fi poluarea sau alimentația dezechilibrată. Când nu mai e ținută sub control, inflamația creează premisa dezvoltării anumitor boli – obezitate, maladii cardiovasculare.

CONCULZII

Lucrarea de față își propune prin întreg demersul ei să creeze un instrument de monitorizare, intervenție și prevenție pentru pacienții diagnosticați cu boli inflamatorii cronice și psihopatologie asociată in vederea îmbunătățirii calității vieți.

Referinte:

1. MILLER, A.H., MALETIC., V., RAISON, C.L. Inflammation and its discontents: the role of cytokines in the pathophysiology of major depression. In: *Biol. Psychiatry,* 2009 May 1;65(9):732-41. doi: 10.1016/j.biopsych.2008.11.029. Epub 2009 Jan 15. PMID: 19150053; PMCID: PMC2680424.
2. LEZA, J.C., GARCÍA-BUENO, B., BIOQUE, M. et al. Inflammation in schi-

zophrenia: A question of balance. In: *Neurosci. Biobehav. Rev.,* 2015 Aug; 55:612-26. doi: 10.1016/j.neubiorev.2015.05.014. Epub 2015 Jun 16. PMID: 26092265.

3. SZUHANY, K.L., SIMON, N.M., Anxiety Disorders: A Review. In: *JAMA,* 2022 Dec 27;328(24):2431-2445. doi: 10.1001/jama.2022.22744. PMID: 36573969.
4. TRETIAKOV, A., MALAKHOVA, A., NAUMOVA, E. et al. Genetic Biomarkers of Panic Disorder: A Systematic Review. Genes (Basel). 2020 Nov 4;11(11):1310. doi: 10.3390/genes11111310. PMID: 33158196; PMCID: PMC7694264.
5. CALDIROLI, A, COLZANI, L. et al. Clinical Markers of Panic and Generalized Anxiety Disorder: Overlapping Symptoms, Different Course and Outcome. In: *J. Pers Med.,* 2023 Mar 9;13(3):491. doi: 10.3390/jpm13030491. PMID: 36983673; PMCID: PMC10052351.
6. LOCKE, A.B., KIRST, N., SHULTZ, C.G. Diagnosis and management of generalized anxiety disorder and panic disorder in adults. In: Am. Fam. Physician., 2015 May 1;91(9):617-24. PMID: 25955736
7. Degeorge, K.C., GROVER, M., STREETER, G,S. Generalized Anxiety Disorder and Panic Disorder in Adults. In: *Am. Fam. Physician.,* 2022 Aug;106(2):157-164. PMID: 35977134.
8. LOCKE, A.B., KIRST, N., SHULTZ, C.G. Diagnosis and management of generalized anxiety disorder and panic disorder in adults. In: *Am. Fam. Physician.,* 2015 May 1;91(9):617-24. PMID: 25955736.
9. CACKOVIC, C., NAZIR, S., MARWAHA, R. Panic Disorder. 2022 Jun 21. In: *StatPearls* [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan–. PMID: 28613692.
10. CHEN, M.H., TSAI, S.J. Treatment-resistant panic disorder: clinical significance, concept and management. In: *Prog Neuropsychopharmacol. Biol. Psychiatry,* 2016 Oct 3;70:219-26. doi: 10.1016/j.pnpbp.2016.02.001. Epub 2016 Feb 3. PMID: 26850787
11. MATHEW, S.J., COPLAN, J.D., GORMAN, J.M. Neurobiological mechanisms of social anxiety disorder. In: *Am. J. Psychiatry.* 2001 Oct;158(10):1558-67. doi: 10.1176/appi.ajp.158.10.1558. PMID: 11578981.
12. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29954799/#full-view-affiliation-1
13. OLDHAM, J. Personality disorders and DSM-5. In: *J. Psychiatr. Pract.,* 2013 May; 19(3):177. doi: 10.1097/01.pra.0000430501.71210.8a. PMID: 23653074.
14. CRAWFORD, P., GO, K.V. Schizophrenia. In: *Am. Fam. Physician.* 2022 Oct;106(4):388-396. PMID: 36260895.
15. HELALY, A.M.N., GHORAB, D.S.E.D. Schizophrenia as metabolic disease. What are the causes? In: *Metab. Brain. Dis.,* 2023 Mar;38(3):795-804. doi:

10.1007/s11011-022-01147-6. Epub 2023 Jan 19. PMID: 36656396; PMCID: PMC9849842.

16. LEBOIS, L.A.M., HARNETT, N.G., van ROOIJ, S.J.H. et al. Persistent Dissociation and Its Neural Correlates in Predicting Outcomes After Trauma Exposure. In: *Am. J. Psychiatry*, 2022 Sep;179(9):661-672. doi: 10.1176/appi.ajp.21090911. Epub 2022 Jun 22. Erratum in: Am J Psychiatry. 2022 Aug;179(8):585. PMID: 35730162; PMCID: PMC9444876.

ROLUL FACTORILOR PSIHOSOCIALI ÎN AFECȚIUNEA DIABETULUI ZAHARAT

THE ROLE OF PSYCHOSOCIAL FACTORS IN DIABETES

Paul Adrian GULIN, ORCID: 0009-0001-4375-2486
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.6:616.379-008.64 e-mail: gulin.adrian@yahoo.com

Diabetes mellitus is a disease often associated with morbidity and mortality. Patients with diabetes are at increased risk for vascular diseases, retinopathies, neuropathies and nephropathies (Cioca I., 2010).

Research shows that type I diabetes is a risk factor for the development of mental illnesses. Diabetes requires both psychological and behavioral demands on the patient, therefore psychosocial factors are important in almost all aspects that it involves. The psychosocial impact of diabetes has been recognized as a stronger risk factor for mortality than many other psychological and clinical factors.

Given the importance of psychosocial factors in the fight against diabetes, the ever-increasing number of patients with diabetes (the majority with type II diabetes), the development and implementation of psychosocial interventions is a critical need. This type of intervention will help patients to be able to take better care of themselves and keep their glycemic level under control, which results in a decrease in the risk of encountering other health complications and an increase in the quality of life (Delamater A. et al., 2001).

The role of the psychologist is particularly important throughout the entire medical approach of the patient with chronic diseases. Communicating the diagnosis, informing and educating the patient in relation to the disease he is suffering from, psychological assessment, emotional support/rebalancing, assisting the patient in searching for a meaning for what he is experiencing and regaining cognitive control over the situation, all of these are important objectives to pursue during the sessions of psychological counseling.

Research on effective treatment for psychiatric disorders in patients with diabetes is limited. However, the results show that the same methods are used in the case of these patients: CBT plus antidepressants in the case of depression, BART plus anxiolytic medication in the case of anxiety, standard psychotherapeutic, psychoeducational and psychopharmacological treatments in the case of eating disorders (Rubin R.R., 2005).

Keywords: *diabetes, diagnostic, psihosocial factor*.

INTRODUCERE

Diabetul este o boală cronică gravă, asociată cu efecte devastatoare atât la nivel individual – în plan fizic şi psihologic, cât şi la nivel economic. Diabetul a fost inclus încă din 2011 în rândul celor patru boli netransmisibile care ocupă un loc fruntaş pe lista de priorităţi a liderilor mondiali (World Health Organization, 2016a; World Health

Organization, 2017). Însă, în ciuda acestui statut, incidenţa şi prevalenţa sa continuă să aibă un parcurs îngrijorător ascendent.

La scară globală, se constată o creştere semnificativă a numărului de adulţi bolnavi de diabet: dacă în 1980 erau 108 milioane de bolnavi, în 2014 numărul lor a ajuns la 422 de milioane, ceea ce înseamnă 8,5% din populaţia adultă (World Health Organization, 2016a), iar situaţia pare să se agraveze. Conform unor estimări relativ recente (Guariguata et al., 2014), se anticipează că în 2035 se vor înregistra 592 de milioane de diabetici. Alte tentative mai timpurii de a prezice prevalenţa diabetului – de ex., 439 de milioane pentru anul 2030 preconizate de Shaw, Sicree şi Zimmet (2010) – par să fi eşuat în faţa extinderii şi rapidităţii de acţiune a factorilor de risc. În plus, în 2012, numărul deceselor provocate în mod direct de diabet a fost de 1,5 milioane, dar boala a contribuit indirect, prin intermediul complicaţiilor medicale asociate, la încă 2,2 milioane de decese la nivel mondial (World Health Organization, 2016a).

În România, statisticile privind situaţia pacienţilor cu diabet sunt similare cu cele de la nivel global. Conform World Health Organization (2016b), prevalenţa diabetului în rândul populaţiei române în 2014 a fost de 8,5%, cu odistribuire relativ egală în funcţie de gen. Referitor la mortalitate, se constată că în 2012 au existat 910 decese provocate de diabet şi 3070 de decese cauzate de probleme asociate cu un nivel crescut de glucoză în sânge, în rândul persoanelor cu vârsta cuprinsă între 30 şi 69 de ani (World Health Organization, 2016b).

ASPECTE PSIHOLOGICE

1. SUPORTUL PSIHOLOGIC

Ca orice boală cronică, diabetul zaharat (DZ) aduce neplăceri la nivel psihologic atât pentru pacient, cât și pentru cei apropiați. Orice schimbare majoră în stilul de viață al unei persoane este traumatică pentru că se asociază interior cu ideea de pierdere. Pierderea unei variante cunoscute de viață care acum trebuie să integreze o serie nouă de modificări: tratamentul constant, grija continuă pentru dietă, monitorizarea constantă a glicemiei, administrarea dozelor de insulină etc., toate acestea degenerând în pierderea unei identități până atunci sănătoase. Un alt aspect important este negocierea constantă cu ideea, teama de evoluție a bolii și apariția complicațiilor. Nu de puține ori apare sentimentul de furie și nedreptate, mai ales în cazul DZ tip 1. Pacientul se simte nedreptățit, victimă a unui context pentru care nu este vinovat și pe care nu îl poate controla. Se poate întâmpla ca această furie să fie direcționată către cei apropiați, mai ales în condițiile în care apare la vârste foarte mici. Este posibil ca această afecțiune să aducă modificări în relațiile sociale ale pacientului. Procesul de negociere cu această boală nu este ceva ce îl implică doar pe pacient, ci și familia și prietenii. Susținerea terapeutică este importantă mai ales în cazul tinerilor, pentru a se putea realiza o dezvoltare psihologică armonioasă și asumată. De asemenea, starea de echilibru interior se reflectă și în starea de echilibru fizic. O conștientizare a bolii și o acceptare a schimbărilor pe care aceasta le aduce pot

ajuta la obținerea și menținerea echilibrului glicemic. Factorii psihici joacă un rol crucial în reprezentarea mentală a unei boli care, la rândul ei, este decisivă în acceptarea și conștientizarea bolii de către bolnav. Crucial este ca bolnavul să învețe să trăiască cu boala în vederea unei cât mai bune funcționări atât psihice, cât și fizice. Acceptarea diagnosticului DZ nu este întotdeauna foarte simplă. Neacceptarea, neînțelegerea diagnosticului poate determina anxietate, depresie, care decurg din conștientizarea faptului că DZ este o boală cronică, care presupune adoptarea unui regim alimentar mai restrictiv și nu doar față de restul anturajului, ci pentru tot restul vieții, lucru nu întotdeauna ușor de acceptat. După aflarea diagnosticului, pacientul și părinții (dacă au un copil cu DZ tip 1) trec prin câteva faze emoționale, care constituie etape de adaptare la situația creată de afecțiune.

Prima etapă, de șoc, se caracterizează prin sentimente de disperare și de necaz.

A doua etapă, cea de negare și refuz a bolii, este mai îndelungată. Ea se caracterizează prin faptul că persoana bolnavă, rudele apropiate nu cred că diagnosticul este corect, consideră că a fost comisă o greșeală, uneori refuză tratamentul. Printr-o asemenea atitudine, părinții încearcă să reducă efectul negativ pe care l-a generat aflarea diagnosticului.

Următoarea etapă este faza de furie, de supărare și chiar de dușmănie împotriva medicilor și a celorlalți membri ai familiei și poate fi caracterizată prin întrebarea ce devine obsesivă: „De ce tocmai eu?”, „De ce tocmai copilul meu?” Această întrebare ascunde furia ce apare din cauza faptului că ei consideră boala o mare nedreptate, pe care medicul nu o poate corecta. Uneori apare o perioadă de depresie.

Etapa de obișnuire cu boala este o etapă mai lungă, foarte importantă. Persoana acceptă realitatea, înțelege că nu se mai poate schimba nimic, revolta se stinge. Apar alte griji, legate de schimbările în viața persoanei, cauzate de diabet. Din acest moment, ei doresc să afle cât mai multe despre boală și despre ce au de făcut.

Caracteristicele psihologice ale personalității pacientului sunt influențate de tipul DZ, prezența excesului ponderal, sex. În ultimul timp, o atenție crescută se acordă calității vieții pacienților cu patologii cronice. Nivelul calității vieții bolnavului cu DZ depinde de tipul acestuia, evoluția, durata, prezența complicațiilor cronice, îndeplinirea recomandărilor medicale. Alt aspect psihologic care necesită investigații este strategia de control al stresului. O problemă importantă a diabetologiei moderne este îmbunătățirea calității vieții pacientului, legată de compensarea afecțiunii. Un rol major în realizarea acestui punct îl joacă instruirea bolnavului care influențează pozitiv parametrii clinici, metabolici, psihosociali ai diabetului. O importanță deosebită se acordă problemei depresiei la pacienții cu DZ, a cărei frecvență a crescut în ultimul timp până la 30%. Problema este actuală și din motivul scăderii evidente a calității vieții bolnavului, care și așa este mai joasă decât în populația generală. Indivizii răspund la un eveniment în funcție de felul în care îl interpretează și, din dorința de a explica și conferi sens stării actuale în care se află oamenii, integrează informația pe care o dețin în structurile cognitive deja existente. Aceste reprezentări mentale sunt definite prin intermediul a cinci componente: identitate, consecințe, cauze, evoluția în timp, controlabilitate.

Experiența anterioară și actuală își pune amprenta asupra conținutului și modului de structurare a reprezentărilor. Prin urmare, grupuri diferite de indivizi vor prezenta diferențe de reprezentare mentală a bolii. Adaptarea la boală este cu atât mai bună cu cât reprezentarea mentală a persoanei este mai apropiată de prototip. În scopul unei adaptări eficiente la boală, profesioniștii trebuie să fie conștienți de modul în care copiii și adolescenții își reprezintă boala, să restructureze informațiile greșite despre boală și să ofere informații adecvate nivelului de înțelegere al copilului. Atunci când vorbim despre DZ, așa cum am mai spus, intervin o serie de factori biologici, de mediu și psihici, și fiecare dintre ei joacă un rol determinant în gestionarea acurată a bolii. Nu este suficient ca boala sa fie descoperită, să îi fie stabilite cauzele și să se recurgă la tratamentul strict medical. Acesta ar fi doar primul pas, unul extrem de important, dar nu singular. Cu aceeași seriozitate ar trebui să se recurgă și la tratarea psihicului. Chiar dacă nu toate persoanele se manifestă la fel, nu toate dau semne că ar avea nevoie de acest lucru, o astfel de boală marchează persoana pentru întreaga viață și, fie că acceptă sau nu, psihicul trece printr-o traumă. Este cu atât mai grav și cu atât mai important de gestionat corect această traumă atunci când vorbim despre copii și adolescenți. Povara de a lupta zilnic cu această boală și tot ceea ce presupune ea cade pe umerii copilului și ai familiei care, într-o primă fază, s-ar putea ca nici măcar să nu conștientizeze gravitatea și riscurile pe care le implică boala.

Un aspect psihosomatic extrem de important în DZ este acela al complianței terapeutice. Factorii care par să influențeze în general, dar și specific, complianța la tratament în DZ sunt:

- gradul de înțelegere a tratamentului și a beneficiilor lui;
- efectele adverse;
- costul medicației;
- complexitatea tratamentului;
- starea emoțională a pacientului.

Cunoașterea acestora, precum și o comunicare din partea medicului, eficientă și centrată pe pacient, ar putea duce la înlăturarea unor astfel de bariere, știut fiind faptul că, în cazul acestei boli, poate mai mult decât în cazul oricărei alte boli, neglijarea sau nerespectarea completă a complexului tratament transformă diabetul dintr-o boală cu care „se poate trăi” într-una „necruțătoare”. Intervențiile includ medicații care să controleze glicemia crescută și instrumente specifice pentru testarea glicemiei. În plus, modificări semnificative ale stilului de viață, cum ar fi exercițiile fizice și schimbarea regimului alimentar, reprezintă o parte importantă în tratament. Studiile arată că pacienții indică, mai degrabă, dificultăți în schimbarea stilului de viață, precum efectuarea regulată de exerciții fizice și respectarea dietei recomandate, decât în respectarea medicației. Astfel, s-a descoperit că peste 90% dintre pacienți își administrează întotdeauna sau de obicei medicația, însă doar 64% respectă dieta alimentară întotdeauna sau de obicei și mai puțin de jumătate respectă regimul de exerciții zilnice. O dată boala acceptată de către bolnav și conștientizarea a ceea ce presupune a trăi o viață întreagă cu aceasta, controlul zilnic

poate deveni o monitorizare independentă, mult mai eficientă decât cea efectuată de către alte persoane, întrucât „cine ne cunoaște organismul mai bine decât noi înșine?”. Cel mai important este ca bolnavul să învețe să trăiască cu boala, să accepte acest lucru și să facă din el un mod de viață personal. Un astfel de program ar constitui un prim pas extrem de important în această direcție, iar riscurile la care copiii și adolescenții diabetici sunt expuși, cu siguranță, ar fi mai scăzute.

2. SUPORTUL SOCIAL

Există un consens general că asistenţa socială mediază sănătatea legată de comportamente şi rezultate. Exista doua modele de suport social acceptate pe scară largă: un model de efect principal şi un model tampon (a se vedea Cohen & Wills, 1985). Efectul principal postulează că are un suport social financiar asupra sănătăţii sau bunăstării, indiferent dacă sunt persoane fizice în situație. Modelul tampon propus ca sprijin social diminuează impactul stresului asupra stării de bine.

Sprijinul social poate feri pacienţii de consecinţele negative fiziologice şi comportamentale ale stresului prin modificarea percepţiei, astfel furnizând resurse suplimentare de coping, sau prin modificarea reacției fiziologice la stres, astfel diminuand rezultatul patologic de stres.

Suportul social poate juca un rol special într-o boală cronică, cum ar fi diabetul. Din cauza multor comportamente de autoingrijire implicate in managementul diabetului zaharat, pacienţii pot fi nevoiți să apeleze la sprijin emoțional pentru a le permite să-și mențină adecvate nivelurile de aderare şi adaptare psihologică.

Mediul familial poate fi deosebit de important în această situație. De fapt, unitatea familiei a fost descrisă ca „mediul în care apare managementul diabetului zaharat şi se dezvoltă mecanismele de coping” (Newbrough, Simpkins şi Maurer, 1985). O interacțiune între sprijinul familiei, aderență, regim şi controlul metabolic pare intuitivă pentru două motive: membri sunt adesea solicitați să-şi asume responsabilitatea pentru punerea în aplicare a regimului de diabet zaharat şi rutina poate fi perturbată de regimul de autoîngrijire (B. Anderson & Ausländer, 1980; Wishner & O’Brien, 1978).

CONCLUZII

Diabetul solicită atât psihologic, cât și comportamental pacientul; prin urmare, factorii psihosociali sunt importanți în aproape toate aspectele pe care acesta le implică. Impactul psihosocial al diabetului a fost recunoscut ca un factor de risc pentru mortalitate mai puternic decât mulți alți factori psihologici și clinici.

Având in vedere importanța factorilor psihosociali în lupta cu diabetul, numărul în continuă creștere al pacienților cu diabet (majoritatea cu diabet tip II), dezvoltarea și implementarea intervențiilor psihosociale reprezintă o nevoie critică. Acest tip de intervenție îi vor ajuta pe pacienți să se poată îngriji singuri mai bine și să-și țină sub control nivelul glicemic, de unde rezultă scăderea riscului de a întâmpina alte complicații în sănătate și creșterea calității vieții. (Delamater A. et al., 2001)

Rolul psihologiei sănătății in diabet este clar justificat de mai mulți factori. Primul ar fi prevalența problemelor psihologice (de exemplu, depresia) la pacienții cu diabet. Pacienții nu doar că trebuie să facă față „pierderii" organismului lor sănătos de înainte, ci și pierderii unor funcții, a stimei de sine (Landel-Graham J., Yount S.E., Rudnicki S.R., 2003).

Rolul psihologului este deosebit de important de-a lungul întregului demers medical al pacientului cu boli cronice. Comunicarea diagnosticului, informarea si educarea pacientului în raport cu boala de care suferă, evaluarea psihologică, susținerea/reechilibrarea emoţională, asistarea pacientului în cautarea unui sens pentru ceea ce trăiește şi recăpătarea controlului cognitiv asupra situației, toate acestea sunt obiective importante de urmărit în cadrul ședințelor de consiliere psihologică.

Reacțiile la aflarea diagnosticului de boală cronică/incurabilă sunt, desigur, individuale și nu am putea vorbi despre același tablou reactiv la persoane diferite. Cu toate acestea, în general, în tabloul reactiv sunt predominante afectele dureroase, ele fiind considerate absolut normale în acest context. Acesta este un proces treptat, de durată, în care se urmărește ca persoana să-și poată asuma trăirile și limitările impuse de boală, ventilarea emoțiilor și deblocarea resurselor adaptive pentru a face față situației. Este foarte important să i se dea pacientului posibilitatea să se exprime emoțional, fiind încurajat și susținut de profesionist în acest sens.

Bibliografie:

1. American Diabetes Association. Standards of Medical Care in Diabetes – 2020. Diabetes Care 2020; 43 (Suppl. 1): S14-31.
2. CERNEA, S. Definiția, screeningul și diagnosticul diabetului zaharat. În: *Evaluarea pacientului cu diabet zaharat: ghid practic pentru medici de familie şi rezidenți.* University Press, 2014, p. 13-48.
3. CERNEA, S. Clasificarea diabetului zaharat și modelul etiopatogenetic general. În: CERNEA, S. *Patogeneza diabetului zaharat*. Târgu Mureș: University Press, 2017, p. 149-154.
4. IONESCU-TÂRGOVIȘTE, C., BOTEA, V. Diabetul zaharat: definiție și clasificare. În: Șerban V (editor). *Tratat român de boli metabolice*. Timișoara: Brumar, 2010, vol. 1, p. 69-77.
5. RUGGIERO, K.M., TAYLOR, D.M. Why minority group members perceive or do not perceive the discrimination that confronts them: The role of self-esteem and perceived control. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997; 72(2): 373-389.
6. SKIMER, B.F. Psychology in the yaer 2000. In: *Journal of The Experimental Analysis of Behavior,* 2004; 81: 207-213.
7. Major B, O'Brien LT. The social psychology of stigma. In: *Annu. Rev. Psychol.,* 2005, 56(1): 393-421.

8. METZGER, B.E., LOWE, L.P., DYER, A.R., et al. HAPO Study Cooperative Research Group. Hyperglycemia and adverse pregnancy outcomes. In: N. Engl. J. Med., 2008; 358: 1991-2002.
9. LESLIE, R.D., PALMER, J, SCHLOOT, N.C, LERNMARK, A. Diabetes at the crossroads: relevance of disease classification to pathophysiology and treatment. In: *Diabetologia,* 2016; 59(1): 13-20.
10. MOUTIER, C., CORNETTE, M., LEHRMANN, J., et al. When residents need health care: stigma of the patient role. In: *Acad. Psychiatr*., 2009; 33(6): 431-441.
11. MAJOR, B., O'BRIEN, L.T. The social psychology of stigma. In: *Annu. Rev. Psychol.,* 2005; 56(1): 393-421.

TEORII ALE STRESULUI

THEORIES OF STRESS

Larisa DIMIAN, ORCID: 0009-0007-2803-1633
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.944.4

e-mail: dorelarisa@yahoo.com

The term stress has appeared since the 17th century and its meaning and its uses have constantly evolved, currently being used both in common and scientific language (more in the social and medical field, but also in construction and in the field of materials study) .

The introduction of the term into the medical literature is generally attributed to Hans Selye who was an endocrinologist (he used it in 1946), although the term was already used in the psychiatric literature to describe mental tension.

Some of Selye's experiments and published works took place between 1936-1956, a period in which the current of behaviorism in the field of psychology also emphasized animal experiments and in medicine the idea that stress could play a role in the emergence of diseases was circulating. In addition, due to World War II and the Korean and Vietnam wars, interest in stress also increased in the military field, being concerned with individual vulnerabilities and the effects of stress on military performance. Gradually the emphasis was also placed on the differences in the way danger is perceived and after the 1960s the way people deal with technological progress, the effects of flying outside the Earth, the effects of noise on productivity (later speaking of occupational stress) was also studied).

In line with these researches, Richard Lazarus believed that the differences identified in the perception of stressful elements depend on how each person cognitively evaluates them. In this way, Lazarus emphasizes the role of mental processes and creates a coherent theoretical framework for introducing mental processes as intermediate elements in the occurrence of stress.

Later, research included the relationships between the psychic, nervous and immune systems leading to the development of psychoneuroimmunology (PNI). The results obtained in this field lead to the conclusion that the cognitive evaluation of stressors is very important and that stressors (regardless of whether they are few and strong or, weaker but many) can lead to a decrease in the immune response, thus favoring the appearance of diseases.

Keywords: *stress, experiment, Style, rezistance.*

INTRODUCERE

Termenul „stres" desemnează o serie de substantive cu nuanţe ce pot diversifica sensul: încordare, presiune, povară, forţă, efort, solicitare, tensiune, constrângere etc. Potrivit Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, etimologia cuvântului „stres" provine parţial din abrevierea cuvântului englezesc „distres", parţial din cuvântul „estrece" din vechea franceză, ce aveau înţelesurile de „constrângere, suferinţă", derivate, la rândul lor, din latinescul „strictus", participiul trecut al lui „stringere", cu înţelesul de „a trage din greu".

Selye: O stare ce se traduce printr-un sindrom specific indus într-un sistem biologic.

Pieron: Agresiunea, acţiunea violentă exercitată asupra organismului de un stimul fizic/emotional sau o frustrare acută.

Delay: O stare de tensiune acută a organismului obligat să-şi mobilizeze capacitătile de apărare pentru a face fată unei situaţii amenintătoare.

McGarth: stresul apare atunci când se produce un dezechilibru marcant între solicitările mediului si capacitătile de răspuns ale organismului.

Denumit şi maladia invizibilă, stresul este, în general, consecinţa adecvării ritmului vieţii profesionale la cel al vieţii private (Petrescu, 2004).

Cercetările mai noi arată că există şi un stres cumulativ, în sensul că anumite evenimente cotidiene au o anumită semnificaţie stresantă şi cumularea lor în timp duce la apariţia manifestărilor de stres. Holmes si Rahe au alcătuit o scală a evenimentelor stresante de viaţă si care acordă puncte diferitelor situaţii cu care ne confruntăm. Pe baza punctajului acumulat timp de 6-12 luni ei fac o predicţie privind apariţia unei boli organice pentru că stresul fragilizează, vulnerabilizează organismul.

Nu numai evenimentele neplăcute, dar şi cele plăcute, creează situaţii de stres. Studiile pe acesta temă (Arădăvoaice, 1993; Burduş, Căprărescu, 1999; Cole, 2000) au arătat ca stresul este declanşat de un eveniment semnificativ, care ne şochează sau ne alarmează şi căruia trebuie să-i facem faţă.

În zilele noastre este un fapt bine cunoscut că stresul este prezent în vieţile noastre, fie că este cauza vieţii profesionale, fie că este vorba de factori stresanţi cotidieni, zilnici.

Stesul ne afectează întreaga viaţă şi activitate, ne scade productivitatea şi poate cauza depresiei, comportamente deviante sau antisociale. Aceste descoperiri au determinat multe companii să ofere angajaţilor condiţii menite să scadă nivelul de stres existent şi să prevină stresul pe viitor. Necesitatea combaterii şi prevenirii stresului este cunoscută în întreaga lume, se aplică din ce în ce mai multe programe de intervenţie menite să mărească productivitatea angajaţilor prin înlăturarea stresului.

MODELE ALE STRESULUI OCUPATIONAL

1. Modelul potrivirii persoană-mediu

Modelul potrivirii persoană-mediu (French, Caplan, & Harrison, 1982 citaţi în Chemers, Hays, Rhodewalt, Wysocki, 1985) spune că potrivirea dintre o persoană şi mediu determină nivelul stresului pe care îl percepe persoana. O potrivire bună persoană-mediu apare cand abilitaţile şi deprinderile unei persoane se potrivesc cu solicitarile postului sau mediului de muncă. Utilizând acest model, French şi colaboratorii săi (1982, citaţi în Landy & Conte, 2004) au găsit că o potrivire redusă între persoană şi mediu este în mod frecvent asociată cu reacţii crescute la stres. Angajaţii ale căror deprinderi şi abilitaţi se potrivesc bine cu mediul muncii raportează un nivel scăzut de stres şi mai puţine reacţii (Landy & Conte, 2004).

Karasek (1979, citat în Landy & Conte, 2004) nu a accentuat în modelul dezvoltat în mod formal rolul perceptiilor asupra solicitărilor şi controlului. În contrast, modelul

potrivirii persoană-mediu se focalizează explicit pe percepţiile indivizilor asupra deprinderilor şi abilităţilor relaţionate cu solicitările mediului de muncă. În plus, spre deosebire de modelul solicitărilor şi controlului, modelul potrivirii persoană-mediu ia în considerare influenţe externe cum sunt suportul social din partea familiei şi sursele de muncă. De exemplu, Edwards și Rothbard (1999, citați în Landy & Conte, 2004) au găsit că starea de bine a angajaților variază în funcţie de percepţiile acestora asupra muncii şi experienţele din cadrul familiei. Rezultatele acestui studiu indică faptul că intervenţiile vizând managementul stresului ar trebui să ia în considerare potrivirea dintre angajaţi şi mediul lor de muncă, respectiv mediul familial. În mod particular, dacă există o potrivire bună atât în cadrul familiei, cât şi în mediul de muncă, există probabilitatea ca stresul cumulativ să conducă la performanţă scăzută în muncă şi la probleme de sănătate.

Cercetările recente au diferenţiat mai clar între potrivirea persoană-post şi potrivirea persoană-organizatie (Le Blanc, Jonge & Schaufeli, 2000). Potrivirea persoană-post se referă la masura în care deprinderile, interesele şi abilitaţile unui individ sunt compatibile cu solicitările unui anumit post. Potrivirea persoană-organizaţie se referă la masura în care valorile unui individ sunt consistente cu valorile organizaţiei. Într-un eşantion de manageri, Lovelace si Rosen (1996, citati in Le Blanc, Jonge & Schaufeli, 2000) au găsit că percepţia unei potriviri slabe între persoană şi organizaţie se asociază cu niveluri crescute ale stresului, insatisfacţie în muncă şi intenţia de părăsire a postului. În mod similar, Saks și Ashforth (1997, citați in Le Blanc, Jonge & Schaufeli, 2000) au găsit că percepţiile favorabile ale angajaţilor asupra potrivirii persoană-organizaţie corelează pozitiv cu intenția de a ramâne în organizaţie şi cu un profit real. În plus, percepţiile favorabile ale angajaţilor asupra potrivirii persoană-post corelează pozitiv cu satisfacţia de postul și cu angajamentul faţă de organizaţie, şi negativ cu stresul (Le Blanc, Jonge și Schaufeli, 2000).

Diferitele tipuri de potrivire au o influenţă asupra unor numeroase probleme, incluzând stresul, insatisfacţia în muncă şi intenţia de a părăsi organizaţia. Potrivirea este adesea crescută prin procesele de recrutare şi selecţie care ajută candidaţii şi pe cei care fac angajările să evalueze probabilitatea potrivirii dintre candidaţi şi posturi, respectiv dintre candidaţi şi organizaţie (Le Blanc, Jonge si Schaufeli, 2000).

Modelul potrivirii persoană-mediu sugerează mecanisme prin care indivizii se pot proteja de stresul care acompaniază lipsa de potrivire dintre persoană şi mediu. Unul dintre acestea este suportul social. De exemplu, angajații a căror activitate implică încadrarea în termene limită aparent imposibile ar putea să caute suport informaţional şi emoțional din partea colegilor de muncă. Reducând experienţierea stresului în acest mod, angajaţii ar putea fi capabili să se focalizeze mai bine şi să se apropie de respectarea termenelor decât dacă ar fi depăşite şi ar suferi diferite reacţii la stres. În ansamblu, modelul potrivirii persoană-mediu permite investigarea stresului ocupaţional prin luarea în considerare a interacţiunii dintre persoană şi stresori în mediul de muncă. Această abordare recunoaşte în mod specific faptul că stresul poate influenţa indivizii în mod diferit, în funcţie de preferinţele, valorile şi abilitaţile acestora.

Modelul Michigan al Portrivirii Persoană –Mediu/ Person –Environment Fit Model (French, 1974; Harrison, 1985; Beehr, 1994) este o elaborare specifică atât a atributelor persoanei, cât şi a caracteristicilor mediului în care aceasta îşi desfasoară activitatea. Cercetatorii de la Institutul pentru Cercetare Socială al Universitatii din Michigan au identificat două tipuri de nepotrivire care pot duce la alterarea sănătaţii şi stării de bine a angajatului:

a) nepotrivirea nevoilor şi preferințelor individului cu resursele şi recompensele organizaţiei;

b) nepotrivirea abilitaţilor şi deprinderilor individului cu cerinţele şi conditiile slujbei.

Modelul postulează ca o potrivire redusă cu postul duce implicit la experenţierea stresului, pe când o potrivire ridicată dintre cerintele postului şi deprinderile angajatului corelează pozitiv cu starea de bine și cu satisfacţia de muncă (Beehr, 1995).

Într-un studiu din 1976, Harrison a demonstrat că nu complexitatea muncii sau nivelul de cerinţe dorit de lucrător sunt relaţionate cu depresia, ci măsurarea potrivirii persoană-mediu este mai predictivă pentru aceasta (Holt, 1992).

Adrian Furnham (1994) prezintă modelul Potrivirii Persoană-Mediu ca fiind o combinaţie între abordarea situațională şi cea a diferenţelor individuale, care ia în calcul atât factorii de mediu, cât şi factorii personali:

a) măsura în care abilitaţile şi deprinderile personale se potrivesc cerinţelor şi condiţiilor slujbei;

b) măsura în care mediul muncii oferă suport venind în întâmpinarea nevoilor individului.

Distingem astfel între două tipuri de potriviri: o potrivire a nevoilor şi valorilor persoanei cu suportul şi oportunităţile din mediu şi o potrivire între persoana obiectivă, respectiv subiectivă, şi caracteristicile mediului. Corespondența dintre persoana obiectivă şi cea subiectivă este etichetată ca fiind *acurateţea autoevaluării*, iar cea dintre mediul obiectiv şi cel subiectiv este denumită *contactul cu realitatea* (Furnham).

Modelul lui Osipow şi Spokane, descris de Furnham (1994), care stă la baza Inventarului de Stres Profesional, are în spate acest model. Modelul OSI se centrează asupra *percepţiei subiective* a indivizilor privind stresul ocupaţional şi tensiunea resimţită, care este influenţată de disponibilitatea resurselor de coping. Din această perspectivă, stresorii sunt aceiaşi pentru toţi indivizii, răspunsul la stres vine însă din diferenţele individuale de ajustare la situaţii.

2. Modelul Cooper de studiu al stresului

În studiul de faţă am pornit de la definirea stresului ca fiind stimul, răspuns sau integractiunea dintre acestea, care rezultă într-un dezechilibru perceput între pesoană şi mediu (Cox, 1978). Pentru a putea identifica mai bine elementele implicate în acest proces, am construit studiul de faţă pe modelul lui Cooper, care consideră că pentru a studia stresul este nevoie de instrumente care să ofere o masură comprehensivă, integrată, prin

care sa se ofere indivizilor şi organizaţiilor ajutor practic (Cooper si Williams, 1998). El îmbraţişează ideea lui Dewe (1991), care recunoaşte că o orientare numai pe stresorii identificaţi la nivelul mediului de muncă nu mai este suficientă în studiul stresului şi ca abordări noi, cu viziuni tranzacţionale trebuie dezvoltate. Şi acest model consideră că reacţiile la stres sunt rezultatul unor percepţii subiective ale mediului. În model sunt încadrate mediul care impune anumite cerinţe şi condiţii, persoana cu particularităţile sale și reacţiile la stres care vin dintr-un dezechilibru perceput între cerinţele impuse de mediu şi capacitatea de raspuns a persoanei. Prezentam în figura de mai jos o imagine schematică a modelului pentru a avea o viziune de ansamblu a elementelor implicate în studiul stresului.

Acest model stă la baza Occupational Stress Indicator (OSI), chestionarul folosit în această lucrare, care ne-a permis identificarea stresorilor din mediu, a variabilelor personale implicate în percepția stresului, dar și a reacțiilor subiective la stimulii percepuți ca amenințători.

Astfel, stresul este o variabilă care apare în urma acţiunii stresurilor, dar, pe de altă parte, este văzut ca şi consecinţe atât la nivel individual, cât şi la nivel de organizaţie. Din această perspectivă, atitudinile organizaţionale şi tensiunea resimțită la nivel individual sunt rezultate ale stresurilor, ale caracteristicilor muncii asupra persoanei.

3. Modelul solicitărilor şi resurselor

Potrivit modelului solicitărilor şi resurselor sănătatea şi starea de bine sunt relaţionate cu doua categorii generale de caracteristici ale muncii: solicitările de muncă şi resursele disponibile (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Solicitările de muncă se referă la acele aspecte ale muncii care solicită efort fizic şi mintal susţinut şi sunt asociate cu anumite costuri fiziologice și psihologice. Resursele se referă la acele aspecte fizice, psihologice, sociale sau organizationale care sunt funcţionale în atingerea obiectivelor de muncă, reduc solicitările de muncă şi costurile fiziologice şi psihologice asociate lor, sau stimulează cresterea şi dezvoltarea personală (van Veldhoven, Taris, de Jonge, Broersen, 2005). Ideea centrală a modelului este că, deşi fiecare post de muncă poate să implice caracteristici particulare ce afectează sanatatea şi starea de bine a angajatilor, este totuşi posibilă încorporarea acestor elemente într-un model general aplicabil, fundamentat teoretic.

4. Modelul solicitărilor, abilităţilor și suportului

Modelul stresului ocupaţional propus de van Veldhoven, Taris, de Jonge și Broersen (2005) distinge două axe paralele de bază în relaţia dintre caracteristicile muncii şi starea de bine: pe prima axă, solicitările calitative şi cantitative ale posturilor se asociază cu consecinţe la nivelul sănătăţii/ reacţii, iar pe cea de-a doua axă utilizarea deprinderilor și suportul social se relaționează cu consecinţe la nivel atitudinal/ stare de bine. Figura prezintă relaţiile dintre dimensiunile modelului. Dispunerea axelor indică operarea lor paralelă în timp, dar în același timp lasă deschisă pentru cercetarile ulterioare proble-

ma identificării modalităţilor în care acestea se influenţează (van Veldhoven, Taris, de Jonge, Broersen, 2005).

CONCLUZII

Stresul este o reacție normală a organismului la factori de mediu sau evenimente care pot amenința echilibrul său intern. Este o parte naturală a vieții și poate avea atât efecte pozitive, numite stresuri pozitive sau eustres, cât și efecte negative, numite stresuri negative sau distres.

Factorii de stres psihosociali rezultă din interacţiunea individului cu mediul său socioprofesional, economic şi familial.

Având în vedere realitatea, conform căreia orice factor psiho-social poate tulbura adaptarea organismului, se poate considera că sănătatea mintală, cu o funcţionalitate psihică optimală, este rezultatul unei adaptări şi adaptabilităţi eficiente şi optimale.

Bibliografie:

1. ANDRIESCU, N.T. *Stresul factor determinant în procesul de asimilare al limbajului*, 1992, p. 28-29.
2. ANITEI, M., CHRAIF, M., BÂRCA, A. The validation ofan academic environment stress measurement instrument. In: Proceeding of 4th International Conference “*Education Facing Contemporary World Issues*“, Piteşti, Romania, 2010.
3. CAPOTESCU, R. *Stresul ocupaţional, teorii, modele, aplicaţii.* Iași: Lumen, 2006, p. 25-80.
4. DEREVENCO, P., ANGHEL, I. & BĂBAN, A. *Stresul în sănătate şi boală*. Cluj-Napoca: Dacia, 1992.
5. FLORU, R. *Stresul psihic.* Bucureşti: Editura Enciclopedică Română, 1974, p. 56-78.
6. GOLISZEK, A. *Învingeţi stresul.* Bucureşti: Teora, 1998, p. 44-46.
7. HAWKINS, P.I. *Hipnoza şi stresul*. Iași: Polirom, 2009, p. 65-72.
8. LEGERON, P. *Cum să ne apărăm de stres.* Bucureşti: Trei, 2001, p. 57-70.
9. MICLEA, M., MILES, C. *Stres şi apărare psihică.* Cluj-Napoca: P:U:C., 1997.
10. STORA, J.B. *Stresul.* Bucuresti: Meridiane, 1999, p. 86-103.
11. BĂBAN, A. *Stres şi personalitate.* Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998.
12. COOPER, C.L. & Payne, R. *Stress at work*, New York: John Wiley & Sons, 1978.
13. FLORU, R. *Stresul psihic.* Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1984.
14. SELYE, H. Ştiinţă şi viaţă. Bucureşti: Editura Politică, 1984.
15. POPESCU NEVEANU, P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Albatros, 1978.

ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND STILUL DE ATAȘAMENT

CONCEPTUAL APPROACHES REGARDING ATTACHMENT IN CHILDHOOD

Xenia MARC, ORCID: 0009-0006-7711-004X
DGASPC Cluj, Cluj-Napoca, România

CZU:159.942.5-053.2

e-mail: xenia.marc92@gmail.com

Attachment theory has been generating creative and impactful research for almost half a century. In this paper we focus on the documented antecedents and consequences of individual differences in infant attachment patterns. We pay particular attention to the concept of cognitive "working models" and how they contribute to the way children see themselves in relationships with others and how they will form relationships in adulthood. We consider adult caregiving behavior that predicts infant attachment patterns, and the still-mysterious "transmission gap" between parental AAI classifications and infant Strange Situation classifications. We also review connections between attachment and (a) history of abuse, (b) neglect and (c) trauma. Our goal is to create a psychological profile for minors who are victims of abuse and/or neglect, by examining the role of childhood attachment, in predicting re-victimization in adolescence or adulthood.

Keywords**:** *abuse, attachment theory, attachment styles, emotional regulation, neglect.*

INTRODUCERE

Atașamentul reprezintă legătura emoțională puternică formată între un copil și îngrijitorul său. Această legătură servește drept siguranța din care copilul poate explora mediul înconjurător, iar în acelați timp își caută confort atunci când este stresat [1, 2].

De la atașamentul securizat până la stilurile anxios/ambivalent, evitant și dezorganizat/dezorientat, aceste tipare influențează percepția de sine, dinamica interpersonală și bunăstarea emoțională a individului atât în copilărie, cât și în perioada adultă [5].

Cercetătorii au oferit o imagine complexă a precursorilor parentali și experiențiali ai atașamentului infantil, a legăturilor dintre experiențele timpurii legate de atașament și funcționarea ulterioară a copilului, precum și mecanismele implicate în explicarea acestor legături. Am selectat câteva dintre abordările care au cercetat această arie a dezvoltării și menținerii atașamentului la copii. Începem prin a lua în considerare unul dintre conceptele centrale ale teoriei atașamentului, modelul de lucru intern, urmat de o luare în considerare a mecanismelor fiziologice care ajută și la explicarea influenței atașamentelor timpurii. În cele din urmă, discutăm despre aplicarea cercetărilor asupra atașamentului pentru a reduce riscul ca minorii să dezvolte sau să mențină atașamente nesigure și implicațiile acestora în situațiile de abuz și violență în familii.

Lucrarea are ca scop principal identificarea legăturii dintre stilul de atașament al copiilor, disponibilitatea părinților față de nevoile acestora și istoricul de abuz. Scopul

final este de a forma un profil psihologic al minorilor aflați în situații de abuz, focusându-ne pe schemele cognitive, stilul de atașament și reglarea emoțională. În prezentul articol am aprofundat conceptele de bază ale teoriei atașamentului, multiple teorii și modele de conceptualizare a fenomenului, precum și implicațiile pe care acestea le au.

MATERIAL ȘI METODĂ

O abordare exhaustivă asupra atașamentului înglobează perspectivele mai multor autori și cercetători asupra acestui spectru. De-a lungul timpului, cercetătorii și teoreticienii au extins și au modificat teoria atașamentului, rezultând diverse abordări.

Bowlby a concluzionat faptul că atașamentul este un comportament învățat de-a lungul evoluției speciei, care are rol de apărare. Chiar și adulții se simt mai în siguranță în apropierea unei anumite persoane sau grup familiar, în special în situațiile neobișnuite sau noi. Atașamentul reprezintă legătura emoțională puternică formată între un copil și îngrijitorul său, iar această legătură servește drept siguranță din care copilul poate explora mediul înconjurător, iar în același timp își caută confort atunci când este stresat. Calitatea acestui atașament influențează profund dezvoltarea emoțională și socială a unui individ [1]. Răspunsul îngrijitorului (sau lipsa acestuia) la nevoile copilului contribuie la relația și legătura diadică dintre copil și părinte. Prin această interacțiune cu îngrijitorul, copilul își creează o reprezentare proprie a părintelui, urmând să își formeze așteptări de la relațiile de interacțiune dintre sine și alții, pe baza celor pe care le are cu părintele, formând ceea ce Bowlby a numit „modele de lucru interne” despre sine. Unul dintre conceptele-cheie în teoria atașamentului este „sistemul comportamental de atașament”, care se referă la un sistem organizat de comportamente care are un rezultat previzibil (adică proximitatea) și servește o funcție biologică identificabilă (adică protecție).

Bowlby a subliniat importanța sensibilității și a receptivității îngrijitorilor la nevoile unui copil. Atunci când îngrijitorii răspund în mod consecvent și adecvat la semnalele unui copil, se creează o bază de atașament sigură care favorizează un sentiment de încredere și bunăstare emoțională [2]. Gradul de sensibilitate și receptivitate al părintelui față de nevoile copilului determină în mare măsură tipul de atașament (de exemplu, sigur *versus* nesigur) care se formează între copil și părinte. De asemenea, aceast stil de atașament corespunde tipului de model intern de lucru pe care copilul îl va dezvolta. Astfel, prezența receptivității părintelui și acționarea acestuia în funcție de indiciile și nevoile copilului contribuie la tipuri de atașament sigure/ sănătoase și modele de lucru interne binevoitoare ale copilului față de sine și relațiile cu alte persoane [3,4,5]. Bebelușii învață că merită îngrijirea părinților, că părinții lor sunt previzibili, că lângă aceștia sunt în siguranță și că pot explora lumea. Pe de altă parte, insensibilitatea părinților, lipsa de răspuns asupra nevoilor, inconsecvența, respingerea și inaccesibilitatea contribuie la atașamentul nesigur al sugarului [6,7,8].

Mary Ainsworth și-a efectuat cercetările în anii 1960 și 1970 în timp ce lucra alături de John Bowlby, inițiatorul teoriei atașamentului. Experimentul ei, „Situație ciudată”, a implicat observarea reacțiilor sugarilor la despărțiri și reuniuni cu îngrijitorii lor într-un

cadru controlat de laborator [9]. Acest studiu a condus la identificarea a trei stiluri principale de atașament: securizant/sigur (caracterizat prin prezența confortului în legătură cu separarea și apropierea față de persoana de siguranță. Copiii cu stiluri de atașament sigure se simt încrezători în explorarea mediului lor, în timp ce știu că îngrijitorul lor le va oferi confort și sprijin atunci când este nevoie), anxios/ ambivalent (se va regăsi constant nevoia de a căuta apropierea și contactul cu persoana de siguranță și incapacitatea de a trăi perioade scurte de separare, acestea fiind manifestate prin furie) [1,9] și evitant (copiii tind să evite sau să-și suprime nevoile emoționale, deoarece au învățat că îngrijitorul lor poate să nu le răspundă în mod constant) [9].

În urma celor 3 stiluri de atașament, pe baza cercetărilor, Mary Ainsworth a descoperit un al patrulea stil: stilul de atașament dezorganizat, cunoscut și sub denumirea de atașament dezorganizat-dezorientat [3]. Acest stil de atașament este considerat mai puțin comun și mai complex în comparație cu cele trei menționate anterior. De obicei, rezultă din experiențele inconsecvente sau înspăimântătoare de îngrijire în timpul copilăriei. Copiii cu un stil de atașament dezorganizat manifestă adesea comportamente și reacții contradictorii atunci când interacționează cu îngrijitorii lor sau în situații stresante [9,3]. La scurt timp după dezvoltarea „Situației ciudate", care a permis cercetătorilor să evalueze în mod valid orientările de atașament ale copiilor, a existat un interes puternic pentru potențialele legături dintre atașamentul securizant și motivele și comportamentele prosociale (de exemplu, empatie, compasiune). Din punct de vedere teoretic, există motive de a ne aștepta ca acei copii care au dezvoltat un atașament securizant, ale căror nevoi au primit răspuns într-un mod sensibil și receptiv, își vor dezvolta capacitatea de a răspunde nevoilor altora în mod empatic [12].

Teoria atașamentului, dezvoltată de John Bowlby și extinsă mai târziu de Mary Ainsworth, a fost influentă în înțelegerea legăturilor formate între indivizi, în special în contextul relațiilor părinte-copil. În timp ce principiile de bază ale teoriei atașamentului au câștigat o acceptare pe scară largă, există teorii și perspective paralele care oferă opinii nuanțate sau alternative asupra atașamentului.

În 1964, Rudolph Schaffer și Peggy Emerson 1964 au studiat 60 de bebeluși la intervale lunare în primele 18 luni de viață. Rezultatele studiului au indicat că atașamentele erau cel mai probabil să se formeze cu cei care au răspuns cu precizie la semnalele copilului, nu cu persoana cu care au petrecut mai mult timp [10]. Schaffer și Emerson au numit această receptivitate sensibilă. Sugarii intens atașați au avut mame care au răspuns rapid la cerințele lor și au interacționat cu copilul lor. Sugarii care erau slab atașați au avut mame care nu au reușit să interacționeze. Cel mai important fapt în formarea atașamentelor nu este cine hrănește și schimbă copilul, ci cine se joacă și comunică cu el sau ea. Prin urmare, reacția sensibilă la semnalele copilului părea a fi cheia atașamentului [10], studiul acestora susținând teoria atașamentului lui Bowlby.

În timp ce unii teoreticieni ai atașamentului pun accent pe sensibilitatea părintelui și receptivitatea (sau lipsa acesteia) în determinarea formării atașamentului copilului, alți cercetători au examinat contribuția altor factori (de exemplu, temperamentul) care

infleunșează crearea atașamentului între părinte și copil. Meta-analiza lui Goldsmith și Alansky din 1987 a indicat faptul că temperamentul sugarului (adică predispoziția la suferință) a prezis atașamentul nesigur părinte-copil [11]. În plus, autorii au recunoscut însă natura bidirecțională a relației copil-părinte, astfel încât temperamentul copilului poate fi afectat de receptivitatea părintelui. Ei au sugerat că în timp ce temperamentul sugarului poate juca un rol important în formarea stilului de atașament, factorii parentali, cum ar fi sensibilitatea îngrijitorului, ar putea exercita un impact mai puternic asupra atașamentului dezvoltat între adult și copil decât temperamentul [11].

Cercetările lui Alan Sroufe au oferit perspective valoroase asupra teoriei atașamentului, ajutând la perfecționarea și extinderea înțelegerii noastre despre modul în care modelele de atașament se dezvoltă și influențează diferite aspecte ale dezvoltării umane. Abordarea sa longitudinală a oferit o perspectivă unică asupra complexității și variabilității relațiilor de atașament de-a lungul vieții [12]. Sroufe a subliniat natura dinamică a relațiilor de atașament și rolul adaptării în modelarea stilurilor de atașament. Lucrarea sa a evidențiat faptul că modelele de atașament nu sunt fixe, ci mai degrabă ele se pot schimba în timp în funcție de calitatea îngrijirii și de experiențele copilului în diferite contexte [12,13]. El a susținut că stilurile de atașament sunt o reflectare a strategiilor copilului de a face față mediului înconjurător. El a subliniat necesitatea de a lua în considerare o gamă mai largă de factori contextuali, inclusiv condițiile socioeconomice și influențele culturale, atunci când studiază atașamentul. A subliniat, de asemenea, necesitatea de a trece dincolo de un accent strict pe relația mamă-copil și de a recunoaște contribuțiile mai multor îngrijitori în viața unui copil [13].

În 1998, în unul dintre studiile fundamentale, Main și Goldwyn au examinat clasificările atribuite atașamentului folosind AAI (Adult Attachment Interview) și modul în care acestea se refereau la clasificările atașamentului sugarilor testați în „Situația ciudată”, o evaluare folosită în mod obișnuit pentru atașamentul sugarilor [3]. Ei au găsit o corelație semnificativă între cele două, sugerând o continuitate în stilurile de atașament de la copilărie până la vârsta adultă. Clasificările AAI pentru mame au fost legate de sensibilitatea maternă: mamele sigure sunt mai sensibile la fiicele lor decât mamele nesigure, dar pentru băieți acest lucru nu a fost adevărat. În plus, clasificările AAI pentru părinți au fost legate de dezvoltarea socio-emoțională a copiilor lor în anii preșcolari. AAI pare a fi un instrument promițător pentru măsurarea stării de spirit a părinților în ceea ce privește relațiile de atașament într-o varietate de cadre naturale [20].

Pe baza constatărilor din studiul inițial al lui Ainsworth asupra precursorilor diferențelor individuale în atașamentul copiilor [3], cercetătorii se așteptau ca această legătură să fie explicată prin sensibilitatea maternă, ei credeau că starea de spirit a unei mame în ceea ce privește atașamentul îi ghidează comportamentul sensibil față de copil, care, la rândul său, influențează calitatea atașamentului copilului. Cu toate acestea, la sfârșitul unui deceniu de cercetare, van IJzendoorn a publicat o meta-analiză care indică faptul că legătura puternică și bine replicată dintre atașamentul matern și sugar nu a fost mediată pe deplin de sensibilitatea maternă [5], cercetătorul denumind descoperirea

sa drept „lacună în transmitere”. Teoreticienii sunt de acord că stilul de atașament securizant dintre părinte și copil contribuie la dezvoltarea sănătoasă a copilului, întrucât relațiile nesigure de atașament părinte-copil sunt asociate cu un risc crescut al dezvoltării unor abilități sociale deficitare și cu imaturitatea emoțională.

Teoreticienii atașamentului presupun că întreruperea transmiterii intergenerațională a atașamentului poate rezulta oportunitatea copilului care a trăit abuzul în copilărie de a experimenta o relație sănătoasă cu un părinte surogat [3], cum ar fi un părinte care nu abuzează, un frate mai mare sau un alt adult în timpul copilăriei [2]. Astfel, relația sănătoasă facilitează dezvoltarea unor modele de lucru interne diferite de cele inițiale despre sine, ceilalți și relațiile din jur, în ciuda relației nesănătoase cu părintele abuziv. Mai mult, experiența emoțională sănătoasă nu trebuie neapărat să apară în copilărie, copilul putând să experimenteze relația sănătoasă în adolescență sau la vârsta adultă cu cel mai bun prieten, partener romantic, terapeut sau mentor. Teoreticienii atașamentului descriu aceste relații de atașament ulterioare ca „atașamente secundare” [9, p. 4]. Chiar dacă relația de atașament secundară este mai scurtă, ca perioadă de timp, decât relația de atașament primară, influența și modelul de lucru intern al relației poate persista [3].

Conform teoriei atașamentului, atunci când copiii părinților abuzivi își formează un stil de atașament nesigur, modelele lor interne de lucru asupra sinelui, asupra celor din jur și relațiile dintre sine și ceilalți sunt marcate de rușine, neîncredere și frică, care împiedică capacitatea copilului de a dezvolta relații cu ceilalți în care să ceară ajutor și sprijin [1,2]. Astfel, calitatea relației dintre părinte și copil influențează natura relațiilor ulterioare pe care copilul urmează să le dezvolte [15]. Conform teoriei intergenerațională de transmitere a atașamentului, abuzul suferit în copilărie, care influențează dezvoltarea unui atașament nesigur, este păstrat și în perioada adultă, ceea ce poate face dificilă dezvoltarea relațiilor romantice sau de apropiere, poate creea o vulnerabilitate pentru relațiile abuzive, devenind o victimă a violenței în cuplu [5,13].

Violența în familie are efecte devastatoare asupra copiilor și adulților. Pe lângă vătămări fizice grave sau fatale și o funcționare psihoemoțională disfuncțională, violența în familie poate interfera cu relațiile de atașament din copilărie și la vârsta adultă. Violența care are loc între parteneri nu afectează doar atașamentul dintre adulți, ci se poate răsfrânge și afecta negativ și asupra atașamentului dintre părinte și copil, atunci când minorii sunt martori ai actelor de violență. Teoretic, violența manifestată asupra partenerului intim poate afecta „indirect” atașamentul dintre părinte și copil, adultul trăind un distres care afectează capacitatea sa de a putea oferi îngrijire consecventă, de a fi sensibil, atent și disponibil pentru nevoile copilului – factori fundamentali pentru formarea unui atașament securizant între părinte și copil [3,4,8]. Copiii mamelor care au fost victime ale abuzului fizic prezintă o probabilitate mai mare în a dezvolta un stil de atașament dezorganizat [20] și experimentează implicare scăzută. Copiii care sunt martori ai violenței domestice pot resimți frică față de părinții abuzatori, precum şi teamă pentru siguranța părintelui abuzat. Main a teoretizat că interacțiunile dintre părinte și copil, interacțiuni care sunt marcate de comportamente ale părintelui etichetate ca fiind înspăimântătoare

sau care îl fac pe copil să simtă frică, ar putea duce la dezvoltarea atașamentului dezorganizat al acestuia, deoarece copilul l-ar percepe pe părinte simultan ca o sursă de frică, dar și ca o sursă de confort [16].

Victimizarea directă asupra copilului de către părintele său este, de asemenea, asociată cu prezența unui atașament nesigur între părinte și copil. Potrivit lui Ainsworth [3], există o rată de prevalență de aproximativ 30% pentru copiii cu atașament nesigur în populația generală. Un studiu din 2006 a evidențiat o constatare similară cu cea a lui Morton și Browne din 1998, în care se arăta că 99,3% dintre copiii care provin din familii abuzive (unde copiii sau frații acestora au fost abuzați) au dezvoltat un atașament nesigur, în comparație cu 32,7% reprezentând copiii din familii neabuzive care aveau un atașament securizant față de părinții lor [20].

Considerăm că valoarea teoretică a lucrării constă în determinarea particularităților psihologice, în special a caracteristicilor emoționale, care alcătuiesc profilul psihologic al minorilor, modelul teoretico-explicativ elaborat articulând relaţia dintre stilul de atașament al minorului și situațiile în care acesta este victimă a abuzului, ceea ce contribuie la o mai bună înţelegere a fenomenului studiat.

Valoarea practică a lucrării constă în crearea unui plan de prevenție, de creștere a conștientizării și de intervenție pentru diminuarea numărului ridicat de cazuri raportate. Aceste informații, statistici și campanii pot fi utilizate de către psihologii școlari, consilieri, diriginţi, asociații, organizații şi alţi specialişti implicaţi în domeniile care încurajează, susțin și protejează educația copiilor. În plan practic, contribuţiile pe care le aduce lucrarea de faţă constau în:

– selectarea şi evidenţierea utilităţii metodelor de identificare a minorilor aflați în medii abuzive şi a nivelului competenţelor cognitive, sociale şi emoţionale ale acestora;

– evidenţierea importanței și necesității programelor de consiliere axate pe dezvoltarea competenţelor emoţionale în rândul minorilor, care contribuie la înzestrarea acestora cu resursele necesare în situațiile dificile, de abuz sau conflict;

– evidențierea impactului pe care lipsa unui mediu familial suportiv, a unui atașament securizant și a răspunsului adulților la nevoile copiilor îl are asupra dezvoltării psihoemoționale a acestora, rezultatele obţinute oferind o perspectivă mai amplă pentru înţelegerea beneficiilor pe care campaniile de conștientizare și consiliere le pot oferi, ajutând la dezvoltarea unei palete cât mai largi de abilităţi şi competenţe din domeniile:

– perceperii, reprezentării emoţiilor şi exprimării de sine;
– reglării emoționale și mecanismelor de coping;
– sensibilităţii faţă de nevoile şi problemele celorlalţi;
– relațiilor interpersonale și integrării în comunități;
– autoevaluării corecte și încrederii în sine.

Rezultatele obţinute în urma acestei cercetări vor întări dovezile empirice privitoare la dificultăţile pe care minorii din medii abuzive le întâmpină în gestionarea propriilor emoţii şi a propriilor relaţii sociale, evidenţiind nevoile de dezvoltare în aceste sectoare

ale funcţionării. Lucrarea oferă un suport teoretico-empiric şi practic valoros, ce vine în sprijinul specialiştilor din România şi din Republica Moldova, pentru o mai bună înţelegere a fenomenului de abuz în cazul minorilor şi pentru ghidarea în elaborarea/implementarea intervenţiilor necesare.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

S-a demonstrat că atașamentul nesigur părinte-copil poate avea un impact negativ asupra calității relațiilor ulterioare pe care minorul le dezvoltă, impactează negativ capacitatea de a iniția cu succes relații intime, influențează abilitățile sociale ale copilului în contact cu persoane necunoscute, distorsionează reprezentările sinelui (credințele personale legate de propria persoană), scade capacitatea de a dezvolta reziliența, permite manifestarea și susținerea ego-ului și dezvoltă problemele de comportament folosite ca mecanisme de coping în situații conflictuale pe care nu le poate gestiona emoțional [14]. Trebuie specificat faptul că nivelul de predicție al influeței, pe care stilul de atașament îl are asupra funcționării psihosociale ulterioare a copilului, este mediat de anumiți factori, precum timpul și stabilitatea sau modificarea tipului de îngrijire pe care minorul o primește [14].

Familiile care au un nivel socioeconomic și de educație scăzut, cu un istoric asemănător în familiile de proveniență, se află mai des în situații de abuz, agresivitate și/sau consum de substanțe ilegale și alcool. Ca urmare a unei reglări emoționale deficitare și a lipsei suportului și a îndrumării pe parcursul vieții, acești adulți dezvoltă diferite adicții ca mecanism de coping emoțional și își manifestă frustrările și nevoile agresiv (prin violență fizică, verbală, manipulare și amenințare). Copiii expuși mediilor abuzive vor prelua mecanismele de coping pe care părinții le folosesc sau vor dezvolta unele care îi vor ajuta să supraviețuiască în situațiile în care se află [21]. Cele mai întâlnite trăsături și comportamente regăsite la copiii care provin din medii defavorizate sunt agresivitatea, izolarea socială și detașarea emoțională, care provin din stimă de sine scăzută, prezența sentimentului de nedreptate, dependență față de abuzator, prezența mentalității de victimă, lipsa empatiei, a compasiunii și prezența sentimentului de neputință [8].

S-a observat faptul că copiii care au un atașament securizant vor experimenta mai puțină frică în situații noi, își vor dezvolta abilități mult mai bune de rezolvare a problemelor, vor arăta mai multă cooperare în relațiile interpersonale, performanțe cognitive crescute și reziliență mai bună [13]. Cei care au un atașament ambivalent/anxios, dezvoltat în urma unei inconsecvențe din partea figurii de atașament, privind nevoile lor, vor fi mai retrași și mai vulnerabili la o posibilă separare în situații sociale viitoare [14]. Persoanele cu atașament sigur tind să-și exprime nevoile și emoțiile în mod deschis, în timp ce cei cu stiluri de atașament nesigure ar putea avea dificultăți în a-și comunica sau manifesta nevoile, astfel vor dezvolta comportamente de evitare pentru a face față emoțiilor [11]. Totodată, copiii care au crescut în medii în care adulții nu au fost disponibili emoțional pentru nevoile lor, au fost descriși ca fiind mai agresivi, impulsivi, deprimați și anxioși, în perioada școlară și de adolescență. Aceștia au prezentat o stimă

de sine scăzută, retragere socială, detașare emoțională în raport cu ceilalți copii și au prezentat trăsături de hiperactivitate și lipsă de atenție [5].

Astfel, copiii care au un atașament securizant vor experimenta mai puțină frică în situații noi, își vor dezvolta abilități mult mai bune de rezolvare a problemelor, vor arăta mai multă cooperare în relațiile interpersonale, performanțe cognitive crescute și reziliență mai bună [14]. Copiii care au un atașament ambivalent/anxios, dezvoltat în urma unei inconsecvențe din partea figurii materne, privind nevoile lor, vor fi mai retrași și mai vulnerabili la o posibilă separare în situații sociale viitoare [6]. Atașamentul evitant reprezintă o strategie de apărare, dezvoltată în urma lipsei prelungite a unui răspuns la nevoile de atașament, respingere și ostilitate din partea mamei, iar efectul acestei strategii este reducerea anxietății și furiei copilului. În perioada adultă, acest stil de atașament se va observa în comportamente precum izolare emoțională, lipsă a empatiei și comportamente antisociale și agresive [5].

Abuzul asupra copiilor afectează negativ formarea atașamentului și modelele de lucru interne pe care le creează [1,2]. Copiii care sunt victime ale părinților abuzivi ajung să formeze față de părinții lor un atașament anxios [15], dezorganizat [15] sau evitant [15,13]. În revizuirea literaturii de specialitate a lui Morton și Browne din 1998, rezultatele a 13 din 15 studii au sugerat că în situațiile în care mamele erau abuzive față de copiilor lor sau îi neglijau era o rată a probabilității mult mai mare ca aceștia să dezvolte atașament nesigur (măsurat de Ainsworth situație ciudată sau o versiune modificată), față de copiii neabuzați și/sau neneglijați de către mamele lor (13,15,16,17,19). În toate cele 15 studii, o medie de 76% dintre sugarii abuzați au prezentat un atașament nesigur, comparativ cu 34% dintre sugarii neabuzați [18].

Cercetarea atașamentului a stabilit în mod clar importanța experiențelor timpurii cu părinții pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. Cu toate acestea, prea puțini părinți ajung în rolul de părinte cu insuficiente cunoștințe despre dezvoltarea copilului și despre importanța relației timpurii dintre părinte și copil, astfel lipsindu-le cunoștințele și abilitățile necesare pentru a reacționa într-un mod receptiv și sensibil la nevoile acestora. Din păcate, în sistemul educațional lipsește educația pentru viitorii părinți, la toate ciclurile de învățământ. Chiar și la nivel universitar, există puține cursuri care vizează pregătirea tinerilor adulți pentru căsătorii sănătoase, unde se discută despre relațiile de cuplu și fundația acestora, precum și despre parenting.

CONCLUZII

Scopul acestui articol a fost să oferim o descriere actuală a ceea ce este cunoscut în multe domenii importante ale cercetării atașamentului, să discutăm lacunele din cunoștințele actuale și să sugerăm căi importante pentru cercetări viitoare și pentru crearea și evaluarea intervențiilor practice. O întreprindere importantă pentru viitor este să luăm în considerare modul în care atașamentul este diferențiat și integrat cu alte caracteristici ale dezvoltării. Această sarcină apare cu privire la fiecare fază a dezvoltării – copilărie, adolescență și vârsta adultă.

Un mediu sigur, cu mai puțină violență și o gestionare mai bună a nevoilor copiilor poate fi atins numai în măsura în care aceștia vor beneficia de ceea ce Bowlby și Ainsworth au numit un „refugiu sigur și o bază sigură”. Parțial, prin eforturile lui Bowlby, Ainsworth și ale descendenților lor intelectuali, a fost posibil să se reducă abuzul asupra copiilor, să se contribuie la o mai bună educație parentală și să se îmbunătățească înțelegerea dezvoltării psihopatologiei.

În continuare este nevoie să se măsoare aceste constructe în eșantioane reprezentative din România pentru a putea avea o imagine mai clară asupra situației actuale și a putea crea metode și instrumente de intervenție în segementele de populație care au cea mai mare nevoie.

Referințe:

1. BOWLBY, J. *Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger.* London: Hogarth Press, 1973.
2. BOWLBY, J. Developmental psychiatry comes to age. În: *Am. J. Psychiatry,* 1988, no. 145, pp. 1–10.
3. AINSWORTH, M.D.S., BLEHAR, M.C., WATERS, E., & WALL, S. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
4. GROSSMAN, K.E., GROSSMAN, K. Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In *Attachment across the life cycle.* London: Routledge, 1991, pp. 93-114.
5. VAN IJZENDOORN, M.H. Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. In: *Psychological Bulletin*, 1995, no. 117, pp. 387-403.
6. VAN IJZENDOORN, M.H., GOLDBERG, S., KROONENBERG, P.M., FRENKEL, O.J. The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: a meta-analysis of attachment in clinical samples. In: *Child Development,* 1992, no.63, pp. 840–858.
7. EGELAND, B., & FARBER, E. Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. În *Child Development*, 1984, no. 55, pp. 132-139.
8. EGELAND, B., JACOBVITZ, D., SROUFE, A. Breaking the Cycle of Abuse. In: *Child Development,* 1988, vol. 59, no. 4, pp. 1080-1088.
9. AINSWORTH, M.D.S. Attachment beyond infancy. In: *Am. Psychologist,* 1989, no. 44, pp.709–716.
10. SCHAFFER, H.R., & EMERSON, P.E.. The development of social attachments in infancy. In: *Monographs of the society for research in child development*, 1964, pp.1-77.

11. BELSKY, J., & ROVINE, M. Temperament and attachment security in the strange situation: An empirical rapprochement. In: *Child Development,* 1987, pp.787-795.
12. SROUFE, L.A. Early relationships and the development of children. In: *Infant Mental Health Journal,* 2000, no. 21, pp. 67–74.
13. SROUFE, A., EGELAND, B., CARLSON, E., COLLINS, W.A. *The development of the person.* The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*,* 2005.
14. THOMPSON, R.A. Early attachment and later development. In: *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications,* 1999, pp. 265- 286.
15. CRITTENDEN, P.M., & AINSWORTH, M.D.S. Child maltreatment and Attachment Theory. In: *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, 1989, p. 349-373.
16. LYONS-RUTH, K., BRONFMAN, E., & PARSONS, E. Atypical maternal behavior and disorganized infant attachment strategies. Frightened, frightening, or atypical maternal behavior and isorganized infant attachment strategies. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1999, no. 64, pp. 67-96.
17. CICCHETTI, D., KAUFFMAN, J., Effects of Maltreatment on School-Age Children's Socioemotional Development: Assessments in a Day-Camp Setting. In: *Developmental Psychology*, 1989.
18. MORTON, N. & BROWNE, K.D. Theory and observation of attachment and its relation to child maltreatment: A review. In: *Child Abuse and Neglect*, 1998, no. 22, pp. 1093-1104.
19. LYONS-RUTH, K. Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment parents. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1996.
20. CICCHETTI, D., ROGOSCH, F.A., & TOTH, S.L. Fostering secure attachment in infants in maltreating families through preventative interventions. In: *Development and Psychopathology*, 2006, no. 18, pp. 623-649.
21. MAIN, M. Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1996, no. 64(2), pp. 237–243.

ASPECTE TEORETICE ALE ÎNCREDERII ÎN SINE ȘI CALITĂȚII VIEȚII

THEORETICAL ASPECTS OF SELF-CONFIDENCE AND QUALITY OF LIFE

Bogdan Cristian VOICU, ORCID: 0000-0002-0026-0895
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.923.2:330.59 e-mai: voicubogdancristian@gmail.com

The theoretical models of self-confidence can be divided according to the central focus of the theoretical model and the preponderance of the influences exerted. Thus, we will find models that explain self-confidence mainly by centralizing the importance of internal factors and theoretical explanatory models that mainly capitalize on the importance of the influence of external factors. This division is not an exhaustive one, but one that aims to order the specialized literature in a dichotomous linear manner. Thus, we can list the theoretical models that are focused on internal factors (personality traits: extraversion, emotional stability and self-esteem; cognitive processes and emotions, etc.) determinants of self-confidence.

The quality of life, at the macro level, first of all implies a development of the life situation of the individual/population, then of the way in which individuals relate to these circumstances and what are their subjective experiences; thirdly, an understanding of the way in which different areas of life are evaluated and what are the expectations and desires of the population towards them, and finally, suitable public policies can be identified and formulated to achieve the quality of life of the population. If we were to analyze the concept of quality of life through the same dichotomous linear perspective, we will broaden the perspective of internal factors by adding personal physical aspects and call them individual factors, and by external ones we mainly refer to social factors that interface the psychological aspects of the individual with societal aspects. In describing the concept of quality of life, we will analyze the perspective given by the World Health Organization (WHO), the perspectives of current research in the world reaching the social-governmental perspective and especially that of research in the field of psychology in Romania and the Republic of Moldova.

Keywords: *self-confidence, quality of life, explanatory theoretical models.*

De-a lungul istoriei, încrederea în sine a fost folosită în mod interschimbabil cu conceptele autoeficacitate și stima de sine. Abraham Maslow l-a inclus în definiția sa a autoactualizării, afirmând că trebuie satisfăcute nevoile inferioare de supraviețuire, siguranță, iubire și apartenență înainte de a ajunge la o stare de autoactualizare [1, p. 118].

Încrederea în sine este definită ca percepția unui individ asupra competenței, aptitudinilor și capacității de care are nevoie pentru a manevra cu succes diverse situații [2, p. 273]. Astfel, încrederea în sine este adesea menționată ca autoevaluare sau atitudine legată de sine. Cercetările anterioare privind încrederea în sine se concentrează pe de-

finirea acesteia ca fiind credința cuiva în îndeplinirea unei sarcini, încrederea în sine și credința în îndeplinirea unui anumit standard [3, p. 451].

Încrederea în sine a fost operaționalizată prin stima de sine și autoeficacitate. A crede în sine (stima de sine) și în propriile capacități (autoeficacitate) poate motiva un individ să-și asume mai multe proiecte sau să lucreze pentru a-și atinge obiectivele, cu alte cuvinte, să demonstreze încredere în sine [4, p. 884].

O abordare a definirii încrederii în sine sugerează că aceasta constă în trei componente: o componentă comportamentală, o componentă afectivă și o componentă cognitivă comportamentală ce se referă la autoeficacitatea sau la modul în care o persoană își percepe capacitatea de a îndeplini o sarcină. Componenta afectivă se referă la sentimentele asociate cu încrederea în sine (adică un sentiment de ușurință, nerăbdare și absența anxietății sau a neliniștii). Componenta cognitivă a încrederii în sine se concentrează pe percepții și comparații (adică această persoană crede că are performanțe cât mai bune din capacitatea sa). Shrauger subliniază componenta cognitivă, deoarece atunci când un individ este încrezător în sine, este mai probabil ca el sau ea să performeze bine și să-și atingă obiectivele în comparație cu ceilalți.

Modelele teoretice ale încrederii în sine le putem împărții după focusul central al modelului teoretic și preponderența influențelor exercitate. Astfel, vom regăsi modele care explică încrederea în sine preponderent prin atribuirea centrală a importanței factorilor interni și modele explicative teoretice care valorifică preponderent importanța influenței factorilor externi. Această împărțire nu este una exhaustivă, ci una ce are scopul de a ordona literatura de specialitate într-o manieră lineară dihotomică. Astfel, putem enumera modelele teoretice care sunt focusate pe factorii interni (trăsăturile de personalitate: extraversiune, stabilitate emoțională și stimă de sine; procesele cognitive și emoțiile etc.) determinanți ai încrederii în sine, precum: Teoria autodeterminării (SDT) [5, p. 261], Teoria atribuirii cauzale a lui Weiner [6, p. 112], Modelul de menținere a autoevaluării (SEM) [7, p.1282], Teoria trăsăturilor încrederii în sine [8, p. 79], Teoria autopercepției [9, p. 25]. Vom regăsi modele teoretice care îmbină într-o proporție echilibrată factorii interni cu cei externi, precum: Teoria cognitivă socială (SCT) [10], Teoria învățării sociale a lui Bandura [11, p. 20], Teoria conceptului de sine [12, p. 331]. De asemenea, regăsim și modele ce explică încrederea în sine prin influența factoriilor externi ce includ sprijinul social, feedback-ul și normele culturale și de gen [3], așteptările societale, stereotipurile de gen, cultura colectivistă/ individualistă [14, p. 23], precum: Teoria comparației sociale dezvoltată de Festinger [15, p. 122], Teoria identității sociale (TSI) [16, p. 82].

O definiție a zilelor noastre afirmă faptul că acest concept al calității vieții se referă la nivelul sănătății, confortului și fericirii unui individ. Dicționarul Oxford de asemenea sugerează un grad de similitudine cu sintagma standard de viață care se referă la cantitatea de bani și nivelul de confort al unei persoane sau grup.

I.Mărginean a definit calitatea vieții prin „ansamblul elementelor care se referă la situația fizică, economică, socială, culturală, politică, de sănătate etc., în care trăiesc oamenii, conținutul și natura activităților pe care le desfășoară, caracteristicile relațiilor

și proceselor sociale la care participă, bunurile și serviciile la care au acces, modelele de consum adoptate, modul și stilul de viață, evaluarea împrejurărilor și rezultatele activităților din perspectiva în care acestea corespund așteptărilor populației, precum și stările subiective de satisfacție/insatisfacție, fericire, frustrare" [17].

Gradul sau nivelul la care „cel mai bun mod posibil de a trăii" este atins poate varia de la un nivel înalt la unul scăzut sau de la bogat la sărac. De obicei, conceptul este contrastant explicit sau implicit cu expectanța de viață, de exemplu, numărul anilor trăiți, care pot fi trăiți într-o modalitate satisfăcătoare sau nu, excelentă sau plăcută. În acest sens, definițiile populare se concentrează pe aspecte ale vieții care merg dincolo de simpla subzistență, supraviețuire și longevitate; aceste definiții se concentrează pe aspectele care fac viața deosebit de plăcută, fericită și valoroasă, cum ar fi semnificația muncii, autorealizarea (dezvoltarea deplină a talentelor și capacităților) și un standard decent de viață. Totuși, „abundenţa materială a resurselor nu reprezintă o condiţie singulară pentru ca oamenii să fie mulţumiţi de viaţa lor" [18].

Pentru cercetarea noastră este important și conceptul de *calitate a vieții* la care ne vom referi în continuare. Mai mulți autori au propus definiții ale calității vieții, însă nu există o definiție agreată universal a noțiunii conceptului „calității vieții". Lawton [19, p. 350] a oferit o descriere detaliată, surprinzător de modernă a calității vieții cu mulți ani în urmă. A descris conceptul drept „viață bună", pe care a definit-o ca o competență comportamentală, bunăstare psihologică, percepție asupra calității vieții și a mediului ambiental obiectiv. Katschnig a fost mai specific, definind calitatea vieții ca fiind „un corp de lucru vag legat de bunăstarea psihologică, funcționarea socială și emoțională, starea de sănătate, performanța funcțională, satisfacția vieții, sprijinul social și nivelul de trai, prin care sunt folosiți indicatorii normativi, obiectivi și subiectivi ai funcționării fizice, sociale și emoționale".

Harper și Power (1998) au oferit o definiție mai teoretică, care este folosită de Organizația Mondială a Sănătății (OMS). Ei au afirmat faptul că „calitatea vieții este percepția individului asupra poziției sale în viață în contextul culturii și sistemelor de valori pe care le trăiește și în relație cu obiectivele, așteptările, standardele și preocupările lui". Toate aceste definiții oferă cercetătorilor o înțelegere generală a ceea ce este calitatea vieții; cu toate acestea, nu explică cum diverșii factori menționați în definiția calității vieții se leagă unul de celălalt pentru a forma un plan în care conceptul de calitate a vieții poate fi înțeles și utilizat [20, p. 557].

Așa cum demonstrează diferitele definiții de mai sus, conceptul nu are o definiție la care toți cercetătorii să acceadă universal și consensual. Astfel, nu este surprinzător faptul că unii cercetători au evitat să încerce să definească calitatea vieții, așa cum o evidențiază o revizuire efectuată de Gill și Feinsten [21, p. 622], în care au selectat aleatoriu articole ce studiază calitatea vieții, descoperind astfel că doar 15% dintre articolele revizuite defineau calitatea vieții.

Această lipsă a unității definițiilor calității vieții este explicată de Sîrbu [18] prin prisma faptului că acest concept atât de larg utilizat este înțeles și utilizat diferit datorită

percepțiilor și filtrelor conceptuale diferite datorate mediului extern, zonelor geografice, contextelor culturale. Unii autori [22, p. 24] au identificat două tipuri ale calității vieții a) obicetivă – ”care presupune măsurile obiective ce denotă „standardul individual de viaţă reprezentat de condiţiile verificabile caracteristice unei unităţi culturale”, și b) subiectivă – definită ca „gradul în care viaţa individuală este percepută ca îndeplinind unele standarde interne, explicite sau implicite” [18, p. 23].

Desigur, cercetători diferiți au păreri diferite în ceea ce privește gradul de specificitate/ generalitate al definițiilor acestui concept ce variază de la opinii care afirmă faptul că multidisciplinaritatea și generalitatea conceptului oferă o acoperire mai largă conceptului, în timp ce alții afirmă faptul că „o generalitate prea mare a conceptului îi scade puterea analitică” [18].

În cercetarea privind calitatea vieții, cercetătorii definesc măsurările obiective ca acele scale care conțin elemente ce pot fi măsurate de altcineva decât participantul la cercetare. Măsurările obiective se referă la variabile precum venitul, caracteristicile obiective ale funcționării fizice și numărul de relații sociale. În schimb, cercetătorii definesc măsurările subiective ca acele scale care conțin item ce se referă la judecăți cognitive, cum ar fi satisfacția de diferite domenii ale vieții. La aceste tipuri de item le poate răspunde doar participantul [23].

Termenul „calitatea vieții” a fost folosit pentru prima dată în medicină ca o încercare de a privi dincolo de boala pacienților. Medicina s-a concentrat pe partea fizică a calității vieții referindu-se de obicei la efectele bolii și ale tratamentului, cum ar fi simptomele somatice, dar ignoră modul în care alți factori-cheie, cum ar fi libertatea, sprijinul social și resursele economice, afectează calitatea vieții. Mai mult, cercetările actuale sugerează faptul că calitatea vieții este mai mult legată de un sentiment personal de fericire și de satisfacție subiectivă a vieții decât de probleme obiective precum funcționarea fizică. Această tendință a făcut ca autoevaluarea calității vieții să fie esențială, ceea ce este în concordanță cu afirmația lui Diener: „Oamenii reacționează diferit la aceleași circumstanțe și evaluează condițiile pe baza așteptărilor, valorilor lor unice și experiențe anterioare” [24, p. 446].

Bunăstarea este o componentă subiectivă strâns legată și probabil fundamentală a calității vieții [25, p. 447]. Ca și în cazul multor altor concepte psihologice, conceptul are mai multe definiții. O definiție acceptată mai larg este aceea că este format din bunăstarea eudaimonică și hedonică [26, p.152]. Bunăstarea eudaimonică sau psihologică se referă la realizarea potențialului propriu și la responsabilitatea de a găsi sens în existența cuiva, chiar și în fața experiențelor negative. Bunăstarea psihologică este compusă din autoacceptare, scop în viață, creștere personală, relații pozitive cu ceilalți, stăpânire a mediului și autonomie. În schimb, bunăstarea hedonică sau subiectivă se concentrează pe plăcere, fericire și satisfacerea poftelor, dorințelor umane. Definiția bunăstării psihologice nu conține afect pozitiv; cu toate acestea, afectul pozitiv este de obicei ca un „produs secundar al vieții eudaimonice” [27, p. 1388; 19, p. 152].

În mod clar, pe baza caracteristicilor definitorii propuse pentru calitatea vieții, subiectivitatea este importantă. Cu toate acestea, având în vedere natura multifațetată a constructului, unii autori au sugerat că poate fi mai benefică examinarea modalităților de măsurare obiectivă, cum ar fi resursele sociale și materiale, ce sunt legate de calitatea vieții [28, p. 11; 30, p. 797]. Cu toate acestea, măsurătorile obiective ale calității vieții s-au dovedit a fi predictori slabi ai constructului. Această afirmație a fost evidențiată într-o analiză a literaturii efectuată de Hass, care a confirmat faptul că, atunci când cercetarea conceptului a început să devină un subiect popular în anii 1960, calitatea vieții a fost de obicei măsurată cu indicatori obiectivi, precum statutul socioeconomic, educația și locuința, care au reprezentat doar 15% din variația constructului, comparativ cu 50% din varianța reprezentată de indicatori subiectivi, precum fericirea și satisfacția de viață. În plus, pare să existe o relație slabă între indicatorii obiectivi și cei subiectivi. Acești doi factori (relația slabă dintre indicatorii obiectivi și indicatorii subiectivi ai calității vieții, precum și variația mică a fost explicată prin indicatori obiectivi) par să indice că factorii demografici și indicatorii obiectivi nu sunt predictori puternici ai calității vieții și că percepțiile oamenilor sunt ceea ce contează [29, p. 217].

Organizația Mondială a Sănătății a propus 6 domenii diferite de măsurare a calității vieții: credințe personale/spiritualitate/religie, nivel de independență, mediu, relații sociale, sănătate fizică și psihologică, dar în chestionarul scurt WHOQOL BREF de evaluare a calității vieții OMS a inclus doar 4 dintre aceste domenii: relații sociale, mediu, sănătate fizică și psihologică [30; 20]. Domeniul sănătății fizice măsoară simptomele fizice, precum: durere și disconfort, energie și oboseală, somn și odihnă. Domeniul psihologic măsoară gradul în care o persoană are emoții pozitive, evaluează gândirea, capacitatea de învățare, memorare și concentrare, stima de sine, imaginea corporală, experimentează sentimente negative, precum depresia și anxietatea. Domeniul independență măsoară gradul de mobilitate fizică, de a se deplasa dintr-un punct în celălalt, activități zilnice efectuate în casă și în jurul acesteia, dependența de medicație sau tratamente, indiferent de natura acestora, capacitatea de muncă ce se măsoară prin implicarea în muncă. Domeniul relațiilor sociale măsoară gradul în care o persoană se simte iubită, sprijinită și însoțită. Acest domeniu explorează calitatea diferitelor relații, precum: relațiile personale, căsătoriile, prieteniile profunde, suportul social și activitatea sexuală. Domeniul mediu al calității vieții pune accent pe sentimentul de siguranță și securitate fizică, resursele economice ale oamenilor, măsurând dacă oamenii au resurse financiare suficiente pentru a-și îndeplini nevoile, pe care trebuie să le îndeplinească pentru a trăi o viață satisfăcătoare. În plus, domeniul menționat măsoară și gradul în care o persoană este mulțumită de accesul său la servicii sociale și de sănătate, cazare, protecție împotriva daunelor fizice, mediu fizic curat, oportunități de dezvoltare a noilor abilități și acces la informații, transport, precum și acces la activități recreative. Domeniul numărul VI măsoară spiritualitatea, religia și credințele personale [31].

În concluzie, *calitatea vieții* este un concept multifațetat care conține o varietate foarte mare de indici diverși, de la indici obiectivi, precum venitul, salariul unui individ,

până la indici subiectivi, precum percepția individului față de fericirea pe care o trăiește. Variabilitatea și complexitatea conceptului face studierea acestuia foarte complexă, necesitând o analiză și o sinteză a factorilor cu cea mai mare putere de influență asupra calității vieții.

Referințe:

1. SCHOLZ, Urte, et al. Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. In: *European journal of psychological assessment*, 2002, 18.3: 242.
2. SHRAUGER, J. Sidney, SCHOHN, Mary. Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. In: *Assessment,* 1995, 2.3: 255-278.
3. WOODMAN, T.I.M., HARDY, L.E.W. The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. In: *Journal of sports sciences*, 2003, 21.6: 443-457.
4. BÉNABOU, R., TIROLE, J. Self-confidence and personal motivation. In: *Psychology, Rationality and Economic Behaviour,* 2005. 19–57. doi:10.1057/9780230522343_2
5. DWECK, Carol S., ELLIOTT, Elaine S. Achievement motivation. In: *Handbook of child psychology,* 1983, 4: 643-691. ISBN: 978-1606233023
6. WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological review*, 1985, 92.4: 548. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548
7. WEINER, Bernard (ed.). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press, 1974. ISBN: 0382250664
8. COHEN, Geoffrey L., SHERMAN, David K. The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. In: *Annual review of psychology,* 2014, 65: 333-371. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115137
9. BROCKNER, Joel, WIESENFELD, Batia M. An integrative framework for explaining reactions to decisions: interactive effects of outcomes and procedures. In: *Psychological bulletin,* 1996, 120.2: 189. DOI: 10.1037/0033-2909.120.2.189
10. BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986, pp. 23-28.
11. BANDURA, Albert, WALTERS, Richard H. *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs, 1977. ISBN: 9780138167448
12. NTOUMANIS, Nikos., STANDAGE, Martyn. Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. In: *Theory and research in Education*, 2009, 7.2: 194-202. ISSN-1477-8785
13. BUUNK, Bram P., et al. The affective consequences of social comparison: ei-

ther direction has its ups and downs. In: *Journal of personality and social psychology*, 1990, 59.6: 1238. DOI: 10.1037//0022-3514.59.6.1238

14. BEM, Daryl J. Self-perception theory. In: *Advances in experimental social psychology.* Academic Press, 1972, pp. 1-62. https://doi.org/10.1016/S0065-2601-(08)60024-6
15. FESTINGER, Leon, KATZ, Daniel. *Research methods in the behavioral sciences,* 1953. ISBN-10. 1135544476
16. TESSER, Abraham, CAMPBELL, Jennifer. Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers. In: *Journal of personality*, 1982, 50.3: 261-279. DOI:10.1111/J.1467-6494.1982.TB00750.X
17. MĂRGINEAN, I., PRECUPEȚU, I., DUMITRU, M., et al. *Paradigma calității vieții*. București: Editura Academiei Române, 2011. ISBN 978-973-27-2132-2
18. SÎRBU, A. Abordări conceptuale ale calității vieții din perspectiva regională durabilă. Capitol 1. In: Platon, C., Sîrbu, A., Potâng, A., Bolea, Z., Turchină, T. *Dimensiuni psihologice ale calității vieții în mediul educațional din perspectivă regională durabilă*. Chișinău: CEP USM, 2015, p. 23. ISBN 978-9975-71-660-4
19. LAWTON, M.P. Environment and other determinants of well-being in older people. In: *The Gerontologist,* 1983, vol. 23, pp. 349-357.
20. WHOQOL GROUP, et al. Development of the World Health Organization WHOQOL BREF quality of life assessment. In: *Psychological medicine*, 1998, 28.3: 551-558.
21. GILL, Thomas M., FEINSTEIN, Alvan R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. In: *Jama,* 1994, 272.8: 619-626.
22. PLATON, C., SÎRBU, A., POTÂNG, A., BOLEA, Z., TURCHINĂ, T. *Dimensiuni psihologice ale calității vieții în mediul educațional din perspectivă regională durabilă*. Chișinău: CEP USM, 2015, p.24. ISBN 978-9975-71-660-4
23. ZISSI, Anastasia, BARRY, Margaret M. *Well-Being and Life Satisfaction as Components of Quality of Life in Mental Disorders*. John Wiley & Sons Ltd, 2006.
24. DIENER, Ed, et al. Subjective well-being: Three decades of progress. In: *Psychological bulletin,* 1999, 125.2: 276.
25. RING, Lena, et al. Individual quality of life: can it be accounted for by psychological or subjective well-being? In: *Social Indicators Research*, 2007, 82: 443-461.
26. RYAN, Richard M., DECI, Edward L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In: *Annual review of psychology,* 2001, 52.1: 141-166.
27. RYFF, Carol D., SINGER, Burton H., DIENBERG LOVE, Gayle. Positive health: connecting well–being with biology. In*: Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. Series B: *Biological Sciences,* 2004, 359.1449: 1383-1394.

28. KATSCHNIG, H. How useful is the concept of quality of life in psychiatry? In: H. Katschnig, H. Freeman, & N. Sartorius (Eds.). *Quality of life in mental disorders.* New York: Wiley, 1997, pp. 3-15.
29. HAAS, Barbara K. Clarification and integration of similar quality of life concepts. In: *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 1999, 31.3: 215-220.
30. WHO, WHOQOL-BREF. *Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment, field trial version*. World Health Organization: Geneva, 1996.
31. ZHAN, Lin. Quality of life: conceptual and measurement issues. In: *Journal of advanced nursing,* 1992, 17.7: 795-800.

PARTICULARITĂȚI ALE MANIFESTĂRII COMPORTAMENTULUI ADICTIV

PARTICULARS OF THE MANIFESTATION OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Miruna Elena MOANȚĂ, ORCID: 0000-0002-0177-891X
Zivac Group, Bucureşti, România
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 159.942:316.62
e-mail: miruna.moanta@gmail.com

The distinction between abuse and addiction can be challenging in terms of diagnosing different substances/behaviors of abuse, possible co-occurrence with other behavioral addictions, and the social contexts in which they are practiced. Gambling behaviors, for example, seem to be associated with a deficit in self-control processes and the use of maladaptive coping strategies; they can lead to failures in self-regulation and impulse control. Emotional regulation can be defined as the ability to influence the experience and expression of emotion. Gamblers presenting problems at the level of self-regulation of emotions, especially regarding negative emotions. Psychotherapeutic intervention strategies are crucial for treatment to help individuals find alternative ways to eliminate pain is the main feeling that the addict tries to remedy, repress, and compensate for. Self-efficacy plays a unique role in the field of addictive behaviors. Such beliefs influence both the initial development of habits that create dependency and the behavior change process.

Keywords: *emotions, emotional self-regulation, addiction, shame, self-efficacy.*

Reglarea emoțională este un element importat pe care se sprijină civilizația umană, pentru că societatea poate fi definită ca suma de interacțiuni sociale coordonate ale indivizilor care o compun, interacțiuni ce o solicită să se regleze în modul în care emoțiile sale sunt trăite și exprimate. Ca să înțelegem reglarea emoțională, mai întâi trebuie să știm ce trebuie reglat sau controlat, ce trebuie să aibă cineva ca să fie o emoție CITATION Grin04 \t \l 1048 [1, p. 7] .

De milenii, oamenii au dezbătut dacă emoțiile sunt bune (exemplu: de dorit, utile) sau rele (de exemplu: nedorite, dăunătoare) și dacă emoțiile sunt controlabile (de exemplu: manifestarea lor în momente nedorite și „dispariția'' lor atunci când o persoană își dorește). Fiecare persoană în parte trebuie să decidă răspunsurile la aceste întrebării, iar aceste răspunsuri formează baza convingerilor fiecărui individ în parte despre emoții [2, p. 11].

Privind din perspectiva unui concept cu rol organizator, emoțiile reprezintă răspunsuri complexe, sistemice, urmând anumite tipare, care sunt generate în funcție de modul cum apreciem în decursul vieții propriile eforturi pentru supraviețuire, afirmare și îndeplinire a scopurilor urmărite. Emoțiile se disting de orice alt construct psiho-socio-

biologic, prin faptul că exprimă o semnificație profund subiectivă atribuită experiențelor vieții sociale, combinând procesele motivaționale, cognitive, adaptative și fiziologice la nivelul unei stări unice complexe, a cărei analiză presupune luarea în considerare a mai multor niveluri distincte CITATION Grin04 \t \l 1048 [3, p. 25] .

După Gross și Thompson (2007), există mai multe trăsături esențiale ale emoțiilor: emoțiile sunt un răspuns multifațetat al individului atunci când el este într-o situație pe care o vede ca relevantă pentru scopurile sale. Această situație poate să fie privită ca o provocare sau ca o oportunitate. Aceste scopuri pot fi conștiente sau nu, complicate sau simple. Acest înțeles dă naștere la o emoție. Dacă acest înțeles se schimbă în timp, atunci și emoția se va schimba în timp; emoțiile sunt maleabile; nu este obligatoriu ca emoția să antreneze schimbări în flux în organism, ea poate să se întrerupă oricând sau să se modifice conducând la un răspuns care este conform cu matricea socială în care emoția se revelează; individul comunică cel mai adesea emoțiile sale prin cuvinte dar și printr-o varietate de sunete, expresii sau gesturi [4, p. 15].

Manifestarea și autoreglarea emoțiilor constituie un capitol esențial pentru înțelegerea personalității umane, cuprinzând abilitatea unei persoane de a se adapta diverselor condiții de viață. Capacitatea de a ne exprima emoții, de a le modela conform trăirilor și nevoilor noastre reprezintă o calitate specifică omului ce trăiește într-o societate dinamică. Abilitatea individului de a se autoregla și de a modifica răspunsurile proprii este unul dintre cele mai puternice și adaptative capacități pe care le poate avea un individ și este, probabil, răspunzătoare pentru imensa diversitate și flexibilitate a comportamentului uman CITATION Grin04 \t \l 1048 [5, p. 120] .

Reglarea emoțiilor este definită ca ansamblul eterogen de procese pe care o persoană le implementează pentru a-și modela experiența emoțională [6, p. 230]. Esența reglării emoționale este de a modifica emoția sau generarea acesteia înainte ca ea să fie pe deplin dezvoltată CITATION Grin04 \t \l 1048 [7, p. 390] . Astfel, abilitatea de a înțelege și balansa emoțiile se numește reglare emoțională sau control emoțional. Reglarea emoțională nu este un singur proces, ci cuprinde mai multe componente, printre care a fi conștient de emoțiile exprimate, a fi atent la evoluția acestor emoții, a le înțelege și denumi, a le sorta și categorisi, a le dirija sau modifica astfel încât persoana să-și poate atinge obiectivele pe care și le-a propus [8, p. 6].

O dereglare intensă a emoțiilor poate crește probabilitatea de a se implica o persoană în comportamente riscante. De exemplu, indivizii care prezentă abilități scăzute de reglare emoțională se pot angaja în consum de substanțe, comportamente extreme, adicții comportamentale. Se implică în aceste comportamente în încercarea de a-și distrage atenția de la stările emoționale percepute ca adversive ori din dorința de a le atenua CITATION Grin04 \t \l 1048 [9, p. 291] .

Dificultățile în autoreglarea emoțională sunt asociate cu problemele legate de consumul de droguri și alcool. Persoanele care nu cunosc strategii adecvate de management emoțional pot dezvolta o dependență de consum de substanțe ca metodă de alinare rapidă a aversiunilor interne pe care le simt. Astfel, din cauza unui management disfuncțional al

afectelor negative, persoana ajunge consumatoare; ulterior, din cauza substanțelor, există implicații la nivel neurobiologic care dereglează sistemele interne și se perpetuează un ciclu negativ care menține consumul de substanțe [10, p. 1490].

Persoanele cu dependență sexuală au raportat mai multe dificultăți în reglarea emoțiilor și niveluri mai ridicate de impulsivitate. De asemenea, carențele în ceea ce privește o reglare emoțională, adaptarea și impulsivitatea joacă un rol de mediator în relația dintre simptomatologia anxioasă și depresivă și dependența de sex CITATION Grin04 \t \l 1048 [11, p. 790] .

În ceea ce privește dependența de alcool, abilitățile scăzute de reglare emoțională pot prezice continuarea consumului de alcool. Îmbunătățirea abilităților generale de reglare a emoțiilor, în special capacitatea de a tolera emoțiile negative, reprezintă un obiectiv important în tratarea dependenței de alcool pentru a preveni recidivele [12, p. 307].

Similar cu dependențele de substanțe, dependențele de tip comportamentale (exemplu: jocurile de noroc) sunt influențate de reglarea emoțiilor. Deficiențele în ceea ce privește reglarea afectelor negative au fost identificate în cazul dependențelor comportamentale. În special, controlul impulsurilor reprezintă o componentă a reglării emoționale, acesta fiind problematic în procesele de dependență comportamentală. Jocurile de noroc reprezintă o dependență comportamentală unde controlul impusului este deficitar CITATION Grin04 \t \l 1048 [13, p. 290] .

Persoanele care se luptă sa-și controleze comportamentul de joc (de exemplu, frecvența, furata sau urmărirea pierderilor) sunt susceptibile de a se angaja în negare, consum de substanțe pentru a-și „îmbunătății situația" și a scădea sentimentul de autoînvinovățire. Acest lucru oferă o perspectivă asupra contextului global al comportamentului problematic de joc de noroc, în sensul în care poate fi văzut ca un mecanism de adaptare disfuncțional [14, p. 18].

Persoanele predispuse la rușine par să folosească jocurile ca mecanism de adaptare și au o probabilitate crescută de a fi jucători cu probleme CITATION Grin04 \t \l 1048 [15, p. 1072] . Totodată, este cunoscut faptul că o stare de rușine apare adesea ca urmare a pierderilor la jocurile de noroc. Astfel, se creează un model ciclic al rușinii prin care persoana se implică într-un comportament imediat pentru reducerea rușinii, ulterior repetă comportamentul care devine dependență, iar dependența creează rușine prin sentimentul de incapacitate în fața impulsului. Astfel, comportamentul de autoreglare disfuncțional folosit pentru managementul rușinii ajunge să fie cel care produce rușinea. În cazul dependenților de joc de noroc, experiențele rușinoase din viața de zi cu zi pot duce la un comportament adictiv ca mecanism de adaptare și autoreglare în lipsa unor alte mecanisme; ulterior, pierderile suferite pot duce la experimentarea rușinii din cauza evaluării sinelui ca fiind problematic din punct de vedere moral. Într-un final experiența ulterioară a rușinii duce din nou la un comportament și mai mare de joc ca suport al rușinii [16, p. 382].

Ființa umană este o creatură activă; astfel, evenimentele din viață impactează sub diferite forme. Omul este influențat de factori psihologici care îi afectează activ motivația

și comportamentul CITATION Grin04 \t \l 1048 [1, p. 138] . Oamenii au o contribuție importantă în funcționarea lor psihosocială utilizând mecanisme de influență personală. Unul dintre acestea este reprezentat de convingerile de eficacitate, acestea reprezentând baza principală pentru a demara o acțiune. Cât de motivată este o persoană, ceea ce trăiește din punct de vedere afectiv, lucrurile pe care vrea să le întreprindă se bazează mai mult pe ceea ce crede ea decât pe realitatea obiectivă [17, p. 21].

Teoria autoeficacității se bazează pe ipoteza principală conform căreia procesele psihologice servesc ca mijloace de creare și sporire a așteptărilor de eficacitate personală. Autoeficacitatea este un construct-cheie în cadrul mai multor teorii și s-a constatat în studii ca fiind cel mai puternic predictor al motivației//intenției și al comportamentului/ acțiunii. Conceptul a fost introdus pentru prima dată de Albert Bandura în 1977 în lucrarea *Self-Efficacy: Toward* a *Unifying Theory of Behavioral Change*, având la bază munca sa privind învățarea socială CITATION Grin04 \t \l 1048 [18, p. 4713] .

Autoeficacitatea reprezintă un predictor în ceea ce privește rezultatul tratamentului în cazul dependenților. În unele cazuri s-a descoperit că autoeficacitatea poate prezice cantitatea de alcool sau de droguri consumate. Autoeficacitatea a prezis în mod semnificativ consumul de alcool pentru perioade până la doisprezece ani; de asemenea, datorită unei autoeficacități crescute persoanele au reușit în fața unor evenimente persoanale negative sau în cazul expunerii la situații de risc ridicat să nu recadă. Totodată, autoeficacitatea reprezintă un predictor puternic al abstinenței post-tratament, iar frecvența consumului de marijuana a raportat o scădere. Persoanele a căror încredere este crescută în abilitățile lor, în fața situațiilor de risc crescut au avut o severitate scăzută a consumului de droguri și de alcool [19, p. 257].

În ceea ce privește dependențele din categoria celor comportamentale, autoeficacitatea se poate aplica specific în aria dependenței de jocuri de noroc. În acest caz ne referim la încrederea jucătorului în capacitatea lui de a rezista tentației de joc CITATION Grin04 \t \l 1048 [20, p. 320] . Cercetările sugerează că autoeficacitatea poate fi un factor de protecție puternic împotriva angajării în comportamente care creează dependență, inclusiv în jocurile de noroc. Jucătorii care prezintă autoeficacitate crescută în ceea ce privește încrederea lor în capacitatea de a rezista în fața tentației sunt susceptibili de a suferi mai puține prejudicii indiferent de frecvența lor de joc; la polul opus, jucătorii cu o autoeficacitate scăzută au o frecvență de joc mai crescută și rezultate mai slabe în ceea ce privește managementul jocului, chiar și în cazul jucătorilor ocazionali [21, p. 19].

În zilele noastre prin adicție înțelegem că o persoană nu poate înceta să se implice într-o activitate pe care o consideră plăcută și implică toleranță și simptome de sevraj alături de dependență (atât fizică, cât și psihologică). Există multe tipuri de adicții, dar în esență adicție este atunci când o persoană nu poate înceta să se implice în dependența sa, chiar dacă îi provoacă rău ei și altor persoane din proximitate. Adicția se poate forma ca o dependență psihologică si/sau ca o dependență fizică sau de o substanță CITATION Grin04 \t \l 1048 [22, p. 1971] .

Dependența psihologică este atunci când cineva devine dependent de obiectul dependenței pentru funcționarea psihologică și emoțională. Este vorba despre starea mentală. O persoană poate acționa emoțional sau se poate simți anxioasă atunci când nu poate avea acces la drog sau la comportament. Dependența fizică este atunci când un dependent nu poate funcționa fizic fără obiectul dependenței; organismul este dependent de drog și neparticiparea la dependență poate duce la simptome de sevraj. Medicamentul sau comportamentul este noua normalitate, într-un sens și pentru a recăpăta acea starea normală trebuie luat din nou medicamentul sau manifestat comportamentul [23].

Jocul de noroc patologic reprezintă una dintre cele mai studiate dependențe comportamentale. Jocurile de noroc patologice încep de obicei în copilărie sau în adolescență, bărbații tinzând să înceapă la o vârsta mai fragedă reflectând tiparul tulburărilor de consum de substanțe. Ca și în cazul tulburărilor legate de consumul de substanțe, problemele financiare și conjugale sunt frecvente în dependențele comportamentale CITATION Grin04 \t \l 1048 [5, p .92] .

Dependențele pot să fie fizice sau comportamentale. Poftele, compulsiile și incapacitatea de a te opri indică toate existența unui tip de dependență. O persoană poate fi dependentă de comportamente la fel cum poate fi dependentă de substanțe precum alcoolul sau drogurile [24 p. 1173].

În cazul jucătorului patologic, dependența de jocuri de noroc este o tulburare comportamentală care poate să fie descrisă drept plăcerea de a-și asuma anumite riscuri, lipsa inhibițiilor, dorința și căutarea sentimentului de plăcere și nevoia căutării de acțiune. În cazul jucătorilor patologici s-a observat faptul că dependența se dezvoltă pe o perioadă de timp. Indivizii încep prin a juca de cele mai multe ori din dorința de a-și petrece timpul pe care îl au liber într-o modalitate plăcută și antrenantă. Ulterior, prin repetarea comportamentului, combinația de întăriri pozitive (câștigul) și negative (pierdere) transformă comportamentul într-o dependență CITATION Grin04 \t \l 1048 [25, p. 49] .

Consecințele comportamentului de joc patologic se întind pe toate palierele de viață ale unei persoane [25, p. 45-53]. Astfel, vorbim de probleme la nivel emoțional (slab management al impulsului și controlului, autoreglare precară și simptomatologie care cuprinde anxietatea, depresia ce în tip cresc riscul de suicid); probleme profesionale (ce pornesc de la absenteism, scăderea capacității cognitive până la pierderea locului de muncă); probleme familiare (adesea este implicată toată familia jucătorului, consecințele negative fiind suportate în unanimitate de toți cei din proximitate); probleme în sfera socială și interpersonală (de cele mai multe ori din cauza rușinii și vinovăției jucătorul se izolează, în special în cazurile în care ajunge să datoreze sume mari de bani și la apropiați).

Referințe:

1. ABDOLLAHI, Zahra, et al. Relationship between addiction relapse and self-efficacy rates in injection drug users referred to Maintenance Therapy Cen-

ter of Sari, 1391. In: *Global journal of health science*, 2014, pp. 138-144 doi: 10.5539/gjhs.v6n3p138

2. FORD, Brett Q., GROSS, James J. Emotion regulation: Why beliefs matter. In: *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 2018, pp. 1-14 https://doi.org/10.1037/cap0000142
3. LAZARUS, Richard S. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, 1991.

120 p. ISBN 9780195069945

4. GROSS, James J., et al. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In: *Handbook of emotion regulation,* 2014, 2: 3-20 ISBN 9781462520732
5. HRABA, Joseph, LEE, Gang. Gender, gambling and problem gambling. In: *Journal of Gambling Studies*, 1996, 12: 83-101.
6. GROSS, James J. Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. In: *Journal of personality and social psychology,* 1998, pp. 224-237 https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224 6
7. GROSS, James J., JAZAIERI, Hooria. Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. In: *Clinical psychological science,* 2014, pp. 387-401 https://doi.org/10.1177/2167702614536164
8. VRASTI, Radu. *Reglarea emoțională și importanța ei clinică.* București: All, 2016, pp. 6-10. ISBN 9786065873704
9. CREPAZ, Nicole; MARKS, Gary. Are negative affective states associated with HIV sexual risk behaviors? A meta-analytic review. *In: Health Psychology*, 2001, pp. 291-295. https://doi.org/10.1037/0278-6133.20.4.291
10. BRADY, Kathleen T., SINHA, Rajita. Co-occurring mental and substance use disorders: the neurobiological effects of chronic stress. In: *American Journal of Psychiatry,* 2005, pp. 1483-1493. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.8.1483 10
11. HEGBE, Komlan Gnimavo, RÉVEILLÈRE, Christian, BARRAULT, Servane. Sexual addiction and associated factors: the role of emotion dysregulation, impulsivity, anxiety and depression. In: *Journal of Sex & Marital Therapy,* 2021, pp. 785-803. https://doi.org/10.1080009263x.2021.1952
12. BERKING, Matthias, et al. Deficits in emotion-regulation skills predict alcohol use during and after cognitive–behavioral therapy for alcohol dependence. In: *Journal of consulting and clinical psychology*, 2011. 307 p. https://doi.org/10.1037/a0023421.
13. CICCARELLI, Maria, et al. Mentalizing failures, emotional dysregulation, and cognitive distortions among adolescent problem gamblers. In: *Journal of Gambling Studies*, 2021, 37: 283-298. https://doi.org/10.1080/10550887.2020.1800889
14. NEVID, Jeffrey S. Psychology: Concepts and applications. In: *Cengage Learning,* 2012, pp. 497-1173. ISSN 9781647261603

15. SCHLAGINTWEIT, Hera E., et al. An investigation of the association between shame and problem gambling: The mediating role of maladaptive coping motives. In: *Journal of gambling studies,* 2017, 33: 1067-1079.
16. YI, Sunghwan; KANETKAR, Vinay. Coping with guilt and shame after gambling loss. *Journal of Gambling Studies,* 2011, 27: 371-387. https://doi.org/10.1007/s10899-010-9216-y
17. BORA, CARMEN. Autoeficacitatea și performanța școlară. In: *Analele Universității „Ștefan cel Mare" din Suceava*, 2003, pp. 15-25. ISSN 122-5584
18. LIPPKE, Sonia. Self-efficacy. In: *Encyclopedia of Personality and individual differences,* 2020. 4713 p. ISBN 978-3-319-24612-3
19. MAISTO, Stephen A., CONNORS, Gerard J., ZYWIAK, William H. Alcohol treatment changes in coping skills, self-efficacy, and levels of alcohol use and related problems 1 year following treatment initiation. *Psychology of Addictive Behaviors,* 2000. 257 p. 10.1037//0893-164x.14.3.257
20. OEI, Tian PS, HASKING, Penelope A., YOUNG, Ross McD. Drinking refusal self-efficacy questionnaire-revised (DRSEQ-R): a new factor structure with confirmatory factor analysis. In: *Drug and alcohol dependence,* 2005, 78.3: 297-307.
21. STARK, Sasha Marie. The dynamics of control: Exploring sense of control, illusion of control, and gambling self-efficacy among frequent gamblers. In: *University of Toronto* (Canada), 2014. pp. 2-50. ISBN 953974-329
22. HUNT, William A., BARNETT, L. Walker, BRANCH, Laurence G. Relapse rates in addiction programs. In: *Journal of clinical psychology,* 1971. https://doi.org/10.1002/1097-4679(197110)27:4<455::AID-JCLP2270270412>3.0.CO;2-R
23. STRAUSSNER, Shulamith Lala Ashenberg, BROWN, Stephanie (ed.). *The handbook of addiction treatment for women*: *Theory and practice*. John Wiley & Sons, 2001. ISSN 9780787961824
24. RIZEANU, Steliana. Pathological gambling in relation to anxiety and identity status. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2013, pp. 748-752. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.388
25. RIZEANU, Steliana. Tratamentul dependenței de jocurile de noroc în România. În: *The contemporary issues of the socio-humanistic sciences,* 2015, p. 48-53.

STUDIU ISTORIOGRAFIC PRIVIND RECIDIVA COMPORTAMENTULUI INFRACȚIONAL LA TINERI

HISTORIOGRAPHICAL STUDY ON RECIDIVISM OF CRIMINAL BEHAVIOUR IN YOUNG PEOPLE

Gabriela Loredana GAVRILAŞ, ORCID: 0009-0006-0551-5187
Penitenciarul Aiud, Aiud, România

CZU: 159.922.8:343.224.1
e-mail: loreygavrilas@gmail.com

In the presented historiographical study we have referred to the resources brought to light thanks to psychoanalytical elaborations on the psychosocial recovery of young recidivist delinquents. The article includes references to texts on criminality and delinquency by S. Freud, M. Klein, D. Winnnicott. In our paper we specify that psychoanalytic authors analyse the specificity of ontogenetic development, being interested in the inherent conflictuality of development, in the ambivalent specificity of the subject-object relationship, in the duality of phantasm-reality, thus theoretically and technically valorising the continuous effort that the individual makes to move from the instinctual zone to the zone of culture and civilisation. The analysis of the specilities literature carried out in this study allows us to make a more refined differential diagnosis in the sense of delimiting delinquent individuals with recidivist behaviour, but who have sufficient resources for psychosocial recovery.

***Keywords**: antisocial tendency, delinquency, guilt, psychoanalysis, recidivism.*

INTRODUCERE

Recidiva ca formă specială a fenomenului infracționalității reprezintă una dintre cele mai grave probleme psihosociale ale societății contemporane. Pentru reprezentanţii instituţiilor implicate în realizarea actului de justiţie, dar şi pentru opinia publică, recidiva generează numeroase preocupări, datorită costurilor ridicate pe care aceasta le determină – atât la nivel economic, cât și psihoemoțional. Alături de cheltuielile uriaşe generate la nivelul sistemului de justiție penală, recidiva aduce cu sine şi varii costuri psihoemoționale ce sunt resimțite atât pe termen lung, cât și pe termen scurt de victime, de familiile acestora şi de comunitate. Prin urmare, grație proiectelor de cercetare, instituțiile statului pot să identifice cele mai viabile măsuri prin care pot să intervină pentru a ţine sub control fenomenul de recidivă.

În literatura criminologică, recidiva a fost în general definită ca revenirea unui individ la comportamentul criminal după ce a primit o intervenție corecțională [1]. În același timp, delincvența în rândul tinerilor reprezintă una dintre cele mai grave probleme sociale cu care se confruntă România în prezent, a cărei evidențiere este atestată atât de statisticile oficiale, cât şi de mass-media. Această stare de lucruri este o consecință directă sau imediată a modului dinamic de funcționare a familiei și a școlii, a diferitelor modalități de socializare, de aceea sancțiunea și reabilitarea socială solicită o abordare

multidisciplinară din punctul de vedere al factorilor de risc implicați. De menționat că, pentru majoritatea tinerilor, tendințele delincvente, până la o anumită limită, reprezintă o parte relativ normală a adolescenței. Cu toate acestea, studiile arată că tiparele ofensive, pentru un grup mic de adolescenți, sunt marcate de rate ridicate de recidivă [2]. Studiile dedicate acestei problematici relevă că infractorii persistenți de-a lungul vieții reprezintă un grup specific care manifestă un comportament antisocial la vârste fragede și persistă să comită infracțiuni cu rate ridicate pe parcursul vieții, ca urmare a interacțiunii dintre dificultățile lor neuropsihologice și condițiile de mediu. Căutarea resurselor în sensul prevenției, consilierii psihosociale și al reintegrării sociale reprezintă un obiectiv central de lucru pentru specialiștii implicați în asistarea acestei categorii de beneficiari. Recursul la textele psihologice dedicate vicisitudinilor dezvoltării personalității umane reprezintă prima etapă a demersului științific de căutare a resurselor și soluțiilor. În acest articol valorificăm câteva dintre teoriile psihanalitice dedicate criminalității, tendințelor antisociale și delincvenței.

STUDIU ISTORIOGRAFIC PSIHANALITIC

Ipoteze referitoare la tendințele delincvente în teoria lui Sigmund Freud

În textele freudiene dedicate criminalității, aceasta este analizată din pespectiva funcționării nevrotice a individului, fiind prioritizată tematica conflictualității oedipiane. În acest sens, criminalitatea este legată de complexul Oedip, de trăirile ambivalente în raport cu figurile parentale, de sentimentul de vinovăție și nevoia de pedeapsă. În această ordine de idei, referindu-se la dimensiunea fantasmatică a psihicului, Freud consideră că sentimentul de vinovăție derivă din Complexul Oedip și ține de anumite fantasme marcate de rivalitate și agresivitate în raport cu figurile parentale, iar anumite acte antisociale sunt comise pentru a diminua tensiunea psihică asociată acestor trăiri [3].

În articolul *Câteva tipuri de caracter din practica psihanalitică* (1916), referindu-se la răufăcătorii din sentiment de vinovăție, Freud prezintă conceptul de vinovăție inconștientă. Tot în acest articol, Freud delimitează răufăcătorii care comit crime fără a trăi sentimente de vinovăție, acestea fiind persoane care nu și-au dezvoltat suficient instanțele morale. Autorul susține că pentru această categorie de răufăcători sunt aplicate pedepsele juridice, întrucât în cazul lor tratamentul psihanalitic nu este recomandat, persoana delincventă mai puțin fiind interesată de găsirea unor semnificații ale comportamentului antisocial [4].

În legătură cu sentimentul de vinovăție și nevoia de pedeapsă, Freud invocă în explicațiile sale și conceptul de masochism moral, concept expus în lucrarea *Problema economică a masochismului* (1924). Astfel, masochismul, în manifestarea sa clinică sau mortiferă, ține de realitatea psihică înclusă de către Freud în categoria masochismului moral: persoana va manifesta tendința repetitivă sau permanentă de a se plasa în situații neplăcute, va exagera prin autocritică și autoblamări, va sabota în diverse feluri proiectele de viață, va manifesta gesturi autodistructive, autopunitive, își va sabota dinamica pozitivă a travaliului analitic, dacă este inclusă într-o terapie sau cură psihanalitice. În

acest sens, conștiința vinovăției ține de tensiunea derivată din conflictul dintre Eu și Supraeu, Eul nefiind suficient de puternic, încât să poată realiza poziția de instanță centrală a aparatului psihic, această poziție fiind realizată de Supraeu [5].

Ipoteze referitoare la tendințele criminale în teoria lui Melanie Klein

Melanie Klein menționează despre existența tendințelor criminale la orice copil, ca parte a dezvoltării timpurii, aceste tendințe având potențial de manifestare ulterior în structura personalității. Klein susține că refularea, ca mecanism de apărare, este direcționată împotriva celor mai antisociale „tendințe ucigașe” ale omenirii, iar cura analitică dezvăluie inclusiv lupta dintre părțile culturalizate și părțile primitive ale personalității. Spre deosebire de Freud, Klein situează în alt context temporal modelul structural al psihicului – în primul an de viață fiind desemnate toate cele trei instanțe: Sinele, Eul și Supraeul, în forme arhaice manifestându-se și primele trăiri oedipiene. Astfel, complexul Oedip apare la finalul primului an de viață și la începutul celui de-al doilea. Apariția acestui complex joacă rolul cel mai important în dezvoltarea personalității, determinând cine va deveni nevrotic, psihotic, pervers sau delincvent, formarea caracterului derivând din dezvoltarea oedipiană, având mari nuanțe, de la cele ușor nevrotice până la cele criminale: „Fantasmele de a pătrunde în dormitor și de a-l ucide pe tată nu lipsesc din analiza niciunui băiat, nici chiar în cazul unui copil normal” [6, p. 278].

Din perspectivă kleiniană, relația fraternă la fel implică în peroada timpurie mișcări arhaice de gelozie și rivalitate. Dat fiind ambivalența prezentă chiar de la începutul vieții, mișcările sadice, agresive sunt refulate și astfel rămân active în psihicul inconștient: „Ceea ce aflăm despre copil și despre adult prin psihanaliză arată că toate suferințele vieții de mai târziu sunt, în mare parte, repetări ale celor timpurii și că, în primii săi ani de viață, fiecare copil trece prin suferințe incomensurabile” [6, p. 281].

În lucrarea *Invidie și recunoștință* (1957), Klein descrie invidia ca o stare trăită într-o formă pronunțată și inconștientă, atât de copilul mic, cât și de adultul care manifestă o anumită suferință psihică. În acest caz vorbim de o invidie care depășește capacitatea psihică de elaborare a acesteia, în sensul în care pornim de la premisa că invidia reprezintă o trăire general umană. Individul cu o funcționare psihică echilibrată este capabil să gestioneze această trăire. În cazul persoanelor cu funcționare psihică de limită, narcisică sau perversă, invidia păstrează caracterul primitiv și agresiv-sadic. Mecanismul de apărare folosit este devalorizarea obiectului, iar obiectul devalorizat nu mai provoacă invidie, afirmă Melanie Klein. Celălalt va fi în permanență atacat și această agresiune nu este determinată de frustrări obiective care vin dinspre celălalt. Invidia determină atacul asupra celuilalt care este perceput ca fiind bun și valoros, anume cu scopul păstrării impresiei de omnipotență și autoidealizare [7].

În articolul *Despre criminalitate* (1934), referindu-se la rolul Supraeului în dezvoltarea morală a individului, Klein susține că nu lipsa unui Supraeu, ci severitatea Supraeului este responsabilă de comportamentul persoanelor asociale și criminale. În acest sens, Klein susține că Supraeul ciminalului nu este mai puțin sever decât cel al nevroticului,

ci pur și simplu funcționează într-un mod diferit. Respectiv, nu absența Supraeului, ci o evoluție diferită a acestuia este principalul factor implicat în predispoziția la criminalitate. În această ordine de idei, Klein susține că frica de Supraeu ar putea să constrângă anumite persoane să-și distrugă obiectul, ceea ce va constitui baza pentru dezvoltarea unui comportament de tip criminal [8].

Din perspectivă kleiniană, întrucât crima derivă din sentimente de vinovăție și anxietate foarte de timpurii, soluția cea mai pertinentă în sensul prevenției criminalității este analiza celor mai profunde niveluri ale personalității sale psihice. Dorința și capacitatea de reparație, sentimentul de recunoștință sunt, după părerea psihanalistei britanice, resorturile psihice care asigură ieșirea din delincvență. Sentimentul de recunoștință derivă din capacitatea de iubire, care este strâns legată de încrederea în obiectele bune și presupune abilitatea de a accepta și asimila obiectul primar iubit, dar și de a accede la poziția depresivă, aceasta implicând anxietatea depresivă de pierdere a obiectului [6].

Ipoteze referitoare la tendințele antisociale în teoria lui Donald Winnicott

În lucrarea *Tendința antisocială* (1956), Donald Winnicott susține că, de fapt, copilul, adolescentul sau tânărul cu tendințe antisociale este un copil deprivat și în cazul lui se poate manifesta „complexul de deprivare” [9].

După Winnicott, tendința antisocială nu este un diagnostic, ci reprezintă un comportament care are mai multe semnificații:

→ tendința antisocială obligă mediul să ia atitudine față de subiect;
→ tendința antisocială implică speranță;
→ tendința antisocială este o cerere disimulată de ajutor.

Winnicott explorează două aspecte ale tendinței antisociale – furtul și distructivitatea, subliniind că acestea pot servi ca modalități de a face față unor vechi răni. În elaborările sale asupra tendințelor delincvente, furtul corespunde unui prejudiciu vechi ce este o formă de reparație și o formă de despăgubire. În ceea ce privește pierderea obiectului, el afirmă că „copilul care fură un obiect nu caută obiectul furat, ci o caută pe mama asupra căruia el sau ea are dreptul. Aceste drepturi derivă din faptul că (din punctul de vedere al copilului) mama a fost creată de copil” [9, p. 400].

În al doilea curent, cel al distructivității, copilul caută un cadru mai larg și mai stabil, exprimând astfel o căutare a unui aport din partea mediului, care a fost pierdut. Winnicott ilustrează această idee prin metafora „brațele mamei” ca prim exemplu de mediu care poate face față consecințelor comportamentului impulsiv al copilului [9].

Winnicott identifică printre primele semne ale tendinței antisociale lăcomia, considerând că manifestarea acestei trăsături în comportamentul unui bebeluș poate sugera un grad de deprivare și o compulsivitate în căutarea soluțiilor în mediul său pentru a satisface această nevoie. El interpretează lăcomia ca fiind o modalitate prin care copilul încearcă să gestioneze sau să compenseze sentimentul de lipsă sau insatisfacție. Acest comportament poate fi în strânsă legătură cu alte manifestări, precum murdărirea, udatul compulsiv și distructivitatea.

În ceea ce privește udatul patului, Winnicott subliniază posibila regresie în timpul somnului sau un aspect compulsiv antisocial, indicând o legătură cu dorința de a avea control asupra corpului mamei. El argumentează că perceperea cauzelor depresiei și dezintegrării ca fiind externe, nu interne, poate conduce la distorsionarea personalității și la căutarea unor tratamente prin schimbări în mediul înconjurător. Starea de maturitate a Eului, care permite această percepție, poate contribui la dezvoltarea tendințelor antisociale în detrimentul manifestărilor psihotice [9].

CONCLUZII

Adolescența este văzută în practica judiciară, dar și în cea din domeniul criminogen, ca o reală provocare cu diverse dificultăți comportamentale întâlnite în mediul penitenciar. Astfel, o preocupare importantă a comunității trebuie să fie recuperarea psihoemoțională și socială a tinerilor deținuți recidiviști. De menționat că, sub impactul mediului carceral, recuperarea psihologică a deținuților reprezintă un obiectiv pe cât de important pentru integritatea comunității, pe atât de dificil de asigurat. Dificultatea derivă atât din partea mediului carceral și a mediului social, cât și a resurselor personale ale tinerilor recidiviști.

Identificarea și dezvoltarea resurselor psihosociale de recuperare a tinerilor recidiviști solicită recursul la studiile dedicate hetero- și autodistructivitității umane. În studiul istoriografic prezentat în acest articol am făcut referințe la resursele scoase în evidență grație elaborărilor psihanalitice. Deși inițial nu a fost preocupată de fenomenul criminalității, abordarea psihanalitică a dezvoltat pe parcursul dezvoltării sale texte inedite dedicate acestui fenomen.

Autorii psihanaliști analizează specificul dezvoltării ontogenetice, fiind interesați de conflictualitatea inerentă dezvoltării, de specificul relației subiect-obiect, de dualitatea fantasmă-realitate. Analiza surselor psihanalitice relevă accentul pus pe efortul continuu pe care îl depune individul pentru a trece din zona instinctuală în zona culturii și a civilizației. Grație studiilor psihanalitice avem posibilitatea să realizăm un diagnostic diferențial mult mai fin în sensul identificării persoanelor delincvente, cu comportament de recidivă, dar care au, totuși, suficiente resurse de recuperare psihosocială.

Referințe:

1. ZARA, G., FARRINGTON, D.P. Criminal. Recidivism. Explanation. Prediction and Prevention. În: *The British Journal of Criminology*, 2016/2017, vol. 57, no. 2, pp. 504–506.
2. PIQUERO, A., FARRINGTON, D., BLUMSTEIN, A. Key Issues in Criminal Career Research: New Analyses of the Cambridge Study in Delinquent Development. In: *Cambridge Studies in Criminology*. Cambridge: Cambridge University, 2007. ISBN 9780511499494

3. FREUD, S. Dostoievski și paricidul. În: FREUD S. *Eseuri de psihanaliză aplicată*. București: Trei, 1999, pp. 285-303. ISBN 973-9419-29-1
4. FREUD, S. Câteva tipuri de caracter din practica psihanalitică. În: Freud, S. *Eseuri de psihanaliză aplicată*. București: Trei, 1999, pp. 217-240. ISBN 973-9419-29-1.
5. FREUD, S. Problema economică a masochismului. În: Freud, S. *Psihologia inconștientului*. București: Trei, 2017, p. 359-360. ISBN: 978-606-40-0100-9
6. KLEIN, M. Tendințe criminale la copiii normali. În: Klein, M. *Iubire, vinovăție și reparație*. București: Trei, 2011, pp. 276-299. ISBN 978-973-707-558-1
7. KLEIN, M. *Invidie și recunoștință*. București: Trei, 2008, pp. 294-388. ISBN 978-973-707-127-9
8. KLEIN, M. Despre criminalitate. În: Klein, M. *Iubire, vinovăție și reparație*. București: Trei, 2011, pp. 408-412. ISBN 978-973-707-558-1
9. WINNICOTT, D. Tendința antisocială. În: Winnicott, D. *De la pediatrie la psihanaliză*. București: Trei, 2003, pp. 394-405. ISBN 973-8291-70-4

ȘTIINȚE POLITICE ȘI ADMINISTRATIVE

THE POLITICAL CONSEQUENCES OF LOW YOUTH PARTICIPATION IN CONTEMPORARY DEMOCRACIES

CONSECINȚELE POLITICE ALE PARTICIPĂRII SCĂZUTE A TINERILOR ÎN DEMOCRAȚIILE CONTEMPORANE

Victoria BEVZIUC, ORCID: 0000-0001-9189-641X
Moldova State University, Chisinau, Republic of Moldova

CZU: 321.7:324-053.6 e-mail: victoriabevziuc@yahoo.ro

Încredințăm altora o parte din viața noastră în fiecare zi. Încredințam educația copiilor noștri pedagogilor, propria noastră sănătate medicilor și chiar weekend-urile noastre canalului meteo. Motivul pentru aceasta este că deseori nu suntem capabili să facem aceste sarcini sau să obținem singuri cunoștințele relevante. Din aceleași motive încredințăm politicienilor o parte semnificativă din viitorul nostru prin alegeri democratice. Sistemul democrației reprezentative este construit pe această interacțiune ca o metodă strict definită de a alege indivizi care pot conduce de către cei care nu sunt capabili să se conducă ei înșiși. Prin urmare, natura reprezentării politice este de a îmbina aspectele democratice și nedemocratice în procesul decizional. Democrațiile reprezentative au o dificultate de bază – potrivirea nesatisfăcătoare între aspectele democratice competitive și representative.

Cuvinte-cheie, *participare, alegeri, democrație, angajament civic, reprezentare, partide politice*

Modern democracies cannot run without citizen participation, which is why it is so important (Verba, 2003). Participation in democratic politics should also be regarded normatively and broadly as the equal chance for everyone who may be affected by a choice to influence that decision. This is true even if we are advocating for a minimum notion of democracy, which claims that every citizen has an equal right to participate and be heard in the competitive contest for power distribution (Schumpeter, 2013). Just because people have the right to participate doesn't mean they will participate, even if that is what they choose to do. According to the Fuchs et al. 1995, "distance between rulers and rule. it is representational institutions that produce this "distance," while democratic institutions attempt to close this gap.

According to Franklin (2004), a shift in voter turnout may be attributed to the fact that new voter cohorts are more likely to turn out than their predecessors, resulting in an increase in turnout. A more plausible argument would be that inequalities in turnout between the genders are simply a result of the period effects, which have a lasting impact on the voting behavior of specific generations (Franklin, 2004).

Finally, a more recent and possibly more positive line of study does not consider the youth's lack of traditional involvement as a sign of a democratic sickness.

Political involvement inequities based on variations in age, education, gender, wealth and race have been primarily documented in the United States. For a long time, it was assumed that socioeconomic status had little influence on differences in voting participation in Europe (Verba, 2003). According to some analyses, this was mostly owing to the effective mobilization techniques of labor unions and mass party organizations aimed at the lower classes (Gray and Caul, 2000). Recent studies, however, have shown substantial evidence that participation inequalities, particularly those connected to age and education, are increasing in European democracies. For the lack of research in Europe on the repercussions of a lack of involvement, this study will focus on the probable spillover effects on political representation of age-based participation discrepancies in European nations.

Political engagement has a critical role to play in the evolution of democracy, both in developing its institutions and in embedding and legitimizing them socially, in light of this larger context. An important factor in the growth of democratic politics has been a desire for the participation of a wide range of people. Pressure from a wide range of social interest groups, including women's organizations, the working class, ethnic minorities, and environmentalists, eventually led to their inclusion in democratic politics and the creation of institutional channels to accommodate an ever-increasing range of social pluralism. Democracy's potential for institutional change and adjustment may be seen in this development, which displays its extraordinary flexibility. Democracy, as defined in scholarly and popular discourse, has evolved from a concept based on a collection of institutions to one based on a set of procedures, in which people' involvement is a fundamental component.

But it has to be seen if this widening of democratic politics has resulted in stronger engagement in democracy, as evidenced by the challenges of social support and legitimacy for democracy and its institutions that were described above. As has been pointed out several times, these issues appear to be inherent in the process of institutionalization. Social involvement is uncomplicated as long as a particular group or interest is excluded from democratic politics. Participation in democratic politics, however, dwindles as soon as the group or interest in question is incorporated into democratic politics via one or more institutional mechanisms. Thus, institutionalization tends to limit participation and weakens social anchoring, which, over time, diminishes democratic institutions' credibility. Institutions and citizens alike have the challenge of reversing this trend by offering and participating in democratic participation.

Youth and political participation are of particular importance in all of these areas. The first is that young people have profited much from the growth of democratic politics. Specialized institutions catering to young people arose more frequently than for many other social groups, from youth groups to student councils, from youth wings in political parties, trade unions and other social organizations to networks on local and national

and European levels; from youth support programs to specialized sections in public administration. Whether or whether these current structures are in line with the interests and demands of young people, this institutionalization has clearly contributed greatly to the establishment and emancipation of youth as a unique and significant social category. There should be no misunderstanding that this evolution is not only a series of concessions made to young people by adults in politics and society. On the contrary, young people themselves have frequently been at the forefront of institutional innovation and growth, and examples of student, civil rights, environmental, and peace campaigners are just a few. A similar expectation may be made for the future development of democracy and its institutions from the perspective of today's young.

Not to be overlooked, however, is the importance of young people when it comes to establishing democratic legitimacy. Licensing institutions is more than just a matter of whether the public approves or disapproves of their performance, as we've shown above. When it comes to social media, though, it's all about the people who are using it and what they're saying about it. Political socialization produces these frames of reference. Thus, childhood, adolescence, and the early years of adulthood have long been recognized as the crucial formative years, following which major life changes are far less possible. Young people's political socialization now has a significant impact on their future democratic legitimacy. The question is whether the current ways of assisting young people in becoming citizens are sufficient to ensure their comprehension and support of democratic institutions, as well as their active participation in them.

Youth participation in European Parliament elections, local elections, and traditional institutions like political parties, trade unions, and even youth organizations in North-West or South-East Europe has declined over the past fifteen or twenty years, indicating a growing problem in the area of youth political participation. It is often seen as the decrease of social capital, the "de-politization" of young people, "social vulnerability," "marginalization," and "anomie" (Adsett 2003, Putnam 2000). Is this a long-term trend toward youth disengagement from politics and society, or an indication that these conventional forms of civic activity are being replaced by new patterns established by young people?

Evidence that kids aren't involved in politics is disputed, as are the studies that back it up. The increasing fragmentation and partiality of research viewpoints is one of the key factors for the varying visions of today's political engagement. Politicians clinging to 1960s ideals regret the loss of party membership, whereas international relations professors and communications specialists applaud the emergence of global civil society, according to Norris (2002). Inadequate comparative multi-country survey designs, as well as a lack of genuinely longitudinal data sets, lead to methodological errors contributing to this predicament. Young people's own understandings of politics and political involvement are often overlooked by these researchers. In some cases, they even push their own ideas of politics and political participation on respondents. A lack of understanding of the social environment in which political involvement takes

place might lead to a lack of understanding of the many types of political engagement.

Youth policy at the European level, on the other hand, is concerned and hopeful about the engagement of young people in politics. EC 2001 specifies young engagement in public life as a priority of EU and state youth programs, and the Commission's White Paper "A New Impetus for European Youth" Along with the revised European Charter on Youth Active Citizenship (CE 2003), the follow-up document to the White Paper expresses a growing concern about threats to youth active citizenship while also reaffirming youth participation's critical role in the process of democracy and European integration. The prospect of young people's involvement in public life is immense, but what societal trends are encouraging or obstructing this endeavor?

Political science and youth studies combine to explore the evolution of the notion of participation. It then focuses on some of the major obstacles that young people face when it comes to participating in Europe's increasing con-text. Accordingly, new directions for study on young people's political engagement are sketched forth.

Understanding political involvement in terms of citizenship theory has significant implications. Citizenship is no longer seen as a passive transfer of social rights and obligations, but rather as an active participation by previously excluded groups in the exercise of their rights and duties. Citizenship is more than just a legal or civil status; it's about people's desire and capacity to engage meaningfully in society (Dwyer 2000). When people accept responsibility for their interactions with both private and governmental organizations, they are exercising their right to be a citizen create a notion of constructive social involvement based on a larger view of citizenship. Young people can "participate in their communities and influence policies and practices in the world around them" by engaging in a variety of social activities, including formal volunteer work, informal community networks, neighborliness, informal political action, awareness raising, altruistic acts, and caring work at home and in the community.

European Steering Committee for Intergovernmental Cooperation in the Youth Field of the Council of Europe (CDEJ) developed a new pro-active understanding of youth participation in the 1990s, postulating that "participation is not an aim in itself but an approach to becoming an active citizen, [a means of] taking an active role both in the development of one's own environment and in European co-operation" (CDEJ 1997: 7). In the design of youth experiment studies in EU member states, such an approach was approved. According to Golubovic (1982), "power is based on the ability to exert influence on the ecological and social components of life in the wide community" is the operational definition employed in this research.

Youth engagement in communist eastern Europe in the 1980s was tied to the idea of "juventisation," a term used by youth researchers in communist Eastern Europe. It was Mitev (1982) who first proposed the idea of youth engagement as a two-way process of interaction rather than integration, and Mahler (1983) who first proposed the idea of yo-

uth as an engaged and committed group. Young people were seen from this perspective as the group that created new ideals and transformed society by actively participating in social life. Youth engagement resulted in social advancement. This notion was quickly subsumed into the official ideology in countries with one-party administrations, where it was left out and marginalized.

Youth research in post-communism shifted from "juventisation" to "youth citizenship" to break with the "great mission of youth" in constructing a classless communist society. Some scholars, following T.H. Marshall (1952), returned to the more passive idea of integration into pre-existing social structures when discussing participation. More pro-active thinkers, such as Machacek (2001), have linked it to engagement in associational life as a whole, and social capital in particular (Spannring et al. 2001). Kovacheva (2000a) found a proactive, problem-solving approach to youth engagement in her research of youth participation in Eastern Europe. She saw this as the active involvement of young people in their countries' social change. Studying the implementation of youth participation projects, the researchers focused their attention on three major indicators: a well-defined problem situation (acute and unjust conditions in need of change); resources for participation (individuals, group structures, and influential allies); and outcomes (on individuals, organisations, community and society).

The three most common ways that young people become involved in politics are the subject of much of the study (Chisholm & Kovacheva 2002):

- Participation in institutional politics (elections, campaigns, and membership);
- protest actions (demonstrations and new social movements);
- civic engagement (associative life, community participation, voluntary work).

When it comes to the way young people engage in political campaigns and demonstrate in their communities and on a worldwide scale, there are new innovations that have been brought about by this generation. The third pattern, which broadens the definition of political engagement to include a broader range of concerns and contexts relevant to the aspirations of today's youth, might provide significant new insights. These sorts of involvement are classified as "postmodern," and include expressive and emo- tional types as well as aesthetic, informal, virtual, and digital types.

Youth studies adopt a more substantial concept of youth than political science does in order to understand young people's civic participation. From this vantage point, young people don't merely make up another demographic subgroup; they represent a distinct social position inside a given culture. There are at least three ways to think about youth in youth research: as a generation, as a period in life, and as a social group. Mannheim's fundamental article (1952) inspired the first notion, which is comparable to the one used in political science. It is particularly pertinent at a time when Europe is experiencing significant societal upheaval (Becker 1992; Semenova 2002). The second method examines the values that form the conscientiousness of this life stage by starting from the social psychological peculiarity of this stage – the desire for self-identity (Cote 2002; Helve 1996). The third view sees young people as part of a population through a period of tran-

sition from a state of dependency to one of self-sufficiency, as they move from living at home with their parents to finding their own place to call home and starting families.

Heuristic understanding of political participation begins with an examination of the new formative experiences in a changing Europe at the bridge between two centuries, as well as the new points of identification in the globalizing world and the new social context in which youth transitions are made.

CONCLUSIONS

When one considers young people's engagement in contemporary European democracies, one rapidly encounters a dilemma. There are more possibilities than ever before for young people to get involved in politics and public life, yet few would argue that these options have resulted in widespread and effective participation by young people. Contrary to popular belief, many worry that younger generations are becoming less politically engaged, and data such as the reduction in youth engagement in elections, political parties, and conventional social groups supports this concern. The sad conclusion is that today's youth are compromising the future of democracy by rejecting democratic institutions. Other, more upbeat voices point out that the ways in which young people are getting involved in politics are shifting away from traditional democratic institutions and toward new ones. One way to look at it is that young people are creating new ways of expressing themselves and participating in society that are more enticing to them than the ones they acquired from their parents and grandparents. While the former position doubts the role of young people as democratic agents in current institutions, the latter points out the seeming insufficiency of conventional democratic structures for today's young people.

Bibliography:

1. VERBA, S. *Would the dream of political equality turn out to be a nightmare?* In: *Perspectives on Politics 1*, 2003, no. 4, pp. 663-679.
2. SCHUMPETER, J.A. *Capitalism, socialism and democracy*. Routledge, 2013.
3. FRANKLIN, M.N. *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945.* Cambridge University Press, 2004.
4. GRAY, M., & CAUL, M. Declining Voter Turnout in Advanced Industrial Democracies, 1950 to 1997. The Effects of Declining Group Mobilization. In: *Comparative Political Studies*, 2000, no 33, pp. 1091-1021
5. ADSETT, M. *Change in political era and demographic weight as explanations of youth 'Disenfranchisement' in federal elections in Canada, 1965-2000*, In: *Journal of Youth Studies*, 2000, no 6(3), pp. 247-264
6. NORRIS, P. Social Capital and the News Media*,* In: *Political Science and Politics*, 2002, no 29(3), pp. 474-480. Google Scholar.
7. CE 2003 Regolamento (CE) n. 2003/2003 del Parlamento europeo e del Consiglio del 13 ottobre 2003 relativo ai concimi (Testo rilevante ai fini del SEE)

8. DWYER, P. New patterns of youth transition in education. In: *International Social Science Journal*, 2002, 52.164, pp. 147-159.
9. CDEJ 1997: 7, https://www.coe.int/en/web/youth/cdejSpannring et al. 2001
10. CHISHOLM & KOVACHEVA. Will youth rejuvenate the patterns of political participation. In: *Revisiting youth political participation*, 2002, no 19, p. 29.
11. BECKER, J. Introduction: Reconstructive biographical research. In: *Current Sociology*, 2023 00113921231162742.
12. COTE, J.S. *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.
13. HELVE, H. *Re-thinking youth and citizenship. Value groups and citizenship types of young Finns*. Fin Press, 1996.

CONSIDERAŢII PRIVIND NOŢIUNEA „ADMINISTRAŢIE PUBLICĂ” ŞI SENSURILE EI

CONSIDERATIONS ON THE NOTION OF “PUBLIC ADMINISTRATION” AND ITS MEANINGS

Liliana ŢURCAN, ORCID: 0000-0002-4070-2731
Universitatea de Stat din Moldova
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 351/354:342.51

e-mail: liliana.turcan@usm.md

The objective of this article is to research the opinions of specialists in the field of Public Law, but also the legal framework of the Republic of Moldova regarding the notion of public administration and the meanings of the notion.

In this study, the following methods were used: logical, historical and comparative.

The differences between public administration and private administration, public administration and state administration, public administration and executive power were specified. Also, the two meanings of the notion of public administration were analyzed: the material-functional meaning and the formal-organic meaning.

The basic conclusion of the research is that public administration as an activity has a wider content than public administration as a system of authorities.

Cuvinte-cheie: *administraţie publică, administraţie de stat, putere executivă.*

Administraţia publică, ca multe alte strădanii umane,
este dificil de definit, dar oamenii au cu toţii un sens al acesteia,
deşi sunt păreri diferite despre cum ar putea fi realizată.
David H.Rosenbloom. Public administration, 1989 [1]

INTRODUCERE

Noţiunea „administraţie publică” reprezintă termenul-cheie pentru dreptul administrativ şi pentru dreptul public la general.

Administraţia publică este un fenomen social, o noţiune abstractă, pe care fiecare dintre noi a auzit-o cel puţin o dată, dar pe care este foarte greu de definit, dat fiind caracterul complex.

Cunoaşterea şi înţelegerea corectă a noţiunii „administraţie publică” este absolut necesară pentru a determina şi a contura obiectul de reglementare a ramurii de drept administrativ. Totodată, noţiunea „administraţie publică” constituie obiectul de cercetare şi studiu al ştiinţei şi disciplinei dreptului administrativ.

Viaţa socială este într-un proces continuu de dezvoltare şi transformare. Administraţia

publică, categorie ce are cele mai strânse legături cu viața socială, trebuie analizată în funcție de evoluția societății.

Conceptul de adminsitrație fie în accepțiunea sa publică, fie în cea privată, naște o serie de întrebări la care răspunsurile sunt date în maniere diferite, în funcție de autori, de perioada istorică în care au fost formulate sau de teoriile care stau la baza acestora, încusiv de scopurile care le determină [2, p. 5].

Delimitarea conținutului și sferei acestei noțiuni are o importanță nu doar teoretică, ci și una practică, privind sfera dreptului persoanei vătămate de o autoritate publică, pe de o parte, respectiv sfera contenciosului adminsitrativ, pe de altă parte [3, p. 4].

Opiniile diverse referitoare la administrația publică ca fenomen impune o clarificare, sistematizare, în vederea determinării elementelor-cheie ce determină esența acestei noțiuni.

MATERIAL ȘI METODĂ

La elaborarea acestui articol au fost folosite lucrările, în mare parte recente, ale autorilor din Republica Moldova și din România. De asemenea, au fost analizate normele în vigoare din Republica Moldova, dar și din alte state, având ca obiect de reglementare subiectul supus cercetării.

Cu referire la metodele cercetării științifice juridice, menționăm că în acest studiu a fost folosită, cu predilecție, metoda logică. Am ponit, în acest sens, de la afirmația că „dreptul este o știință eminamente deductivă. Atât în construcțiile sale teoretice – obținute din aproape în aproape –, cât și în practica juridică, necesitatea argumentării se prezintă ca o cerință *sine qua non*. Cunoașterea pe cale deductivă pleacă și în drept de la premisa că nu se poate dovedi deductiv nimic decât pornind de la principii anterioare. Există pentru deducție premisa *inducția* și, prin urmare, *experiența* [4, p. 32].

În acest articol au fost utilizate, de asemenea, metoda istorică și metoda comparativă.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Sub *aspect etimologic*, cuvântul *administrație* provine din limba latină, fiind format din prepoziția *ad (la, către)* și *minister (slugă, servitor, supus mai mic)*. Adică direct termenul *administrație* poate fi tradus drept *ajutor al cuiva, slujitor, executant.*

Pornind de la această etimologie, adminsitrația ne apare ca „fiind o acțiune ordonată, care constă într-o combinare de mijloace pentru înfăptuirea în regim de putere publică a unor valori ordonate de strucutri exterioare și superioare” [5, p. 20].

Actualmente, conceptul de administrație are mai multe accepțiuni. În limbajul curent, *a administra* înseamnă *a conduce, a organiza, a dirija activități publice și particulare.*

În orice compartiment al vieții sociale, procesul complex al administrării – administrația – constă într-o activitate rațională și eficientă de utilizare a resurselor umane, materiale și financiare, în scopul obținerii unor rezultate maxime cu eforturi minime [6, p. 21].

Noțiunea *administrație* este mai largă decât noțiunea *administrație publică*, ea cuprinzând și *administrația privată*, numită de unii autori și *administrație particulară* (*a se vedea,* spre exemplu: [6, p. 21; 7, p. 11]).

Drept criterii de distincție dintre administrația publică și cea privată putem indica: *subiect, scop/finalități (interese protejate), mijloace/resurse.*

Cu referire la *distincția după subiect,* menționăm că administrația publică este exercitată, în temei, de un cerc de autorități publice, stabilite de cadrul legal, ale căror atribuții sunt determinate la fel de normele în vigoare. Când vorbim însă de adminsitrația privată, avem în vedere administrația din cadrul unor grupări cu caracter privat/particular (societăți comerciale, societăți în nume colectiv, societăți pe acțiuni etc.).

Dacă avem în vedere *distincția după scop/finalități (interese protejate),* de la început trebuie de precizat că *scopul administrației publice* îl reprezintă satisfacerea intereselor oamenilor. Acest obiectiv se poate realiza atât prin implicarea particularilor în prestarea de servicii publice, cât și prin realizarea acestui lucru de adminsitrație. Există domenii în care particularii nu pot interveni (de pildă, apărarea, serviciile diplomatice etc.). În această sferă se regăsește una *dintre rațiunile care justifică intervenția adminsitrației.* Ea semnifică deci *sfera interesului public*, repsectiv acele necesități care sunt vitale atât pentru colectivitate, în ansamblul său, cât și pentru fiecare membru al acesteia și care nu pot fi satisfăcute de inițiativa privată [5, p. 21].

În general, noțiunea *interes public* este strâns legată de aceea de putere publică și ea se referă la necesitățile de ordin material și spiritual ale cetățenilor într-o anumită societate, la un moment istoric dat, considerarea lor ca atare depinzând de factorul politic, mai exact – de cei aflați la guveranre. Definiția legală a acestei noțiuni o găsim în Codul administrativ al Republicii Moldova din 2018 [8], care stabilește în art 18: *„Interesul public* vizează ordinea de drept, democrația, garantarea drepturilor și a libertăților persoanelor, precum și obligațiile acestora, satisfacerea necesităților sociale, realizarea competențelor autorităților publice, funcționarea lor legală și în bune condiții".

Spre deosebire de administrația privată, administrația publică urmărește *satisfacerea interesului public*, a utilității publice, în mod dezinteresat, inclusiv prin realizarea de servicii publice. *Mobilul activității administrației publice* este *satisfacerea, în mod regulat și continuu,* a unor cerințe esențiale, comune întregii colectivități umane, care exced prin amploarea lor, sunt nerentabile și nimeni nu s-ar oferi să le asigure [6, p. 21].

Sub aspectul *mijloacelor* pe care le are la dispoziție administrația publică pentru realizarea scopului său, relevăm, în mod esențial, puterea discreționară, folosirea prerogativelor de putere publică permițându-i impunerea unilaterală a voinței juridice. Deciziile administrației publice sunt obligatorii, fără a se cere acordul celor cărora li se aplică, administrația publică, spre deosebire de cea privată, putând utiliza, atunci când este necesar, procedee de autoritate, mijloace de constrângere statală [6, p. 22].

Administrația publică, spre deosebire de cea privată, se realizează în *regim de putere publică*, adică prin intermediul prerogativelor acordate de Constituție și legi, care fac

să prevaleze interesul public (general) atunci când este în conflict cu interesul particular [3, p. 70].

Potrivit art.8 din Codul administrativ al Republicii Moldova, *regimul de putere publică* reprezintă „ansamblul competențelor prevăzute de lege în vederea realizării sarcinilor autorităților publice, care le conferă posibilitatea de a se impune cu forță juridică obligatorie în raporturile lor cu persoane fizice sau juridice”.

În statele democratice regimul de putere publică nu are un caracter nelimitat, ci presupune (pentru a se evita arbitrarul în comportamentul funcționarilor publici) posibilitatea celor administrați de a ataca actele administrative prin instituția contenciosului administrativ.

Prezintă interes și stabilirea corelației dintre noțiunile *„administrație publică”* și *„administrație de stat”*. Această discuție este utilă pornind de la faptul că în perioada interbelică pe teritoriul României (Basarabia fiind la acea etapă istorică parte a acestei țări) s-a utilizat termenul *„administrație publică”,* însă în perioada postbelică, atât pe teritoirul Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești, cât și pe teritoriul României socialiste s-a folosit în exclusivitate termenul *„administrație de stat”*. După căderea regimurilor socialiste, termenul *„administrație publică”* a fost introdus în Constituția României din 1991 [9] și în cea a Republicii Moldova din 1994 [10], respectiv a fost inclus și în alte acte normative ce aveau drept obiect de reglementare domeniul dat. Prin urmare, este necesar de clarificat dacă aceste două noțiuni (*administrație publică* și *administrație de stat*) sunt identice sau între ele există careva diferențe.

După cum s-a subliniat în doctrina autohtonă, când comparăm aceste două noțiuni, *trebuie să observăm deosebirea de esență*. Administrația publică are ca obiectiv de bază satisfacerea interesului public care constă din: interesul general statal și interesul particular al fiecărei persoane, având drept scop primordial ridicarea bunăstării tuturor persoanelor aflate în acest stat, pe când administrația de stat, în concepția socialistă, urmărea doar scopul menținerii puterii de stat și asigurării continuității exercitării funcțiilor statului. Sistemul socialist a absolutizat importanța interesului general, unde individul s-a contopit cu societatea în așa măsură, încât interesele sale personale s-au dizolvat în masa interesului general, pierzându-și de fapt esența [11, p. 13].

Astăzi legiuitorul din Republică Moldova, dar și cel din România evită să utilizeze termenul „administrația de stat”, pornind, probabil, de la conotația negativă a acestei noțiuni căpătată pe parcursul perioadei socialiste. În schimb, pentru a desemna administrația ce realizează interesele populației întregului stat, în actele normative se folosește pe larg noțiunea „administrație publică centrală”.

În general, termenul *administrație publică* este caracteristic statelor unitare, pe când temenul *adminsitrație de stat* este folosit pe larg în statele federale (spre exemplu: Germania, Federația Rusă etc.), pentru a deosebi organele adminsitrative ce funcționează pe teritoriul întregului stat de organele subiectelor federației.

Actualmente, majoritatea autorilor consideră că *administrația publică* este o noțiune mai largă și mai cuprinzătoare decât *administrația de stat*, deoarece este realizată nu

doar de autoritățile centrale (care apără interesul general al statului), ci și de autoritățile autonome locale, descentralizate (care apără interesele unei colectivități locale), precum și de particularii autorizați de autoritățile publice să presteze servicii de interes public (*a se vedea,* spre exemplu: [11, p. 14; 12, p. 19; 7, p. 11; 13, p. 6]).

Așadar, în prezent, între *administrația publică* și *administrația de stat* se poate stabili o corelație de tipul întreg-parte, administrația de stat reprezentând o componentă a administrației publice, alături de administrația publică locală.

Într-o viziune mai nuanțată, s-a precizat că „noțiunea „administrație publică" este mai largă și mai cuprinzătoare decât noțiunile „asministrație de stat" și „activități executive ale statului", dovedindu-se a fi cea mai potrivită ca funcție atât pentru dreptul administrativ, cât și pentru știința administrației" [13, p. 6].

Dincolo de aceste specificări terminologice, în literatura de specialitate sunt exprimate diverse opinii referitoare la stabilirea sensului noțiunii „administrație publică".

Este general recunoscut faptul că pentru a defini o noțiune (în cazul nostru „administrație publică") sau, altfel spus, pentru a determina conținutul unui concept, precum și notele esențiale și dominante ale acestuia, este necesar de a indica *genul proxim* (termen în care aceasta poate fi încadrată) și *diferența specifică* (care ajută la delimitarea acestei noţiuni de alte noţiuni aparţinând aceluiaşi gen).

Sub acest aspect, noţiunea „administraţie publică" poate fi abordată dintr-o dublă perspectivă: a) *o perspectivă extrajuridică* (sau din perspectiva ştiinţei administraţiei), caz în care genul proxim este *fenomenul administrativ*; b) *o perspectivă juridică*, situaţie în care genul proxim este *fenomenul puterii publice* [12, p. 11].

Într-o altă opinie de referință, se apreciază că studierea sistematică a fenomenului administrativ trebuie începută cu analizarea legăturii complexe a acestuia cu *problematica puterii și a guvernării* [6, p. 17].

Cercetarea trăsăturilor fundamentale ale regimurilor administraţiei publice contemporane, subliniază un alt autor, nu poate fi întreprinsă fără relevarea acelei *puteri de comandă* din cadrul organizării sociale, respectiv, fără relevarea – atât cât studiul obiectului propus ne permite – a unor elemente privitoare la puterea politică [14, p. 8].

Cât privește *diferența specifică,* aceasta ar putea fi comentată prin referire la: a) subiectele care realizează administrația publică din sfera autorităților publice; b) conținutul administrației publice și c) scopul administrației publice [3, p. 71].

Așadar, cert este faptul că pentru a înțelege ce este administrația publică, care, în mod evident, este un fenomen foarte complex și permanent în schimbare, trebuie să pornim de la o noțiune de reper, mai largă, mai constantă, mai veche, care este noțiunea *putere/putere de stat/putere publică*.

Determinarea semnificației noțiunii de aministrație publică ca specie a fenomenului puterii publice presupune *încadrarea acesteia în raport cu cele trei puteri ale statului* [12, p. 14].

Prin scopul său, administrația publică este legată de *puterea legislativă*, care, prin activitatea sa principală constând în legiferare, circumscrie și stabilește finalitatea și sensul în care adminsitrația va acționa.

Administrația publică este legată și de *puterea judecătorească*, hotărârile acesteia fiind puse în aplicare tot de către administrație.

Prin *natura* ei însă, administrația publică este legată în cea mai mare măsură de puterea executivă, dar nu se identifică cu aceasta, având o sferă mai largă de cuprindere [15, p. 13].

În doctrina contemporană de drept public s-a susținut constant ideea că a*dministrația publică* nu trebuie confundată cu *puterea executivă* sau, în alți termeni, *activitatea de guvernare.*

Adminsitrația propriu-zisă reprezintă, în esență, o activitate cu caracter tehnic constând în executarea unor comandamente politice (care îmbracă forma legii) și prestarea de servicii publice. Această noțiune desemnează așadar *componența tehnică* a puterii executive, constând în desfășurarea unor activități ce necesită o anumită specializare profesională [12, p. 15].

Activitatea de guvernare vizează, într-o formulare sintetică, decizii esențiale ce angajează viitorul națiunii. Este vorba, așadar, despre componența politică a puterii executive, care are în vedere, în esență, două aspecte: 1) aptitudinea de apreciere a interesului public; 2) luarea de decizii cu caracter politic [12, p. 15].

În doctrina din Republica Moldova s-a apreciat, pe bună dreptate, că noțiunea *administrație publică* ar fi mai largă și mai cuprinzătoare decât noțiunea *administrație de stat și putere executivă,* deoarece noțiunea administrație publică cuprinde noțiunea *administrație de stat (puterea executivă)* și nu doar, dar include și *administrația publică locală*, care privește anumite autorități publice organizate autonom și independente de autoritățile executive centrale. Pe lângă aceasta apar un șir de *servicii publice* (instituții – cum ar fi medicale, de învățământ) și *întreprinderi de stat, municipale* (cum ar fi de transport public) care îndeplinesc funcții cu caracter prestator și nu funcții de putere publică. Deci, administrația publică este foarte strâns legată cu puterea executivă, dar depășește perimetrul puterii executive [16, p. 9].

La ora actuală, doctrina operează cu noțiunea *„executiv”* pentru a evoca activitatea publică, ce nu este nici legiferare și nici justiție, realizată de autorități cu caracter constituțional și cu origine politică, care impulsionează administrația publică, formând, de fapt, conducerea acesteia [3, p. 71].

Pentru a face o delimitare mai clară dintre *puterea executivă* și *administrația publică* este necesar de analizat noțiunea *„adminsitrație publică”* atât din perspectiva dispozițiilor constituionale și legale, cât și din optica specialiștilor din domeniu.

În dreptul administrativ, dar și în știința adminsitrației, noțiunea *„adminsitrație publică”* este utilizată, de regulă, în două sensuri: *sens material-funcțional (activitatea propriu-zisă)* și *sens formal-organic (organe/autorități/structuri care realizează activitatea).*

Aceste sensuri au mai fost numite și *„laturi”* ale adminsitrației care sunt interdependente, neputându-se vorbi de o activitate administrativă fără a identifica și organul (autoritatea) care o desfășoară, după cum nici nu ne putem închipui existența unei struc-

turi adminsitrative fără ca aceasta să primească sau să aibă o însărcinare, o misiune, fără să contribuie la atingerea unui scop [17, p. 32].

Pentru a stabili limitele și conținutul *sensului organic* și *funțional* al noțiunii *„administrație publică”*, este necesar să analizăm textul Constituției Republicii Moldova, și anume – Titlul III „Autoritățile Publice”, care cuprinde următoarele capitole: Capitolul IV „Parlamentul”, Capitolul V „Președintele”, Capitolul VI „Guvernul”, Capitolul VII „Raporturile Parlamentului cu Guvernul”, *Capitolul VIII „Administrația publică”*, Capitolul IX „Autoritatea judecătorească”.

Dacă e să analizăm Capitolul VIII *„Administrație publică”*, observăm că acesta conține prevederi referitoare la *administrația publică centrală de specialitate* (formată din ministere și alte autorități administrative, potrivit art. 107) și *administrația publică locală* (formată din autoritățile sătești și orășănești, potrivit art. 112, și consiliile raionale, potrivit art. 113).

La prima vedere s-ar părea că în cadrul acestui capitol ar trebui să fie incluse toate autoritățile administrației publice. Însă Capitolul VIII trebuie analizat în coroborare cu alte capitole din Constituție, în special cu Capitolul VI „Guvernul”, și nemijlocit cu articolul 96 alin. (1), care stabilește: „Guvernul asigură realizarea politicii interne şi externe a statului şi *exercită conducerea generală a administraţiei publice”.* Așadar, din această prevedere constituțională expresă rezultă că Guvernul este și el este o autoritate a administrației publice.

La fel, Președintele Republicii Moldova (al cărui statut este reglementat în Capitolul V din Constituție) are atribuții de natură executivă-administrativă ce țin de apărarea țării, politica externă etc.

De altfel, în majoritatea statelor democratice Președintele și Guvernul formează executivul în sens restrâns, desfășurând preponderent o *activitate de guvernare*, formând *conducerea politică a administrației publice.*

Așadar, în Constituție se regăsesc și alte autorități ale administrației publice, în afara celor reglementate în Capitolul VIII al Titlului III. Astfel, putem concluziona că, reieșind din dispozițiile constituționale, noțiunea *administrație publică* poate avea:

- *un sens restrâns,* cel identificat în Capitolul VIII, avându-se în vedere autoritățile „care desfășoară preponderent o activitate cu caracter tehnic prin care legea este pusă în aplicare” [12, p. 21];

- *un sens larg,* în care sunt avute în vedere și alte autorități ale administrației publice, mai precis „cele a căror activitate are o indiscutabilă conotație politică” [15, p. 27].

Astfel, prin această tehnică de redactare, legiuitorul constituant a trasat o delimitare între *executiv* și *administrativ* sau, în alți termeni, între „*zona preponderent politică a puterii execuitve* și *zona tehnico-adminsitrativă a acesteia* [12, p. 21].

În acest sens, autoritățile publice reglementate în Capitolul VIII nu sunt singurele care înfăptuiesc adminsitrația publică, dar ele sunt singurele care relaizează *preponderent adminsitrație publică,* la nivel central și local.

Concepută organizatoric, administrația publică reprezintă un sistem untar care este alcătuit dintr-o serie de elemente componente bine structurate, cu atribuții diferite, care conlucrează între ele.

Pornind de la prevederile constituționale, și anume – Capitolul VIII din Titlul III și art. 96 din Constituția Republicii Moldova, acest sistem este format din Guvern, care exercită *conducerea generală a administrației publice,* organele care formează *adminsitrația publică centrală de specialitate* (ministerele și alte autorități administrative) și *administrația publică locală* (consiliile, primăriile, consiliile raionale).

Așadar, *din punct de vedere organic,* administrația publică reprezintă un sistem de autorități publice în frunte cu Guvernul, care realizează o anumită activitate, despre care vom vorbi mai jos. Aceste autorități poartă denumirea de organe, autorități administrative (art. 107 din Constituție), autorități ale administrației publice (art. 112 din Constituție).

În sens material-funcțional, după cum se apreciază în doctrină, administrația publică reprezintă activitatea de organizare a executării și de executare în concret a legii, urmărindu-se satisfacerea interesului public prin asigurarea bunei funcționări a serviciilor publice și prin executarea unor prestații către particulari (*a se vedea*, spre exemplu: [18, p.10; 19, p.5]).

Din dispozițiile Constituției Republicii Moldova, avem în vedere, în special art. 102 alin. (2) (Hotărârile se adoptă pentru *organizarea executării legilor)*, art. 107 alin. (1) (Organele centrale de specialitate ale statului sunt ministerele. Ele *traduc în viață,* în temeiul legii, politica Guvernului, hotărârile şi dispoziţiile lui, conduc domeniile încredinţate şi sunt responsabile de activitatea lor**)** rezultă că administrația publică ca activitate, în linii generale, semnifică *organizarea executării legilor și executarea în concret a legilor (traducerea în viață a prevederilor legii).*

Codul administrativ al Republicii Moldova nu folosește termenul înrădăcinat în doctrină *administrație publică în sens material-funcțional,* ci utilizează termenul *activitate administrativă.* Astfel, potrivit art. 5 din Cod, „*activitatea administrativă* reprezintă totalitatea actelor administrative individuale și normative, a contractelor administrative, a actelor reale, precum și a operațiunilor administrative realizate de autoritățile publice în regim de putere publică, prin care se organizează aplicarea legii și se aplică nemijlocit legea”.

Sensul material al noțiunii administrație publică este acceptat și de Codul administrativ al României adoptat prin OUG nr. 5/2019 [20], care în art .5 lit. b) a definit *administrația publică* drept „totalitatea activităților desfășurate, în regim de putere publică, de organizare a executării și executare în concret a legii și de prestare de servicii publice, în scopul satisfacerii interesului public”.

Majoritatea autorilor consideră că *în sens material-funcțional,* administrația publică se realizează prin două categorii de activități: *unele cu caracter dispozitiv (exprimate în adoptarea de acte juridice administrative); altele cu caracter prestator (concretizate în acte și fapte materiale),* ambele categorii constituind obiectul său specific. Atât

activităţile dispozitive, cât şi cele prestatoare sunt efectuate pe baza legii şi în vederea executării acesteia (*a se vedea*, spre exemplu: [7, p. 11; 13, p. 8; 21, p. 23]).

Într-o altă opinie de referinţă**,** organele administraţiei publice realizează, potrivit competenţei legale, o activitate complexă, care poate fi: *a) dispozitivă, b) de execuţie, c) de prestaţie:*

a) *activitatea dispozitivă* se desfăşoară în raport cu organele aflate pe o treaptă inferioară şi se manifestă prin dreptul de a elabora acte normative, de a da dispoziţii ori îndrumări, de a controla activitatea şi de a suspenda ori revoca actele acestor organe.

b) *activitatea de execuţie* se realizează prin acte juridice şi fapte materiale de către organele administraţiei publice sau de alţi subiecţi de drept în cadrul unor competenţe specifice.

c) *activitatea de prestaţie* se realizează din oficiu sau la cererea persoanelor fizice sau juridice de către organele administraţiei publice sau de persoanele juridice private de interes public în baza unor acte administrative sau a unor contracte civile încheiate între subiecţii administraţiei publice şi beneficiarii prestaţiilor [14, p. 60].

Aşadar, *sub aspect material-funcţional*, administraţia publică reprezintă activitatea de organizare a executării şi de executare în concret a legii (*în alţi termeni:* organizarea aplicării legii şi aplicarea nemijlocită a legii), cu caracter dispozitiv şi prestator, urmărindu-se satisfacerea interesului public.

Constituie oare activitatea administrativă o competenţă exclusivă a autorităţilor administraţiei publice?

Activităţi administrative pot fi desfăşurate nu doar de autorităţile administraţiei publice, ci, în subsidiar, şi de alte autorităţi publice, precum şi de particulari. Cu alte cuvinte, autorităţile administraţiei publice *nu deţin monopolul asupra activităţii administrative.*

Da, trebuie să recunoastem că este activitatea lor principală. Dar, după cum s-a susţinut în doctrină, uneori şi cu *caracter subsidiar,* organele de conducere ale puterii legislative sau puterii judecătoreşti pot îndeplini şi ele *activităţi de natură adminsitrativă.* Spre exemplu, activitatea preşedintelui Parlamentului, în calitate de şef al seviciilor şi birourilor compuse din funcţionari publici, are o natură adminsitrativă; numirea în funcţie a grefierilor de către preşedintele instanţei de judecată este tot o activitate adminsitrativă materializată printr-un act administrativ. Or, este logic ca legalitatea unor asemenea acte să poată fi controlată în aceleaşi condiţii ca şi actele cu obiect identic ale organelor administrative [19, p. 7].

În aceeaşi ordine de idei, un alt autor susţine că şi alte autorităţi publice în afara celor cuprinse în sfera puterii executive pot desfăşura o *activitate de natură adminsitrativă, în subsidiar activităţii lor principale.* Mai mult decât atât, şi persoane juridice de drept privat pot fi autorizate să presteze servicii publice fundamentale, precum învăţământ, cultură, sănătate [15, p. 13].

Pe de altă parte, şi unele autorităţi administrative pot desfăşura, la rândul lor, în subsidiar, activităţi specifice altor categorii de puteri ale statului, cum ar fi, de exemplu,

activitatea „legislativă” înfăptuită de Guvern (când emite ordonanțe exercitând delegarea legislativă) sau cea jurisdicțională (controlul activității administrative, constatarea și sancționarea contravențiilor etc.).

Faptul că autoritățile specificate în Capitolul VIII Titlul V din Constituția Republicii Moldova nu dețin monopolul asupra activității adminsitrative decurge și din cadrul legal în vigoare.

Amintim, în aces sens, articolul 53 din Constituția Republicii Moldova, care stabilește în alin. (1): „Persoana vătămată într-un drept al său de o *autoritate publică,* printr-un *act administrativ* sau prin *nesoluţionarea în termenul legal a unei cereri*, este îndreptăţită să obţină recunoaşterea dreptului pretins, anularea actului şi repararea pagubei”. Observăm, așadar, că această dispoziție constituțională nu se referă doar la actele administrative ale autorităților administrației publice sau ale autorităților puterii executive, ci are în vedere actele administrative emise, în general, de *orice autoritate publică.*

Este relevant în acest context și art. 5 din Codul administrativ al Republicii Moldova, care stabilește că „activitatea administrativă reprezintă totalitatea *actelor administrative individuale și normative, a contractelor administrative, a actelor reale, precum și a operațiunilor administrative* realizate de *autoritățile publice* în regim de putere publică”. Iar prin *autoritate publică* înțelegem, potrivit art. 7 din Codul administrativ, „*orice structură organizatorică sau organ* instituită/instituit prin lege sau printr-un alt act normativ, care acționează în regim de putere publică în scopul realizării unui interes public”.

În concluzie, în cadrul autorităților publice care nu fac pare din puterea executivă trebuie să se facă distincția între două categorii de activități: a) *activitatea principală* (de exemplu: legiferarea, soluționarea conflictelor juridice etc.) care nu este de natură administrativă; b) *activitatea subsecventă (numită de unii autori și subsidiară), de natură administrativă*, care asigură mijloacele necesare pentru realizarea activității principale.

În mod corespunzător se identifică două categorii de acte juridice: a) *acte de autoritate prin care acestea își realizează competența* (legile Parlamentului, sentințele, deciziile instanțelor judecătorești; deciziile Curții Constituționale), b) *acte de autoritate prin care se realizează o activitate de natură administratică* [12, p. 19].

Așadar, raportul dintre noțiunile *„administrația publică în sens organic”* și *„administrația publică în sens material”* relevă faptul că sfera autorităților nu corepunde în întregime cu sfera acțiunilor administrative, aceasta din urmă având o extindere mai largă, deoarece activitatea adminsitrativă, realizează, în subsidiar, și alte autorități publice, în vederea înfăptuirii eficiente a activităților principale.

Cu referire la *definiția noțiunii administrație publică*, considerăm, pornind de la cele expuse mai sus, că aceasta trebuie să includă ambele sensuri: sensul material-funcțional și sensul formal-organic. Mai mult ca atât, din perspectiva dispozițiilor constituționale, o definiție completă a administrației publice va avea în vedere sensul larg al acestei noțiuni.

Astfel, administrația publică ar putea fi definită ca activitate, desfășurată în regim de putere publică, de organizare și de executare în concret a legii (*în alți termeni:* activi-

tate de organizare a aplicării legii și de aplicare nemijlocită a legii), cu caracter dispozitiv și prestator, care se realizează, în principal, de autoritățile administrației publice și, în subsidiar, de alte autorități publice, precum și de particulari care desfășoară activități de interes public.

Din această definiție rezultă trăsăturile fundamentale ale administrației publice:

1. Este o activitate desfășurată:

a) *în principal,* de un sistem de autorități ale administrației publice. Acest sistem este format din administrația publică centrală și administrația publică locală, iar în fruntea sistemului se află Guvernul. Totodată, trebuie să recunoaștem că atribuții de natură executiv-administrativă are și Președintele Republicii Moldova.

b) *în subsidiar,* de alte autorități publice;

c) de particulari – persoane de drept privat, autorizate de o autoritate publică să presteze un serviciu public.

2. Este o activitate de organizare și de executare în concret a legii.

3. Această activitate este desfășurată de autoritățile publice (inclusiv autoritățile administrației publice) în regim de putere publică.

4. Actvitatea este desfășurată în interes public.

CONCLUZII

- Noțiunea *administrație* este mai largă decât noțiunea *administrație publică*, ea cuprinzând și *administrația privată*. Drept criterii de distincție dintre *administrația publică* și cea *privată* putem indica: *subiect, scop/finalități (interese protejate), mijloace/ resurse.*
- Între *administrația publică* și *administrația de stat* există o corelație de tipul întreg-parte, *administrația de stat* reprezentând o componentă a *administrației publice*, alături de *administrația publică locală.*
- *Administrația publică* nu se identifică cu *puterea executivă*, deși aceste noțiuni se află în legături foarte strânse. Președintele și Guvernul formează executivul în sens restrâns, desfășurând preponderent o *activitate de guvernare*, formând *conducerea politică a administrației publice.*
- Raportul dintre noțiunile *„administrația publică în sens organic”* și *„administrația publică în sens material”* relevă faptul că sfera autorităților administrative nu corepunde în întregime cu sfera acțiunilor administrative, aceasta din urmă având o extindere mai largă.

Referințe:

1. Citat de: ALEXANDRU, I. *Administrația Publică*. Ediția a 3-a. București: Lumina Lex, 2002. 647 p.
2. VIDA, I., VIDA, I.C., *Puterea executivă și administrația publică.* Ediția a 2-a. Cluj-Napoca: Cordial Lex, 2012. 422 p.

3. IORGOVAN, A. *Tratat de drept administrativ*. Vol. 1. București: All Beck, 2001. 624 p.
4. POPA, N.*Teoria generală a dreptului*. Ediția a 6-a. București: C.H. Beck, 2020. 275 p.
5. VEDINAȘ, V. *Drept administrativ*. Ediția a 13-a. București: Universul juridic, 2022. 647 p.
6. BĂLAN, E. *Instituții administrative.* București: C.H. Beck, 2008. 240 p.
7. PREDA, M. *Drept administrativ: partea generală*. Ediția a 4-a. București: Lumina Lex. 2006.
8. Codul administrativ al Republicii Moldova, nr. 116 din 19.07.2018, întrat în vigoare la 01.04.2019. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2018, nr. 309-320.
9. Constituția României din 21.11.1991. Republicată în: *Monitorul Oficial al României*, 2003, nr. 767.
10. Constituţia Republicii Moldova din 29.07.1994. Republicată în: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2016, nr. 78/140.
11. ORLOV, M., BELECCIU, Ș. *Drept administrativ*. Chișinău: „Elena –V.I.”, 2005. 270 p.
12. COMAN KUND, F., COMAN KUND, L. *Drept administrativ: sinteze teoretice şi exerciţii practice*. Bucureşti: Universul Juridic, 2013. 338 p.
13. NEGOIȚĂ, A. *Drept administrativ și știința administrației.* București: Atlas-Lex, 1993. 266 p.
14. DVORACEK, M. *Drept adminsitrativ. Noțiuni întroductive*. Iași: Editura Fundației „Chemarea”, 2002. 166 p.
15. APOSTOL TOFAN, D. *Drept administrativ.* Vol. I. Ediția a 5-a. București: C.H. Beck, 2020. 370 p.
16. COBĂNEANU, S., BOBEICO, E., RUSU, V. *Drept administrativ. Note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2012. 308 p.
17. MANDA, C. *Drept administrativ. Tratat elementar*. București: Universul Juridic, 2008. 545 p.
18. MÂȚĂ, D.C. *Drept administrativ.* Vol. I. București: Universul Juridic, 2021. 430 p.
19. PETRESCU, R.N. Drept administrativ. București: Hamangiu, 2009. 639 p.
20. Codul administrativ al României, aprobat prin Ordonanța de urgență a Guvernului României nr. 57 din 03.07.2019. În: *Monitorul Oficial al României*, 2019, nr. 555.
21. SĂRARU, C.-S. *Dreptul administrativ – principalul instrument de reglementare a activității administrației publice.* București: ASE, 2020. 214 p.

DEZVOLTAREA REGIONALĂ – OPORTUNITATE PENTRU REPUBLICA MOLDOVA

REGIONAL DEVELOPMENT - OPPORTUNITY FOR THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Dorin ANDROS, ORCID:
Universitatea de Stat din Moldova
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 352:332.1(478)

e-mail: dorin.andros@yahoo.com

The research defines the concept of the regional development, methodically cultivated in European states with the support of the European Union and emphasizes establishment of this policy in the Republic of Moldova. Also, a range of general and sector recommendations are formulated, whose implementation would redefine regional development policy in the Republic of Moldova and boost territorial growth and development in an external periphery of the European Union.

Keywords: *regional development, cohesion policy, structural instruments, efficiency and equity.*

Apropierea pe diferite domenii de activitate dintre statele lumii a generat un nou model al economiilor naţionale, reprezentat de interacţiunea dintre acestea. Aceste interconexiuni formează premisele dezvoltării economice, ştiinţifice, demografice, sociale, culturale, la nivel global. În spațiul european, interconexiunile existente între state au condus la apariţia şi dezvoltarea unui spaţiu comunitar sub forma Uniunii Europene. Pe fundalul acestor fenomene, continuă să persiste şi să se amplifice decalajele economice şi sociale între diferite state şi regiuni. Din acest motiv, politica de coeziune şi dezvoltare regională reprezintă unul dintre cele mai importante instrumente ale Uniunii Europene, al cărui obiectiv strategic este reducerea decalajelor economice şi sociale şi promovarea dezvoltării echilibrate în statele şi regiunile sale [1, p. 2].

Dezvoltarea regională a evoluat în spațiul european de la o idee, un concept până la nivelul de a pretinde că este o „știință" în adevăratul sens al cuvântului. Astfel, autoarea română Daniela Antonescu prezintă acest lucru în aspect evolutiv și ne vorbește despre „știința regională" care s-a constituit și dezvoltat cu precădere începând cu sec. XIX [1, p. 32].

Indiferent din care perspectivă am analiza această abordare – economică, socială sau politică, pilonii de bază ai acesteia îi constituie ***regiunea și documentele de planificare strategică.***

Din punct de etimologic, termenul *regiune* provine de la cuvântul „regere" care înseamnă a stăpâni, a diviza. E. Reclus îl definea ca un spaţiu care serveşte ca bază pentru

divizarea administrativă a statelor-naţiuni [2, p. 42]. Plecând de la regiunile naturale la regiunile omogene, istorice, culturale, s-a ajuns la regiunea funcţională, inclusă, ulterior, în teoria spaţială şi în dezvoltarea regională, inclusiv în creşterea economică.

Într-o altă accepțiune, conceptul de regiune implică două aspecte majore: primul poate fi definirea și delimitarea unui teritoriu după anumite criterii, iar al doilea – un anumit nivel administrativ sub-statal [3].

Carta Comunitară a Regionalizării defineşte regiunea „ca un teritoriu care formează, din punct de vedere geografic, o unitate netă sau un ansamblu similar de teritorii în care există continuitate, în care populaţia posedă anumite elemente comune şi care doreşte să-şi păstreze specificitatea astfel rezultată şi să o dezvolte cu scopul de a stimula progresul cultural, social şi economic” [4, p. 127].

Alți autori definesc regiunea având la bază interdependenţa dintre sistemele de resurse naturale și populaţiile umane.

Parlamentul European defineşte regiunea drept „teritoriul ce formează din punct de vedere geografic o unitate evidentă şi a cărei populaţie se caracterizează prin anumite elemente commune” [5, p. 64].

Planificarea strategică, materializată în documentele de planificare, presupune un ansamblu de acţiuni coerente prin care se urmăreşte dirijarea activităţii economice corespunzător anticipărilor, determinate ştiinţific, în cadrul unui plan. Planificarea se concretizează într-un plan teoretico-aplicativ, pentru toate domeniile dorite de a fi dezvoltate, fie că vorbim de comunicații, transport sau energie. Atunci când vorbim despre faptul că acest plan este teoretico-aplicativ, ne referim la faptul că există anumite ținte care fie nu vor fi atinse deoarece nu se va reuși obiectiv atingerea acestora, fie acestea vor cădea în desuetudine la o anumită perioadă.

Mecanismul de planificare regională își propune, în general, atingerea a două tipuri de obiective:

a) un prim obiectiv este legat de realizarea unui echilibru între diferitele elemente ale dezvoltării regionale: infrastructură, resurse endogene, sprijinirea investitorilor şi a firmelor existente, sprijinirea învăţământului de toate tipurile, transferul tehnologic, cercetarea ştiinţifică etc.;

b) mobilizarea tuturor actorilor implicaţi în procesul de dezvoltare regională. Planificarea strategică oferă posibilitatea definirii parametrilor în funcţie de care se va stabili care sunt priorităţile de intervenţie, cine are răspunderea şi care sunt condiţiile în care se vor mobiliza partenerii implicaţi [1, p. 67].

În ceea ce ne privește, considerăm că ***dezvoltarea regională*** are drept rezultat impulsionarea și diversificarea activităților economice, stimularea investițiilor, contribuția la reducerea șomajului și nu în cele din urmă să conducă la o îmbunătățire a nivelului de trai, iar ***politica de dezvoltare regională*** reprezintă un ansamblu de măsuri planificate și promovate de autoritățile administrației publice locale și centrale, în parteneriat cu diverși actori (privați, publici, voluntari), în scopul asigurării unei creșteri economice, dinamice și durabile, prin valorificarea eficientă a potențialului regional și local, în sco-

pul îmbunătățirii condițiilor de viață. Principalele domenii care pot fi vizate de politicile regionale sunt: dezvoltarea întreprinderilor, piața forței de muncă, atragerea investițiilor, transferul de tehnologie, dezvoltarea sectorului ÎMM-urilor, îmbunătățirea infrastructurii, calitatea mediului înconjurător, dezvoltare rurală, sănătate, educație, învățământ, cultură.

Politica de dezvoltare regională, ca oricare altă politică conceptualizată și intens promovată, are la bază o serie de principii, printre care:

- Principiul descentralizării procesului de luare a deciziilor, de la nivelul central / guvernamental spre cel al comunităților regionale;
- Principiul parteneriatului între toți actorii implicați în domeniul dezvoltării regionale;
- Principiul planificării – proces de utilizare a resurselor (prin programe și proiecte) în vederea atingerii unor obiective stabilite;
- Principiul cofinanțării – contribuția financiară a diverșilor actori implicați în realizarea programelor și proiectelor de dezvoltare regională [6].

Dezvoltarea regională vine să:

- Contribuie la solidarizare și coeziune socială. Solidaritatea se referă la faptul ca de această politică să beneficieze cetățenii și regiunile care sunt dezavantajate din punct de vedere social și economic. Coeziunea asigură beneficii pentru toți, astfel încât diferențele existente între venituri și nivelul de prosperitate din regiunile mai sărace să fie diminuate luându-se în considerare trendul negativ pe care îl înregistrează Republica Moldova la capitolul numărul populației. Acestea reprezintă valorile fundamentale de politică regională în UE.
- Reducerea disparităților structurale și asigurarea dezvoltării echilibrate pe întreg teritoriul, asigurând oportunități reale pentru toți. Politica regională promovată este menită să aducă rezultate concrete, coeziune socială și economică.
- Sporirea atractivității regiunilor prin atragerea investițiilor, prin îmbunătățirea accesibilității, furnizarea de servicii de calitate și protejarea mediului ambiant;
- Inovație tehnologii și progres pe dimensiunea antreprenorială și economică;
- Dezvoltarea culturii antreprenoriale şi a serviciilor moderne de consultanţă în afaceri, inclusiv a incubatoarelor de afaceri;
- Reabilitarea şi dezvoltarea infrastructurii agricole, agromagazinelor, centrelor de informare şi susţinere a producătorilor agricoli;
- Dezvoltarea infrastructurii de asigurare cu apă, canalizare, resurse energetice;
- Promovarea potenţialului turistic regional și modernizarea infrastructurii turistice;
- Investiții în capitalul uman;
- Legislație favorabilă încurajării competitivității, concurenței loiale și meritocrației, norme mai clare privind informarea și comunicarea; guvernarea electronică în practică etc. [7].

Printre impedimentele care ar exista putem enumera:

- Dezvoltarea infrastructurii de asigurare cu apă, canalizare, resurse energetice;

- Promovarea potențialului turistic regional și modernizarea infrastructurii turistice;
- Investiții în capitalul uman.

În Republica Moldova, implementarea conceptului de dezvoltare regională prinde contur la începutul anilor 2000, însă este reglementată legal abia în anul 2006, prin adoptarea la 28 decembrie a Legii 438 privind dezvoltarea regională în Republica Moldova [8], ca parte integrantă a Politicii de Coeziune a Uniunii Europene, care oferă statelor membre și regiunilor instrumente coordonate pentru a aborda provocări complexe într-un ciclu financiar de 7 ani specific Comisiei Europene care, în alte condiții, s-ar materializa pe deplin în 15-20 de ani.

Conform prevederilor Legii 438/2006, politica de dezvoltare regională la acea etapă era orientată spre planificarea şi realizarea unei dezvoltări social-economice teritoriale echilibrate, spre sprijinirea nemijlocită a dezvoltării social-economice a zonelor defavorizate. În abordarea inițială, scopul politicii de dezvoltare regională a fost acela de a reduce disparitățile și de coeziune economică și socială.

Conform legii sus-menționate, pe teritoriul Republicii Moldova au fost create 6 regiuni de dezvoltare definite prin Lege – Nord, Sud, Centru, Chișinău, Găgăuzia și Transnistria.

În prezent, doar 4 dintre cele 6 regiuni sunt operaționale, iar cele mai de success sunt RD Centru și RD UTA Găgăuzia.

Principalul document de planificare a dezvoltării regionale care reflectă prioritățile, mecanismele și măsurile prioritare este Strategia Națională de Dezvoltare Regională (SNDR) [9]. Pe parcursul anilor 2009-2020 au fost câteva cicluri de implementare a acestei Strategii atât la nivel national, cât și la cel regional. Actualmente avem aprobată Strategia Națională de Dezvoltare Regională a Republicii Moldova pentru perioada 2022 – 2028.

Managementul instituțional este asigurat:

– la nivel central de către Ministerul Infrastructurii și Dezvoltării Regionale și Consiliul Naţional de Coordonare a Dezvoltării Regionale, a căror misiune este de a analiza situația și problemele din domeniul dezvoltării regionale, a elabora politici publice eficiente și a monitoriza calitatea acestor politici și acte normative, precum și a propune intervenții justificate care urmează să ofere soluții eficiente în domeniul dezvoltării regionale și, respective, aprobarea, promovarea şi coordonarea la nivel național a obiectivelor politicii de dezvoltare regional;

– la nivel regional de către cele 4 Agenții de Dezvoltare regională și Consilii regionale pentru dezvoltare, a căror misiune este de a analiza dezvoltarea social-economică elaborarea, coordonarea, monitorizarea şi evaluarea implementării strategiilor, a planurilor, a programelor şi a proiectelor de dezvoltare regional [7].

În concluzie, putem menționa că politica de dezvoltare regională din Uniunea Europeană, ajunsă acum la maturitate, s-a conturat nu doar ca un instrument economic menit să asigure dezvoltarea armonioasă industrială, socială, dar şi ca un mijloc de descentralizare şi responsabilizare a comunităţilor locale faţă de propria lor soartă, în condiţiile

în care societatea, în ansamblul ei, nu mai poate face faţă tuturor problemelor din ce în ce mai complexe apărute.

În ceea ce privește Republica Moldova, a fost creată baza instituţională şi legislativă pentru elaborarea şi implementarea politicii de dezvoltare regională, deoarece viitorul este al regiunilor din componența statelor și al celor transnaționale. Oamenii, teritoriile și relațiile constituie acel trio pentru viitor.

Referințe:

1. ANTONESCU, D. *Dezvoltare regională. Teorie și practică*. Copyright Editura Lumen, 2019, p. 297.
2. BAILLY, A. *La région: un concept fondamental pour l'interprétation des localités et des systèmes mondiaux*. Cybergeo, 1998, p. 342.
3. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner. Clarendon Press, 1989.
4. GÂF-DEAC, A.D. Procesul decizional administrativ în contextul dezvoltării regionale, În: Revista *Studii juridice universitare* (Chişinău), 2010, nr. 3-4, p. 127.
5. OPREA, F. *Poltici ale Uniunii Europene*. Iaşi: Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, 2009.
6. Politica de dezvoltare regională. https://www.mdlpa.ro/pages/politicadedezvoltareregionala
7. Noul Concept (Paradigma) al Dezvoltării Regionale în Republica Moldova. Aprobat prin Decizia Consiliului Național de Coordonare a Ddezvoltării Regionale nr. 4/20 din 13.02.2020. https://madrm.gov.md/sites/default/files/Documente%20atasate%20Advance%20Pagines/Noul%20concept%20%28paradigm%C4%83%29%20a%20dezvolt%C4%83rii%20regionale%20%C3%AEn%20Republica%20Moldova.pdf
8. Legea privind dezvoltarea regională în Republica Moldova, nr. 438 din 28.12.2006. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2007, nr. 21.
9. Strategia Națională de Dezvoltare Regională a Republicii Moldova 2022-2028. https://midr.gov.md/files/shares/Strategie_DR.pdf

INTEGRAREA GENERAȚIEI SECUNDE A CETĂȚENILOR MOLDOVENI ÎN ȚARILE GAZDĂ

THE INTEGRATION OF SECOND GENERATION OF MOLDOVAN CITIZENS IN THE HOST COUNTRIES

Iulian PETCO, ORCID: 0009-0002-8342-6578
Universitatea de Stat din Moldova
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 327.58:314.742(=135.1(478)) e-mail: iulian.petco@gmail.com

Republic of Moldova represents one of the main source of migrants from Eastern Europe with a quarter of its population currently working abroad. This phenomen has been going on for more than 25 years now and it is still escalating. Therefore in my study I approached the issue of the secondary generations of migrants who are found in different circumstances than their predecessors as they are more familiarized with the international cults than with the national ones. This fact leads them to identify more with the local people and not keep any kind of ties with their country of origin. This tendency according to the demographic situation causes a massive aging of the population which leads eventually to a lack of force and it will paralyze our economy if there will not be found and applied innovative ways to prevent the emmigration.

Cuvinte-cheie: *diasporă, dezvoltare, europenizare, generație secundă, integrare europeană, stat de origine, state de reședință, Republica Moldova.*

INTRODUCERE

Republica Moldova, o țară cu o populație de 3,5 milioane de locuitori în Europa de Est, este una dintre principalele surse de migranți de muncă din regiune, cu un sfert din populația activă din punct de vedere economic lucrând în străinătate. Sărăcia, șomajul și lipsa alternativelor economice îi împing continuu pe cetățenii moldoveni să-și asume riscul, să-și părăsească familiile și să caute oportunități mai bune în altă parte. Aproape în orice familie moldovenească este de spus o poveste despre migrație.

Fenomenul migrațional dintotdeauna a atras după sine transformări la nivel mondial și nu doar regional, în țara de origine, sau în cea de destinație. Acest fenomen transpune o mare forță de transformare și provocări care produc schimbări majore sociale, politice, economice, de securitate și spirituale pentru fiecare om în parte. Zilnic, în viața cotidiană interacționăm, depindem și avem tangență cu acest fenomen fără a ne da seama că impactul acestuia asupra vieții noastre este resimțit în fiecare acțiune pe care o întreprindem. Acest fenomen, raportat la Republica Moldova, este extrem de actual și relevant, fiindcă migrația, pe lângă consecința depopulării, provoacă și alte crize urmate de mari schimbări în structura socială, în dependență de componența migranților.

Prin generație secundă înțelegem că subiectul referinței o fac copiii migranților, descendenții celor care sunt implicați activ în rolul migrațiilor, care au plecat din țara

de origine și au ales un alt viitor decât acasă, stabilindu-se în alte țări, creând-uși mai bune condiții, o altă stabilitate și o viață cu mai multe perspective pentru copiii lor. Deopotrivă, din categoria generației secunde fac parte copiii sau/și adolescenții care sunt născuți în țara de baștină, (Republica Molova), iar mai apoi sunt transferați cu traiul în țările gazdă (Italia, Marea Britanie, SUA, Ucraina, România etc.); totodată, sunt vizați și urmașii migranților moldoveni născuți peste hotarele țării noastre, respectiv renunțând la orice conexiune cu Republica Moldova. Cu alte cuvinte, generațiile secunde reprezintă, de fapt, migranții fără experiență, născuți și crescuți dincolo de hotarele țării.

MATERIAL ȘI METODĂ

În ultimii ani se atestă o creștere îngrijorătoare a numărului de cetățeni moldoveni aflați peste hotare prin continuitatea generațiilor secunde. Aproape 40% dintre tinerii din țara noastră se află peste hotarele țării, dat fiind faptul că politicile de reintegrare a Republicii Moldova încă nu au reușit să readucă acasă pe cei plecați din țară sau să reducă numărul emigranților moldoveni dornici de a părăsi patria, chiar dacă, de-a lungul timpului, subiectul politic și electoral privind abordarea problemelor diasporei și migrației a fost cap de afiș în toate discursurile politice, din toate timpurile, ale politicienilor noștri, de la începuturile democrației politice și până în prezent.

Descendenții migranților reprezintă o categorie de migranți care sunt mult mai familiarizați cu cultele internaționale și tot mai puțin cu cele naționale. Majoritatea dintre ei cunoscând la perfecție câteva limbi străine, având acces ușor la noi informații accesibile și, totodată, trăind în țările cu grad de dezvoltare mai înalt, mulți nu mai pun sprijin pe speranța de a mai reveni acasă, în țara de origine. Dintre copiii emigranților născuți peste hotarele țării noastre, studiile de caz denotă că aproape 45% la sută se identifică în conformitate cu naționalitatea lor și a părinților, iar majoritatea fac abstracție la acest fapt și interacționează în societatea din care fac parte, ca cetățean deplin integrat, la egalitate cu cel băștinaș [1, p. 246].

Generațiile secunde au accelerat ușor în mare parte pe drumul emigrării, dat fiind faptul că accesibilitatea oferită de pașaportul biometric emis de Republica Moldova și dubla cetățenie, în acest caz identificată majoritar prin pașaportul român, au oferit tinerilor oportunitatea să cunoască și alte state dezvoltate, europene sau occidentale, iar familiile lor, părinții, rudele sau alți cunoscuți apropiați au oferit sprijin în a-i ajuta să se încadreze cu ușurință în rolul de migrant, fiindu-le asigurate din start anumite avantaje ca emigrant secund, cum ar fi locuință, hrană, ghidare sau asistență lingvistică.

După o perioadă istoriografică a migrației, problemele actuale provocate de fenomenul migrațional sunt atestate ușor prin lipsa profesioniștilor pe diverse domenii, cum ar fi: medici/lucrători medicali, pedagogi și alți diverși lucrători pe diverse domenii înalt calificate, cu alte cuvinte – exodul în masă de inteligență: fenomenul *brain-drain*, iar acest precedent urmează să devină tot mai mult o componentă integrală a vieții contem-

porane, datorită faptului că, odată cu generațiile secunde emigrate, are loc procesul de reintegrare emoțională a familiei [2, p. 260].

În toate aceste cazuri păstrarea legăturii cu țara de origine suportă consecințe drastice, mai ales în ceea ce privește aspectele juridice. Mulți emigranți nu mai optează pentru a fi la curent cu modificările legislative din țara de origine, iar la întoarcerea acasă constată că o parte din documentele și procedurile legate de revenirea în Republica Moldova nu sunt în regulă, actualizate sau expirate.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Potrivit Biroului Național de Statistică, doar în perioada anilor 2018 - 2022 numărul persoanelor de până la 35 de ani, care, în conformitate cu Legea nr. 215/2016 cu privire la tineret, fac parte din categoria de tineret, a scăzut cu peste 100 de mii de persoane, iar principalul motiv îl constituie, evident, migrația. Cu alte cuvinte, populația aptă de muncă este în continuă descreștere, iar, potrivit unui studiu, către anul 2040 în Republica Moldova vor fi foarte puțini tineri. Pe de altă parte, conform unuor studii se constată că numărul celor cu vârsta de peste 50 de ani va crește cu circa 10 la sută.

Tendința conform situației demografice demonstrează că în ultimii ani (2020 – 2021) mortalitatea a crescut, iar natalitatea este în continuă descreștere; prin urmare, îmbătrânirea masivă a populației și numărul mic de tineret vor duce la o lipsă masivă a forței de muncă. Acest aspect de problemă a fost tirajat și de presa internațională, iar cercetătorii prezic faptul că populația lumii va intra în declin în următorii 40 de ani din cauza scăderii natalității. Lipsa mare de forță de muncă cauzată de scăderea populației va paraliza economia noastră globală dacă nu se vor găsi modalități inovatoare de a menține lucrurile în funcțiune [3].

În actualitate și perspectivă se arată că populația Moldovei îmbătrânește cu ritm accelerat. Dacă acum 50 de ani, în Republica Moldova mai puțin de 10% din populație avea vârsta de peste de 60 ani, în prezent această cifră se apropie rapid de 25%.

Demontând mituri, problematica în cauză se atestă și la nivel internațional, iar scăderea numărului populației ar putea ajuta la combaterea crizei climatice, pe de o parte, dar într-un final populația tot mai îmbătrânită va distruge economia globală [4].

Conform Biroului pentru relații cu diaspora (BRD) din cadrul Cancelariei de Stat, în anul 2021 în Republica Moldova s-au născut 29 230 copii, fiind în descreștere cu 1 604 copii față de anul 2020. În anul 2021 s-a înregistrat cel mai mare număr de decese (cauzat și de pandemia Covid-19) comparativ cu ultimii ani, fiind în creștere cu 5 915 persoane [5].

Prima generație de migranți deseori este numită „generație de sacrificiu”, iar în perspectiva amploarei care este generată de efectul acestui fenomen, de cele mai multe ori speranțele acestor oameni sunt ca generațiile secunde de migranți, copiii și nepoții lor, să nu aleagă aceiași cale, de emigrant. De aceea, intenția pentru multe familii este ca să poată investi resursele financiare câștigate prin munca de emigrant într-un imobil acasă, în țara de origine, cu gândul de a reveni. Dar în finalul acestei operațiuni de investiție,

majoritatea emigranților s-au ales cu proprietăți de imobiliare, majoritatea în municipiile din țară, nelocuibile de familiile lor, dar încuiate, în rezerva faptului, dacă ei, sau copiii lor, vor reveni acasă, de sărbătorile familiei lor, rămase în țară, de sărbătorile naționale sau cu alte scopuri de documentare [6, p. 176].

Într-un raport publicat anterior de OIM se menţiona că „atunci când a doua generaţie a migranţilor moldoveni se va naşte peste hotare, legătura deja problematică a moldovenilor cu patria lor riscă să devină încă mai slabă şi mai difuză" [7. p. 41].

Toate aceste aspecte sunt conduse agresiv de fenomenul migrațional, în timp ce ¼ din numărul total al populației țării este plecată, iar mulți dintre cei prezenți se consideră plecați peste o perioadă, în viitorul apropiat, conform anumitor sondaje naționale.

Totuși, cel mai important factor determinant pentru migrație rămâne a fi în continuare cauzele economice. Totodată, în ultimii ani la cauzele migrației tot mai mult s-au adăugat și reunificarea familiei sau aspectele legate de dorința de a obține studii și diplome recunoscute internațional.

CONCLUZII

Stoparea sau încetinirea depopulării Republicii Moldovei trebuie să fie un subiect prioritar și o poate face doar crearea și promovarea la nivel național a politicilor eficiente, atât pentru migranții care au atins vârsta maturității, denumiți și „generația de sacrificiu", cât și, în egală măsură, pentru generația secundă. Tinerilor cu oportunități occidentale le trebuie identificate chemarea acasă prin crearea soluțiilor clare de dezvoltare la nivel educațional, cultural, diplomatic și politic. Dar un exemplu viu ar însemna în primul rând ca statul Republica Moldova să privilegieze tinerii care încă se regăsesc acasă în mediul urban sau rural, oferindu-le tot suportul în crearea de oportunități prin educație, locuri de muncă, bine plătite și cu perspective competitive, în fiecare ramură de activitate. Crearea motivației tinerilor, preocupați în grupuri de interes sănătoase de a rămâne acasă ar provoca chemarea și a celor tineri plecați din Republica Moldova.

Referințe:

1. PORTES, A. (coord.) *The New Second Generaton*. New York: Russell Sage Foundation, 1996. 246 p. ISBN 0-87154-683-3.
2. MORARU, V. (coord.) *Brain Drain: cazul Republicii Moldova*. Chişinău, 2011. 260 p. ISBN 978-9975-57-015-2
3. The Great People Shortage is coming – and it's going to cause global economic chaos. Disponibil: https://www.businessinsider.com/great-labor-shortage-looming-population-decline-disaster-global-economy-2022-10
4. Moldova în cifre. Breviar statistic. Chișinău, 2022. Biroul Național de Statistică. Disponibil: https://statistica.gov.md/files/files/publicatii_electronice/Moldova_in_cifre/2022/Moldova_in_cifre_editia_2022.pdf

5. Site-ul oficial al Biroului relații cu diaspora. Disponibil: https://brd.gov.md/
6. MATEI, C. (coord.) *Impactul migraţiei populaţiei asupra situaţiei demografice din Republica Moldova*. Chişinău: Editura ASEM, 2006. 176 p. ISBN 978-9975-75-342-5.
7. SCHWARTZ, R. *Analiza legăturii între comunităţile moldoveneşti de peste hotare (CMH) şi Moldova*. OIM. Chişinău, 2007. 41 p.
8. EUROSTAT. *First and second-generation immigrants – a statistical overview* [online]. [2020].
9. MOȘNEAGA, V. *Politica migrațională a statului moldovenesc: esența și etapele de bază, Republica Moldova: provocările migrației*. Institutul Integrare Europeană și Științe Politice al Academiei de Științe a Moldovei. Chișinău: Știința, 2010.
10. Analiza Situației Populației: Republica Moldova pe calea spre o societate îmbătrânită, UNFPA, Fondul ONU pentru Populație, 2016.

CONDIȚII ȘI ETAPE ALE REFORMEI DE REORGANIZARE ADMINISTRATIV-TERITORIALĂ

CONDITIONS AND STAGES OF THE ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL REORGANISATION REFORM

Andrei RUSSU, ORCID: 0009-0000-1693-851X
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 35.071.55:352

e-mal: onorislegis@gmail.com

Territorial reforms started in the 1960s in Western European countries and later, after the demise of undemocratic regimes in Central and Eastern European countries, have become a major feature of public administration reform on the European continent. Territorial-administrative reorganisations have also become the most important and much debated topics of social scientists, including political science, public administration or economics. This article presents the conditions and stages of an administrative-territorial reform. The process of administrative-territorial optimisation and decentralisation is vital to ensure efficient, transparent and citizen-friendly governance. This contributes not only to local and regional development, but also to strengthening democracy and effective adherence to the values and principles of the European Union.

Cuvinte-cheie: *administrație locală, descentralizare, reformă administrativ-teritorială, servicii publice, structură teritorial-administrativă.*

INTRODUCERE

În contextul academic global, descentralizarea și guvernarea locală constituie tematici esențiale, având reverberații semnificative în formularea și implementarea politicilor publice. Conform analizelor OCDE și ale Comisiei Europene, autoritățile locale dețin un rol pilot în amplificarea eficienței serviciilor și în promovarea participării active a cetățenilor [1, 2].

Reformele teritoriale demarate în anii ‘60 în țările vest-europene și, ulterior, după dispariția regimurilor nedemocratice în țările din Europa Centrală și de Est, au devenit o caracteristică majoră a reformei administrației publice pe continentul european. Acest tip de reorganizare nu a fost doar o tendință pasageră, ci a persistat și s-a diversificat, abordând diverse probleme legate de eficiență, eficacitate și participare democratică.

Ca urmare, reorganizările teritorial-administrative au devenit și cele mai importante și foarte dezbătute subiecte ale savanților din domeniile științe sociale, inclusiv științe politice, administrație publică sau economie. Contribuțiile valoroase ale unor autori de seamă, precum R. Herțog [3], P. Swianiewicz [4] și alții, au sporit înțelegerea și relevanța acestui subiect.

CONDIȚIILE REFORMEI ADMINISTRATIV-TERITORIALE

Reorganizarea administrativ-teritorială presupune o remodulare profundă a structurii politico-administrative a unei țări sau regiuni, cu impact major asupra modului în care sunt administrate resursele, serviciile și deciziile la nivel local și central. Având în vedere complexitatea și repercusiunile pe termen lung ale unei astfel de reforme, este esențial să se ia în considerare o serie de condiții fundamentale pentru ca procesul să fie eficient și durabil.

Justificarea strategică. Orice reformă de acest calibru trebuie să fie fundamentată pe o nevoie clar identificată și pe o analiză amănunțită a avantajelor și dezavantajelor propuse. Justificarea strategică reprezintă procesul de validare a necesității unei reforme, fundamentată pe o analiză riguroasă a contextului actual, a nevoilor identificate și a proiecțiilor pe termen mediu și lung. Această justificare necesită o cunoaștere aprofundată a domeniului și o capacitate de evaluare critică a situației existente, în contrast cu scenariile anticipate post-reformă.

O justificare strategică solidă asigură că reforma nu este doar o reacție la presiuni politice sau externe, ci este răspunsul la o nevoie reală și clar definită. Aceasta dă încredere părților interesate și minimizează riscul de a investi resurse într-o direcție care nu aduce beneficii semnificative sau care poate chiar să deterioreze situația.

În Franța, de exemplu, reforma administrativă, numită și Actul III al descentralizării din 2013-2015, a avut la bază nevoia de a aduce serviciile publice mai aproape de cetățeni și de a eficientiza administrarea locală. Franța a început o serie de reforme care au vizat o mai mare autonomie pentru colectivitățile locale și o clarificare a competențelor între diferite niveluri de guvernare. Literatura de specialitate arată că, înainte de implementarea reformei, a fost realizată o analiză profundă care a evidențiat disparitățile în eficiența serviciilor în diferite regiuni și costurile administrative (Perroud, 2013) [5].

Participarea părților interesate. Consultarea amplă a părților interesate, inclusiv a autorităților locale, organizațiilor civice, experților și populației, este esențială pentru a asigura transparență, legitimare și acceptare a reformei. Reformele administrativ-teritoriale au un impact profund asupra modului în care resursele sunt alocate și serviciile sunt furnizate la nivel local. Din acest motiv, implicarea părților interesate în procesul de luare a deciziilor este nu doar recomandabilă, ci esențială. Participarea activă și consultarea largă a părților interesate poate contribui la identificarea celor mai adecvate soluții pentru problemele specifice unei regiuni și la crearea unui consens larg în jurul propunerilor de reformă. Chiar dacă inițial pot exista rezistențe față de schimbările propuse, dialogul extins cu autoritățile locale, organizațiile civice și experții vor facilita identificarea unor soluții care să răspundă nevoilor specifice ale regiunilor și să fie acceptabile pentru majoritatea părților implicate.

Prin contrast, reformele impuse de sus, fără o consultare adecvată, tind să se confrunte cu probleme de implementare și acceptare din partea comunităților locale. Ignorarea acestei etape cruciale poate compromite succesul și durabilitatea oricărei reforme administrativ-teritoriale.

Analiza cost-beneficiu. Este necesară o evaluare detaliată a implicațiilor financiare, economice, sociale și administrative ale reorganizării, pentru a asigura că resursele sunt utilizate eficient și că beneficiile anticipate depășesc costurile. Analiza cost-beneficiu (ACB) este o metodologie utilizată pentru a evalua avantajele (beneficiile) și dezavantajele (costurile) asociate cu un anumit proiect sau reformă. Scopul principal al ACB este de a determina dacă un proiect sau o reformă propusă va aduce un surplus net de valoare pentru societate. În contextul unei reforme de reorganizare administrativ-teritorială, ACB poate oferi informații valoroase despre impactul financiar, social și administrativ al diferitelor scenarii propuse.

O analiză cost-beneficiu presupune: a) *identificarea costurilor și beneficiilor*, inclusiv de formare a noilor entități administrative, infrastructură, costurile de tranziție etc. Beneficiile pot fi economii la bugetul local, creșterea eficienței în furnizarea serviciilor publice sau beneficii sociale precum îmbunătățirea calității vieții pentru cetățeni. b) *monetizarea costurilor și beneficiilor*, adică se atribuie o valoare monetară tuturor costurilor și beneficiilor identificate, astfel încât acestea să poată fi comparate direct; c) *determinarea ratei de actualizare,* adică evaluarea costurilor și beneficiilor care apar în diferite momente în timp; d) *calculul valorii actuale nete (VAN),* ce reprezintă diferența dintre valoarea actualizată a beneficiilor și valoarea actualizată a costurilor; e) *evaluarea sensibilității*, ce implică testarea modului în care variații ale presupunerilor-cheie afectează VAN. Dacă VAN este pozitivă, se argumentează că reforma propusă va aduce un beneficiu net societății.

Cercetătorii Joseph E. Stiglitz și Jay K. Rosengard evidențiază importanța ACB în luarea deciziilor publice. Ei subliniază că, în timp ce ACB este un instrument valoros, ea trebuie utilizată cu precauție, având în vedere complexitatea evaluării tuturor costurilor și beneficiilor, mai ales în domenii precum reorganizarea administrativ-teritorială, unde beneficiile pot fi adesea intangibile sau dificil de cuantificat (Stiglitz; Rosengard, 2015) [6].

Claritatea competențelor. Definirea clară a competențelor și responsabilităților într-o reformă administrativ-teritorială este esențială pentru un guvern eficient și pentru a elimina confuziile care pot apărea în aplicarea politicilor publice. În lipsa unei delimitări clare, poate apărea ambiguitatea în ceea ce privește cine este responsabil și pentru ce, ceea ce poate duce la dublări de eforturi sau la omisiuni în furnizarea serviciilor.

Analizând rolul guvernului în economie și importanța clarității competențelor, Stiglitz și Rosengard subliniază faptul că suprapunerile sau vidurile de competență pot duce la ineficiențe, cheltuieli suplimentare și la o alocare inadecvată a resurselor.

În același context al relațiilor interguvernamentale, Blom-Hansen explorează modul în care guvernele din țările scandinave evită capcanele asociate cu deciziile comune. O lecție importantă rezidă în faptul că este esențială claritatea competențelor pentru a evita aceste capcane și pentru a asigura o guvernare eficientă [7].

Capacitatea administrativă. Reforma trebuie să țină cont de capacitățile administrative existente și de necesitatea formării și dezvoltării resurselor umane în noile

structuri. Capacitatea administrativă înseamnă abilitatea unei instituții sau organizații, în special în sectorul public, de a îndeplini funcțiile și sarcinile sale de bază în mod eficient și eficace. Aceasta implică nu doar resursele fizice și financiare, ci și competențele, cunoștințele și abilitățile personalului său.

În mediul academic, Pollitt și Bouckaert discută despre diferitele reforme ale managementului public într-o serie de țări. Autorii argumentează că succesul oricărei reforme depinde în mare măsură de capacitatea administrativă existentă și de investițiile în dezvoltarea ulterioară a acesteia [8].

Flexibilitate. Întrucât contextul social, economic și politic poate evolua, este esențial ca reforma să prevadă mecanisme de ajustare și adaptare la schimbările viitoare. Flexibilitatea se referă la capacitatea unui sistem, în acest caz a unei structuri administrative, de a se adapta și de a răspunde la schimbări fără a fi nevoie de o restructurare majoră sau de o investiție semnificativă. Prin flexibilitate se înțelege reziliență la schimbări, optimizarea resurselor, sprijin continuu și încrederea publicului, protecție împotriva incertitudinilor viitoare. Abordând subiectul flexibilității, cercetătorul Mancur Olson evidențiază că sistemele și organizațiile tind să se confrunte cu inerții semnificative odată stabilite. Aceasta înseamnă că mecanismele flexibile încorporate în design-ul inițial pot ajuta la depășirea acestei inerții și la adaptarea la schimbări [9]. Iar Charles Lindblom argumentează în favoarea unei abordări „etapizate” în luarea deciziilor, care promovează flexibilitatea. El sugerează că întrucât decidenții nu pot avea toate informațiile necesare pentru a face previziuni perfecte, sistemul ar trebui să fie suficient de flexibil pentru a permite ajustări și schimbări în funcție de informațiile emergente [10].

Cadrul legal și normativ. Adoptarea unui cadru legal solid și coerent care să reglementeze și să sprijine procesul de reorganizare este un pilon central al oricărei reforme de succes care asigură coerența, transparența și implementarea eficientă a schimbărilor propuse. Un cadru legal și normativ adecvat este un ghid esențial pentru toate părțile implicate. Acesta urmează să prevină ambiguitățile și confuziile care pot să apară în procesul de reorganizare. Legile și reglementările asigură că toate părțile interesate înțeleg ce se așteaptă de la ele și ce drepturi au. Aceasta facilitează monitorizarea și evaluarea, crescând astfel responsabilitatea factorilor de decizie precum și asigură o bază constantă și previzibilă pentru luarea deciziilor. Prin reglementarea legală a procesului reforma obține un grad de legitimare, demonstrând angajamentul autorităților de a face schimbări într-un mod organizat și reglementat. Max Weber, în teoriile sale despre birocrație, a accentuat importanța regulilor și a procedurilor stabilite pentru funcționarea eficientă a organizațiilor și a instituțiilor guvernamentale (Weber, 1978) [11]. Un cadru legal clar este o extindere a acestui principiu, furnizând aceste reguli la nivelul întregului sistem.

Douglass North, laureat al Premiului Nobel, a subliniat importanța instituțiilor – înțelese ca ansamblu de reguli, proceduri și norme – în modelarea performanței economice a națiunilor. North sugerează că un cadru instituțional solid, incluzând legislația adecvată, este crucial pentru dezvoltarea economică și stabilitatea politică (North, 1990) [12]. Søren Holmberg și Bo Rothstein, în lucrările lor despre calitatea guvernării, evidențiază

necesitatea reglementărilor clare și a integrității instituționale în asigurarea unui guvern bun și a încrederii cetățenilor în instituții (Holmberg, Rothstein, 2012) [13].

Așadar, un cadru legal și normativ adecvat este esențial pentru orice reformă administrativ-teritorială. Pe lângă asigurarea unei baze solide pentru implementare, un astfel de cadru crește încrederea publicului și legitimitatea întregului proces.

Suport tehnic și financiar. Indiferent de mărimea și amploarea unei reforme, suportul tehnic și financiar este vital pentru a asigura implementarea reușită și sustenabilă a acesteia. În contextul reformelor administrativ-teritoriale, aceasta se traduce prin nevoia de expertiză în organizarea administrativă, finanțe publice, managementul resurselor umane și, adesea, tehnologie informațională, precum și prin alocări bugetare adecvate pentru susținerea schimbărilor. Potrivit lui Max Weber, birocrația eficientă este caracterizată de specializare, claritate în responsabilități și expertiză tehnică (Holton, Turner, 2011) [14]. În contextul reformei, aceasta presupune că trebuie să existe experți bine pregătiți care să ghideze procesul de reorganizare, să definească noile competențe și să formeze personalul în cadrul noilor structuri.

Conform lui Sören Holmberg și Bo Rothstein, calitatea guvernanței este strâns legată de resursele disponibile (Holmberg, Rothstein, 2012) [13]. Astfel, pentru a asigura o reformă de succes, finanțarea adecvată este crucială, fie că provine din bugetul național, fie din surse externe.

Suportul tehnic și financiar este esențial nu doar pentru demararea unei reforme, ci și pentru susținerea acesteia pe termen lung, asigurând astfel succesul și durabilitatea schimbărilor propuse.

Comunicare eficientă. Reformele administrativ-teritoriale au un impact profund asupra structurilor guvernamentale și a modului în care serviciile sunt furnizate cetățenilor. De aceea, o strategie de comunicare bine definită devine esențială pentru a informa și educa publicul, pentru a gestiona așteptările și pentru a combate rezistența sau dezinformarea.

Comunicarea nu este doar o cale unidirecțională. Este, de asemenea, esențial să se asculte feedback-ul și preocupările cetățenilor, autorităților locale, organizațiilor civice și ale experților. Prin crearea unui dialog deschis, guvernul poate identifica și aborda probleme neașteptate sau puncte de vedere valoroase care pot îmbunătăți procesul de reformă. Comunicarea eficientă în contextul reformelor administrativ-teritoriale nu doar că asigură un transfer transparent și bine înțeles al informației, dar servește și drept mijloc de construire a încrederii și angajamentului publicului. După cum subliniază Robert Putnam în „Bowling Alone", încrederea socială este esențială pentru coeziunea civică. O comunicare deschisă și sinceră poate construi încrederea în instituțiile publice, asigurându-se că reformele sunt mai puțin susceptibile de a fi întâmpinate cu scepticism (PUTNAM, 2000) [15]. O democrație sănătoasă depinde de un public bine informat.

Pentru ca reformele administrativ-teritoriale să fie cu adevărat eficace, este esențial ca publicul să fie informat corect, să înțeleagă beneficiile și să simtă că are un rol în

proces. O comunicare eficientă asigură aceste condiții, făcând din reformă nu doar o schimbare tehnică, ci și un efort colectiv.

ETAPELE REFORMEI

Implementarea eficientă a unei reforme administrativ-teritoriale presupune o abordare sistematică și structurată, ce constă în etape clare și măsuri concrete. În continuare cele ce urmează vom descrie cadrul de bază al etapelor procesului și al măsurilor asociate.

Etapa 1. Planificarea preliminară

- Stabilirea obiectivelor. În orice proces de schimbare sau reformă, stabilirea obiectivelor constituie temelia pe care se construiește întreaga inițiativă. Având o claritate și o precizie în definirea obiectivelor, organizațiile sau guvernele pot face față complexității reformelor, asigurându-se că acțiunile și resursele sunt aliniate în mod corespunzător. Obiectivele bine definite direcționează toate eforturile către un rezultat specific, eliminând riscul de a devia de la curs sau de a investi inutil în inițiative neconexe (Ntanos, Boulouta, 2012) [16]. Cu obiective clar stabilite se pot evalua în mod eficient progresul și impactul reformei. Acest lucru permite ajustări rapide și eficiente, asigurând că implementarea reformei continuă. În absența obiectivelor clar definite, pot apărea confuzii și ambiguități în ceea ce privește așteptările și responsabilitățile. Stabilirea obiectivelor evită aceste capcane, asigurând că toate eforturile sunt coordonate și orientate către un scop comun. Obiectivele nu sunt doar despre realizări pe termen scurt. Ele trebuie să reflecte și viziunea pe termen lung a reformei, asigurând că fiecare acțiune contribuie la avansarea strategică a inițiativei.
- Alocarea resurselor. Fiecare reformă presupune un nivel considerabil de cheltuieli necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite. Fără alocarea adecvată a resurselor, reforma riscă să se afunde în stagnare, să nu-și atingă obiectivele sau să provoace mai multe probleme decât a fost menită să rezolve. De asemenea, aceasta oferă un cadru pentru monitorizarea cheltuielilor pe parcursul implementării reformei (Hagen, Harden, 1995) [17]. Existența surselor de finanțare joacă un rol important pentru a asigura și menține realizarea reformei pe termen lung. Toate fondurile urmează a fi corelate – cele din partea guvernului central, cele locale, precum și granturile și fondurile externe. Alocarea strategică a resurselor poate fi văzută ca un act de echilibrare. Pe de o parte, trebuie să se asigure că resursele sunt suficiente pentru a susține reforma; pe de altă parte, trebuie să se evite alocarea excesivă sau irosirea resurselor.
- Managementul reformei. Reforma, ca orice alt proces complex, necesită o coordonare meticuloasă, luarea de decizii strategice și o monitorizare continuă a progresului și a impactului pentru a obține rezultatele dorite. Liderii sunt esențiali în formularea viziunii, mobilizarea susținerii și în depășirea obstacolelor. Un lider puternic poate direcționa eforturile echipei, motiva angajații și asigura că reforma rămâne pe drumul cel bun (Kotter,1996) [18]. Un management eficient al reformei presupune o echipă multidisciplinară care combină expertiză tehnică, cunoștințe locale și abilități manageriale.

Echipa va fi responsabilă pentru planificarea, implementarea și monitorizarea reformei. Având în vedere complexitatea și importanța reformelor în acest domeniu, abilitatea de a gestiona corect procesul de reformă este esențială pentru succesul și durabilitatea schimbărilor.

Etapa 2. Analiza situației curente

- Evaluarea structurii administrative existente. Înțelegerea modului în care structura administrativ-teritorială funcționează în prezent este esențială pentru a determina zonele care necesită schimbări. Aceasta nu se reduce doar la o simplă inventariere a entităților administrative, ci presupune o analiză profundă a modului în care aceste entități funcționează, interacționează și servesc interesele cetățenilor. Evaluarea structurii administrative nu este doar un exercițiu birocratic, ci este esențială pentru optimizarea funcționării unui stat (Putnam,1993) [15].. Evaluarea poate scoate la lumină suprapuneri de responsabilități, zone unde resursele sunt alocate ineficient sau unde există lacune în serviciile prestate cetățenilor. De exemplu, în analiza sa despre descentralizarea administrativă, Oates (1972) în „Fiscal Federalism" subliniază importanța unui echilibru în alocarea responsabilităților între diferite niveluri de guvernare pentru a evita ineficiențele [19]. Fără o înțelegere clară a punctului de plecare, orice reformă este sortită eșecului. Evaluarea oferă informații vitale despre punctele forte și punctele slabe ale structurii actuale, informații ce pot ghida întregul proces de reformă.
- Identificarea nevoilor și a problemelor. În orice proces de reformă, identificarea corectă a nevoilor și a problemelor asigură un răspuns adecvat la așteptările și realitățile de pe teren. Dacă nu înțelegem corect care sunt nevoile și problemele existente, riscul este de a implementa soluții care nu corespund realităților și, în consecință, de a consuma resurse fără a obține rezultatele dorite. Dialogul cu părțile interesate – fie că vorbim de reprezentanți ai comunităților, specialiști în domeniu sau lideri locali – sunt cruciale în această etapă. Ei sunt cei care trăiesc realitatea zilnică și pot oferi o perspectivă valoroasă asupra provocărilor și nevoilor existente. Participarea activă a acestor părți interesate ajută la crearea unui cadru de înțelegere mult mai precis și, în plus, oferă legitimitate demersului de reformă. Cercetările și studiile de caz, în paralel, vin să adauge o perspectivă analitică și obiectivă asupra situației, ajutând la identificarea modelelor, a cauzelor problemelor și la elaborarea de strategii adecvate pentru abordarea lor. A. Schick (1998), în „Why Most Developing Countries Should Not Try New Zealand Reforms", a evidențiat importanța înțelegerii contextului și a nevoilor specifice atunci când se planifică și se implementează reforme. Autorul argumentează că nu există o soluție universală și că fiecare reformă trebuie să fie adaptată la contextul local și nevoile specifice [20]. Un alt argument vine din partea lui J.L. Pressman și A. Wildavsky (1973) expus în „Implementation" [21]. Ei subliniază că implementarea unei politici sau a unei reforme poate eșua dacă nu se ține cont de complexitatea problemelor și de nevoile diverselor părți interesate.

Etapa 3. Formularea propunerilor de reformă

- Generarea de propuneri bazate pe date. În era informației, fundamentarea deciziilor pe baza datelor a devenit mai importantă ca niciodată. Crearea de propuneri bazate

pe date asigură că reformele planificate sunt nu doar bine intenționate, ci și adaptate realităților existente, având astfel șanse mai mari de succes. Propunerile bazate pe date sunt mai obiective și relevante pentru situația actuală. Datele oferă o imagine clară a realităților, scutindu-ne de presupuneri și erori de judecată. Utilizarea datelor în procesul de formulare a propunerilor permite o mai mare responsabilizare. Este mai ușor să explici și să justifici deciziile atunci când acestea se bazează pe informații concrete. W. Easterly (2006), în „The White Man's Burden", discută despre importanța utilizării datelor în planificarea și implementarea politicilor, arătând că proiectele și reformele bazate pe date au o rată de succes semnificativ mai mare decât cele care se bazează pe presupuneri sau pe ideologii [22].

- Consultarea publică. Consultarea publică nu doar că sporește transparența și participarea cetățenilor, dar oferă și o perspectivă valoroasă asupra posibilelor implicări și rezultate ale propunerilor de reformă. Când oamenii sunt consultați și simt că opiniile lor sunt luate în considerare, ei sunt mai predispuși să susțină și să accepte reformele propuse. Aceasta contribuie la crearea unui sentiment de proprietate și implicare în proces. G. Rowe și L. Frewer (2000) au subliniat în „Public Participation Methods: A Framework for Evaluation" importanța consultării publice în formularea politicilor [23]. Autorii argumentează că implicarea publicului conduce la decizii mai informate și mai echitabile. Publicul poate oferi informații esențiale privind problemele specifice ale comunităților locale, precum și soluțiile potrivite pentru acestea. Adesea, cei afectați direct de reforme pot vedea aspecte pe care experții sau oficialii pot să le omită. S.R. Arnstein (1969), în celebra sa „Ladder of Citizen Participation", arată că consultarea publică poate varia de la una pur informativă la controlul cetățenesc complet, subliniind importanța unei participări autentice a publicului [24]. Consultarea publică ajută la identificarea și aplanarea dezacordurilor potențiale într-un stadiu incipient, prevenind astfel conflictele și rezistența în fazele ulterioare de implementare. O consultare publică deschisă și transparentă îmbunătățește încrederea în procesul de reformă și în autoritățile implicate.

Etapa 4. Implementarea reformei

- Legiferarea. Propunerile și deciziile la această etapă se transformă în norme și reglementări care guvernează modul în care reforma va fi pusă în practică și monitorizată. Fără un cadru legislativ adecvat și robust, reformele pot fi ineficiente, incoerente sau pot da naștere la nenumărate dispute juridice. Adoptarea unor acte normative oferă reformei o bază legală și, prin urmare, legitimitate. Aceasta ajută la obținerea susținerii publicului și a diferitelor părți interesate, care pot vedea reforma ca fiind legal justificată (Weber, 1978) [11]. Legislația bine redactată oferă o direcție clară și coerență, asigurându-se că toți actorii implicați înțeleg rolurile, responsabilitățile și procedurile. Aceasta reduce ambiguitatea și evită interpretările eronate sau conflictuale. Legislația clară stabilește mecanisme de răspundere. Dacă normele și reglementările sunt încălcate, există un cadru legal care permite sancționarea sau corectarea comportamentului (North, 1990) [12]. În legislație ar trebui să existe și un grad adecvat de adaptabilitate pentru a răspunde la modificările contextului sau la cerințele noi care apar. Și Weber (1978)

subliniază importanța legitimității în funcționarea oricărei structuri administrative [11]. Legislația este unul dintre mecanismele prin care această legitimitate este stabilită.

- Educație și formare. Asigurarea că persoanele implicate în implementare sunt bine informate și echipate cu cunoștințele și abilitățile necesare contribuie la eficacitatea și sustenabilitatea procesului de reformă. Persoanele instruite și informate pot identifica și aborda mai ușor potențialele probleme în faze incipiente, contribuind la un proces de implementare mai fluent și la evitarea unor erori costisitoare (Sen, 1999) [25]. Formarea continuă asigură că noile cunoștințe și abilități sunt actualizate și adaptate la schimbările contextului sau la nevoile emergente, garantând astfel viabilitatea și relevanța reformei pe termen. Educația și formarea sunt piloni centrali ai implementării eficiente a reformelor. Fără a investi în dezvoltarea și instruirea personalului, orice reformă riscă să fie neclară și, în cele din urmă, nesustenabilă.
- Monitorizare și evaluare. Monitorizarea și evaluarea (ME) nu doar că asigură conformitatea cu planurile stabilite, dar furnizează și răspunsuri valoroase pentru îmbunătățirea continuă a procesului. Un sistem eficient de ME permite identificarea rapidă a problemelor și ajustarea strategiilor în funcție de realitățile din teren (Patton, 2011) [26]. Prin ME reforma teritorială poate fi adaptată, îmbunătățită și, în cele din urmă, reușită.

Etapa 5. Revizuire și ajustare

- Analiza reacțiilor și răspunsurilor. Această măsură oferă o perspectivă directă asupra modului în care reforma este percepută, dar și asupra impactului ei real. Evaluând feedback-ul părților interesate, decidenții pot identifica probleme sau deficiențe neobservate anterior și pot face ajustările necesare pentru a aborda aceste probleme (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2003) [27]. Prin luarea în considerare a preocupărilor exprimate de părțile interesate, autoritățile pot câștiga încrederea și legitimitatea reformei în fața opiniei publice. Dând importanță feedback-ului, se încurajează participarea continuă și angajamentul părților interesate în procesul de reformă (Reed, 2008) [28].
- Ajustări necesare. Reforma este un proces dinamic, cu multe necunoscute și variabile care pot afecta rezultatele dorite. Astfel, adaptabilitatea și capacitatea de a efectua ajustări pe baza feedback-ului și a datelor obținute sunt vitale pentru succesul reformei. În primul rând, nu toate predicțiile sau anticipările pot reflecta corect realitatea pe teren. Ajustările permit reconcilierea planurilor cu realitatea (Sabatier & Weible, 2007) [29]. Ajustările sunt o formă de învățare. Organizațiile care sunt capabile să învețe și să se adapteze rapid la schimbări sunt mai reușite (Argyris & Schön, 1978) [30]. Un sistem capabil să se adapteze și să facă ajustări regulare devine mai robust în fața schimbărilor și presiunilor din exterior. Prin ascultarea părților interesate și adaptarea în funcție de feedback-ul lor putem menține nivelul ridicat de satisfacție și ne putem îndeplini mai bine obligațiile față de ei.

În concluzie, reforma administrativ-teritorială nu este o sarcină simplă și necesită o planificare atentă, resurse adecvate și angajamentul tuturor părților interesate. Abordând acest proces în etape și având la dispoziție măsurile adecvate, șansele de succes ale re-

formei cresc semnificativ. În plus, este esențial să se țină cont de feedback și acesta să fie flexibil în fața ajustărilor pentru a răspunde în mod corespunzător nevoilor și cerințelor în schimbare ale societății.

CONCLUZII

Aderarea la Uniunea Europeană presupune adaptarea la un set de valori și standarde care susțin autonomia locală și participarea civică activă, iar descentralizarea este o metodă eficientă de a atinge aceste obiective. Reforma de reorganizare administrativ-teritorială este un proces complex care presupune o abordare strategică și etapizată. Condițiile și etapele acestui proces variază, dar esențial este să se țină cont de specificul local, nevoile și dorințele comunității, precum și de bunele practici internaționale în domeniu.

Procesul de optimizare administrativ-teritorială și descentralizare este vital pentru a asigura o guvernare eficientă, transparentă și apropiată de cetățeni. Aceasta contribuie nu doar la dezvoltarea locală și regională, ci și la consolidarea democrației și la aderarea efectivă la valorile și principiile Uniunii Europene.

Referințe:

1. Carta Europeană a Autonomiei Locale. În: *Tratate internaționale*, vol. 14, 1999.
2. COMISIA EUROPEANĂ. *Cartea verde privind coeziunea teritorială: Transformarea crizei teritoriale în oportunități*, 2008.
3. HERTZOG, R. Inter-Municipal Cooperation: A Viable Alternative to Territorial Amalgamation? In: *Territorial Consolidation Reforms in Europe*. Budapest: LGI/OSI, 2010, pp. 285–308.
4. SWIANIEWICZ, P. Territorial Fragmentation as a Problem, Consolidation as a Solution? In: *Territorial Consolidation Reforms in Europe*. Budapest: OSI/LGI, 2010, pp. 1-23.
5. PERROUD, T. *Local Governments and the Provision of Public Service in France and the United Kingdom*. Új Magyar Közigazgatás, 2013. Ffhal-01699024.
6. STIGLITZ, J.E., ROSENGARD, J.K. *Economics of the public sector*. 4th ed. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2015. 336.73. ISBN 978-0-393-92522-7
7. BLOM-HANSEN, J. Avoiding the ‘joint-decision trap’: Lessons from intergovernmental relations in Scandinavia. In: *European Journal of Political Research* [online]. 2003, vol. 46, no. 5. Available from: https://doi.org/10.1111/1475-6765.00441. First published: 26 September 2003.
8. POLLITT, Ch., BOUCKAERT, G. *Public Management Reform: A Comparative Analysis – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*. Oxford University Press, 2011.

9. OLSON, M. Jr. *The logic of collective action. Public goods and the theory of groups*. Harvard University Press: Cambridge, Mass. 1965. 176 s. (dt. Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen, Mohr: Tübingen 1968, 181 S.) DO - 10.1007/978-3-658-13213-2_53
10. LINDBLOM, Ch.E. The Science of 'Muddling Through'. In: *Public Administration Review*, 1959, 19, no. 2, pp. 79–88. https://doi.org/10.2307/973677.
11. WEBER, M. *Economy and Society*. University of California Press, 1978.
12. NORTH, D.C. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press, 1990.
13. HOLMBERG, S., ROTHSTEIN, Bo. *Good Government: The Relevance of Political Science*. University of Gothenburg, DOI: 10.4337/9780857934932. ISBN: 9780857934925. July 2012.
14. HOLTON, R.J. and TURNER, B.S. *Max Weber on economy and society*. ISBN 9780415611275.224 Pages. Published August 1, 2011 by Routledge.
15. PUTNAM, R.D. *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone Books/Simon & Schuster, 2000. DOI: 10.1145/358916.361990.
16. NTANOS, A.St., BOULOUTA, K. The management by objectives in modern organisations and enterprises. In: *International Journal of Strategic Change Management*, 2012, vol. 4, no. 1, pp. 68-79. DOI: 10.1504/IJSCM.2012.045831
17. VON HAGEN, J., HARDEN, I. Budget processes and commitment to fiscal discipline. In: *European Economic Review*, 1995, vol. 39, no. 3-4, pp. 771-779.
18. KOTTER, J.P. *Leading Change*. Harvard Business Review Press, 1996.
19. OATES, W.E. *Fiscal Federalism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
20. SCHICK, A. Why Most Developing Countries Should Not Try New Zealand Reforms. In: *The World Bank Research Observer*. 1998, vol. 13, no. 1, pp. 123-131.
21. PRESSMAN, J.L., WILDAVSKY, A. *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press, 1973.
22. EASTERLY, W. *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. New York: Penguin Press, 2006.
23. ROWE, G., FREWER, L. Public Participation Methods: A Framework for Evaluation. In: *Science, Technology, & Human Values*, 2000, no 25(1), pp. 3-29.
24. ARNSTEIN, S.R. A Ladder of Citizen Participation. In: *JAIP*, 1969, vol. 35, no. 4, pp. 216-224.
25. SEN, A. *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf, 1999.
26. PATTON, M.Q. *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Guilford Press, 2011.

27. ROSSI, P.H., LIPSEY, M.W., & FREEMAN, H.E. *Evaluation: A Systematic Approach.* Sage Publications, 2003.
28. REED, M.S. Stakeholder Participation for Environmental Management: A Literature Review. In: Biological Conservation, 2008, no 141(10), pp. 2417-2431.
29. SABATIER, P.A., & WEIBLE, C.M. The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications. In P.A. Sabatier (Ed.). *Theories of the Policy Process*. Westview Press, 2007, pp. 189-220).
30. ARGYRIS, C., & SCHÖN, D.A. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, 1978.

REFORMA ADMINISTRAȚIEI PUBLICE ÎN PERSPECTIVA INTEGRĂRII REPUBLICII MOLDOVA ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ

PUBLIC ADMINISTRATION REFORM IN THE PERSPECTIVE OF THE INTEGRATION OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE EUROPEAN UNION

Livia ZAPOROJAN, ORCID: 0009-0001-9539-2953
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 351/354(478):339.923:061.1 EU e-mal: liviazaporojan@gmail.com

The provision of public services to citizens and economic agents can be made more efficient through the reform of the central and local public administration launched in 2014 at the time of the ratification of the association agreement with the European Union. The reform acquired particular importance after June 23, 2022, when the Republic of Moldova was granted the status of a candidate country. The reform is necessary both for the evolution of the state's sustainability and for the realization of the commitments of integration into the European Union. The reform and broad cooperation of the central and local public authorities will be effective through the implementation of the Public Administration Reform Strategy of the Republic of Moldova.

Keywords: *public authority, public administration, central public authority, local public authority, reform.*

INTRODUCERE

Reformarea eficientă a administrației publice centrale și locale privind prestarea unor servicii publice de calitate cetățenilor și agenților economici este necesară atât pentru evoluția sustenabilității statului, cât și pentru realizarea angajamentelor de integrare a Republicii Moldova în Uniunea Europeană. În acest scop este necesară o cooperare cât mai largă al autorităților publice centrale cu cele locale. Pentru lărgirea acestei cooperări, din 2022 Guvernul a intensificat dialogul dintre administrația publică centrală și cea locală prin revitalizarea Comisiei paritare pentru descentralizare, care fiind instituită în baza Legii 435/2006 privind descentralizarea administrativă [1], a fost formată în baza Hotărârii Guvernului 608/2010 [2].

Situația democrației și monitorizarea dezvoltării democrației locale și regionale în Europa este evaluată de Congresul Autorităților Locale și Regionale al Consiliului Europei (în continuare – CALRE) din componența căruia fac parte 47 de state membre ale Consiliului Europei, înființat printr-un act semnat la 7 octombrie 1997 la Oviedo, Spania, ca urmare a trei precedente în efortul de a acorda un loc și un rol european parlamentelor regionale. Sarcina de bază a CALRE este de a monitoriza implementarea Cartei

europene a autonomiei locale adoptate în 1985. Republica Moldova a semnat Carta la 2 mai 1996 și a ratificat-o pe 2 octombrie 1997 (în vigoare din 1 februarie 1998), astfel devenind membru cu drepturi și îndatoriri depline al CALRE.

Colaborarea Republicii Moldova cu CALRE decurge permanent; drept rezultat, în baza vizitelor delegațiilor CALRE au fost elaborate pentru noi o serie de recomandări, precum 179 (2005), 322 (2012), 411 (2018), 436 (2019) [3] ș.a.

Guvernul Republicii Moldova și Congresul Autorităților Locale și Regionale au semnat la 15 aprilie 2021 Foaia de parcurs revizuită privind democrația locală și regională. În aceeași ordine necesită a fi menționat Planul de acțiuni pentru implementarea măsurilor propuse de către Comisia Europeană în Avizul său privind cererea de aderare a Republicii Moldova la Uniunea Europeană, aprobat de către Comisia Națională pentru Integrare Europeană pe data de 4 august 2022. Actul din urmă a prevăzut angajamentele Republicii Moldova de aderare la Uniunea Europeană.

Drept urmare, la 15 martie 2023 Guvernul a adoptat Strategia de reformă a administrației publice din Republica Moldova (în continuare – Strategia), pentru anii 2023-2030 [4]. Conform Strategiei, Republica Moldova și-a asumat obligația de a „avea o administrație publică centrală și locală eficientă, transparentă și responsabilă, care va oferi servicii de calitate cetățenilor și mediului de afaceri, asigurând dezvoltarea sustenabilă a țării” [5].

Strategia a reglementat viziunea, scopul, acțiunile și resursele necesare pentru accelerarea transformării europene a instituțiilor publice la nivel central și local pe cinci componente:

1. managementul funcției publice și al funcționarilor publici;
2. cadrul instituțional al administrației publice centrale;
3. sistemul de planificare strategică și elaborare a politicilor publice;
4. debirocratizarea și dezvoltarea serviciilor electronice;
5. administrația publică locală.

Guvernul a efectuat o analiză multiaspectuală a obiectivelor trasate pentru fiecare direcție de reformare axate pe îmbunătățirea activității administrației publice, modernizarea și furnizarea de servicii publice de înaltă calitate. Guvernul a trasat problemele principale ale administrației publice centrale și locale, delimitând riscurile aparente ale implementării reformei, de rând cu consecințele aplicării măsurilor în cauză din perspectiva integrării Republicii Moldova în mapamondul european.

Pentru atingerea scopurilor acestei Strategii este necesar de reformat administrația publică centrală, dar cea mai multilaterală modificare necesită reformele administrației publice locale în spiritul spațiului administrativ european. După cum a menționat cercetătorul A.Sîmboteanu, „procesul de modernizare a administraţiei publice din Republica Moldova a fost însoţit pe parcursul anilor de multe controverse, condiţionate de evoluţia flotantă a gradului de democratizare a societăţii şi de nivelul scăzut al coeziunii forţelor proeuropene” [6] Măsurile sunt necesare și aplicabile ținându-se cont nu doar de provocările interne și sociale cu care se confruntă administrația publică la momentul actual,

dar și de cele de dezvoltare a administrației publice în corespundere cu standardele de integrare în UE. Problemele structurale ale sistemul administrației publice este caracterizat în prezent la diferit nivel, din care cauză aplicarea reformelor preconizate poate avea consecințe atât pozitive, cât și negative în următoarea perioadă.

Măsurile aplicate pentru reforma administrației publice sunt necesare și actuale în contextul aspirațiilor Republicii Moldova de integrare în Uniunea Europeană. Drept urmare, prin aplicarea măsurilor de reformă a administrației publice este necesar de consultat și de atras pe larg părțile interesate, în special reprezentanții autorităților publice centrale și locale. Suplimentar sau primordial în cadrul acestei proceduri este necesar de atras Congresul Autorităților Locale din Moldova, precum și Comisia paritară pentru descentralizare. Din informația plasată de Guvern rezultă că costurile necesare pentru implementarea reformei și Strategiei vor fi acoperite din bugetul de stat și din surse externe.

Componentele Strategiei vor servi drept obiect al Strategiei și direcție de analiză în următoarele compartimente ale prezentei cercetări.

1. Managementul funcției publice și al funcționarilor publici

Managementul resurselor umane în domeniul administrației publice reprezintă în sine principala funcție a administrației publice centrale, fără de care autoritățile implicate în această activitate nu dispun de forță intelectuală de gestionare a atribuțiilor administrației publice. Strategia a stabilit în această activitate roluri-cheie pentru așa autorități, precum: Parlamentul, secretarul general al Guvernului, Cancelaria de Stat (direcția sa de management al funcției publice), ministerele Finanțelor și Justiției, CNA, ANI, Institutul de Administrare Publică al USM, precum și serviciile de resurse umane din cadrul autorităților publice.

Drept urmare a consultării funcționarilor publici au fost depistate așa probleme, precum: 1) sistemul de elaborare, promovare și monitorizare a politicilor publice în domeniul managementului funcției publice și al funcționarilor publici se realizează de către Cancelaria de Stat în mod insuficient; 2) sistemul informațional național de administrare a resurselor umane din serviciul public este nefuncțional și limitat din prisma funcționalităților; 3) cariera în funcția publică, în mod special pentru tinerii profesioniști, nu este atractivă. Capacitatea statului de a acoperi cantitativ și calitativ necesarul de personal în administrația publică este insuficientă; 4) sistemul existent de dezvoltare profesională a funcționarilor publici nu răspunde suficient necesităților serviciului public, instituționale și individuale de formare profesională a funcționarilor publici, în mod special a celor din administrația publică locală.

2. Cadrul instituțional al administrației publice centrale

Preconizata reformă a administrației publice centrale a fost instituită și asumată de Guvern, deoarece fără aceasta devine imposibil de a soluționa necesitățile în exercitarea intereselor sociale publice. În acest aspect, Guvernul Republicii Moldova a apreciat pozitiv Raportul de evaluare a administrației publice din Republica Moldova din 2015, dar nu atât

de complex și coerent. Guvernul a constatat că în administrația publică centrală există în prezent anumite probleme, care pot crea impedimente în administrația publică centrală: 1) cadrul de reglementare fragmentat și parțial contradictoriu în ceea ce privește organizarea și structurarea administrației publice, înțelegerea și separarea conceptelor de: autoritate publică, instituție publică cu rol de implementare, instituție publică la autofinanțare; 2) reguli contradictorii cu privire la înființarea și funcționarea instituțiilor publice, terminologia folosită în cadrul actual de reglementare nu este uniformă, lăsând loc de confuzii/interpretări: absența unei definiții clare a conceptelor de „subordonare” și „independență” în contextul principiului legalității, al personalității juridice și al ierarhiei, cu privire la autogestiunea financiară, a activităților comerciale/noncomerciale și a statutului profit/nonprofit; 3) existența instituțiilor publice care pot desfășura activități pe bază de licență și care pot desfășura activități de întreprinzător în domenii aflate în afara cadrului lor statutar, prin participarea la crearea de societăți cu răspundere limitată sau pe acțiuni în condițiile legislației de parteneriat public-privat etc. Numărul prea mare de instituții publice subordonate Guvernului, stimulat și de un proces de transformare a companiilor de stat în instituții publice și reguli neclare în acest domeniu; 4) Proceduri distincte de execuție bugetară, sisteme diferite de salarizare care subminează aplicarea coerentă a Legii nr. 270/2018 privind sistemul unitar de salarizare în sectorul bugetar și cu diferențe mari între nivelurile de salarizare a funcțiilor manageriale și a celor din subordine, precum și răspundere managerială scăzută pentru gestionarea optimă a fondurilor publice, conform principiilor de bună guvernare, prin organizarea și menținerea unui sistem de control intern managerial viabil și a unei funcții de audit intern eficiente. Existența instituțiilor publice la autofinanțare, dar finanțate exclusiv sau în cea mai mare parte din subvenții bugetare;

3. Sistemul de planificare strategică și de elaborare a politicilor publice

Compartimentul acesta al reformei a fost dedus de Guvern în baza experienței sale drept urmare a aplicării Strategiei privind reforma administrației publice pentru anii 2016-2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 911/2016 [7], unde acest obiectiv a fost instituit prin activitatea planificată de elaborare a politicilor publice pentru a livra „rezultate” cetățenilor. Prin acest proces Guvernul a constatat că se stabilește ce trebuie de făcut – examinând „raționamentul de bază și eficacitatea politicilor – elaborând apoi modalitatea de implementare și revizuind permanent cât de bine rezultatele dorite sunt livrate”. Drept urmare a faptului că reforma administrației publice este necesară statului nostru nu doar pentru eficientizarea administrației publice și satisfacerii intereselor și voinței societății, dar și pentru deschiderea căilor de integrare în UE, obiectivele acestui compartiment urmează a fi realizate în comun de către Cancelaria de Stat, Ministerul Finanțelor (planificarea resurselor pentru sectorul public) și Ministerul Afacerilor Externe și Integrării Europene (coordonarea afacerilor de integrare europeană).

În acest scop, Cancelariei de Stat i s-a stabilit sarcina organizării activităților Guvernului pentru realizarea reformei prin exercitarea funcțiilor Guvernului și atribuțiilor de bază până la exercitarea prerogativelor colaborării eficiente a administrației publice centrale și a

celei locale prin sporirea calității și accesibilității serviciilor publice prestate și prin eficientizarea managementului funcționarilor publici. Ministerului Finanțelor i s-au stabilit sarcini importante pentru planificarea strategică în corelare cu procesul de planificare bugetară, deoarece, conform strategiilor europene, planificarea trebuie să estimeze atât sursele materiale necesare, cât și sursele de finanțare. Ministerul Afacerilor Externe și Integrării Europene a fost atras în implementarea acestui obiectiv drept urmare a necesității stringente de a se implica în aceste activități. Guvernul, așa cum a procedat anterior acest minister, a renunțat la sistemul PlanPro din cauza lipsei funcționalităților necesare, inclusiv pentru monitorizarea transpunerii actelor UE în legislația națională pentru implementarea largă, la nivel politico-juridic, a Acordului de Asociere RM-UE. Un sistem administrativ, ca și activitatea administrativă practică, permanent necesită analiză și identificarea celor mai bune și relevante metode de ajustare cât mai reală la rigorile europene de administrație publică [8].

Anumite probleme existente au fost constatate de Guvern pe acest segment în administrația publică centrală, care pot crea inconveniente în exercitarea administrației publice: 1) aplicarea neuniformă a cadrului normativ și de reglementare a sistemului de dezvoltare și coordonare a politicilor publice cauzat, în mare parte, de insuficiența capacităților necesare și a resurselor umane în autoritățile publice, inclusiv în instituțiile care formează Centrul Guvernului; 2) peste 30% din acțiunile planificate în documentele de politici publice nu conțin estimarea costurilor și nu identifică sursele de finanțare, fapt ce afectează toate etapele procesului de implementare a politicilor publice și de planificare strategică și operațională; 3) circa 70% din numărul total al documentelor de politici publice elaborate nu sunt susținute și argumentate prin analiza ex-ante sau evaluarea ex-post, iar procesele aferente realizării analizei impactului politicilor publice nu sunt pe deplin instituționalizate; 4) abordarea neintegrată a procesului de monitorizare în raport cu procesul de planificare, cauzată de instrumentele ineficiente și capacitățile insuficiente de efectuare a unei monitorizări de calitate, bazate pe evidențe/dovezi, a politicilor publice; 5) reglementarea vagă a prevederilor cadrului normativ privind consultările publice, privind platformele de consultare și asigurarea transparenței în elaborarea politicilor publice, care generează aplicarea arbitrară și neconsecventă a acestora.

4. Debirocratizarea și dezvoltarea serviciilor electronice

Guvernul a menționat necesitatea aplicării acestui obiectiv drept urmare a statisticii naționale, conform căreia utilizarea internetului este destul de răspândită, fiind într-o creștere constantă în Republica Moldova: 2.782.137 de utilizatori cu acces la internet mobil și 782.391 de abonați la internet fix utilizându-se noile tipuri de comunicare [9]. Utilizarea rețelelor sociale înlocuiește mesajele de text clasice, numărul plăților online pentru serviciile prestate, inclusiv cele publice, fiind în creștere constantă. Sondajul național anual pentru 2022, realizat de Agenția de Guvernare Electronică, pune în evidență creșterea constantă a accesării internetului în scopuri de informare despre instituțiile publice și serviciile acestora, precum și creșterea explozivă a solicitărilor de servicii publice prin intermediul internetului (27,9% față de 23,3% în 2021 și 14,3%

în 2020) [10]. Reformele care se referă la o mai bună furnizare a serviciilor publice se datorează în mare măsură progresului obținut în aplicarea surselor digitale, urmare a cărui fapt tendințele globale pentru reformele sectorului public și creșterea disponibilității tehnologiilor TIC au transformat mediul în care funcționează sectorul public.

Problemele stabilite de Guvern în Strategie în privința necesității implementării acestui obiectiv: 1) lipsa interconectării și interoperabilității depline dintre sistemele informatice disparate ale instituțiilor statului (existența unui număr mare de sisteme informaționale „izolate”, incompatibile între ele, care utilizează tehnologii diferite); 2) adoptarea redusă a identității și instrumentelor de semnătură electronică în rândul populației Republicii Moldova; 3) capacitatea limitată a sectorului public de a profita din plin de potențialul TIC; 4) absența unei abordări comune în crearea și furnizarea de servicii publice electronice.

5. Administrația publică locală

Obiectivul de reformă a administrației publice locale rezultă din constatările Guvernului, conform cărora Republica Moldova dispune de 896 de unități administrativ-teritoriale de nivelul întâi (sate, comune, orașe și municipii) și de 35 de unități administrativ-teritoriale de nivelul al doilea (32 de raioane, mun. Chișinău și Bălți, unitatea teritorială autonomă Găgăuzia), pentru o populație mai mică de 3 milioane de locuitori (2,9 milioane conform recensământului din 2014). Populația Republicii Moldova este în continuă scădere. Rezultatele recensământului din 2014 arată că populația a atins 2,9 milioane de locuitori, comparativ cu 3,5 milioane în urmă cu zece ani. Dintre aceștia, 329 108 locuiesc în străinătate, rămânând doar 2,58 milioane de utilizatori efectivi de servicii și contribuabili la bugetele locale [4].

Guvernul a stabilit în Strategie implementarea acestui obiectiv prin eliminarea sau soluționarea următoarelor probleme: 1) capacitatea instituțională limitată pentru furnizarea serviciilor publice locale din cauza tendințelor demografice negative în mediul rural, a fragmentării teritoriale excesive și a gradului scăzut de implementare a documentelor de politici publice anterioare din domeniu. Distribuirea neclară a responsabilităților între nivelurile administrației publice locale; 2) capacitatea fiscală insuficientă (colectarea veniturilor proprii și potențialul lor de creștere) și predictibilitatea scăzută a politicilor fiscale la nivel central și local. Existența multor responsabilități fără finanțare adecvată; 3) unele alocări financiare arbitrare ale administrației publice de nivelul al doilea către administrația publică de nivelul întâi; 4) patrimoniul public gestionat ineficient, lipsa delimitării de cadastru; 5) povara birocratică mare asupra structurilor desconcentrate și a oficiilor teritoriale ale Cancelariei de Stat, derivată din neclaritatea și amploarea prea mare a rolului și sarcinilor acestora.

Uniunea Europeană stabilește standarde noi de dezvoltare în procesul de aderare a Republicii Moldova la UE. Concluzia rezultă și din opinia altor cercetători autohtoni, precum A.Roman, care a opinat că „după formă și conținut cel mai evoluat model de integrare regională este reprezentat de Uniunea Europeană, bazat pe un sistem juridic

comun, cu o structură de guvernare inedită și complexă, aflată în proces de continuă dezvoltare și cu instituții cu prerogative supranaționale" [11].

Strategia, fiind bine elaborată, și-a declanșat implementarea prin adoptarea și aplicarea de noi acte normative necesare armonizării cadrului juridic național cu cel al Uniunii Europene. Drept exemplu poate servi Legea 229/2023 pentru modificarea unor acte normative [12] ce reglementează relațiile dintre asociații/fondatorii societăților comerciale. În baza acestor modificări, societățile cu răspundere limitată din Republica Moldova (SRL) vor obține mai multă libertate pentru creșterea și dezvoltarea afacerilor și vor avea mai puține interdicții din partea statului. Legea privind societățile cu răspundere limitată Această lege de modificare reglementează deja comasarea într-un singur act constitutiv a contractului de constituire și a statutului companiei numai prin statut, a exclus limitele numărului de asociați, oferă alternative decizionale pentru asociați, posibilitatea utilizării sistemelor de guvernare corporativă contemporane, adunările asociaților vor putea fi organizate online și fără proceduri de convocare, iar documentele vor putea fi păstrate în format electronic, sunt eliminate restricțiile existente la capitalul social al companiilor ca acesta să poată fi creat sau majorat din contul bunurilor, inclusiv celor consumptibile ș.a. [13].

CONCLUZII

Reforma administrației publice atât centrale, cât și locale reprezintă una dintre cele mai importante activități pentru procesul de integrare a Republicii Moldova în Uniunea Europeană. Procesul de reformă a administrație publice ca activitate poate fi înfăptuit printr-un management eficient și reformă a resurselor umane în administrația publică, instituționalizarea și descentralizarea serviciilor publice centrale și locale, planificarea și elaborarea politicilor publice exercitate de administrația publică centrală și locală, debirocratizarea și dezvoltarea serviciilor electronice la prestarea celor publice, instituirea unor relații benefice de parteneriat cu societatea civilă și cu toți membrii societății și prin reforma organizării administrativ-teritoriale a statului și a administrației publice locale. Acordarea Republicii Moldova a statutului de țară candidată de aderare la Uniunea Europeană, la 23 iunie 2022, ne-a direcționat spre elaborarea și adoptarea unor acte importante de dezvoltare a statului, perfecționare a domeniilor politice, economice și sociale ale societății. Rolul determinant în aceste activități aparține statului în persoana autorităților administrației publice centrale și locale, care în colaborare efectivă au adoptat Strategia de reformă a administrației publice din Republica Moldova pentru anii 2023-2030. Autoritățile publice centrale și locale vor implementa această Strategie cu suportul social al organizațiilor societății civile și al membrilor societății.

Referințe:

1. Legea privind descentralizarea administrativă, nr. 435 din 28.12.2006. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2007, nr. 29-31, art. 91. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=125085&lang=ro
2. Hotărârea Guvernului pentru punerea în aplicare a unor prevederi ale Legii nr.

435-XVI din 28 decembrie 2006 privind descentralizarea administrativă, nr. 608 din 05.07.2010. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2010, nr. 117/-118 art. 686. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=21299&lang=ro

3. https://cancelaria.gov.md/ro/content/fost-semnata-foaia-de-parcurs-revizuita-privind-democratia-locala-si-regionala-republica
4. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Strategiei de reformă a administrației publice din Republica Moldova pentru anii 2023-2030, nr. 126 din 15.03.2023. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2023, nr. 130-133, art. 285. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136555&lang=ro
5. Comunicatul Guvernului Republicii Moldova din 15.03.2023. Disponibil: https://gov.md/ro/content/strategia-de-reforma-administratiei-publice-din-republica-moldova-pentru-anii-2023-2030
6. SÎMBOTEANU, A. Reforma administraţiei publice în Republica Moldova din perspectiva Acordului de Asociere cu Uniunea Europeană. În: *Administrarea Publică*, 2014, nr. 3(83), pp. 16-28. ISSN 1813-8489
7. Hotărârea Guvernului pentru aprobarea Strategiei privind reforma administraţiei publice pentru anii 2016-2020, nr. 911 din 25.07.2016. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2016, nr. 256-264, art. 1033. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=94394&lang=ro#
8. SÎMBOTEANU, A. Administrația publică din Republica Moldova: între standarde europene și practici tradiționale autohtone. În: *Ştiinţa politică şi administrativă: provocări globale, soluţii locale*, 13 noiembrie 2020, Chişinău. Chişinău: Tipografia „Fox Trading”, 2021, pp. 312-318. ISBN 978-9975-3459-7-2
9. Evoluţia pieţei de comunicaţii electronice în trimestrul II 2022. Disponibil: https://www.anrceti.md/files/filefield/Raport_CE_II_2022.pdf.
10. https://egov.md/sites/default/files/document/attachments/raport_sondaj_anual_2022_rom_.pdf.
11. ROMAN, A. Geneza Europei și evoluția fenomenului europenizării în context istoric. În: *Ştiinţa politică şi administrativă: provocări globale, soluţii locale*, 13 noiembrie 2020, Chişinău. Chişinău: Tipografia „Fox Trading”, 2021, pp. 190-197. ISBN 978-9975-3459-7-2
12. Legea pentru modificarea unor acte normative (reglementarea relațiilor dintre asociații/fondatorii societăților comerciale), nr. 229 din 31.07.2023. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2023, nr. 325-327, art. 577. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138672&lang=ro
13. https://www.bizlaw.md/reforma-srl-publicata-in-monitorul-oficial-cand-intra-in-vigoare

MODEL ANDRAGOGIC AL ÎNVĂȚĂRII ŞI EDUCAŢIEI ADULŢILOR

ANDRAGOGIC MODEL OF ADULT LEARNING AND EDUCATION

Vladimir GUȚU, ORCID: 0000-0001-5357-4217
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.013.83:37.015.3

e-mail: vladimir.gutu@usm.md

The challenges of the contemporary world, the dynamics of social, economic and value changes impose the need to update the concepts of learning and education of adults. The global concept, in this sense, is about lifelong learning and adult education. The andragogic model presented in the article mainly focuses on the procedural dimension and the role of andragogy in the organization and achievement of learning and adult education. The ways of interaction of the anddragog and the adult-educable are described, the requirements for organizing the learning and education of adults are presented in relation to their needs and characteristics, first of all, in relation to their educational experiences.

Keywords: *adult, anddragog, andragogy, adult learning, andragogic model.*

INTRODUCERE

Modelul andragogic al învățării și educației adulților se axează pe un complex al legităților de bază, care reflectă particularitățile „actorilor" acestui proces: andragogiei educabilului/ adult și a grupului de instruire. Este de menționat că, de regulă, procesul andragogic are un caracter tridimensional: educatorul-educabilul-grupul de instruire. În acest proces, grupul de instruire reprezintă o componentă semnificativă, care în multe cazuri, participă activ în formarea/dezvoltarea competențelor a unei persoane concrete.

Anume prin implicarea grupului în procesul de instruire eficient se realizează învățământul interactiv și intensiv, care are la bază următoarele principii: *principiul interconexiunii în grupul de instruire*; *principiul comunicării active*; *principiul centrării pe roluri individuale în actul de învățare*.

Implicarea grupului în procesul de instruire nu exclude, ci invers, presupune individualizarea și activizarea adulților în raport cu nivelul lor de dezvoltare și pregătire în vederea realizării învățării autonome, individuale, autoreglate și continue.

ÎNVĂȚAREA ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR: CONCEPT ȘI METODĂ

M.Knowles a formulat un sistem de principii și cerințe față de învățare a adulților (Tabelul 1).

Tabelul 1

Principiile şi cerinţele învăţării adulţilor în baza teoriei lui M.Knowles [1]

Principii	Cerinţe
• Formabilul deţine rolul principal în procesul formării sale şi trebuie să fie implicat împreună cu formatorul la toate etapele procesului de învăţare: planificare, realizare şi evaluare.	Garantarea accesului continuu la învăţare în scopul dobândirii şi reînnoirii capacităţilor necesare pentru o participare susţinută într-o societate cognitivă. Sarcinile incluse în programul de studii sunt identificate şi confirmate inclusiv şi de formabil, fiind considerate ca sarcini obligatorii.
• Formabilul tinde spre autorealizare, independenţă, autogestiune şi se consideră capabil de aceasta. • Experienţa de viaţă a adultului poate fi o sursă importantă de învăţare atât pentru el, cât si pentru colegii săi şi fiind aduse în mediul de formare stau la baza activităţilor de învăţare.	Formabililor li se indică în mod direct o sarcină specifică, fără a indica o instrucţiune detaliată cum de realizat aceasta, de ex. cum de utilizat instrumente TIC (cu excepţia anumitor detalii specifice la utilizarea unei aplicaţii), deoarece va fi pusă în practică experienţa anterioara a formabilului. Rolul educabilului în această situaţie de învăţare este acela de un manager auto-dirijat, auto- motivat de învăţare personală care îşi asumă responsabilitatea pentru procesul de învăţare
• Adultul tinde să aplice imediat în practică cunoştinţele, deprinderile şi competenţele căpătate în procesul învăţării şi sunt motivaţi şi interesaţi de subiectele de învăţare ce au reducabilanţă directă cu activitatea profesională sau viaţa personală.	îmbunătăţirea semnificativă a modalităţilor în care participarea şi rezultatele învăţării sunt înţelese şi apreciate; conţinutul instruirii se va concentra în mare parte pe sarcinile proiectului final, astfel încât formabilii să poată găsi uşor informaţiile de care au nevoie.
• Adultul învaţă pentru a-şi soluţiona problemele şi a-şi atinge scopurile, astfel învăţarea adulţilor este centrată pe probleme şi nu orientată către conţinut.	perfecţionarea metodelor de predare-învăţare şi încurajarea situaţiilor care asigură continuum-ul învăţării pe tot parcursul vieţii; în cadrul procesului de studii se va pune accent pe acele sarcini de care educabilul adult are nevoie pentru atingerea scopului stabilit şi realizarea proiectului la finele studiului.
• Activitatea de învăţare a adultului este determinată, în mare parte, de factori profesionali, sociali, de timp şi de spaţiu, care împiedică sau favorizează acest proces.	oferirea posibilităţilor de învăţare permanentă pentru cei care doresc să înveţe în propriile lor comunităţi, sprijinite prin facilităţi TIC, oriunde este nevoie.

În modelul andragogic pedagogul nu are un statut dominant. El este mai degrabă un facilitor al argumentării învățării, crează condiții eficiente de învățare a dulților. M.Knowles a analizat și a propus un model de interconexiune, a adultului și a andragogului în procesul de instruire.

Abordarea sistemică a instruirii adulţilor presupune valorificarea caracteristicilor specifice a tuturor elementelor acestui proces: cadru didactic, educabilul, grupul-ţintă, finalităţile, conţinutul, mijloace, forme şi metode didactice.

În acest sens, anume tehnologiile didactice vin să sincronizeze toate aceste elemente într-un model (program) andragogic de instruire.

În continuare încercăm să stabilim unele particularităţi caracteristice instruirii adulţilor, ca indicatori de constituire a tehnologiilor didactice pentru adulţi:

- Domină caracterul triaspectual: *cadrul didactic – educabilul – grup/ echipă*.
- Activitatea comună a cadrului didactic, educabilului şi a grupului continuă la toate etapele procesului de cunoaştere (de la proiectare până la monitorizare).
- Cadrul didactic ajută şi stimulează adulţii pentru a trece în regim de autoformare, autoinstruire.
- Managementul educaţiei adulţilor este maximal orientat la eficienţa procesului de instruire şi se axează pe curriculumul variant/ nonformal.
- Corespunde particularităţilor de vârstă ale adulţilor.
- Se orientează predominant la rezolvarea problemelor în plan interdisciplinar.
- Experienţa adulţilor – sursa de bază a învăţării.
- Aplicarea noilor cunoştinţe este în acelaşi timp (sau în timpul cel mai apropiat).
- Climatul psihologic este neformal, axat pe stima reciprocă.
- Instruirea este benevolă (cu excepţia formării profesionale continue) în mare parte orientată la realizarea maximă a necesităţilor adulţilor şi asimilarea rolurilor sociale în plan nonformal (şi formal).
- Procesul de instruire se axează pe pregătirea adultului pentru învăţare şi pe unităţi de învăţare problematizate.
- Evaluarea este realizată în comun şi se bazează pe căutarea de noi nevoi de învăţare.

Un alt aspect important de aplicare a unei sau altei tehnologii didactice pentru adulţi ţine de specificul interacţiunii dintre adult şi cadru didactic – andragog. M.Houston a stabilit următoarele caracteristici ale acestor interacţiuni (Tabelul 2).

Tabelul 2

Interacțiunea dintre adulți și profesori în procesul de învățare [2, p.172-173]

Educabili adulți	Andragogul
Simt nevoia de a învăța	Conduce adulții spre noi oportunități de auto-realizare. Ajută tuturor să-și înțeleagă dorința de auto-îmbunătățire. Încurajează fiecare adult să identifice decalajul dintre aspirații și nivelul actual de performanță. Ajută adulții să identifice dificultățile din viață din cauza nivelului actual de pregătire.
Trebuie să fie într-un mediu de învățare caracterizat prin încredere și respect reciproc, asistență reciprocă, libertate de exprimare și acordarea diferitelor puncte de vedere	Oferă un mediu fizic confortabil de învățare (mobilier confortabil, iluminat, interior, ventilație, temperatura aerului, posibilitatea de a fuma). Consideră fiecare adult ca pe o persoană de valoare, își respectă sentimentele și gândurile. Se străduiește să stabilească relații de încredere reciprocă și asistență reciprocă, încurajând acțiunea reciprocă între adulți și prevenind competiția și criticile. Nu își ascunde sentimentele și aduce spiritul unei căutări comune a adevărului în procesul educațional.
Clarifică obiectivele de învățare și le percepe ca fiind proprii (poate participa la dezvoltarea obiectivelor)	Implică adulții în procesul de definire a obiectivelor de învățare, care țin cont de nevoile adulților, instituția de învățământ, profesorul, societatea, logica disciplinelor academice.
Își asumă responsabilitatea pentru planificarea și implementarea procesului educațional și, prin urmare, simt un sentiment de apartenență la acesta	Împărtășește cu adulții gândurile sale cu privire la posibilele domenii de studiu, selecția materialului educațional și a metodelor de predare, împreună cu aceștia iau o decizie cu privire la aceste aspecte.
Participă activ la implementarea procesului educațional	Ajută adulții să se organizeze în grupuri (echipe de studiu sau de proiect, echipe de auto-învățare etc.), astfel încât aceștia să preia controlul asupra procesului de căutare colaborativă.
Participă la un proces de învățare care se bazează pe experiența educabilului	Ajută adulții să-și folosească experiențele ca sursă de învățare folosind metode precum discuții, jocuri de rol, studii de caz etc. Oferă informații la nivelul experienței anumitor educabili. Ajută adulții să-și pună în practică noile cunoștințe.
Simt progresul către obiectivele lor	Implică adulții în căutarea unor criterii și metode reciproc acceptabile de evaluare a progresului către obiectivele de învățare; ajută la dezvoltarea și aplicarea tehnicilor de autoevaluare în conformitate cu criteriile elaborate.

Totodată, importnat este crearea unor condiţii şi stabilirea unor particularităţi specifice procesului de instruire a adulţilor.

Adultul care învață are un nivel ridicat de conștientizare de sine și responsabilitate; disponibilitatea experienței de viață și a abilităților practice, pregătire preliminară în domeniul în care se desfășoară pregătirea; dorinta de a atinge un anumit scop cu ajutorul învățării; participarea activă la organizarea procesului de învățare. În formarea avansată, disponibilitatea deprinderilor și abilităților practice poate servi ca: în primul rând, bază pentru educația ulterioară; în al doilea rând, o sursă de cunoștințe pentru grupul de studiu; în al treilea rând, obiectul de sistematizare și generalizare teoretică pentru structurarea sistemului de cunoștințe într-un anumit domeniu de activitate [3, p.174].

Educația pentru adult nu este atât dobândirea cunoștințelor, cât selecția, sistematizarea, sinteza, descoperirea și dialogul acestora, iar în această etapă este dezvoltarea competențelor, formarea de noi competențe.

În acest context, prezentăm cerințele de bază pentru procesul de învățare, în funcție de caracteristicile adulților.

Tabelul 3

Organizarea procesului de învățare a adulților [4, p.175-176]

Caracteristicile adulților în procesul de învățare	Cerințe pentru organizarea procesului în funcție de caracteristicile învățării adulților
Ei învață doar ceea ce vor să învețe	Educabilii trebuie să fie interesați (motivați). Nu se poate forța învățarea.
Învață când simt nevoia	Ar trebui să demonstreze educabililor nevoia de pregătire și, dacă este posibil, în cel mai scurt timp posibil
Învață în procesul de activitate	Este necesar să se organizeze un stagiu de practică în timpul pregătirii
Când învață, trebuie să rezolve probleme legate de viața reală	Este necesar să dejoci cu ei situații apropiate de experiența lor de viață.
Experiența acumulată, pregătirea anterioară determină atitudinea față de învățare	Legătura pe care adulții o fac între ceea ce învață și ceea ce știu deja poate fi de ajutor atunci când învățarea completează experiența profesională sau poate fi dificilă atunci când schimbă obiceiurile educabililor. Profesorul trebuie să țină cont de experiența profesională a educabilului
Experiența de viață a educabilului poate fi folosită în predare atât de el/ ea însuși, cât și de colegii săi	În ciuda faptului că educabilul este ocupat de însușirea lucrurilor noi, puteți găsi întotdeauna ceea ce știe deja în acest nou și vă puteți baza pe aceste cunoștințe și abilități deja formate
Învață mai bine într-un mediu relaxat	Strategii didactice, mediul nu trebuie să semene cu anii de școală; este necesar să se creeze cele mai favorabile și confortabile condiții

Apreciază variabilitatea strategiilor didactice	Trebuie evitată repetarea frecventă a acelorași metode, ar trebui căutate modalități alternative de transmitere a informațiilor
Ei nu vor să fie notați	Se preferă caracterul abstract al evaluării orelor și exercițiilor practice, în care fiecare educabil poate contribui cu ceva al său
Joacă un rol principal pe tot parcursul procesului de învățare	Este necesară implicarea educabilului nu numai în asimilarea informațiilor, ci și în procesul de organizare, planificare etc. - până la evaluarea și corectarea învățării
Tind la auto-realizare, independență, autoguvernare	Educabilii adulți ar trebui să fie plasați în astfel de condiții atunci când dobândesc în mod activ informații, ei înșiși se străduiesc să învețe, parcurgând consecvent toate etapele (fără a sări la etapa următoare, fără a fi rezolvat-o pe cea anterioară)
Obiectivele de învățare sunt specifice și vizează rezolvarea problemelor vieții	Este important să se arate perspectiva educabilului: ce îi așteaptă în perioada de pregătire, ce poate fi folosit de ei în munca lor etc.
Contează pe aplicarea imediată a abilităților, competențelor, cunoștințelor și calităților dobândite	Este necesar de la bun început să se dezvolte cunoștințe funcționale în rândul educabililor, să crească treptat complexitatea și ritmul procesului de învățare
Activitatea educațională depinde de circumstanțe temporale, spațiale, casnice, profesionale, sociale	Este de dorit o flexibilitate maximă și individualizare a organizării formării, un accent sporit pe auto-învățare.

În același timp, este foarte important să se stabilească gradul de participare a adulților la organizarea activităților educaționale și e de remarcat că nu toți adulții sunt pregătiți pentru autoguvernare în activitățile educaționale. S-a dovedit că principala modalitate de dezvoltare a independenței educabililor este dezvoltarea experienței acestora în analiza, planificarea, implementarea și evaluarea activităților lor educaționale. Dobândirea unei astfel de experiențe depinde de interacțiunea dintre educator și profesor, de tehnologiile/strategiile didactice folosite de acesta.

În acest caz, trebuie luați în considerare o serie de alți factori:

1. grupul-ţintă de adulţi: adulţii care prin învăţământul formal vin să-şi obţină o specialitate, meserie sau să se recalifice; adulţii care prin învăţământul nonformal vor să-şi dezvolte abilităţile de cultură generală (dezvoltare personală);

2. forma de organizare a învăţământului: învăţământul formal, nonformal, informal;

3. tipul educabilului (dependent, cointeresat, incluziv, autocondus) şi nivelul lui de pregătire şi de oportunităţi.

Alcelași autor, M.Knowles a comparat un model pedagogic și cel andragogic al învățării.

Tabelul 4

Compararea modelului pedagogic şi andragogic al învăţării [5, p.104]

Criteriul	Model pedagogic	Model andragogic
Autocnştiinţa Experienţa educabilului Pregătirea către actul de învăţare Aplicarea competenţelor nou formate	Simţirea dependenţei Valoarea nesemnificativă este determinată de dezvoltarea fiziologică şi impunerea socială Este amânată	Creşte rolul autoconducerii Sursa semnificativă de învăţare Orientarea spre dezvoltarea personalităţii şi posedarea de roluri sociale Imediată
Orientare în procesul de învăţare	Asupra obiectului de studii	Asupra rezolvării problemelor
Climatul psihologic	Formal axat pe autoritatea profesorului	Neformal, axat pe stimă şi respect
Proiectarea procesului de învăţământ	De către cadre didactice	În comun cu educabilii
Stabilirea nevoilor de învăţare	De către cadre didactice	În comun cu educabilii
Stabilirea obiectivelor/ finalităţilor de învăţare	De către cadre didactice	În comun cu educabilii
Structura procesului de învăţare	Logica disciplinei de studii, unitatea de conţinut	În raport cu pregătirea educabilului în raport cu nevoile acestuia, context, problemă
Evaluarea	De către cadre didactice	Autoevaluare

DISCUŢII

Andragogia – pedagogiă adulţilor se află la etapa de constituire ca ştiinţă ale educaţiei. În acest context, discuţii se duc pe două filiere: (1) un grup de cercetători aduc argumente în favoarea existenţei ştiinţei autonome – *Andragogiei*; (2) alt grup de cercetători consideră că pedagogie generală asigură conceptul învăţării şi educaţiei adulţilor. De aici şi diferite abordări ale metodelor de învăţare şi educaţie a adulţilor. Discuţii se mai duc şi pe problemele formelor de învăţare a adulţilor: formal, nonformal, informal şi a modalităţilor de învăţare şi educaţie a adulţilor-pensionari, care au abandonat activitatea profesională.

CONCLUZII

Încercarea de a fundamenta un model andragogic de învăţare şi educaţie a adulţilor crează un cadru de referinţă pentru dezvoltarea teoriei şi practicii, în acest sens.

Cadrul didactic – andragogul în urma analizei principiilor, cerinţelor, caracteristicilor specifice instruirii adulţilor, vor putea conştient să proiecteze şi să realizeze acest proces.

Compararea modelului pedagogic și andragogic de instruire a adulților deschide noi perspective de extindere a oportunităților andragogice, aflate la etap de dezvoltare.

Subiectul abordat deschide și noi direcții de cercetare și inovare privind învățarea și educația adulților din perspectiva dezvoltării pieții muncii și provocărilor lumii contemporane.

Referințe:

1. KNOWLES, M.S. *The Adult Learner*: A Neglected Species. Houston, 1973.
2. ВАСИЛЬКОВА, Т.А. *Основы андрагогики*. Москва: Кнорус, 2009.
3. Ibidem.
4. Ibidem.
5. KNOWLES, M.S. *Op.cit.*

CONTEXTUL DE ÎNVĂŢARE, DETERMINANTĂ A EFICIENŢEI PROCESULUI DE FORMARE PROFESIONALĂ PRIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL UNIVERSITAR

THE LEARNING CONTEXT, KEY FACTOR OF PROFESSIONAL TRAINING PROCESS EFFICIENCY THROUGH UNIVERSITY EDUCATION

Otilia DANDARA, ORCID: 0000-0003-0226-3368
Universitatea de Stat din Moldova,
Chişinău, Republica Moldova
*Elena GOGOI, ORCID***:** *0000-0002-4159-3477*
Universitatea Tehnică a Moldovei,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 378.126:37.015.3:378.147

e-mail: otilia.dandara@usm.md
e-mail: elena.gogoi@faf.utm.md

Higher education has evolved over time, being responsive to society's needs and responding to sociocultural conditions anchored in time. The quality and efficiency of professional training through higher education has always been determined by a series of factors, which in all their influence, generated a conceptual approach in which the educational process was subordinated to certain principles and was carried out according to clearly outlined methodologies. The teacher and the student, the two actors carry out their activity in a certain learning/educational context, which essentially constitutes the basic condition for the realization of the educational paradigm. The relationship between the educational paradigm and the learning context is a complex and inter-determining one, a phenomenon that has been studied less, and even more, we could say that it has been neglected. In the current conditions, marked by the increasing need to bring the university environment closer to the labour market, we consider it necessary to take advantage of all the possibilities of the training paradigm based on the problems of the labour market and the educational context in which this paradigm becomes applicable.

Keywords*: higher education, learning/educational context, paradigm.*

Învăţământul superior a evoluat în timp, fiind receptiv la necesităţile societăţii şi răspunzând unor condiţii socioculturale ancorate în timp. Calitatea şi eficienţa formării profesionale prin învăţământul superior, dintotdeauna a fost determinată de o serie de factori, care în totalitatea influenţei lor, au generat o abordare conceptuală în care procesul educaţional s-a subordonat unor principii şi a fost realizat conform unor metodologii clar conturate. Profesorul şi studentul, cei doi actanţi îşi desfăşoară activitatea într-un anumit context de învăţare/educaţional, care constituie, în esenţă, condiţia de bază a realizării paradigmei educaţionale. Relaţia dintre paradigma educaţională şi contextul de învăţare este una complexă şi inter-determinantă, fenomen care a fost studiat mai puţin, ba mai mult chiar, am putea să zicem că a fost neglijat. În condiţiile actuale, marcate de accentuarea necesităţii apropierii mediului uni-

versitar de piața muncii, considerăm necesar de a valorifica posibilitățile paradigmei instruirii bazate pe problemele pieței muncii și a contextului educațional în care această paradigmă devine aplicabilă.

Cuvinte- cheie: *context de învățare/educațional, învățământ superior, paradigmă.*

INTRODUCERE

Procesul de formare profesională prin învățământul superior, se caracterizează printr-un nivel sporit de complexitate. Situația este cauzată de o serie de factori, printre care menționam:

- specificul mediului universitar, apreciat drept miză a asigurării perspectivei de dezvoltare socioeconomică; spațiu academic producător de cunoștințe și valori; mediu de educație a elitelor;
- potențialul uman al universităților, resursa umană, care generează capitalul uman de cea mai înaltă marcă;
- nivelul de calificare atribuit prin învățământul superior, universitățile asigurând societatea cu specialiști de înaltă calificare (nivelul 6-8).

Această configurație valorică a mediului universitar impune și anumite rigori care i-ar asigura și garanta eficiența și calitatea. Multiplele cerințe sunt înaintate curriculumului universitar, activității profesorului și studentului, asigurării unei infrastructuri de calitate, fără să conștientizăm, poate, că toate acestea sunt importante, dar constituie doar elemente ale întregului.

După o analiză retrospectivă a problemelor, deducem că prea puțin este abordată, ba mai mult chiar, am zice, neglijată, problema contextului de învățare, sau contextului educațional. Clarificarea conceptelor și a relației dintre elementele constitutuve ale unui proces de formare profesională, este importantă din considerentul asigurării bunei imagini a învățământului superior și a rolului acestui nivel educațional, miza socială a căruia a crescut considerabil în ultimele decenii.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Problema abordată de către noi se rezumă la metode teoretico-analitice. Prezentarea rezultatelor cercetării se bazează, în mare, pe intenția de a defini și prezenta exhaustiv două concepte: mediu de învățare/educațional și paradigmă educațională. Clarificarea accepțiilor și încercarea de a reda relația dintre aceste concepte, constituie esența modului de abordare a problemei.

La fel este utilizată și metoda analizei retrospective. Fără a pretinde la valorificarea *in extensio* a metodei istorice, prezentarea anumitor secvențe în dinamică temporală, au avut drept scop asigurarea unui suport cognitiv pentru înțelegerea caracterului flexibil și valabilitatea temporară a unei anumite configurații a procesului educațional realizat în universitate. Fără îndoială, analiza comparativă este metoda cea mai prezentă în cercetarea realizată.

REZULTATE ŞI DISCUŢII

Pornind de la o înţelegere tradiţională a termenilor, am putea accepta o sinonimie: contextul de învăţare fiind echivalat cu contextul educaţional. Într-o abordare ancorată în sistemul conceptual al ştiinţelor educaţiei, desigur că mediul de învăţare se rezumă la condiţiile care susţin procesul cognitiv, pe când mediul educaţional este văzut mai larg şi incumbă totalitatea condiţiilor care contribuie la atingerea finalităţilor: formarea conştiinţei şi comportamentului. În cele ce urmează vom utiliza ambele sintagme ca sinonime, punând accent pe accepţia care asigură o definire mai largă a termenilor.

Contextul de învăţare/educaţional este premisa şi condiţia de bază a realizării procesului educaţional în general şi al procesului de formare profesională, în special. Toate formele de realizare a educaţiei configurează un context, sau am putea zice că sunt rezultanta unui context, dar cea mai clară şi bine organizată configuraţie o are contextul educaţiei formale, fapt ce necesită o analiză şi apreciere a tuturor elementelor constitutive.

Indiferent de dimensiunea spaţială sau temporală, fiinţele umane au capacitatea de a învăţa. Actualmente există oportunităţi nelimitate de a învăţa oricând şi de oriunde, în diverse medii, fie fizice sau digitale. Fiecare individ îşi are propriul stil de învăţare, experienţele personale şi reflecţiile lor contribuind la diferitele modalităţi de învăţare. Scopul universităţilor, prin implicarea cadrului didactic, este crearea unui mediu de învăţare care să faciliteze, să stimuleze şi să optimizeze capacitatea discipolilor de a învăţa în vederea obţinerii de performanţe. Iar pentru un proces eficient de instruire e necesar de a explora contextul de învăţare, spre a-l face inovator, colaborativ, ludic şi uşor adaptabil pentru diverse necesităţi.

Contextul de învăţare a evoluat odată cu evoluţia fenomenului educaţional. Această constatare se referă la toate nivelurile educaţionale, inclusiv şi la învăţământul universitar. Acum un mileniu, drept context de învăţare servea relaţia profesor- student, profesorul fiind sursa cognitivă şi elementul determinat al unui mediu de învăţare. Aceeaşi situaţie o constatăm şi în procese educaţionale de un nivel mai inferior, unde drept mediu de învăţare servea atelierul maistrului, or, învăţarea era un proces unidirecţional, ucenicii, pentru a excela într-o meserie, învăţau meşteşugul pentru care au optat, în atelier, de la maistrul lor, maestru în domeniu. Odată cu şcolarizarea în masă, la începutul epocii industriale, fabricile au fost transformate în maşini, iar muncitorii deveneau o componentă esenţială a acelui context industrial de învăţare, un gen de maşină umană. Cu alte cuvinte, mecanizarea proceselor industriale a determinat şi mecanizarea procesului de învăţare. Din păcate, principiile învăţării mecanice, materializate prin procesul „livrării de conţinut" încă predomină în actualul sistem educaţional, dăinuind, ostentativ, în timp. Este important să subliniem faptul că dincolo de livrarea de conţinut, amintita abordare mecanicistă, de facto, reprobă interacţiunea şi activitatea, contestând rolul contextului de învăţare.

În secolul digital, dincolo de livrarea unidirecţională a conţinuturilor, trebuie, eminamente, să luăm în considerare interacţiunea şi activitatea, „contextele" de învăţare,

mediul social și cultural, componente procesuale reînnoite, indispensabile învățării, pe care educația și tehnologia este acum capabilă să ni le ofere.

Pe măsura intensificării nevoii de integrare în procesul de învățare, crește și relevanța contextului de învățare. Or, contextul modelează experiența de învățare. O examinare mai minuțioasă a conceptului de *context* ne permite să abordăm învățarea nu doar ca o activitate mentală realizată într-un vid, ci drept un ansamblu de factori ce interacționează, afectând învățarea și performanța [1].

Conceptul *context* își are originea în latinescul *contexere*, ceea ce semnifică „a țese împreună”, în sens larg, reprezentând „ansamblul de circumstanțe necesare pentru a învăța ceva” [1], în timp ce DEX-ul îl definește drept o „situație, ansamblu de împrejurări sau de condiții în care se produce *actul de comunicare”* [2].

Contextul de învățare a fost perceput și abordat diferit, în dependență de viziunea societății asupra educației și paradigmele acceptate la o anumită etapă istorică. Din perspectivă constructivistă, *contextul* reprezintă o rețea întreagă de interacțiuni, care nu pot fi localizate și delimitate, nu sunt stagnante, ci în perpetuă transformare, oferindu-i individului multiple experiențe de învățare. Contextul se schimbă pentru că este o rețea de interacțiuni care se întâmplă, sub influența altor actori din context și e șanjabil ca urmare a relațiilor/conexiunilor pe care le menținem cu acesta. Felul în care percepem transformarea contextului reprezintă instrumentul ce conduce construirea experienței noastre de învățare.

Din definiția propusă de Glosarul Reformei Educaționale din 29 August, 2014 (SUA), desprindem ideea că un *context educațional* are o configurație tridimensională a procesului de predare-învățare: *locația* fizică, *cultura* unei instituții și *abordările* educaționale [3].Sintetizând literatura de specialitate privind structura contextului educațional, identificăm următoarele elemente constitutive ale contextului de învățare: *spațiul fizic, cultura instituției, dimensiunea psiho-emoțională, dimensiunea socială, tehnologia, resursele educaționale / tehnici / metode / strategii e*tc.

Alte surse definesc *contextul de învățare* ca fiind un construct complex ce cuprinde resursele educaționale și tehnologia, mijloacele de predare, modurile de învățare și conexiunile cu contextele societale și globale. De asemenea, acest compus de practici umane și sisteme materiale vizează și dimensiunile comportamentale și culturale umane, inclusiv rolul vital al emoției în învățare și ne cere să examinăm și uneori să regândim rolurile profesorilor și discipolilor [4].

În sens larg, un context de învățare incumbă mai mult decât un spațiu fizic determinat de patru pereți sau o platformă digitală; acesta este un loc în care indivizii trăiesc un confort psihologic, se simt în siguranță și sprijiniți în procesul de cunoaștere, chiar mai mult, inspirați de mediul înconjurător. În studiile savanților Rivlin și Rothenberg atestăm ideea că o sală de clasă reprezintă un sistem constituit dintr-o relație complexă între structura fizică și amenajarea sălii, profesorul, studenții și distribuția spațiului [5].

Pentru a accentua acest adevăr, este suficient să facem o scurtă retrospectivă (de circa 50 de ani), pentru a scoate în evidență schimbările produse doar asupra configurației

geometrice a sălii de curs și a mobilierului și aranjamentului acestuia. Dacă încă în anii 70 ai secolului trecut, o aulă universitară era, cel mai probabil, o sală dreptunghiulară, neapărat echipată cu o platformă și un puputru pentru cadrul didactic, ușor aceste accesorii academice sunt eliminate. În următoarele decenii sunt considerate confortabile sălile pătrate, ca permit o mai mare varietate de manevrare sub aspectul poziției profesorului în raport cu studenții, iar în ultimii ani tot mai frecvente sunt solicitările pentru un mobilier ce ar permite flexibilizarea poziției fizice a studenților și modalitățile de interacționare cu profesorul.

Un element – cheie al contextului de învățare este paradigma educațională. Paradigma reflectă teoria, sau modul de abordare a procesului educațional într-o anumită perioadă. În baza paradigmei se configurează modelul educațional, care pune într-o anumită relație toate elementele constitutive. Unii dintre cei mai consacrații autori care au abordat problemele paradigmei educaționale, Th.Kuhn [6] și C. Bîrzea [7] au elucidat modalitatea de influență a acesteia asupra procesului educațional, fapt care ne-a permis să concluzionăm, în baza raționamentelor științifice formulate, că există o relație directă între paradigmă și context. Aceasta fiind: a) de determinare: paradigma determină dimensiunile/configurația contextului; b) interdependență: paradigma influențează contextul, iar contextul devine condiție de realizare a paradigmei; c) de subordonare: la o analiză mai minuțioasă a componenței contextului, paradigma poate fi apreciată drept element constitutiv. Câteva dintre tendințele-cheie ale noilor contexte de învățare includ educația progresivă, educația constructivistă și educația bazată pe abilități, modele bazate pe probleme/ proiecte/ studiu de caz, modele de învățare mixte, bazate pe design, școală virtuală, clasă inversată, *blended learning* = învățarea mixtă [8].

În viziunea unor autori, *principală funcție a unui context de învățare* vizează promovarea unei învățări eficiente și asigurarea faptului că conținutul predat este învățat sau dobândit [9]. Astfel, mediul de învățare e perceput drept un cadru care oferă posibilitatea dezvoltării unui proces de predare-învățare în care sunt promovate situațiile de învățare organizate și o platformă pentru armonizarea relației student-profesor.

În condițiile realității începutului secolului al XXI –lea și în concordanță cu noua concepție a învățământului superior, cunoscută de către noi ca Proces Bologna, identificăm ca relevante cerințelor actuale față de învățământul superior, demersul formării profesionale bazată pe probleme conectate la piața muncii (PBL). PBL întrunește elementele constitutive ale unui nou context de învățare și necesită o reconsiderare holistică a multiplelor schimbări în elementele acestui mediu: spațiul fizic, conținutul și designul curriculumului, noi metode de predare și învățare, abordări multiple în metodele de evaluare.

Fiind o strategie educațională, apărută ca rezultat al necesității de diversificare a modalităților de realizare a procesului educațional, axată pe activitatea studentului şi orientată spre problemele reale ale mediului socioeconomic, PBL nu poate, conceptual, să se rezume la abordări rigide şi modele „pure”. Diversitatea modalităţilor de utilizare a acestei strategii depinde de particularităţile culturii academice a universităţii, viziunea de formare a specialiștilor pentru diverse domenii de activitate profesională.

PBL este o strategie de formare profesională, care implică studentul activ în achiziţionarea competenţelor profesionale. Este o modalitate de instruire, care scoate studentul din sala de curs, îl plasează în situaţia de a cunoaşte problemele mediului profesional real şi a învăţa prin rezolvarea acestora. În general, şi un program de formare profesională realizat tradiţional şi un program de formare realizat prin PBL, are aceleaşi finalităţi – formarea sistemului de competenţe profesionale, determinate de standardul de calificare, dar modalitatea de formare a acestor competenţe şi respectiv, eficienţa formării lor, este diferită.

Strategia PBL creează un context de învăţare, în care studentul relaţionează cu realitatea profesională şi achiziţionează nu doar cunoştinţe teoretice şi unele abilităţi, ci îşi formează şi atitudini (aspect important al unei competenţe profesionale).

Proiectarea unui program de studii, axat pe strategia PBL, produce schimbări:

- planului de studii;
- curriculumului la disciplină;
- organizării procesului de formare profesională;
- relaţiei profesor-student;
- relaţiei student-student;
- modalităţilor de instruire şi învăţare;
- relaţiei dintre universitate şi mediul respectiv al pieţei muncii (întreprinderi, organizaţii);
- procesului de evaluare;
- gradului de implicare activă a studentului.

Un program de studii bazat pe probleme poate fi înţeles ca un mediu integrat de cunoaştere şi învăţare, care poate fi abordat din mai multe puncte de vedere, inclusiv din punct de vedere psihologic, tehnologic, cultural şi pragmatic. Factorii psihologici sunt legaţi de modul în care indivizii câştigă, organizează şi utilizează cunoştinţele şi competenţele lor. Avantajele tehnologice se concentrează pe acţiuni, metode şi infrastructuri ale mediului de învăţare create de posibilităţi tehnologice avansate, cum ar fi mediile virtuale de învăţare. O perspectivă culturală reflectă credinţele educaţionale existente şi valorile şi rolurile organizaţionale [10].

În programul de formare profesională, realizat prin strategia PBL, finalităţile (proiectate în termeni de competenţă), care reflectă sistemul de competenţe profesionale, constituie elementul principal, ţinta spre care este orientat întreg procesul de instruire.

Problemele rezolvate pe parcursul anilor de studii, au scopul de a forma aceste competenţe profesionale, a-l pune pe student în situaţia de a dobândi aceste competenţe, lucrând individual, dar şi în grup, pentru a-şi antrena abilităţile necesare pentru integrarea într-un colectiv de muncă.

PBL ca o întreagă filosofie educațională include aspecte sociale favorabile, elementele învățării experiențiale, facilitare, ghidare, cooperare. De asemenea, este văzută ca o strategie de reînnoire a culturii educaționale, deși dezvoltarea și implementarea curriculum-ului PBL afectează cultura educațională și pedagogică.

Astăzi se încearcă tot mai multe metodologii și strategii didactice noi care permit studenților să se confrunte cu situațiile din viața reală. Strategiile de învățare prin cooperare sunt considerate abordări de predare-învățare ce sunt orientate spre îmbunătățirea integrativă a competențelor profesionale și personale ale studenților. Abordarea acestor strategii este intrinsec legată de multe dintre paradigmele educaționale de astăzi, fiind considerate cele mai bune practici ale lumii ce includ învățare activă, învățare centrată pe student, învățare bazată pe probleme și învățare bazată pe proiecte.

În viziunea cercetătoarei Miriam S. Wetzel, dezvoltarea personalului academic pentru această abordare, numită PBL, este esențială pentru a asigura tranziția de la o filosofie tradițională la o filosofie bazată pe probleme [11]. Această dezvoltare a mentorilor ar trebui să includă învățarea experimentală, munca în grup mic, reflecție critică și învățarea bazată pe probleme etc. De asemenea, această experiență, permite ca mentorul să învețe din nou a preda într-un alt context de învățare, unul bazat pe probleme și care îi va permite să empatizeze mai bine cu stările emoționale ale studenților și care poate ajuta la propria dezvoltare personală [12]. Prin urmare, ei trebuie să fie sensibili la sporirea respectului de sine al studenților, provocându-i să-și justifice propunerile, ipotezele, ideile în discuțiile de grup.

Încă acum câteva decenii, cercetătorii Barrows și Tamblyn, 1980, promovau ideea că rolul profesorului într-un context de învățare prin cooperare bazat pe soluționare de probleme, depășește transmiterea informațiilor și a cunoștințelor către studenți, migrând spre facilitarea învățării lor. În viziunea lor, abilitățile cadrului didactic privind procesul de facilitare a învățării, devin cruciale pentru învățarea studentului, nivelul lor de expertiză contând mai puțin. Pentru ei, un cadru didactic care este un bun mentor ce poate ghida cu succes studentul în orice domeniu [Apud 13].

Mediul PBL implică modificări, pe alocuri, radicale, nu doar în designul spațiului fizic, ci și în reinterpretarea conținutului și designului curriculumului. De asemenea, acesta vine și cu strategii de reînnoire a culturii educaționale, abordări inovative ale procesului de predare-învățare-evaluare și viziuni curriculare care modifică percepția privind abordarea paradigmei educaționale tradiționale.

Problemele rezolvate pe parcursul anilor de studii, au scopul de a forma aceste competenţe profesionale, a-l pune pe student în situaţia de a dobândi aceste competenţe, lucrând individual, dar şi în grup, pentru a-şi antrena abilităţile necesare pentru integrarea într-un colectiv de muncă.

CONCLUZII

Învățământul superior este parte integrantă a relațiilor sociale complexe pe care le trăiește societatea modernă. Dinamismul, concurența și consumul sunt caracteristici vitale ale oricărui fenomen social, inclusiv a învățământului superior. În aceste condiții răspunsul relevant așteptat de către piața muncii, impune modificarea dimensiunilor procesului de formare profesională prin învățământul superior și în primul rând a contextului de învățare/educațional. Paradigma PBL constituie, în plan teoretic, concepția

și modelul de intervenție educațională care contribuie la configurarea unui mediu de învățare relevant cerințelor beneficiarilor (angajatorilor și studenților). În plan aplicativ, universitatea și profesorul sunt cei doi factori a căror implicare este determinantă pentru reușita intențiilor ideatice: instituția, prin crearea condițiilor favorabile (aspect financiar, logistic și de infrastructură), iar cadrul didactic, prin comportamentul schimbat, care i-ar oferi exercitarea unor noi roluri în relația cu studentul într-un nou mediu de învățare.

Referințe:

1. MALAMED, C. The Importance of Context in Learning Design. Disponibil: https://theelearningcoach.com/elearning_design/context-in-learning-design/ [Accesat: 20.06.2023].
2. *Learning Environments: Definitions, Types, and Characteristics.* Disponibil: https://exploringyourmind.com/learning-environments-definitions-types-and-characteristics/ [Accesat 12.06.2023].
3. *Context*. Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/context/definitii [Accesat: 12.06.2023].
4. *Learning environment* In *The Glossary of Education Reform*. Disponibil: https://www.edglossary.org/learning-environment/ [Accesat: 08.06.2023].
5. *Learning environment*. Disponibil https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/learning-environments [Accesat: 22.06.2023].
6. RIVLIN, L. G., ROTHENBERG, M. The Use of Space in Open Classrooms. In MARTIN, S. H. The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers. In: *Journal of Environmental Psychology*. 2002, vol. 22, issue 1-2, pp. 139-156 ISSN 0272-4944. Disponibil: https://pedagog.uppsala.se/globalassets/pedagog-uppsala/dokument/tl/1-s2.0-s0272494401902397-main.pdf [Accesat: 16.07.2023].
7. KUHN, Th., The Structure of Scientific Revolutions. University of Chicago, 1962, ISBN: 0-226-45803-2.
8. BÎRZEA, C. Arta şi Ştiinţa Educaţiei. Bucureşti, 1995. 117 p. ISBN 97-10-4520-9.
9. *Learning environment*. In: Wikipedia: The Free Encyclopedia [online]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_environment [Accesat: 09.07.2023].
10. Learning Environments: Definitions, Types, and Characteristics. In *Educational and Developmental Psychology*. Disponibil: https://exploringyourmind.com/learning-environments-definitions-types-and-characteristics/ [Accesat: 20.06.2023].
11. LAND, S. M., HANNAFIN, M. J. Student-Centered Learning Environments: Foundations, Assumptions, and Implications. 7 p.; In: *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of*

the Association for Educational Communications and Technology. Disponibil: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397810.pdf [Accesat: 20.06.2023].

12. WETZEL, M. S. Developing the role of the tutor/facilitator. In: *Postgraduate Medical Journal* 1996, vol. 72, issue 850, pp. 474-477 ISSN 0032-5473. Disponibil: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2398555/pdf/postmedj00020-0028.pdf [Accesat: 09.06.2023].
13. BROOKFIELD, S. Through the lens of learning: how the visceral experience of learning reframes teaching. In RICHLIN, L. (Ed.), To Improve the Academy, Vol 15 (pp. 3-15). Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education. 1996. Disponibil: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1351&context=podimproveacad [Accesat: 18.06.2023].
14. NEVILLE, A. J. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? In: *Medical Teacher*. 1999, vol. 21, issue 4, pp. 393-401 ISSN 0142-159X. Disponibil: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421599979338 [Accesat: 12.05.2023].

ANDRAGOGUL ÎN SISTEMUL EDUCAȚIEI ADULȚILOR: PROFIL ȘI COMPETENȚE PROFESIONALE

THE ANDRAGOGUS IN THE ADULT EDUCATION SYSTEM: PROFILE AND PROFESSIONAL SKILLS

Carolina ȚURCANU, ORCID: 0000-0001-8450-3075
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.013.83:374.7:37.015.3 e-mail: carolina.turcanu@usm.md

The intensive development of adult pedagogy, the increasing demands towards adult learning and education dictated by the labor market, internal and external factors, as well as growing personal needs, generate the need for the initial and continuous training of pedagogues - andragogues for this field. The andragogue is the teaching staff for adults. It should be noted that in the Republic of Moldova the first steps are being taken to initially train teaching staff for adults. In this article, the focus is on the general problems faced by teachers, including andragogists-practitioners: the low level of motivation for educational activity, the quality of teaching staff, unfavorable conditions for educational activity, etc. For the first time, the problem of the andragogue's professional skills is addressed: heuristic, communicative, teleological, instrumental, operational, decision-making skills. A model of the activity of the andragogue is also proposed: objectives, functions, actions, etc.

Keywords: *adult learning, andragogue, andragogy, professional skills, tutor.*

INTRODUCERE

Persoana care realizează profesional procesul educaţional şi asigură atingerea finalităţilor prognozate poartă numele de *profesor (pedagog)*[1]. Neprofesional, de educaţie se preocupă aproape toţi oamenii, însă numai profesorul ştie unde, ce şi cum trebuie de acţionat, numai profesorul dispune de competenţe de a acţiona în raport cu legităţile pedagogice.

Munca profesorului este una dintre cele mai complicate tipuri de activităţi umane. Însă, majoritatea nu conştientizează acest lucru şi se limitează la a percepe doar unele caracteristici externe subiective ale acestei activităţi. În acest context A.Disterveg a meţionat: *„Un profesor ineficient oferă educabililor adevărul, un profesor bun îi învaţă pe educabili să găsească singuri acest adevăr*” [1, p.227].

Epoca postmodernismului a generat schimbări de atitudini faţă de educaţie. În prim-plan se impun: pragmatismul, tehnologizarea, informatizarea etc. În acest context apar două pericole şi contradicţii: (1) măiestria pedagogică individuală se retrage

[1] Conceptul propus se referă și la cadrul didactic pentru adulți – *andragogul*.

pe planul doi, cedând locul tehnologiilor și (2) accentuarea laturii formative pune în pericol pe cea informativă, şi invers.

A „împăca" aceste două abordări este foarte complicat. Punând accentual pe una pierdem alta. De aceea, sarcina de a rezolva aceste contradicţii revine, în primul rând, pedagogului.

În societăţile corect organizate statutul pedagogului este foarte înalt. Teoretic, toată lumea cade de acord cu această afirmaţie. Însă, în mod practic situaţia diferă semnificativ. Viaţa a provocat (a câta oară) încă un scenariu al dezvoltării relaţiilor dintre societate şi profesor/ pedagog.

Învăţământul a devenit nu doar accesibil pentru toţi, ci şi obligatoriu nu mai jos decât nivelul prestabilit (în Republica Moldova învăţământul obligatoriu este de 9 ani). Practic, mulţi sunt impuşi să înveţe contrar voinţei lor. În aceasta şi constă contradicţia. Numeroase cercetări atestă că doar 20% din oameni au capacitatea de a munci în plan intelectual, 80% fiind capabili pentru activităţi vocaţionale. Actualmente orice persoană poate obţine atâta educaţie cât doreşte. Accesul la cunoştinţe este deschis pentru toţi şi nimeni nu este forţat a le obţine. În acelaşi timp, cunoştinţele obţinute prin instruire impusă nu sunt trainice; în acest caz se primeşte că omul este impus să îndeplinească voinţa altora.

S-a schimbat atitudinea faţă de serviciile educaţionale care în mare parte astăzi se prestează contra plată. Iar din cauza nivelului scăzut al profesionalismului unor pedagogi produsele activităţii educaţionale se dovedesc a fi de o calitate proastă. În acest caz nu competenţele reale ale absolvenţilor, ci diplomele devin „permise" în carieră. Este evident că această tendinţă ştirbeşte semnificativ sensul adevărat al instruirii. Şi trebuie să conştientizăm că ne paşte pericolul agramaţiei, care este problema nu atât a pedagogilor, cât a întregii societăţi.

Profesia de pedagog a devenit una neprestigioasă. Majoritatea absolvenţilor talentaţi activează nu în domeniul educaţional, în care s-au specializat, ci acolo unde sunt mai bine plătiţi, iar în sfera învăţământului se încadrează tot mai mulţi pedagogi slab pregătiţi care „umplă" (de altfel, cu mare greu) vidul format. Se constată o denaturare a viziunilor tradiţionale faţă de persoana cu studii superioare.

Noi nu vom putea promova reforme în domeniul ştiinţific, în viaţa socială, dacă învăţământul şi cultura vor fi la nivelul actual. Cu regret, şi la etapa actuală în instituţiile de învîţământ cu profil pedagogic nu se realizează diagnosticarea candidaţilor în planul dotării pedagogice. Desigur, ideal ar fi ca în activitatea educaţională să fie promovate persoane având capacităţi pedagogice evidente.

În acest sens, A.Dragu a evidenţiat mai multe tipuri de pedagogi [2].

Tabelul 1

Tipuri de profesori

Nr. d/o	**Trăsătura**	**A Eficient**	**B Ineficient**	**C Rigid**	**D Dependent de circumstanţe**
1.	Empatie	Identificare reală	Neidentificare	Identificare sterilă	Identificare simulată
2.	Sensibilitate, dragoste pentru copii	Trăire afectivă reală, în concordanţă cu cea a elevului	Atitudine de indiferenţă	Control raţional al relaţiilor afective cu elevii	Ataşare afectivă neselectivă, hiperprotectivă
3.	Echilibru afectiv	Adaptabilitate afectivă	Predomină dispoziţia afectivă negativă	Rigiditate, inflexibilitate afectivă	Libertate afectivă
4.	Ascendenţă, autoritate	Putere de influenţă	Autoritarism steril	Autoritarism binevoitor	Toleranţă, atitudine arbitrară
5.	Mobilitate a comportării	Adaptabil	Greu adaptabil	Conservator	Versatil
6.	Capacitate de anticipare şi cunoaştere a educabililor	Capacitate de relaţionare – integrare	Ambiguitate şi confuzie	Claritate şi completitudine cognitive	Reflectare globală, secvenţială
7.	Capacitate creatoare	Comportament ceativ, antischemă	Comportament stereotip	Comportament conformist cenzurat	Nonconformism
8.	Energie, perseverenţă	Forţă energică, vitalitate	Apatie	Tenacitate, inflexibilitate	Adaptare economicoasă
9.	Capacitate organizatorică	Capacitate de interacţiune şi diferenţiere operaţională între participanţii la acţiune	Capacitate limitată de coordonare şi conducere a unui sistem	Capacitate de asigurare a eficienţei independent de interacţiuni	Capacitate de a întreţine relaţii interpersonale şi de liberă comunicare
10.	Consecvenţă, obiectivitate	Consecvent-obiectivă	Oscilant-sugestibilă	Inflexibil-subiectivă	Inconstant-subiectivă

Prezintă interes modelul pedagogului ideal fundamentat de către I.Podlâsîi [3]:

Tabelul 2

Pedagogul ideal

Ca specialist	Ca lucrător	Ca om
• cunoaşterea teoriilor pedagogice; • posedarea măiestriei pedagogice; • cunoaşterea filosofiei educaţiei, teleologiei; • cunoaşterea psihologiei; • posedarea de tehnologii educaţionale; • capacitatea de a organiza raţional activitatea; • dragostea faţă de specialitate; • dragostea faţă de elevi; • încrederea în elevi; • capacităţi pedagogice; • erudiţie generală; • răbdare; • optimism; • empatie; • creativitate; • reacţie imediată; • spiritualitate; • înţelegere; • dorinţa de a lucra cu elevii; • comunicativitate; • exigenţă; • stăpânire de sine; • echitabil; • capacităţi manageriale; • capacitatea de a asculta.	• capacitatea de a înainta obiective şi de a le atinge; • capacitatea de a distribui timpul; • formarea continuă; • orientarea permanentă spre asigurarea calităţii; • capacităţi creative; • optimism conştient; • dorinţa de a lucra; • capacitatea de a activa în echipă; • responsabilitate; • activism; • orientarea în situaţii educaţionale.	• calităţi morale înalte; • participarea în viaţa socială; • poziţie socială activă; • civism dezvoltat; • exemplu pentru alţii; • respectarea legilor; • mândrie naţională; • patriotism; • sănătate; • umanism; • necesitatea de a comunica; • deschidere; • atitudine critică faţă de acţiunile proprii.

ANDRAGOGUL: COMPETENŢELE PROFESIONALE/ PEDAGOGICE

De menţionat că activitatea andragogică doar pe jumătate este construită în baza tehnologiei raţionale, partea a doua ţine de artă/ măiestrie. De aceea, prima cerinţă faţă de andragog este cea legată de competenţele profesionale (andragogice).

Aşadar, competenţele andragogice reprezintă calitatea personalităţii reflectată integrat în activitatea cu educabilii-adulţi.

În literatura de specialitate gasim mai multe abordari şi clasificări ale competenţelor andragogice. Termenul „*competenţă*” are înţelesul de abilitate de a satisface scopurile educaţiei [4, p.180-181].

Competența profesională în acțiunea educativă desemnează abilitatea de a se comporta într-un anume fel într-o situație de învățare. În acest sens, „competența reprezintă posibilul comportament, în timp ce performanța dezvăluie realul comportament” [5, p.99]. Competența este condiționată de informație, iar aceasta acționează asupra performanței și asupra stilului de muncă al andragogului în mediul de învățare. Există astfel următoarea relație:

N.Mitrofan identifică următoarele competențe profesionale: *competența euristică* (nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă); *competența de comunicare* și *empatică* (inițierea și declanșarea actului comunicării cu educabilii de către andragog prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului – calea verbală și nonverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate – și stăpânirea de către andragog a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles); *competența epistemică* (repertoriul de cunoștințe în domeniul cunoașterii profesat, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului educabililor); *competența teleologică* (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice, care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil andragogice, rațional gândite și operaționalizate); *competența instrumentală și de conducere* (de cunoaștere a unor limbi străine și de utilizare a ansamblului de metode și de mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a educabililor adecvate scopurilor urmărite); *competența operațională* (capacitatea de a utiliza o aplicație sau mai multe, dar nu de a o modifica sau crea); *competența decizională* (alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoarea sau de utilitatea mai mare pe care o au în a afecta comportamentul educabililor); *competența de evaluare* (măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu educabilii și de către educabili) [6, p.182].

I.Podlâsîi evidențiază următoarele categorii de competențe profesionale: *organizatorice* (organizarea grupului de educabili, diagnosticarea și practicarea activității cu educabilii, monitorizarea activității educabililor etc.); *didactice* (conceperea rezultatelor învățării, aplicarea tehnologiilor andragogice eficiente, motivarea învățării etc.); *perceptive* (înțelegerea educabilului, evaluarea obiectivă a stării emoționale a educabililor, stabilirea particularităților psihice ale acestora etc.); *comunicative* (inițierea actului de comunicare, relaționarea eficientă cu educabilii etc.); *sugestive* (influența emoțional-volitivă asupra educabililor); *investigaționale* (aprecierea situațiilor de învățare, realizarea cercetărilor aplicative); *epistemice* (învățarea pe parcursul carierei pedagogice).

În Republica Moldova de abea se pune problema pregătirii formatorilor în educația adulților – andragogilor de diferite specializări: formator, tutore, consilier, manager.

Există unicul masterat în cadrul Universității de Stat din Moldova în cadrul căruia se pregătesc „formatori” – „formarea de formatori”, însă fără a concretiza denumirea andragogică. În genere noțiunile de „andragogie”, „andragog” nu au o răspândire largă în cadrul comunității pedagogice din țară.

E de menţionat, că în activitatea de formare profesională continuă a specialiştilor activează, de regulă, cadre didactice din domeniu cu titluri ştiinţifice, însă fără pregătire specială, acumulând experienţa de a lucra cu adulţii, în practica reală.

Totodată, învăţarea şi educaţia nonformală, nonprofesională este realizată adeseaori de specialişti de diferite profiluri, având o experienţă practică în domeniul, de regulă, entuziaşti.

Este evidenta faptul, că fără promovarea a unei politici eficiente de formare a formatorilor în educaţia adulţilor – andragogilor, este imposibil de format un sistem viabil de învăţare şi educaţie formală/ nonformală a adulţilor. Pentru a obţine statut de andragog e nevoie de realizat următorii ***paşi***:

✓ *opţiunea* – alegerea conştientă a profesiei în raport cu particularităţile psihologice şi individuale proprii;

✓ *formarea* profesională iniţială unui sistem de competenţe a unor experienţe în rezolvarea problemelor educaţionale;

✓ *adaptarea* profesională – asimilarea profesiei, noilor roluri sociale, formarea calităţilor individuale şi profesionale, acumularea experienţei profesionale;

✓ *profesionalizarea* **–** formarea competenţei proprii cu referire la educaţia adulţilor, integrarea calităţilor individuale şi a celor profesionale;

✓ *măiestria pedagogică* – realizarea deplină în activitatea profesională.

Andragogul trebuie să dispună de: competenţe profesionale specifice şi de comunicare; calităţi personale: etice, morale etc.; cultură profesională: intelectuală, emoţională, axiologică; acţională.

Tabelul 3

Modelul activităţii andragogului

Obiective	Funcțiile andragogului	Acțiunile adultului
Diagnosticare psiho-andragogică a adultului		
• Identificarea particularităților de cunoaștere și învățare a adulților, indicatorilor individuali de învățare. • Susținerea și dezvoltarea motivată pentru învățarea, stabilirea nevoilor și problemelor concrete ale adulților. • Analiza nivelului de competențe formate anterior. • Identificarea nivelului de experiențe: sociale, profesionale, educaționale	• Expert în domeniul andragogiei • Organizator • Consultant • Mesager • Andragog-psiholog • Tutore	Pregătirea către procesul diagnostic. Conștientizarea responsabilității proprii. Automotivarea, conștientizarea importanței procesului diagnostic.

Planificarea procesului de învățare		
• Elaborarea curriculumului educațional axat pe nevoi și contexte. • Stabilirea finalităților învățării. • Identificarea unităților de conținuturi. • Stabilirea strategiilor, metodelor și formelor de învățare. • Stabilirea mecanismelor de monitorizare și evaluare a rezultatelor învățării	• Expert în domeniul andragogiei • Andragog • Conceptor de curricula	• Conștientizarea importanței etapei date și a responsabilităților proprii • Capacitatea de a formula finalități • Conștientizarea importanței unităților de conținut • Cunoașterea formelor, metodelor de predare-învățare-evaluare
Crearea condițiilor de realizare a procesului andragogic		
• Asigurarea mediului favorabil de învățare. • Asigurarea științifico-didactică/ curriculară. • Asigurarea motivației pentru învățare	• Organizator • Consultant • Tutore • Psiholog	• Participare în crearea climatului psihologic favorabil • Automotivare
Realizarea procesului de învățare		
• Organizarea interacțiunilor a participanților în procesul de învățare • Diagnosticarea funcțional-cognitivă a adulților din perspectiva pregătirii către învățare • Stabilirea problemelor concrete de învățare • Crearea situațiilor de învățare • Monitorizarea procesului de învățare	• Expert • Organizator • Consultant • Tutore	• Percepție • Memorare • Reproducere • Susținerea • automotivarea
Evaluarea rezultatelor învățării		
• Stabilirea nivelului real al rezultatelor învățării • Stabilirea posibilităților nevoii de învățare • Formularea finalităților de perspectivă • Motivarea autoformării continue	• Evaluator	• Demonstrarea nivelului a rezultatelor învățării • Proiectarea perspectivelor de învățare • Autoformare

Corectarea procesului de învățare		
• Corectarea conținutului, metodelor și tehnicilor de învățare • Reactualizarea finalităților în raport cu schimbarea contextelor și nevoilor de învățare • Corectarea criteriilor și modalităților de evaluare	• Manager • Expert • Tutore	• Formularea opiniei proprii cu referire la procesul de organizare a învățării

La etapa actuală a învățării și educației adulților a apărut o nouă specializare – *tutore*: consultatnt, organizator, conceptor.

În afară de cunoașterea Andragogiei el trebuie să dispună de unele caracteristici și calități specifice și, în primul rând, să promoveze o abordare pozitivă a educabililor-adulți și să fie capabil singur să învețe pe tot parcursul vieții.

Tutorele trebuie să fie expert în instruire, educație și motivare a adulților pentru învățare.

Tutorele are următoarele ***obligații***: elaborarea în comun cu cei ce învață a curricula de învățare a adulților; elaborarea calendarului de realizare a sarcinilor individuale în raport cu nevoile și opțiunile ale adulților; participă în proiectarea procesului de învățare la toate etapele; selectează și aplică forme și metode eficiente de învățare; monitorizează lucrul individual al adulților; asigură motivarea înaltă a adulților către învățare; participă în diferite tipuri de consultări; permanent participă în formări continue.

Așadar, tutorele-andragog are și următoarele ***responsabilități***: a învăța să învețe, organizarea, realizarea și monitorizarea învățării și educației adulților, motivarea adulților pentru învățarea, consultarea acestora, perfecționarea tehnologiilor de învățare și educație a adulților.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Ca rezultat al acsetui studiu se prezintă modelul activității andragogului, sistemul de competențe profesionale, deschiderea de perspective privind formarea inițială și continue a cadrelor didactice pentru adulți. Pentru discuțiise propun următoarele întrebări:

- Este oare nevoie de formare inițială a andragogilor?
- Cum pot fi motivați pedagogii să se recalifice în andragogi?
- Care este rolul andragogului în stailirea nevoilor de învățare de către adulți?

CONCLUZII

Perioada actuală a generat mai multe provocări și contexte mai puțin favorabile pentru cadrele didactice, icnlusiv cadrele didactice pentru adulți. Deși, se întreprind mai multe încercări de a îmbunătăți situația în sistemul de învățământ și, în special, cu referire la cadrele didactice. Mai puțin se discută despre statutul și rolul andragogilor.

Caracterizarea tipurilor de andragogi, propunerea unui model de activități al andragogului și a unui sistem de competențe în acest sens, asigură unele condiții de formare inițială și continue a cadrelor didactice pentru adulți – andragogii.

Referințe:

1. ДИСТЕРВЕГ, А. *О природосообразности и культуросообразности воспитания*. Избрание педагогических сочинений. Москва, 1956.
2. DRAGU, A. *Structura personalităţii pedagogului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
3. НОЙНЕР, Т. *Педагогика.* Москва, 1984.
4. CĂLIN, M. *Teoria şi metateoria acţiunii educative*. Bucureşti: Aramis, 2003.
5. BELOUS, V. *Inventica.* Iaşi: Asachi, 1992.
6. CĂLIN, M. *Op.cit*.

PROFESORUL COMPETENT INTERCULTURAL

THE INTERCULTURALLY COMPETENT TEACHER

Olga DICUSARĂ, ORCID: 0000-0002-9387-465X
Universitatea de Stat din Moldova,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 37.011.3-051:37.015.3:008
e-mail: negruta_olga@inbox.ru

In the context of social, demographic, cultural, economic, scientific, technological changes, the world of education is also continuously evolving. This is also true for the teaching profession, which is faced with new demands, responsibilities and expectations. The social diversity present in schools imposes new roles on the teaching staff.

Today, the teacher is rather a cultural facilitator who translates dialogues, mediates conflicts, develops democratic relationships in the class of students. The diversity training of the teaching staff involves three major dimensions: the cognitive, instrumental-methodological and relational-behavioral dimensions. The teacher's intercultural competence refers specifically to his ability to mobilize knowledge, methods of action, but also positive attitudes in solving situations of intercultural interaction.

Even if, in this millennium, cultural literacy is considered an indispensable form of literacy, we still witness the lack or insufficient preparation of teachers to teach in diverse educational environments. In this sense, the responsibility rests with the state institutions, which must insist more on the initial and continuous training of teaching staff through the prism of the dimension of interculturality.

Cuvinte-cheie: *competenţă, competenţă interculturală, diversitate, educaţie, profesor.*

INTRODUCERE

O societate cu o cultură şi civilizaţie recunoscute se formează şi se dezvoltă doar printr-o educaţie sănătoasă. O educaţie de calitate însă este realizată de profesori buni, bine pregătiţi pentru o astfel de meserie. Profesorul îndeplineşte o profesiune de o deosebită importanţă, acea care asigură formarea şi pregătirea personalităţii tinerilor generaţii şi pregătirea lor profesională în cadrul instituţiilor de învăţământ, strâns legate de viaţă, de activitatea socio-profesională, morală şi cetăţenească. Prin aceasta, profesorul contribuie la realizarea celui mai important "produs" al societăţii, omul pregătit, competent să se integreze în activitatea social-utilă, aducându-şi aportul la producerea bunurilor materiale şi spirituale, la progresul continuu al societăţii.

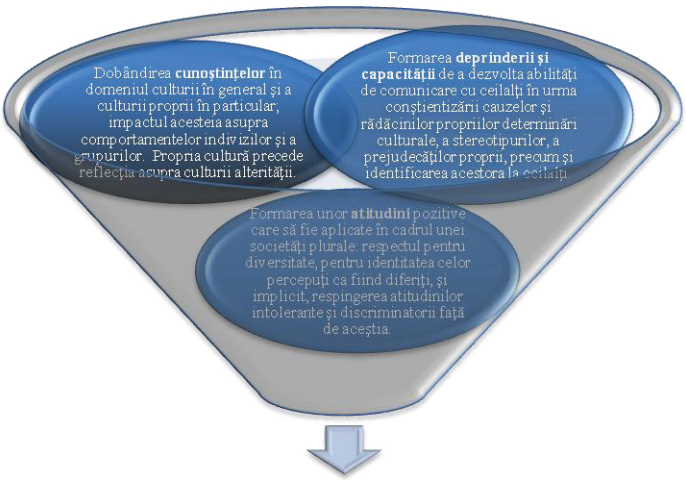
Având în vedere că personalul didactic constituie un valoros detaşament al intelectualităţii, este necesar ca, o dată cu realizarea obiectivelor lui principale - educarea şi pregătirea tinerilor, să se manifeste şi ca un factor de progres social, de dezvoltare a ştiinţei şi culturii, de ridicare a nivelului cultural al cetăţenilor, de rezolvare a diverselor probleme ale vieţii.

Astăzi, tânăra generaţie trebuie să facă faţă în mod activ caracterului multietnic şi multicultural al societăţii moldoveneşti, pentru a se raporta într-o manieră constructivă şi pozitivă acestei diversităţi. Aceasta trebuie să fie îndrumată cu grijă în vederea achiziţionării de cunoştinţe vaste şi funcţionale despre cultura naţională şi universală, să încerce experienţe multiple de învăţare formativă pentru dobândirea de abilităţi şi, în acelaşi timp, să îşi poată forma atitudini corecte, să manifeste deschidere şi disponibilitate de comunicare şi interacţiune civilizată cu orice om de pe planetă, să poată coopera cu acesta pentru a soluţiona probleme comune.

Devine deci, evident, că rolul esențial în tot acest proces de formare revine profesorului, care lângă poziția sa tradiţională de „transmiţător de cunoștințe”, profesorul de astăzi este văzut ca un „facilitator”, un „mediator cultural”, „translator de dialoguri”, „broker cultural”, astfel rolurile vechi şi noi se completează dând sens şi eficienţă acţiunilor profesorului zilei de astăzi. Așa cum evidențiază și A. Nedelcu, profesorul competent din punct de vedere intercultural, cel care pregăteşte elevii pentru ziua de mâine, nu poate lucra cu pedagogii ale „zilei de ieri”.

MATERIAL ŞI METODĂ

Formarea pentru interculturalitate a cadrelor didactice implică un proces complex și multiform. Pornind de la accepțiunea generală a termenului de competență, care se referă la acel sistem de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, abilități, valori şi atitudini ce-i permit individului să rezolve situații-problemă din activitatea profesională și personală de viață, în figura 1.1 am prezentat *Structura competenței interculturale,* cu accent pe fiecare element component, abordat prin prisma interculturalității [1, p. 7].



Competența formată, manifestată prin stimularea participării **active** în sensul aplicării principiilor pluraliste și a combaterii rasismului, xenofobiei, și a discriminării din orice punct de vedere.

Figura 1.1. Structura competenței interculturale (O. Dicusară) [1, p. 7]

Formarea pentru diversitate implică schiţarea dimensiunilor profilului profesorului competent cultural. Astfel, Prof. A. Nedelcu descrie în acest sens trei mari **dimensiuni**:

- Dimensiunea cognitivă;
- Dimensiunea instrumental-metodologică;
- Dimensiunea expresivă.

Dimensiunea cognitivă este o direcţie indispensabilă formării pentru interculturalitate, pornind de la ideea că dezinformarea sau lipsa de informații conduc în consecință la construcţia prejudecăţilor şi prefabricatelor de gândire. Iar competenţa culturală a persoanei implică în acest caz deținerea un ansamblu de cunoştinţe culturale și experienţe interculturale cu privire la:

- cunoaşterea drepturilor omului şi a organizațiilor naționale și internaţionale cu referire la acestea;
- cunoaşterea problemelor principale ale societății actuale cu privire la încălcarea drepturilor omului;
- cunoaşterea categoriilor de persoane defavorizate, a situaţiilor şi nevoilor acestora etc.

Dimensiunea instrumental-metodologică se referă la capacitatea profesorilor de a aplica metode didactice și educaționale care să promoveze valori precum: echitatea, colaborarea, cooperarea, respectul pentru diversitate, toleranța, valorizarea individuală etc. Ca urmare, aceștia trebuie:

- să răspundă nevoilor fiecărui elev, să le recunoască aptitudinile, să descopere, să aprecieze şi să ajute la valorificarea aptitudinilor elevilor veniți din grupuri defavorizate;
- să aplice metodele active-participative în învăţarea prin grupuri cooperante, în organizarea de proiecte colective, de cercetare, în animarea unor jocuri de simulare, interpretări de roluri, de dezbateri; să dezvolte strategii inovatoare;
- să utilizeze documentele autentice, lectura critică a manualelor şcolare şi a informaţiei;
- să medieze conflictele ce pot apărea între persoanele de limbi, culturi sau religii diferite, să descopere prejudecăţile şi stereotipurile;
- să consolideze parteneriatul școală-familie-comunitate.

Dimensiunea expresivă (relaţional-comportamentală) reprezintă o latură a formării complexă, fundamentală pentru crearea unui mediu adecvat de învăţare şi valorificare a diversităţii.

În acest sens, pregătirea pentru interculturalitate va implica crearea unor mentalităţi democratice care să permită educatorilor să experimenteze forme eficiente de comunicare, de asumare a responsabilităţilor şi de dezvoltare a spiritului critic [2, p. 117].

De aici reiese că educaţia de tip intercultural se poate face numai dacă educatorul are competenţa de a conexa sau corela simboluri culturale diferite sau dacă îi sunt cunoscute mizele diferitelor formaţiuni culturale ale spaţiului în care îşi desfăşoară activitatea.

Competența interculturală a profesorului se referă anume la capacitatea acestuia de a mobiliza cunoştinţe, metode de acţiune dar şi trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situaţii de interacţiune interculturală. Esenţa competenţei interculturale constă în capacitatea de adaptare a persoanei, capacitatea de reorganizare într-un mod deschis, flexibil, creativ, şi nu închis, rigid, intolerant şi monoton. Competenţa interculturală este evaluată prin uşurinţa cu care persoana stabileşte contacte interculturale, prin gradul de eficienţă în înţelegerea şi transmiterea semnificaţiilor culturale.

Analizând caracteristicile profesorilor cu atitudini şi credinţe interculturale descrise de către K. Zeichner, am conturat **profilul profesorului** deschis către diversitate, care:

➢ Are o perspectivă adecvată asupra propriei identităţi culturale şi etnice. Profesorul intercultural este cel care în prim-plan recunoaște în sine diversitatea, care este disponibil să-și examineze critic propriile comportamente, atitudini care pot stimula sau obstrucționa progresul elevilor și este dispus să iasă din tiparele rutiniere pentru a empatiza, pentru a vedea dincolo de aparențe, a accepta diferenţele culturale şi a acționa în scopul egalizării șanselor educaționale. Drumul către ceilalți începe cu reflecția asupra propriei identități.

➢ Un practician reflexiv care este gata să-și revizuie practicile de predare pentru a realiza o educație de calitate, care adaptează conţinuturile şi stilul de predare la capacităţile elevilor diverse;

➢ Este cel care manifestă respect pentru diversitate, respectă diferenţele culturale, ceea ce înseamnă că un astfel de cadru didactic trebuie să aibă un comportament specific cultural;

➢ Este cel care crează un mediu de învăţare incluziv, sigur, suportiv, promovând practici și utilizând metode activ-participative, prin cooperare, motivând astfel toți elevii să se implice în activitățile educaționale; este cel care stăpânește tehnici eficiente de management al clasei de elevi;

✓ Ia în considerare etnicitatea, limbii, rasa, religia, situația economică a elevilor pentru a reduce discriminarea socială; utilizează experienţele culturale ale elevilor ca importantă resursă didactică şi ca bază pentru achiziţia noilor cunoştinţe, atitudini, credinţe, susţinând astfel identitatea şi mândria etnică a elevilor;

✓ Are aşteptări înalte şi adecvate de la toţi elevii, valorizează punctele lor forte acompaniate de credinţa că toţi elevii pot reuşi, convinşi fiind că pot produce transformări în procesul de învăţare al elevilor, promovând astfel egalitatea de şanse;

➢ Oferă un curriculum provocator academic. Includ în curriculum contribuţiile şi perspectivele diferitelor grupuri etnoculturale care compun societatea. Are abilitatea de a detecta prejudecăţile în materialele didactice, de a dezvolta acte de învăţare care valorifică diferenţele culturale.

➢ Are percepţii pozitive asupra comunităţii, părinţilor şi familiei, dezvoltă unui mediu cultural şi de învăţare adecvat, prietenos copilului;

✓ Este implicat în comunitate şi acţiunile sociale din afara clasei, focalizate pe promovarea unei societăţi umane şi juste. Încurajează membrii comunităţii pentru a avea un cuvânt semnificativ de spus în procesul de luare a deciziei [3].

Pentru a dezvolta aceste competențe profesorii trebuie implicați în activități de formare continuă cu privire la problematica interculturală, fiindcă elevul trebuie ajutat, învăţat, încurajat, modelat, sau cum spune M. Rey, „*este necesar a fi suscitat şi alimentat să devină competent intercultural*”, această alimentare se defineşte în termeni de mijloace conceptuale, de metodologii şi pedagogii, iar mediul de realizare a acestui climat este construcţia profesorului [4].

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Chiar dacă interculturalitatea este considerată în acest mileniu o formă de alfabetizare, la fel de indispensabilă ca și cititul, scrisul, aritmetica sau lucrul la calculator, pe de o parte, cadrele didactice, în special cele care sunt obișnuite să lucreze tradițional în medii școlare relativ omogene, au puternice prejudecăți etnice și culturale și utilizează multe metode etnocentrice. Pe de altă parte, programele de formare inițială și continuă în acest domeniu nu s-au dovedit a fi suficiente, nefiind pregătiți să predea adecvat în contexte diverse.

Problema formării iniţiale a cadrelor didactice este generatoarea unui cerc vicios dificil de spart, fiindcă cadrele didactice menite să insufle elevilor valorile interculturalităţii sunt ele însele, sub presiunea societăţii, virusate de atitudini monoculturaliste şi de prejudecăţi. De asemenea, cadre didactice care încă practică metode de predare tradiţionale sunt puţin permeabile la ideea de a stimula gândirea critică a elevului şi participarea sa la propria-i educaţie de pe poziţii de egalitate.

În tot acest orizont de idei subiectul competențelor cadrelor didactice care-și vor desfășura activitatea în școlile europene vor trebui să respecte *Principiile Europene Comune pentru Formarea Competențelor și Calificarea Cadrelor Didactice* în vederea pregătirii elevilor pentru a deveni viitori cetățeni ai Europei unite. Principiile europene comune pentru competenţele şi calificările profesorilor descriu o viziune asupra meseriei de profesor în Europa care are următoarele caracteristici:

- o profesiune orientată către standardele de calitate în domeniul formării inițiale prin instituțiile de învățământ superior;
- o profesiune plasată în contextul european al dezvoltării profesionale continue/ învățării și formării pe parcursul întregii vieți („lifelong learning”);
- o profesiune orientată către mobilitate atât la nivelul formării inițiale, cât și la nivelul formării continue;
- o profesiune bazată pe parteneriat atât în planul relațiilor interșcolare cât și trans-școlare (industrie, agenți economici, furnizori de formare continuă) [5, p. 170].

Aceste principii asigură atractivitatea și statutul necesare promovării profesiunii didactice și recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale. Pentru aceasta, cadrele didactice trebuie sa fie înalt educate (profesionalizate), orientate către dezvoltare continuă și autoreflectivitate în planul competențelor educaționale și corespunzător remunerate.

CONCLUZII

Diversitatea a existat dintotdeauna, există și va exista indiferent de voința noastră, iar profesorul trebuie să supravegheze calitatea interacţiunilor dintre elevi, să ştie că elevii participă din ce în ce mai mult la interacţiuni, iar gradul de participare depinde de prestigiul pe care-l au în grup. Acest prestigiu depinde de situaţia socio-economică, de etnie, limbă, competenţe fizice, rezultatele şcolare; organizarea unui învăţământ care să suscite învăţarea cooperativă ar asigura o exercitare optimă a prestigiului şi ar conduce la reducerea inegalităţilor instituite în şcoală.

Pregătirea profesorilor pentru interculturalitate reprezintă o necesitate universală a lumii şcolii. Iar această pregătire nu este doar o simplă dorinţă de a fi în linie cu tendinţele moderne de formare a cadrelor didactice. Acest tip de formare e mai mult decât atât, e o responsabilitate socială.

Pregătirea cadrelor didactice în spiritul interculturalismului nu poate fi lăsată la decizia fiecăruia. Sistemele trebuie să-şi asume o astfel de preocupări şi să urmărească punerea lor în practică în paralel cu stimularea fiecărui cadru didactic la autoanaliză, autorestructurare a propriilor temeiuri ideatice şi atitudinale în relaţie cu alteritatea.

Conchidem deci subiectul, prin a întări ideea menționată de către Consiliul Europei care recunoaște cadrele didactice drept pietrele de temelie ale spațiului european al educației, ce îndeplinesc un rol central în promovarea dimensiunii europene a predării, sprijinind educabilii să înțeleagă și să trăiască sentimentul de identitate și apartenență europeană.

Referințe:

1. GORAȘ-POSTICĂ V., DICUSARĂ O., DARII L. Ghid metodologic și suport de curs Educație Interculturală pentru viitorii pedagogi, Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2020. ISBN 978-9975-3355-5-3.
2. NEDELCU, A. Fundamentele educaţiei interculturale – diversitate, minorităţi, echitate. Bucureşti: Veritas, 2018. 145p.
3. REY M. Educaţia interculturală – experienţe, politici, strategii. Iaşi: Polirom, 1999.
4. ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. In: Journal of Teacher Education, 43(4), 1992.
5. NEDELCU, A., CIOLAN L., (coord.) Școala așa cum este: portrete de elevi și profesori. București: Vanemonde, 2010. ISBN 978-973-1733-14-2.

EDUCAȚIA FIZICĂ NONFORMALĂ A ADULȚILOR: CONTEXT, CONCEPT ȘI PERSPECTIVE

NONFORMAL PHYSICAL EDUCATION OF ADULTS: CONTEXT, CONCEPT AND PERSPECTIVES

Nicolae BRAGARENCO, ORCID: 0000-0003-1994-6317
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 374.7:37.037.1:796.4 e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Educația fizică și educația pentru menținerea stării optime de sănătate a omului este o parte componentă a sistemului educațional pentru societate și este inclusă în strategiile de dezvoltare a tuturor țărilor la nivel mondial. Sistemul educațional din republica Moldova abordează educația fizică prin activități formale în cadrul instituțiilor de învățământ și nonformale în cadrul instituțiilor de profil și în centre specializate a copiilor și tinerilor până la vârsta de 21 ani. Educația fizică a adulților este tratată mai puțin în programele de stat de educație, aceasta fiind lăsată la discreția fiecărei persoane în parte, în dependență de necesități. Lucrarea dată vine să deschidă contexte actuale ale educației fizice a adulților și propune noi viziuni pentru dezvoltare în contextul educației nonformale care să influiențeze bunăstarea societății prin activitatea de mișcare pentru menținerea optimă a stării de sănătate.

Cuvinte cheie: *adulți, educația fizică nonformală*

Physical education and education for maintaining optimal human health is a component of the educational system for society and is included in the development strategies of all countries worldwide. The educational system in the Republic of Moldova approaches physical education through formal activities in educational institutions and non-formal activities in specialized institutions and in specialized centers for children and young people up to the age of 21. Physical education for adults is less covered in state education programs, being left to the discretion of each individual, depending on needs. The work given comes to open current contexts of physical education of adults and proposes new visions for development in the context of non-formal education to influence the well-being of society through movement activity for optimal health maintenance.

Keywords: *adults, non-formal physical education.*

INTRODUCERE

Conform studiilor recente a Organizației Mondiale a Sănătății [1] sa constatat că societatea secolului XXI este o societate sedentară și totodată sa subliniat faptul că activitatea fizică/ motrică este factorul vital și de bunăstare a societății de pe întregul glob pământesc. Practicarea exercițiilor, a sporturilor cu caracter recreativ sau asanativ în mod sistematic pe parcursul întregii vieții, menționează OMS, va reduce mortalitatea în rândul persoanelor ajunse în etate. În acest context ei menționează că sunt necesare

acțiuni concrete pentru a diminua sedentarismul în rândul tinerilor și adulților la nivel global dar și totodată sugerează de a dezvolta programe de educație pentru sănătate prin mișcare la nivel de țări în parte pentru populația de diferită vârstă.

Educația pentru sănătate prin practicarea activităților fizice/ motrice trebuie să fie unul dintre elementele fundamentale ale sistemului educațional al fiecărei țări, care să încadreze persoane de diferite vârste, copii, tineri și adulți. Sunt bine cunoscute efectele educației fizice asupra persoanelor implicate, indiferent de vârstă, acesta va contribui la menținerea stării optime de sănătate, va dezvolta rezistența la diferiți factori ale mediului, va forma capacități individului de a se integra ușor în diferite comunități dar și de a se adapta la schimbările continue accelerate ale societății.

Pentru copii și tineri, în fiecare țară în parte, activismul motric este asigurat de stat prin activități formale și nonformale, însă, practicarea sporturilor pentru adulți îi este acordată mai putină atenție, lăsând această la discreția fiecărui, în dependență de necesitățile personale.

Cercetările recente ale specialiștilor din Australia cu privire la activitățile motrice practicate de către societate la nivel internațional [2, 3], a scos în evidență o tendință de practicare a sportului „informal” de către adulții din țările dezvoltate social economic, înlocuind practicarea activităților motrico-sportive organizate. Tot odată aceiași autori caractirizează sportul „informal” prin:

- activități motrice ce nu necesită eforturi ridicate și abilități complexe specifice sporturilor;
- se practică în spații ușor disponibile, fara echipamente specializate, arbitri etc.;
- activități individual sau în grup pentru satisfacerea necesităților personale;
- activități practicate pentru nevoia de conectare socială sau conectare la mediul natural etc.

Deși acestă tendință este actuală și prezintă perspectiva schimbării formei de practicare a activităților motrico-sportive a adulților, pentru țările cu o economie slab dezvoltată și o cultură sportivă scăzută în rîndul societății, educația motrică informală poate fi promovată prin intermediul programelor de stat, implicînd tinerii și adulții în diferite forme ale educației nonformale.

CONTEXT, CONCEPT, PERSPECTIVE

Educația nonformală a fost definită de către J. Kleis, citat de Nicolae Bucun [4, p.293], drept „orice activitate educațională intenționată și sistematică desfășurată de obicei în afara școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximalizării învățării și cunoașterii, al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal (înserarea notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor)”.

Educația nonformală se încadrează în conceptul educației pe parcursul întregii vieți și este privită ca o strategie de creare/constituire a societății bazate pe cunoaștere [5, p.67]. Educația pe tot parcursul vieții, conform Cadrului de referință al educației și

învățământului extrașcolar [6, p.10], „a devenit o cerință fundamentală a societății", este o necesitatea omului de „a învăța să înveți, a dori să te perfecționezi continuu". Prin dezvoltarea continuă ființa umană va fi capabilă ușor să se adapteze la schimbările provocate de evoluția socială .

Conform opiniei autorului Guțu V. „Învățarea și educația nonformală a adulților este un proces organizat sau/și situațional și/sau spontan, vizează dezvoltarea acelor abilități care sunt necesare pentru satisfacția unor nevoi personale și care creează contexte și oportunități pentru libertatea reală de a crea și acționa independent" [7, p.157].

Practicarea educației fizice sau sporturilor în mod nonformal poate fi prezentată print activități complexe și eterogene, în dependență de obiectivele urmărite ale fiecărei instituții organizante în parte, accentul fiind orientat spre valorile formative ale conținutului instruirii.

În general, educația fizică nonformală a tinerilor și adulților ca proces educativ trebuie să asigure transferul și aplicabilitatea competențelor(cunoștințe, abilități, valori și atitudini) dobândite anterior prin educație formală(în instituțiile de învățământ, general, superior etc.) pentru dezvoltarea abilităților personale integrate în mediul social (precum gândirea critică, respectarea regulilor, asumarea responsabilităților sociale etc.).

Conform autorului M. Ştefan citat Florentina UŢĂ, [8, p.235]. funcțiile activităților nonformale ale educație fizică sunt prezentate în tabelul 1:

Tabelul 1

Trăsăturile şi funcţiile activităţilor nonformale de educaţie fizică [8, p.235]

TRĂSĂTURI SPECIFICE	FUNCŢII
• Caracter preferențial, opțional, facultativ; • Sunt mai puțin reglementate; • Fac apel la spontaneitatea şi iniţiativa practicanţilor; • Asigură o învățare implicit, practică, transdisciplinară; • Au caracterul unor activităţi de grup; • Au un grad mai ridicat de autenticitate decât cele formale.	• De loisir; • Social-integrativă; • Formativă; • Vocațională; • Recuperatorii.

În Republica Moldova activități de educație fizică nonformală sunt organizate și practicate în diferite forme, în instituții specializate prin cercuri, cluburi sau asociații sportive și în instituții ce desfășoară activități educative cum ar fi mass-media, grupuri comunitare, organizații obștești etc., conduse de specialiști din domeniu, caracterizându-se prin spontaneitate, atractivitate, loisir și divertisment.

Actual, în țară, nu există o sistematizare a instituțiilor care desfășoară activități de educație fizică nonformală a adulților și nici date statistice despre potențialului uman încadrat în acest proces. O altă lipsă din punct de vedere statistic a numărului de instituții și a dimensiunilor de infrastructură în vederea participării adulților în cadrul activităților de educație fizică nonformală.

Conform specialiștilor „specificul educației extrașcolare (nonformale), care alături de cea formală reprezintă o formă de realizare a educației pe parcursul întregii vieți” [9, p.87], specificul acestei activități generează și cadrul managerial al acestui proces prezentat în figura 1 [9, p.88], cu unele adaptări specific activităților de educație fizică și vârstei participanților.

Deși Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova are funcția de elaborare, coordonare și promovare a politicilor în domeniul educației nonformale pentru toate categoriile de vârstă, subdiviziunile sale și ONG-urile în mod individualizat, prin proiecte, programe și parteneriate educaționale, promovează educația fizică în rândul tinerilor și adulților. Însă acesta este insuficient pentru a avea influențe asupra promovării modului de viață activ și sănătos în rândul populației.

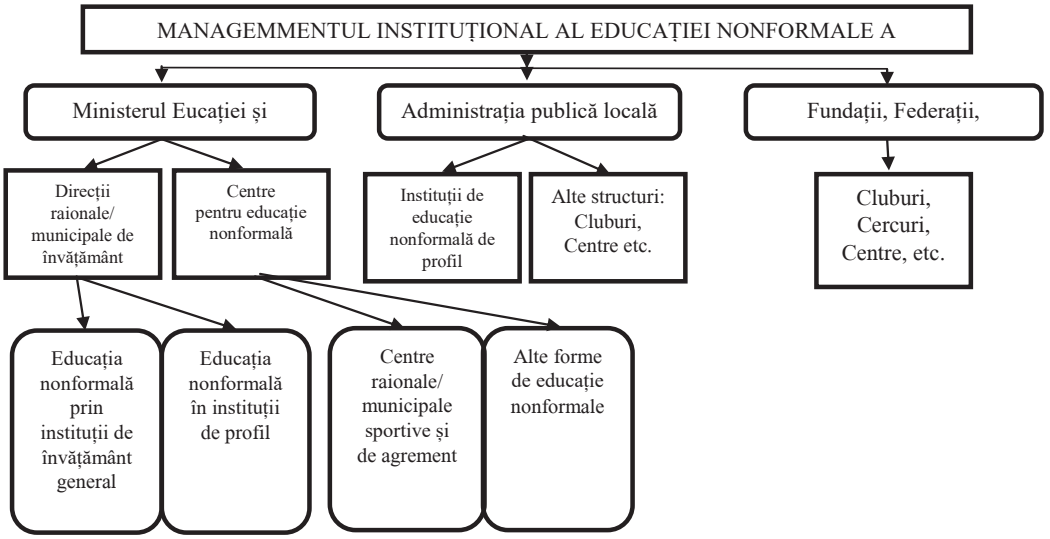


Figura 1. Structura managementului educației nonformale specifice educației fizice a adulților [9, p.77 adaptat]

În acest context, la nivel de stat trebuie promovat un ansamblu de abordări ale educației nonformale care să vină în susținerea entităților organizatoare acestor tipuri de activități:

- Educația fizică nonformală a adulților trebuie abordată din perspectiva și în contextul educației pe parcursul întregii vieți;
- Abordarea conceptul educației fizice nonformale, promovat și de Consiliul Europei, trebuie privită ca componentă continue și interdependentă a educației copiilor tinerilor și adulților;
- Structurarea educației fizice nonformale trebuie privită transdisciplinar prin corelarea cu alte domenii ale educației adulților;

- Fundamentarea unui management al educației fizice nonformale axat pe diversitatea formelor, structurilor, finalităților.
- Stabilirea direcțiilor și mecanismelor de dezvoltare a sectorului de educație fizică nonformală a adulților etc.

În concluzie putem consemna faptul că educația fizică a adulților organizată în activități nonformale își are rolul important în sistemul educației pe parcursul întregii vieți ale omului. Motivarea, încurajarea practicării și încadrarea populației mature în educația fizică nonformală îi revine în mare parte și organelor de stat, care, prin politici educaționale trebuie să promoveze modul de viață activ și sănătos, dar și beneficiile ample care sunt asociate cu activitatea fizică.

Pentru a face un pas pozitiv și deschidere spre practicarea educației fizice și sportului nonformal de către tineri și adulți, activitățile relevante pot și trebuie combinate cu cele sociale și culturale, cu o abordare pedagogică complementară.

Referințe:

1. BULL, FIONA C., et al. "World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour." *British journal of sports medicine* 54.24 (2020): 1451-1462. [Google Scholar].
2. BUTSON, M., JEANES, R., O'CONNOR, J. Promoting physical activity participation to older adults: a critical analysis of leisure facility advertising. *Managing Sport and Leisure. 2023* DOI: 10.1080/23750472.2023.2228805.
3. SPAAIJ, R., MAGEE, J., JEANES, R., PENNEY, D. O'CONNOR, J. Informal sport and (non)belonging among Hazara migrants in Australia. *Journal of Ethnic and Migration Studies.* 2023. DOI: 10.1080/1369183X.2023.2206002
4. BUCUN, N., VASILACHI, O. Cadrul de referință al educației nonformale. In: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, 9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 293-300. ISBN 978-9975-48-178-6.
5. GUȚU, Vl., VICOL, M.-Iu. Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.
6. GUȚU, Vl., GRÎU, N., CRUDU, V., și alții. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. MECC, USM, Chișinău, 2021, 98 p. ISBN 978-9975-152-98-3.
7. GUȚU, V. Cadrul de referință al educației nonformale a adulților: abordare andragogică. *În: Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare", Chișinău, USM, 10-11 noiembrie 2022, p. 157 - 160*. ISBN 978-9975-62-471-8. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/157-160_35.pdf
8. UTA, F. Activitatile nonformale de educatie fizica. valente instructiv-educative. *În: Marathon Vol III, Nr. 2, 2011,* p. 235.

9. GUȚU, Vl., GRÎU, N., CRUDU, V., BRAGARENCO, N., și alții, Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2021, 98 p. ISBN 978-9975-152-98-3.

Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Programului de Stat *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova, cifrul 20.80009.0807.23.*

NOILE EDUCAŢII - ABORDARE AXIOLOGICĂ A EDUCAŢIEI FORMALE, NONFORMALE ŞI INFORMALE

THE NEW EDUCATIONS – AXIOLOGICAL APPROACH OF FORMAL, NONFORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Veronica CLICHICI, ORCID: 0000-0002-5047-7080
Universitatea de Stat din Moldova
mun.Chişinău, Republica Moldova

CZU: 37.013/014:37.035:316.752 e-mail: veronicaclichici@yahoo.com

In this scientific article, a synthesis of the problems of new educations that have become priority imperatives in school and university education is treated. The purpose of the research presents a descriptive analysis of new educations as a factor of change through an axiological approach to formal, non-formal and informal education. In this sense, we specify the following objectives of the research: identification of the premises of European-type education; analysis of the dimensions of the new educations at the international and national level; determining the ways to implement new educations through methodological approaches. The scientific results of the research are relevant by documenting new educational policies and the possibility of implementing new educations in school and university education.

Cuvinte cheie: *axiologie, educaţie, forme, noile educaţii.*

INTRODUCERE

Învăţământul actual prezintă premisele unui învăţământ de tip European prin *sistemul de valori* pe care le promovează, prin tipul de instituţii educative pe care le consolidează, prin predilecţia pentru cultură şi educaţie interculturală prin calitatea personalităţilor pe care le formează.

O prioritate a politicii educaţionale a devenit *integritatea europeană*. La nivel naţional acestea fiind promovate prin *noile* documente: curricula, standardele de calificare profesională şi tipurile de diplome acordate, noilor manuale şcolare şi suporturi de cursuri universitare. De asemenea şi printr-o serie de demersuri deja implementate cum sunt: reorganizarea studiilor conform Declaraţiei de la Bologna; introducerea de elemente de studii europene în curriculumul preuniversitar şi universitar; reglementarea practicii extensiuniii universale prin franchising; aderarea la proiecte regionale şi transfrontaliere; programe interguvernamentale de schimburi culturale şi ştiinţifice, la care participă elevi, studenţi, profesori şi cercetători.

Secolul XXI este dominat de cercetare, inovaţie, creativitate prin noi modele şi abordări ale dezvoltării contemporane. În Republica Moldova învăţarea înşăşi capătă noi valenţe prin valorificarea concepţiei *educaţiei permanente* sau *învăţarea pe tot parcursul vieţii.* Deviza Raportului Clubului de la Roma, *Orizontul fără limite al învăţării* (Prima Revoluţie Globală), devine actuală şi în spaţiul naţional prin formularea spectrului larg

de *probleme ale învățării,* care fiind propuse soluții concretizate prin finalități spe „ ... ajutorarea oamenilor de a se adapta și a se pregăti pentru schimbare; abilitatea fiecărei persoane de a căpăta o vedere globală asupra lumii; antrenarea oamenilor pentru a deveni operaționali și capabili de a rezolva probleme”, citate de L Antonesei [*apud* 1].

Educația încearcă să răspundă la cerințele dezvoltării sociale prin două direcții [*apud* 2, p. 109]:

- *conținuri educaționale* – care facilitează dezvoltarea curriculumului prin infuzarea, integrarea unor noi educații;
- *filosofia educației* – care privește orientarea, dimensionarea și regândirea proceselor educaționale, totul pentru o cât mai bună integrare a tinerii generații într-o lume din ce în ce mai complexă și mai dinamică.

În acest sens, scopul cercetării prezintă o analiză descriptivă a noilor educații ca factor al schimbării printr-o abordare axiologică a educației formale, nonformale și informale.

MATERIAL ȘI METODĂ

În cadrul studiului științific au fost utilizate metode de cercetare: documentarea politicilor educaționale, a literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă și deductivă.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Importanța educației devine și mai mare în condițiile în care suntem capabili să recunoaștem că soluționarea acestor probleme este esențial legată de filosofia educației, de politicile educaționale ale statelor lumii [3, p. 131-132]. Societatea actuală necesită să facă față unui șir de provocări, condiționate de mai multe probleme existente la nivel global.

Odată cu definirea problematicii contemporane, caracterizată prin globalitate, universalitate, compleitate și caracter prioritar, sistemele educaționale și-au construit, ca modalități proprii de răspuns, *noile educații* sau noile tipuri de conținuturi, conform programelor UNESCO [4, p. 99].

Noile educații fiind conștientizate problemele și valorile lumii contemporane ce reprezintă demersul lumii contemporane pentru educație, printr-un ansamblu de strategii și obiective generale. Totodată, răspund imperativelor indicate de *problemele lumii contemporane*: criză a mediului, globalizarea, sărăcia, șomajul, eșecul social, egalitatea șanselor, drepturile omului, democrația etc. – acestea au devenit și probleme ale științelor educației, care le-au integrat în ceea ce poartă denumirea de *noile educații.*

A trata despre *noile educaţii* înseamnă a defini educaţia ca valoare perenă a conştiinţei pedagogice [*apud* 5, p. 3].

Declanșarea situațiilor paradoxale în care se găsește și obstacolele cu care se confruntă, educația este invitată să pregătească într-o manieră activă, mai constructivă și dinamică, generația viitoare. În aceste condiții *noile educații* vin să pregătească un comportament adecvat, adică rațional care să atenueze în parte *șocul viitorului.* Conform

accepțiunilor pedagogice ale lui G.Văideanu, *noile educații* vizează noi conținuturi specifice, abordate ca răspunsuri concrete la fiecare problemă identificată.

Educația raportată la o lume în permanentă schimbare, impune în primul rând, cunoaterea și raportarea la valori general-umane, care sunt valori universale, perene, transcendente conștiinței umane și care se reconstruiesc mereu de către fiecare persoană tânără sau adultă. V.Pâslaru susține, că deși există valori specifice națiunilor, claselor și grupurilor sociale, comunităților locale, familiilor și indivizilor, acestea nu contravin valorilor general-umane, ci reprezintă chiar sursa acestora [6, p. 172]. În acestă perspectivă, reconfigurăm *referențialul axiologic al educației moderne*, care include următoarele categorii de valori [*apud* 7 , p. 238]:

❖ ***Valori general-umane*** – sunt valorile undamentale ale omenirii: *Viață, Adevăr, Bine, Frumos, Dreptate, Egalitate, Libertate, Sacru* etc.

❖ ***Valori naționale*** - *țara, poporul, simbolica statului (imn, stemă, drapel), conștiința naționallă cultura națională, istoria, limba, credința, tradițiile populare* etc.

❖ ***Valori colective*** – *valori ale familiei, ale clasei, ale grupului de elevi, ale școlii, ale grupurilor etnice, sociale* etc.

❖ ***Valori individuale*** – sunt definitorii pentru orice ființă umană: *identitatea (națională/culturală), familia, localitatea natală, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera* etc.

❖ ***Valori educaționale*** – stabilite pe toate dimensiunile educației: *intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice* etc. ***Valori curriculare*** - stabilite pe arii curriculare și/ sau discipline: *obiective, competențe, finalități, conținuturi, standarde, tehnologii* etc.

❖ ***Valori instrumentale*** sau finalități ale educației – sunt cele apropiate de elevi prin curricula disciplinare: *cunoștințe, capacități, atitudini, abilități* și / sau *competențe școlare* (de comunicare, de lectură, elaborare de proiecte, de cercetare, punere și rezolvare de probleme etc.).

Contribuția referențialului axiologic la perfecționarea procesului educațional actual poate fi concretizată în următoarele trei direcții de evoluție a sistemului de învățământ elucidate de S.Cristea [8, p. 113]:

I. accentuarea reperelor valorice ale educației, plecând de la axioma că orice activitate de formare-dezvoltare a personalității presupune întotdeauna, în mod implicit sau explicit, o concepție ideală despre om;

II. asumarea mizelor valorice ale educației, indispensabile în condițiile în care orice politică educativă aplică noțiuni de genul *justiției, toleranței, respectului persoanei, dragostei pentru știință, educației prin și pentru valori* etc.;

III. specificarea și chiar operaționalizarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice în cadrul oricărei componente a curriculumului.

Aceste valori ale umanității în secolul XXI au premers conceptului ***A învăţa să trăim împreună***, care determină conturarea direcțiilor de formare-dezvoltare a personalității umane prin noile educații [*apud* 9, p. 11]:

✓ *A învăţa să înveţi* **–** semnifică a şti să acumulezi pe parcursul întregii vieţi cunoştinţele şi informaţiile necesare pentru formare și autorealizare;

✓ *A învăţa să faci* – obţinerea unor abilităţi profesionale, dar şi a unor competenţe necesare autodezvoltării și adaptării la condiţiile schimbătoare ale lumii moderne;

✓ *A învăţa să fii* – capacitatea de autoedificare a personalităţii în baza valorilor morale şi sociale, capacitatea de a evalua propriile acţiuni şi de a fi responsabil;

✓ *A învăţa să trăieşti cu alţii* – comprehensiunea celuilalt din punctul de vedere al toleranţei, pluralismului şi al respectului, învățarea cooperării și a dialogului social.

Noile educații decurg din tipurile de educație care s-au constituit tradițional, prezentate în tabelul 1, fiind sub formă de recomandări și rezoluții aoptate de ONU, UNESCO, Consiliul Europei și diferite organizații guvernamentale.

Tabelul 1

Dimensiunile educației realizabile pe tot parcursul vieții

Dimensiunile clasice ale educației	***Noile educații***
▪ Educația intelectuală; ▪ Educația morală, ▪ Educația estetică ▪ Educația tehnologică ▪ Educația religioasă ▪ Educația filosoică etc.	• Educația relativă la mediu sau educația ecologică; • Educația pentru pace și cooperare; • Educația pentru participare și democrație; • Educația pentru sănătate; • Educația interculturală; • Educația în materie de populație sau demografică; • Educația economică și casnică modernă; • Educația pentru drepturile omului; • Educația pentru schimbare și dezvoltare; • Educația pentru comunicare și mass-media; • Educația pentru tehnologie și progres; • Educația nutrițională; • Educația pentru timpul liber etc.

Prin noile educații sunt marcate domeniile imperative și prioritare ale educației la zi. Astfel, o compatibilizare eficientă a sistemelor de învățământ ale statelor europene ar angaja o suită de activităţi, în fiecare ţară ce acceptă ideea europeană, concepute pe realizarea corelată a tuturor obiectivelor educaţionale indicate de termenul „educaţii noi” cu obiectivele educaţionale naţionale, prin *idee europeană* înţelegându-se conceptul de unitate economică, socială, tehnico-ştiinţifică, culturală şi spiritual a popoarelor care locuiesc spaţiul european, fiecare popor menţinându-şi identitatea şi integrarea europeană [10, p. 18].

Primele deziderate comune, prevăzute în documentele europene erau, *educația pentru democrație, educația pe parcursul vieții, educația multiculturală* etc. Pentru Republica Moldova, de rând cu *noile educaţii* nominalizate de UNESCO, ar fi necesare de

recunoscut, întâi de toate, *educaţia pentru identitate* şi *educaţia pentru proprietate*, drept coordonate ale idealului uman pentru ieşirea din cele două crize fundamentale ale sale: *criza de identitate* şi *criza de proprietate* [11, p. 21]. Lista *noilor educaţii* nu se încheie aici, însă proliferarea lor crează dificultăţi autorităţilor în ceea ce priveşte includerea lor în planurile de învăţământ.

Noile educaţii, apărute din nevoi reale precum *educaţia pentru schimbare, educaţia pentru pace, educaţia ecologică, educţia democratică, educaţia pentru timpul liber* etc. sunt adaptabile la nivelul fiecărei dimensiuni a educaţiei, în funcţie de particularităţile acestora dar şi de *ciclurile vieţii* şi de condiţiile specifice fiecărui sistem educaţional / de învăţământ.

Necesitatea asigurării integralizării educaţiei formale–nonformale–informale a devenit actuală în paradigma reformelor curriculare [12, p. 38-39]. Prin urmare, *noile educaţii* reprezită deziderate de extindere şi aprofundare a dimensiunii axiologice a „educaţiei formale-nonformale-informale în învăţământul preuniversitar şi universitar” [13], prin prisma paradigmei curriculare, prezentată în tabelul 2.

Tabelul 2

Structura formelor educaţiei din perspectiva paradigmei curriculare după S. Cristea [14]

Perspectiva paradigmei curriculare	***Educaţia formală***	***Educaţia nonformală***	***Educaţia informală***
Funcţiile educaţiei – consecinţe psihosociale	Funcţiile generale – modele de integrare psihosocială a personalităţii angajate explicit: riguros, *obligatoriu*	Funcţiile generale – modele de integrare psihosocială a personalităţii angajate explicit: flexibil, *opţional*	Funcţiile generale – modele de integrare psihosocială a personalităţii implicate spontan, difuz, aleatoriu
Structura de realizare a educaţiei – moduri şi forme de organizare	Acţiuni pedagogice organizate, bazate pe corelaţia funcţională *educator-educat* – învăţământ frontal; lecţii, cursuri, seminarii	Acţiuni pedagogice organizate, bazate pe corelaţia funcţională *educator-educat* – învăţământ grupal, individual; activităţi aplicative, cercuri de specialitate	Influenţe pedagogice spontane – efecte formative (imediate; pe termen mediu şi lung) ale mediului social (natural, economic, politic, cultural, comunitar)
Finalităţile educaţiei – tipuri de curriculum	Obiective generale, specifice /*curriculum formal*	Obiective generale, specifice /*curriculum nonformal*	Obiective generale, specifice, raportate la experienţa de viaţă a *educatului*, valorificabilă şi în plan *formal* şi *nonformal/curriculum informal*

Conţinuturile educaţiei – valori pedagogice predominante	Plan de învăţământ, programe, manuale şcolare-universitare, cu statut obligatoriu /valori ale educaţiei ştiinţifice /intelectuale şi morale	Planuri, programe, manuale tipice educaţiei şi instruirii nonformale, cu statut opţional şi faculativ /valori ale educaţiei tehnologice, estetice, psihofizice	Programe, mesaje provenite de la nivelul mediului social, fără finalitate pedagogică explicită /valori multiple (culturale, interculturale, multiculturale comunitare, civice, religioase, economice, etice, medicale, artistice) care pot fi angajate pedagogic în sens moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic
Metodologia educaţiei – metode, tehnici (procedee) adoptate predominant	Strategii didactice în care predomină comunicarea şi cercetarea – conversaţia, prelegerea, problematizarea, observaţia, experimentul, instruirea programată	Strategii didactice în care predomină cercetarea şi acţiunea practică – modelarea, problematizarea, experimetul, exerciţiul (de tip algoritmic, euristic), joc (didactic, de roluri, simulat), instruirea programată	Strategii de prelucrare şi de interpretare pedagogică a informaţiei furnizată de mediul social – dezbaterea, asaltul de idei, elaborarea de proiecte, demonstraţia, descoperirea, problematizarea, modelarea, instruirea programată
Evaluarea educaţiei – metode, tehnici (procedee) folosite predominant	În termeni de evaluare normativă, finală – note, calificaive, examene cu statut obligatoriu	În termeni de evaluare psihologică, permanentă, formativă – fără note, calificative, examene, cu statut obligatoriu	În termeni de evaluare iniţială – conversaţii, chestionare, lucrări (practice, scrise, experimentale), teste pentru cunoaşterea experienţei de viaţă şi de învăţare dobîndită în mediul social, în vederea valorificării acesteia la nivel *formal* şi *nonformal*

Conținuturile *noilor educații valorificate prin educația formală, nionformală și informală* au pătrus sau încep deja să pătrundă în învățământul preuniversitar și universitar fie sub formă de noi discipline sau noi capitole, fie sub formă de „conținuturi difuze” sau distribuite în cadrul mai multor activități practice sau extrașcolare expuse la rubrica *noile educații* din tabelul 1.

Metodologia valorificării *noilor educații* vizează toate dimeniunile acestora (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) și formele lor (formală, nonformală, informală). Integrarea *noilor educații* în programele / curricula sunt realizate pe baza următoarelor demersuri de proiectare a conținutului procesului de învățământ preuniversitar și universitar:

➢ ***demersul disciplinar*** – abordarea noilor educații în cadrul unor discipline școlare distincte (de exemplu, *educația pentru timpul liber* ca disciplină distinctă, dar această formă poate conduce la supraîncărcarea curriculumului școlar);

➢ ***demersul modular*** - crearea de module specifice tematicii *educației pentru timpul liber* cu abordare interdisciplinară, în cadrul disciplinelor tradiționale;

➢ ***demersul infuzional*** și ***demersul transdisciplinar -*** abordarea transdisciplinară, prin *„infuzarea"* și *introducerea de mesaje* ce țin de competențele specifice și conținuturile *educației pentru timpu liber* în cadrul disciplinelor clasice [*apud* 15, p. 62].

CONCLUZII

Noile educații în raport cu educația permanentă sau învățarea pe tot parcursul vieții, au misiunea de a reconsidera învățământul preuniversitar și universitar apare ca etape foarte importante în pregătirea tinerei generații. Elevul și studentul necesită „să învețe cum să învețe și să devină, într-o lume în continuă devenire" [16, p. 32].

O posibilă evoluție a educației și formării personalității elevului și studentului din perspectiva valorizării *noilor educații*, ca răspunsuri la provocările lumii contemporane, ar fi orientarea spre abordarea holistică și axiologică.

Necesitatea valorificării metodologiei *noilor educații* încearcă să etaleze răspunsurile specifice educației, diferențiate prin demersurile abordate axiologic:

- îmbogățirea conținuturilor educației prin introducerea noilor educații;
- modificarea paradigmelor procesuale ale realizării educației.

Referințe:

1. HADÎRCĂ, M. et al. Educaţia pentru schimbare din perspectivă axiologică. În: *Univers Pedagogic*, 2011. nr. 1, p. 22-27. ISSN 1811-5470. *Disponibil:* https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20pentru%20schimbare%20din%20perspectiva%20axiologica.pdf [Accesat: 15.09.2023].
2. CREȚU, I. Educația pentru schimbare și dezvoltare. În: *Perspectiva axiolgică asupra educației în schimbare* /aut. V. Pâslaru et al.; coord. M.Hadîrcă. Chișinău: Print Caro, 2011. 180 p. ISBN 978-9975-56-030-6.
3. PÂSLARU, V. *Principiul pozitiv al educației:* Studii şi eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
4. DANDARA, O. et al. *Pedagogie*: Suport de curs. Ed. a 2-a. Chișinău: CEP USM, 2011. 219 p. ISBN 978-9975-7-056-5.
5. BUTNARI, N. *Noile educații.* Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2017. 123 p. ISBN 978-9975-71-920-9.
6. PÂSLARU, V. *Principiul pozitiv al educației:* Studii şi eseuri pedagogice. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
7. CALLO, T. et al. *Educaţia integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice şi aplicative* /coord. șt.: M. HADÎRCĂ; AȘM., IȘE – Chișinău: Institutul de Ştiin-

ţe ale Educaţiei, 2015 (Tipogr. „Cavaioli»). 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
8. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău : Editura Litera Internațional, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X; 9975-74-248-3.
9. CALLO, T. et al. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale* /coord. șt.: M. HADÎRCĂ Chișinău: S.n. 2014. 140 p. ISBN 978-9975-56-49-5.
10. BUTNARI, N. *Noile educații.* Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2017. 123 p. ISBN 978-9975-71-920-9.
11. PÎSLARU, V. Axiologia lumii contemporane și noua filosofie a educației. În: *Perspectiva axiolgică asupra educației în schimbare* /coord. M.Hadîrcă. Chișinău: Print Caro, 2011. 180 p. ISBN 978-9975-56-030-6.
12. ANDRIEȘ, V.; CLICHICI, V. *Educația nonformală: aspecte conceptuale și funcționale*. Compediu. Chișinău: 2020. 68 p. ISBN 978-9975-48-183-0. Disponibil: http://ise.upsc.md/uploads/files/1631476899_educatia_nonformala_aspecte_conceptuale_si_functionale.pdf [Accesat: 03.09.2023].
13. *Codul Educației al Republicii Moldova.* Publicat : 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [Accesat: 10.09.2023].
14. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi: Polirom, 2010. 371 p. ISBN 973-461-562-9.
15. CLICHICI, V. *Educaţia pentru timpul liber din perspectivă axiologică*: *Conceptualizare. Modelizare. Implementare* IȘE. Chișinău: Lyceum, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-3285-2-4.
16. CUCOȘ, C. et al. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare i grade didactice.* Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. Iași: Polirom. p. 316. IBN 973-683-213-9.

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МЕЖДУНАРОДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

EDUCATION POLICY IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONAL COOPERATION

POLITICA EDUCAȚIONALĂ ÎN CONTEXTUL GLOBALIZĂRII ȘI COOPERĂRII INTERNAȚIONALE

Ольга БЛАГОРАЗУМНАЯ, ORCID: 0000-0001-6791-5481
Международный Независимый Университет Молдовы,
Кишинёв, Республика Молдова

Лариса ТРИФОНОВА, ORCID: 0000-0002-2080-9750
Государственный Университет Молдовы,
Кишинёв, Республика Молдова

CZU: 37.014:327:339.94

e-mail: blagorazumnaya@yandex.com
e-mail: larisatrifonova@inbox.ru

Политика в области образования всегда была важным компонентом повестки дня страны в области развития, но в условиях глобализации и международного сотрудничества она приобрела еще большее значение. С ростом глобальной взаимосвязанности образование стало ключевым фактором способности страны конкурировать и добиваться успеха в глобальной экономике. В то же время международное сотрудничество становится все более важным, поскольку страны стремятся обмениваться передовым опытом, сотрудничать в решении общих проблем и продвигать глобальные ценности, такие как демократия и права человека. В данной статье поставлена задача рассмотреть образовательную политику различных стран (с акцентом на Европейский Союз и Республику Молдова) в условиях глобализации и международного сотрудничества и выделить особенности становления и перспективы дальнейшего развития. В качестве результатов исследования можно выделить выявленную степень влияния глобализации на образовательную политику, включая появление глобальных образовательных программ и интеграцию технологий в образование. Кроме того, в статье подчеркивается важность международного сотрудничества в разработке образовательной политики, особенно в обмене передовым опытом и ресурсами между странами. Для достижения цели и получения исследовательских результатов авторами применялись методы теоретического и эмпирического исследования.

Ключевые слова: *глобализация, международное сотрудничество, образовательная политика.*

ВВЕДЕНИЕ

В период глобализации и всё большего развития международного сотрудничества можно предположить, что все значимые сферы жизнедеятельности осуществляются в форме международной коммуникации. Сегодня, когда мир вступил в эпоху глобализации, многие процессы, связанные с развитием языка, культуры и других составляющих человеческого общества, принимают новые формы. Образование, как неотъемлемая и необходимая составляющая личности в современном обществе, также принимает форму международного сотрудничества. Оно преследует ряд целей, реализация которых возможна только через совместную работу всех государств. К наиболее важным целям относятся: а) подготовка квалифицированных кадров, соответствующая стандартам как национальной, так и мировой экономики; б) совместное использование накопленных знаний, навыков, умений всех стран для решения глобальных проблем; в) достижение необходимого уровня образования, соответствующего потребностям личности в современном социуме; г) содействие и помощь странам в улучшении плохо развитой системы образования; д) выравнивание уровня квалификации и профессиональной подготовки, в целом образования специалистов в разных странах и регионах мира. Многие страны мира заинтересованы в решении этих проблем и уже работают над достижением данных целей через сотрудничество в области международного образования. Международное образовательное сотрудничество представлено в разнообразных формах. Это может быть государственный, негосударственный, локальный и индивидуальный уровень. Также сотрудничество может быть организовано посредством межвузовских, межведомственных и других соглашений. К наиболее распространенным формам относятся многочисленные гранты, стажировки, зарубежные стипендии и др.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В данной научной статье авторы применяли методы теоретического и эмпирического анализа для своих исследований. В частности, используемые теоретические методы включают обзор литературы, концептуальный анализ и теоретическое моделирование. Эти методы были использованы для изучения существующих теорий, концепций и рамок, относящихся к предмету исследования, а именно образовательной политике в контексте глобализации и международного сотрудничества. Авторы критически проанализировали и синтезировали соответствующую литературу, чтобы разработать теоретическую основу для своих исследований.

Кроме того, для сбора и анализа данных использовались эмпирические методы. Авторы провели статистический анализ динамики процессов в сфере высшего образования, а также анализ политики и стратегии выборки стран ЕС в сравнении с Республикой Молдова. Сочетание теоретических и эмпирических методов позволило авторам всесторонне исследовать предмет. Теоретические методы обеспечили основу для понимания соответствующих концепций и структур, связанных с

темой исследования, а эмпирические методы облегчили сбор данных для проверки результатов теоретических исследований.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЯ

В настоящее время под влиянием глобальных трендов развития образования активно идут процессы трансформации высшей школы. В условиях нарастающей конкуренции на мировом образовательном пространстве перед университетами мира встают более серьезные задачи. Они вынуждены конкурировать не только в учебной и научной работе, но и в сфере создания инноваций, влияния на экономический рост, в решении основных мировых проблем.

Образовательная политика является составной частью политики государства и характеризует совокупность целей и задач, практических мероприятий функционирования и развития системы образования, характер существующего законодательства об образовании и общую направленность организаторской и управленческой деятельности [12, с.49]. Глобализация привела к расширению международного сотрудничества во многих областях, включая политику в области образования. По мере того, как страны становятся более взаимосвязанными, они сталкиваются со схожими проблемами и возможностями в своих системах образования. Поэтому страны часто сотрудничают для обмена знаниями, передовым опытом и ресурсами, чтобы улучшить свои собственные системы образования. Это может принимать различные формы, такие как совместные исследовательские проекты, программы обмена студентами и преподавателями и совместная разработка учебных программ. Кроме того, глобализация привела к интернационализации высшего образования: студенты со всего мира ищут возможности для получения образования в разных странах, а университеты создают кампусы или партнерские отношения в других странах Неоспоримой преимущественной чертой глобальных образовательных процессов является расширение возможностей для тех, кто стремится получить образование. Эта возможность включает в себя свободу выбора страны для обучения, учебного заведения, перечня предметов изучения и даже преподавателей. Суть выбора заключается в создании конкурентной среды, а соревнование, в свою очередь, стимулирует развитие и усовершенствование образовательных процессов. Это еще больше увеличивает потребность в международном сотрудничестве в области образовательной политики.

Одними из преимуществ глобальной системы образования является обмен научным и методическим опытом среди профессорско-преподавательского состава благодаря систематическим взаимным стажировкам, признание дипломов высшего образования у студентов в разных странах мира. Эти и другие преимущества способствуют тому, что учебные заведения вынуждены будут специализироваться на более перспективных направлениях исследований и современных системах обучения с целью повышения качества обучения и результативности научных исследований.

Целями создания Болонского процесса стало упорядочение разнородных систем через выработку общих европейских стандартов образования. Предполагалось, что подобная гармонизация оптимизирует международное взаимодействие в области образования и будет способствовать развитию его мобильности. Поэтому не случайно большинство людей сегодня ассоциируют процесс глобализации образования с Болонским процессом.

Стратегической задачей и одним из направлений политики Республики Молдова (РМ) является развитие политических, экономических и культурных связей со странами-членами Европейского Союза (ЕС). Отношения между ЕС и РМ являются глубокими и многогранными, в том числе в области образования.

Направления образовательной политики ЕС и Республики Молдова имеют некоторое сходство, но также и некоторые различия в их целевых приоритетах. Сравним образовательную политику Европейского Союза и Республики Молдова в контексте глобализации по основным направлениям, которые представлены на Рисунке 1.

Образовательная политика в Европейском Союзе она направлена на развитие экономики, основанной на знаниях, содействие социальной сплоченности и повышение глобальной конкурентоспособности Европы. В Республике Молдова образовательная политика направлена на подготовку учащихся к быстро меняющемуся миру и повышение конкурентоспособности страны в глобальной экономике.

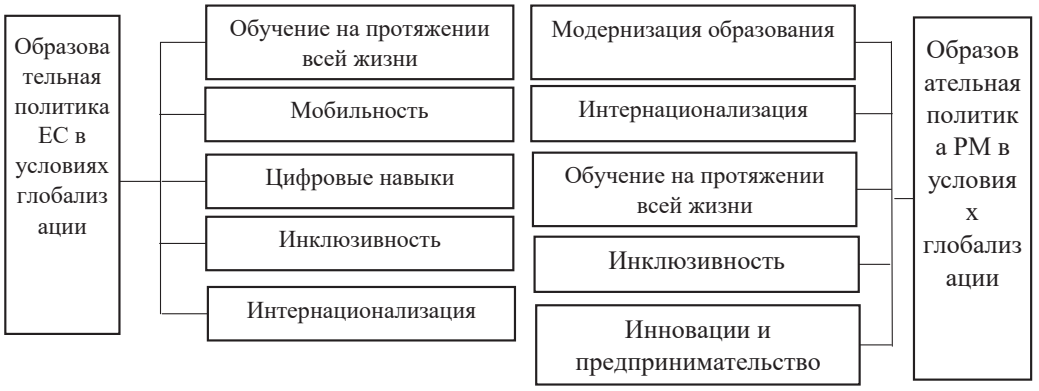


Рисунок 1. Направления образовательной политики Европейского Союза и Республики Молдова в условиях глобализации

Обучение на протяжении всей жизни. Для ЕС обучение на протяжении всей жизни является ключевым приоритетом, и это подчеркивалось в различных политических документах и инициативах. Стратегия Европейской комиссии «Образование и обучение 2020», например, излагает концепцию обучения на протяжении всей жизни и способствует развитию культуры обучения на протяжении всей жизни в Европе [6]. Обучение на протяжении всей жизни направлено на создание

возможностей непрерывного обучения для людей всех возрастов, включая профессиональное образование и обучение, образование для взрослых и высшее образование. ЕС также уделяет особое внимание продвижению инноваций, цифровых навыков и изучению языков среди других приоритетов.

В случае Республики Молдова, хотя обучение на протяжении всей жизни также признано важным принципом образования, правительство уделяет больше внимания модернизации системы образования как ключевому приоритету. В статье 3 Кодекса об образовании указано, что одним из основополагающих принципов образования в Молдове является предоставление возможностей для обучения на протяжении всей жизни и непрерывного профессионального развития [3]. В Кодексе также подчеркивается важность создания гибкой и адаптируемой системы образования, способной реагировать на меняющиеся потребности людей и общества. Сюда входят реформы, направленные на повышение качества образования, расширение доступа к образованию, реформы учебной программы, методов обучения и практики оценивания, инвестиции в инфраструктуру и технологии, приведение образования в соответствие с потребностями рынка труда. Правительство также уделяет приоритетное внимание разработке программ профессионального образования и обучения, а также содействию интернационализации и мобильности в образовании. Кодекс об образовании Республики Молдова включает положения о разработке программ образования для взрослых и профессионального обучения. Статья 61 Кодекса гласит, что программы образования и профессионального обучения взрослых должны разрабатываться с учетом потребностей лиц, получивших начальное образование и стремящихся приобрести новые навыки или переквалифицироваться на новые профессии. Это свидетельствует о стремлении Республики Молдова предоставить своим гражданам возможности для обучения на протяжении всей жизни и непрерывного образования.

Мобильность. Повышение мобильности студентов - основная цель европейского образовательного пространства высшего образования и главный политический приоритет в повестке дня ЕС по модернизации высшего образования. Это один из основных способов, с помощью которых молодые люди могут укрепить возможность трудоустройства в будущем, а также их межкультурная осведомленность, личное развитие, творчество и активная гражданская позиция [7]. Образовательная политика ЕС способствует мобильности студентов и сотрудников в Европе и за ее пределами с целью развития межкультурного взаимопонимания и чувства европейской идентичности. Сюда входят такие инициативы, как программа Erasmus+, которая поддерживает мобильность студентов и сотрудников, и Европейская система перевода и накопления кредитов (ECTS), которая облегчает признание квалификаций по всей Европе. Республика Молдова является страной-партнером программы Erasmus+, что означает, что студенты и сотрудники молдавских университетов имеют право участвовать в программе. Кроме того, Республика Молдова подписала соглашения об академическом сотрудничестве с

рядом других стран, включая Румынию, Францию, Германию, Италию и Великобританию. Эти соглашения способствуют мобильности студентов и сотрудников, предоставляя возможности для программ обмена, совместных исследовательских проектов и других совместных инициатив.

Цифровые навыки. Образовательная политика ЕС признает важность цифровых навыков в мировой экономике и направлена на то, чтобы все граждане обладали необходимыми цифровыми компетенциями. Сюда входят такие инициативы, как План действий по цифровому образованию [5] и Европейская инициатива по кодированию [9], которые направлены на повышение цифровой грамотности и навыков кодирования среди граждан Европы. Цифровые навыки стали важнейшим компонентом образовательной политики в Республике Молдова, поскольку страна продолжает инвестировать в цифровую инфраструктуру и модернизировать свою экономику [1]. Министерство образования, культуры и исследований уделяет большое внимание интеграции цифровых навыков в национальную учебную программу на всех уровнях образования, от начальных школ до университетов. Это включает в себя подготовку учителей и предоставление им необходимых ресурсов для эффективного обучения цифровой грамотности, а также продвижение возможностей онлайн-обучения и использование образовательных технологий в классе. Правительство также сотрудничало с международными организациями и партнерами из частного сектора для поддержки развития цифровых навыков и улучшения доступа к технологиям в сельских и отдаленных районах.

*Инклюзивность***.** Образовательная политика ЕС направлена на продвижение инклюзивности и равных возможностей в сфере образования с целью сокращения социального неравенства. Это включает в себя такие инициативы, как Европейская основа социальных прав, которая включает в себя принципы, касающиеся образования и обучения. Одной из ключевых политических инициатив, направленных на поощрение инклюзивности, является Национальный план «Образование для всех» на 2020–2030 годы, который направлен на обеспечение доступа всех детей в Молдове к качественному образованию независимо от их социального происхождения, пола или статуса инвалидности. В плане изложен ряд мер по содействию интеграции, таких как улучшение доступа к образованию для детей из неблагополучных семей, оказание поддержки детям с ограниченными возможностями и поощрение гендерного равенства в образовании.

Интернационализация. В современных условиях развития образования на международном уровне одним из ведущих его направлений, обеспечивающим формирование единого образовательного пространства с учетом экономических, социально-политических, культурно-образовательных факторов, становится интернационализация. Образовательная политика ЕС признает важность интернационализации в мировой экономике и направлена на развитие сотрудничества и партнерских отношений со странами за пределами Европы [8]. Правительство Республики Молдова также определило приоритетом развитие интернационали-

зации образования как ключевое направление политики [13]. Это включает в себя усилия по установлению партнерских отношений с университетами и учебными заведениями в других странах, поощрению признания иностранных квалификаций и разработке программ и инициатив, направленных на повышение межкультурной компетентности и глобального гражданства среди студентов и сотрудников.

Различные страны по-разному адаптируют свои системы образования, чтобы соответствовать требованиям быстро меняющегося мира и способствовать интернационализации и мобильности. Приведем несколько примеров. Система образования США все больше ориентируется на развитие навыков в области естественных наук, технологий, инженерии и математики (STEM), чтобы подготовить учащихся к экономике, основанной на технологиях. Страна также способствует интернационализации через программы мобильности студентов и сотрудников, партнерские отношения с международными учреждениями и продвижение изучения английского языка [4]. Китай вкладывает значительные средства в свою систему образования, чтобы повысить свою конкурентоспособность в мировой экономике. Это включает в себя реформы учебной программы, методов обучения и практики оценивания, а также инвестиции в инфраструктуру и технологии. Страна также способствует интернационализации посредством таких инициатив, как инициатива «Один пояс, один путь» и создание институтов Конфуция по всему миру. Система образования Финляндии известна своим упором на равенство, инклюзивность и профессионализм учителей. Страна способствует интернационализации через программы обмена студентами и сотрудниками и партнерские отношения с международными учреждениями. Финляндия также уделяет большое внимание развитию у учащихся навыков критического мышления, решения проблем и совместной работы.

Таким образом, разные страны по-разному адаптируют свои системы образования, чтобы соответствовать требованиям быстро меняющегося мира и способствовать интернационализации и мобильности. Это включает в себя реформы учебной программы, методов обучения и практики оценивания, а также инвестиции в инфраструктуру и технологии, продвижение программ международного обмена и развитие навыков критического мышления и решения проблем.

Хотя и Европейский Союз и Республика Молдова отдают приоритет образованию как средству содействия социальному и экономическому развитию, их конкретные целевые приоритеты различаются в зависимости от соответствующих национальных контекстов и приоритетов. Если образовательная политика ЕС в контексте глобализации направлены на продвижение экономики, основанной на знаниях, социальной сплоченности и глобальной конкурентоспособности путем поощрения обучения на протяжении всей жизни, мобильности, цифровых навыков, инклюзивности и интернационализации, то в Республике Молдова акцент ставится на модернизацию системы образования и повышение конкурентоспособности страны в глобальной экономике.

Международное сотрудничество является мощным рычагом развития мировой системы образования и решает много актуальных задач, таких как: укрепление международной солидарности и партнерства в сфере высшего образования; сотрудничество с международными организациями; поддержка стран-партнеров; наращивание потенциала и обучение, и другие.

Сравним направления образовательной политики в условиях международного сотрудничества Европейского Союза и Молдовы (Рисунок 2).

Образовательная политика ЕС в области международного сотрудничества направлена на содействие сотрудничеству и партнерству с другими странами для решения глобальных проблем и достижения общих целей. Это включает в себя поддержку стран-партнеров, сотрудничество с международными организациями, программы мобильности и обмена, наращивание потенциала и обучение, а также продвижение общих ценностей. Республика Молдова в своей образовательной политике кроме перечисленных аспектов направлена на укрепление партнерских отношений с другими странами и приведение системы образования в соответствие с международными стандартами.

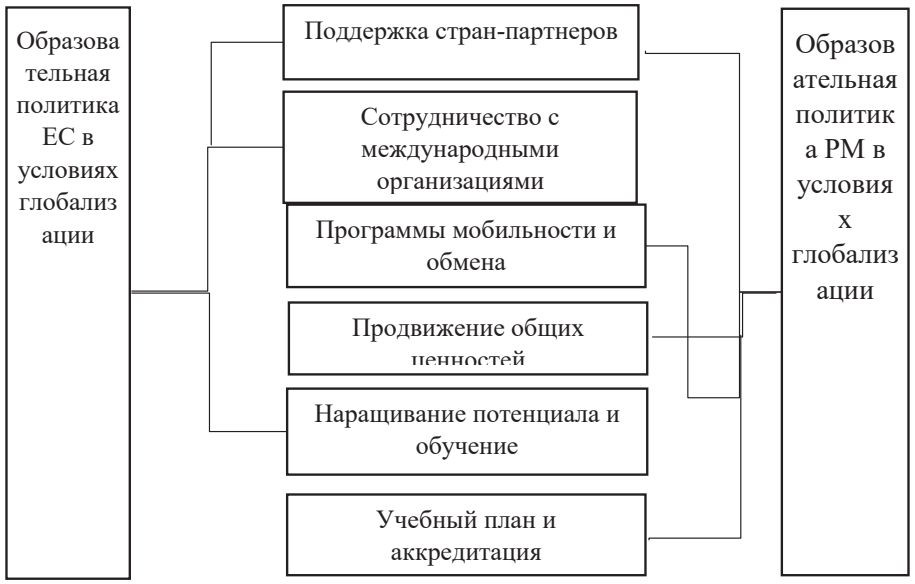


Рисунок 2. Направления образовательной политики Европейского Союза Республики Молдова в сфере международного сотрудничества

ЕС поддерживает страны-партнеры в их усилиях по совершенствованию своих систем образования и обеспечению равного доступа к качественному образованию для всех. Программа Erasmus+ обеспечивает финансирование проектов в области образования и обучения в странах-партнерах. Республика Молдова

предоставляет стипендии студентам из стран-партнеров для обучения в Молдове, а также разрабатывает совместные программы и проекты с партнерскими учреждениями.

ЕС признает важность сотрудничества с международными организациями, такими как ЮНЕСКО, Всемирный банк и ОЭСР, для продвижения образования как ключевой движущей силы устойчивого развития. ЕС также участвует в многосторонних форумах, таких как Глобальное партнерство в области образования и Руководящий комитет «Образование-2030».

Образовательная политика ЕС поощряет студенческую и персональную мобильность и программы обмена как средство продвижения межкультурного взаимопонимания и сотрудничества между странами. Программа Erasmus+ также включает финансирование международной кредитной мобильности, которая позволяет студентам учиться за границей и признавать свои кредиты в своих учебных заведениях. Программы мобильности в Республике Молдова направлены на предоставление возможности молдавским студентам и преподавателям учиться и работать за границей, а также иностранным студентам и преподавателям приезжать в Молдову. Многочисленные стажировки, студенческие обмены, международные форумы и конференции, являясь важным аспектом международного образовательного процесса, дают всем обучающимся необходимый опыт, без которого в современном социуме невозможно стать высококвалифицированным специалистом [14].

С помощью средств Европейского фонда образования ЕС поддерживает профессиональное образование и обучение в странах-партнерах, предоставляет возможности для наращивания потенциала и обучения преподавателей и администраторов образования.

Образовательная политика Молдовы направлена на обеспечение соответствия системы образования страны международным стандартам и передовой практике. Это включает аккредитацию учебных заведений и программ в соответствии с европейскими стандартами, а также разработку национальной рамки квалификаций, совместимой с Европейской рамкой квалификаций.

Образовательная политика ЕС и РМ направлены на продвижение общих ценностей, таких как демократия, права человека и социальная интеграция посредством образования. Инициатива политики Европейского Союза в области образования продвигает образование как средство продвижения европейских ценностей и идентичности. В Республике Молдова разрабатывают программы гражданского образования и поощрения терпимости и уважения разнообразия [2]. Продвижение общих ценностей является общей целью образовательной политики как ЕС, так и Республики Молдова.

Международное образовательное сотрудничество представлено в разнообразных формах. Это может быть государственный, негосударственный, локальный и индивидуальный уровень, также сотрудничество может быть организовано

посредством межвузовских, межведомственных и других соглашений. К наиболее распространенным формам относятся многочисленные гранты, стажировки, зарубежные стипендии и др.

ВЫВОДЫ

Глобализация и международное сотрудничество оказывают значительное влияние на образовательную политику в различных странах мира. Поскольку образовательные системы продолжают развиваться и адаптироваться к вызовам глобализации, важно, чтобы лица, определяющие политику, оставались в курсе этих тенденций и сотрудничали со своими международными коллегами, чтобы обеспечить всем учащимся доступ к высококачественному образованию. Образовательная политика в контексте глобализации и международного сотрудничества должна быть направлена на подготовку учащихся к быстро меняющемуся миру путем поощрения глобальной перспективы, международного сотрудничества, технологического мастерства, инноваций и обучения на протяжении всей жизни.

Образовательная стратегия Европейского Союза и Республики Молдова подчеркивает значимость образования в содействии социально-экономическому развитию. В то время как ЕС стремится содействовать экономике, основанной на знаниях, социальной солидарности и глобальной конкурентоспособности путем обучения на протяжении всей жизни, мобильности, цифровых навыков, инклюзивности и международного сотрудничества, Молдова ориентируется на модернизацию системы образования и укрепление конкурентоспособности страны на мировой арене. И ЕС, и Молдова понимают важность международного сотрудничества в сфере образования и предлагают разнообразные программы для поддержки партнерских стран в совершенствовании их образовательных систем. Продвижение общих ценностей также играет важную роль в образовательной политике как в ЕС, так и в Молдове. В конечном итоге, эта политика направлена на подготовку людей к навигации в все более взаимосвязанном и глобализированном мире.

Библиография:

1. ANDRONIC, A. Financing the digitization of education in the Republic of Moldova: the Education 2030 Strategy and the opportunities of blockchain technology. – 2022. *Proceedings of the virtual international scientific conference “DEVELOPMENT THROUGH RESEARCH AND INNOVATION - 2022*”, IIIrd Edition, online conference for researchers, PhD Students and Post-Doctoral Researchers August 26, 2022, Chisinau, Republic of Moldova. ISBN 978-9975-3590-5-4 (PDF). DOI: 10.5281/zenodo.7533819.
2. BERNARD, J. et al. Learning counts: An overview of approaches to understanding, assessing and improving the quality of education for all. *Paris:*

UNESCO. Retrieved August, 2009, Vol. *23*, 75 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191696_rus
3. Codul educaţiei al Republicii Moldova. https://lege.md/act/codul_educatiei
4. DEUEL, R. P. Governing the discourse of internationalization in the USA: The influence of higher education professional associations. *Higher Education Policy*, 2022, nr.35(4), pp. 873-893. ISSN 09528733.
5. Digital Education Action Plan (2021-2027)/ https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan
6. Education and Training 2020 (ET 2020). http://www.oidel.org/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET%202020%20RESUME.pdf
7. *European Union External Action*. European External Action Service ©2020 [citat 08 noiembrie 2020]. Disponibil: https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage_en.
8. MATIJAŠEVIĆ-OBRADOVIĆ, J., SUBOTIN, M. Importance of reforms and internationalization of higher education in accordance with the Bologna process. *Pravo-teorija i praksa*, 2019, nr. 36(10-12), pp. 1-14. ISSN 0352-3713.
9. The European Coding Initiative. http://www.allyouneediscode.eu/about#:~:text=The%20European%20Coding%20Initiative%2C%20or,as%20in%20more%20informal%20settings
10. USTUN, U., ERYILMAZ, A. Analysis of Finnish Education System to Question the Reasons behind Finnish Success in PISA. *Studies in Educational Research and Development*, 2018, nr.2(2), pp. 93-114. ISSN 1469-8366.
11. WANG, H., HAN, Y., FIDRMUC, J., WEI, D. Confucius institute, belt and road initiative, and internationalization. *Internationa l Review of Economics & Finance*, 2021, nr. 71, pp. 237-256. ISSN 10590560.
12. ДРОВАЛЕВА, Л. С., ДРАГИЛЕВ, Е. В., ДРАГИЛЕВА, Л. Л. Образовательная политика: понятие, сущность, разработка. *Современное педагогическое образование*, 2021, №. 3, с. 49-54. ISSN 2587-8328.
13. ТРИФОНОВА Л. Некоторые аспекты современного состояния интернационализации высшего образования и ее значение для экономического развития страны. *Asigurarea viabilităţii economico-manageriale pentru dezvoltarea durabilă a economiei regionale în condiţiile integrării în UE,* 2017, с. 262-266. ISBN 978-9975-50-215-3
14. ЧЕРНЫШЁВА Л. А., ШЕВЧЕНКО А. А. Международное сотрудничество в сфере образования как неотъемлемый аспект международных отношений в период глобализации. *Будущее науки-2020,* 2020, Т.3, с. 164-167. ISBN: 978-5-9908274-9-4.

THE ROLE OF THE FAMILY IN VALUES EDUCATION OF THE CHILDREN

ROLUL FAMILIEI ÎN FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA COPII

Liliana CEBOTARI, ORCID: 0009-0001-7554-2109
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.035:316.752:37.018.1 e-mail:

Values education in the family is instrumental in shaping the overall well-being of children. Parents have a significant role to play in instilling positive values and preparing their children for a good life in the future. Instilling moral values such as kindness, humility, courage, and compassion at an early age, parents and caregivers provide children with the tools to develop a strong moral compass. Teaching children values early on is essential as it helps lay the foundation for their moral beliefs and shapes their future behavior and choices. Nurturing emotional intelligence through values education further enhances the overall well-being of children, equipping them with the skills they need to navigate and thrive in their personal and social lives. Unclear or inconsistent values can create confusion for children and make it difficult for them to distinguish right from wrong if the family values constantly change.
Keywords: *role of parents; role of the family; values education.*

How does values education in the family contribute to the overall well-being of children?

Values education in the family is instrumental in shaping the overall well-being of children. Parents have a significant role to play in instilling positive values and preparing their children for a good life in the future. Setting a good example and teaching children how to behave through positive reinforcement is essential in values education. While schools also play a role in value education, it is ultimately the responsibility of the family to ensure that children receive proper guidance at home. Parents should be honest with their kids about what is happening in the world and teach them about morals and values, providing a strong foundation for their overall well-being. Engaging with children intellectually is crucial for their values education. Being interested in what children are learning and having thoughtful conversations about it helps shape their values and beliefs. Encouraging children to ask questions and explore their values allows them to develop a deeper understanding of themselves and the world around them. Family values play a significant role in shaping how children are raised, and valuing equity means prioritizing support for children who may struggle with certain skills or aspects of life, such as reading. Spending more time reading with a child who struggles aligns with the value of equity, ensuring that every child receives equal opportunities for growth and development. The family unit serves as an important place for values education to take place.

Family values not only shape the development and maturation of individuals but also contribute to their overall well-being. Values education in the family can shape the kind of people individuals want to become, fostering kindness, compassion, and empathy through the introduction of human values. Moreover, parents who express satisfaction in their work and teach their children to strive for good jobs contribute to their children's overall well-being. Nurturing emotional intelligence through values education further enhances the overall well-being of children, equipping them with the skills they need to navigate and thrive in their personal and social lives. In conclusion, values education in the family plays a crucial role in shaping the overall well-being of children. It provides them with a strong foundation of morals, ethics, and character, enabling them to lead fulfilling and purposeful lives. The family unit serves as a nurturing environment for values education, where parents can set positive examples, engage with their children intellectually, and instill important values such as equity and empathy. By prioritizing values education in the family, children are equipped with the skills and mindset needed to become self-reliant and productive adults, contributing to their overall well-being.[7]

Instilling values in children at a young age has numerous long-term benefits that shape their behavior and character as they grow up. Teaching children values early on is essential as it helps lay the foundation for their moral beliefs and shapes their future behavior and choices. When children are exposed to positive values from a young age, they are more likely to exhibit positive behavior in adulthood. The values taught during childhood become a part of their core being and have a lasting impact on their future behavior and character. By instilling moral values such as kindness, humility, courage, and compassion at an early age, parents and caregivers provide children with the tools to develop a strong moral compass and prioritize the needs of others before themselves. Teaching children responsibility and instilling values also helps them understand their duty to their fellow human beings and figure out their purpose in society. Furthermore, instilling values in children at a young age helps them make sense of the world and navigate difficult situations as they grow older. Overall, the long-term benefits of instilling values in children include shaping their lives in a positive way and providing them with a strong moral foundation for their beliefs and actions.[11]

Effective methods for teaching values to children.

Teaching values to children requires careful consideration and effective methods. Simply providing a basic education is not enough to instill values in children; it is important to go beyond academics and focus on teaching them how to problem-solve in alignment with their values. One effective method is for educators to respect the values that families hold dear while teaching values to children, recognizing that each family may have different priorities and beliefs. Additionally, educators should model positive and respectful behavior for students, as children learn by observing the actions of others. Teaching values should prioritize actions over words, as consistent demonstration of values through actions can help children develop strong values of their own. It is crucial for parents to play an active role in teaching values to their children, as they are the pri-

mary role models and influence in a child's life. Explicit instruction may be necessary for teaching certain values, as children may not naturally acquire them through their experiences. Minimizing children's exposure to wrong ideas can also reduce the need for "unlearning" when teaching them values, which can be achieved by limiting their exposure to television and the Internet. Ultimately, teaching values to children is an ongoing process that extends throughout their entire lives, enabling them to positively influence the world around them.[10]

How can parents incorporate values education into daily family routines and activities?

Incorporating values education into daily family routines and activities is not only possible but also essential for shaping a strong family foundation. Family values are significant in establishing the dynamics of a family and can guide the entire family in becoming the kind of individuals they aspire to be. Defining these values is an important step, as it provides a clear framework for parents to work with when incorporating values education into daily routines. It is crucial to note that values education does not have to solely focus on child-rearing, as family members of all ages can benefit from this practice. Prioritizing quality time together is one effective way for parents to incorporate values education into their daily routines and activities. By aligning their values education with what they believe in, families can create an environment where values are consistently demonstrated and practiced. Parents can teach values by simply living them in their daily lives, as children learn most effectively by observing their parents or guardians. For instance, combining examples of good values with activities like volunteering can help children practice and internalize these values. Parents can make a conscious effort to showcase everyday examples of these values in action, catching their child's attention and walking them through the process. It is crucial for parents to think about what values are most important to them so that they can effectively transmit those values to their children. Ultimately, parents have a significant impact on their children's values education by living the values they encourage, making it an ongoing effort in their daily lives.[3]

What are common challenges faced by parents in instilling values in their children?

Instilling values in children is a task that parents often face with various challenges. Dedication and time are required to effectively transmit family values to children. Interestingly, nonverbal means are found to be the most common way of instilling strong family values. Babies learn by observing their parents' actions, highlighting the importance of being a role model. Parents should also consider the stage of development of their children, particularly young kids who have not yet mastered verbal communication. These early years are crucial for instilling values and setting a foundation for future behavior and beliefs. Family members, including children, infer family values from observing the actions of their parents. Therefore, parents must be mindful of their own behavior and actions, as they serve as powerful examples for their children. Parents may

also face challenges in establishing a starting point for developing common beliefs and morals within the family. This can be particularly difficult when parents and other adults in the family have conflicting values, which can confuse the children involved. Additionally, promoting equity among children can be a challenge when instilling values, as each child may have different abilities or struggles. However, despite these challenges, it is crucial for parents to instill strong family values in their children. Family values play a vital role in shaping the development of children and individuals, providing them with a moral compass to navigate difficult times outside of their homes. Unclear or inconsistent values can create confusion for children and make it difficult for them to distinguish right from wrong if the family values constantly change. Therefore, parents must strive to provide clear and consistent guidance to help their children make their own decisions as they grow older. Ultimately, the values taught by parents will greatly influence the character and behavior of their children, shaping them into the kind of individuals they aspire to be.[8]

How can parents overcome these challenges and maintain consistency in values education?

Maintaining consistency in values education can be a challenging task for parents, but it is crucial for the development and well-being of their children. Consistency involves providing opportunities and experiences at home that support the child's learning and reinforce the values being taught. It is an essential component of an effective partnership between parents and their child's education, as consistency helps to create a stable and nurturing environment for children to grow and learn. By consistently instilling and reinforcing values, parents can help their children navigate challenges and make ethical decisions in their lives. Consistency in values education can also help parents overcome the challenges they may face in maintaining discipline and managing behavior issues. When children are consistently exposed to positive values and expectations, they are more likely to internalize and practice these values in their daily lives. Therefore, it is important for parents to prioritize consistency in values education to ensure the holistic development of their children.

In addition to the role of parents, educators also play a crucial part in supporting parents in teaching values to their children. By working together, educators and parents can create a strong foundation for instilling values in children. Educators have the opportunity to support parents by utilizing the five Rs: respect, relevance, reciprocity, responsibility, and relationships. These five Rs help build trust and foster positive family engagement, ensuring that families know that educators have their child's best interests in mind. Furthermore, educators can provide resources to families that they can use at home to reinforce the values being taught. This could include recommending books, websites, or community programs that align with the desired values. Parental involvement in schools extends beyond the school setting, and educators can encourage parents to actively participate in their child's education and reinforce the importance of values education. By communicating values and attitudes about education, parents can

motivate their children to overcome educational challenges and strive for success. With the support and collaboration between educators and parents, children can receive consistent messages about values and develop a strong moral compass that will guide them throughout their lives.

References:

1. Edge, J. 1996. ‘Cross-cultural paradoxes in a profession of values’. TESOL Quarterly, 30/1:
2. Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. Annual Review of Psychology, 62, 243–269. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650
3. Mary Spagnola, PhD; Barbara H. Fiese, PhD, Family Routines and Rituals A Context for Development in the Lives of Young Children, Infants & Young Children Vol. 20, No. 4, pp. 284–299
4. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. Journal of Social Issues,
5. Schwartz, S. H., & W. Bilsky (1987). Toward a psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology
6. Schwartz, S. H. (2012). Values: cultural and individual. In Fundamental Questions in Cross-Cultural Psychology (Issue 921). https://doi.org/10.1017/cbo9780511974090.019
7. Schwartz, S.H. (2003). Value Orientations. European Social Survey Core Questionnaire Development (Chapter 7). At: http://www.europeansocialsurvey.org/index.php? option com_docman&task cat_view&gid 83&Itemid 80Thomas, P. A., & Umberson, D. (2018).
8. Suko Susilo, The Role of Families in Cultivating Children’s Personality Values: An Analysis of Social Psychology Education. Journal of Social Studies Education Research; 2020:11(4), 275-303
9. Thornberg, R. (2008).Values education as the daily fostering of school rules. Research in Education,
10. Vernon, P. E., & Allport, G. W. (1931). A test for personal values. Journal of Abnormal and Social Psychology, 26(3), 231–248. https://doi.org/10.1037/h0073233
11. Woodward, T. 1999. ‘A way of getting from classroom tactics to talk of beliefs and values’ The Teacher Trainer,
12. 7 Values to Teach Your Child By Age 10. (n.d.) Retrieved from www.parents.com

FORMAREA INIȚIALĂ A PROFESORILOR ÎN VIZIUNEA NATIVILOR DIGITALI DE LICEU

INITIAL TEACHER TRAINING IN THE VIEW OF HIGH SCHOOL DIGITAL NATIVES

Valentina CHIRVASE, ORCID: 0009-0005-0526-1060
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 378.126:37.015.3:303.62-057.874 e-mail: valentina_imbrea@yahoo.com

Starting from the idea that "the Bologna Process brought significant changes regarding the organization and development of the process of initial training of Romanian teachers only through the university" and "that the number of hours affected by pedagogical practice are insufficient (as they were in the former pedagogic high schools)" [10], we want to highlight the vison of high school digital natives, regarding the accumulation of knowledge (through courses, seminars, individual documentation, etc.), the formation of skills and abilities (specialized practice), respectively pedagogical practice. The main identification method consisted in using the questionnaire as a research tool, applied to 107 students. The statistical data bring to the fore the preferences of high school students, which aim at aspects of the future student's training.

Cuvinte cheie: *elevi de liceu, formarea inițială, nativi digitali, profesori.*

INTRODUCERE

Iucu R. constată că „cea mai importantă latură a formării inițiale este profesionalizarea inițială, pregătirea individului pentru profesiunea didactică. Aceasta este una dintre cele mai complexe activități pe care le desfășoară omul, transmiterea experienței umanității, formarea viitorului sunt sarcini pe care cadrul didactic va trebui să le ducă la capăt cu succes" [5, p. 34]. Constandache M., în lucrarea sa, „Formarea inițială pentru profesia didactică prin colegiile universitare de institutori", definește profesionalizarea ca „un process de raționalizare a cunoștințelor științifice și psihopedagogice, precum și de activizare a unor practici eficiente în situații educaționale" [5, p. 35].

„Principalele modalități de formare profesională a cadrelor didactice în Europa sunt programele de formare inițială pentru profesia didactică organizate în funcție de modelele consecutive sau simultane. *Modelele consecutive* acoperă programele în care studenții care au absolvit învățământul superior într-un anumit domeniu se îndreaptă spre formarea profesională a cadrelor didactice într-o fază succesivă separată. Programele simultane sunt dedicate formării inițiale pentru profesia didactică de la bun început, cu disciplinele academice generale furnizate alături de disciplinele profesionale (pedagogie, didactică, etc.). *Modelul simultan* presupune implicarea viitoarelor cadre didactice în activitate încă de la începutul programului lor de învățământ

terțiar, în timp ce modelul consecutiv le implică, cel mai devreme, aproape de finalul programului univeristar sau chiar după finalizare” [9, p. 61].

În România, formarea inițială a profesorilor pentru învățământul preuniversitar, conform Legii educației naționale nr.1/2011 (art.236, alin. 1), cu modificările și completările ulterioare, cuprinde:

1. „formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universităţi, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii;

2. master didactic cu durata de 2 ani sau pregătirea în cadrul programelor de formare psihopedagogică de nivel I şi II realizată prin departamentele de specialitate din cadrul instituţiilor de învăţământ superior;

3. stagiul practic cu durata de un an şcolar, realizat într-o unitate de învăţământ, sub coordonarea unui profesor mentor” [11].

„Formarea universitară este relevantă dacă este o formare prin studii şi cercetare, studentul îşi construeşte cunoaşterea, învăţarea, ghidat, îndrumat în parteneriat de profesor, parteneriat orientat spre construirea în comun a cunoaşterii, cu accentul de la domeniul cunoaşterii, în continuă transformare, pe dezvoltarea unor competenţe relevante (metacognitive şi de autoevaluare) pentru dezvoltarea unei anumite specializări, competenţe ale profesionalizării în cariera didactică” [2, p. 49].

În anul 2005, cu ocazia Summitului de la Bergen. Republica Moldova a aderat la Procesul Bologna [12].

„În conformitate cu cadrul normativ în vigoare, în Republica Moldova pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul secundar general (gimnaziu, şcoală medie de cultură generală, liceu), la toate disciplinele şcolare (actualmente 16 la număr, conform Legii nr. 142-XYI din 07 iulie 2005 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională şi al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I, Anexa nr. 1), se realizează în instituții de învățământ superior la ciclul I, în cadrul domeniului de formare profesională 141 Educație şi formarea cadrelor didactice. Termenul de formare la ciclul I, învățământ de zi, constituie 3 ani pentru monospecialități (180 de credite de studiu ECTS) şi 4 ani în cazul instruirii concomitente în două domenii (240 de credite de studiu ECTS). La învățământul cu frecvență redusă, durata studiilor este cu un an mai mare. Totodată, numărul creditelor de studiu este acelaşi pentru toate formele de învățământ: de zi, cu frecvență redusă şi la distanță. Formarea inițială în domeniul 14 Științe ale educației poate fi continuată la ciclul II, prin programe de masterat profesional şi academic, în volum de 90-120 de credite de studiu” [7, p. 87].

Formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar se încadrează în contextul activităţilor de reformare a sistemului educaţional din Republica Moldova, punându-se accent pe „reconceptualizarea documentelor de politici educaţionale: programele de formare, curricula disciplinelor de studii şi a stagiilor de practică, materiale didactice, suporturi, asigurând o formare de calitate, satisfacerea necesităţilor formării iniţiale în conexiune cu necesităţile personale şi cerinţele actuale

ale pieţii muncii prin formarea şi dezvoltarea competenţelor de învăţare pe parcursul întregii vieţi" [6, p. 79].

La rândul ei, practica pedagogică reprezintă trăsătura comună a tuturor ţărilor membre ale Uniunii Europene. Aceasta, se poate organiza în diferite momente ale formării și este necesară supravegherea unui profesor mentor. Deoarece are o durată variabilă, în unele situații, „programele de formare practică a viitorilor profesori pornesc de la 20 de ore, ajungându-se, în Croația, la 1.065 de ore. Majoritatea țărilor oferă, în medie, peste 200 de ore de practică pedagogică; Belgia (comunitatea franceză – pentru Clasificarea Internațională Standar a Educației, ISCED 3), Bulgaria, Republica Cehă (cu excepția ISCED 0), Germania, Cipru (pentru ISCED 2 și 3), Polonia, România, Slovacia, Croația și Turcia alocă mai puțin de 200 de ore" [9, p. 62].

Viitorii studenți dar și cei actuali, sunt majoritatea nativi digitali. Mark Prensky numește „nativi digitali" [8, 1-6] persoanele care s-au născut între anii 1980 și 1990 (sub titulatura de "primă" generație) și cele născute din anul 1990 până în prezent ("a doua" generație de nativi digitali), iar Bennett et al. (2008) îi desemnează ca reprezentând parte de „populație născută între anii 1978 și 1997 (sub numele de Generația Y sau Gene-Tic).

Generația nativilor digitali, e caracterizată ca având noi stiluri de învățare caracterizate de „fluență în utilizarea multiplelor tipuri media, valorificarea fiecărui tip de comunicare, activități, experiențe; învățare prin căutare, sintetizare și analiză colectivă în defavoarea documentării individuale dintr-o singură sursă; învățarea activă bazată pe experiențe ce includ oportunități frecvente de reflexie; expresie a gândirii non-liniară, interconectată; experiențe de învățare personalizate pentru nevoi și preferințe individuale" [3, p. 10].

MATERIAL ŞI METODĂ

Pentru a afla măsura în care dimensiuni ale formării inițiale sunt considerate importante de elevi nativi digitali, am aplicat un chestionar la nivel local (la Colegiul Național „Gheorghe Asachi" din Piatra Neamț), în perioada martie-mai 2023, solicitând clasarea: acumulării de cunoștințe (prin cursuri, seminarii, documentare individuală); formării de priceperi și deprinderi (practica de specialitate); practicii pedagogice. Chestionarul a fost completat de 107 elevi de liceu, în perioada martie-mai 2023, aflați în clasele a XI-a A, B și a XII-a A, B, la profil vocațional (învățător/educatoare).

CHESTIONAR

În calitate de viitori studenți ierarhizați (în funcție de importanța alocată în cadrul formării dumneavoastră), prin bifare, următoarele:

Denumirea	Locul I	Locul II	Locul III
Acumularea de cunoștințe (cursuri, seminarii, documentare individuală, etc.)			
Formarea de priceperi și deprinderi (practica de specialitate)			
Practica pedagogică			

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Centralizarea datelor colectate a evidențiat 20 de chestionare completate incorect (o parte din elevi punând două secțiuni pe același loc), care nu au fost supuse interpretării. Prin urmare, au fost luate în considerare doar cele 87 de răspunsuri rămase (din care, 74 au fost ale fetelor și 13 ale băieților; 45 respondenți cu domiciliul în rural și 42 în urban – Tabel nr.1). În urma analizei preferințelor nativilor digitali de liceu, s-a constat că ei pun pe primul loc – *formarea de priceperi și deprinderi*, pe al doilea – *acumularea de cunoștințe* și pe al treilea – *practica pedagogică* (Tabel nr.2).

Elevi respondenți	
87	
Fete	**Băieți**
74	**13**
Rural	**Urban**
45	**42**

Tabel nr. 1

DATE COLECTATE

Locul	**Acumularea de cunoștințe**	**Formarea de priceperi și deprinderi**	**Practica pedagogică**
I.	**24**	**41**	**21**
II.	**31**	**30**	**28**
III.	**32**	**16**	**38**

Tabel nr. 2

Acest demers ne încurajează în investigarea direcțiilor de ameliorare a programelor de studiu, implicit a modalităților eficiente pentru formarea competențelor didactice în universități de arte, deoarece, din perspectivă curriculară, conţinutul procesului de învăţământ, reprezentat de cunoştinţe, competenţe, atitudini, valori, strategii reflectate într-un ansamblu de documente curriculare (planul de învăţământ, curricula pe discipline, manuale academice etc.), vizează formarea profesională iniţială şi continuă a specialiştilor, dar şi dezvoltarea personală [4, p. 4].

CONCLUZII

Cunoașterea viziunii elevilor contribuie la buna organizare a cercetărilor ulterioare, cu scopul de a identifica problemele întâmpinate de profesorul nativ digital, în formarea inițială. Profesorul digital de arte vizuale, prin buna sa formare și prin prisma utilizării

aceluiași limbaj, va reuși să ajungă la sufletul elevilor, pentru buna lor creștere - formarea „omului de mâine” [1, p. 65].

Referințe:

1. BERGER, G. *Omul Modern și educația sa*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, 120 p.
2. COJOCARU, V. *Formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice*. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, Ed. 22, 8-9 octombrie 2020, Chişinău. Chişinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020, Seria 22, Vol.2, p. 48-56. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2
3. DEDE, C. Planning for neomillennial learning styles, în *Educause Quarterly*, 2005, Vol. 28, Nr. 1, p. 7-12 https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510002563?via%3Dihub (Accesat la 09.08.2023)
4. GUȚU, Vladimir. Curriculumul universitar – factor determinant în realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educației)*, 2019, nr. 5(125), pp. 3-9. ISSN 1857-2103.
5. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Editura Humanitas Educațional, 2004, 163 p., ISBN 973-8289-89-0
6. MURARU, E. *Asigurarea continuităţii între formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice*. In: *Sesiunea ştiinţifică a departamentului Istoria românilor, universală şi arheologie*, 24 aprilie 2015, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Academia de Administrare Publică, 2015, Ediţia II, pp. 79-80. ISBN 978-9975-71-774-8
7. PETROV, E. *Formarea iniţială a cadrelor didactice: context naţional*. În: *Revistă de ştiinţe socioumane* , 2014, nr. 2(27), p. 85-96. ISSN 1857-0119
8. PRENSKY, M. *Digital Natives. Digital immigrants*, în *On the Horizon*, MCB University Press, (2001a) Vol. 9, Nr. 5, p. 1 - 6.
9. ȘERBĂNESCU, L. et al. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Iași: Editura Polirom, 2020, 276 p., ISBN 978-973-46-8245-4
10. STANCIU, M. *Aspecte metodologice ale formării competențelor specifice profesiei de cadru didactic*, Iași, Universitatea de Ştiinţe Agricole şi Medicină Veterinară – DPPD, 2008, pp. 304-309
11. Raport Eurydice, 21 septembrie 2022 https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/ro/national-education-systems/romania/formarea-initiala-cadrelor-didactice-din-educatia-timpurie-si (Accesat la 04.08.2023)
12. https://mecc.gov.md/ro/content/procesul-bologna (Accesat la 05.06.2023)

АНТИАЛКОГОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

ANTI-ALCOHOL EDUCATION IN BIOLOGY LESSONS

Natalia DUDNIC, ORCID: 0000-0002-4096-7895
Liceul Republican S.Rahmaninov,
Chișinău, Republica Moldova

Eugeniu DUDNIC, ORCID: 0000-0003-0617-4645
USEFS, Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.034:613.81:614-053.6

e-mail: ndudnic1983@gmail.com
e-mail: edudnic@yahoo.com

Резюме. Responsibility for the formation of a healthy lifestyle rests with the entire society, but an important role belongs to the school and, above all, to such an academic subject as biology. Therefore, in the work of a biology teacher during the course, it is necessary to pay great attention to anti-alcohol education. The best opportunities in a school biology course to develop a negative attitude towards alcohol are provided when studying the human body in the 8th grade. When studying almost every organ system, I use material about the harmful effects of alcohol on individual organs and systems and the body as a whole. I try to familiarize students with specific examples that clearly prove the harm of alcohol.

***Ключевые слова**. Алкоголь, , **а**нтиалкогольное воспитание, вред алкоголя, болезни, здоровый образ жизни.*

ВВЕДЕНИЕ

Одна из самых актуальных и болезненных тем современного общества – это употребление алкоголя детьми. Среди мотивов, которыми руководствуется подросток употребляющий алкоголь, можно выделить следующие:

- Усиленное притязание на взрослость (прием алкоголя представляется признаком самостоятельности, взросления, мужества);
- Примеры сверстников, поиски дворовых компаний с распитием спиртных напитков;
- Развитие под влиянием опеки родителей безволия, зависимости, безответственности, неподготовленности к жизни внешне благополучных детей, боящихся преодолевать трудности, быстро поддающихся дурным влияниям;
- Особенности личности подростка, связанные с мозговой недостаточностью из-за неблагополучно протекавшей беременности, родовыми и черепно-мозговыми травмами с задержкой физического и психического развития.

Алкоголь влияет на подростков не так, как на взрослого человека. Характерным для подросткового возраста является то, что молодой мозг в возрасте до 20

лет отличается от мозга взрослого человека реакцией на полученную информацию. Молодой мозг создан для того, чтобы учиться. Он находится в стадии установления настоящих связей между нервными клетками.

Ответственность за формирование здорового образа жизни возлагается на все общество, но, главным образом, на школу, прежде всего на такие учебные предметы как биология и химия и гражданское воспитание. Поэтому, в ходе изучения школьного курса данных предметов, большое внимание уделяем антиалкогольному воспитанию.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объяснение, дискуссия, демонстрация, наблюдение, сравнение, ситуационный метод.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Единица содержания «Организм человека и здоровье» в большей степени, чем другие разделы биологии, предоставляет возможности для антиалкогольного воспитания подростков. При изучении каждой темы включаем материал о вредном действии алкоголя на организм человека.

Так при изучении темы «Введение. Общий обзор организма человека» объясняем учащимся, что алкоголь относится к клеточным цитоплазматическим ядам, которые легко проникают через оболочки клеток, вызывают свертывание белков и угнетают жизнедеятельность клеток.

При изучении темы «Кровообращение» рассказываю о том, что алкоголь вызывает снижение гемоглобина, количества лейкоцитов, эритроцитов и общего объема крови вследствие отравления костного мозга и других органов, в которых образуются кровяные тельца. Под действием алкоголя изменяются стенки кровеносных сосудов, происходит закупорка артериол, нарушается питание тканей. Особенно страдают сердце и мозг: развивается склероз мозговых сосудов, происходят жировые перерождения сердечной мышцы. Сердце алкоголика увеличивается в 1,5–2 раза. Демонстрируем рисунки с изображением сердца здорового человека и ожиревшего сердца алкоголика и сообщаем, что заболевания органов кровообращения у алкоголиков встречаются примерно в 20 раз чаще, чем у не пьющих людей. Алкоголь является идеальным тромбообразующим веществом, вызывающим свертывание крови. Тромбы попадают в капилляры, закупоривают их, от повышения давления капилляры лопаются, гибнут целые участки органов. Каждый глоток спиртного, таким образом, вызывает мельчайшие кровоизлияния во всем теле [1, с.72]. В теме «Дыхание» сообщаем ученикам, что пары алкоголя и продукты его распада отрицательно действуют на легочную ткань, приводят к снижению жизненной емкости легких, вызывают воспаление бронхов. Алкоголь осложняет течение пневмонии, приводит к пневмосклерозу.

При изучении темы «Пищеварение» обсуждаем с учащимися утверждение о будто бы о полезном действии алкоголя, принимаемого в малых дозах, и

выявляем научную несостоятельность этого утверждения. Попадая в желудок, алкоголь раздражает и обжигает нежные клетки слизистой оболочки пищеварительного тракта. Это приводит к возникновению воспалительных процессов в слизистой желудка и кишечника (гастриты, язвенная болезнь). Подчеркиваем, что алкоголь даже в небольших количествах раздражает рецепторы и слизистую оболочку рта, пищевода, желудка, вызывая обильное слюноотделение и выделение желудочного сока, с повышенной кислотностью, так как активизируются клетки, выделяющие соляную кислоту в желудке. Поэтому человек чувствует повышение аппетита. Большие же дозы алкоголя парализуют клетки, вырабатывающие пепсин. Пищеварение идет медленно, так как под действием спирта белки пищи сворачиваются и становятся труднодоступными для пищеварительных ферментов, которых в желудочном соке недостаточно. Целесообразно проведение демонстрационного опыта сворачивания белка под действием спирта. В результате нарушается процесс пищеварения, что ведет к истощению организма. Обязательно обращаем внимание на то, что на детей алкоголь оказывает более острое и губительное действие, так как в детском возрасте слизистая оболочка желудочно-кишечного тракта нежная, легко ранимая и очень восприимчивая к яду [2, с.38].

Тема «Обмен веществ. Выделение» дает возможность осветить вопрос о нарушении, под влиянием алкоголя, процессов освоения организмом белков и витаминов, об изменении процессов тканевого и водного обменов. Процесс образования мочи начинается в капсулах наружного слоя почек. В первичной моче наряду с продуктами диссимиляции и аминокислоты, и глюкоза, и многие другие соединения, необходимые организму. Под действием алкоголя клетки почечного эпителия погибают, и процесс образования вторичной мочи прекращается, и из организма начинает выделяться первичная моча. Человек непрерывно теряет очень много воды, аминокислот, глюкозы и других необходимых организму веществ, а в его моче содержится гораздо меньше веществ, подлежащих удалению. У людей, употребляющих алкоголь, возникают серьезные почечные заболевания или почки полностью выходят из строя, что влечет за собой смерть. [3, с.53].

При изучении темы «Кожа» обязательно разъясняем учащимся различие между наружным применением спирта (для растирания, компрессов) и употреблением его внутрь. Большая часть тепла вырабатываемого телом, теряются через кожу, отдача избытка тепла происходит через сосуды кожи, в которых может вместиться до 30 процентов всей крови организма. Расширение или сужение сосудов создает ощущение тепла и холода. Нам тепло, когда сосуды расширены и кожа становится теплой. При сужении сосудов кожи знобит, хотя температура тела высокая – так бывает при лихорадке. Может быть и так: человек ощущает тепло, несмотря на то, что температура тела понижена. Известно, что выпивший человек может раздеваться, ощущая жар, так как сосуды расширены. Теплая кровь нагревает кожу, поэтому человек ощущает жар. Сосуды глубоких слоев кожи у него максимально

расширены, и он теряет последнее тепло. Это ускоряет отдачу тепла и приближает к гибели от его недостатка [4, с.212].

Содержание темы «Железы внутренней секреции» позволяет раскрыть влияние спирта на гормональную систему. В первую очередь алкоголь нарушает функции половых желез: в их клетках под влиянием алкоголя происходят дегенеративные процессы, приводящие к уменьшению выработки половых гормонов, снижению половых функций в целом. Угнетает алкоголь и внутрисекреторные функции поджелудочной железы, что часто приводит к развитию сахарного диабета и нарушению обмена веществ.

При изучении нервной системы и органов чувств поясняем, что мозг очень чувствителен к влиянию спиртного. Особый вред наносит алкоголь на центральную нервную систему. При этом в первую очередь страдает кора больших полушарий. Насыщенные алкоголем, да к тому же потерявшие значительное количество воды, нервные клетки перестают нормально работать. Кроме того, нарушается связь между различными отделами мозга. Алкоголь тормозит передачу возбуждения из одного нервного центра в другой. Токсическое действие алкоголя на центральную нервную систему человека в нарушении психики, ослаблении торможения рефлексов, в первую очередь условных. Даже незначительная доза алкоголя нарушает координацию движений, вызывает головокружение, снижает самоконтроль и в результате появляются склонность к переоценки своих возможностей, излишняя самоуверенность, бахвальство. Особенно опасно воздействие алкоголя на нервную систему подрастающего организма.

В процессе изучения темы «Развитие человеческого организма» раскрываем вредное влияние алкоголя на внутриутробное развитие ребенка. Большинство пороков физического развития формируются в первые три месяца внутриутробного развития, когда происходит закладка органов (образуются костная, кровеносная, нервная, дыхательная и другие системы). Если женщина в эти сроки беременности употребляет спиртное, то может возникнуть микроцефалия (недоразвитие черепа и головного мозга), пороки сердца и другие патологии. Алкоголь может попадать в детский организм с молоком матери, что вызывает нервное расстройство, в том числе нарушения психики и умственной отсталости, заболевания органов пищеварения, сердечно сосудистой системы. Описано много случаев алкогольного отравления грудных детей из-за того, что их матери пили вино или пиво. У детишек возникали судорожные припадки, а иногда приступы эпилепсии [5, с.20].

После изучения всех систем органов человеческого организма, целесообразно проведения обобщающего урока на тему: «Вредное влияние алкоголя на здоровье человека».

Алкоголь – ингибитор важнейших биохимических реакций, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность клетки, ее рост, развитие и функционирование. Демонстрационный опыт, действия спирта на клетки кожицы лука, показывает, что алкоголь является цитологическим ядом. После введения этанола в организм

наблюдается торможение удвоения ДНК, синтеза различных видов РНК, белка в клетках. В свете этих данных становится понятным, почему у женщин, употребляющих во время беременности спиртные напитки, часто рождаются неполноценные дети, отстающие от сверстников в физическом и умственном развитии. Эта информация может быть сообщена учащимся при изучении основ цитологии: строения и функций клетки, нуклеиновых кислот, биосинтеза белка. Алкоголь нарушает клеточное деление. Знание генетической роли хромосом помогает учащимся сделать вывод о чрезвычайной опасности употребления алкоголя, и особенно для молодого, растущего организма, в котором происходит интенсивное деление клеток.

Изучение темы «Основы генетики» также дает возможность для широкого проведения антиалкогольной пропаганды. Рассказывая о влиянии алкоголя на процесс созревания половых клеток, обращаем внимание на возможность неправильного расхождения хромосом в мейозе. Современные биохимические исследования показали, что алкоголь хорошо растворяется в жирах. Демонстрационный опыт, растворения растительного масла в спирте, является доказательством сказанного. А так как оболочка половых клеток и многочисленных внутриклеточных образований примерно на половину состоит из соединений жира, то алкоголь легко проникает внутрь клетки. И не просто проникает, а вызывает изменения клеточных структур. Если посмотреть на половую клетку под микроскопом, то можно увидеть, как под влиянием алкоголя разрыхляется ее оболочка и яд устремляется к ядру, в котором находятся хромосомы. Кроме того, алкоголь разрывает связи между макромолекулами, что приводит к их деформации. В результате нарушаются процессы обмена веществ и синтеза новых белковых молекул, необходимых для образования гамет. Как уже было ранее сказано, этанол, нарушая правильное расхождение хромосом в мейозе, приводит к формированию неполноценных в генетическом отношении гамет. В организме мужчины или женщины, употребляющих спиртные напитки, могут формироваться половые клетки с измененным числом хромосом. При оплодотворении образуется зигота с нарушенным числом хромосом. Ребенок, развившийся из такой зиготы, будет иметь патологический набор хромосом. Синдром Дауна, Шершевского-Тернера, Клайнфельтера - вот наиболее часто встречающиеся заболевания, связанные с нарушением числа хромосом. Для этого необходимо показать учащимся рисунки, фото.

Рассматривая вопрос о влиянии алкоголя на процесс эмбрионального развития зародыша, акцентируем внимание учащихся на том, что образование зиготы при слиянии полноценных гамет - это еще не гарантия рождения здорового ребенка. Сообщаем учащимся, что продукты распада алкоголя (и в первую очередь продукт распада спирта - ацетальдегид) губительно действует на плод. Медицинскими исследованиями установлено, что большинство пороков физического развития формируются в первые три месяца внутриутробного развития ребенка, когда происходит закладка его органов (образуется нервная, костная, кровеносная, дыхательная и другие системы). Говоря об этом, необходимо обратиться к та-

блице «Стадии развития зародыша» [6,с.39]. Уточняем, что формирование черепа у зародыша человека происходит на четвертой - восьмой неделях эмбрионального развития, а сердечной мышцы на четвертой - шестой неделях. Если женщина употребляет спиртное в эти сроки беременности, то как раз и могут возникнуть микроцефалия, пороки сердца и другие патологии. По завершению изучения этой темы целесообразно проведение обобщающего урока по теме «Индивидуальное развитие организма».

ВЫВОДЫ

В процессе работы с учащимися были достигнуты следующие результаты:

- убеждение детей в необходимости отказаться от употребления алкогольных напитков на весь период формирования организма до взрослого состояния;
- выработка осторожного отношения к алкоголю, научно обоснованного представления о его вреде и наследственных последствиях для растущего организма;
- убеждение в красоте и полезности ведения здорового образа жизни, показ путей достижения физического и духовного здоровья;
- формирование общественного мнения учащихся, поддерживающих культ здорового образа жизни.

Литература:

1. ЗАЙЦЕВ Г.К., ЗАЙЦЕВ А.Г. Валеология. Культура здоровья. Самара, Изд. дом «БАХРАХ – М», 2013, с.72.
2. БАЙЕР К., ШЕЙНБЕРГ Л. Здоровый образ жизни: Учебное издание. Москва, Мир, 2007, с 38.
3. ВОДОПЬЯНОВ В.И. Активный образ жизни и алкоголизм. Методологические и социальные проблемы медицины и биологии. Москва, 2006, вып. 6, с. 53.
4. МАХОТИН Ю.В.,, КАРЕЕВА О.В., ЛОСЕВА Т.Н. Книга о здоровье. Москва, Медицина, 2008. с. 212.
5. ЛИСИЦИН Ю. П. Образ жизни и здоровье населения.. Москва, Знание, 2002, с. 20.
6. ГОРЧАК С.И. К вопросу о дефеницции здорового образа жизни. Философские вопросы медицины и биологии. Киев, 2000, вып. 22, с.39.

MANAGEMENTUL INOVAȚIILOR EDUCAȚIONALE: EVOLUȚIE ȘI EXPERIENȚE

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INNOVATIONS: EVOLUTION AND EXPERIENCES

Claudiu-Iulian GEORGESCU, ORCID: 0000-0001-6090-3955
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.013:005.591.6

e-mail: geoclaus@yahoo.com

The management of educational innovations plays a crucial role in the development and improvement of educational institutions. In this article, we will carry out a historiographical and bibliographic study to analyze the evolution and importance of the management of educational innovations in the development of educational institutions. We will explore relevant historical and bibliographic resources, highlighting the main trends, theories and practices that have contributed to the development of this discipline. The focus is on the analysis of the evolution of management, the maintenance of innovations, innovation in education, as well as on the analysis of some experiences, in this sense.

Keywords: *innovation management, innovate, change, educational institution, evolution of innovation management.*

INTRODUCERE

Managementul inovațiilor educaționale a evoluat în timp, reflectând schimbările și provocările din domeniul educației. Iată câteva repere istorice importante în dezvoltarea acestui domeniu:

Perioada pre-tehnologică: Înainte de era tehnologică, inovațiile educaționale se bazau în principal pe schimbări curriculare și metode de predare. De exemplu, în Grecia antică, filosofii precum Socrate și Platon au introdus metode de învățare centrate pe dialog și întrebări, care au avut un impact semnificativ în dezvoltarea educației.

Revoluția industrială: Odată cu revoluția industrială, educația a devenit mai formalizată și s-au impus structuri instituționale mai rigide. În această perioadă, managementul inovațiilor educaționale s-a concentrat pe dezvoltarea curriculelor adaptate nevoilor industriale, pregătind studenții pentru locurile de muncă din acea perioadă.

Era tehnologică: Cu avansul tehnologic și digital, managementul inovațiilor educaționale a cunoscut o transformare semnificativă. Utilizarea tehnologiei în procesul de învățare și dezvoltarea de programe educaționale online au fost principalele inovații în această perioadă. În plus, s-a acordat o atenție sporită integrării tehnologiei în curriculum și creării de medii de învățare flexibile.

Inovații pedagogice și metodologii alternative: În ultimele decenii, s-au dezvoltat și alte inovații educaționale, cum ar fi învățarea bazată pe probleme, învățarea experiențială, învățarea colaborativă și învățarea pe bază de proiect. Aceste abordări alternative au pus accent pe implicarea activă a studenților în procesul de învățare și au promovat dezvoltarea abilităților-cheie necesare în secolul XXI.

Emphasisul pe gestionarea schimbării și inovația continuă: În prezent, managementul inovațiilor educaționale se concentrează pe gestionarea schimbării și promovarea inovației continue în instituțiile de învățământ. Aceasta include identificarea și implementarea de noi tehnologii, metodologii și abordări pedagogice, adaptate cerințelor și nevoilor societății în transformare.

Aceste repere istorice ilustrează evoluția managementului inovațiilor educaționale de-a lungul timpului. Înțelegerea contextului istoric și a lecțiilor învățate din trecut poate contribui la dezvoltarea unui management eficient al inovațiilor educaționale în prezent și în viitor.

Implementarea inovațiilor educaționale în instituțiile de învățământ poate avea un impact semnificativ asupra procesului de învățare, studenți, cadre didactice și în general asupra instituției. Iată câteva aspecte importante legate de impactul inovațiilor educaționale asupra instituțiilor de învățământ:

Îmbunătățirea rezultatelor academice: Inovațiile educaționale pot ajuta la îmbunătățirea rezultatelor academice ale studenților. Prin utilizarea tehnologiilor și a metodologiilor de învățare inovatoare, se pot crea medii de învățare mai interactive, personalizate și adaptate stilului de învățare al studenților.

Creșterea implicării și motivației studenților: Inovațiile educaționale pot stimula implicarea și motivația studenților în procesul de învățare. Prin utilizarea unor abordări active, precum învățarea bazată pe probleme, învățarea experiențială sau utilizarea jocurilor educaționale, se pot crea experiențe de învățare captivante și relevante pentru studenți.

Dezvoltarea abilităților cheie pentru secolul XXI: Inovațiile educaționale pot ajuta la dezvoltarea abilităților cheie necesare pentru secolul XXI, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea eficientă, colaborarea și creativitatea. Prin integrarea acestor abilități în programele educaționale, instituțiile de învățământ pot pregăti studenții pentru provocările și oportunitățile viitoare.

Adaptarea la schimbarea contextului social și economic: Inovațiile educaționale pot ajuta instituțiile de învățământ să se adapteze la schimbările din societate și economie. Prin integrarea tehnologiei și prin promovarea abordărilor inovatoare, instituțiile pot răspunde mai bine nevoilor și cerințelor în schimbare ale studenților și angajatorilor [4].

Creșterea prestigiului și competitivității instituției: Implementarea inovațiilor educaționale poate contribui la creșterea prestigiului și competitivității instituției de învățământ. Instituțiile care se adaptează rapid și implementează inovații în procesul

de învățare sunt percepute ca fiind mai relevante și mai bine pregătite pentru cerințele actuale și viitoare ale societății.

Colaborarea și parteneriatele: inovațiile educaționale pot facilita colaborarea și parteneriatele.

ISTORICUL MANAGEMENTULUI INOVAȚIILOR EDUCAȚIONALE

Conceptul de management al inovațiilor educaționale a evoluat pe parcursul timpului, reflectând schimbările și dezvoltările în domeniul educației și al managementului. În literatura de specialitate, au fost identificate mai multe etape și perspective în evoluția acestui concept. Iată câteva aspecte importante:

Managementul educațional tradițional: Înainte de a se contura specificul managementului inovațiilor educaționale, exista o abordare mai generală a managementului educațional, care se concentra pe administrarea eficientă a instituțiilor de învățământ. Această perspectivă se concentra în principal pe aspectele administrative și organizatorice ale instituțiilor de învățământ.

Paradigma calității și îmbunătățirii continue: În anii ‘80 și ‘90, s-a pus un accent sporit pe calitatea educației și pe îmbunătățirea continuă a instituțiilor de învățământ. Managementul inovațiilor educaționale a început să fie abordat din perspectiva calității, cu accent pe dezvoltarea sistemelor de asigurare a calității și pe promovarea unei culturi a calității în instituțiile de învățământ.

Inovație și schimbare: Odată cu avansul tehnologic și digital, s-a accentuat importanța inovației în educație. Managementul inovațiilor educaționale a început să fie abordat din perspectiva stimulării și facilitării inovației în instituțiile de învățământ. S-au dezvoltat noi modele și abordări, cum ar fi managementul schimbării și managementul inovației, pentru a gestiona procesul de inovare în instituțiile de învățământ.

Inovații sociale și educația pentru dezvoltare durabilă: În contextul preocupărilor globale legate de sustenabilitate și dezvoltare durabilă, managementul inovațiilor educaționale a început să abordeze și dimensiunea socială și comunitară a inovațiilor în educație. S-au dezvoltat abordări și concepte precum educația pentru dezvoltare durabilă, educația comunitară și învățarea bazată pe impact social, care au pus accent pe implicarea comunității și pe abordarea problemelor sociale prin inovații educaționale.

Aceste etape și perspective în evoluția conceptului de management al inovațiilor educaționale demonstrează evoluția și diversificarea abordărilor în acest domeniu. Studiul istoriografic și bibliografic poate contribui la înțelegerea mai profundă a dezvoltării conceptului și la identificarea tendințelor și direcțiilor viitoare în managementul inovațiilor educaționale.

Implementarea inovațiilor educaționale în diverse instituții de învățământ a fost subiectul unor studii de caz relevante. Acestea oferă exemple concrete de bune practici și rezultate obținute în urma implementării inovațiilor educaționale. Iată câteva exemple de studii de caz relevante [2, 3, 9]:

Studiul de caz privind utilizarea tehnologiei învățării în clasă: O instituție de învățământ a implementat utilizarea tabletelor și a resurselor online în procesul de învățare. Studiul a evaluat impactul acestei inovații asupra rezultatelor academice ale studenților și asupra gradului de implicare și motivație a acestora în învățare.

Studiul de caz privind implementarea învățării bazate pe proiect: O școală a adoptat abordarea învățării bazate pe proiect, unde studenții lucrează în echipe și abordează teme relevante prin investigații, cercetare și prezentări. Studiul a analizat impactul acestei inovații asupra dezvoltării abilităților de colaborare, rezolvare de probleme și gândire critică.

Studiul de caz privind implementarea platformelor de învățare online: O universitate a implementat o platformă de învățare online care oferă cursuri și materiale educaționale în format digital. Studiul a evaluat impactul acestei inovații asupra flexibilității învățării, gradului de interacțiune între studenți și profesori, precum și asupra accesului la resurse educaționale.

Studiul de caz privind utilizarea realității virtuale în învățare: O instituție de învățământ a implementat tehnologia realității virtuale pentru a crea medii de învățare imersive în anumite discipline, precum biologie sau istorie. Studiul a investigat impactul acestei inovații asupra înțelegerii conceptelor complexe și asupra motivării studenților în învățare.

Studiul de caz privind educația pentru dezvoltare durabilă: O școală a dezvoltat un program educațional axat pe educația pentru dezvoltare durabilă, implicând studenții în proiecte comunitare legate de mediu și sustenabilitate. Studiul a analizat impactul acestei inovații asupra conștiinței și angajamentului studenților față de problemele sociale și mediul înconjurător.

Experiența în managementul inovațiilor educaționale a adus la lumină anumite lecții și învățăminte care pot fi aplicate pentru a maximiza impactul și succesul implementării inovațiilor în instituțiile de învățământ. Iată câteva lecții învățate din experiența managementului inovațiilor educaționale [8, 10]:

Implicarea și susținerea conducerii instituționale: Implicarea și susținerea conducerii instituționale sunt cruciale pentru succesul implementării inovațiilor educaționale. Este important ca liderii să fie deschiși la schimbare, să promoveze cultura inovației și să ofere resurse și sprijin pentru implementarea noilor practici și tehnologii.

Implicarea și formarea cadrelor didactice: Cadrele didactice au un rol central în implementarea inovațiilor educaționale. Este esențial să li se ofere oportunități de formare și dezvoltare profesională pentru a se adapta la noile abordări și tehnologii. În același timp, implicarea lor activă în procesul decizional și în proiectele de inovație poate crește gradul de angajament și acceptare a schimbării.

Începerea cu inovații mici și scalarea treptată: Implementarea inovațiilor educaționale poate fi un proces complex și provocator. De aceea, începerea cu inovații mici și testarea lor înainte de a le scala pe scară largă poate fi benefică. Aceasta permite evaluarea impactului și identificarea ajustărilor necesare înainte de a extinde implementarea.

Evaluarea impactului și schimbul de bune practici: Evaluarea impactului inovațiilor educaționale este esențială pentru a înțelege eficacitatea și beneficiile acestora. Colectarea și analiza datelor relevante, precum rezultatele academice, feedbackul studenților și cadrele didactice, pot furniza informații importante pentru îmbunătățirea și ajustarea implementării. De asemenea, schimbul de bune practici și colaborarea cu alte instituții pot aduce învățăminte valoroase și idei inovatoare.

Implicarea studenților și adaptarea la nevoile lor: Implicarea studenților/elevilor în procesul de inovație educațională este crucială pentru succes. Înțelegerea nevoilor, preferințelor și feedbackului elevilor/ studenților poate ghida procesul de implementare și poate asigura relevanța și eficacitatea inovațiilor. Implicarea studenților în proiecte de inovație și luarea în considerare a vocea lor în procesul decizional sunt aspecte importante.

Aceste lecții învățate pot contribui la o abordare mai eficientă și de succes a managementului inovațiilor educaționale, cu scopul de a îmbunătăți învățământul și de a crea medii educaționale inovatoare și relevante.

ABORDĂRI METODOLOGICE ȘI INSTRUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL INOVAȚIILOR EDUCAȚIONALE

În literature de specialitate găsim diverse abordări metodologice și instrumente utilizate în managementul inovațiilor educaționale. Iată câteva exemple [5, 6]:

Metoda ciclului PDCA (Planificare, Execuție, Verificare, Acțiune): Această metodă este utilizată pentru planificarea, implementarea, monitorizarea și îmbunătățirea inovațiilor educaționale. Prin aplicarea succesivă a celor patru etape, se urmărește identificarea și soluționarea problemelor, ajustarea strategiilor și obținerea de rezultate mai bune.

Metoda SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats): Această metodă este utilizată pentru analiza situației și identificarea factorilor interni și externi care pot influența implementarea inovațiilor educaționale. Prin identificarea punctelor forte, punctelor slabe, oportunităților și amenințărilor, se poate dezvolta o strategie eficientă de gestionare a inovațiilor.

Tehnici de brainstorming: Aceste tehnici facilitează generarea de idei noi și inovatoare în managementul inovațiilor educaționale. Printre acestea se numără brainstorming-ul clasic, brainstorming-ul în grupuri mici, brainstorming-ul electronic și tehnica 6-3-5, în care șase participanți scriu câte trei idei în cinci minute.

Harta conceptuală (concept map): Aceasta este o tehnică vizuală utilizată pentru a organiza și reprezenta relațiile dintre conceptele-cheie într-un domeniu specific. Prin crearea unei hărți conceptuale, se poate înțelege mai bine structura și interconexiunile conceptelor în managementul inovațiilor educaționale.

Evaluarea și monitorizarea continuă: Utilizarea instrumentelor de evaluare și monitorizare este esențială în managementul inovațiilor educaționale. Acestea pot include

chestionare, interviuri, observații în clasă, analiza rezultatelor academice și feedbackul de la cadrele didactice, studenți și părinți.

Platforme și instrumente digitale: În contextul digitalizării, există o varietate de platforme și instrumente digitale care pot facilita managementul inovațiilor educaționale. Acestea pot include platforme de învățare online, instrumente de colaborare și comunicare, aplicații mobile, software-uri pentru analiza datelor și rapoarte.

Acestea sunt câteva abordări metodologice și instrumente utilizate în managementul inovațiilor educaționale în limba română. Există și alte abordări și instrumente specifice care pot fi adaptate la nevoile și contextul specific al instituțiilor de învățământ din România.

Problema inovațiilor și schimbărilor în educație este una discutabilă, chiar și contradictorie. Prima întrebare care apare ține de sursele inovațiilor: inovațiile produse de cadrele didactice, inovațiile produse de cercetători etc. A doua întrebare ține de rezistența cadrelor didactice la inovațiile care vin, în primul rând, de la structure ierarhice. Și a treia întrebare se referă la pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor în instituțiile de învățământ care activează.

CONCLUZII GENERALE

Managementul inovațiilor educaționale reprezintă o abordare esențială în dezvoltarea instituțiilor de învățământ. Prin aplicarea unor strategii și modele eficiente de management al inovațiilor, instituțiile de învățământ pot îmbunătăți calitatea procesului educațional, pot dezvolta competențele cadrelor didactice și pot asigura eficiența și sustenabilitatea inovațiilor educaționale.

Studiul istoriografic realizat în acest articol oferă o perspectivă amplă asupra managementului inovațiilor educaționale și relevanța sa în dezvoltarea instituțiilor de învățământ. Identificarea evoluției conceptului, a rolului său în îmbunătățirea calității procesului de învățământ.

Referințe:

1. ARSENE, E. (2014). Managementul inovației în învățământul preuniversitar. Editura Arves.
2. ARSENE, E., DUMBRAVĂ, A. (2016). Managementul inovației în învățământul superior. Editura Didactică și Pedagogică.
3. BOCEAN, C. (2015). Managementul inovației în instituțiile de învățământ. Editura Risoprint.
4. DUMBRAVĂ, A., ARSENE, E. (2017). Managementul schimbării în educație. Editura Arves.
5. IACOB, M. (2015). Inovația și managementul educațional. Editura EduSoft.
6. LUPU, V., ROȘCA, E. (2016). Managementul inovației în învățământ. Editura Universității din București.

7. NEGOIȚĂ, C., NECULĂESEI, A. (2018). Managementul inovației în educație. Editura Didactică și Pedagogică.
8. RĂDULESCU, C. (2014). Managementul inovației și transferului tehnologic în domeniul educației. Editura Institutul European.
9. RIZESCU, C. (2017). Managementul inovației în învățământul primar și preșcolar. Editura Paralela 45.
10. ȘTEFAN, A. (2016). Managementul inovațiilor educaționale. Editura Polirom.

UNELE ASPECTE ALE PREVENIRII ŞI DIMINUĂRII COMPOERTAMENTULUI AGRESIV LA ELEVI

SOME ASPECTS OF PREVENTING AND REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOR IN STUDENTS

Ioana Corina GEORGESCU (BUNEA), ORCID: 0000-0001-8073-8344
Universitatea de Stat din Moldova,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 316.624.3:37.06
e-mail: corina_b75@yahoo.com

The problem of aggressive bullying behavior of students is a current one from different perspectives: criminological, psychological, social and educational, first of all. In this study, the focus is on the analysis of the phenomenon in the view of several authors, but also practitioners, on the analysis of different programs to prevent and reduce the aggressive behavior of students at the current stage and the identification of the factors that generate the phenomenon of bullying. At the same time, the elements to prevent and reduce the aggressive behavior of students are analyzed and argued: awareness and information, development of social skills, creation of a safe and inclusive school environment, community involvement, prompt intervention, evaluation and adjustment of educational policies, in this regard.
Keywords: *aggression, aggressive behavior, bullying, prevention, diminishment, violence.*

INTRODUCERE

În legislația autohtonă, cu privire la raportul infractor-victimă, cel ce săvârșește un delict primește atenție maximă, pe când cel care suportă efectele faptelor ilicite trece sub un con de umbră. Deși faptele infractorului au întreținut multă vreme interesul specialiștilor, astăzi se observă o preocuparea pentru minimizarea efectelor asupra persoanelor victimizate. Noile tendințe în prevenirea delincvenței juvenile și a victimizării minorilor fac referire la redefinirea conceptelor de delincvență și victimizare, marele câștig fiind observarea faptului că societatea este mobilă, ”că victima este cea care îl formează pe infractor” [3, p.82].

CONCEPTUL DE PREVENIRE ȘI DIMINUARE A COMPORTAMENTULUI AGRESIV DE TIP BULLING

Cea mai bună modalitate de contracarare a delincvenței juvenile este prevenirea acesteia. Prevenirea include acele acțiuni care “suprimă sau limitează cauzele delictelor acționând la niveluri diferite și astfel fac imposibilă săvârșirea acestora” [7, p.281].

Gh. Florian în lucrarea “Prevenirea criminalităţii. Teorie şi practică” (2005) prezintă necesitatea unor demersuri preventive pe termen lung, pornind de la faptul că “noile evoluţii contemporane demonstrează pericolul criminalităţii pentru dezvoltarea socială,

dreptul cetăţenilor de a trăi în securitate şi, ca o consecinţă, elaborarea unei strategii pe termen lung pentru a evita mersul spre o societate terorizată”.

Autorul pune un accent deosebit pe prevenirea criminalităţii juvenile care este primordială pentru această perioadă în țara noastră și care trebuie să țintească ordinea socială și instruirea societății pentru acțiunile de prevenire.

Criminologul libanez Moussa Prince afirmă că este necesar să se depășească viziunea dualistă infractor-victimă, fiind oportună introducerea unui al treilea element, infractor-victimă-societate.

Acesta consideră că societatea este culpabilă de cazurile de victimizare deoarece fie nu le poate preveni, fie nu poate proteja eficient victima potențială [3, p.83].

Astfel, se reconsideră relația victimă-infractor, mult mai realistă și desprinsă din realitatea cotidiană. Se configurează ideea că socialul este incapabil să prevină victimizarea, și totodată, că acest domeniu ne privește pe noi toți, instituții și comunitate.

Schimbând unghiul de percepție a fenomenului infracțional, se conturează noi direcții de prevenție mult mai adaptate specificului societății în care trăim. Gh. Florian (2005), referindu-se la problematica actuală a prevenirii delincvenței, prezintă importanța creării unei culturi adecvate ideii de prevenire.

Totodată, reliefează importanța unei abordări interdisciplinare în prevenirea delincvenței juvenile și a victimizării minorilor, în care specialiștii colaborează în virtutea aceluiași scop.

În această ecuație societatea are “datoria” de a fi receptivă și de a redefini, regândi sursele ordinii sociale.

“Prevenirea nu este doar opera unui specialist, ci ea solicită efortul tuturor. Dincolo de recomandări foarte limitate, ea implică apelul la o schimbare de mentalităţi... O societate unde se reînnoadă comunicarea, unde constrângerile rămân suple, unde omul este luat constant în consideraţie, va refuza violenţa. Refuzând această sfidare, se va naşte o lume nu fără violenţă, dar mai liniştită” [5, p.187].

Un demers preventiv eficient are ca punct de plecare etiologia delincvenței, care, conform afirmațiilor criminologului francez Maurice Cusson (2006), ar fi la nivelul carențelor sociabilității care afectează copiii și îi predispun la delincvență.

Pentru a preîntâmpina comiterea delictelor de către minori se impune să se acționeze asupra copilului aflat în situația de risc, familiei acestuia, a mediului școlar și a anturajului. În acest context, specialiștii avansează conceptul de prevenire socială și prevenire prin dezvoltare. Prevenirea socială are rolul de a “corija” anumite comportamente care ar putea duce la inadaptare și vizează componeneta educațională. Din această direcție se urmărește dezvoltarea la copil a abilităților sociale pentru a putea trăi în societate și, în același timp, este vizat și mediul social în care aceste se dezvoltă. Cu privire la copii, care sunt într-un proces de creștere, specialiștii criminologi au avansat conceptul de prevenire prin dezvoltare. Prevenirea prin dezvoltare, ca formă a prevenirii sociale, este de ordin educațional și are ca scop dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor și tinerilor și depistarea tulburărilor de comportament de la primele forme de manifestare

(timpurie). Din această perspectivă, intervenţia este precoce, direcţionată mai mult spre copii decât pe adolescenţi, şi se realizează de către familie şi şcoală.“Scopul prevenirii prin dezvoltare este restaurarea condiţiilor educative normale, pentru ca evoluţia intelectuală, socială şi morală a copilului să îşi urmeze cursul…Pentru a obţine toate acestea, trebuie îmbogăţit mediul educativ deficient, mama şi tatăl trebuie iniţiaţi în arta de a fi părinţi” [4, p.75].

Prevenirea comportamentelor agresive de tip bullying din perspectiva educaţională Cercetătorii francezi J.Balsiger şi B.Debarbiuex consideră că violenţa şcolară este legată de incidente minore repetate, iar vicitimizarea gravă este rar întâlnită în perimetrul şcolii. În viziunea acestui autor, o organizaţie şcolară poate fi afectată de un număr mare de mici “dezordini” care nu au importanţă privite separat, dar dacă sunt cumulate, fac mediul şcolar de necontrolat [1].

În literatura de specialitate s-a dezbătut profund cu privire la eficienţa anumitor programe de prevenire, motiv pentru care s-a realizat o evaluare a programelor de prevenire a comportamentelor agresive de tip bullying. În prezent există un consens în afirmarea faptului că cele mai bune programe de prevenire combină informaţii privind riscurile individuale cu factorii de mediu: competenţele sociale, implicarea familiei şi ameliorarea climatului şcolar. Se consideră că strategiile de prevenire a violenţei şcolare, ca să fie eficiente, trebuie să includă schimbarea conduitei în clasă (cooperare şi participare), reguli de comportament clare şi comune tuturor elevilor, formarea personalului, supravegherea exterioară şi implicarea directorului şcolii [1].

Violenţa şcolară a devenit o preocupare majoră pentru personalul educativ.

Din cauza consecinţelor negative asociate cu agresivitatea şi victimizarea, cercetătorii din psihologie şi ştiinţele educaţiei încearcă să găsească cea mai eficientă cale pentru a eradica comportamentele violente între elevi.

Mai mulţi cercetători consideră că pentru prevenirea bullying-ului sunt eficiente programele pro-active dezvoltate la nivel de şcoală [8; 9; 11; *Apud* 12).

Pornind de la modelul eco-sistemic avansat de Bronfenbrenner, aceste programe de prevenire sunt concepute să promoveze schimbările sistematice în cultura şcolii. Din perspectiva teoriei eco-sistemice, bullying-ul este o interacţiune între agresor şi victimă care apare şi se dezvoltă într-un context ecologic social [9, p.86].

La nivelul şcolii, profesorii gestionează actele de agresiune între elevi [11, *Apud* 12] şi au un rol important în crearea unui climat şcolar pozitiv. Se specifică faptul că modalitatea în care intervine profesorul în agresiunea de tip bullying influenţează comportamentul viitor al agresorului şi al victimei. Specialiştii în educaţie şi psihologie şcolară subliniază importanţa prevenirii violenţei şcolare, deschizând noi direcţii şi modalităţi de prevenire.

“Fenomenul violenţei şcolare trebuie analizat în contextul apariţiei lui. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenţei şcolare înseamnă a lua în consideraţie toţi factorii (sociali, familiali, şcolari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevului” [10, p.269; 6, p.110].

În abordarea prevenirii și diminuării comportamentului agresiv de tip bullying, este esențial să se combine următoarele elemente:

1. Sensibilizare și informare: este important ca elevii, cadrele didactice și părinții să fie conștienți de impactul negativ al bullying-ului și să înțeleagă semnificația acestui comportament. Sesiunile de informare și campaniile de sensibilizare pot contribui la creșterea nivelului de conștientizare și la promovarea unei atitudini negative față de bullying.

2. Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale: elevii trebuie învățați să-și dezvolte abilități sociale și emoționale sănătoase, cum ar fi empatia, rezolvarea pașnică a conflictelor și comunicarea eficientă. Prin furnizarea unor instrumente și strategii practice, elevii vor fi pregătiți să gestioneze situațiile dificile și să-și exprime nevoile și emoțiile într-un mod constructiv.

3. Crearea unui mediu școlar sigur și incluziv: este important ca școlile să ofere un mediu sigur și incluziv pentru toți elevii. Aceasta poate implica implementarea unor politici și regulamente clare împotriva bullying-ului, monitorizarea atentă a comportamentului elevilor și promovarea valorilor de respect, toleranță și diversitate în școală.

4. Implicarea comunității școlare: Colaborarea între elevi, cadre didactice, părinți și comunitatea locală poate juca un rol crucial în prevenirea și diminuarea bullying-ului. Prin organizarea de evenimente, activități și programe educaționale care implică întreaga comunitate școlară, se poate promova o cultură a responsabilității și sprijinului reciproc.

5. Monitorizare și intervenție promptă: Este esențial ca școlile să monitorizeze constant comportamentul elevilor și să intervină prompt în situațiile de bullying. Cadrele didactice și personalul școlar trebuie să fie instruiți în identificarea semnelor de bullying și să fie pregătiți să ofere sprijin și intervenție atât pentru agresori, cât și pentru victime.

6. Evaluare și ajustare continuă: Implementarea unui cadru de prevenire și diminuare a bullying-ului trebuie să fie un proces dinamic, care să fie supus evaluării și ajustării continue. Este important să se evalueze eficacitatea intervențiilor și să se adapteze strategiile în funcție de nevoile și contextul specific al instituției de învățământ liceal.

În **concluzie**, este important să se recunoască că prevenirea și diminuarea bullying-ului în instituțiile de învățământ liceal necesită eforturi constante și colaborare între toți cei implicați. Prin implementarea unui cadru conceptual și praxiologic solid, putem crea un mediu școlar sigur, în care fiecare elev să se simtă respectat și protejat.

Referințe:

1. BALSIGER, J., & DEBARBIEUX. B (2011). Major challenges in regional environmental governance research and practice. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, 14(9), p.1-18.
2. BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

3. BUTOI, T. (2004). *Psihologie judiciară*. București: Editura Fundației România de Mâine.
4. CUSSON, M. (2006). La délinquance, une vie choisie. In: *Revue internationale de criminologie et de police technique et scientifique*. Genève, vol.54, avril-juin 2006, p.131-148.
5. FLORIAN, Gh. (2005). *Prevenirea criminalităţii. Teorie şi practică*. 2005. București: Editura ”Oscar Print”.
6. GRADINARIU, T. (2021). An Ecosystem Approach to Preventing Bullying in School: Risk Factors Associated with School. In: *Lumen Proceedings*. 2021, Vol.17. Lumen Congress.
7. KURKO-FABIAN, A. (2006). Delincventa juvenila in Romania după 1989.
8. OLWEUS, D. (1993). Bullying at school – what we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell.
9. PEPLER, D.J., CRAIG, W.M., ZIEGLER, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. In: *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, p.95-110.
10. SĂLĂVĂSTRU, D. (2004). *Psihologia educației*. Iaşi: Polirom.
11. SMITH, P.K., & SHARP, S. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives. Routledge, London.
12. YOON, S., & KERBER, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers’ Attitudes and Intervention Strategies.

REPERE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE CONTEXTUALIZATĂ LA CADRELE DIDACTICE

THEORETICAL FRAMEWORKS FOR THE DEVELOPMENT OF CONTEXTUALIZED COMMUNICATION COMPETENCE IN TEACHING STAFF

Nadia-Madalina GEORGESCU, ORCID: 0009-0002-0214-4705
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU : 37.011.3-051:37.015.3:316.77 e-mail: gnadiamadalina@yahoo.com

Communication is a fundamental human skill that permeates every aspect of our lives. In educational settings, effective communication plays a pivotal role, not only in facilitating the transfer of knowledge but also in fostering a positive learning environment. One approach that has gained increasing attention in recent years is contextualized communication. This concept acknowledges that communication is not a one-size-fits-all endeavor but rather one that must be tailored to the specific context and audience. In this article, we will delve into the significance of contextualized communication in education, exploring its benefits and offering practical insights for educators.

Understanding contextualized communication: Contextualized communication is the practice of adapting one's communication style, content, and approach to suit the unique context in which it occurs. In the realm of education, this means recognizing that each classroom, student, and topic is distinct and requires tailored communication strategies. It involves considering factors such as the students' age, background, prior knowledge, and even the subject matter being taught. By doing so, educators can bridge the gap between the information they intend to convey and the understanding and engagement of their students. When educators communicate in a manner that resonates with their students' interests and experiences, it fosters greater engagement. This can lead to increased participation, motivation, and a deeper connection with the subject matter.

Contextualized communication is a powerful tool in education that goes beyond words and language. It encompasses the art of connecting with students on a deeper level, acknowledging their uniqueness, and adapting to their ever-changing educational journey. By embracing and practicing contextualized communication, educators can unlock the full potential of their teaching, creating a dynamic and enriching learning experience for all students.

***Keywords**: communication, competence, context, education, teaching.*

INTRODUCERE

Societatea actuală are nevoie mai mult ca niciodată de competențe de comunicare, fiind una dintre principalele competențe care ajută la o dezvoltare accelerată și la o schimbare a lumii. Competența dată își pierde din statut dacă alături de ea nu folosim

și conceptul de context, adică comunicarea contextualizată cuprinde o arie mai mare de dezvoltare și noi cunoaștem cu adevătat pe ce traiectorie să mergem! Dacă e să analizăm actualitatea și necesitatea acestei competențe putem afirma următoarele:

Comunicarea contextuală trebuie să se dezvolte, să capete ascensiune pentru a putea coexista într-o lume plurilingvă și interculturală. Factorul determinant în optimizarea comportamentului comunicativ este contextul pedagogic, perceput nu doar ca instrument de interacțiune didactică, ci și ca obiect de preocupare pentru dezvoltarea profesională a profesorului.

În acest sens, sunt avute în vedere predarea abilităților didactice de comunicare ale elevilor, responsabilitatea pedagogică, principiul unei abordări comunicative a învățării și completarea abilităților profesionale ale unui profesor.

În prezent, se poate afirma că idealul unei școli umaniste și democratice axate pe individ prinde contur. Încrederea în copil, învățarea fără constrângere sau pedeapsă, cooperarea între copii și adulți, munca creativă, cercetarea, posibilitatea de a alege activitățile și de a-și asuma responsabilitatea pentru alegerea făcută sunt principalele valori ale noii școli.

Realitatea confirmă faptul că, la școală, competența comunicativă a elevilor la toate celelalte discipline și, implicit, înțelegerea cunoștințelor de specialitate se realizează parțial la lecțiile de limba română, prin segmentul de vocabular, dar și prin dobândirea logicii discursive în diferite stiluri funcționale. Este evident că limba română joacă un rol important în dobândirea competenței de comunicare, permițându-i cursantului să abordeze toate registrele limbii, în dimensiunile specifice comunicării care vizează înțelegerea și producerea de texte.

Obiectivul general al cercetării rezidă în determinarea reperelor teoretice şi praxiologice ale dezvoltării competenţei de comunicare contextualizată la cadrele didactice.

OBIECTIVE SPECIFICE

1. Analiza cadrului teoretic al comunicării contextualizate;
2. Definirea și determinarea esenței conceptului de comunicare contextualizată;
3. Fundamentarea poziţionărilor psihopedagogice privind dezvoltarea competenţei de comunicare contextualizată la cadrele didactice;
4. Diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenţei de comunicare contextualizată la cadrele didactice;
5. Elaborarea Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice;
6. Validarea experimentală a Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice.

În scopul realizării cercetării vor fi aplicate următoarele metode, procedee şi tehnici de cercetare: • teoretice: documentarea ştiinţifică, sistematizarea şi generalizarea informaţiei ştiinţifice;

• empirice: chestionarea, experimentul psihopedagogic și interviul;

• interpretative: analiza şi interpretarea datelor experimentale.

Documentarea științifică presupune cercetarea surselor și lucrul cu ele, pentru o depistatere corectă a informațiilor. Sistematizarea lor are loc atunci când începem să lucrăm și să stabilim verdicitatea surselor .

Analiza este o metodă de colectare a datelor şi informaţiilor relevante din literatura de specialitate. Analiza, în contextul dat, se bazează pe examinarea detaliată şi studiul sistematic a definiţiilor, conceptelor aferente şi a particularităţilor cu referire la competența de comunicare, aplicabilitatea ei și sinteza principiilor.

Interviul este o metodă importantă în cercetare oferind date veridice de la persoane care deja au cercetat sau cercetează tema dată.

Chestionarea este una dintre metodele empirice, care va fi utilizată la etapa de constatare a exeperimentului psihopedagogic. Va fi necesar elaborarea unui chestionar, a indicatorilor și descriptorilor care va avea scopul de a evalua gradul de comprehesiune a competenței de comunicare contextuală și bazele de dezvoltare a acesteia.

Ca experiment psihopedagogic propun un work-shop de lucru cu cadrele didactice care ar genera și mai multe idei/concepții pentru un suport de curs referitor la competența de cumunicare contextualizată.

Realizarea scopului şi a obiectivelor cercetării presupune desfăşurarea mai multor activităţi, planificate pe parcursul a următorilor ani.

ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII CONTEXTUALIZATE ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Cercetările din ultimii 50 de ani ai secolului nostru au pus la punct o structură bine organizată a fundamentelor teoretice privind comunicarea, iar preocupările în acest domeniu continuă să producă rezultate remarcabile, fiind departe de a se considera încheiate. În cercetările curente, definirea comunicării rămîne a fi în continuare un cîmp vast de cercetare şi dezbateri controversate pentru specialiştii din diverse domenii, subliniază Abric J.,[1] astfel îndreptăţind, în opinia lui Bougnoux D., fundamentarea ştiinţifică a sintagmei ştiinţele comunicării.[2]

Comunicarea constituie obiectul unei ştiinţe integrative, care-şi particularizează diferenţa specifică prin „studierea circuitelor profesionale şi instituţionale ale informaţiei, fie că această informaţie este destinată publicului larg, fie că este destinată publicului specializat”, menţionează Dafinoiu D..[3]

În concepţia lui Şoitu L.[4] comunicarea umană în general înseamnă ştiinţa de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) şi abilitatea de a primi, descifra si valorifica răspunsul (feed-back-ul), iar emiterea mesajului necesită voinţa şi capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înţelegerea nevoii acestuia; cercetarea înţelegerii şi nevoia de a se face înţeles. Criteriile, valorile şi credinţele sînt trei elemente diferite pentru fiecare dintre parteneri pe interferenţa cărora este întemeiată comunicarea. Aceste trei sisteme - procesul intern (cognitiv), statutul intern (credinţele) şi comportamentul extern vor interacţiona permanent, deoarece profesorul, comunicînd, poate stimula şi motiva

pozitivarea acestora în raport cu exigenţele sale. „Promovarea acestei optici pedagogice ne obligă să operăm cu termenul ce desemnează aceste aspecte inseparabil legate ale unui proces unic - educatorul: comunicînd, poate stimula, motiva şi forma pozitivarea competenţelor elevilor în raport cu exigenţele şi valorile sale, subliniază Şoitu L..[5]

În încercarea de a sintetiza mulţimea variabilelor identificate în definiţiile comunicării ne-am focalizat demersul asupra comunicării cu funcţie didactică, interesul central fiind atribuit componentelor prin care sursa (cadrul didactic) transmite un mesaj receptorului (elevului/studentului) cu intenţia de a-i forma/dezvolta un comportament comunicativ utilizînd doar acele elemente din aria comunicării ce oferă un plus de claritate şi concretizare specificului acestui cîmp de cercetare. Această perspectivă generează oportunitatea reflecţiei didactice în legătură cu viziunea asupra actului de comunicare drept cadru structurat instrumental, comunicarea 10 referindu-se la acţiunea de trimitere şi receptare a mesajelor care au loc într-un context, presupune anumite efecte, pot fi deformate de zgomote şi furnizează oportunităţi de feed-back.

Ciobanu O., referindu-se la comunicarea umană ca un proces activ de identificare, stabilire şi întreţinere de contacte sociale, consideră, că în învăţămînt se exprimă ca formă particulară şi personalizată a instruirii, fiind numită comunicare didactică. În accepţia autoarei comunicarea didactică este o formă particulară a comunicării umane indispensabilă în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică şi asistată, ce presupune un raport bilateral profesor – elev şi vizează o interacţiune de tip feed-back privind atât informaţiile explicite, cît şi cele adiacente intenţionate sau formate în cursul comunicării.[6]

Printre caracteristicile definitorii ale comunicării didactice sînt menţionate:

1) caracterul pronunţat explicativ (se acordă mare importanţă înţelegerii de către elevi a mesajului);

2) structurarea conform logicii pedagogice a ştiinţei predate;

3) rolul activ al profesorului, ca emiţător şi receptor, în selectarea informaţiilor; accesibilizându-le, organizându-le şi, mai ales, personalizându-le în funcţie de destinatar şi de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după programă şi manual;

4) dominrea comunicării verbale iniţiată şi susţinută de profesori (60-70%) precum şi tutelarea de către profesori a actului de comunicare;

5) funcţiile evaluativă şi autoevaluativă, în egală măsură pentru educat şi educator, ţintind atingerea finalităţilor propuse, acoperirea nevoilor şi intereselor elevilor, Cucoş C. prezintă comunicarea didactică drept „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 semnificînd conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ”.[7]

Iacob L. propune o posibilă definire a comunicării didactice debutînd cu ideea că aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare. În acest înţeles sunt eliminate restricţiile de conţinut (pentru că învăţarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii,

atitudini etc.), de cadru instituțional (comunicare didactică poate exista şi informală), sau cele privitoare la parteneri. Întradevăr, precizează autoarea, nu prezenţa personajelor „profesor-elev/elevi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legităţilor proprii unui act sistematic de învăţare”, acestea fiind orientate spre optimizarea raporturilor dintre funcţiile şi finalităţile educaţiei, dintre obiectivele - conţinuturile - metodologia - evaluarea activităţii de educaţie/instruire.[8]

Specificul comunicării la clasă este determinat de cadrul instituţional în care se efectuează şi de logica specifică a învăţării, ca modalitate fundamentală de instruire şi educare. În opinia autoarei elementele ce conferă specificitate comunicării didactice sunt: 1. dimensiunea explicativă a discursului didactic, care vizează înţelegerea celor transmise; 2. structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, prin care este facilitată înţelegerea unui adevăr, nu doar simpla enunţare; 3. rolul activ al profesorului, care selecţionează, organizează, personalizează conţinuturile literaturii de specialitate; 4. combinarea formelor verbale de comunicare la clasă - oral/scris 5. accentuarea conştient sau nu a unei dimensiuni ale comunicării: informative, relaţionale, pragmatice etc.[9]

Profesorul urmăreşte printr-o comunicare participativă să transfere elevului un obiect de valoare, asumîndu-şi, în acest sens, diferite roluri: animator, interpret al informaţiei, evaluator, negociator; astfel, „educatorul şi educatul intră întrun proces de tranzacţie educativă”. Mesajul educaţional elaborat de subiectul educaţiei (profesor) trebuie să provoace reacţia formativă a obiectului educaţiei (şcolar), fapt ce a determinat evidenţierea comunicării pedagogice, în opinia lui Cristea S., drept „principiu axiomatic al activităţii de educaţie, ce presupune conexiune inversă externă şi internă”.

Rezultă, în concluzie, că distincţia între capacitatea de comunicare şi competenţa în comunicare este similară raportului instituit între ceea ce denumim prin ereditar şi dobîndit. În sursele recente de domeniu, Slama-Cazacu T. defineşte conceptul de competenţă comunicativă prin „capacitatea de a prezenta propriile intenţii, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum şi de a percepe interlocutorul, în vederea iniţierii unui dialog în procesul de învăţământ. În educaţie, capacitatea de comunicare determină înţelegerea dintre profesor şi elev în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activităţii de învăţare ” .[10]

Comunicarea contextualizată se referă la capacitatea de a adapta mesajul de comunicare în funcție de contextul în care se desfășoară comunicarea. Contextul poate include factori precum: cultura, mediul social, locația geografică, obiceiurile și tradițiile, statusul socialși situația actuală. De exemplu, o conversație între doi colegi de birou va avea un context diferit față de o conversație între un medic și un pacient, având nevoi și așteptări diferite. Comunicarea contextualizată este importantă pentru a asigura o comunicare eficientă și adecvată între diferite persoane sau grupuri. Aceasta permite transmiterea de informații și mesaje care sunt înțelese și utile pentru interlocutori și ajustarea limbajului, tonului și stilului de comunicare pentru a se potrivi cu nevoile și expectanțele acestora. Într-un mediu multicultural, de exemplu, comunicarea contextualizată poate contribui

la evitarea erorilor de interpretare sau la prevenirea disfuncționalităților în cooperarea dintre grupuri.

Asadar, comunicarea contextualizată este esențială în dezvoltarea relațiilor eficiente și în atingerea obiectivelor de comunicare, în special când vorbim despre diverse medii de lucru sau culturi divergente În lucrare se reflectă unele aspecte ale interacțiunii personalității și societății ca subiecți educaționali și se caracterizează cauzele fundamentale care favorizează dezechilibrarea procesului educațional. În articol se argumentează faptul, că dezvoltarea personalității și societății sunt rezultat al educației în permanentă schimbare și dezvoltare rezonabilă.

Științele pedagogice contemporane s-au transformat în științe despre om și societate și au menirea de a se situa în fruntea tuturor științelor socioumane. Sfera intereselor științelor educației simțitor s-a extins și a cuprins în structura sa toate sferele de viață și activitate socioumană: economică, politică, profesională, ideologică, ecologică, științifică etc. Cuvinte-cheie: educația personalității și societății, conștiința și comportarea personalității, științele educației, obiectul de studiu al științelor educației. Dezvoltarea personalității și societății sunt determinate de schimbările intense ale științelor, tehnicilor, tehnologiilor și artelor. Ființa umană permanent se implică în obiectivitatea și inevitabilitatea firească a legilor de dezvoltare ale naturii. Omul și comunitățile socioumane permanent se implică în schimbarea irațională a litosferei, biosferei, hidrosferei și stratosferei. Creativitatea umană și dezvoltarea ei neordonată la personalitate poate și provoacă un șir de urmări periculoase pentru existența speciei umane și societate, pentru viață, pentru existența Terrei ca mediu firesc de viață a omenirii. Pericolul vine din conștiința personalității în care se produc frecvent schimbări incontrolabile.

Tehnica și tehnologiile contemporane, produsele alimentare artificiale invadează toate domeniile de viață umană. Ființa umană în mare măsură este lipsită de mediul de activitate natural. Diverse informații din științele socioumane și arte frecvent urmăresc scopul de a submina conștiința și comportarea umană. Ele invadează conștiința personalității cu informații și sentimente false, degenerează viața spirituală a multor milioane de oameni. Ca rezultat viața spirituală și emoțională a omenirii, și-n deosebi a generației în creștere este în pericol. Stresurile emoționale frecvente, emoționalitatea și sentimentalitatea falsă generată/provocată de un șir de mijloace informaționale, de cultura falsă contribuie la formarea personalității lipsite de valori socioumane. Cu regret, domeniile și modalitățile de aplicare ale creativității în dezvoltarea societății nu întotdeauna se află sub controlul Omului. Unele domenii de aplicare a potențialului creativ sunt lipsite de valorile general-umane și naționale. Omul înzestrat cu capacități creative la nivel maxim de dezvoltare poate folosi acest potențial cât și 330 produsele ei în scopuri raționale/umane cât și-n scopuri iraționale/antiumane. O parte din potențialul creativ uman este, însă, folosit în scopuri iraționale, antiumane – așa cum este cel folosit în scopuri războinice, de distrugere a popoarelor, a omenirii.

Schimbarea și dezvoltarea fenomenelor socioumane, pe de o parte, sunt rezultat al activități oamenilor, pe de o altă parte, ele servesc ca condiții și cauze ale dezvol-

tării personalității. Comportarea socială a personalității este determinată de dinamica interacțiunii personalității cu societatea. Interacțiunea societății și a personalității este mijlocită de un sistem complex de structuri socioumane: comunități și grupuri de oameni statale și nestatale, formale și nonformale, culturale și de producție, de activitate științifică și politică etc. Acțiunile dezechilibrate în formarea și dezvoltarea personalității sunt generate în mare măsură de politicile educației la nivelul de determinare a idealului și scopurilor, obiectivelor și conținuturilor educaționale inclusiv și la nivelul de elaborare și aplicare a metodologiilor de educație și instruire.

Principalele cauze, după opinia noastră, care contribuie la dezechilibrarea procesului educațional sunt următoarele:

a) În determinarea idealului educațional nu se ține cont de unitatea și specificul valorilor fundamentale, general-umane și naționale. De regulă, se supraapreciază sau se subapreciază unele componente ale acestei triade. În unele cazuri idealul educațional servește ca model de formare și dezvoltare a personalității conform unor parametri universali/globali. Ca rezultat personalitatea formată este lipsită de particularitățile naționale, în alte cazuri idealul educațional este fondat în temei pe valorile concretnaționale;

b) În elaborarea finalităților și realizarea procesului educațional nu se ține cont de ideea/teza principală, că societatea este o comunitate de oameni, că Omul constituie temelia și reprezintă valoarea primordială/supremă a societății. Atitudinile față de Om, ca valoare supremă formează fundamentul curriculei educaționale;

c) Statul, comunitățile de state, comunitățile naționale și locale, toți agenții educaționali trebuie să conștientizeze faptul și să realizeze teza fundamentală că unicul scop sau obiectiv major urmărit de civilizație constă în dezvoltarea prosperă a personalității. Investițiile alocate de stat/state în domeniul educației și învățământului, culturii și științei sunt la un nivel scăzut. Aceste investiții sunt insuficiente pentru sporirea bunăstării spirituale și materiale a personalității. Dezvoltarea personalității și a societății umane este un rezultat al unei educații eficiente.

Iată de ce educația se situează în centrul vieții sociale; Triada clasică a structurii competențelor pedagogice „cunoștințe – capacități – atitudini” acceptată în sistemul educațional contemporan nu asigură o dezvoltare amplă și deplină a personalității, nu îndreptățește așteptările contemporanității în dezvoltarea prosperă a speciei umane. Din cele expuse mai sus reiese că triada clasică a competenților pedagogice/educaționale obține o altă formulă: „atitudini – cunoștințe – capacități”. Atitudinile servesc ca bază în însușirea cunoștințelor și formarea capacităților. La rândul său cunoștințele și capacitățile sunt factori de educare a atitudinilor. Pentru a realiza o educație pozitivă inițial se cere de format/activat atitudinile/motivele la personalitate.

Educația urmărește dezvoltarea pozitivă a personalității umane din punct de vedere anatomo-fiziologic, psihic și social pentru un viitor prosper. Omul își proiectează /creează mai întâi viitorul în conștiință, apoi îl realizează / aplică în viață. El proiectează viața de azi și de mâine inițial în mod mintal, în planul conștiinței, iar apoi o

exteriorizează, dorind ca viață, activitatea să se înfăptuiască fără modificări/schimbări, să fie adecvată proiectului mintal conform scopurilor, intereselor, idealurilor personale. Iată de ce e necesar de a schimba și dezvolta în mod planic procesul educațional. Între activitatea externă/educație și activitatea internă /procesul formării conștiinței personalității există o anumită comunitate. Această comunitate se caracterizează prin transferul relativ al activității externe în activitate internă și invers.

Științele pedagogice/educației nu se limitează întro sferă îngustă de activitate socioumană – pregătirea pentru viață a personalității, formarea la ea a competențelor de adaptare și readaptare la noile condiții și situații de viață socioumană. Sfera intereselor științelor educației simțitor s-a extins și a cuprins în structura sa toate domeniile de activitate socioumană: economic, politic, financiar, ecologic, profesional, militar, ideologic etc. Sfera educației, și-n special, procesul de formare și dezvoltare a atitudinilor la personalitate integrează în sine totalitatea domeniilor de viață socioumană. Binele/pozitivul social sunt în mare măsură rezultate, produse ale cercetărilor pedagogice, pe de o parte, și activității practice educaționale, pe de altă parte.

Nucleul educației îl reprezintă încadrarea nemijlocită a personalității în sistemul de activități și atitudini socioumane. Savantul nord american John Dewey, adept al psihologiei funcționaliste a demonstrat că „... educația este, în consecință, un proces al vieții și nu o pregătire pentru viața ulterioară". [11] Pedagogia ca știință studiază faptele, acțiunile reale sau situațiile educaționale.

Bineînțeles, voi încerca să vă ofer o scurtă prezentare a contribuției diversilor autori la studiul comunicării contextualizate la cadrele didactice. Unul dintre autorii importanți care a abordat subiectul comunicării contextualizate la cadrele didactice este Michael Halliday. În lucrările sale, Halliday a subliniat importanța noțiunii de "context" în procesul de comunicare. El a argumentat că înțelegerea contextului este esențială pentru a realiza o comunicare de succes, mai ales în cadrul unui proces de învățare.[12]

O altă autoare importantă în acest domeniu este Deborah Tannen. Ea a abordat subiectul comunicării într-un mod mai contextualizat, interesându-se în special de modul în care genul, statutul și cultura influențează modul în care oamenii comunică. Tannen a propus o serie de strategii pentru a îmbunătăți comunicarea în cadrul procesului de învățare, inclusiv ascultarea activă și dezvoltarea empatiei.[13]

Un alt autor important în acest domeniu este James Gee, care a explorat modul în care jocurile video și noile medii digitale pot fi folosite pentru a spori înțelegerea și comunicarea în cadrul procesului de învățare. El a subliniat importanța dezvoltării unui mediu care să faciliteze comunicarea și înțelegerea, prin intermediul unor instrumente tehnologice și jocuri. În concluzie, acești autori și mulți alții au contribuit semnificativ la înțelegerea comunicării contextualizate la cadrele didactice. Importanța contextului în procesul de comunicare și dezvoltarea unui mediu care să faciliteze această comunicare sunt aspecte esențiale pentru a spori eficacitatea procesului de învățare.[14]

COORDONATE TELEOLOGICE ALE COMUNICĂRII CONTEXTUALIZATE LA CADRELE DIDACTICE

Coordonatele teleologice ale comunicării contextualizate în contextul educațional vizează obiectivele și finalitățile acestui tip de comunicare. Principala finalitate a comunicării contextualizate la cadrele didactice este îmbunătățirea procesului de învățare și înțelegere a conținuturilor didactice de către elevi. Acest aspect este esențial pentru succesul educației și pentru dezvoltarea competențelor și abilităților elevilor.

În acest sens, cadrele didactice trebuie să aibă ca obiectiv central adaptarea mesajelor și a strategiilor lor de comunicare pentru a facilita înțelegerea conținuturilor și pentru a stimula participarea activă a elevilor în procesul de învățare. De asemenea, coordonatele teleologice includ dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor, astfel încât aceștia să devină mai eficienți în exprimarea și argumentarea propriilor idei.

Un alt obiectiv al comunicării contextualizate este crearea unui mediu de învățare deschis, în care elevii se simt confortabil să împărtășească gândurile și întrebările lor. Acest aspect contribuie la dezvoltarea unei relații de încredere între cadrele didactice și elevi și la promovarea unui climat educațional pozitiv. Coordonatele teleologice ale comunicării contextualizate la cadrele didactice se referă la scopurile și obiectivele acestei forme specifice de comunicare în contextul educațional. Comunicarea contextualizată în învățământ are multiple scopuri și direcții, iar în continuare, voi explora câteva dintre acestea:

Unul dintre principalele scopuri ale comunicării contextualizate la cadrele didactice este de a facilita înțelegerea și asimilarea cunoștințelor de către elevi. Prin adaptarea mesajelor și a metodelor de predare la nevoile și nivelul de dezvoltare al elevilor, cadrele didactice își propun să transmită informații complexe într-un mod accesibil și relevant. Astfel, se urmărește ca elevii să dobândească cunoștințe solide și să le poată aplica în diverse situații.

Comunicarea contextualizată își propune să dezvolte competențele de comunicare ale elevilor. Acest lucru implică încurajarea elevilor să-și exprime gândurile și ideile în mod clar, să pună întrebări și să participe activ la discuții. Cadrele didactice joacă un rol important în modelarea unor comportamente de comunicare eficientă, ajutând elevii să devină comunicatori mai siguri și mai competenți. Dezvoltarea acestor abilități are o valoare fundamentală în formarea lor ca indivizi și în pregătirea lor pentru viața de adult.

1. Crearea unui mediu de învățare inclusiv

Un alt obiectiv al comunicării contextualizate este crearea unui mediu de învățare inclusiv în care toți elevii se simt valorizați și capabili să participe. Educația trebuie să fie accesibilă pentru toți elevii, indiferent de diferențele lor individuale sau de nevoile speciale. Prin adaptarea strategiilor de comunicare și a materialelor didactice, cadrele didactice pot asigura că fiecare elev are oportunitatea de a învăța și de a se dezvolta într-un mediu care îi respectă diversitatea.

2. Stimularea gândirii critice și a dezbaterii

Comunicarea contextualizată poate avea ca scop stimularea gândirii critice și a dezbaterii în clasă. Prin utilizarea întrebărilor deschise, a discuțiilor provocatoare și a

activităților interactive, cadrele didactice pot încuraja elevii să-și pună întrebări, să analizeze informațiile și să-și susțină punctele de vedere. Astfel, se promovează dezvoltarea abilităților de gândire critică și de argumentare. Elevii învață să analizeze în profunzime subiectele, să identifice argumentele solide și să dezvolte abilitatea de a-și exprima opinia în mod coerent.

3. Construirea relațiilor și a culturii scolare pozitive

Comunicarea contextualizată contribuie la construirea relațiilor pozitive între cadrele didactice și elevi, precum și la dezvoltarea unei culturi școlare bazate pe încredere și respect reciproc. Prin ascultare activă, empatie și comunicare deschisă, cadrele didactice pot crea un mediu în care elevii se simt acceptați și susținuți în procesul lor de învățare. Relațiile de încredere între cadrele didactice și elevi favorizează cooperarea și colaborarea în clasă și contribuie la succesul pe termen lung al procesului educațional.

4. Adaptarea la diversele contexte de invățare

Un alt obiectiv important al comunicării contextualizate este adaptarea la diversele contexte de învățare. Fiecare clasă și fiecare grup de elevi sunt unice, având propriile lor caracteristici și nevoi. Cadrele didactice trebuie să fie flexibile și să-și ajusteze abordarea pentru a se potrivi fiecărui context specific. Aceasta implică adaptarea materialelor didactice, a stilului de predare și a strategiilor de comunicare pentru a maximiza înțelegerea și implicarea elevilor.

Aceste coordonate teleologice ale comunicării contextualizate la cadrele didactice evidențiază rolul esențial al comunicării în procesul educațional și subliniază importanța adaptării acesteia la nevoile și scopurile educaționale. În următoarele secțiuni ale referatului, voi explora coordonatele metodologice ale dezvoltării competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice, adică modalitățile practice prin care aceste obiective pot fi atinse, precum și studiile și teoriile care susțin aceste abordări.

MATERIAL SI METODA

Dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice presupune utilizarea unor metode și strategii specifice care să îi ajute să atingă obiectivele stabilite în procesul de învățare. În această secțiune, vom explora coordonatele metodologice ale acestui proces, evidențiind principalele abordări și metode folosite pentru a dezvolta competența de comunicare contextualizată la cadrele didactice.

1. Formare și training

Unul dintre pilonii principali în dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice este formarea și trainingul specializat. Cadrele didactice au nevoie de o pregătire solidă pentru a înțelege teoriile și practicile comunicării contextuale și pentru a le integra în mediul educațional. Acest proces de formare poate fi realizat prin intermediul cursurilor universitare, a atelierelor de lucru, a seminariilor și a resurselor online. În cadrul formării, cadrele didactice învață cum să folosească tehnici de comunicare adaptate contextului educațional și cum să gestioneze situațiile de comunicare dificile.

2. Observație și feedback

O altă metodă importantă în dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată este observația și feedback-ul. Cadrele didactice pot beneficia de observarea și evaluarea practicilor lor de comunicare în clasă, fie prin autoevaluare, fie prin intermediul colegilor sau supervizorilor. Feedback-ul obiectiv și constructiv poate ajuta cadrele didactice să identifice punctele lor tari și să identifice aspectele care necesită îmbunătățire. Prin observarea altor cadre didactice experimentați și prin discuții constructive, se pot învăța strategii noi și se pot îmbunătăți abilitățile de comunicare.

3. Reflectarea asupra practicii

Reflectarea asupra practicii este o metodă esențială în dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată. Cadrele didactice sunt încurajate să-și analizeze propriile interacțiuni de comunicare, să-și identifice stilurile și comportamentele care funcționează cel mai bine în contextul lor și să-și dezvolte abilitățile de autoevaluare. Prin auto-reflecție, cadrele didactice pot să devină conștiente de propriile lor prejudicii sau presupuneri care pot afecta comunicarea cu elevii și să le depășească.

4. Dezvoltarea abilităților de ascultare empatică

Ascultarea empatică este o competență esențială pentru cadrele didactice care doresc să comunice eficient în mediul educațional. Această abilitate implică nu doar ascultarea cu atenție a ceea ce spun elevii, ci și înțelegerea și încurajarea lor. Prin ascultarea empatică, cadrele didactice pot crea un mediu sigur în care elevii se simt înțeleși și acceptați, ceea ce favorizează comunicarea deschisă și colaborarea.

5. Utilizarea tehnologiei educaționale

Tehnologia educațională poate juca un rol semnificativ în dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată. Utilizarea platformelor de e-learning, a instrumentelor de comunicare online și a resurselor multimedia poate extinde posibilitățile de comunicare și învățare. Cadrele didactice pot folosi tehnologia pentru a crea medii de învățare interactive, pentru a facilita comunicarea între elevi și pentru a oferi feedback individualizat.

6. Studiul și aplicarea tehnicilor de management al conflictelor

În mediul educațional, gestionarea conflictelor este o parte importantă a competenței de comunicare contextualizată. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite să gestioneze situațiile de conflict care pot să apară între elevi sau cu părinții. Studiul și aplicarea tehnicilor de management al conflictelor pot ajuta cadrele didactice să rezolve conflictele într-un mod constructiv și să mențină un mediu de învățare pozitiv.

Aceste coordonate metodologice reprezintă baza pentru dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată la cadrele didactice. Prin formare, observație, reflectare și utilizarea unor abordări și tehnici specifice, cadrele didactice pot deveni comunicatori mai eficienți și pot contribui la îmbunătățirea experienței educaționale a elevilor. În continuare, vom explora mai în detaliu unele dintre abordările teoretice care susțin aceste coordonate metodologice.

1. Diana Laurillard: Această cercetătoare a dezvoltat conceptul de "conversație tehnologică" în contextul învățământului. Ea susține că comunicarea contextualizată în mediul educațional implică interacțiunea dintre cadrele didactice și elevi prin intermediul tehnologiei, pentru a facilita înțelegerea și asimilarea conținutului.[15]

2. Stephen D. Brookfield: Acest cercetător se concentrează asupra reflecției și dialogului în învățarea adultă. El evidențiază importanța contextului în comunicare și abordează conceptul de "comunicare critică" în care cadrele didactice și studenții trebuie să își pună întrebări critice și să exploreze diferite perspective.[16]

3. Michael Fullan: Acest expert în domeniul educației accentuează ideea de comunicare ca un aspect cheie al transformării școlilor și al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Fullan susține că cadrele didactice trebuie să comunice eficient cu colegii, elevii și părinții pentru a aduce schimbări semnificative în învățare.[17]

4. Donald Schön: Acest cercetător a introdus conceptul de "reflecție în acțiune" și "reflecție asupra acțiunii" în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. El argumentează că cadrele didactice trebuie să fie capabile să se adapteze și să-și ajusteze comunicarea în funcție de situațiile specifice din sala de clasă.[18]

Acești cercetători și mulți alții au contribuit la înțelegerea și dezvoltarea conceptului de comunicare contextualizată în educație, punând accent pe adaptarea comunicării la nevoile elevilor și la mediile de învățare în schimbare. Aceste contribuții arată că comunicarea contextualizată este esențială pentru un proces de învățare eficient și pentru dezvoltarea competențelor de comunicare ale cadrelor didactice.

În calitate de concept (şi termen) supraordonat celor prezentate *supra*, *contextualizarea* se constituie într-o modalitate de interpretare a unui mesaj prin raportare la valenţele subiectivităţii / intersubiectivităţii / obiectivităţii, respectiv la coordonatele diferitor tipuri de context în care actul comunicativ este ancorat. Contextualizarea este cea care oferă, în realitatea comunicării, cheia de descifrare a mesajului, în principiu în conformitate cu intenţia comunicativă a locutorului, şi – implicit – premisele analizei pluriperspectiviste a unei situaţii de comunicare în general – raportate la diferite *tipuri de context*, dintre care avem în vedere aici:

• *contextul circumstanţial (situaţional)* – reperele de tip spaţio-temporal, modal, cauzal, „obiectual" etc. care diferenţiază o situaţie de comunicare de alta;

• *contextul (a)locutorial (subiectiv)* – componentele subiective care se constituie în mărci ale locutorului, respectiv interlocutorului (subiectivitatea locutorului şi subiectivitatea interlocutorului);

• *contextul relaţional (intersubiectiv)*– reflectare a intersubiectivităţii, ansamblu de relaţii stabilite între persoanele implicate în constituirea / derularea unui act comunicativ;

• *contextul lingvistic – cotextul*: elementele anterioare, respectiv ulterioare unei anumite componente a unui mesaj şi*contextul idiomatic* – caracteristicile sistemului de semne în care se concretizează idiomul ales drept cod al comunicării verbale;

• *contextul sociocultural* – reflectare a tradiţiilor, mentalităţilor, aspectelor particulare care caracterizează fiecare comunitate (a)locutorială – includem aici, ca particulari-

zare, şi contextul cutumal, contextul socio-profesional, contextul laic *versus* cel religios etc.

Particularizând, în cadrul situaţiei de comunicare, *contextualizarea* capătă valenţe specifice ca:

- acţiune de plasare – într-un anumit context – a unui mesaj;
- modalitate de dezambiguizare, de optimizare a realizării actului comunicativ;
- formă / manieră de evidenţiere a relaţiilor existente între componentele mesajului şi cele ale situaţiei de comunicare, relaţii explicite / implicite, în măsură diferită, în principiu, pentru locutor şi interlocutor, tocmai prin prisma acceptării comunicării ca rezultantă a (inter)subiectivităţii ce caracterizează raportul locutor – interlocutor – mesaj.

Prin raportare la elementele prezentate *supra*, poate fi realizată distincţia între:

– *contextualizare din perspectiva locutorului* – în condiţiile în care locutorul iniţiază actul comunicativ încadrat într-un anumit registru (vezi şi contextul idiomatic, cel relaţional, cotextul şi contextul sociocultural);

– *contextualizare din perspectiva interlocutorului* – asocierea mesajului cu anumite elemente anterioare / ulterioare, cu nivelul de „aşteptare” etc., de unde o posibilă redimensionare a mesajului, în sensul de maximizare sau minimizare a perspectivei semantice şi pragmatice a acestuia;

– *contextualizare de tip relaţional / intersubiectiv* – valorificând, de fapt, anumite forme de *intracontextualizare* – redimensionare a coordonatelor contextuale în cadrul unei anumite situaţii de comunicare (de exemplu, adresarea către unul sau mai mulţi interlocutori; folosirea sau nu a unor plurale inclusive etc}.

Comunicarea ca proces înseamnă acţiune, înseamnă manifestare pe multiple planuri, înseamnă comportament de emiţător, de receptor, de „observator” etc., înseamnă implicare (în grade diferite), deci şi interacţiune, în condiţiile în care fiecare participant la actul comunicativ îl / îi influenţează pe celălalt / ceilalţi (voluntar şi / sau involuntar), influenţând în acelaşi timp însuşi procesul ca atare (în etapa de proiecţie, construcţie, în derulare sau retrospectiv).

REZULTATE SI DISCUTII

Rezultatele scontate în ceea ce privește comunicarea contextualizată la cadrele didactice pot varia în funcție de obiectivele specifice ale programului sau instruirii, dar în general, se pot aștepta următoarele beneficii și rezultate:

Îmbunătățirea calității comunicării: Prin dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată, cadrele didactice pot deveni mai eficiente în comunicarea cu elevii, părinții, și colegii de muncă. Acest lucru poate contribui la un mediu școlar mai sănătos și la îmbunătățirea relațiilor profesionale.

Învățare mai eficientă: Prin utilizarea unei comunicări contextualizate, cadrele didactice pot face materiile mai accesibile și mai relevante pentru elevi, ceea ce poate duce la o înțelegere mai bună și la o învățare mai eficientă.

Managementul conflictelor: Competența de comunicare contextualizată poate ajuta cadrele didactice să gestioneze mai bine conflictele în sala de clasă sau în interacțiunile cu părinții. Aceasta poate contribui la reducerea tensiunilor și la menținerea unui mediu de învățare pozitiv.

Creșterea motivației elevilor: Comunicarea contextualizată poate ajuta la motivarea elevilor prin relevanța și aplicabilitatea informațiilor prezentate în contextul lor de viață. Elevii pot fi mai motivați să învețe atunci când văd cum se aplică cunoștințele în viața lor de zi cu zi.

Dezvoltarea abilităților de adaptare: Cadrele didactice pot deveni mai capabile să se adapteze la nevoile individuale ale elevilor și la schimbările în mediul de învățare prin dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată.

Evaluare și feedback mai eficace: O comunicare contextualizată poate facilita procesul de evaluare a progresului elevilor și de furnizare a feedback-ului constructiv. Aceasta poate ajuta cadrele didactice să identifice mai ușor punctele forte și punctele slabe ale elevilor și să le ofere sprijin adecvat.

Îmbunătățirea imaginii scolii: O comunicare contextualizată eficientă poate contribui la îmbunătățirea imaginii școlii și la creșterea satisfacției părinților și a comunității în privința calității educației.

În ansamblu, dezvoltarea competenței de comunicare contextualizată poate avea un impact pozitiv asupra procesului de învățare, a relațiilor interpersonale și a mediului educațional în general.

CONCLUZII

Metodologia comunicării contextualizate se referă la abordarea și înțelegerea comunicării într-un context specific. Această metodologie implică analiza atât a elementelor interne ale comunicării cum ar fi mesajul sursa și receptorul cât și a factorilor externi care îl influențează precum cultura mediul și situația în care are loc comunicarea.

Unul dintre autorii importanți care au contribuit la dezvoltarea metodologiei comunicării contextualizate este Gregory Bateson. El a subliniat importanța înțelegerii contextului în care se desfășoară comunicarea și a evidențiat că mesajul în sine nu poate fi înțeles în mod eficient fără a lua în considerare contextul în care este transmis.[19]

De exemplu în mediul organizațional scopul comunicării poate fi de a transmite informații sau instrucțiuni clare de a încuraja angajamentul și motivația angajaților sau de a rezolva conflicte sau probleme. În acest context teleologia comunicării contextualizate implică selectarea și adaptarea strategiilor de comunicare pentru a atinge obiectivele stabilite în cadrul organizației.

Prin urmare metodologia și teleologia comunicării contextualizate reprezintă abordări teoretice și practice care recunosc importanța contextului în comunicare și scopurile acesteia. Aceste concepte ne ajută să înțelegem modalitățile în care comunicarea poate fi eficientă și să adaptăm strategiile de comunicare în funcție de cerințele și obiectivele specifice ale unui context.

Comunicarea contextualizată reprezintă o metodologie eficientă și necesară în cadrul practicii cadrelor didactice. Adaptarea comunicării în funcție de contextul specific al elevilor este esențială pentru a asigura o comunicare eficientă și o înțelegere profundă a conținutului. Prin cercetare și aplicare constantă a acestei metode cadrele didactice pot crea un mediu de învățare stimulant și captivant în care elevii sunt implicați și motivați să-și dezvolte abilitățile și cunoștințele.

Comunicarea contextualizată la cadrele didactice reprezintă o abordare esențială în domeniul educației. Aceasta are un impact profund asupra procesului de învățare și dezvoltare a elevilor, contribuind la înțelegerea mai bună a conținutului învățat, la dezvoltarea abilităților de comunicare și la construirea unor relații pozitive în școală. Prin adaptarea comunicării la contextul specific al elevilor, cadrele didactice pot face învățarea mai captivantă, mai relevantă și mai eficientă.

Comunicarea contextualizată ajută la creșterea motivației elevilor, deoarece le arată cum informațiile pot fi aplicate în viața lor de zi cu zi. De asemenea, contribuie la gestionarea mai bună a conflictelor și la crearea unui mediu școlar în care elevii se simt valorizați și înțeleși. Pe termen lung, comunicarea contextualizată poate avea un impact pozitiv asupra performanței academice a elevilor, a relațiilor dintre elevi și cadrele didactice, a imaginii școlii și a calității educației în general. Este o abordare esențială pentru pregătirea elevilor pentru succes în viață și pentru dezvoltarea abilităților necesare în secolul XXI.

Comunicarea contextualizată la cadrele didactice este esențială pentru îmbunătățirea eficienței învățării, dezvoltarea relațiilor pozitive cu elevii și părinții, gestionarea eficientă a conflictelor, oferirea unei educații mai relevante și aplicabile, facilitarea evaluării și feedback-ului, precum și dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor. Această abordare este crucială pentru a crea un mediu școlar propice în care elevii pot învăța și se pot dezvolta în mod optim.

Referinte:

1. Jean-Claude Abric , “Dinamica Comunicării: Perspective din Lucrările lui Abric J.”
2. Daniel Bougnoux, “ “Leçons sur la communication”. Editura Éditions du Seuil, 2009
3. Dan Dafinoiu, “Comunicarea Contextuală: Teorii și Aplicații”, Editura Polirom, 2005
4. Laurentiu Soitu, “Pedagogia comunicarii”, Editura Polirom, 2007
5. Soitu, L., idem
6. Ciobanu Olga, “Comunicarea didactica “, Editura Universitatea de Stat din Moldova 2007
7. Constantin Cucos, „Educația-Dimensiuni culturale și interculturale”, Editura Polirom, 2007

8. Luminita Iacob, " Comunicarea didactică", Editura Polirom, 2001
9. idem
10. Tatiana Slama-Cazacu, " Psiholingvistica – o ştiinţă a comunicării*",* Editura Polirom, 2000
11. John Dewey, "Experience and Education", Editura Macmillan, 1938.
12. Michael Halliday, *"*Systemic Functional Grammar", Editura De Gruyter Mouton*, 1994*
13. Deborah Tannen, "Talking from 9 to 5: Women and Men at Work", Editura William Morrow, 1994.
14. James Gee, "What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy", Editura Palgrave Macmillan, 2003.
15. Diana Laurillard, " Rethinking University Teaching: O platformă conversațională pentru utilizarea eficientă a tehnologiilor de învățare", Editura Routledge,2012
16. Stephen D. Brookfield,*" Învățarea pentru gândire critică: Instrumente și tehnici pentru a-i ajuta pe studenți să-și pună sub semnul întrebării presupunerile",* Editura: Jossey-Bass, 2011
17. Michael Fullan, Capital profesional: "Transformarea predării în fiecare școală", Editura Teachers College Press, 2011
18. Donald Schon, "Educarea practicantului reflexiv: Spre un nou design pentru predare și învățare în profesii", Editura Jossey-Bass, 1987
19. Gregory Bateson, "Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. University Of Chicago Press», 1972.

COMUNICAREA EFICIENTĂ – INSTRUMENT IMPORTANT ÎN ACTIVITATEA MANAGERIALĂ

EFFICIENT COMMUNICATION – AN IMPORTANT TOOL IN MANAGERIAL ACTIVITY

Silvia MACHIDON, ORCID: 0000-0002-3780-1122
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 37.015.3:005.57 e-mail:

În acest articol este abordat subiectul comunicării eficiente ca instrument important și esențial în activitatea managerială. O comunicare managerială eficientă implică transmiterea de informații clare și concise, ascultarea activă și feedback-ul constructiv între manageri, angajați și alte părți interesate. Tot în acest articol propunem câteva metode eficiente de comunicare managerială, dar și aspecte ale privind motivația cadrele didactice de a oferi un feedback care reprezintă un indicator, facilitează luarea deciziilor informate, gestionarea eficientă a echipei și construirea relațiilor productive.

Se atrage atenție asupra abilității de comunicare managerială, cate poate contribui la rezolvarea conflictelor și la crearea unui climat de lucru pozitiv. Comunicarea managerială eficientă este crucială pentru succesul organizațional și pentru construirea unui mediu de lucru eficient și armonios.

Cuvinte-cheie: *comunicare managerială, comunicare eficientă, metode de comunicare, feedback, motivație*

In this article, the subject of effective communication is addressed as an important and essential tool in managerial activity. Effective management communication involves conveying clear and concise information, active listening and constructive feedback between managers, employees and other stakeholders. Also in this article we propose some effective methods of managerial communication, but also aspects regarding the motivation of teachers to provide feedback that represents an indicator, facilitates informed decision-making, effective team management and building productive relationships.

Attention is drawn to managerial communication skills, which can contribute to resolving conflicts and creating a positive work climate. Effective managerial communication is crucial to organizational success and building an efficient and harmonious work environment.

Keywords: *managerial communication, effective communication, communication methods, feedback, motivation.*

INTRODUCERE

Comunicarea este o funcție cheie pentru managementul modern. Comunicarea eficientă este un instrument esențial în activitatea managerială. Pentru ca o organizație să funcționeze bine, este important ca managerii sa fie capabili sa comunice clar și eficient

cu angajații lor. Comunicarea trebuie sa fie bidirecțională, adică să existe o comunicare atat de sus în jos, cât și de jos în sus.

Tratarea comunicării în psihopedagogie constituie o soluţie pentru a avea un management de succes, căci fără o comunicare eficientă, însăşi esenţa conducerii este afectată, iar managerul trebuie format, perfecţionat în acest sens. Aspectele psihopedagogice ale managementului comunicării şi-au găsit reflectare în lucrările savanţilor C. Cucoş, 1996; L. Şoitu, 1997; S.Cristea, 2000; E. Joiţă, Ş. Iosifescu, 2000 etc.

Din perspectiva managerială comunicarea este un act de tip interpersonal şi reprezintă un proces de transfer de informaţie şi înţelesuri între indivizi, grupuri sau subcomponente organizaţionale şi organizaţii în ansamblul lor, [1, p. 28], identificându-se cu conceptul de comunicare organizaţională.

Managerii trebuie sa fie capabili să transmită informații importante în mod clar și convingător, dar și să fie capabili sa asculte și să ia în considerare punctele de vedere ale angajaților lor. O comunicare eficienta poate ajuta la creșterea productivității și la îmbunătățirea relațiilor dintre angajați și manageri.

În concluzie, comunicarea eficienta poate ajuta la crearea unui mediu de lucru pozitiv, care poate îmbunătăți motivația și satisfacția angajaților. Managerii trebuie sa fie deschiși la feedback și să fie capabili sa raspunda adecvat la nevoile și preocupările angajaților lor.

CONEXIUNEA INVERSA

Conexiunea inversa, sau feedback-ul invers, este un aspect important al comunicarii eficiente în activitatea manageriala. Aceasta se referă la capacitatea managerilor de a primi feedback de la angajații lor, pentru a putea îmbunătăți și ajusta procesele și strategiile organizației.

DEX-ul propune trei sensuri şi chiar la primul sens „1. Legătura între două sau mai multe obiecte sau fenomene; relaţie, raport, conexitate” se indică unica îmbinare conexiune inversă= feed-back, al doilea termen fiind un echivalent englez [2, p. 210].

Un manager eficient trebuie sa fie capabil sa primească feedback constructiv și sa își modifice comportamentul în consecința. Prin intermediul feedback-ului invers, managerii pot îmbunătăți relațiile cu angajații și pot asigura un climat de lucru pozitiv, care sa încurajeze inovația și creativitatea.

De asemenea, feedback-ul invers poate ajuta la identificarea problemelor și a punctelor slabe ale organizației, astfel încât să poată fi luate măsuri pentru îmbunătățirea acestora. Prin ascultarea și luarea în considerare a feedback-ului invers, managerii pot construi o relație mai puternică și mai eficientă cu angajații lor, ceea ce poate duce la o creștere a satisfacției angajaților și a productivității organizației.

Constatăm, că conexiunea inversa este un factor important în comunicarea manageriala eficienta, deoarece ajuta la îmbunătățirea relațiilor dintre manageri și angajați și la creșterea eficienței organizației.

Vom menționa, însă, că conexiunea inversă realizată mult mai rapid și concis, nu este totdeauna la fel de sinceră, așa cum, feedback-ul în urma mesajelor pe care le transmiţi nu poate lua decât forma unui mesaj de răspuns scris sau verbal, ceea ce în raport cu comunicarea directă, faţă în faţă, reprezintă foarte puţin din punctul de vedere al autorităţii în comunicare.

METODE DE COMUNICARE EFICIENTĂ A MANAGERULUI CU ANGAJAȚII

Cheia unui proces de comunicare eficient este aceea de a face să se regăsească o concordanţă între ceea ce a vrut să transmită destinatorul şi ce a recepţionat destinatarul, adică, între manager și altă persoană, grup, instituție.

Între cei doi parteneri se stabilește o anumită relaţie, fiecare este programat și pentru recepție și pentru emisie. Între ei are loc un transfer de informaţie, realizat într-un mod accesibil amândurora. Au un scop comun și un repertoriu (câmp de experienţă) specific, care se intersectează [3, p. 18].

Exista mai multe metode de comunicare eficientă a directorului cu cadrele didactice. Unele dintre acestea includ:

Feedback: directorul poate oferi feedback regulat cadrelor didactice pentru a încuraja îmbunătățirea performanțelor acestora. Acest feedback poate fi oferit în mod individual sau în cadrul întâlnirilor periodice. Pentru a obține un feedback calitativ este important ca managerul să fie clar în expunerea sa, ce își dorește sau solicită. Astfel, poate obține răspunsuri mai relevante și utile. Ascultarea activa manifestată de către un manager, deschiderea și receptivitatea ar fi una din condiții pentru a obține un feedback calitativ, deși necesită mai multe resurse de timp.

Tot aici vom face referire și cele cele 3 tipuri de feedback, ca reacții de răspuns și conexiune:

· Feedback-ul evaluativ – acesta nu genereaza cele mai bune rezultate, din păcate. De multe ori, acest tip de feedback este interpretat, mai ales atunci cand este negativ, ca răutate sau atac la persoana. Feedback-ul evaluativ este eficient numai în cazurile în care este pozitiv. În cazul în care avem de-a face cu un feedback negativ, acesta nu va duce decât în cazuri rare la schimbarea comportamentului. În plus nu va fi un factor de stabilitate și echilibru;

● Feedback-ul prescriptiv – acest tip de feed-back nu oferă o informație precisă. Atunci când cineva oferă un astfel de feedback, el nu comunică clar ce a făcut persoana evaluată, ci, mai degrabă, ce ar trebui sa facă. Astfel, este lipsit de consistență. Pentru ea sună mai mult ca un sfat, persoana care primește un astfel de feed-back se va închide în sine, gandind ca este ușor sa vorbesti, dar mai greu este sa actionezi;

● Feedback-ul descriptiv – singurul care corespunde 100% definiției. Atunci cand este oferit corect, acesta aduce îmbunătățiri majore. Deoarece reduce reactia defensiva din partea subiectului, acest tip de feedback produce rezultate remarcabile. Feedback-ul descriptiv este eficient pentru ca nu emite judecăți de valoare, pentru ca este specific, pen-

tru ca este bine tintit si pentru ca, de cele mai multe ori, este solicitat. În plus, acest tip de feedback este bine intenționat, poate fi aplicat, este realist și chiar aduce imbunatatiri.

Vom menționa că feedback-ul nu este întotdeauna pozitiv, astfel, un manager este important să fie deschis la critici constructive. Acestea pot fi oportunități de creștere și dezvoltare personală.

Ședințe periodice sunt o modalitate de asigura o comunicare eficientă. Directorul poate organiza ședințe periodice cu cadrele didactice pentru a discuta subiecte importante, pentru a solicita părerile angajaților și a planifica anumite activități în care vor fi implicați aceștia. Aceste întâlniri pot fi de grup sau individuale și pot fi organizate în mod regulat pentru a asigura o comunicare constanta.

Comunicare electronică- digitalizarea procesului educațional, competențe digitale la nivel avansat ale unui manager școlar facilitează procesul de comunicare la nivel instituțional, atât în regim online, cât și fizic. Directorul poate utiliza email-ul, messengerul, viberul drive-ul în comun si alte forme de comunicație electronică pentru a comunica, face schimb de informații cu cadrele didactice. Comunicarea utilizând mijloacele TIC asigură transmiterea informațiilor urgente, lucru în echipă, transparența informațiilor, centralizarea unor date, informații etc., accesul liber al membrilor comunității (grupuri închise ale cadrelor didactice) la informații utile.

Comunicare deschisa. Directorul trebuie să creeze o cultură a comunicării deschise și sa încurajeze cadrele didactice sa își exprime opiniile și gandurile. Acest lucru poate fi realizat prin organizarea de întâlniri informale, precum și prin crearea unui mediu de lucru care încurajează comunicarea.

În cultura comunicării îşi găsesc exprimare particularităţile individuale ale managerului, nivelul dezvoltării sale creatoare, tradiţiile ce s-au stabilit în colectiv. Pentru a colabora cu subalternii, a le trezi interesul pentru acţiuni ce ar schimba idealul şi comportarea lor, managerul trebuie să organizeze interacţiunea pe baze democratice, pe dialog, pe respect şi exigenţă, pe responsabilitate. Această tendinţă se statorniceste tot mai mult în condiţiile democratizării conducerii şi în conţinutul artei de a comunica. Deci, se impune un nou concept de pregătire a managerului, care ar avea drept scop formarea unui profesionist de o înaltă calificare cu o cultură a comunicării [4, p. 34].

Training-ul. Managerul școlar poate organiza traininguri, ateliere, sesiuni de comunicare și formare pentru cadrele didactice pentru a le oferi oportunități de a îmbunătăți abilitățile lor de comunicare, de a învăța și de a-și dezvolta abilități specifice în domeniul pedagogiei: tehnici de predare, evaluare, gestionare a clasei sau utilizarea tehnologiei educaționale în sala de clasă și de a încuraja o comunicare mai eficienta în școală. Activitățile de formare au și ca scop împărtășirea de bune practici, astfel, profesorii pot învăța unii de la alții și pot profita de o varietate de perspective și idei. Prin trainingurile oferite cadrele didactice arată angajamentul pentru dezvoltare profesională continuă, ceea ce îi ajută să rămână motivați, să fie încrezători, să crească în carieră și să se adapteze la schimbările sistemului de învățământ și la nevoile în continuare evoluție ale elevilor.

În concluzie metodele de comunicare managerială eficientă joacă un rol esențial în succesul unei organizații. Acestea facilitează fluxul de informații și interacțiunea între manageri, angajați și alte părți interesate; este esențială pentru bunăstarea organizațională. Managerii trebuie să se asigure că mesajele sunt clare, concise și potrivite contextului pentru a evita confuziile și erorile. Vom menționa, că metodele de comunicare managerială joacă un rol crucial în conducerea unei organizații de succes. Abordările eficiente de comunicare pot stabili relații, pot spori productivitatea și pot contribui la atingerea obiectivelor organizaționale. Prin adaptarea continuă și dezvoltarea abilităților de comunicare, managerii pot construi organizații mai puternice și mai rezistente într-o lume în continuă schimbare.

AVANTAJELE UNEI COMUNICĂRI EFICIENTE A UNUI MANAGER CU CADRE DIDACTICE

Exista multe avantaje ale unei comunicari eficiente a unui manager cu cadrele didactice. Crește productivitatea: o comunicare eficienta poate crește productivitatea, deoarece managerul poate transmite sarcinile și așteptările clare către cadrele didactice. Astfel, timpul și eforturile sunt folosite eficient și în mod eficace.

Î*mbunătățirea relațiilor.* O comunicare eficienta poate îmbunătăți relațiile dintre manager și cadrele didactice. Cadrele didactice se vor simți mai confortabil în a împărtăși idei și preocupări, și în a oferi feedback, ceea ce poate duce la o mai mare cooperare și încredere.

Crește încrederea și respectul: comunicarea eficienta poate ajuta la creșterea încrederii și respectului între manager și cadrele didactice. O comunicare deschisă și transparentă poate ajuta la evitarea confuziei, a neînțelegerilor și a supozițiilor greșite.

Îmbunătățirea calității educației. O comunicarea eficienta între manager și cadrele didactice poate duce la o îmbunătățire a calității educației oferite elevilor. Cadrele didactice vor fi mai bine informate cu privire la direcția școlii și vor putea să își adapteze învățarea în consecința.

Promovarea inovației: O comunicare eficienta poate promova inovația și creativitatea în școala. Cadrele didactice vor fi mai motivate sa vina cu idei noi și sa încerce noi abordări, ceea ce poate ajuta scoala să devină mai eficientă și mai inovatoare. Utilizarea tehnologiilor informaționale, pentru a asigura siguranța, adaptarea față de schimbările continue, sustinerea moralului, creșterea motivației, consolidarea încrederii.

MOTIVAȚIA CADRELOR DIDACTICE PENTRU A OFERI UN FEEDBACK MANAGERULUI

Este bine cunoscut faptul că alături de motivație și de competența profesională, comunicarea reușește să se constituie în condiția necesară asigurării eficienței în cadrul oricărei instituții. Capacitatea de a crea echipe eficiente, cărora să le dea sens muncii și direcție în acțiuni, conturând mereu o direcție și motivație pentru angajați și, desigur, abilitatea de a delega eficient, sunt esențiale pentru a fi un manager eficient. Astfel se

cultivă un mediu sănătos, o echipă autonomă, autodidactă, care lucrează bine și de la birou, și de acasă, și supravegheate dar și atunci când managerul nu este.

Necesitatea de a cunoaşte aspectele comunicarii şi arta de a dirija acest proces în instituţiile de învăţământ este un imperativ al timpului. Numai o comunicare eficientă poate contribui la soluționarea diverselor probleme, ce stau în faţa instituţiilor contemporane [5. p. 95].

Motivarea cadrelor didactice pentru a oferi un feedback managerului este importantă pentru o comunicare eficientă între manager și cadru didactic astfel, asigurându-se climatul de lucru într-o instituție educațională. Prin ascultarea, sprijinirea și implicarea activă a cadrelor didactice, managerii pot contribui la succesul pe termen lung al organizației lor educaționale. Vom menționa câteva modalități de a motiva cadrele didactice pentru a oferi un feedback managerului:

Asigurarea că feedback-ul este luat în considerare: cadrele didactice vor fi mai motivați să ofere feedback dacă simt ca acesta este luat în considerare și ca managerul ia măsuri în consecință. Acesta trebuie sa raspunda prompt la feedback și să ia măsuri pentru a îmbunătăți situațiile semnalate de către cadrele didactice. Recunoașterea feedback valoros al cadrelor didactice și oferirea feedback-ului pozitiv în consecința ajuta la promovarea unui mediu de lucru pozitiv și la motivarea cadrelor didactice să ofere feedback în viitor.

În calitate de lider al școlii, managerul poate ajuta profesorii sa identifice punctele slabe și punctele tari, să dezvolte planuri de îmbunătățire a competențelor și să ofere resurse și sprijin pentru a atinge obiectivele stabilite.

Un manager eficient poate crea și coordona programe de formare și dezvoltare profesională pentru profesori, oferindu-le posibilitatea de a-și îmbunătăți competențele în diverse domenii, cum ar fi utilizarea tehnologiei în clasa, planificarea și organizarea lecțiilor, gestionarea comportamentului elevilor sau dezvoltarea abilităților de comunicare.

Managerul poate, de asemenea, sa ofere feedback constructiv privind performanțele profesorilor, sa le ofere suport și îndrumare pentru a-și îmbunătăți abilitățile de predare și să îi motiveze sa continue sa își dezvolte competențele.

În plus, managerul poate crea un mediu de lucru pozitiv și motivant, care sa încurajeze dezvoltarea profesională și să promoveze o cultura a învățării continue, astfel încât profesorii sa se simta susținuți și încurajați sa își dezvolte abilitățile și competențele în mod constant.

Credem, prin oferirea feedback-ului, suportului și resurselor adecvate, managerul poate ajuta la îmbunătățirea competențelor profesorilor și la crearea unui mediu de învățare și dezvoltare continua în școala.

În concluzie, constatăm, că sporirea facilităților de comunicare şi a accesului la informaţii, aduce satisfacție și motivație membrilor comunității, pentru implicare, colaborare, comunicare la nivel instituțional și nu numai, ajuta la îmbunătățirea performanțelor elevilor și a procesului de învățare, precum și la dezvoltarea abilităților și competențelor profesionale.

CONCLUZII

Într-o instituție de învățământ, managerul școlar trebuie să dea dovadă de competențe de comunicare eficientă, care să-i permită crearea condițiilor și tuturor premiselor pentru a asigura o conexiune inversă la nivel de instituție, drept urmare să-i permită acestuia coordonarea și armonizarea eficientă și eficace a activităților din organizație în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Vom afirma, că în orice societate se apreciază performanța și succesul profesional, așadar implicarea nemijlocită a tuturor resurselor umane ale unei instituții de învățământ în realizarea obiectivelor organizaționale reprezintă principalul deziderat al oricărei organizații și mai ales în instituțiile de învățământ, acolo unde se formează generații după generații.

În cadrul instituției de învățământ, comunicarea este de cele mai mult ori, văzută ca fiind atât o cauză a tuturor problemelor organizationale, cât și remediul susceptibil de a furniza o soluție pentru rezolvarea acestor probleme. De calitatea și tipologia comunicarii manageriale depinde bunul mers al tuturor activităților desfășurate de managerii și angajații situați pe diferitele niveluri ale organizației.

Referinte:

1. IOSIFESCU, Ș. (coord.). Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: IȘE-MEC, 2001, p.24
2. Dicționarul Explicativ al Limbii Romane. Ediția a II-a. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996., p. 210
3. AGABRIAN M. Strategii de comunicare eficientă. Iași: Universitatea europeană, 2008. p. 18
4. DRAGOMIR, M.; PLEŞA, A.; BREAZ, M. Manual de management educaţional pentru directorii unităţilor de învăţământ. Turda: Hiperion, Centrul regional de dezvoltare şi inovare a resurselor din învăţământ, 2001, p. 34
5. COJOCARU, V.; SOCOLIUC, N. Management educaţional. Chişinău: Cartea Moldovei, 2007. P.95.

OPTIMIZAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

OPTIMIZING THE QUALITY OF EDUCATION IN PRIMARY, SECUNDARY AND HIGH SCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Mădălina MIȘCALENCU, ORCID: 0000-0002-9584-4171
Galați, România

CZU: 373.5:37.014:376

e-mail: miscalencu@yahoo.com

In this article, based on the identification of the strengths and weaknesses of a school institution, proposals for optimizing the quality of education offered to students are presented. The proposed activities aim to create an inclusive environment based on tolerance, empathy, understanding and support for students with special needs, communication and collaboration between teachers, students and family. Inclusive education is not only a way to provide equal opportunities for education, but also to promote a more tolerant society that accepts diversity. The methods used to identify the strengths and weaknesses of the school institution are: analysis of different types of documents, systematic observation and questionnaire-based investigation.

Cuvinte cheie: *calitate în educaţie, educaţie incluzivă, elevi cu C.E.S, incluziune, mediu incluziv.*

INTRODUCERE

Educația incluzivă este un concept care a început să fie promovat pe plan internațional la sfârșitul secolului trecut, de către politicile educaționale ale unor țări cu sisteme sociale democratice. La baza directivelor de acțiune a stat asigurarea calității și a accesului la educației pentru toții elevii, în mod egal, indiferent de deficiență sau mediu socio-economic din care provin, cu scopul de ai integra în comunitate. **[**1, p.12**]**

„Asigurarea calității educației este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație indeplinește standardele de calitate.” **[**2, p.4**]**

Rolul principal în asigurarea calității în educație revine organizației de învățământ care furnizează educație. Capacitatea ridicată a acesteia de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu care să ducă la obținerea unor rezultate bune ale învățării, demonstrează beneficiarilor că respectiva organizație îndeplinește standardele de calitate. Monitorizarea rezultatelor obținute, evaluarea internă și externă a acestora sunt acțiuni care ajută la identificarea punctelor slabe cât și a punctelor tari ale sistemului de educație. Analiza făcută asupra rezultatelor învățării oferă posibilitatea organizației de învățământ să elaboreze un plan de îmbunătățire a calității educației.

Calitatea educației este dependentă de resursa umană dar și de valorile sociale în care funcționează sistemul de educație. Potrivit cercetărilor făcute de Institutul de Științe ale Educației valorile și principiile fundamentale ale calității educației se identifică în: [3, p. 15]

- coevoluţia tuturor persoanelor şi instituţiilor implicate în asigurarea calităţii;
- autonomia şi libertatea individuală;
- responsabilitatea individuală şi instituţională;
- diversificarea şi flexibilizarea;
- caracterul integrativ şi incluziv;
- dezvoltarea permanentă, creşterea şi progresul;
- coparticiparea şi civismul;
- multiculturalismul;
- fundamentarea deontologică şi respectul – pentru sine, pentru ceilalţi, pentru mediu, pentru instituţia şcolară etc.;
- inovarea şi creativitatea.

MATERIAL ȘI METODĂ

Studiul de față își propune identificarea unor modalități de optimizare a calității educației în învățământul preuniversitar din perspectiva educației incluzive.

Metode, tehnici și instrumente ale investigației

Studiul de caz este metoda care ne oferă o investigare completă și în profunzime a unui subiect reușind în acest sens să descopere toate aspectele realității. [4, p. 157]

Analiza documentelor școlare este o metodă de cercetare care poate fi folosită pentru colectarea de date cantitative și calitative. În vederea întocmirii RAEI, al unității de învățământ profesionale, s-au analizat diferite tipuri de documente: ”documente oficiale, documente private, material de presă, alte produse ale activității umane”. [4, p. 148-149]

Observarea sistematică este o metodă de cercetare utilizată în toate domeniile. Constă în urmărirea și înregistrarea sistematică a unor obiecte sau fenomene în scopul descrierii, explicării și interpretării lor ducând la cunoașterea acestora. [5, p. 112]

Ancheta pe bază de chestionar este o tehnică de cercetare sociologică considerată „aproape întodeauna o anchetă de opinie”. [6, p. 245] În chestionar se pot formula întrebări care determină răspunsuri diverse din partea persoanelor anchetate.

Ancheta pe bază de chestionar se distinge de celelalte tehnici de cercetare prin anumite caracteristici specifice: ancheta se face pe un anumit domeniu al realității sociale cu care subiecții nu intră în contact direct; întrebările sunt formulate clar și stabilite dinainte la fel ca și numărul, ordinea și caracteristicile personelor chestionate (sex, vârstă, nivel de pregătire etc.); „beneficiază de tehnici specifice de construcție, structurare, aplicare sau exploatare”. [7, p. 50]

În cele mai multe cazuri ancheta pe bază de chestionar se realizează pe un număr mare de persoane incluzând-o în categoria metodelor cantitative și nu calitative.

Etape ale elaborării cercetării

1. Determinarea unităților sociale și/sau a populației investigate (indivizii, grupurile, organizațiile, colectivitățile, societățile);
2. Desfășurarea cercetării (colectarea datelor);
3. Prelucrarea informațiilor (verificarea datelor colectate);
4. Analiza datelor și redactarea raportului de cercetare.

Determinarea unităților sociale și/sau a populației investigate (indivizii, grupurile, organizațiile, colectivitățile, societățile)

Activitatea de cercetare s-a desfășurat pe o perioadă de doi ani (1 septembrie 2021 – 30 iunie 2023) în cadrul unei școli profesionale și a inclus colectivul cadrelor didactice, elevii, părinții elevilor și partenerii unității de învățământ.

Desfășurarea cercetării (colectarea datelor)

În colectarea datelor necesare realizării bilanțului s-au utilizat diferite metode, tehnici și instrumente de cercetare: observarea sistematică, analiza documentelor școlare, studiul de caz și analiza pe bază de chestionar.

Studiul de caz este acea metodă care folosește alte metode de cercetare printre care analiza documentelor și observarea sistematică, metode utilizate și în lucrarea de față. O prezentare pe larg a caracteristicilor acestor metode dar și a modalitățile de folosire a lor se va face în continuarea lucrării.

Analiza diferitelor tipuri de documente a ajutat la acumularea unor date legate de procesul instructiv-educativ, resursa umană și baza materială a unității de învățământ.

- *Documentele oficiale*. Studierea documentelor oficiale (legea educației naționale, ordinele miniștrilor educației, hotărâri de guvern, hotărârile consiliilor locale și județene, regulamentul de ordine interioară al unității de învățământ) și analizele făcute asupra reglementărilor acestora au putut stabili în ce măsură au fost respectate, adoptate și ce îmbunătățiri li s-ar putea aduce. Raportările departamentelor contabilitate, inventariere, secretariat și CEAC (execuția bugetară, raportări contabile, dosarele de pensie, contractele de parteneriat și proiectele educaționale încheiate cu comunitatea locală) au oferit informații cu privire la forma de finanțare și la bugetul alocat unității de învățământ, despre baza materială a școlii, numărul personelor care solicită pensionarea dar și despre proiectele inițiate și desfășurate de școală cu comunitatea locală. Aspecte ale procesului instructive-educativ au rezultat din studierea documentelor şcolare (catalog, planuri şi programe de învăţământ, planificări calendaristice etc.)

- *Documentele private*. Analiza acestui tip de documete a oferit informații despre resursa umană din unitatea de învățământ astfel: distribuția pe grade didactice și grupe de vechime a personalului didactic din unitatea de învățământ s-a realizat prin studierea cărților de muncă și a dosarelor personale ale angajaților; date legate de istoricul medical, caracteristicile psihologice și traseul educațional al elevilor au fost strânse din dosarele personale ale elevilor.

- *Materialul de presă*. Articolele apărute atât în presă, cât și în emisiunile difuzate la televiziunea locală, au oferit informații despre activitățile școlare și extrașcolare derulate în unitatea de învățământ cât și despre modalitățile de promovarea a școlii pe plan local.

- *Alte produse ale activității umane.* Postările făcute pe site-ul unității de învățământ precum și pagina de Facebook au oferit informații despre activitățile și proiectele derulate în școală și în afara ei. Participarea elevilor la diferite expoziții tematice organizate în școală sau în parteneriat cu comunitatea locală, obținerea unor premii la diferite concursuri și competiții școlare au oferit date despre înclinaţiile şi abilităţilor acestora.

Observarea sistematică s-a desfășurat pe o perioadă de lungă durată (pe parcursul anilor școlari 2021-2022 și 2022-2023), dându-i un caracter complex. Această metodă a permis studierea activității psihice a tuturor elevilor unității școlare, inclusiv a elevilor cu nevoi speciale, în condițiile vieții de toate zilele și vizează gradul de asimilare a unor modele, norme, valori, în conformitate cu cerinţele programei şcolare. Pe baza datelor colectate s-au întocmit fișe de caracterizare școlară a elevilor în care erau menționate modificările de conduită la diferite ore, randamentul școlar, interesul lor față de diferite activități școlare și extrașcolare, capacitatea de adaptare la cerințele programei școlare, dar și capacitatea de autonomie a acestora.

Ancheta pe bază de chestionar s-a făcut pe un număr de 200 de persoane cu caracteristici diverse (sex, vârstă, statut social) și a vizat colectarea unor date privind opinii, interese, dorinţe, aspiraţii în legătură cu relația cadru didactic – elev – părinte, importanța activităților școlare și extrașcolare, motivația învățării, rolul orelor de instruire practică în formarea deprinderilor, abilităţilor şi priceperilor specifice meseriei alese, calitatea actului educativ.

Datele culese în urma utilizării metodelor, tehnicilor și instrumentelor prezentate mai sus au ajutat la întocmirea Raportului anual de evaluare internă (RAEI) pe anul școlar 2022-2023, în care s-au evidențiat impactul activităților de îmbunătățire asupra nivelului calității educației în unitatea de învățământ, precum și ariile de îmbunătățire rezultate.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

În urma completării Raportului anual de evaluare internă (RAEI) s-au putut identifica următoarele rezultate:

- Părțile I (Indicatori de structură și context, rezultate) şi **a III-a (Evaluare internă pe baza indicatorilor de performanţă)**, au oferit informații cu privire la *punctele tari* și *punctele slabe* ale unității de învățământ.

Partea a II-a (Descrierea activităților de îmbunătățire a calității din anul școlar anterior) și **Partea a IV-a (Planul de îmbunătățire a calității educației pe anul școlar următor)**

Pentru completarea ultimei părți a raportului este necesar să cunoaștem *punctele tari* și *punctele slabe* pentru îmbunătățirea calității actului educațional și eliminarea disfuncțiilor apărute.

Puncte tari:

- Şcolarizare nivel 3 de calificare;
- Şcolarizare învăţământ postliceal;
- Şcolarizare învăţământ seral;
- Racordare la internet la toate sălile de curs;
- Cabinet de resurse privind asigurarea calităţii dotat cu calculatoare şi conectare la internet;
- Obţinerea calificativului *Foarte bine* la evaluarea externă periodică obigatorie pentru învăţământul preuniversitar;
- Organizarea Zilelor Şcolii în cadrul cărora s-au amenajat expoziţii tematice;
- Organizarea pentru cadrele didactice debutante a unor cursuri de formare pentru întocmirea documentelor școlare și proiectarea lecțiilor. Cursurile au fost susținute de cadre didactice cu vechime în învățământ și cu grade didactice;
- Formarea cadrelor didactice pentru folosirea portalui educațional dedicat învățământului special și a metodelor de predare la clasă pentru elevii cu CES;
- 90% din cadrele didactice folosesc metode de învățare centrate pe elev;
- Realizarea și desfășurarea unor activități în cadrul proiectelor educaționale județene;
- Existența cantinei școlii pentru servirea mesei elevilor;
- Perfecționarea și formarea continuă a cadrelor didactice prin înscrierea la cursuri desfășurate de CCD și la examenele de obținere a gradelor didactice;
- Schimbarea mentalităţii cadrelor didactice privind asigurarea calităţii în educaţie;
- Folosirea laboratorului AeL în procesul instructiv educativ;
- Organizarea unor excursii cu elevii la: Iaşi, Sovata, Salina Praid, Cluj, Hunedoara, Curtea de Argeş, Sinaia - Castelul Peleş;
- Obţinerea de fonduri pentru repararea, reamenajare şi dotarea unor spaţii de învăţământ;
- Realizarea de venituri extrabugetare în cadrul atelierelor şcolii;
- Obţinerea de diplome prin participarea la activităţilor SNAC: Faza judeţeană: Locul I – secţiunea dans popular; Faza regională: Locul I –secţiunea dans popular; Locul al II-lea - dans modern; Faza națională: Cupa pentru secțiunea dans tradițional;
- Participarea la Târgul de oferte educaţionale ”Cariera 2022”;
- Promovarea oferetei educaţionale pentru şcoala profesională;
- Promovabilitate de 100% la examenele de certificare a competenţelor;
- Valorificarea creativităţii elevilor prin activităţi practice extraşcolare şi activitaţi artistice: expoziţii cu produse realizate de aceştia în cadrul Bibliotecii ”V.A. Urechia” şi a Târgului de oferte educaţionale ”Cariera 2022” , serate culturale, serbări, „Balul Bobocilor”, „Balul mărţişorului”;
- Obţinerea autorizaţiei sanitare de funcţionare.

Puncte slabe

- Spațiul insuficient pentru desfășurarea procesului instructiv- educativ;
- Existența unui număr apreciabil de elevi cu risc de abandon din cauza proveniență lor din rândul familiilor dezorganizate, a mediului subcultural și a migrării părinților în străinatate;
- Standardele specifice de calitate pentru învățământul de masă nu pot fi aplicate, în mod realist, la copiii cu CES integrați în clasele obișnuite;
- Utilizarea la clasă a tehnicilor activ – participative și a tehnologiei moderne (tabla magnetică, videoproiector, flipchard) de un număr mic de cadre didactice (un procent de 10% din cadrele didactice folosesc tehnici activ – participative și tehnologie modernă;
- Lipsa unor proiecte la nivel internațional cu finanțare europeană.

CONCLUZII

Prin tema abordată în această lucrare am urmărit să evidențiez faptul că optimizarea procesului instructiv – educativ se realizează prin aplicarea și practicarea unui management eficient.

Recomandările au fost formulate pe baza rezultatelor obținute în urma cercetării științifice.

Recomandare cu privire la realizarea planului de școlarizare

- În stabilirea planului de școlarizare se va ține cont de cerințele actuale de pe piața muncii dar și de tendințele și posibilitățile de dezvoltare ale economiei locale;

- Formarea unor clase a căror specializări corespund solicitărilor dar și cererilor de orientare școlară a absolvenților de clasa a VIII-a.

Recomandare privind dezvoltarea parteneriatului școală – familie, școală - instituții publice, școală - agenți economici

- Încheierea parteneriatelor educaționale școală – familie, în vederea stabilirii unor relații de colaborare cu părinții tuturor elevilor (inclusiv familiile elevilor cu C.E.S.);

- Creșterea gradului de implicare a reprezentanților comunității locale în activitățile școlii;

- Adaptarea curriculum-ului și a strategiilor didactice la nevoile individuale ale elevilor cu CES;

- Adaptarea curriculum-ului la nevoile comunității și încheierea unor convenții cadru cu egenții economici privind efectuarea stagiilor de pregătire practică de către elevii unității de învățământ.

Recomandare privind dezvoltarea resursei umane

- Participarea cadrelor didactice la programele de formare profesională continuă trebuie să țină cont de nevoile școlii, de interesele personale de specializare ale fiecărui individ, dar și de nevoile individuale ale elevilor cu C.E.S.;

- Desfășurarea unor activități de mentorat în cadrul comisiilor metodice din școală pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice debutante;

Recomandare privind resursele financiare ale școlii

- Unitatea școlară își poate asigura resurse proprii extrabugetare prin: tombole, loterii, serbări școlare, prestare de servicii, expoziții cu vânzare;

- Utilizarea publicității în activitățile de strângere de fonduri atât în cadrul unității școlare (profesori și elevi) cât și al comunității locale (părinți, parteneri locali);

- Implicare Asociației Părinților în colectarea de fonduri prin mediatizarea în afara școlii a evenimentelor ce urmează să se desfășoare.

Recomandare privind reducerea abandonului școlar

- Desfășurarea unor activități școlare și extrașcolare care să răspundă nevoilor, intereselor și preferințelor elevilor cu risc de abandon;

- Implicarea elevilor cu risc de abandon în proiecte cu finanțare europeană, nerambursabile, de pe urma cărora să obțină un avantaj bănesc;

- Organizarea unor activități în parteneriat cu societatea civilă care să trateze problemele actuale ale tinerilor și anume: consumul de droguri, tutun și alcool, toleranță și empatie pentru persoanele cu nevoi speciale.

Recomandare privind câștigarea unor proiecte la nivel internațional

- Specializarea, în cadrul cursurilor de formare, a unui grup de cadre didactice în vederea obținerii unor proiecte cu finanțare europeană – programe privind: incluziunea și diversitate, transformarea digitală;

- Înscrierea în grupuri de dialog on-line, „call-uri", bazate pe strângerea și furnizarea de informații referitoare la câștigarea de proiecte cu finanțare europeană.

Referinte:

1. Gherguț, Alois. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Iași, Polirom, 2001, 200 p.
2. OUG nr. 75/2005 privind *Asigurarea calității educației cu modificările și completările*, aprobate prin Legea nr. 87/2006 și prin OUG nr. 75/2011, cap. I, art. 3, alin. (3), 37 p. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/OUG%20 75-2005%20%28reactulizat%202021%29.pdf [Accesat: 15.09.2023]
3. Șerban, Iosifescu. *Managementul şi cultura calităţii la nivelul unităţii şcolare*, Bucureşti: IŞE, 2005, 147 p.
4. Șandor, Sorin Dan. *Metode și tehnici de cercetare în științele sociale*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 229 p. Disponibil: https://moodle.fspac.ubbcluj.ro/pluginfile.php/45743/course/overviewfiles/MTCS.pdf?forcedownload=1 [Accesat: 14.09.2023]
5. Barna, A., Antohi, G. *Curs de pedagogie. Teoria instruirii, curriculum-ului și evaluării*, Galați, Logos, 2001, 231 p.
6. Miftode, Vasile. *Metodologia sociologică*, Galați, Porto-Franco, 1995, 392 p.
7. Cauc, I., Manu, B., Pârlea, D., Goran, L. *Metodologia cercetării sociologice. Metode și tehnici de cercetare*, București, Fundația România de Mâine, ediția a IV-a, 2007, 132 p.

FORMAREA SINELUI CREATIV ȘI CREȘTEREA AUTOEFICACITĂȚII CREATIVE PRIN INTERMEDIUL PROGRAMELOR PSIHOEDUCAȚIONALE FACTOR DEBLOCATOR AL MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII

CREATIVE SELF-FORMATION AND CREATIVE SELF-EFFICIENCY INCREASE THROUGH PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAMS UNLOCKING FACTOR OF LEARNING MOTIVATION

Mirela (GHERMAN) PANDELICĂ, ORCID: 0000-0001-5357-4217
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.042:37.015.3:159.947.5 e-mail: mirela.pandelica17@yahoo.com

In Western cultural contexts, the ability to engage in creative thinking and production is highly regarded in professional and educational environments. Creative individuals are considered to be more confident compared to those with less developed creative abilities and are subjectively perceived as special and unique. Studies demonstrate the fact that the programs through which we develop students' creativity can be effective even if they are carried out for short periods of time, Creation representing one of the mental activities aimed at developing the human psyche and implicitly the student's personality, exploiting his maximum potential. Also, the psychoeducational programs are conducted in a non-formal setting, offering the student greater freedom of expression.

Keywords: *educational programs, creative self, creative self-efficacy, adolescent students, study motivation.*

INTRODUCERE

Noutatea temei este dată de abordarea conceptului de sine creativ prin intermediul programelor psihoeducaționale menite să dezvolte creativitatyea elevilor, studiile evidențiind faptul că elevii creativi sunt mai dornici să acționeze, învățarea reprezentând practic activitatea principală a elevului.

Colectarea de date a inclus metode, precum: utilizarea bazei de date a motoarelor de căutare online pentru identificarea unor lucrări cunoscute în ceea ce privește Sinele creativ și modul în care dezvoltarea creativității elevilor își pun amprenta asupra activismului și motivației învățării la elevii adolescenți, identificarea unor documente relevante ca urmare a căutărilor bazate pe publicații incluse în baza de date academică, analizarea referințelor citate în anumite publicații întâlnite în procesul de cercetare, precum și consultarea unor reviste de specialitate

”Așa cum se întâmplă în cazul multor altor sarcini, sau plăceri, cei mai mulți dintre noi nu știm de ce suntem în stare până nu încercăm să trecem la fapte. După ce am în-

cercat, știm în mod instinctiv dacă ni se pare plăcut - ori dacă avem talent sau fler pentru activitatea respectivă. Apoi, dacă semnele sunt încurajatoare, trebuie să perseverăm. Prin cultivarea de noi activităţi în timpul liber și prin urmărirea unor hobby-uri noi, toți avem posibilitatea să exploatăm potenţialul unor zone adesea insuficient utilizate ale creierului uman" [1, p.144].

Pornind de la această idee încercăm să reliefăm importanța dezvoltării de programe psihoeducționale care să permit dezvoltarea creativității elevilor, deoarece un Eu puternic este capabil să-și identifice propriile nevoi, învățarea reprezentând una dintre accestea.

La nivel psihologic, s-a demonstrat că cei cu abilități creative mai mari prezintă o bunăstare psihologică mai mare, niveluri mai ridicate de reziliență atunci când se confruntă cu experiențe provocatoare și o flexibilitate mai mare în raport cu cerințele dificultăților vieții de zi cu zi [Amabile, 1997; Coholic, Eys și Lougheed, 2012; Lynch, Sloane, Sinclair și Bassett, 2013 apud 6], multe dintre cauzele lipsei motivației scăzute pentru studiu fiind reprezentată și de teama de eșec resimțită tot mai des în rândul elevilor adolescenți.

Un studiu a reliefat faptul că gândirea divergentă (abilitatea de a genera idei creative prin combinarea diverselor tipuri de informații) a fost anterior legată de capacitatea de a imagina evenimente autobiografice viitoare noi și specifice. S-a examinat dacă gândirea divergentă este asociată în mod diferențial cu capacitatea de a construi evenimente viitoare imaginare noi și de a reformula evenimente viitoare (adică, evenimentele trecute reale transformate ca evenimente viitoare) spre deosebire de evenimentele trecute amintite. De asemenea, s-a examinat dacă diferite tipuri de idei creative (de exemplu, „idei vechi" din memorie sau „idei noi" din imaginație) stau la baza legăturii dintre gândirea divergentă și diverse evenimente autobiografice" [6].

În schimb, o mulțime de cercetări din alte părți ale lumii demonstrează că abilitățile de creativitate pot fi îmbunătățite în urma unui antrenament deliberat, cu dimensiuni ale efectelor variind în magnitudine de la moderat la mare [Bott, Quintin, Saggar, Kienitz și Royalty, 2014 ; Byrge și Tang, 2015 ; Karpova, Marcetti, & Barker, 2011 ; Kienitz et al., 2014 ; Ma, 2006 ; Perry & Karpova, 2017 ;Scott, Leritz și Mumford, 2004 apud 7]. Aceste efecte favorabile au fost demonstrate pentru programele de antrenament într-un număr de modalități, setări, populații țintă și durată, unele regimuri de antrenament durând doar câteva zile [West, Tateishi, Wright și Fonoimoana, 2012 apud 7] sau, în unele cazuri, doar o singură sesiune [Ding, Tang, Tang și Posner, 2014 apud 7].

Un studiu de cercetare, realizat în cadrul Universității București ne atrage atenția asupra necesității dezvoltării în cadrul școlilor a programelor psihopedagogice și psihoeducaținale în cadrul școlii , atrăgându-se atenția asupra orelor alocate CDS, prin intermediul cărora s-ar putea dezvolta abilități care ar putea contribuii la creșterea motivației învățării, programele care au ca scop dezvoltarea gândirii divergente și implicit a creativittății reprezentând metode de dezvoltare personală și întărire a Eului [2].

Scopul aplicarii programului psihopedagogic îl reprezintă stabilirea reperelor pedagogice, psihologice și metodologice a unui program psihopedagogic bazat pe tehnici expresiv-creative în dezvoltarea gândirii divergente și implicit a sinelui creativ.

Programul propus este justificat de:

✓ Susținerea elevilor, prin antrenarea gândirii divergente ,a comportamentului creativ;

✓ Necesitatea desfășurării unor programe psihopedagogice bazate pe gandirea divergentă, cercetările în domeniu demonstrând necesitatea acestora, precum și posibilitatea de a fi desfășurate astfel de programe fară a genera costuri suplimentare sau alt fel de limitări;

✓ Oferirea de șanse egale tuturor elevilor la activitate, deoarece este facilă din punct de vedere fizic și material, activitățile desfășurate în aceste perioade necesitând uneori costuri suplimentare și deplasări;

✓ Evitarea supraaglomerării la diverse obiective de interes, deoarece perioadele de desfășurare a celor două evenimente coincide de cele mai multe ori.

Programul vine în sprijinul susținerii competențelor cheie ale profilului de formare pentru absolventul de liceu, descris în documentul Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național, urmărind competența cheie. “Competență personală, socială și de a învăța să înveți – presupune reflectarea asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, a lucra în mod constructiv cu ceilalți, reziliență și managementul propriei învățări și al carierei. Totodată, se referă la a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria stare de bine fizică și emoțională, a menține sănătatea fizică și mentală, a empatiza și a gestiona conflicte într-un context incluziv și stimulativ [8].

Programul psihopedagogic cu reprezintă o modaliate de lucru care se adresează profesorilor și elevilor, fiind conceput în așa fel încât să le permită:

- Orientarea elevilor spre înțelegerea factorilor implicați în dezvoltarea unor bariere cognitive în rezolvarea de probleme.
- Să-şi manifeste creativitatea, gândirea divergentă, în raport cu obstacolele care apar în calea atingerii obiectivelor.
- Formarea competenţelor specifice legate de cunoașterea sine, prin descoperirea sensului activităților desfășurate și implicit al propriului sens.
- Profesorul are rolul de a pune elevul într-o anumită situație care să-i permită descoperirea, devenind astfel partener în demersul său creativ.

STRATEGII DIDACTICE

- Utilizarea unor metode active: învăţarea prin descoperire, învăţarea prin cooperare, studiul de caz, brainstorming, simularea, jocul , arta, dar și metode utilizate în cadrul terapiei umanist experiențialiste: povestea terapeutică, imageria dirijată etc. Acestea pot contribui la crearea cadrului educaţional care încurajează interacţiunea socială pozitivă, stimulează atenția, formarea capacităţii de autoanaliză şi de analiză a învățării,

precum și a identificarii din punct de vedere psihologic a nevoilor elevului adolescent, încurajând astfel dezvoltarea gândirii divergente și autoeficacității creative;

- Rezolvarea de aplicaţii care să permită, pe de o parte exersarea unor mecanisme psihice neantrenate suficient, deblocarea emoțională, construirea unor exemple pentru noţiunile însuşite, care să încurajeze insightul, iar pe de altă parte, rezolvarea unor situaţii problemă.

Competențe generale:

1. Explorarea resurselor personale care influenţează planificarea obiectivelor personale, stabilirea nivelului de aspirație și utilizarea adecvată a informaţiilor, în propria activitate, pentru obţinerea succesului;

2. Aplicarea unor strategii pentru rezolvarea unor situatii – problemă, utilizând gândirea divergentă precum şi în analizarea posibilităţilor personale de dezvoltare;

3. Structurarea unui set de atitudini şi comportamente în acord cu propriile trebuințe care să susțină dezvoltarea sinelui creativ [9].

Competente specifice:

1.1. Identificarea obstacolelor care stau în calea descoperirii de solutii creative la diverse probleme.

2.1. Exersarea unor abilități de lucru care să dezvolte gândirea divergentă, fluența, flexibiliatea și originalitatea în rezolvarea de probleme.

3.1. Dezvoltarea unei atitudini pozitive vis-à-vis de rezolvarea problemelor, prin identificarea de soluții creative.

Curiozitatea epistemică pune în prim-plan aspecte ce țin de deblocarea curiozității și nu ia în calcul persoana cu bagajul de atitudini, și nici obiectivele stabilite de aceasta. Teoria pornește de la premise că deblocarea curiozității produce un conflict, iar conflictul, la rândul său, dă naștere motivației de învățare datorită nevoii de informație în vederea depășirii incertitudinii. Este de menționat faptul că prezența stimulării la nivel mediu este ideală, nivelul scăzut provocând monotonie, iar cel înalt inhibare.

Ideea a fost preluată de Bruner și modelată în forma învățării prin descoperire. Părerea cercetătorului este aceea că este important să stimulăm elevul astfel încât el să fie determinat să exploreze și astfel să creasca motivația pentru învățare.

Bruner propune punerea elevului în situaţia de a mânui obiecte, de a rezolva contradicţii, probleme. Pornind de aici, Bruner sugerează că procesul de instruire trebuie să asigure participarea reală, activizarea elevului.[Bruner apud 3].

Coroborând teoria lui Bruner cu teoria autoeficacității [3] a lui Bandura vom încerca să demonstrăm necesitatea dezvoltării creativității elevilor, elaborând programe psihoeducaționale menit să dezvolte autoeficacitatea creativă, un concept prea puțin studiat, despre care se atrage atenția că are un rol deosebit de important, atât la nivelul creșterii personale, cât și al învățării. Studiile demonstrează că orice om poate fi creativ și de asemenea că aceasta poate contribui la creșterea calității învățării. Pornind de la aceste premise, prin intermediul acestui program vom produce o deblocare a creativității, cu scopul de a descoperii plăcerea de a acționa, dar și cresterea sinelui creativ.

Un studiu apărut în Monitorul psihologiei în anul 2020 ne atrage atenția asupra faptului că „persoanele cu potențial creativ își folosesc mai mult timp fiind antrenați în activități care vizează formarea lor profesională, decât cei care nu sunt atât de creativi” [Memmert, Baker & Bertsch, 2010 apud 5].

Pentru a manifesta gândire creativă, influențând în mod pozitiv capacitatea de învățare a elevilor, putem profita de factori precum motivația intrinsecă, deoarece oamenii creativi își iubesc munca, stilul de gândire, deoarece acesta îi ajută pe indivizi să gândească într-un nou mod și să ia decizii bune [Sternberg, 2003 apud 5, p. 46], inteligența, dar și abilitățile creative înnăscute și antrenamentul [Pânișoară 2019, apud 5, p.46].

Un studiu care investighează autoeficacitatea creativă abordează relația dintre aceasta și personalitate, respctiv identitatea personală creativă. „Autoeficacitatea creativă (creative self-efficacy – CSE1) înaltă este considerată a fi o particularitate a creatorilor eminenţi şi este acordată cu marea creativitate (Big-C). În cazul micii creativităţi (mini-c), CSE este, de obicei, tratată ca o caracteristică generală de domeniu cu o puternică relaţionare cu funcţionarea creativă în general, mai degrabă decât convingerea personală de a fi creativ în anumite domenii. Efectele pozitive ale CSE sunt întărite de Identitatea personală creativă (creative personal identity – CPI) formată pe baza experienţelor şi a relaţiei individului cu alte persoane, precum şi cu oportunităţile angajării în activităţi creative. După anumiți autori, CPI poate reprezenta un construct de identitate stabil, aplicabil la diferite situaţii şi medii şi este interpretată atât ca noţiune de evaluare a identităţii care descrie cât de important este să fii creativ, cât şi ca apreciere a creativităţii ” [Jaussi et al., 2007, apud 4 p.282]

De asemenea, ni se atrage atenția că există studii care au demonstrat legătura dintre motivația intrinsecă și autoeficacitatea creativă și personalitatea optimistă. Prin intermediul acestui program psihopedagogic dorim să creștem nivelul autoeficacității creative și să identificăm dacă odată cu creșterea acestuia apar modificări și la nivelul Sinelui creativ și implicit a identității personale creative.

”Funcţiile creative sunt controlate de emisfera cerebrală dreaptă. Aceasta este insuficient utilizată de majoritatea indivizilor, spre deosebire de procesele gândirii specifice emisferei cerebrale stângi, care se caracterizează prin ordine, secvenţialitate si logică. Deoarece emisfera dreaptă este insuficient utilizată, o parte mare din talentul creativ rămâne neaccesată in decursul vieţii. Până nu încercăm, cei mai mulți dintre noi nu vom ști niciodată ce putem realmente realiza.De exemplu, unul din trei britanici doreste să scrie un roman, dar doar un procentaj foarte mic dintre ei trece de etapa inițială de a se gândi pur si simplu la roman.Toţi avem o parte creativă a creierului, aşadar toți deținem potenţialul creativităţii. Dar, din cauza presiunilor vieții moderne și a nevoii de specializare, mulţi nu avem niciodată timpul sau oportunitatea necesare (și nici nu suntem încurajați) pentru a ne explora abilităţile latente, deşi majoritatea dispunem de sufficient «arsenal» pentru realiza acest potenţial sub forma datelor ce au fost introduse, colaționate și procesate de creier de-a lungul multor ani. Ei trebuie să folosească emisfera dreaptă pentru a crea,și emisfera stângă pentru a organiza ceea ce au creat” [1, p.142].

Referințe:

1. Carter Filip-Teste IQ si de personalitate: Evaluați-vă creativitatea, aptitudinile și inteligența, București, Meteor publishing 2015 ISBN 978-606-8653-44-0,pag 141-144
2. CIOBĂNEL, I. *Rezumat teza doctorat*, accesat la 10.03.2023, ora 18:21
3. CUCIUREANU, M. (coord.). *Motivația elevilor și învățarea*. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației, „Motivația elevilor și învățarea", 2015 .
4. BALGIU, B.A. Asocierea dintre personalitate, autoeficacitate creativă și identitate personală creativă- Revista de Pedagogie,Vol. 64, Nr.4, București, 2018 pag. 282
5. BOTEA, C., NECULA, C.N. Monitorul Psihologiei nr. 85- Relația dintre creativitate și stilurile de învățare, pag. 46, https://monitorulpsihologiei.com/wp-content/uploads/2020/12/Monitorul-Psihologieie-5.pdf, accesat la 11.03.2023, ora 13:20
6. PRESTON, P. Thakral, Amanda C. Yang, 2 Donna Rose Addis, 3, 4, 5 and Daniel L.Schacter, Divergent thinking and constructing future events: Dissociating old from new ideas https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8414037/, accesat la 11.03.2023 ora 12:45 , pag. 1 Leen Salloum,
7. Vally Zahir, Dina Al Qedra, Sara El, Shazly, Maryam, Safeya Alsheraifi, Alia Alkaabi, Abilități de gândire și creative, Volumul 31, martie 2019, paginile 70-78. Examinarea efectelor antrenamentului de creativitate asupra producției creative, autoeficacității creative și funcționării,neuro-executive,,https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187118302931, accesat la 14.09.2023, ora 21:35
8. https://isj.vs.edu.ro/download/Repere-pentru-proiectarea-actualizarea-si-evaluarea-curriculumului-national-Cadrul-de-referinta-al-curriculumului-national-ISBN1.pdf, accesat la 22 ianuarie 2023, ora 11:35.
9. https://programe.ise.ro, accesat la 20 ianuarie 2023, ora 10:23.

CONFLICTELE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR

CONFLICTS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Daniela Mioara PETREA, ORCID: 0000-0001-9704-6512
Universitatea de Stat din Moldova,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 373.211.24:316.48
e-mail: petrea.m.daniela@gmail.com

The purpose of this research is conflict negotiation in preschool education.

The objectives aim at the role of the educator in smoothing and resolving preschool conflicts, the degree of involvement of the educator, the child and the parent in solving preschool conflicts. Identifying the causes that determined the appearance of conflicts the educator's vision regarding the differentiated degree of involvement of parents and children in the negotiation and resolution of conflicts, the parent's vision regarding the differentiated degree of involvement of the educator in the negotiation and resolution of conflicts in preschool education.

The research methods used were the survey method by questionnaire to parents and the survey method by open group interview to educators.

The research captured aspects related to the phenomenon of the existence of conflictual relationships in the kindergarten, the crisis situation generated by the conflict, the interest and involvement shown in self-overcoming the situation they face, both children and parents.

Cuvinte cheie: conflicte, educatoare, grădiniță, părinți, preșcolari.

INTRODUCERE

Definit ca „o confruntare a puterilor între părți sau principii opuse”, ca un cumul de forme al dezacordului și disputelor agresive, conflictul este o etapă a relațiilor sociale. Conflictul e, de fapt, un operator de coeziune a grupului, îndeplinind rolul de alternativă la ostilitate, de supapă de siguranță și evitare a rupturilor dintre antagoniști. Psihosociologul Coser distinge, în analiza conflictelor trei forme de violență: în manifestări, ca semnal de alarmă și ca un catalizator [Coser, 1956, apud Stoica Constantin, Iași, 2004, p 58].

În instituțiile de învățământ preșcolar se întâlnesc toate tipurile de conflicte interpersonale, inter și intra-grupale între preșcolari, între preșcolari și cadre didactice, între cadre didactice, între cadre didactice și managerul instituției, între cadre didactice și părinții preșcolarilor. Copiii evoluează definindu-se pe ei înșiși prin comparație cu părinții lor, cei mici învață să spună nu, înainte de a spune da, au nevoie de multe confruntări, pentru a-și contura personalitatea. [Sârbu, Gorghiu, Croitoru-Anghel, 2003, p.72]

În funcție de nivelul la care se manifestă, există conflicte pe verticală care se manifestă între managerul instituției și angajați, între cadre didactice și preșcolari, mai ales când primii adoptă un stil de conducere dominator sau chiar autoritar, iar la vârstele mici,

copii se opun acestui stil de dirijare excesivă şi conflicte pe orizontală care se produc la același nivel ierarhic, atunci când unii dintre angajații instituţiei de învăţământ au comportamente și atitudini care îi lezează pe ceilalți angajați. Astfel sunt conflictele dintre cadrele didacice sau dintre membrii personalului nedidactic, conflictele dintre preşcolari [Manolescu, 2001, p 326].

MATERIAL ŞI METODĂ

Scopul acestei cercetări este de negociere a conflictelor în învățământul preșcolar.

Obiectivele cercetării:

Obiectivul 1: Rolul educatorului în aplanarea și rezolvarea conflictelor preșcolare.

Obiectivul 2: Gradul de implicare a educatorului, copilului și părintelui în rezolvarea conflictelor preșcolare.

Obiectivul 3: Identificarea cauzelor care au determinat apariţia conflictelor.

Obiectivul 4: Viziunea educatorului cu privire la gradul diferenţiat de implicare a părinţilor si copiilor în negocierea și rezolvarea conflictelor în învățământul preșcolar.

Obiectivul 5: Viziunea părintelui cu privire la gradul diferențiat de implicare a educatorului în negocierea și rezolvarea conflictelor în învățământul preșcolar.

Cercetarea a fost de tip constatativ deoarece a vizat identificarea prin intermediul interviului a tipurilor de conflicte din grădinița, a cauzelor fenomenelor conflictuale.

De asemenea cercetarea inteprinsă a avut şi o dimensiune ameliorativă deoarece a vizat inclusiv identificarea unor modalităţi prin care diferitele tipuri de conflicte din grădinița studiată pot fi prevenite şi/ sau diminuate.

Sub aspectul metodologiei utilizate cercetarea inteprinsă este o cercetare mixtă (calitativ-cantitativă), deoarece s-au folosit atât metode calitative (interviul), cât şi cantitative (chestionarul).

Cercetarea înterprinsă este una practic aplicativă din perspectiva utilităţii şi eficienţei concluziilor obţinute.

Ipoteza generală este reprezentată de rolul educatorului în negocierea și rezolvarea conflictelor în învățământul preșcolar.

Ipoteze specifice:

- Intervenţia educatorului în reglarea comportamentului copilului este mai mult normativă în timp ce intervenţia părintelui este afectivă.
- Subiectele de discuție între copil şi parinte sunt mai personale faţă de cele între copil şi educator care sunt impersonale.
- În timp ce afecţiunea părintelui cultivă egocentrismul, atitudinea educatorului, caracterizată de fermitate, determina copilul în aplanarea conflictelor preșcolare.

Cercetarea a fost efectuată în orașul Galați, Județul Galați, la Gradinița nr. 14/Structură a Școlii Gimnaziale nr.22. Eșantionul a fost alcătuit din educatori și părinți cu vârste cuprinse între 20 și 50 de ani, provenind din familii nucleare.

Metodele de cercetare folosite au fost metoda anchetei prin chestionar părintilor şi metoda anchetei prin interviu deschis de grup educatorilor.

Am aplicat chestionarele unui lot de 20 de parinti si inteviul a 3 cadre didactice. Eşantionul nu este reprezentativ, dar poate oferi informații cu privire la modurile diferite de implicare a educatorului și a părintelui în negocierea și rezolvarea conflictelor în învățământul preșcolar.

Chestionarul a cuprins 15 itemi plus întrebările de identificare. În prima parte a chestionarului am descifrat relația educator-copil prin ochii părintelui și în a doua parte relația părinte-educator pentru a scoate în evidență importanța care o acordă ambele părți în rezolvarea conflictelor apărute în învățământul preșcolar.

Chestionarul a fost aplicat prin metoda extemporalului. În timpul completării am fost prezentă pentru a oferi lămuriri asupra întrebărilor. Cel de-al doilea instrument, interviul, a fost aplicat educatorilor din învățământul preșcolar în care am realizat cercetarea. Interviul a conţimut întrebări referitoare la relaţia dintre educator-copil și educator-părinte în implicarea și rezolvarea conflictelor preșcolare.

Interviul a fost aplicat educatorilor şcolii care a avut o contribuţie semnificativă fiind profesioniști competenți şi având abilităţi specifice în domenii variate ale vieţii individului. Educatorul este pregătit sa emptizeze cu copilul și părintele. Astfel acesta are posibilitatea de a explora în profunzime şi de a analiza prin instrumente psihice şi relaţionale.

REZULTATE ȘI DISCUŢII

Populaţia cercetării a fost formată din 85% femei şi 15% barbati, părinți a copiilor de la Gradinița nr. 14, Galați.

La întrebarea ,,Crezi că este importantă comunicarea între educator și copil?,,- în proporţie de 85% s-a răspuns: Comunicarea este esențială pentru dezvoltarea și desfășurarea armonioasa a activităţilor cât și stabilirea unei relații mai strânse.

La întrebarea ,, Pe o scară de la 1 la 5 noteaza cât de apropiat este copilul față de educator?

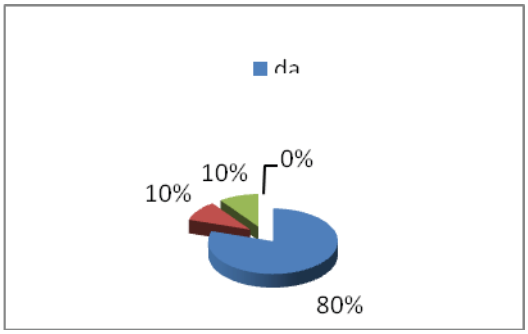


Figura 1. Importanța comunicării educatori-copil

La metoda anchetei prin interviu se remarcă următorul răspuns: Educatorul are un rol crucial în viaţa copiilor.

La întrebarea ,, Consideri că este necesară intervenția educatorului în rezolvarea conflictelor de natură preșcolară?,,

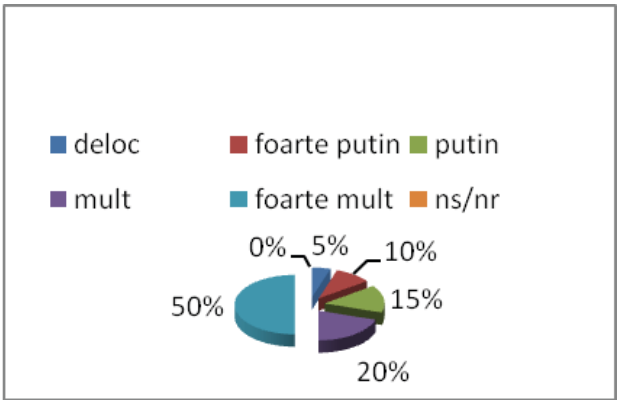


Figura 2. Intervenția educatorului în rezolvarea conflictelor preșcolare

La întrebarea ,, Care sunt principalele motive de la care pornesc conflictele în învățământul preșcolar raportat la relația educator-copil-părinte? ”

La întrebarea ,, Cât de mult consideri că afectează lipsa de comunicare între educator-copil ?,,

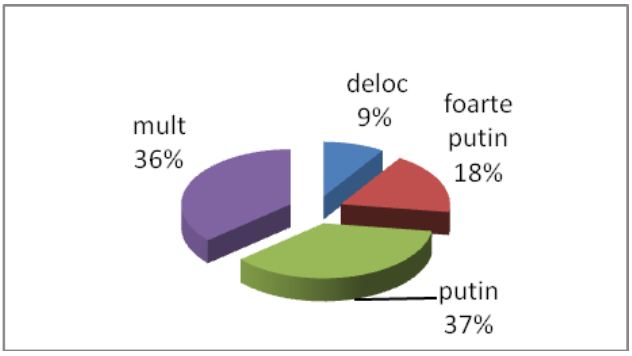


Figura 3. Lipsa de comunicare între educator-copil

La metoda anchetei prin interviu s-a răspuns: Comunicarea educator-părinte este esențială pentru dezvolarea armonioasă a copilului atât în mediul preșcolar cât și cel familial.

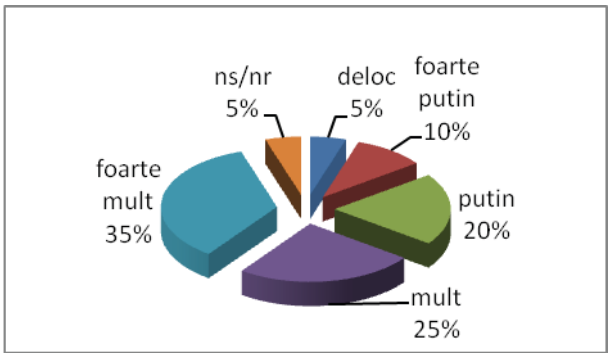


Figura 4. Lipsa de comunicare între educator-părinte

La întrebarea „ Cărui fapt se datoreaza motivația de a rezolva conflictul apărut?„
Am observat două răspunsuri:

1. Firea personala si caracterul dobandit odata cu varsta.
2. Atât eu (părintele) cât și copilul trebuie să socializăm și să ne adaptăm unui grup.

La întrebarea „În ce măsura consideri că afectează conflictele în învățământul preșcolar asupra copilului, părintelui și educatorului?„

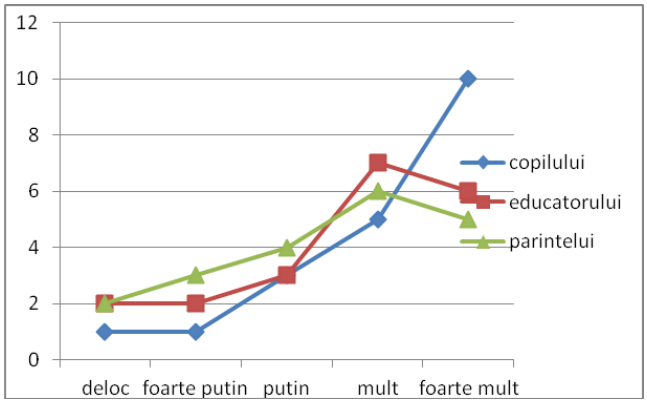


Figura 5. Efectul conflictelor preșcolare

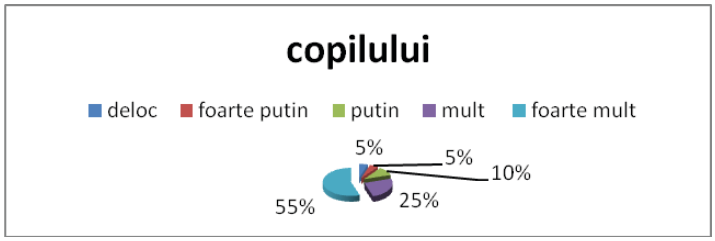


Figura 6. Efectul conflictelor preșcolare la copil

La întrebarea ,,Consideri importante și necesare ședințele propuse de educator în negocierea și rezolvarea conflictelor preșcolare?,,

La metoda anchetei prin interviu s-a răspuns**:** Este necesar și important ca educatorul să se implice în rezolvarea conflictelor având pregătirea necesară pentru a înțelege ambele părți și a propune metode de rezolvare a conflictelor.

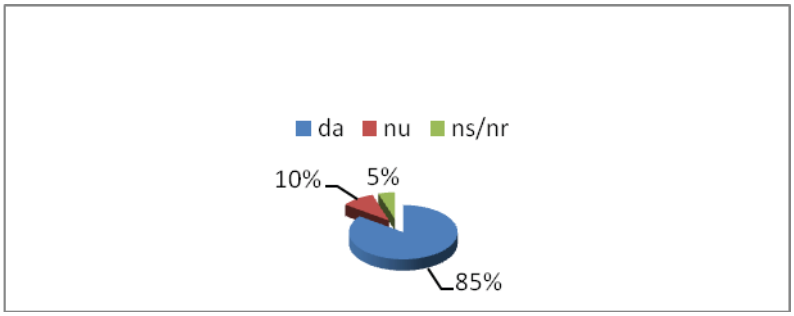


Figura 7. Importanța ședințelor propuse de educator

La întrebarea ,,În ultimile 12 luni, ati participat la sedintele propuse de catre educator in rezolvarea conflictelor? ”

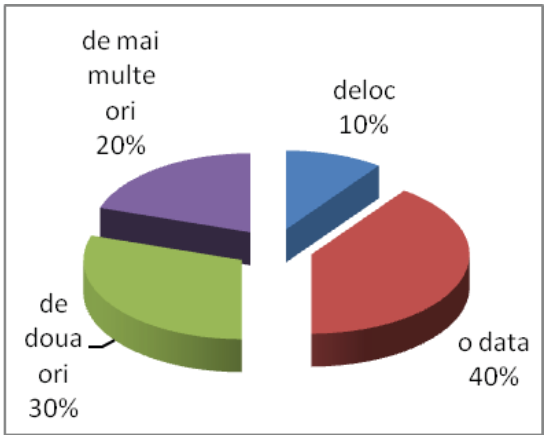


Figura 8. Prezența părintelui la ședințele educatorului

La întrebarea ,, Ce metodă consideri că este eficientă pentru a stopa conflictele preșcolare? ”

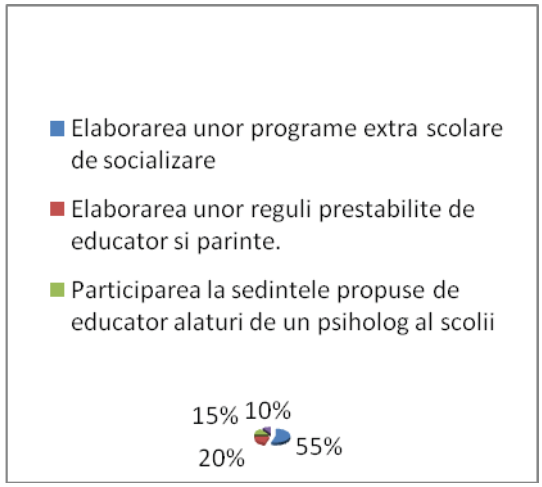


Figura 9. Metode pentru rezolvarea conflictelor din grădiniţă

CONCLUZII

Din punct de vedere al educatorului, el este cel care se implică foarte mult în rezolvarea conflictelor preșcolare, se intereseaza de cauza comportamentului copilului de la parinti pentru a-l ajuta în eventualele conflicte apărute cu copiii.

Datorită cunoştinţelor de specialitate acumulate în anii de studiu, am reuşit să identific cu uşurinţă o întreagă gamă de probleme cu care atât copiii cât şi părintii se confruntă cu rezolvarea conflictelor preșcolare .

Evaluarea acestora şi în special efectele pe care conflictele nerezolvate le au asupra copiilor, m-au condus la ideea că situaţia socio-instructiv-educativă poate fi îmbunătăţită şi problemele cu care copiii se confruntă, reduse.

În contextul cultural şi educaţional actual, problemelor cu potenţial conflictogen, din anumite motive nu li se acordă atenţia cuvenită sau sunt trecute cu vederea. Părinţii, adesea, sunt formaţi într-un sistem educaţional, care nu face decât să adâncească aceste probleme.

Cercetarea a surprins aspecte legate de fenomenul existenţei relaţiilor conflictuale în grădiniţă, situaţia de criză generată de conflict, interesul şi implicarea manifestate în autodepăşirea situaţiei cu care se confruntă, atât copii, cât şi parinţii.

Atât educatorul cât și părintele identifică unele abilităţi necesare pentru soluţionarea constructivă a conflictelor ,au în vedere condiţii şi premise psihosociale ale unei medieri, negocieri favorabile între părţi.

Referinţe:

1. STOICA C., Conflictul interpersonal- prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor, ed. Polirom, Iași, 2004 ISBN 973-683-110-8

2. SÎRBU M, GORGHIU A, CROITORU-ANGHEL M, Medierea conflictelor, Universul juridic, Bucureşti, 2013
3. MANOLESCU A, Managementul resurselor umane, Editura Economica, Bucureşti, 2001.
4. SUSTAC Z., IGNAT C., Modalități alternative de soluționare a conflictelor, ed. Universitară, București, 2008
5. Curriculum pentru educația timpurie – 2019

COMPETENȚE INVESTIGAȚIONALE ÎN ȘCOLI: CUM ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ FACE DIFERENȚA

THE RESEARCH COMPETENCE IN SCHOOLS: HOW INTERDISCIPLINARY APPROACH MAKES THE DIFFERENCE

Irina SÎRBU, ORCID: 0000-0002-1080-2280
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 373.211.24:316.48
e-mail: irinasirbu.curs@gmail.com

This article delves into the intricate process of developing investigational competencies in students within the realm of interdisciplinary education. It systematically explores how this pedagogical approach significantly enhances critical thinking, information analysis, and problem-solving skills among students. The research relies on a robust foundation of prior scholarly investigations and reliable sources, including official educational data. The results underscore the pivotal role of interdisciplinary education in nurturing students' investigative capabilities, equipping them to effectively address the ever-evolving challenges of contemporary society. In essence, this summary succinctly outlines the research objectives, methodology, and the substantial impact of interdisciplinary educational strategies in elevating the overall quality of education.

Cuvinte cheie: *educație, interdisciplinaritate, competențe investigationale, învățare activă, dezvoltare cognitivă, abordare pedagogică, gândire critică, rezolvare de probleme, adaptabilitate, societate contemporană.*

Adaptabilitate, competența investigațională, educație, gândire critică, interdisciplinaritate.

INTRODUCERE

Educația contemporană se confruntă cu imperative majore generate de ritmul rapid al progresului și de complexitatea provocărilor din lumea modernă. Într-un context caracterizat de accesul ușor la informație și de schimbări rapide, paradigma educațională trebuie să evolueze pentru a dezvolta la elevi abilitățile și competențele necesare pentru a înțelege, analiza și soluționa probleme complexe. În această optică, dezvoltarea competenței investigaționale la elevi capătă o importanță crucială. Această competență îi pregătește pe elevi pentru a deveni gânditori critici, exploratori ai complexității problemelor și inovatori în găsirea soluțiilor.

J. Piaget, ilustrul psiholog al dezvoltării cognitive, a evidențiat relevanța învățării prin explorare și experiență. El a postulat că învățarea nu poate fi definită ca un proces pasiv, ci ca un proces activ prin care individul construiește cunoștințe prin interacțiunea cu mediul său. Dezvoltarea competenței investigaționale corespunde acestei concepții, implicând explorarea activă a problemelor și dobândirea de cunoștințe prin metode investigative și experimentare. [1] N. Chomsky a adus contribuții semnificative în înțelegerea limbajului și procesului de învățare. Teoria sa a gramaticii generative a rede-

finit percepția asupra capacității înnăscute a ființelor umane de a înțelege și a genera limbaj, subliniind că învățarea nu se rezumă la acumularea pasivă de informații, ci implică un proces activ de construcție a înțelegerii. [2] Dezvoltarea competenței investigaționale se aliniază acestei paradigme active a învățării, în care elevii nu doar asimilează pasiv informații, ci explorează în profunzime și înțeleg subiectele din multiple perspective. În acest cadru conceptual, abordarea interdisciplinară se impune ca metodă fundamentală pentru dezvoltarea competenței investigaționale. Prin integrarea sinergică a cunoștințelor și abilităților din mai multe discipline, elevii sunt capabili să abordeze probleme complexe care nu pot fi înțelese și soluționate într-un cadru disciplinar limitat. Abordarea interdisciplinară le permite să stabilească conexiuni semnificative între diverse domenii de cunoaștere și să dezvolte o viziune holistică asupra problemelor.

În acest articol, ne propunem să explorăm metodele și strategiile educaționale eficiente pentru dezvoltarea competenței investigaționale la elevi în contextul abordării interdisciplinare. Vom analiza, de asemenea, impactul pozitiv al acestei dezvoltări asupra procesului educațional și asupra formării individuale, evidențiind importanța crucială a abordării interdisciplinare în educația viitoarei generații.

MATERIALE ȘI METODE

Dezvoltarea competenței investigaționale la elevi în contextul abordării interdisciplinare reprezintă un proces complex și multidimensional, care necesită strategii și resurse educaționale adecvate. Pentru a atinge acest obiectiv, este esențial să se apeleze la metode și materiale educaționale care să promoveze gândirea critică, explorarea activă și înțelegerea profundă a subiectelor. Aceste metode și materiale sunt esențiale pentru a oferi elevilor o experiență educațională bogată și stimulativă. Pentru a dezvolta competența investigațională la elevi în contextul abordării interdisciplinare, sunt necesare metode și strategii educaționale specifice:

1. Proiecte interdisciplinare: Elevii sunt implicați în proiecte care abordează probleme complexe și necesită cunoștințe și abilități din mai multe discipline.

2. Echipă multidisciplinară: Elevii lucrează în echipe formate din membri cu experiență în domenii diferite. Această colaborare îi ajută să învețe să aprecieze diversele perspective și să dezvolte abilități de comunicare.

3. Metode de Cercetare: Elevii învață să folosească metode de cercetare specifice pentru a investiga problemele interdisciplinare. Acest lucru poate include colectarea și analiza datelor, studii de caz și experimente.

Una dintre cele mai eficiente metode este folosirea proiectelor interdisciplinare. John Anderson, expert în domeniul pedagogiei interdisciplinare, susține că proiectele interdisciplinare oferă elevilor oportunitatea de a aplica cunoștințele dobândite într-un mod integrat. Elevii sunt încurajați să lucreze în echipe multidisciplinare și să abordeze probleme complexe care necesită cunoștințe și abilități din mai multe discipline. [3] Aceste proiecte pot acoperi o gamă largă de subiecte, de la probleme de mediu și istorie până la știința spațiului și economie. De exemplu, un astfel de proiect ar putea să explo-

reze impactul schimbărilor climatice asupra comunității locale, implicând biologi, geografi, economiști și experți în comunicare. Astfel, elevii pot aborda probleme complexe și să exploreze soluții inovatoare. Alta abordare a fost propusă de Stephen J. Boyer, care susține că dezvoltarea competenței investigaționale trebuie să se bazeze pe experiența și pe explorarea diverselor domenii. Astfel, elevii sunt încurajați să investigheze subiecte care îi interesează și care implică cunoștințe din mai multe discipline. [4]

Abordarea interdisciplinară este, de asemenea, susținută de Paul A. Bishop, care afirmă că abordarea interdisciplinară le oferă elevilor o perspectivă mai amplă asupra problemelor și îi ajută să găsească soluții inovatoare. Acesta promovează colaborarea între discipline pentru a rezolva problemele complexe. [4]

Metodele de cercetare reprezintă un alt pilon esențial în dezvoltarea competenței investigaționale. Elevii trebuie să învețe să colecteze, să analizeze și să interpreteze date și informații relevante pentru problemele pe care le investighează. Aceste metode pot include realizarea de sondaje și chestionare, observații de teren, analiză a datelor statistice și utilizarea resurselor online. În acest sens, cuvintele lui David Ausubel, autor al cărții „Educational Psychology: A Cognitive View”, sună adevărate: „Învățarea trebuie să fie un proces activ, iar elevii trebuie să fie implicați în cercetare și explorare pentru a dezvolta abilități solide”. [5] Putem apela și la teoria lui Jerome Bruner, prezentată în lucrarea sa „The Process of Education”, care afirmă că procesul de învățare este mai eficient atunci când se bazează pe activități de cercetare și descoperire. [6] Această abordare le oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de cercetare și analiză, contribuind la dezvoltarea competenței investigaționale.

Comunicarea eficientă a rezultatelor investigațiilor este, de asemenea, un aspect crucial. Elevii trebuie să învețe să își exprime ideile și concluziile într-un mod clar și coerent. Aceasta implică dezvoltarea abilităților de comunicare orală și scrisă. Abilitatea de a-și argumenta concluziile în fața unei audiențe variate și de a prezenta rezultatele într-un mod coerent și persuasiv este esențială pentru dezvoltarea competenței investigaționale.

Un alt aspect important este accesul la resurse diverse și actualizate. Profesorii și elevii trebuie să aibă acces la materiale didactice, literatură și instrumente de cercetare relevante pentru proiectele lor interdisciplinare. În acest sens, cooperarea între profesori și bibliotecari este esențială pentru a furniza resursele necesare.

Dezvoltarea competenței investigaționale la elevi în contextul abordării interdisciplinare necesită o gamă variată de metode și materiale educaționale. Proiectele interdisciplinare, metodele de cercetare, abilitățile de comunicare și accesul la resurse sunt elemente cheie pentru a dezvolta această competență esențială în rândul elevilor. Prin crearea unui mediu educațional stimulativ și prin aplicarea metodelor adecvate, educația poate contribui la pregătirea elevilor pentru a face față provocărilor complexe ale lumii moderne.

Voi aduce în atenție un exemplu ilustrativ din sfera practicii educaționale, care nu doar ilustrează, ci și subliniază corespunderea la multiple criterii enumerate anterior. În

cadrul acestui proiect elevii elaborează un produs, lucrând în mod colaborativ asupra textului și ilustrațiilor în cadrul lecțiilor de literatură și arte vizuale. Scopul fundamental al acestei inițiative vizează dezvoltarea abilității copiilor de a exprima în mod eficient sensul și conceptele principale ale textului prin intermediul elementelor vizuale. În cadrul acestei cercetări experimentale, elevii sunt învățați să analizeze textul cu scopul de a identifica semnificația centrală și de a determina punctul focal care va fi reprezentat în ilustrații, evidențiind aspectele semnificative ale conținutului textual.

Proiectul a fost împărțit în mai multe etape distincte, fiecare având un rol bine definit în dezvoltarea competențelor investigaționale ale elevilor.

În prima etapă, elevii au fost inițiați în arta ilustrației prin intermediul documentării. Această fază a implicat analizarea și înțelegerea diferenței semnificative dintre o simplă imagine pictată și o ilustrație de carte, cu accent pe specificul acesteia. Elevii au explorat aspectele esențiale ale unei ilustrații și au învățat cum aceasta poate spori înțelegerea și experiența cititorului.

A doua etapă a constat în demararea procesului de creare a conținutului literar propriu-zis. Elevii au început să lucreze la text, fiecare contribuind la compunerea unei părți a poveștii. Această fază a fost crucială în dezvoltarea abilităților lor de a exprima idei și concepte într-un context narativ.

A treia etapă a reprezentat momentul redactării efective a textului și conceperii ideilor pentru fiecare secțiune a acestuia, în colaborare în echipe. Această fază a presupus analiza detaliată a textului pentru a identifica momentele cheie care trebuiau ilustrate. Elevii au lucrat împreună pentru a găsi modalități corespunzătoare de a transmite mesajul textual prin intermediul artei vizuale, punând în practică ceea ce au învățat în etapa de documentare.

Prin intermediul acestor etape bine definite, proiectul interdisciplinar a promovat dezvoltarea competențelor investigaționale ale elevilor și le-a oferit oportunitatea de a explora și înțelege procesul complex de creare a unei ilustrații literare.

Această abordare a oferit numeroase beneficii și alternative mai captivante pentru elevi. În locul unor lecții monotone și mai puțin interesante, proiectul interdisciplinar a adus în prim-plan o metodă de învățare mai atractivă și relevantă. Unul dintre principalele beneficii ale acestei abordări a fost faptul că elevii au înțeles cum abilitatea de a analiza profund un text contribuie la înțelegerea aprofundată a ceea ce poate fi reprezentat într-o ilustrație și cum aceasta poate ajuta cititorii să interpreteze mai bine conținutul textual. În același timp, ei au descoperit cât de crucială poate fi o imagine într-o carte, cum aceasta îi ajută să înțeleagă mai bine opera și să se conecteze la poveste într-un mod vizual și emoțional. Astfel, proiectul interdisciplinar a generat un interes sporit pentru învățare și o mai mare apreciere a legăturii dintre literatură și artă în procesul educațional.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Dezvoltarea competenței investigaționale la elevi prin abordarea interdisciplinară are un impact semnificativ asupra procesului educațional și a dezvoltării personale.

Aceasta include dezvoltarea gândirii critice, capacitatea de a analiza informații din surse diverse și abilitățile de comunicare. Dezvoltarea competenței investigaționale la elevi în contextul abordării interdisciplinare este susținută de cercetători și specialiști din domeniul educației, care au adus argumente solide în favoarea acestei abordări.

În „Transdisciplinaritatea. Manifest”, Nicolescu argumentează că este necesară o nouă paradigmă în educație și în cercetare, una care să încurajeze abordarea interdisciplinară și dezvoltarea competențelor investigaționale. [7] El subliniază că învățarea și înțelegerea problemelor complexe nu pot fi realizate doar prin intermediul unei discipline, ci necesită o abordare care să cuprindă multiple perspective și domenii de cunoaștere.

Psihologul Jean Piaget a deschis calea pentru înțelegerea dezvoltării cognitive a copiilor și a subliniat importanța experiențelor practice și a explorării active în procesul de învățare. Concepția sa despre construcționismul genetic evidențiază că elevii construiesc cunoștințe și înțelegere prin interacțiunea lor cu mediul înconjurător. Dezvoltarea competenței investigaționale este în perfectă armonie cu această perspectivă, încurajând elevii să exploreze subiectele în profunzime și să-și dezvolte capacitatea de a formula întrebări, de a căuta răspunsuri și de a evalua informațiile. [1]

J. Bruner susține că învățarea este mai eficientă atunci când este bazată pe cercetare și descoperire. [6] Acest principiu, corelat cu dezvoltarea competenței investigaționale, indică importanța oferirii elevilor oportunităților de a investiga subiectele în profunzime și de a-și dezvolta abilitățile critice și analitice.

În lucrarea sa, Lavinia Ciolan subliniază importanța abordării interdisciplinare în dezvoltarea competențelor investigaționale la elevi. Ea argumentează că integrarea cunoștințelor din diferite discipline permite elevilor să facă conexiuni semnificative între subiecte și să dezvolte o înțelegere profundă și holistică a lumii înconjurătoare. De asemenea, lucrarea evidențiază strategii practice pentru implementarea cu succes a învățării integrate în contextul educațional actual. [8]

Din perspectiva abordării interdisciplinare, PISA (Programul Internațional pentru Evaluarea Competențelor Elevilor - program dezvoltat de OECD care evaluează competențele și performanțele elevilor la nivel global) a evidențiat că elevii care au avut o experiență educațională bogată în care au fost expuși la interconectarea materiilor au obținut rezultate mai bune în evaluările PISA. [9] Acest lucru sugerează că abordarea interdisciplinară poate îmbunătăți înțelegerea și performanța elevilor în diverse domenii. În ceea ce privește competența investigațională, PISA a evaluat abilitățile elevilor de a rezolva probleme complexe în contexte realiste. Rezultatele arată că elevii care au dezvoltat competența investigațională au avut tendința de a se descurca mai bine în abordarea și rezolvarea problemelor complexe din viața reală. Aceasta subliniază importanța dezvoltării abilităților investigationale pentru pregătirea elevilor pentru provocările complexe ale societății contemporane.

Dezvoltarea competenței investigaționale la elevi prin intermediul abordării interdisciplinare oferă beneficii semnificative. Aceasta îi ajută să dezvolte gândirea critică,

capacitatea de a analiza informații din surse diverse și abilitățile de comunicare, toate acestea fiind esențiale în lumea modernă.

Mai mult decât atât, această abordare le permite elevilor să exploreze subiectele într-un mod holistic, să facă conexiuni între diferite domenii de cunoaștere și să dezvolte o viziune comprehensivă asupra problemelor. Este, de asemenea, o modalitate eficientă de a-i pregăti pe elevi să abordeze provocările complexe ale societății contemporane, care adesea necesită soluții interdisciplinare.

În lumina cercetărilor și a contribuțiilor semnificative din domeniul educației, dezvoltarea competenței investigaționale la elevi în contextul abordării interdisciplinare reprezintă un obiectiv esențial în educația contemporană. Aceasta este susținută de importanța tot mai mare a formării elevilor ca gânditori critici și analitici, capabili să abordeze provocările complexe ale societății actuale.

CONCLUZII

Abordarea interdisciplinară în educație oferă un cadru propice pentru dezvoltarea competențelor investigaționale. Ea încurajează integrarea cunoștințelor și abilităților din diverse domenii, facilitând astfel o înțelegere mai profundă și mai cuprinzătoare a problemelor. Această abordare încurajează gândirea creativă și inovatoare, pregătind elevii pentru a fi mai bine echipați să soluționeze provocările complexe ale lumii moderne.

În contextul anului 2023, abordarea interdisciplinară și dezvoltarea competențelor investigaționale rămân relevante și necesare pentru educația viitorului. Cu evoluția tehnologiei și a schimbărilor sociale continue, elevii trebuie să fie pregătiți nu doar cu cunoștințe, ci și cu abilități de cercetare, analiză critică și rezolvare a problemelor.

În concluzie, dezvoltarea competenței investigaționale în contextul abordării interdisciplinare este esențială pentru pregătirea elevilor pentru succesul în societatea contemporană. Educația trebuie să continue să promoveze aceste competențe cruciale, astfel încât elevii să devină cetățeni activi, adaptabili și capabili să aducă contribuții semnificative la progresul societății.

Referinţe:

1. PIAGET, J., *The epistemology of interdisciplinary relationships. Interdisciplinarity*. Paris: OECD, 1972. p. 127-139
2. ХОМСКИЙ, Н., *Язык и мышление*. Москва: Издательство Московского университета, 1972, 122 p.
3. ANDERSON, J., *Education and inquiry*. Oxford: Basil Blackwell, 1982, 240 p.
4. BOYER, S. J., BISHOP, P. A. *Young Adolescent Voices: Students' Perceptions of Interdisciplinary Teaming,* 2004, RMLE, v.1. , Disponibil: https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658176 [13.09.2023].

5. AUSUBEL, D.P., *Educational psychology: a cognitive view.* New York. Holt, Rinehart and Winston, 1968.
6. BRUNER, J. S., *The process of education*. Harvard Univer. Press, 1960
7. NICOLESCU, B., *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Iași: Editura Polirom, 1999, 180 p.
8. CIOLAN, L., *Învățarea integrată.* Iași: Polirom, 2008.
9. OECD, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, Paris: OECD Publishing, Disponibil: https://doi.org/10.1787/5f07c754-en [08.09.2023].

EFICIENȚA BASMULUI ÎN EDUCAȚIA ȘCOLARĂ. PERSPECTIVA ACTUALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

THE EFFECTIVENESS OF THE FAIRY TALE IN SCHOOL EDUCATION. THE CURRENT PERSPECTIVE OF TEACHERS IN ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Maria UNGUREANU, ORCID: 0000-0001-7993-9608
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.034:398.21:316.752(498+478) e-mail: umariamarrynna@gmail.com

In the article we present the results of research on the formative effects of the fairy tale. We will describe the current perspective of teachers from Romania and the Republic Moldova on the efficiency of fairy tale in cognitive, affective and volitional development of young schoolchildren. The data were collected within a pedagogical experiment carried out between February and May 2023, in schools on both banks of the Prut River. The verified hypothesis affirms the manifestation by teachers from Romania and the Republic Moldova of a reluctant attitude towards capitalizing the fairy tale in instructive-educational activities. The results of the research confirm the hypothesis and provide the necessary data to describe the conception of teachers about the effectiveness of fairy tales in education.

Keywords: *fairy tale, cognitive development, affective development, education, moral values,*

Cuvinte- cheie*: basm****,*** *dezvoltare cognitivă, dezvoltare afectivă****,*** *educație, valori morale,*

INTRODUCERE

„Dacă vrei să ai un copil inteligent citește-i povești, dacă vrei un copil și mai inteligent, citește-i mai multe povești”, este o afirmație pusă pe seamna lui Einstein, care sintetizează magistral puterea instructiv-educativă a basmului [1].

Educația prin și pentru valori este un subiect constant în ultimul deceniu, abordat în majoritatea dezbaterilor despre educație și modalitățile de sporire a eficacității acesteia. Ca depozitar al valorilor umane perene, basmul poate fi privit drept un conținut al învățării ideal pentru formarea conștiinței și a conduitei morale [2]. Literatura de specialitate e vastă și subliniază în variate forme posibile efecte educative ale basmului. Lipsesc, însă, studiile experimentale care să dovedească eficiența, în planul formării morale și intelectuale a elevului, a receptării basmului în condițiile educației formale. Studiul pe care l-am realizat este centrat pe determinarea efectelor de orice fel a studierii basmului în școală, iar calea pentru care am optat a fost cea experimentală. Concomitent cu măsurarea efectelor basmului în plan formativ, am cules date pe baza cărora să descriem concepția actuală a cadrelor didactice cu privire la eficiența basmului în educație.

Reperele teoretice ale studiului nostru ni le-au oferit în special lucrările de psihologie, psihanaliză și de cele de estetică [3]. Studiile folcloristice (Șăineanu, Roșianu, Vrabie, Propp, Pop, Bîrlea, Hașdeu, Botezatu ș.a) și cele filozofice (Gulian, Eliade), ne-au ghidat în intuirea naturii posibilelor efecte ale expunerii copilului la conținutul ideatic al basmului, pe care le-am avut în vedere în organizarea experimentului pedagogic. Acestea au fost organizate în trei grupe, în funcție de nivelul la care s-au manifestat: *efecte la nivel cognitiv, efecte la nivel afectiv și efecte la nivel volițional*.

Dintre lucrările de psihologie pe care le-am utilizat ca repere în cercetarea noastră, studiul lui Bruno Bettelheim, intitulat „Psihanaliza basmelor” și lucrarea „Interpretarea basmelor” semnată de Marie Louise von Frantz sunt reprezentative. Deși scrisă pentru a-i ajuta pe adulți să înțeleagă importanța și valoarea terapeutică a basmelor în formarea copiilor, cartea lui Berttelheim oferă interpretări elaborate ale mai multor basme foarte cunoscute (*Cenușăreasa, Frumoasa și Bestia* ș.a.), arătând cum întâmplările magice și personajele străvechilor povești reușesc să le comunice copiilor soluții cu care modul lor de gândire rezonează profund. În viziunea autorului, basmele stimulează imaginația celor mici, îi ajută să-și clarifice emoțiile, anxietățile și aspirațiile sugerându-le rezolvări pentru problemele cu care se luptă mintea unui copil: teama de a nu fi abandonat de părinți, rivalitățile dintre frați, sexualitatea adultă, violența, invidia, teama de moarte. Pentru că basmele au finaluri fericite în care triumfă binele, prin lectura lor copilul se identifică cu personajele și se eliberează de angoasele sale [4].

La rândul său, lucrarea autoarei Marie Louise von Frantz [5], analistă jungiană, conține modele de interpretare a câtorva basme, în cadrul cărora se evidențiază aspectele prin care conținutul basmelor influențează dezvoltarea psihică, morală și intelectuală a copilului.

De dată recentă (2018) sunt studiile Elenei Cocoradă despre diferențele de gen ilustrate în basm, în legătură cu care autoarea face și unele precizări privind valoarea lor educativă.

MATERIAL ȘI METODĂ

Experimentul pedagogic pe care l-am derulat în perioada februarie- iunie 2023 a integrat două componente: *formarea și evaluarea cadrelor didactice* și *formarea și evaluarea elevilor.* Formarea cadrelor didactice a presupus abilitarea participanților pe segmentul proiectării și susținerii de activități instructiv-educative bazate pe dramatizarea basmului. Cursul de formare a integrat 30 ore de activități instructive (14 ore -curs teoretic, 16 ore -aplicații) și 10 ore de aplicații susținute de fiecare învățător cu elevii săi. Cursul, reprezentând un modul dintr-un program de formare acreditat de Ministerul Educației Naționale din România, a fost livrat cursanților cu sprijinul formatorilor din cadrul ASOCIAȚIEI EDUCATION FIRST din Iași.

Evaluarea cadrelor didactice s-a realizat prin aplicarea unui instrument propriu care a fost conceput luându-se în calcul posibilitatea ca învățătorii și profesorii din lotul de cercetare *să dezaprobe, să fie reticenți sau să agreeze* ideea integrării basmului în activități

instructiv-educative. Testul de evaluare a fost aplicat în trei momente distincte ale experimentului pedagogic: *inițial* (la începutul cursului de formare); *intermediar* (la finalul instruirii profesorilor, înainte de perioada în care au fost desfășurate activitățile la clasă, cu elevii); *final* (după derularea aplicațiilor de tip lecție, la nivelul clasei de elevi).

Instrumentul de evaluare a integrat 14 itemi de tipuri diferite: 4 itemi cu răspuns construit (deschis/liber), 4 itemi cu răspuns selectat, format dihotomic, 6 itemi cu răspuns selectat, format politomic. Etalonarea itemilor a permis calcularea unui scor pentru fiecare participant. În funcție de integrarea scorului într-un anumit interval, s-a acordat fiecărui participant un descriptiv numit *nivel* (de acceptare a acțiunii de integrarea basmului în activități instructiv-educative):

-*nivel minimal* -scor sub 20 p- indică o *atitudine potrivnică* studierii basmului în școală;

-*nivel mediu* -scor cuprins între 21- 30 p- *reticență* față de ideea studierii basmului în școală;

-*nivel optim* -scor cuprins între 30- 40 p- *atitudine favorabilă* studierii basmului în școală.

Punctajele obținut de participanți la cele trei testări au fost comparate pentru a se identifica diferențele înregistrate de la o etapă a formării la alta.

Din lot au făcut parte 36 cadre didactice din care 23 din România și 13 din Republica Moldova. Femei au fost 35, iar bărbați, 1. În ceea ce privește funcția didactică, 17 dintre ei sunt învățători, iar 19, profesori, cu niveluri diferite de formare: 4 debutanți; 4 cu definitivat, 5 cu gradul didactic II, 22 cu gradul didactic I, 1 doctorand.

Au fost implicate în experiment 19 școli urbane și 17 școli din mediul rural.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Analiza calitativă a răspunsurilor cadrelor didactice din lotul de cercetare relevă informații semnificative cu ajutorul cărora putem descrie *perspectiva actuală* a învățătorilor și profesorilor din România și Republica Moldova cu privire la eficiența basmului în educație.

Vom aprecia mai întâi faptul că niciunul dintre participanți nu a manifestat o atitudine potrivnică acțiunii de includere a basmului în lecțiile curente. Dimpotrivă, ei susțin că este benefic contactul lunar și/sau săptămânal al elevilor cu lumea basmului, opțiune ce rămâne constantă ca poziție în ierarhia variantelor, de la evaluarea inițială (*44,4%* față de semestrial 36,1% și anual 19,4%) la cea intermediară (*63, 9%* față de semestrial 30,6% și anual 5, 6%) și finală (*72,2%* față de semestrial 25% și anual 2,8%).

Toate cadrele didactice din lotul de cercetare ar utiliza basmul mai mult în *activități educative* (63,9%- inițial, 69,4%- intermediar, 66,7 %- final) decât instructive (36,1%, 30,6%, 33,3%). Însă valorile procentuale arată că cca o treime dintre participanți ar valorifica basmul și în *activități instructive* (de învățare).

Chiar dacă în rolul unor decidenți de politici educaționale, inițial 11,1 % dintre respondenți nu ar fi pledat pentru folosirea basmului în educația școlară, la finalul ex-

perimentului procentul acestora s-a redus la 2, 8%. Această dinamică arată faptul că, drept urmare a activităților teoretice și practice din cadrul cursului de formare, cadrele didactice au conștientizat efectele formative pe care le poate avea expunerea copiilor la conținutul ideatic al basmului. Această conștientizare a motivat răspunsul unanim afirmativ dat de participanți în cadrul evaluării finale la întrebarea legată de utilizarea basmului la clasă („Apreciați că în activitatea la clasă puteți folosi basmul?”).

Metodele de receptare a basmului pe care profesorii și învățătorii le recomandă elevilor sunt lectura, povestirea și dramatizarea basmelor. Însă 47,2% declară, în cadrul testării finale, că le recomandă elevilor și exercițiul scrierii de basme. Opțiunea dascălilor pentru dramatizarea basmelor se întemeiază pe beneficiile numeroase pe care această metodă le oferă elevilor. În seria acestora, pe primele trei locuri se înscriu: 1) *descoperă consecințele faptelor bune și ale celor rele*; 2) *conștientizează relația cauză-efect între evenimente/stări/emoții/reacții*; 3) *învață comportamente specifice unor situații periculoase (trăite de eroi).* O altă serie de beneficii pentru elevi ale receptării basmelor prin joc de rol/dramatizare este formată din următoarele achiziții: *conștientizează rolul limbajului paraverbal și nonverbal; își construiesc propriul sistem de valori; trăiesc situații similare vieții reale.*

Elementele de conținut care îi încurajează pe dascăli să valorifice basmul în scop educativ sunt *similitudinile cu viața reală* și *simbolistica bogată a personajelor*, iar contextul în care simt că pot utiliza basmul în cadrul lecțiilor este cel în care au de exemplificat valori, virtuți, modele, comportamente, iubirea față de semeni, iubirea față de natură, dar și conflicte și modalități de a le soluționa. În acest mod, basmul se face util elevului *pentru toată viața*, așa cum susțin (în cadrul evaluării finale) 41,7% dintre participanți (în timp ce 25% dintre ei cred că utilitatea basmului s-ar limita la o unitate de învățare, 19, 4% la un capitol, iar 13, 9%, indică perioada de un an școlar).

Efectele formative pe care dascălii le pun pe seama basmului sunt multiple și variate:

- dezvoltarea gândirii, a imaginației, a spiritului de observație, a curiozității, inteligenței, a capacității de exprimare liberă sau a celei de expunere logică a unor evenimente; dezvoltare emoțională;
- formarea comportamentului critic; a sistemului propriu de valori;
- însușirea mentalității învingătorului.

De asemenea, dacălii consideră că, ajutat de basm, copilul:

- diferențiază binele de rău, distinge între real și ireal, adevăr și minciună, calități și defecte;
- învață norme de conduită în societate; își însușește tehnici de luare și asumare a deciziilor;
- intuiește procesul de schimbare permanentă la care este supusă lumea materială și descoperă efemeritatea acesteia;
- descoperă că faptele au consecințe, că binele este mereu învingător, însă pentru a-l dobândi e necesară lupta atât cu propriile slăbiciuni, cât și cu obstacolele exterioare;

- dobândește modele de conduită morală;
- este încurajat să aleagă binele, să rămână mereu optimist;
- experimentează satisfacția de a fi victorios în fața răului;
- se familiarizează cu diferite tipuri umane;
- intuiește necesitatea însușirii valorilor după care se pot ghida în viață pentru a fi fericiți;
- descoperă ce este el ca individ și unde se potrivește în lumea din jurul său.

În plus, prin basm i se facilitează copilului:

- autocunoașterea.
- îi este stimulată motivația de a alege binele;
- îi este încurajată inventivitatea.

Drept caracteristici ale basmului, care pot avea impact formativ asupra elevului, dascălii enumeră:

- basmul oferă o morală/ o învățătură despre triumful binelui;
- oferă modele comportamentale;
- oglindește lumea reală; oferă modele pentru abordarea situațiilor dificile;
- antagonismul facilitează receptarea valorilor;
- prezintă o structură narativă ușor de reținut;
- prezența fantasticului este fascinată pentru copii;
- oferă imaginea unei lumi ideale în care valorile umane au loc de cinste;
- narațiunea este atemporală, ceea ce face ca semnificațiile ei să fie valabile mereu;
- limbajul basmului este accesibil copiilor;
- personajele colective ilustrează spiritul de echipă;
- oferă modele de independență și încurajează copilul să devină autonom;
- răspunde nevoii de „poveste/fabulos” a omului;
- este o specie literară agreată de copii, care oferă pilde și învățături pe înțelesul lor;
- valorizează aspecte tradiționale în opoziție cu valul de atitudini moderne;
- este o lume imaginară în care elevul se simte în siguranță să experimenteze diverse comportamente și trăiri;
- poate funcționa ca o grilă morală;
- influențează pozitiv starea emoțională;
- ilustrează rezolvarea situației problemă și modalități de a diferenția între bine și rău;
- pune în valoare starea de bine, iubirea față de natură și semeni.

CONCLUZII

Ipoteza validată în cadrul studiului afirmă faptul că învățătorii și profesorii din România și Republica Moldova manifestă o *relativă receptivitate* față de includerea basmului în activitățile instructiv-educative.

Opinia favorabilă se întemeiază pe cunoașterea particularităților de structură, compoziție și limbaj ale basmului, pe intuirea metodelor adecvate de abordare a receptării basmului la vârsta micii școlarități și a efectelor formative ale conținutului simbolic al basmului.

Reticentele unor cadre didactice pot fi descurajate prin aplicarea unor programe de formare în care să se sublinieze eficacitatea dovedită prin acțiuni exeperimentale a basmului în dezvoltarea unor componente ale psihicului și personalității umane; e recomandat ca din formarea inițială a cadrelor didactice, indiferent de specialitatea pe care o predau, să nu lipsească modulul despre valențele instructiv-educative ale basmului. Ar putea fi benefic ca programa de studiu a disciplinei psihopedagogie să includă un modul destinat basmului și eficienței sale în educație.

Referinţe:

1. COCORADĂ, E., *Basmul-tărâm al paradoxului,* în vol. *Liliana Ezechil-60,* coord. Langa, C; Soare, E. Pitești: Editura Paralela 45, 2015, ISBN 978-973-47-2077-4.
2. UNGUREANU, Maria. Basmul, conținut al educației morale. În: *Integrare prin cercetare și inovare*. 2021. p. 207-209.
3. UNGUREANU, Maria. De la considerații estetice și psihologice spre o didactică a basmului. În: *Adaptarea sistemului educaţional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*. 2022. p. 138-145.
4. BETTELHEIM, B., *Psihanaliza basmelor,* trad. Teodor Fleseru, Bucuresti: Univers, 2017, ISBN 978-606-771-092-2
5. FRANTZ, M.L., *Interpretarea basmelor,* trad. Roxana Nourescu, Bucuresti: Trei, 2012, ISBN 978-606-40-0534-2.

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL LANDMARKS FOR MULTILINGUAL EDUCATION OF STUDENTS FROM A MOTIVATIONAL PERSPECTIVE

REPERE PSIHO-PEDAGOGICE ŞI METODOLOGICE PENTRU EDUCAŢIA MULTILINGVĂ A ELEVILOR DIN PERSPECTIVĂ

Hana WITTMAN, ORCID: 0000-0000-2438-1626
Moldova State University,
Chişinău, Moldova

CZU: 37.015.3:81'246.3

e-mail: jeanw@walla.com

This article is a complex study dealing with the differences between bilingual students (who learn two or more foreign languages) and monolingual students (who know only one language). This study is relevant considering the current situation in the Republic of Moldova, thus the students of the two Jewish schools in Chisinau who speak russian and romanian are obliged to learn hebrew as a foreign language. In Israel, Hebrew-speaking students must learn Arabic as a foreign language, in connection with the relationship between bilingualism and foreign languages.

Keywords*: curriculum; multilingual curriculum; multilingual education; teaching methods; educational methodology; multilingual study; psycho pedagogy.*

INTRODUCTION

Psycholinguistic and motivational approaches to learning several languages the approaches and processes that characterize foreign language learning in the field of 'bilingualism' have undergone drastic changes in the last half century. In general, part with the old position that bilingualism is harmful to the speaker. There is a certain consensus that, under favorable circumstances, the use or mastery of two or more languages may have a positive effect on the social and cognitive aspects of human development.

Many studies, conducted before 2009, stated that bilingualism caused damage to the child's development. These studies ignored the qualitative biographical data, which pointed to the advantages of bilingualism. Furthermore, in these studies, the lack of adherence to a correct and accurate methodology stands out, such as: a comparison of bilingual subjects with monolingual subjects of different socio-economic status. It is evident that the researchers then started from the assumption that bilingualism is the property of immigrants only without language tests or a clear definition of bilingualism. This position changed, claims Cummins [1] when canadian researchers, Lambert & Peal pointed out methodological deficiencies of many of the early studies, which were done on second language acquisition.

A decade after the publication of this study, a study was published that accompanied English-speaking students who attended a French-speaking school in Montreal for 7

years. The researchers followed the cognitive, linguistic, and emotional development of the students, and compared them with their monolingual peers. They refuted the claims of the previous studies and showed that bilingual students have many advantages in the areas of language and thinking from it and testified to the linguistic and social advantages of learning additional languages. [11]

EXPERIMENTAL VALIDATION OF STUDENT MOTIVATION METHODOLOGY

The goal is for research to meet the six basic conditions of scientific investigation: organized and systematic procedures, research processes that can be tested externally, it is possible to repeat research results, to carry out internal feedback, research aims to explain phenomena, research makes possible confidence in the results obtained through this (Antonovski, A. 2012).

The purpose of the questionnaire is to establish the differences between bilingual and monolingual students in foreign language learning, and an attempt to find out what helps these students, and teachers, to learn a foreign language optimally, the students' achievements, the teachers' difficulties will be examined and student difficulties. Explaining the theoretically based formulation questions examines the relationship between the two subjects (the two variables of the research question).

In the questions, hypotheses were presented that define the relationship between the two variables: the number of mother tongues the child speaks for another foreign language learning variable.

In formulating the questions and constructing them, I will refer to the types of questions in the social sciences: anthological questions are concerned with understanding the nature of reality and questions such as: "How does reality work?" and epistemological questions that are engaged in learning from reality such as: "What is the nature of the relationship between the learner and the learned with whom the method deals?" (Corbin, 2014).

THE STANDARDS APPROACH IN A MULTILINGUAL CURRICULUM

One of the accepted approaches to learning several languages is the pedagogical approach that emphasizes the existing importance of education for understanding and thinking, the standards approach, which is reflected in the stated policy that guides the curriculum. These questions come up with great frequency in various discussion frameworks in which experts in the field of curriculum planning and assessment, academics from various fields and disciplines, administrators and teachers and other factors from the field of education participate. The agreed upon and accepted definitions for the term standards define that standards are standards that define what the student needs to know in the field of writing and reading skills in order to be able to determine what his level is. According to the model of levels of complexity that allows one to stand on the level of his linguistic performance, at different ages [2]. There are three types of standards:

standards of content, standards of performance and standards of learning opportunities. "Content standards" - are contents that define what learners should know and be able to do. These standards indicate knowledge and skill, ways of thinking, vocabulary, and grammar rules. "Performance standards" are contents defined as more specific and concrete examples. That is, explicit definitions of what the student needs to know and be able to do in order to demonstrate compliance with the content standards. That is, these standards provide examples of learner activities regarding what they need to know and be able to do in order to demonstrate compliance with the content standards and the expected level of performance or understanding. These are indicators of quality that indicate how much proficiency or mastery the student's performance should reflect, that is, what is considered a good level in oral and written expression.

The performance includes a graded selection of performance levels in the learning process to be able to assess the progress of the learners in their learning process. "Standards of opportunity for learning" - these standards provide a measure for determining whether the school provides its students with an equal and equal opportunity to learn the new foreign language well. This is indeed an opportunity for teachers who have undergone appropriate training in the areas of content, teaching materials and resources suitable for the purposes of teaching, a suitable and safe learning environment and a teaching program which sets higher standards of content and performance. The policy of standards in the field of education in general and not only linguistic education, began to develop starting in 2000. The initial definition given to the concept of "standards" was in 2002. According to it, a standard in education expresses what all students should know and be able to do in each subject - to be able to determine "how good is good" in the different professions at different ages. A standard does not dictate pedagogy [5].

In one of the studies that took place on the subject, it was found that one of the basic assumptions was that the standards approach will have a significant impact only when it focuses on the products and emphasizes what is received from the school, instead of what is introduced and included within the educational process. That is, when it seeks to intervene in the educational act by setting common, high, strict standards, which define what students should know and what they should be able to do or when it seeks to use appropriate evaluation systems, based on standards, it may succeed in realizing its ambition. In such a situation, it may be able to transfer the responsibility for achievements to students, teachers and schools, while being able to introduce a reward system accordingly. The standards approach defines standards in teaching as an expression of what all students should know and be able to do. This definition emphasizes and sharpens the existing importance to the result expected from the educational process - social-behavioral-value.

There are many approaches and processes that characterize learning a foreign language in a school setting. I will refer to the most accepted approaches today to teaching foreign languages [2]. Each approach gives room for the creation of different learning and teaching methods, which apply the principle of optimal learning. In examining the

approaches, we can notice the gradual progress of the different methods and approaches to language teaching, since the sixties. These resulted from changes and developments in linguistic theories dealing with language acquisition.

At the beginning of the field, the understanding of ways of acquiring a second language was based on behavioral theories in psychology. Language acquisition was a learned behavior, through conditioning and repetition. Also, the focus on learning the language on its various components, resulted to apply knowledge from these components of language teaching and acquisition.

The teaching was based on detailed grammatical explanations, and there was an expectation that the learner would master the material, as an essential element for the ability to function in the target language. Later, as the processes in the field of linguistics progressed and were refined, they came to the conclusions that the theory of behavior could not explain their ability of the students, to express an idea that had not been heard before, or to create a sentence, which was not part of the repertoire of the course they studied as a result of the above conclusions, which were mixed with a feeling of dissatisfaction with the existing teaching methods, began about turning to and looking for new channels for language teaching? Then arose the need to expand the learner's knowledge to communicative abilities, in addition to the formal knowledge of the language.

Diverse and new approaches and methods have been developed to answer this need, and in each a different degree of emphasis on communication and the structure of the language. In the first stage, there was a sharp shift to an emphasis on the content and the message, assuming that the language structure would be acquired naturally, but over the years, professionals, linguists and teachers, saw the need to find a balance between all the essential elements of the curriculum, in additional language instruction. The main approaches, which have taken shape over the years, are listed below:

In general, when it comes to language acquisition, there is general agreement among linguists that the essential component in the process of acquiring a mother tongue, or a second language, or additional languages is exposure. A child learns his mother's language by being exposed to the language from infancy. This method is based on the theory that there is interaction between parent and child as needed, and children speak among themselves, but they are exposed to proper language due to being surrounded by adults who speak the language. This exposure is the basic element for acquiring a mother tongue. There are clear implications from this theory for the issue of acquiring additional languages. In this area too, the role of exposure is clear. Many theories in the field of second language acquisition are based on this premise. [7].

The purpose of the research is to identify what are the gaps in the study of one or more foreign languages, if they can be overcome, and also to refine the learning program according to the findings to guide teachers accordingly, with reference to the skills of communication, literacy and increasing student motivation for learning.

The study is based on the concept of the acquisition of an additional (foreign) second language - and refers to the learning of a language, which is not the learner's mo-

ther tongue, but is spoken in his environment, such as in a bilingual environment. When it comes to a foreign language (acquired foreign language), it means a language that is not spoken in the learner's place of residence and is not his mother tongue. The research will deal with an empirical investigation of claims that can be confirmed/disproved by collecting and testing current data.

Research does not deal with evaluative questions, with morality, or with what is impossible to restore. The research is quantitative and can be applied to the knowledge domain of learning multiple languages that have accumulated enough information to derive quantitative models from them.

A. Basic premise for the study. The present quantitative research is that the world is objective, meaning that it can be measured independently.

B. It performs the same methods of analysis and systematization that act on the basis of numerical data, the research is quantitative.

Systematic scientific investigation of quantitative (numerical) properties, testing variables. Research is quantitative empirical, where you can quantify data and perform statistical processing on it. A systematic, controlled, empirical and critical investigation of hypothetical claims about connections.

The research aims to explain the natural phenomenon of teacher education in language teaching under normal conditions. In this research there are several hypotheses that prove that learning several foreign languages is closely related to the collective, analysis and information obtained from the external environment.

Attention will be paid to:

• inclusions - prioritizing for generalized and also extracts by using small changes to explain as much as possible the correlation between bilingual and monolingual students;

• coordination - there will be an attempt to find the relationship between the relevant variables;

• reproducibility – the research will be carried out under the same terms and conditions;

• similar results – (generalization or induction) extrapolation from the research sample to be carried out on a certain number of people.

Students' study must include the following requirements:

1. voluntariness - students should not be forced to participate in research;

2. scientific consent - before participating in the study, they must complete a form in which they agree to the requirements;

3. reducing the risk of injury - it will be ensured that the research participants (students) will be out of any risk and also respectful language will be used in which questions will be formulated in an uncomplicated format (simple formulation);

4. confidentiality – anonymity is not required, but the study does not require the leakage of personal information that could betray the identity of the study participants;

5. maximum quality - professional approach to students;

6. ensuring reliability – meaning that the methods in which the sample measures knowledge or skills will perform consistently;

7. reproducibility - the research will be carried out under the same terms and conditions thus obtaining similar results, in Israel and in Moldova in different situations, with a control and analysis group;

8. stability – retesting students to check how sensitive the measurement method is to changes in time;

9. traceability – inspecting the dimensions that reflect the reliability of the measurement methods, that is, the compatibility between the values that will be obtained from the differences between the items that measure the same phenomenon;

10. data attacker - paying attention to the fact that the measurement methods will test only what is intended to be tested in the study, that is, in such a way that the measurement methods will be more valid (Antonovsky, 2012).

The research process will include a well-structured and detailed questionnaire pattern in which all the details of the execution will be indicated. Quantitative variable data that can be applied and measured are presented.

CONCLUSION

Education two linguistic he a means It is important to share Kinds Different of families and communities in education the children.

inclusion the language and practices the civility of Community close up Home The book and the house . The inclusion of community language methods means that families can participate in the education of their children , what that allows them to continue their work as educators legitimate of their children . their involvement of families

and old men in education their children She object for empowerment self for communities a minority. It compatible with also for my efforts planning language family and communal that are important for how many communities with a minority Language but transition to combine of people, their involvement of families and communities means that the girls and the knowledge expanded transition For those of the groups in power inclusion families and communities in education two linguistic is not only interest of benefit for children Because participation increased at home ; It helpful for production knowledge Because that the lenses for understanding the world expanded On my hand combination of points look Various and epistemologies embedded in practices the tabs and the culture of communities Locality. mature so, for education Bilingual. there is role It is important with a promise the use in languages in danger extinction to create knowledge and learning . in cases these Education two linguistic No was only Player “save” language in danger extinction and its spokespersons but rather to expand the girls transition for those of membership Westerns Strong .

It is not impossible that we will notice differences of opinion regarding the very definition and applications of the approach, after so many years of research and discussion

on communicative approaches in foreign language teaching. Some state that communicative teaching is not a collection of methods, but rather an approach. Others emphasize that communicative teaching is not an approach, but rather a philosophy. There are disagreements among the researchers regarding different teaching methods, which are considered as communicative approaches. Larsen-Freeman, for example, reviews different foreign language teaching methods [5] she classifies only some of the methods as a communicative approach, and due to various subtleties, another part she claims is not compatible with this approach. In contrast, other authors consider the approaches that are not appropriate, in her opinion, to be communicative Spada[8], in a comprehensive and up-to-date look at the concept of "communicative teaching", emerges a broad picture that offers a combination of emphases - an emphasis on the content as well as an emphasis on the form. It is possible to apply

Communicative approach through multiple methods. The focus of the method, that is communication, must be in the center, alongside reference to the linguistic knowledge base. Details of traditional and accepted teaching methods, which are included under the heading "communicative approach".

Bibliography:

1. CHOMSKY, N., (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press. Collins, L., Halter, R., Lightbrown, Lightbrown, P. and Spada, N. (1999). In: *Time and the Distribution of Time in L2 Instruction*. TESOL QUARTERLY, vol.33 (4), p.655-680.
2. CUMMINS, J., (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. In: *Modern Language Journal*, vol.89(4), p.585-592.
3. KRAMSCH, C., (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. In: *The Modern Language Journal*, vol.84 (3), p.311-326.
4. KRASHEN, S.D., (1985), The Input Hypothesis: Issues and Implications, New York: Longman. 2008. Language Education: Past, Present and Future. In: RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, vol.39 (2), p.178-187.
5. LARSEN-FREEMAN, D., (2000). Techniques and Principles in Language Teaching, 2nd ed. In: *Oxford: Oxford University Press.*
6. LONG, M. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In *W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press*, p. 413-68.
7. OR. Y., (2018) chapter 5: Multilingual awareness .A multilingual educational policy for israel. In: *Tel Aviv.Research project*, p.105-92
8. SPADA, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. In: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), In: *International*

Handbook of English Language Teaching. Part 1 (pp. 271-288). New York: Springer.

9. SWAIN, M., (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Gass, and Madden, C. (Eds.), Input in second language acquisition.* p.235-253. Rowley, MA: Newbury House.
10. SWAIN, M., (2007). The Output Hypothesis: Its History and Its Future. Keynote speech given at the 5th International Conference on ELT in China. Beijing. Retrieved from: http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf
11. TUCKER, G. R., (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. In *J. CENOZ & F. GENESEE (Eds.), Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education. Clevedon: Multilingual Matters*. p.3-15.

IMPORTANŢA PROCESULUI PARTICIPATIV ÎN CONTEXTUL EVALUĂRII PROIECTELOR

PARTICIPATORY APPROACH IN THE CONTEXT OF PROJECT EVALUATION

Violeta BULAT, ORCID: 0000-0002-6261-445X
UniversitATEA Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chişinău,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 37.091.279.7:001.891 e-mail: violeta_bulat@yahoo.com

In the educational context, project evaluation should, in principle, be democratic and participatory, and understood as a continuous learning process that can highlight weaknesses by involving different stakeholders. To achieve a comprehensive analysis of the entire intervention context of a project it is not enough to collect and assess data from a single external perspective. Appropriate evaluation methods offer the possibility to integrate different views and avoid monopolising the evaluation process per se. "Evaluating a project is not a control and technical revision exercise. Evaluation is a social process, not a metrological process." (Joachim Herrmann and Christoph Höfer, 1999, p. 102) When understood in this way, evaluation itself has an educational effect; it cannot be seen independently of the educational process. Just as learning brings the cause-effect relationship of learning into question and transfers it into reflective circles, so evaluation becomes a social process of new learning experiences and has an additional effect on the projects evaluated.

***Keywords**: project, participatory process, project evaluation, participatory evaluation.*

În contextul educaţional, evaluarea unui proiect ar trebui să fie în principiu una de tip democratic şi participativ, fiind înţeleasă ca un proces continuu, care poate scoate la iveală punctele slabe prin implicarea diferitor părţi interesate. Astfel, să se ajungă la o analiză cuprinzătoare a întregului context de intervenţie a unui proiect. Nu este suficient să se colecteze şi să se evalueze datele dintr-o singură perspectivă externă. Metodele adecvate de evaluare oferă posibilitatea de a integra diferite păreri şi evit monopolizarea procesului de evaluare. "Evaluarea unui proiect nu este un instrument de revizuire tehnică şi de control. Evaluarea este un proces social, nu un proces metrologic." (Joachim Herrmann şi Christoph Höfer, 1999, p. 102). Înţeleasă în acest fel, evaluarea în sine are un efect educativ; ea nu poate fi privită în mod independent de procesul educaţional. Aşa cum educaţia face ca relaţia cauză-efect a învăţării să fie pusă în discuţie şi transferată în cercuri reflexive, tot aşa şi evaluarea devine un proces social a unor noi experienţe de învăţare şi are un efect suplimentar asupra proiectelor evaluate.

***Cuvintele-cheie**: proiect, proces participativ, evaluarea proiectelor, evaluarea participativă.*

INTRODUCERE

Prin evaluarea participativă se înţelege implicarea în mod activ a diferitor părţi interesate la toate etapele de evaluare a unui proiect. Cu cât sunt mai complexe proiectele,

cu atât mai dificilă devine evaluarea lor. Deși intervențiile complexe promit o eficacitate ridicată, specificul măsurilor individuale și succesele acestora pot fi doar parțial identificate cu ajutorul unor instrumente de evaluare standardizate. În cazul evaluării participative, se aplică o abordare orientată spre participare. Aici, întregul proces de evaluare este conceput împreună cu echipa de proiect. Părțile interesate a unui proiect sunt implicate în selectarea instrumentelor de evaluare adecvate și în elaborarea întrebărilor de evaluare. Părțile interesate participă la definirea problemei, precum și la conceperea și asigurarea calității evaluării. Acest lucru oferă un cadru indispensabil de asigurare a calității procesului de evaluare, în cadrul căruia experiențele de lucru din cadrul proiectului au o influență semnificativă asupra instrumentelor de măsurare. Rezultatul reflectă astfel o perspectivă comună, bazată pe valori și validare științifică, a tuturor participanților din cadrul unui proiect.

Evaluarea trebuie văzută ca pe o oportunitate pentru o participare extinsă a părților interesate și de pluralitate a opiniilor. Acest lucru elimină distincția dintre diferite funcții din cadrul proiectului evaluat și duce la conștientizarea propriilor acțiuni, sugestii de schimbare și apariția unor soluții comune de îmbunătățire constată, devenind un imbold de reflecție profundă. În prezent, mulți evaluatori prin metodologiile de evaluare utilizate încearcă să asigure participarea părților interesate, deși nu este elementul dominant, doar că în grade diferite. O evaluare realizată în mod profesionist se caracterizează prin faptul că respectă anumite standarde.

DATE ȘI METODE

Analizând literatura de specialitate, vedem că tot mai mulți autori consideră că implicarea părților interesate este importantă pentru implementarea cu succes a unei evaluări și pentru utilitatea rezultatelor acestora [5, p.103-105]. Pentru a-i putea implica într-o evaluare, părțile interesate trebuie mai întâi să fie identificate corect. Odată ce acestea au fost identificate și perspectivele lor diferite au fost aduse la masa discuțiilor, urmează cea mai importantă acțiune, și anume luarea în considerare a acestor păreri.

Cercetarea are caracter teoretico-fundamental și vizează importanța procesului participativ în contextul evaluării proiectelor.

Implicarea părților interesate în procesul de evaluare prezintă o serie de beneficii, cum ar fi:

- Crește gradul de acceptare și de sprijin pentru procesul de evaluare și poate crea un anumit sentiment de apartenență, ceea ce sporește șansele pentru o implementare ulterioară a rezultatelor evaluării.
- Prin implicarea unui număr cât mai mare de părți interesate, interesele pot fi mai bine echilibrate, iar poziția dominantă a clientului poate fi redusă.
- Participarea activă a părților interesate evită ca acestea să fie considerate drept «furnizori de date», ci parteneri egali cu interese complementare.
- Având în vedere că se poate presupune că părțile interesate au o cunoaștere cuprinzătoare a contextului de evaluare, precum și a obiectului care urmează să fie evaluat

(politici, programe, proiecte etc.), se pot valorifica cunoștințele valoroase din interior pentru evaluare și, astfel, se poate spori consistența și validitatea rezultatelor.

- Comunicarea intensă între evaluatori și părțile interesate facilitează extinderea continuă a strategiei de evaluare, precum și a instrumentelor utilizate, la condițiile de schimbare contextuale pe parcursul evaluării.
- Nu trebuie uitat faptul că implicarea părților interesate în procesul de evaluare le poate ajuta să dobândească noi perspective asupra obiectului care urmează să fie evaluat și a contextului acestuia, să înțeleagă mai bine anumite aspecte și să dezvolte noi idei.
- În cele din urmă, participarea la o evaluare poate duce, de asemenea, la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de evaluări în general, sau chiar la dobândirea de competențe de evaluare care pot fi utilizate în evaluările viitoare sau în activitatea programului.

Pe lângă nenumăratele beneficii, implicarea părților interesate prezintă și anumite riscuri, cum ar fi:

- Părțile interesate au posibilitatea de a influența în mod semnificativ punerea în aplicare a unei evaluări. Aceștia o pot sprijini sau împiedica prin rezistență pasivă, de exemplu, prin refuzul de a participa la interviuri, sondaje sau alte forme de implicare, sau chiar prin mobilizarea activă împotriva unei evaluări.
- Participarea părților interesate este asociată cu presupunerea că orice temere sau preocupare care ar putea conduce la o nouă evaluare va fi înlăturată.
- Astfel de abordare face posibilă înregistrarea unor așteptări variate cu privire la procesul de evaluare, a unor scopuri specifice pentru care urmează să fie utilizate rezultatele și a unor perspective diferite asupra obiectului evaluării.

Pentru a utiliza avantajele unei abordări participative fără a face abstracție de pretinsa de obiectivitate științifică a unei evaluări, este important să se (1) respecte standardele științifice și profesionale, (2) să se satisfacă nevoile de formare a evaluatorilor, (3) să se țină cont cât mai mult posibil de interesele diferite ale părților interesate, (4) să se asigure caracterul științific al evaluării și (5) să se asigure utilitatea acesteia pentru clienți/părți interesate.

Această abordare nu poate fi aplicată ca un șablon pentru toate tipurile de evaluări externe. Intensitatea cu care părțile interesate sunt implicate într-o evaluare depinde de scopul evaluării și, în strânsă legătură cu aceasta. Evaluatorii și părțile interesate își asumă roluri aproape complementare în această abordare. În timp ce evaluatorii contribuie cu cunoștințele lor metodologice, cu abilitățile de facilitare, cu experiența și expertiza lor în materie de evaluare, părțile interesate oferă cunoștințele lor tehnice și concrete despre situație, precum și cunoștințele lor precise despre programul/ proiectul care urmează să fie evaluat.

Figura 1 prezintă funcțiile evaluatorilor și ale altor părți interesate în funcție de fiecare fază a procesului de evaluare. Într-un mod simplificat, conceptul tipic ideal al unei evaluări poate fi împărțit în trei faze: elaborarea proiectului, colectarea și analiza datelor și procesul de evaluare [4, p.273].

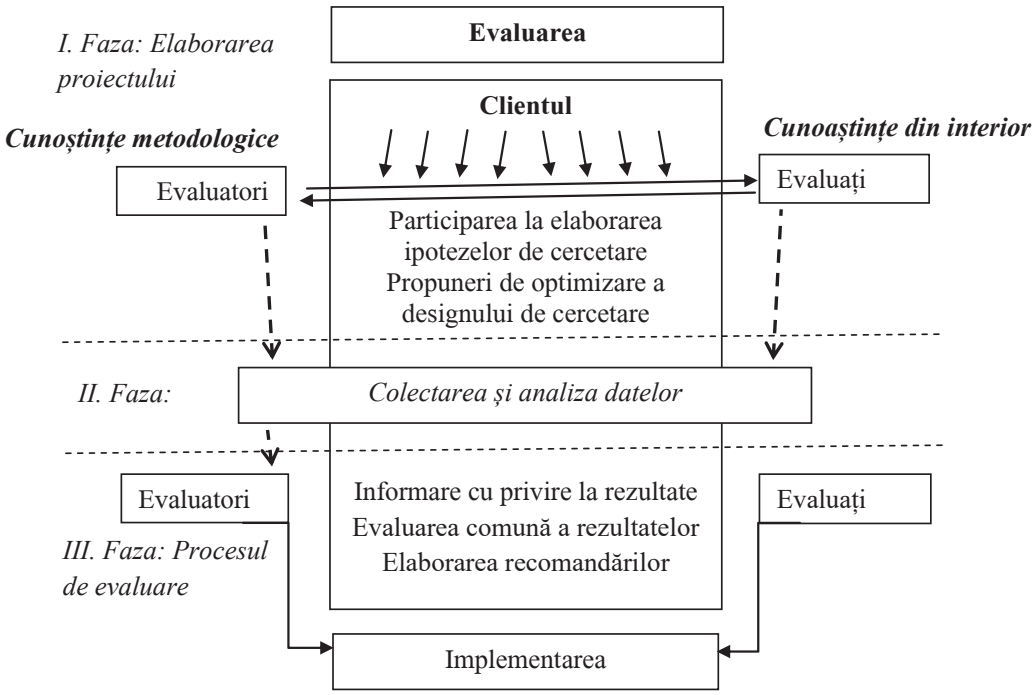


Figura 1. Abordarea de evaluare participativă

Sursa: Modelul CEval Stockman 2006, p. 273

În evaluările sumative, aceste faze reprezintă o succesiune mai mult sau mai puțin cronologică. În cazul evaluărilor formative, acestea trebuie înțelese ca niște cicluri repetitive, adică rezultatele sunt reflectate imediat pentru dezvoltarea ulterioară a proiectului și a concepției de evaluare, iar fazele sunt parcurse în mod repetat.

În prima fază a elaborării conceptului de proiect intră în joc cunoștințele metodologice ale evaluatorilor. În cooperare activă cu părțile interesate, aceștia elaborează întrebările de evaluare, criteriile de evaluare, strategia generală a proiectului și conceptul corespunzător, inclusiv metodele care urmează să fie utilizate, pe baza cunoștințelor lor de specialitate și de pe teren. Implicarea activă a părților interesate în faza de concepere se concentrează în principal pe elaborarea obiectivelor evaluării și a teoriei schimbării, pe definirea criteriilor de evaluare și, într-o măsură limitată (atâta timp cât natura științifică a proiectării nu este compromisă), pe dezvoltarea abordării metodologice.

În cea de-a doua fază, evaluatorii efectuează colectarea și analiza datelor conform designului elaborat anterior. În acest proces, părțile interesate joacă un rol special ca furnizori de informații. În acest fel, diferitele perspective și opinii sunt înregistrate pentru a obține o imagine de ansamblu a proceselor, structurilor și efectelor care urmează să fie evaluate, care este cât mai detaliată posibil și, prin urmare, cât mai aproape de

realitate. Pe parcursul întregului proces, evaluatorii informează în permanență părțile interesate implicate cu privire la progresul și la stadiul întregului proces (de exemplu, în mod informal sau prin intermediul unor ateliere de lucru cu părțile interesate), pentru a asigura implicarea acestora. Pregătirea și analiza datelor, precum și colectarea datelor, sunt responsabilitatea evaluatorilor. Procesul de evaluare a proiectelor trebuie să i-a în calcul neapărat cerințele științifice, motiv pentru care trebuie aplicate standarde adecvate în colectarea, analiza și interpretarea datelor. Această tensiune între caracterul științific și aplicabilitate necesită clarificarea unor serii de întrebări înainte de orice evaluare. Aceste întrebări trebuie să scoată în evidență beneficiile părților implicate.

În cea de-a treia fază finală, rezultatele astfel prelucrate pot fi discutate și analizate în comun de toate părțile interesate, evaluatorii asumându-și rolul de moderatori. Alternativ, o evaluare deja realizată de evaluatori poate fi prezentată părților interesate pentru discuții. Pe această bază, pot fi elaborate în comun strategii pentru dezvoltarea ulterioară a proiectelor. Cu toate acestea, implementarea acestor strategii depinde de părțile interesate și de organizațiile lor.

Implicarea participativă într-o evaluare se concentrează în principal pe fazele de concepere și interpretare. Obiectivele unei evaluări, criteriile de evaluare și, într-o anumită manieră (atâta timp cât nu este compromisă științificitatea concepției), metodologia poate fi stabilită în mod participativ și reprezintă liniile directoare ale evaluării. Pe de altă parte, colectarea și analiza informațiilor este sarcina evaluatorilor în cadrul unui proces științific empiric. Evaluarea rezultatelor poate fi realizată, desigur, împreună cu clienții și cu diferite părți interesate. Utilizarea constatărilor prezentate de o evaluare și punerea lor în aplicare în activități este responsabilitatea exclusivă a clienților sau a celorlalte părți interesate. Spre deosebire de sistemele de management al calității, evaluatorul, mai ales dacă este recrutat din exterior, nu face parte din procesul de implementare. În cel mai bun caz, evaluatorul face recomandări pentru care clientul și părțile interesate sunt responsabili de implementare. Evaluatorul nu poate influența aceste procese.

REZULTATE

Evaluarea participativă schimbă rolul evaluatorului într-un mod fundamental; aceasta nu îi atribuie evaluatorului doar sarcina de a colecta date științifice. Mai mult, sarcina sa este de a aduce cât mai mulți participanți și persoane vizate, precum și perspectivele acestora, într-un proces de negociere comunicativ. În acest proces, al cărui moderator este, întrebările puse de el, metodologia aplicată, abordarea problemelor, și, în cele din urmă, rezultatul final sunt acceptate de comun acord. Evaluatorul recunoaște și abordează conflictele. Abilitățile sale de negociere sunt esențiale pentru rezultatul final. Pentru ca toată lumea să poată contribui este nevoie de cunoașterea unor metode adecvate, inclusiv a metodelor vizuale sau creative. Acest lucru devine necesar mai ales atunci când cei implicați în procesul de evaluare provin din culturi, medii educaționale sau limbi de origine diferite. Acest lucru completează stilul clasic de colectare a datelor și necesită ca evaluatorul să fie mai atent la diferite poziții, ierarhii și opinii. Evaluatorul

poartă responsabilitatea pentru procesului de evaluare și trebuie întotdeauna să-și asume capacitatea de a găsi un echilibru între deschidere și abordarea orientată spre obiectiv. Credibilitatea sa personală este demonstrată prin luarea în serios a fiecărei situații de îngrijorare și prin echilibru între păreri.

Evaluatorul garantează părților interesate un grad maxim de participare, fără a pierde din vedere termenul limită și limitele financiare. În acest fel, evaluatorul se asigură că elementele comune ale evaluării sunt utile pentru diferite părți interesate și, astfel, conduc la efecte concrete. În cele din urmă, sarcina evaluatorului este de a face raportul final coerent, adică de a reda atmosfera generală a procesului de implementare a proiectului evaluat. În acest caz, sunt necesare competențe cum ar fi:

- *Advocacy*: căutarea și implicarea cât mai multor părți interesate în procesul de evaluare.
- *Competența de negociere*: elucidarea diferitelor perspective și crearea unor modele comune de evaluare
- *Competența metodologică*: oferirea de metode adecvate de colectare a datelor de evaluare pentru diferite grupuri interesate.
- *Competența democratică*: menținerea unui cadru democratic de bază prin dialog și valori comune.
- *Competența estetică*: conceperea unui raport final care să reflecte caracteristicile procesului de evaluare, dinamica de implementare a proiectului evaluat, atmosfera, diferențele și alte particularități a procesului de evaluare.

CONCULZII

Evaluarea participativă are consecințe. Cei implicați în acest proces primesc răspunsuri la propriile lor întrebări și pot astfel să acționeze în mod corespunzător. Spre deosebire de multe evaluări care furnizează statistici și cifre impresionante, dar care rămân fără urmări, abordarea evaluării participative este concepută pentru a oferi recomandări și implementarea lor comună.

Referinţe:

1. Fitzpatrick, J.L. An introduction to context and its role in evaluation practice, 2012.
2. Herrmann, J. și Höfer, C. Evaluarea în școală - Evaluarea învățământului. Informații și materiale practice, 1999.
3. Patton, M.Q. Utilization-Fcused Evaluation. Thousand Oaks:Sage, 2008.
4. Stockman, R. Evaluation und Qualitatsenwicklung, 2006.
5. Weiss, C. H. Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1998.

ASPECTE METODOLOGICE A TESTĂRII DECIZIILOR LEGATE DE JOCURILE DE NOROC

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TESTING GAMBLING-RELATED DECISIONS

Marcel Bernard TATOMIR, ORCID:
Universitatea de Stat din Moldova,
Cabinet Individual de Psihologie Tatomir Marcel Bernard, Bucureşti

CZU: 159.923.2:794.9

e-mail: bernardtatomir@gmail.com

Gambling is a naturalistic and pervasive example of risky decision making, and thus gambling games can provide a paradigm for the investigation of human choice behavior and "irrationality." Excessive gambling involvement (i.e., pathological gambling) is currently conceptualized as a behavioral addiction, and research on this condition may provide insights into addictive mechanisms in the absence of exogenous drug effects (Clark et al., 2013). The present paper aims to provide a concise overview of recent developments in our understanding of decision-making during gambling and the relevance of these processes to problem gambling (for comprehensive overviews, see van Hodgins et al., 2011; Leeman and Potenza, 2012 and others). Thus, several emerging methods of testing gambling-related decisions are elucidated, highlighting translational models, behavioral economic tasks, and cognitive distortions associated with gambling. These can be helpful in diagnosing and overcoming gambling addiction.

Cuvinte cheie: *comportament, decizii, jocuri de noroc, modele.*

INTRODUCERE

În contextul transformărilor sociale și economice drastice, multiple problemele legate de comportamentele umane se acutizează și necesită abordare multidimensională. În acest sens, reiterăm faptul că fenomenul jocurilor de noroc se află în atenția specialiștilor de-a lugul anilor, având abordări racordate realităților societății concrete.

La nivel mondial aproximativ 5% dintre adulți au probleme cu jocurile de noroc. În România aprox. 7% dintre tineri au fost clasificați ca fiind expuși riscului de a juca jocuri de noroc, iar 4% au prezentat comportament de joc patologic (Hatos, 2023) [1].

Jocurile de noroc sunt relevante pentru cercetarea în neuroștiință din cel puțin două motive:

1. În primul rând, jocurile de noroc sunt un exemplu natural și omniprezent de luare a deciziilor riscante și, prin urmare, jocurile de noroc pot oferi o paradigmă pentru investigarea comportamentului alegerii umane și a „iraționalității".

2. În al doilea rând, implicarea excesivă în jocurile de noroc (adică jocurile de noroc patologice) este în prezent conceptualizată ca o dependență comportamentală, iar cercetările asupra acestei afecțiuni pot oferi perspective asupra mecanismelor de dependență în absența efectelor exogene ale drogurilor.

Acest material este un rezumat al subiectelor abordate într-un minisimpozion al Societății pentru Neuroscience, concentrându-se pe progresele recente în înțelegerea bazei neuronale a comportamentului de jocuri de noroc, inclusiv constatările cercetarilor la rozătoare și primate non-umane, care au început să delimiteze circuitele neuronale și neurochimia implicate.

DECIZIILE LEGATE DE JOCURILE DE NOROC

Jocurile de noroc sunt un exemplu naturalist și omniprezent de luare a deciziilor riscante și, prin urmare, jocurile de noroc pot oferi o paradigmă pentru investigarea comportamentului alegerii umane și a „iraționalității”. În același timp, implicarea excesivă în jocurile de noroc (adică, jocurile de noroc patologice) este în prezent conceptualizată ca o dependență comportamentală, iar cercetările asupra acestei afecțiuni pot oferi perspective asupra mecanismelor de dependență în absența efectelor exogene ale drogurilor (Clark, 2013) [2].

Dependența de jocuri de noroc, cunoscută și sub numele de jocuri de noroc patologice, este o dependență comportamentală clasificată ca atare în DSM-V (Hatos, 2023) [3]. În viziunea mai multor specialiști, dependența de jocuri de noroc reprezintă o tulburare legată de controlul impulsurilor. O persoană cu dependență de jocuri de noroc se confruntă cu incapacitatea de a rezista impulsului de a juca, în pofida faptului dacă după o perioadă de timp devine conștientă de consecințele negative ale acestora. Impactul negativ al dependenței de jocuri de noroc afectează individul pe mai multe dimensiuni: în plan personal, în plan familial, în plan profesional, respectiv bunăstărea sa generală.

De menționat, că persoana simte o senzație de tensiune sau de excitație în creștere înainte de a juca, care duce la plăcere, gratificație (satisfacția dorințelor) sau ușurare în timpul jocului. Respectiv, când persoana începe să petreacă tot mai mult timp jucând, în pofida posibilelor probleme de ordin financiar, afectiv, relațional ș.a., se conturează o tulburare a controlului impulsului – joc de noroc/un comportament patologic.

Totodată, implicându-se în jocul de noroc patologic, individul nu mai simte satisfacție asociată jocului. Mai mult, acesta petrece tot mai mult timp în joc, încercând de a-și recupera banii pierduți anterior. Individul poate deveni iritabil când nu poate juca or depresiv în timp urmare a pierderilor suportate. Analiza semnelor menționate, dar și aplicarea altor metode trebuie luate în considerare în diagnosticarea dependenței de jocuri de noroc. În acest context, reiterăm posibilitatea pentru individ de a depăși această situație, de a ieși din impas, de a-și restabili liniștea sufletească.

În prezenta lucrare este oferită o imagine de ansamblu concisă a evoluțiilor recente în înțelegerea noastră a luării deciziilor în timpul jocurilor de noroc și a relevanței acestor procese pentru jocurile de noroc problematice (pentru prezentări cuprinzătoare, a se vedea Hodgins et al., 2011 [4]; Leeman și Potenza, 2012 [5] și alții).

Începem prin a descrie câteva metode emergente de testare a deciziilor legate de jocurile de noroc, evidențiind modelele translaționale, sarcinile economice comportamentale și distorsiunile cognitive asociate cu jocurile de noroc (Fig. 1).

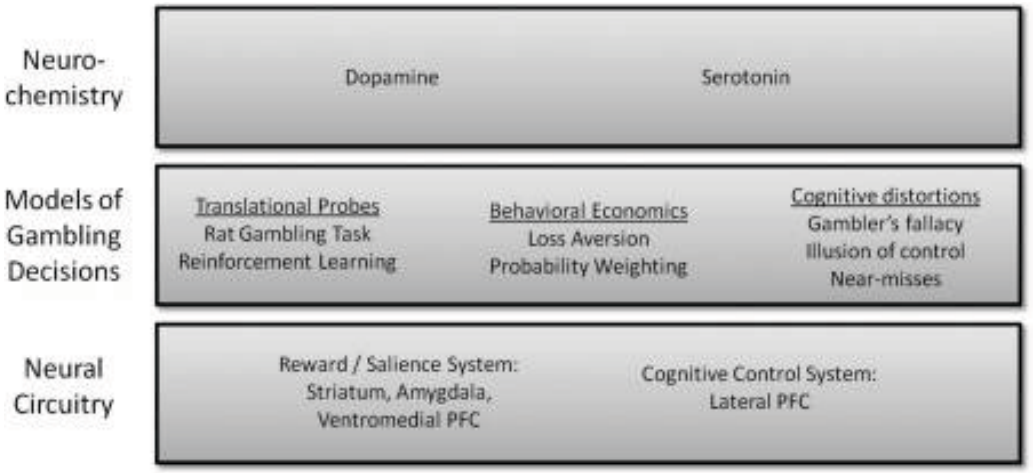


Fig. 1. Metode emergente de testare a deciziilor legate de jocurile de noroc

Sursa: Clark et al., 2013 [6]

Apoi luăm în considerare mecanismele neuronale subiacente, distingând substraturile neurochimice și neuroanatomia.

Modele de decizii de jocuri de noroc:

Având în vedere că calculul compromisurilor de risc versus recompensă este inerent în numeroase aspecte ale alegerii din lumea reală și ale comportamentului de hrană, nu ar trebui să fie surprinzător faptul că animalele de laborator sunt capabile să îndeplinească sarcini de luare a deciziilor care seamănă cu jocurile de noroc. Lucrările recente au vizat modelarea deciziilor de jocuri de noroc la șobolani folosind sarcini comportamentale operante derivate din probele stabilite de comportament de alegere în neuropsihologia umană și psihologia cognitivă. Un test uman utilizat pe scară largă este Iowa Gambling Task (Bechara și colab., 1994)[7], care cuantifică deficitele în luarea deciziilor afective observate după lezarea cortexului prefrontal ventromedial. La oameni, această sarcină implică o serie de alegeri între patru pachete de cărți care oferă câștiguri și pierderi de sume diferite de bani. O provocare cheie în traducerea procedurii în animale se referă la reprezentarea „pierderii"; întăritorii standard, cum ar fi peleții de zahăr, sunt consumați instantaneu și, prin urmare, nu pot fi deduși în același mod ca banii sau punctele. În sarcina de jocuri de noroc pentru șobolani (Zeeb et al., 2009)[8], șobolanii aleg între patru deschideri care variază în ceea ce privește probabilitatea de a livra un număr mai mic sau mai mare de granule de zahăr, precum și probabilitatea de a primi penalități de time-out de durate diferite. La fel ca și versiunea umană, cele două deschideri care oferă recompense mai mari sunt, de asemenea, asociate cu time-out-uri mai lungi și mai frecvente, iar cei mai mulți șobolani învață să evite aceste opțiuni tentante pentru a-și maximiza profiturile peletelor de zahăr pe durata sarcinii. (Decizia cheie aici este probabilistică și sarcina nu trebuie confundată cu actualizarea temporală).

Substraturi neurochimice: dereglarea dopaminei

Dopamina a fost un candidat principal pentru investigarea anomaliilor neurochimice la jucătorii patologici, având în vedere rolurile sale stabilite atât în dependența de droguri, cât și în comportamentul recompensat. La pacienții cu boala Parkinson, jocurile de noroc cu debut brusc pot fi observate, alături de alte comportamente bazate pe recompensă, inclusiv cumpărăturile compulsive și hipersexualitatea, ca efect secundar al medicamentelor agoniste de dopamină (Ambermoon și colab., 2011)[9]. Cea mai directă abordare pentru cuantificarea transmiterii dopaminei în creierul uman. Bazându-se pe dovezi pentru reduceri puternice ale disponibilității receptorilor striatali de dopamină D2/3 la consumatorii de substanțe dependenți de un număr de medicamente distincte (Martinez și colab., 2004)[10], studii recente au a folosit acest ligand la jucătorii patologici (Clark et al., 2012 [11]; Boileau et al., 2013[12]). În mod remarcabil, niciunul dintre aceste studii nu a detectat o diferență semnificativă de grup în legarea dopaminei D2/3, deși au fost observate unele diferențe individuale, de exemplu, împotriva impulsivității trăsăturilor (Clark și colab., 2012)[13].

Spre deosebire de aceste răspunsuri corticale, activările striatale robuste observate ca răspuns la câștigurile monetare nu sunt în mod evident modulate de contextul psihologic care caracterizează aceste distorsiuni ale jocurilor de noroc. De exemplu, răspunsurile striatale la rezultatele câștigătoare nu au diferit între prima victorie dintr-o serie, comparativ cu a patra victorie consecutivă (Akitsuki și colab., 2003)[14].

Într-un studiu care investighează iluzia controlului, activitatea striatală nu a diferit între condițiile de alegere și cele fără alegere, chiar dacă controlul perceput a sporit încrederea subiectivă (Kool et al., 2013)[15]. Cu toate acestea, ambele distorsiuni par a fi codificate în regiunile corticale superioare. Folosind un joc de ghicire a cărților pentru a compara încercările în care subiectul sau computerul au prezis locația cărții câștigătoare, agenția a afectat nu numai suma pariată, ci și „modelul mondial” al subiecților în ceea ce privește dependența de rezultat (Xue et al., 2013)[16].

Rezultatele imagistice funcționale au arătat că activarea legată de decizie în lateral și medial a fost modulată semnificativ atât de agenție, cât și de rezultatul anterior și că aceste efecte au fost prezise în continuare de dispoziția asemănătoare trăsăturii de a atribui evenimente negative în exterior.

Aceste rezultate sugerează că sistemul prefrontal de luare a deciziilor poate fi modulat de credințe abstracte și este astfel vulnerabil la factori, cum ar fi agenția falsă și atribuirea.

CONCLUZII

În concluzie, studiile privind procesarea cognitivă în timpul jocurilor de noroc au început să descopere o multitudine de fenomene care sunt relevante pentru jocurile de noroc problematice și utile ca modele mai generale de luare a deciziilor umane. Arsenalul de sarcini care analizează luarea deciziilor legate de jocurile de noroc poate fi implementat în alte probleme de sănătate mintală asociate cu perturbarea luării deciziilor, inclusiv

schizofrenia (Balzan et al., 2013)[17], tulburarea obsesiv-compulsivă (Reuven-Magril et al., 2008)[18], și comportamentul suicidar (Dombrovski et al., 2011)[19]. Convergența cu modelele cercetare ale comportamentului de alegere la speciile non-umane are un potențial enorm pentru delimitarea circuitelor neuronale. Până în prezent, munca de cercetare a progresat în primul rând în zona luării deciziilor bazate pe valori, evidențiind rolurile cortexului prefrontal, striatului și amigdalei, inervând prin aportul ascendent de dopamină și serotonină. Se pot realiza progrese suplimentare prin modelarea constructelor din economia comportamentală și a distorsiunilor cognitive legate de jocurile de noroc, la speciile non-umane.

De exemplu, date recente de la o sarcină de slot machine cu rozătoare indică faptul că șobolanii sunt susceptibili la rezultate aproape de ratare și că încercările eronate de a colecta recompense în studiile aproape de ratare. Interesant este că aceste efecte par a fi mediate de subtipul receptorului D4 în mod specific, ceea ce duce la posibilitatea incitantă ca antagoniştii receptorului D4 să poată fi un tratament util pentru jocul compulsiv cu sloturi.

Referinţe:

1. HATOS, A. *Jocul de noroc problematic și dependența de jocurile de noroc: definiții, cauze, efecte și politici*. 2023 Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/374902136_Jocul_de_noroc_problematic_si_dependenta_de_jocurile_de_noroc_definitii_cauze_efecte_si_politici [Accesat: 05.10.2023]
2. CLARK L, AVERBECK B, PAYER D, SESCOUSSE G, WINSTANLEY CA, XUE G. Pathological choice: the neuroscience of gambling and gambling addiction. *J Neurosci*. 2013 Nov 6; 33(45):17617-23. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3231-13.2013. PMID: 24198353; PMCID: PMC3858640.
3. Hatos, 2023 citat
4. HODGINS DC, Stea JN, Grant JE. Gambling disorders. *Lancet.* 2011;378:1874–1884. doi: 10.1016/S0140-6736(10)62185-X
5. LEEMAN RF, POTENZA MN. Similarities and differences between pathological gambling and substance use disorders: a focus on impulsivity and compulsivity. *Psychopharmacology.* 2012; 219:469–490. doi: 10.1007/s00213-011-2550-7
6. CLARK, 2013 citat
7. BECHARA A, DAMASIO AR, DAMASIO H, ANDERSON SW. Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. Cognition. 1994;50:7–15. doi: 10.1016/0010-0277(94)90018-3.
8. ZEEB FD, ROBBINS TW, WINSTANLEY CA. Serotonergic and dopaminergic modulation of gambling behavior as assessed using a novel rat gambling task. *Neuropsychopharmacology*. 2009; 34:2329–2343. doi: 10.1038/npp.2009.62.
9. AMBERMOON P, CARTER A, HALL WD, DISSANAYAKA NN, O'SULLIVAN JD. Impulse control disorders in patients with Parkinson's di-

sease receiving dopamine replacement therapy: evidence and implications for the addictions field. *Addiction.* 2011 Feb;106(2):283-93. doi: 10.1111/j.1360-0443.2010.03218.x. PMID: 21134016.

10. MARTINEZ D, BROFT A, FOLTIN RW, SLIFSTEIN M, HWANG DR, HUANG Y, PEREZ A, FRANKLE WG, COOPER T, KLEBER HD, FISCHMAN MW, LARUELLE M. Cocaine dependence and D2 receptor availability in the functional subdivisions of the striatum: relationship with cocaine-seeking behavior. *Neuropsychopharmacology*. 2004;29:1190–1202.
11. CLARK L, STOKES PR, WU K, MICHALCZUK R, BENECKE A, WATSON BJ, EGERTON A, PICCINI P, NUTT DJ, BOWDEN-JONES H, LINGFORD-HUGHES AR. Striatal dopamine D(2)/D(3) receptor binding in pathological gambling is correlated with mood-related impulsivity. *Neuroimage.* 2012; 63:40–46. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.06.067.
12. BOILEAU I, PAYER D, CHUGANI B, LOBO D, BEHZADI A, RUSJAN PM, HOULE S, WILSON AA, WARSH J, KISH SJ, ZACK M. The D2/3 dopamine receptor in pathological gambling: a positron emission tomography study with [11C]-(+)-propyl-hexahydro-naphtho-oxazin and [11C]raclopride. *Addiction.* 2013; 108:953–963. doi: 10.1111/add.12066.
13. CLARK, 2012 citat
14. AKITSUKI Y, SUGIURA M, WATANABE J, YAMASHITA K, SASSA Y, AWATA S, MATSUOKA H, MAEDA Y, MATSUE Y, FUKUDA H, KAWASHIMA R. Context-dependent cortical activation in response to financial reward and penalty: an event-related fMRI study. *Neuroimage*. 2003;19:1674–1685. doi: 10.1016/S1053-8119(03)00250-7. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]
15. KOOL W, GETZ SJ, BOTVINICK MM. Neural representation of reward probability: evidence from the illusion of control. J Cogn Neurosci. 2013;25:852–861. doi: 10.1162/jocn_a_00369.
16. XUE G, HE Q, LU ZL, LEVIN IP, DONG Q, BECHARA A. Agency modulates the lateral and medial prefrontal cortex responses in belief-based decision making. PLoS One. 2013;8:e65274. doi: 10.1371/journal.pone.0065274.
17. BALZAN RP, DELFABBRO PH, GALLETLY CA, WOODWARD TS. Illusory correlations and control across the psychosis continuum: the contribution of hypersalient evidence-hypothesis matches. *J Nerv Ment Dis*. 2013; 201:319–327. doi: 10.1097/NMD.0b013e318288e229
18. REUVEN-MAGRIL O, DAR R, LIBERMAN N. Illusion of control and behavioral control attempts in obsessive-compulsive disorder. *J Abnorm Psychol*. 2008; 117:334–341. doi: 10.1037/0021-843X.117.2.334.
19. DOMBROVSKI AY, SZANTO K, SIEGLE GJ, WALLACE ML, FORMAN SD, SAHAKIAN B, REYNOLDS CF, 3rd, CLARK L. Lethal forethought: delayed reward discounting differentiates high- and low-lethality suicide attempts in old age. *Biol Psychiatry.* 2011; 70:138–144. doi: 10.1016/j.biopsych.2010.12.025

SOCIOLOGIE

CONSIDERENTE PRIVIND EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE CALITATE A VIEȚII

CONSIDERATIONS ON THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF QUALITY OF LIFE

Stela MILICENCO, ORCID: 0000-0001-6996-1182
Universitatea de Stat din Moldova

e-mail: stela.milicenco@usm.md

CZU: 364.658

In the article „Considerations on the evolution of the concept of quality of life", the author examines the concept of quality of life, which was launched in the seventh decade of the last century and has evolved rapidly in the social sciences. The author highlights the intellectual advantage that the concept offers, namely the possibility of evaluating the most complex event possible - human social life. The article presents the specific features and categories of quality of life indicators, which deal integratively and synthetically with the problems of human existence and development. The author concludes that the functionality of a social system, its quality, is largely determined by its performance capacity, by its possibilities to provide members of society with adequate ways of realizing their personality - both individually and socially.

Cuvinte-cheie: calitatea vieţii, bunăstare, dimensiuni şi indicatori ai calităţii vieţii, nivel de trai, standard de viață.

INTRODUCERE

Demersul științifico-practic de conceptualizare a *calității vieții,* prin care s-a urmărit analiza condiţiilor care influențează viaţa oamenilor şi s-a încercat o ameliorare a acestora prin politici sociale la nivel naţional şi comunitar, este o realitate a secolului al XX-lea. La început calitatea vieţii era înţeleasă ca o stare și un obiectiv de atins, incluzând acţiunile menite să contribuie la o viață mai bună. În discursul politic conceptul a început a fi intens utilizat odată cu conștientizarea faptului că monopolul abordării economice a dezvoltării nu mai putea fi păstrat, iar critica efectelor colaterale devastatoare ale dezvoltării accelerate devenea tot mai credibilă. Începând cu anul 1970 apar primele publicații și cercetări globale ale calităţii vieţii, fiind înființată și o societate care a reunit specialiștii în domeniu respectiv - *International Society for Quality of Life Studies* (ISQOLS).

Complexitatea domeniului şi atractivitatea sa din punct de vedere ştiinţific și praxiologic au generat în consecinţă apariţia mai multor abordări, principala dificultate constând în necesitatea de a armoniza un concept evaluativ. În pofida dificultăților de definire, conceptul prezintă o serie de avantaje în aspect teoretic și metodologic, care justifică eforturile de a-i preciza semnificaţia în sensul prezentării exhaustive a dezvol-

tării sociale. Or, faptul de a avea o viaţă de calitate este un deziderat firesc în contextul societății contemporane.

Dacă e să ne referim la „popularitatea” conceptului în cadrul studiilor, o căutare cu *quality of life* pe Google Scholar a generat în septembrie 2023 un număr de 6.060.000 rezultate, un scor asemănător cu cel pe care îl obțin conceptele consacrate din domeniul sociologiei.

Importanţa acestei teme reiese şi din faptul că pe măsura constituirii relațiilor economice moderne calitatea vieţii se prezintă drept un indicator al „preţului” schimbărilor intervenite în societate. De asemenea, numărul neînsemnat de cercetări realizate în Republica Moldova în domeniul calităţii vieţii au stat la baza opţiunii de a studia aspectele cu referire la particularitățile respectivului domeniu.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Preocupările pentru cercetări în domeniul calității vieții au devenit tot mai frecvente în ultimii ani, atât din perspectiva analizei indicatorilor și dimensiunilor calității vieții, cât și în aspect de promovare a politicilor publice și a intervențiilor instituțiilor abilitate. Sursele acestor preocupări sunt diverse. *În primul rând*, atractivitatea conceptului de calitate a vieții provine din faptul că acesta presupune un obiectiv destul de generos și pozitiv – cel al bunăstării, termenul fiind utilizat în definirea obiectivelor sociale. *În al doilea rând*, în ultimul timp a devenit tot mai acceptată ideea că bunăstarea materială este numai un element care doar în combinație cu altele contribuie la o existență împlinită. Desigur, această idee nu este nouă, ea a prins contur după anii 1960, odată cu conștientizarea faptului că bunăstarea materială acumulată după cel de-al doilea război mondial era insuficientă pentru a acoperi întregul areal al nevoilor umane. De menționat că asistăm și actualmente la o nouă reconsiderare a nevoilor umane şi la o regândire a sensului calității vieții. *În al treilea rând,* nevoia de dezvoltare sustenabilă a societății a devenit tot mai evidentă în urma deteriorării ecosistemului, rezultată din creşterea economică, care nu a ținut cont de caracterul epuizabil al resurselor naturale. În acest context, constatăm o apropiere a conceptelor de dezvoltare durabilă şi de calitate a vieții, care contribuie la particularizarea ideii de dezvoltare în sensul corelării abordării sociale cu cea economică şi de mediu. Și, *în al patrulea rând,* o evoluție distorsionată a economiei produce reevaluarea dezvoltării și reconsiderarea mijloacelor de atingere a unei vieți bune. Crizele din ultimii ani au favorizat o astfel de reevaluare a evoluției societății şi a pilonilor pe care aceasta se bazează.

Debutul cercetărilor în domeniul calității vieții s-au constituit începând cu anii ’60 ai secolului al XX-lea în spațiul american, cunoscând apoi o extindere în spațiul occidental şi, după anii ’80, şi în Europa. Mai concret, conceptul de calitate a vieții a apărut pentru prima dată în mass media occidentală în vara anului 1967, în perioada eșecului unui petrolier pe o plajă cu consecințe extrem de negative pentru sute de mii de oameni: un uriaş petrolier se scufundase în apropierea coastelor franceze şi un val de petrol, purtat de valurile oceanului, înainta spre mal, nimicind în calea sa totul. Oamenii erau

neputincioşi în faţa acestui pericol, care a reprezentat însă şi un eveniment-simbol ce indica că anumite aspecte au fost ignorate şi că unele costuri ale abundenţei de bunuri materiale nu au fost luate în calcul. Concomitent cu aceasta, în aceeaşi perioadă, în presa ociidentală este lansat un nou concept – cel de calitate a vieţii, fiind ulterior preluat în diferite contexte teoretice şi practice din domeniile de sociologie, economie, politologie, jurnalism etc.

Asocierea dintre accidentul de pe coastele Franţei şi popularitatea noii idei nu este lipsită de semnificaţie. În acea perioadă umanitatea a început să-şi formuleze în termenii cei mai concreţi obiectivul de asigurare a unei vieţi decente. Cazul neplăcut *(scufundarea petrolierului)* nu a fost, desigur, o cauză efectivă în sine a reorientării spirituale, el reprezintă însă un eveniment. În ultimele decenii, o mulţime de evenimente similare şi crize s-au acumulat, senisibilizând treptat conştiinţa contemporană pentru o reorientare majoră către valorile lumii moderne. Poate că în realitate nu a existat nicio legătură între eşuarea petrolierului şi punerea în circulaţie a termenului de calitate a vieţii, au fost două evenimente independente, simultane, ale căror date s-au unit în conştiinţa epocii: *primul,* un eveniment-şoc, care a stârnit un val de oroare, ca apoi să treacă în uitare, *cel de-al doilea*, un eveniment-tăcut, la început observat de puţini, dar care a exploadat în conştiinţa colectivităţii mai târziu, abia după ce difuzarea sa a depăşit un anumit prag [1, p. 16].

Se consideră că definirea conceptului de calitate a vieţii apaţine economistului american J.Galbraith, care a corelat calitatea vieţii cu dezvoltarea sistemului economic, dar care a specificat că scopurile economice nu trebuie să prevaleze în detrimentul altor scopuri; or, *„...ceea ce contează nu este cantitatea bunurilor noastre, ci calitatea vieţii”* [2, p. 14]. Totodată, expresia *calitatea vieţii* a început să fie utilizată şi în cercurile politice; respectiv, într-un discurs al preşedintelui SUA Lyndon B.Johnson în anul 1967 a fost menţionat că obiectivele pe care le urmăreşte un preşedinte de ţară nu trebuie măsurate în termeni economici sau financiari, ci în termenii calitatăţii vieţii.

Un moment definitoriu în conturarea abordării interdisciplinare a calităţii vieţii ţine de înţegerea caracterului evaluativ al conceptui, ccea ce înseamnă că nivelul calităţii vieţii unei populaţii *(persoane, grupuri sociale, comunităţi locale, etnice şi naţionale)* se determină prin evaluările pe care populaţia respectivă le face asupra propriei vieţi, precum şi asupra diferitelor aspecte care o influenţează într-un mod sau altul. Cercetătorii români I.Mărginean şi A.Bălaşa definesc calitatea vieţii drept un ansamblu *„ ... al elementelor care se referă la situaţia fizică, economică, socială, culturală, politică, de sănătate etc., în care trăiesc oamenii, conţinutul şi natura activităţilor pe care le desfăşoară, caracteristicile relaţiilor şi proceselor sociale la care participă, bunurile şi serviciile la care au acces, modelele de consum adoptate, modul şi stilul de viaţă, evaluarea împrejurărilor şi rezultatele activităţilor din perspectiva în care acestea corespund aşteptărilor populaţiei, precum şi stările subiective de satisfacţie/insatisfacţie, fericire, frustrare”* [3, p. 32].

Nu există o definiţie general acceptată a calităţii vieţii, dat fiind că aceasta se află la intersecţia dintre ştiinţele sociale şi cele umaniste. Sintetizând definiţiile prezentate

în literaura de specialitate, menționăm că aria calității vieții este definită drept valoarea pentru om a vieții sale, modul şi măsura în care condițiile vieții oferă omului posibilitatea de a-și satisface multiple sale necesități, precum și gradul în care viața este satisfăcătoare pentru el.

În secolul al XX-lea s-au conturat două modalități de măsurare a calității vieții: *obiectivă* şi *subiectivă*. Dacă *evaluarea obiectivă* se bazează pe date furnizate de instituțiile de stat (în special, de Biroul Național de Statistică) şi organizațiile neguvernamentale, care oferă o evaluare cu caracter general, atunci *evaluarea subiectivă* a calității vieții intenționează să identifice elementele personale importante în stabilirea standardului de viață al individului, fiind bazate pe aprecierile oamenilor asupra calității propriilor vieți. În timp ce evaluarea obiectivă abordează calitatea vieții la nivelul societății luată în ansamblul său, evaluarea subiectivă se centrează pe analize la nivel individului sau la nivelul colectivităților cu un anumit specific comportamental, al standardului de viață. De fapt, modul în care poate fi măsurat nivelul calității vieții derivă din corelarea anumitor dimensiuni ale existenței umane.

Urmare a celor menționate, constatăm o diversitate de abordări în literatura de specialitate, care diferă destul de semnificativ. Cele mai convingătoare din perspectivă sociologică sunt acelea care apreciază nivelul de calitate a vieții în interdepedență cu mediul social, în care persoanele îşi duc existența. În acest context vom face trimitere la modelul promovat de cercetătorul american R.Schalock, care prevede opt dimensiuni principale *(a se vedea Tabelul).* La elaborarea modelului respectiv au fost luați în considerare indicatorii obiectivi şi subiectivi, cantitativi și calitativi de măsurare a calității vieții.

Tabel

Dimensiuni ale calității vieții *(modelul lui R.Schalock)* [4, p.55]

Bunăstarea spirituală *(siguranța, spiritualitatea, fericirea etc.)*		**Bunăstarea materială** *(proprietatea, securitatea financiară, posesiunile etc.)*		**Bunăstarea fizică** *(nutriția, sănătatea, modalitățile de recreere etc.)*		**Apartenența socială** *(acceptarea, statutul şi rolul social etc.)*	
	Relațiile interpersonale *(intimitatea, afecțiunea, familia etc.)*		**Dezvoltarea personală** *(educația, calificarea, competența etc.)*		**Autodeterminarea** *(autonomia, opțiunile, controlul personal etc.)*		**Drepturile** (*la intimitate etc.)*

O astfel de întrepătrundere a abordărilor este valorificată în diverse studii de cercetare a calității vieții. I.Mărginean propune o astfel de exemplifiare pe câteva direcții de dezvoltare a cercetărilor din perspectiva îmbinării aspectelor obiectiv-subiectiv și cantitativ-calitativ, după cum urmează:

a) Calitatea habitatului uman: obiectiv, măsurarea poluării sonore se raportează la un prag de admisibilitate a numărului de decibeli. Însă prin studiile subiective de percepție pot fi identificate persoane care reclamă disconfort fizic și psihic la o magnitudine situată sub prag, precum și persoane care, deși nu sesizează negativ niveluri de zgomot înalte *(eventual peste pragul admis)*, sunt afectate în privința sănătății lor. Includerea mediului natural și a celui construit în studiile de calitate a vieții este pe deplin recunoscută. În Franța, spre exemplu, însuși conceptul de calitate a vieții a fost puternic asociat cu activitatea de protecție a mediului;

b) Standardul de viață (nivelul de trai): indicatorii obiectivi se referă la nivelul veniturilor populației și al cheltuielilor de consum, numărul caloriilor și prezența factorilor nutritivi, starea locuinței, bunurile de folosință îndelungată, comportamentul de consum etc. Pe de o parte, vom constata că valorile globale ascund adesea diferențieri semnificative între persoane și gospodării și că sunt necesare detalieri pe categorii de populație și pe grupe de venit, structuri de cheltuieli etc. Pe de altă parte, vom câștiga în planul cunoașterii dacă în analiză sunt introduse elemente de natură subiectivă, de natura evaluărilor și satisfacției în raport cu standardul economic. Astfel, poate fi determinat și rolul unor factori subiectivi în realizarea anumitor valori ale indicatorilor obiectivi, cum ar fi persoane care se mulțumesc cu un venit mic, nefiind dispuse la un efort suplimentar pentru a-și spori veniturile, orientarea spre consum și ignorarea necesității îmbunătățirii confortului locuinței etc.;

c) Starea de sănătate a populației și serviciile medicale: indicatorii obiectivi exprimă starea de morbiditate, cauzele de deces, înzestrarea cu personal de specialitate și cu anumite utilități (număr de persoane la un medic, număr de paturi de spital la 1000 de locuitori etc.). Iar indicatorii subiectivi permit sesizarea aspectelor de tipul accesibilității reale la serviciile medicale, calității relațiilor medic-pacient și a prestației medicale, precum și a unor elemente ale calității vieții pacienților;

d) Performanța unor instituții publice: obiectiv, aceasta se exprimă prin indicatori care operaționalizează conținutul activităților desfășurate de către instituțiile publice și se exprimă procentual prin cazurile rezolvate din totalul cazurilor sesizate, durata medie de rezolvare, costul mediu pe caz. La rândul lor, percepțiile redau popularitatea instituției, imaginea publică etc.;

e) Zonele de calitate a vieții: în cazul dat avem de-a face cu o strategie aparte față de cele expuse anterior; or, strategia respectivă îmbină datele de recensământ referitoare la o anumită zonă de locuit, structura consumului de bunuri și servicii, precum și rezultatele unor anchete privind diferite aspecte de ordin social, politic, cultural;

f) diagnoza globală a calității vieții: modelul acestei direcții de cercetare concretizează cel mai adecvat specificul și obiectivele urmărite încă de la debutul studiilor de

calitate a vieții. El este prezent în lucrări de referință publicate de-a lungul anilor, înlusiv în studiile realizate la *Institutul de Cercetare a Calității Vieții* (ICCV) al Academiei Române. De menționat că ICCV reprezintă o tradiție valoroasă în cercetarea socială cu accent deosebit pe problematica calității vieții. În literatura ultimelor decenii a devenit pe deplin argumentat faptul că, pentru cunoașterea cât mai adecvată a calității vieții populației, este necesară utilizarea unui set diversificat de indicatori sociali. Mai mult, acești indicatorii trebuie elaborați în cadrul unui demers teoretic de punere în relație cu domeniul calității vieții și structurați pe dimensiuni relevante ale acestuia. Pentru a îndeplini aceste condiții în cercetarea calității vieții, domeniu de mare complexitate, în acord cu delimitările teoretice efectuate, în cercetările desfășurate, spre exemplu, în România, este aplicat un cadru metodologic de abordare interdisciplinară [3, p. 49-56].

Astfel, instrumentarul de lucru utilizat răspunde naturii informațiilor sociale necesare întocmirii diagnozei calității vieții, fiind vorba de indicatorii economici și sociali, diverse statistici privind condițiile de viață, activitățile oamenilor, date personale etc., evaluarea acestora de către populație, stările subiective de mulțumire, satisfacție și fericire, respectiv de nemulțumire, insatisfacție, frustrare, nefericire etc. Schema descriptivă de cercetare a calității vieții percepute în România, utilizată de ICCV, cuprinde nouă domenii, o serie de dimensiuni, iar pentru fiecare dintre acestea mai mulți indicatori. De asemenea, la nivel internațional este remarcată și *Societatea internațională pentru studii privind calitatea vieții* (ISQOLS), care a fost înființată pentru a promova cercetările în domeniul calității vieții și bunăstării și pentru a moderniza schimbarea de paradigmă în cadrul disciplinelor academice tradiționale. Studierea problemelor calității vieții în Republica Moldova se realizează destul de sporadic, totuși utilitatea evaluării acesteia este considerată ca factor important de convergență în procesele de integrare europeană.

CONCLUZII

Concepul de calitate a vieții favorizează formularea unor noi scopuri de dezvoltare socială; or, accentul de bază este plasat pe condiția omului în contextul unei unei societăți umaniste. O calitate înaltă a vieții presupune posibilitatea dezvoltării potențialului uman, bazat pe asemenea resurse, precum sunt valorile și competențele, care poartă în sine un potențialul necesar de dezvoltare personală și socială indispensabilă pentru a asigura calitatea vieții.

Cercetările de calitate a vieții au relevanță pentru cel puțin patru perspective de cunoaştere: *în primul rând* – pentru determinarea condițiilor de viață ale populației, *în al doilea rând* – pentru înțelegerea faptului cum se raportează oamenii la aceste condiții şi care sunt opiniile lor, *în al treilea rând* – pentru identificarea modalităților de evaluare a diferitor domenii ale vieții sociale şi a aşteptărilor populației față de acestea și, *în al patrulea rând* – pentru identificarea conținutului celor mai potrivite politici publice în scopul optimizării calității vieții populației.

Referințe:

1. MILICENCO, S. *Dimensiuni conceptuale ale calității vieții.* Chișinău: CEP USM, 2006. 175 p. ISBN: 978-9975-917-60-5
2. GALBRAITH, J. *Societatea perfectă*. Bucureşti: Editura Politică, 1997. 128 p. ISBN: 973-0-00397-1
3. MĂRGINEAN, I., BĂLAȘA, A. (coord.). *Calitatea vieții în România*. Ediția a II-a. Bucureşti: Expert, 2005. 398 p. ISBN: 973-618-059-X
4. SCHALOCK, R.L. Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In: SCHALOCK, R.L (Ed.). *Quality of life*. Volume I. *Conceptualization and Measurement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 1996. 139 p. ISBN: 0-940898-38-1

ANALIZA CONCEPTELOR „VALOARE” ȘI „ORIENTARE VALORICĂ” DIN DIVERSE PERSPECTIVE TEORETICE

ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF ”VALUE” AND ”VALUE ORIENTATION” FROM VARIOUS THEORETICAL PERSPECTIVES

Valentina MOVILA, ORCID: 0000-0002-2763-6733
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.752

e-mail: vflocosu@gmail.com

In the article „Analysis of the concepts of ”value” and ”value orientation” from various theoretical perspectives”, the author undertakes an extensive analysis of the definitions of the concepts ”value” and ”value orientation” from the perspective of various authors and researchers in the field of social sciences. Overall, the article emphasizes that these concepts do not remain solely to the theoretical level but have a significant impact on how individuals perceive themselves in their interactions with the surrounding world. The author concludes that value orientations play a central role in shaping human consciousness and behavior. They can be unique to each individual and can influence how one related to prevailing social or cultural values.

Keywords: *behavior, general and abstract principles, significance, value, value orientation.*

INTRODUCERE

Cercetarea orientărilor valorice ale tinerilor în contextul actual constituie un subiect de mare interes și relevanță în domeniul științific. Acest interes derivă din semnificația considerabilă pe care orientările valorice o au în ceea ce privește integrarea lor în societatea contemporană și dezvoltarea personală a tinerilor. În acest sens, ne propunem să efectuăm o analiză detaliată a abordărilor teoretice a conceptelor „valoare” și „orientare valorică”, în vederea unei înțelegeri mai profunde a esenței și caracteristicilor acestora.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Conceptul „valoare” a evoluat de-a lungul istoriei și în cadrul diverselor domenii științifice. Această evoluție a trecut de la o înțelegere mai spirituală și morală în perioada medievală la o înțelegere mai seculară și socială în epoca Renașterii și în epoca modernă. În general, valoarea se referă la convingerile, principiile și atributele considerate importante și semnificative pentru individ și societate.

Filosoful antic M. Aurelius definea valoarea ca fiind „măsurată prin valoarea a ceea ce prețuiește o persoană” [1, p. 79]. Acesta susține că valoarea unei persoane poate fi înțeleasă prin analizarea a ceea ce individul consideră a fi important sau demn de prețuit în viață. Prin această definiție se sugerează că ceea ce oamenii apreciază și își doresc dezvăluie aspecte semnificative ale propriilor valori și priorități.

Această perspectivă poate fi interpretată în mai multe moduri. În primul rând, indică faptul că valoarea individului poate fi înțeleasă în funcție de ceea ce acesta consideră important în viața sa, cum ar fi relațiile, realizările personale, dezvoltarea spirituală sau alte aspecte. În al doilea rând, această definiție subliniază faptul că valorile personale sunt subiective și individuale. Ceea ce o persoană prețuiește poate să difere semnificativ de la una la alta, iar această diversitate de valori contribuie la diversitatea culturală și la variabilitatea modurilor în care oamenii percep și își trăiesc viața. În concluzie, definiția lui M. Aurelius subliniază importanța valorilor personale în evaluarea valorilor unei persoane, precum și subliniază subiectivitatea și individualitatea acestor valori.

Dintr-o perspectivă sociologică, T. Parsons definea valorile ca fiind „motivațiile ultime ale indivizilor și colectivităților" [2, p.13] și le consideră elemente definitorii pentru viața socială. Aceasta conduce la identificarea manifestării valorilor nu doar prin comportament, ci mai ales prin atitudini, deoarece atitudinile reprezintă expresia directă a valorilor.

Psihologii A. Langle și A. Leontiev definesc „valorile" ca fiind atitudinea unei persoane față de sine și față de propria viață. Acest aspect este esențial, deoarece subliniază faptul că valorile nu sunt doar concepte abstracte, ci au un impact puternic asupra interiorului și comportamentului unei persoane. De asemenea, se subliniază că valorile unei persoane se formează într-un context cultural specific și devin importante pentru individ atunci, când dobândesc un sens personal [3, p.133].

În cadrul disciplinelor socioumanistice se disting două definiții fundamentale ale valorii. Sociologul român P. Iluț definește valoarea ca „principii generale și abstracte despre ceea ce este important și de prețuit în viață, despre cum trebuie oamenii să se comporte și să aprecieze evenimentele, situațiile, fenomenele etc." [4, p. 11]. Această definiție subliniază caracterul abstract și general al valorilor, care ghidează percepțiile și comportamentele oamenilor în viață.

La rândul său, antropologul american C. Kluckhohn descrie valoarea ca o „concepție, explicită și implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil, care influiențează selecția modurilor, mijloacelor și scopurilor disponibile ale acțiunii" [*apud* 5, p. 133]. Această definiție subliniază dimensiunea acțională a valorilor, arătând că acestea reprezintă nu doar idei abstracte, ci și principii care ghidează acțiunile umane.

Prin urmare, ambele definiții recunosc importanța valorilor în modelarea comportamentului uman și în orietarea deciziillor individuale și de grup.

Sociologul german M. Weber a oferit o perspectivă complexă asupra aspectului valoric. Lucrările sale au continuat să fie fundamentale pentru înțelegerea rolului valorilor în societatea modernă și în acțiunile individuale. Weber a dezvoltat conceptul „axația valorilor" (Wertratuonalitat), care se referă la acțiunile motivate de valori și obiective personale. El a distins între două tipuri de raționalitate în acțiunea umană: raționalitatea instrumentală, care se referă la mijloacele eficiente pentru atingerea unui

scop, și raționalitatea valorică, care se referă la acțiuni motivate de valori și obiective personale [6, p. 103].

Aceeași perspectivă asupra valorii se regăsește la J. Sczepanski Prin definiția valorii, sociologul polonez subliniază rolul esential al valorilor în societate și evidențiază mai multe funcții ale acestora [7, p. 79]:

– Regulează năzuințele și comportamentele umane: aceasta înseamnă că valorile stabilesc standardele și orientările pentru ceea ce oamenii doresc să atingă și cum să se comporte pentru a atinge aceste scopuri. Valorile acționează ca ghiduri pentru acțiunile individuale.

– Permit aprecierea comportamentului altora: valorile furnizează un cadru prin care oamenii pot evalua și înțelege comportamentul celor din jur. Ele ajută la stabilirea unui sistem de referință pentru evaluarea acțiunilor și a caracteristicilor altor persoane.

– Servesc ca bază de apreciere a unității sociale și a membrilor grupului: valorile contribuie la formarea identității și a apartenenței la un grup social sau cultural. Ele definesc ceea ce grupul consideră important și demn de apreciat, ceea ce contribuie la coeziunea socială.

– Influențează asupra ierarhiei sociale: valorile pot influența poziția socială și ierarhia într-o societate. Oamenii care împărtășesc valorile predominante ale societății au tendința de a se integra mai bine și de a obține un statut social mai înalt.

– Influențează principiile de conviețuire socială: valorile influențează modul în care oamenii interacționează în societate. Ele pot contribui la stabilirea regulilor și normelor sociale care guvernează comportamentul și convețuirea într-o comunitate.

Psihologul american G. Allport afirmă că *„o valoare este o convingere pornind de la care omul acţionează cu preferinţă”* [8, p. 454]. Din această definiție putem sustrage mai multe idei pe care Allport le atribuie valorii:

– Valoarea ca convingere: aceasta subliniază natura subiectivă și cognitivă a valorii. Valoarea este percepută ca idee sau convingere pe care oamenii o au în legătură cu ceea ce are preț.

– Determinarea acțiunii umane: valorile au un impact direct asupra comportamentului uman, exercitând o influență puternică asupra modului în care oamenii acționează. Ele nu reprezintă doar niște concepte abstracte.

– Acțiune cu preferință: valoarea nu doar motivează acțiunile, dar determină și preferința pentru anumite acțiuni sau opțiuni. Oamenii tind să acționeze în mod preferențial în direcția valorilor lor. Acest aspect subliniază puterea valorilor de a influența alegerile și comportamentul.

Reieșind din cele prezentate, conchidem că conceptul de valoare este complex, subiectiv și evolutiv, influențând profund modul în care oamenii percep și trăiesc viața, luând în considerare convingerile, principiile și preferințele lor personale și colective. Valorile au un rol esențial în modelarea comportamentului uman și a cel social, în general.

În continuare ne vom centra pe analiza conceptului „orientare valorică”. În ge-

neral, orientările valorice pot fi definite ca un set de valori și convingeri care ghidează gândirea, atitudinile și comportamentul unei persoane sau al unor grupuri. Este de subliniat că există diferite abordări pentru a explora și înțelege formarea orientărilor valorice.

Filosoful rus T.H. Пороховская definește orientările valorice ca fiind „reflecția valorilor în conștiința umană" și le consideră „scopuri strategice de viață și viziuni comune asupra lumii" [*apud* 9, p. 213]. Prin această definiție, orientările valorice sunt percepute ca elemente ale conștiinței personalității care reflectă ceea ce este esențial și cel mai important pentru o persoană. Acest lucru sugerează că orientările valorice sunt centrate în jurul valorilor personale și al viziunii asupra lumii. Această perspectivă subliniază rolul central al orientărilor valorice în modelarea conștiinței umane și în ghidarea comportamentului.

Ф.Б. Яшин susține că „orientările valorice reprezintă cea mai importantă componentă a structurii personalității" [*apud* 9, p. 214]. Psihologul rus subliniază că sistemul orientărilor valorice ale individului reflectă legătura profundă dintre individ și societate, instituții, cultură și valorile acesteia. Această perspectivă subliniază că orientările valorice se bazează pe o alegere liberă și o analiză comprehensivă a intereselor și nevoilor individuale ale unei persoane în viață. Ele sunt esențiale pentru înțelegerea identității și motivației individuale.

Cercetătorii Ф.Г. Здравомыслов și В.А. Ядов descriu orientările valorice ca fiind „o componentă a structurii conștiinței personalității". Aceasta reprezintă „o axă a conștiinței și a autoconștiinței" [*apud* 9, p. 214] și servește ca bază pentru gânduri și sentimente. Acest punct de vedere sugerează că orientările valorice reprezintă nucleul în jurul căruia gravitează conștiința și autoconștiința și joacă un rol crucial în reglementarea comportamentului conștient în contextul social.

В.С. Мухина menționează că conceptul „orientare valorică" se contrapune valorilor standard ale grupului, clasei, națiunii sau sistemului social [*apud* 10, p. 21]. Acest lucru sugerează că individul poate avea orientări valorice personale, care pot fi diferite de cele ale societății sau grupului din care acesta face parte.

Psihologul american A. Maslow, în renumita sa teorie ierarhică a nevoilor, accentuează aspectul valoric al dezvoltării umane [11, p. 117-119]. Prin prisma acestei teorii, oamenii au o ierarhie de nevoi, iar valorile și orientările valorice pot influența modul în care indivizii își prioritizează aceste nevoi, precum și deciziile și acțiunile lor în ansamblu. De exemplu, o persoană cu valori orientate spre succes profesional poate investi mai mult timp și efort în dezvoltarea carierei lor decât în dezvoltarea relațiilor personale.

Pornind de la ideile lui A. Maslow, sociologul american R. Inglehart aduce o contribuție esențială la perceperea evoluției orientărilor valorice în timp. El susține că valorile culturale ale societății tind să se schimbe odată cu dezvoltarea economică și modernizarea acesteia, identificând o tranziție de la „valori materiale" la „valori postmateriale" [*apud* 12, p. 68-70]. Prin aceasta, oamenii trec de la preocupările legate de necesitățile de bază la preocupările legate de calitatea vieții, drepturile individuale și

preocupările pentru mediu. Inglehard a argumentat că schimbările în valorile culturale sunt strâns legate de diferențele dintre generații. În acest sens, el susține că tinerii sunt mai predispuși să adopte valori post-materiale, în timp ce generațiile mai în vârstă tind să păstreze valori materiale tradiționale. De asemenea, cercetătorul analizează impactul globalizării asupra valorilor culturale. El susține că globalizarea poate duce la o convergență a valorilor, dar și la păstrarea diversității culturale. Unele societăți pot asimila valori globale, în timp ce altele își păstrează tradițiile și valorile unice.

Conchidem, deci, că orientările valorice reprezintă aspecte esențiale ale conștiinței umane și ale personalității individuale. Acestea reflectă ceea ce este esențial pentru o persoană și joacă un rol crucial în modelarea conștiinței și comportamentului său.

Studierea orientărilor valorice în Republica Moldova reprezintă un subiect de interes major pentru cercetători autohtoni (*V. Blajco, L. Malcoci, V. Mîndru, T. Comendant, I. Gînci, V. Goraş-Postică, M. Buciuceanu, A. Oceretnîi, O. Paladi și al.*), așa cum demonstrează numeroasele studii realizate de aceștia, abordând diverse aspecte valorice în contextul societății moldovenești contemporane.

CONCLUZII

Analiza întreprinsă asupra conceptelor „valoare” și „orientare valorică” scoate în evidență faptul că valoarea este un concept complex și evolutiv, iar orientările valorice reprezintă aspecte esențiale ale personalității umane și ale societății, ghidând atitudinile și comportamentele individuale și colective. Aceste concepte nu sunt doar teoretice, ci au un impact real asupra modului în care persoana se percepe pe sine și interacționează cu lumea înconjurătoare, având un rol major în modelarea conștiinței umane și în ghidarea comportamentului.

Perspectiva lui Inglehard asupra schimbării valorilor culturale în societățile moderne subliniază influența dezvoltării economice și a globalizării asupra orientărilor valorice. Valorile post-materiale devin mai importante odată cu trecerea de la preocupările legate de satisfacerea necesităților de bază la preocupări pentru calitatea vieții și a drepturilor individuale.

Referințe:

1. AURELIUS, M. *Meditații.* București: Librex, 2022. ISBN: 9786068894829
2. PALADI, O. *Implicarea conştiinţei de sine în sistemul de valori al personalităţii adolescentului*: Teză de doctor în psihologie. Chişinău, 2011.
3. GUȚU, Z., DOHOTARU, M. Axiologie – cadru de referinţă în formarea orientărilor valorice la studenţi. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr. 9 (109). Seria „Științe ale educației”, p. 133-138.
4. ILUȚ, P. *Valori, atitudini şi comportamente sociale*. Iaşi: Polirom, 2004. 256 p. ISBN: 973-681-763-6
5. MIHAEL, D. HILLS. *Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation*

Theory, p. 9. Disponibil: https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=orpc [Accesat: 13.06.2023].
6. WEBER, M. *Etica protestantă şi spiritul capitalismului*. Bucureşti: Librom Antet S.R.L., 2003. ISBN 973-87575-0-4
7. SCZEPANSKI, J. *Noţiuni elementare de sociologie.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1972.
8. ALLPORT, G.W. *Structura şi dezvoltarea personalităţii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981. 268 p. ISBN: 9782804111489
9. PALADI, O. Orientările valorice – elemente ale structurii personalităţii. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaţionale*. 11-12 octombrie 2019, Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2019, p. 212-217. ISBN 978-9975-48-156-4
10. ANTOCI, D. Particularitățile formării orientării valorice la adolescenți și tineri. În: *Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective,* vol. 1. Chişinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, p. 6-11. ISBN 978-9975-76-284-7
11. MASLOW, A.H. *Motivaţie şi personalitate.* / Trad.: A. Răsuceanu. Bucureşti: Trei, 2007. 510 p. ISBN 978-973-707-159-0
12. JAN W. VAN DETH. The Persiatence of Materialist ant Post-Materialist Value Value Orientatios. In: European Journal of Political Research. Amsterdam: Elsevies Scientific Publishing Company, 1983, no 11, pp.63-79.

PRACTICA YOGA ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

YOGA PRACTICE IN SCIENTIFIC RESEARCH

Mihaela-Anda DRAGOMIR, ORCID:
Romania, Universitatea de Stat Moldova

CZU: 330.59:159.961

e-mail: mihaeladragomir@gmail.com

Yoga is an ancestral practice which has captivated people's minds and spirit along the centuries, evolving in a complex and varied manner. Although its roots are related to ancient Indian traditions, yoga quickly spread throughout the world and became a significant component of contemporary life. In modern era, where the stress, anxiety and diseases related to lifestyle are becoming more prevalent, the practice of yoga has gained increased popularity, both among practitioners and researchers. In a world full of challenges and uncertainties, yoga is still considered a beacon of light, a possible holistic method to improve the quality of life. In an era where scientific research is essential for validating and implementing practices in everyday life, scientific articles analyzing and evaluating the effects of yoga are becoming more and more relevant. In this context, the present article aims to explore the evolution of the practice of yoga, review recent research attesting to its benefits, and provide insight into future research directions in this area.

Keywords: *meditation, quality of life, social changes, wellness, yoga practice.*

INTRODUCERE

Yoga este o practică ancestrală care a captivat mințile și inimile oamenilor de-a lungul secolelor, evoluând într-o formă complexă și diversă. Cu toate că rădăcinile sale pot fi urmărite în tradițiile vechi din India, yoga s-a răspândit rapid în întreaga lume și a devenit o componentă semnificativă a vieții contemporane. În era modernă, în care stresul, anxietatea și bolile legate de stilul de viață devin tot mai prevalente, practica yoga a dobândit o popularitate crescută atât în rândul practicanților, cât și în rândul cercetătorilor. Într-o lume plină de provocări și incertitudini, yoga este considerată în continuare un far de lumină, o posibilă metodă holistică de îmbunătățire a calității vieții. Într-o eră în care cercetarea științifică este esențială pentru validarea și implementarea practicilor în viața de zi cu zi, articolele științifice care analizează și evaluează efectele yoga devin din ce în ce mai relevante. În acest context, articolul de față își propune să exploreze evoluția practicii yoga, să analizeze cercetările recente care atestă beneficiile acesteia și să ofere o perspectivă asupra direcțiilor viitoare de cercetare în acest domeniu.

MATERIAL ȘI METODĂ

În ultimele decenii s-a observat o tendință de a integra tradițiile milenare ale yoga cu cercetarea științifică modernă. Acest lucru a permis o abordare mai riguroasă și mai obiectivă în evaluarea efectelor yoga asupra sănătății. Cercetătorii au utilizat metode științifice precum studiile clinice randomizate controlate și tehnici de imagistică ce-

rebrală pentru a investiga mecanismele prin care yoga acționează asupra corpului și minții umane. Această integrare a tradiției și științei a contribuit la creșterea interesului și relevanței practicii yoga în cercetare. Actualitatea practicii yoga în cercetare se datorează evidențelor științifice solide care susțin beneficiile acestei practici milenare în sănătatea și bunăstarea umană, creșterii interesului pentru sănătatea mintală și bunăstare, integrării tradiției și științei, precum și aplicațiilor sale în diverse domenii. Yoga a fost studiată într-o varietate de domenii, cum ar fi sănătatea mintală, sănătatea fizică, neuroștiințele, gestionarea durerii, reziliența, dezvoltarea personală și ale multe altele. Această diversitate de domenii de cercetare relevă potențialul vast al yoga și abilitatea sa de a aduce beneficii în multiple aspecte ale vieții umane. Această lucrare reprezintă un studiu axat pe analiza istoriografică a practicii yoga, cu scopul de a oferi noi perspective asupra direcțiilor de cercetare în acest domeniu.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Cadrul teoretic al practicii yoga pune accent pe interconectarea dintre corp, minte și spirit și pe importanța vitală de a dezvolta o relație armonioasă și echilibrată între aceste trei elemente ale dimensiunilor ființei umane. Potrivit teoriei yoga, atingerea unor niveluri ridicate de atenție, conștientizare a propriilor gânduri, emoții și reflectarea intensă asupra lor sunt esențiale pentru a dezvolta bunăstarea în toate planurile existenței.

Practica yoga a suferit de-a lungul istoriei sale de câteva milenii o serie de modificări și ajustări, în așa fel încât să poată fi practicată de omul modern, supus în mare parte dezvoltării urbane, ale cărui modificări psihologice și fiziologice sunt esențiale de luat în calcul într-o astfel de practică atât de complexă. Yoga modernă, derivată din Hatha Yoga, se bazează în mare parte pe asane (posturi fizice), pranayama (tehnici de respirație), tehnici de relaxare și meditație, abordând astfel o mare parte din structura fizică, mentală și emoțională a omului. În anumite școli de yoga se practică și mantrele (sunete sau cântece cu impact spiritual), însă numărul practicanților care includ mantrele în practica lor este destul de scăzut, comparativ cu cei care au o abordare fizică și mentală a practicii.

– ***Asanele*** reprezintă o serie de posturi corporale, de regulă așezate într-o succesiunie logică din punct de vedere bio-mecanic, menite să întindă și să tonifieze anumite părți ale corpului. Practicarea asanelor are rolul de a menține sănătatea fizică a organismului, de a îmbunătăți flexibilitatea, echilibrul și puterea fizică;

– ***Pranayama*** implică exerciții de respirație care se focalizează pe îmbunătățirea sistemului respirator și a tiparelor de respirație, în general. Practicarea pranayama poate ajuta la calmarea sistemului nervos și a planului mental, la reducerea nivelului de stres, precum și la ridicarea nivelurilor de energie și la îmbunătățirea sănătății fizice;

– ***Tehnicile de relaxare*** se referă, în general, la postura Savasana, în care practicantul stă întins pe spate, lăsând corpul să se relaxeze complet. De cele mai multe ori, aceste tehnici de relaxare sunt însoțite de o meditație ghidată sau imagerie mentală [1]. Răspunsul de relaxare obținut astfel de corp și minte îi permite sistemului nervos para-

simpatic să devină dominant în acele momente și să acționeze în refacerea structurilor celulare la nivelul coprului și al creierului;

– ***Meditația*** este un aspect deosebit de important al practicii yoga, deoarece permite dezvoltarea unei atenții mai clare, îmbunătățește concentrarea și reface conexiunea minții umane cu procesele interne fizice și emoționale. Meditația poate ajuta practicantul să liniștească dialogul interior al minții, să atingă stări de pace interioară și calm mai profunde.

Practica yoga a devenit un subiect de cercetare tot mai important în ultimele decenii. Cercetarea privind yoga se concentrează pe înțelegerea și evaluarea beneficiilor acestei practici asupra sănătății și bunăstării umane. Gradul de cercetare a practicii yoga poate fi evaluat, în principal, prin prisma aspectelor medicale, o mare parte a studiilor asupra efectelor yoga fiind făcute dintr-o abordare a sănătății fizice. Acestea includ studii controlate randomizate, studii observaționale și studii de laborator care investighează impactul yoga asupra diferitelor aspecte ale sănătății mentale și fizice [2, 3, 4]. De asemenea, utilizarea tehnologiilor de imagistică cerebrală, cum ar fi imagistica prin rezonanță magnetică funcțională (fMRI), și măsurătorile fiziologice, cum ar fi monitorizarea inimii și a sistemului nervos autonom, au permis cercetătorilor să exploreze modul în care yoga influențează structura și funcționarea creierului, precum și răspunsurile fiziologice la practică. Aceste metode obiective au oferit date suplimentare asupra mecanismelor prin care yoga poate avea efecte benefice.

Studiile au arătat că practica yoga poate reduce nivelul de stres și poate îmbunătăți capacitatea de gestionare a stresului. În special, tehnici precum yoga nidra și meditația au demonstrat efecte semnificative în reducerea stresului [5, 6]. Mai mult, practica yoga a început să fie folosită drept intervenție clinică în tratarea cu succes a afecțiunilor generate de stres, în ciuda faptului că mecanismele prin care aceasta funcționează atât de eficient încă nu sunt suficient de clare. Într-o lume condusă de stres și dominată la nivel individual, dar și instituțional de bolile cardiovasculare, interesul cercetătorilor privind efectele yoga asupra sănătății inimii și a sistemului cardiovascular este unul crescut. Conform cercetărilor efectuate până acum, practica yoga poate contribui la reducerea tensiunii arteriale și a riscului de boli cardiovasculare. Studiile au arătat că practica regulată a yoga poate avea un efect benefic asupra sănătății inimii prin reducerea tensiunii arteriale [7, 8] și a nivelului de colesterol [9]. În ceea ce privește durerile cronice, yoga a fost asociată cu o reducere semnificativă a acestora, cum ar fi durerile de spate [10] și de articulații [11]. Unele studii au arătat că practica yoga poate îmbunătăți calitatea vieții persoanelor care suferă de astfel de dureri. De asemenea, există cercetări care sugerează că yoga poate avea un impact pozitiv asupra sistemului imunitar, stimulând răspunsul imun și creșterea rezistenței la infecții [12, 13].

În afară de abordarea medicală, există numeroase studii cu privire la practica yoga efectuate dintr-o perspectivă psihologică, privind efectele practicii asupra stării mentale, emoționale și a mecanismelor interne de autoreglare ale individului. Yoga s-a dovedit a fi un instrument util în aducerea echilibrului interior, în special în cazul anxietății,

depresiei sau în gestionarea stresului. Însă yoga nu este doar o serie de poziții fizice și tehnici de respirație; este o filozofie și o cale de viață care implică o conștientizare profundă a sinelui. Această practică milenară promovează introspecția, conștientizarea prezentului și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de viață. În consecință, efectele sale psihologice se extind mult dincolo de calmarea anxietății și reducerea stresului. Studiile recente au arătat că yoga poate contribui la îmbunătățirea stimei de sine, a concentrării, a creativității și a gestionării emoțiilor.

O altă serie de cercetări cu privire la practica yoga se referă la impactul pe care acesta îl are asupra proceselor sociale. Procesele sociale se referă la modul în care oamenii interacționează între ei și se comportă în grupuri și comunități. Aceste procese includ comunicarea, influența socială, conformitatea, comportamentul de grup, normele sociale, schimbul social și conflictele. Procesele sociale pot fi influențate de factori precum cultura, istoria, mediul și economia și pot afecta atât indivizii, cât și societatea în ansamblu. Potrivit cercetărilor efectuate până în prezent, yoga poate influența pozitiv procesele sociale prin îmbunătățirea calității vieții și a sănătății mintale și fizice a practicanților de yoga. Prin reducerea nivelului de stres și anxietate, yoga poate ajuta la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și a comunicării, în timp ce prin îmbunătățirea sănătății fizice poate contribui la o mai mare implicare în activități sociale și comunitare. De asemenea, yoga poate ajuta la dezvoltarea unor calități precum empatia, compasiunea, toleranța și respectul față de ceilalți, care pot avea un impact pozitiv asupra proceselor sociale. În acest sens, în anul 2013 a fost efectuată o analiză calitativă a impactului pe care practica yoga îl are asupra relațiilor interpersonale. Cercetarea [14] a identificat patru teme distincte ale practicii yoga: aceasta duce spre transformare personală, crește numărul de interacțiuni sociale, oferă mecanisme de adaptare la pierderile și dificultățile din relații și duce la transcendență spirituală. Participanții la studiu cred că relațiile interpersonale s-au îmbunătățit datorită schimbării de atitudine și perspectivă, ca urmare a practicii yoga. Aceștia susțin că au devenit mai răbdători, mai altruiști, mai calmi și mai conștienți de sine. Cocluziile studiului arată că există un aspect al comunității asociat cu practica yoga care poate fi benefic asupra sănătății sociale și spirituale a practicanților și că yoga poate fi benefică în special populației cu risc de izolare, precum persoanele vârstnice, depresive sau aflate în crize existențiale. O altă cercetare calitativă publicată în anul 2018 [15] a avut ca scop înțelegerea mai profundă a modului în care se percep modificările relațiilor intra- și interpersonale, dar și dezvoltarea unui model conceptual prin care yoga are o influență relațională, atât față de propria persoană, cât și față de societate. Studiul a fost desfășurat pe un eșantion de 107 practicanți de yoga, concluziile cercetării fiind că practica tinde să îmbunătățească relațiile intrapersonale prin compasiune și conștientizare, dar și pe cele interpersonale, prin dezvoltarea compasiunii și a conexiunii sociale, punându-se accent pe necesitatea testării empirice ulterioare a modelului conceptual.

În România se poate observa o deschidere către cercetarea științifică asupra efectelor yoga în ultimii ani. Deși nu sunt la fel de numeroase precum cele de la nivel european

și nici pe departe precum cele din Statele Unite sau India, cercetările din România au analizat efectele practicii asupra sănătății și ale altor aspecte la nivel local.

Un studiu realizat în 2021 în România, publicat în International Journal of Environmental Research and Public Health, a investigat efectele yoga asupra sănătății mintale la adulții din mediul urban [16]. Studiul a constatat că practica yoga a redus semnificativ nivelurile de stres și anxietate la subiecții testați. Un alt studiu realizat în 2021, publicat în jurnalul Medicina Sportivă, a investigat efectele yoga asupra calității vieții la pacienții cu artrită reumatoidă din România [17]. Studiul a constatat că practica yoga a îmbunătățit semnificativ calitatea vieții și a redus durerea și rigiditatea la pacienții testați. Iar un studiu publicat în 2017 în Journal of Physical Education and Sport a investigat efectele yoga asupra echilibrului și coordonării la adolescenții din România [18]. Studiul a constatat că practica yoga a îmbunătățit semnificativ echilibrul și coordonarea la subiecții testați.

Și în Republica Moldova există antecedente privind cercetarea științifică a efectelor practicii yoga. Deși abordarea este una timidă și axată în special pe particularitățile fizice ale practicii, fiind publicate în Journal of Research in Yoga and Physical Education, o revistă academică din Republica Moldova care publică cercetări despre yoga, sport și activități fizice, deschiderea spre acest subiect de studiu există, confirmând astfel necesitatea unei cercetări mai amănunțite. În Republica Moldova, cel mai recent studiu privind efectele practicii yoga a fost publicat în 2017, în el fiind analizate efectele terapiei yoga asupra managementului stresului [19]. Cercetarea a implicat un grup de subiecți care au urmat un program de terapie yoga timp de 8 săptămâni. Evaluările efectuate înainte și după program au inclus măsurători ale nivelurilor de stres, anxietate și depresie, precum și măsurători ale tensiunii arteriale și ale ritmului cardiac. Rezultatele studiului au arătat o reducere semnificativă a nivelurilor de stres, anxietate și depresie la subiecții care au urmat programul de terapie yoga. De asemenea, s-a observat o scădere semnificativă a tensiunii arteriale și a ritmului cardiac. Autorii concluzionează că terapia yoga poate fi un instrument util în managementul stresului și îmbunătățirea sănătății mintale și fizice. O altă cercetare a avut loc în 2016, menită să investigheze efectele terapiei yoga asupra persoanelor cu hipertensiune arterială [20]. Au fost selectate 60 de persoane cu hipertensiune arterială, divizate în două grupuri de testare: un grup a urmat o terapie yoga de 60 de minute pe zi, timp de 6 săptămâni, iar celălalt grup a fost tratat cu medicamente antihipertensive standard. Rezultatele au arătat o reducere semnificativă a tensiunii arteriale sistolice și diastolice la ambele grupuri, dar grupul care a urmat terapia yoga a înregistrat o reducere mai mare și a prezentat o îmbunătățire semnificativă a stării generale de sănătate. În anul 2015, în Republica Moldova a vut loc prima evaluare a impactului yoga asupra bunăstării. Publicat în Journal of Research in Yoga and Physical Education, studiul [21] a avut ca scop evaluarea efectelor practicii yoga asupra sănătății și stării de bine a practicanților din Republica Moldova. Cercetarea a inclus un eșantion de 200 de persoane cu vârste cuprinse între 18 și 55 de ani, care au practicat regulat yoga timp de cel puțin 6 luni. Rezultatele au arătat că practica yoga a dus la îmbunătățirea

stării de sănătate fizică și mintală a subiecților testați, precum și la reducerea nivelului de stres și anxietate și la creșterea nivelului de relaxare. Concluzia cercetării a fost că practica yoga poate fi benefică pentru sănătatea și bunăstarea persoanelor care o practică regulat. În ceea ce privește starea de sănătate și afecțiunile cronice, în 2014 în Journal of Research in Yoga and Physical Education a fost publicat un studiu care a investigat efectele yoga asupra managementului durerii. Cercetătorii din Republica Moldova au realizat un studiu pe un grup de subiecți cu vârsta între 30 și 50 de ani, cu dureri cronice de spate. Participanții au urmat un program de yoga de 12 săptămâni și au fost supuși unor evaluări la începutul și la sfârșitul programului. Studiul a constatat că yoga a redus semnificativ intensitatea durerii și a îmbunătățit funcția fizică și mentală a subiecților. Aceste rezultate sugerează că yoga poate fi o opțiune eficientă și sigură pentru managementul durerii cronice de spate.

CONCLUZII

Un aspect notabil este creșterea continuă a interesului pentru yoga în rândul cercetătorilor și comunității științifice de-a lungul ultimelor decenii. De la primele studii de pionierat din anii ‘60 și ‘70, yoga a devenit un subiect de cercetare din ce în ce mai important, cu un număr tot mai mare de studii publicate. Practica yoga a depășit granițele culturale și tradiționale pentru a deveni o preocupare globală pentru sănătatea și bunăstarea umană. Studiul istoriografic asupra yoga și cercetarea științifică arată că yoga a evoluat de la o practică tradițională spre un domeniu de cercetare bine dezvoltat și respectat. Ea continuă să ofere promisiuni semnificative pentru îmbunătățirea sănătății și a bunăstării, fiind un subiect fascinant pentru cercetători și practicanți deopotrivă.

Se evidențiază impactul pozitiv al yoga asupra sănătății mintale, în special în ce privește reducerea stresului, anxietății și depresiei, aceste descoperiri având implicații semnificative pentru gestionarea și tratamentul afecțiunilor mintale. Se poate observa din cercetările anterioare că yoga a câștigat teren ca terapie complementară în tratamentul unor afecțiuni medicale, inclusiv tulburări de sănătate mintală, boli cardiovasculare și afecțiuni musculoscheletale. Aceasta sugerează potențialul său în îmbunătățirea rezultatelor tratamentului medical tradițional.

Cu toate că există dovezi solide privind beneficiile yoga, cercetarea continuă este esențială pentru a înțelege pe deplin potențialul acestei practici, atât în planul sănătății fizice, cât și al celei mintale, dar și în ceea ce privește beneficiile sociale specifice pe care practica yoga le poate dezvolta.

Referințe:

1. BENCE, N. *Mental Imagery*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/mental-imagery/>.
2. TIEDERMANN, A. et al. Yoga for balance improvement in older adults: A

systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. In: *International Journal of Yoga*, 2020.
3. PARK, J. et al. *The effectiveness of yoga for chronic musculoskeletal pain: A systematic review and meta-analysis*. Pain Physician, 2017.
4. SCHIMD, A.A. et al. *Yoga for stroke rehabilitation: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials*. Stroke, 2012.
5. CRAMER, H., ANHEYER, D., LAUCHE R., DOBOS, G. A systematic review of yoga for major depressive disorder. In: *Journal of Affective Disorders*, 2016, no 213, pp.70-77.
6. RILEY, K.E., PARK, C.L. How does yoga reduce stress? A systematic review of mechanisms of change and guide to future inquiry. In: *Health Psychology Review*, 2015, no 9(3), pp. 379-396.
7. HAGINS, M., STATES, R., SELFE, T., INNES, K. *Effectiveness of yoga for hypertension: Systematic review and meta-analysis*. Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2013.
8. TYAGI, A., COHEN, M. Yoga and hypertension: A systematic review. In: *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 2014, no 20(2), pp. 32-59.
9. CHU, P., GOTNIK, R.A., YEH, G.Y., GOLDIE, S.J., HUNINK, M.G. The effectiveness of yoga in modifying risk factors for cardiovascular disease and metabolic syndrome: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. In: *European Journal of Preventive Cardiology*, 2016, no 23(3), pp. 291-307.
10. SHERMAN, K.J., CHERKIN, D.C., COOK, A.J., HAWKES, R.J., DEYO, R.A., WELLMAN, R.D. Comparison of yoga, exercise, and education for the treatment of chronic low back pain: A randomized controlled trial. In: *JAMA*, 2011, no 305(10), pp. 1061-1068.
11. BUSSING, A., OSTERMANN, T., LUDTKE, R., MICHALSEN, A. Effects of yoga interventions on pain and pain-associated disability: A meta-analysis. In: *The Journal of Pain*, 2012, no 13(1), pp. 1-9.
12. BLACK, D.S., SLAVICH, G.M. Mindfulness meditation and the immune system: A systematic review of randomized controlled trials. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2016, no 1373(1), pp. 13-24.
13. KIECOLT-GLASER, J.K., CHRISTIAN, L., PRESTON, H., HOUTS, C.R., MALARKEY, W.B., EMERY, C.F., GLASER, R. Stress, inflammation, and yoga practice. In: *Psychosomatic Medicine*, 2010, no 72(2), pp. 113-121.
14. ROSS, A., BEVANS, M., FRIEDMANN, E., WILLIAMS, L., THOMAS, S. “I Am a Nice Person When I Do Yoga!!!”: A Qualitative Analysis of How Yoga Affects Relationships. In: *Journal of Holistic Nursing*, 2014, no 32(2), pp. 67-77. doi:10.1177/0898010113508466
15. KISHIDA, M., MAMA, S.K., LARKEY, L.K., ELAVSKY, S. Yoga resets my inner peace barometer: A qualitative study illuminating the pathways of how

yoga impacts one's relationship to oneself and to others. In: *Complementary Therapies in Medicine*, Vol. 40, 2018, pp. 215-221, ISSN 0965-2299. https://doi.org/10.1016/j.ctim.2017.10.002

16. FOTEA, L.O., BĂBAN, M., BENEDEC-DĂDEANU, L., DRUȚĂ, E., BUZOIANU, A.D. The Effect of a Yoga Program on Mental Health among Urban Adults: A Randomized Controlled Trial. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, no. 6, p. 3226. https://doi.org/10.3390/ijerph18063226
17. BĂLAN, A.C., BĂLAN, R.A., MOTOGNA, I.I., MOTOGNA, C.D., POPA, I.V. The Effects of Yoga on Quality of Life, Pain and Stiffness in Rheumatoid Arthritis Patients. In: *Medicina Sportivă - Journal of Romanian Sports Medicine Society*, 2021, no 17(3), pp. 2872-2880. https://doi.org/10.2478/medsport-2021-00539
18. BARTHA, L.L., SZABO, D.N., VARGA, L., FAZAKAS, I.T. Yoga practice improves the body balance and coordinative abilities in young healthy adults. In: *Journal of Physical Education and Sport*, 2017, vol. 17, no. 1, pp. 10-14. https://doi.org/10.7752/jpes.2017.s1023
19. BIVOL, R., COJUHARI, S., CUZNETOV, V., GAINA, D. Yoga Therapy for Stress Management. In: *Journal of Research in Yoga and Physical Education*, 2017, no 5, pp. 23-28.
20. GAINA, D., BIVOL, R. Yoga Therapy for People with Hypertension. In: *Journal of Research in Yoga and Physical Education*, 2016, no 4, pp. 29-35.
21. CUZNETOC, V., COJUHARI, S., BIVOL, R. Yoga Practice and Its Effects on Health and Well-Being. In: *Journal of Research in Yoga and Physical Education*, 2015, no 3, pp. 1-8.

ANALIZA COEZIUNII SOCIALE DIN REPUBLICA MOLDOVA PRIN PRISMA DINAMICII ÎNCREDERII ÎN INSTITUȚII

ANALYSIS OF SOCIAL COHESION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA THROUGH THE PRISM OF THE DYNAMICS OF TRUST IN INSTITUTIONS

Victor MOCANU, ORCID: 0000-0002-2898-0093
Institutul de Cercetări Juridice Politice și Sociologice al USM,
Chișinău, Republica Moldova

Ion MOCANU, ORCID: 0000-0001-6423-0567
Institutul de Cercetări Juridice Politice și Sociologice al USM,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 316.64:316.334(478)

e-mail: atitudinemd@gmail.com
e-mail: mocanu.i@gmail.com

This article examines the dynamics of social trust in the Republic of Moldova, focusing on the interaction between dispositional factors and the social environment. Survey data provided by the Institute of Public Policy reveals that trust in institutions and perceptions of the country's development direction have undergone significant fluctuations in recent years. On one hand, trust is influenced by dispositional factors such as local culture and collective values. On the other hand, the social environment is strongly shaped by political, economic, and social conditions, making it susceptible to changes within a relatively short timeframe. The authors recommend the development of an integrated analytical model and the promotion of transparency, institutional accountability, and civic engagement to strengthen trust and social cohesion in the Republic of Moldova.

Keywords: *secondary data analysis, social cohesion, social environment, social trust.*

INTRODUCERE

În perioada post-sovietică timpurie, Republica Moldova a fost martoră la un entuziasm inițial al populației față de noile valori democratice, care erau văzute drept fundamentale pentru aplicarea reformelor socioeconomice. Cu toate acestea, procesul democratic s-a confruntat cu o serie de obstacole semnificative, care reieșeau din trecutul socialist: dependența profundă a individului față de stat, capacitatea redusă de asociere voluntară a cetățenilor, înțelegerea limitată a modului în care funcționează instituțiile democratice, clivajele profunde dintre grupurile entice etc.

Cercetătorii occidentali explică dependența profundă a individului față de stat prin teoria „statului paternalist”, care analizează rolul dominant al statului în viața indivizilor în regimurile totalitare sau autoritare. Această teorie sugerează că în astfel de sisteme statul exercită un control extins asupra cetățenilor și le oferă grijă și protecție, dar în schimb, solicită loialitate și supunere [1]. Relația dintre stat și cetățeni este adesea

percepută ca una similară cu cea dintre un părinte și un copil, de unde și numele „stat paternalist”.

În contextul Republicii Moldova, în perioada post-sovietică, teoria statului paternalist ar putea fi folosită pentru a înțelege modul în care experiența comunistă și moștenirea acesteia au influențat relația dintre cetățeni și stat. În timpul perioadei sovietice, statul era omniprezent și controla aproape toate aspectele vieții individuale. Oamenii se așteptau să primească un post de muncă și beneficii de la stat, dar, în schimb, erau supuși unui nivel ridicat de control și supraveghere.

În Republica Moldova această moștenire a statului paternalist a rămas prezentă și după destrămarea Uniunii Sovietice. Populația s-a obișnuit cu ideea că statul are responsabilitatea de a furniza pentru nevoile lor, inclusiv servicii sociale, locuințe și locuri de muncă. Acest lucru a condus la o dependență semnificativă față de stat în perioada post-sovietică timpurie. Totuși, acest tip de relație paternalistă a creat și un climat de pasivitate și supunere. Cetățenii au fost reticenți să-și exercite drepturile civice și politice, cum ar fi votul sau implicarea în procesele de guvernare locală, deoarece au fost învățați să aștepte orientări și soluții de la stat. În plus, un alt aspect important al statului paternalist este că acesta poate avea tendința de a perpetua corupția în cadrul societății, deoarece accesul la resurse și beneficii este adesea distribuit în funcție de relațiile personale sau apartenența politică. Acest fenomen a fost observat în Republica Moldova, unde nomenclatura a evoluat și a devenit o nouă elită politică, aducând cu ea practici și comportamente similare cu cele din perioada comunistă.

Prin acest studiu ne propunem să explorăm factorii care conturează nivelurile de încredere socială în cadrul contextului politic, economic și social specific Republicii Moldova. Analizând cu atenție cazul Republicii Moldova, putem identifica mai multe aspecte de interes sociologic. În primul rând, Republica Moldova se încadrează în categoria economiilor post-sovietice, având o lungă istorie ca parte a Uniunii Sovietice, într-o perioadă caracterizată de predominanța valorilor colectiviste și egalitariste. De regulă, astfel de experiențe tind să favorizeze comportamentul prosocial și să contribuie la creșterea încrederii sociale. În al doilea rând, după destrămarea Uniunii Sovietice țara a traversat un proces complex de tranziție către democrație și economia de piață. Aceste procese s-au accelerat în special în ultimul deceniu. Republica Moldova devine, astfel, un caz de studiu captivant pentru investigarea modului în care noile paradigme de guvernare politică și economică pot influența dinamica nivelurilor de încredere socială. Analiza acestor schimbări sociale și politice ar putea oferi perspective importante asupra evoluției societăților post-comuniste și a rolului pe care îl joacă factorii sociopolitici și economici în modelarea încrederii sociale.

În literatura de specialitate se evidențiază de obicei două perspective semnificative privind geneza încrederii sociale: cea dispozițională și cea experiențială. Abordările dispoziționale simplifică încrederea socială ca fiind o trăsătură inerentă a caracterului sau dispoziției unei persoane, modelată în contextul specific al unei țări și deseori interpretată ca un atribut cultural [2]. Această perspectivă presupune că încrederea sau lipsa

acesteia sunt învățate de la părinți în ceea ce privește încrederea în străini sau în situații particulare [3]. Aceste conexiuni între generații pot fi justificate și prin predispoziții psihologice care pot predefini genetic încrederea socială și transmite această trăsătură de la părinți la copii [4]. Abordarea experiențială se fundamentează pe premisa că încrederea socială este o acțiune. Deoarece această acțiune presupune interacțiunea cu ceilalți, teoriile experiențiale se concentrează asupra procesului de socializare drept cea mai importantă sursă de modelare a încrederii sociale [5]. Încorporată în experiențele cu ceilalți, crearea și menținerea încrederii este adesea redusă la evaluarea credibilității lor. Încrederea se presupune a apărea din evaluarea altora ca fiind persoane de încredere [6] sau din calculul unei probabilități scăzute de a fi trișat în general [7]. Informațiile colectate despre ceilalți servesc drept fundament pentru evaluarea credibilității, iar acest proces tinde să se acumuleze pe măsură ce numărul interacțiunilor sociale crește. Individul acumulează informații din experiențele anterioare de interacțiune și le integrează în evaluarea celor noi [8], ceea ce face ca încrederea să fie un fenomen experiențial de-a lungul timpului.

MATERIAL ȘI METODĂ

În contextul analizei noastre, teoriile enunțate mai sus sugerează că formarea încrederii sociale în Republica Moldova este influențată de două surse majore. Pe de o parte, se disting factorii de dispoziție, care sunt înrădăcinați în cultura locală și care au tendința de a fi relativ inflexibili. Pe de altă parte, observăm că mediul social este puternic modelat de condițiile politice, economice și sociale, fiind susceptibil de a suferi schimbări într-un interval de timp relativ scurt. Pentru a clarifica modul în care ambele tipuri de factori determinanți ar trebui să fie integrați într-un model al încrederii în cazul Republicii Moldova, propunem aplicarea unei analize secundare a datelor. Această abordare implică examinarea dinamică a rezultatelor sondajelor de opinie efectuate de către Institutul de Politici Publice. Prin această analiză ne propunem să identificăm tendințele și relațiile care se conturează între acești factori de dispoziție și mediu, și să înțelegem cum aceștia contribuie la modelarea încrederii sociale în Republica Moldova.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Analizând dinamicile încrederii populației în instituții pe parcursul ultimilor 5 ani, putem observa câteva tendințe interesante și influențe sociologice semnificative.

Tabelul 1

Dinamica încrederii populației în instituții pe parcursul ultimilor 5 ani

	Distribuția răspunsurilor cumulate „Foarte multă încredere” și „Oarecare încredere”				
Instituția	**Decembrie 2019**	**Octombrie 2020**	**Iunie 2021**	**Noiembrie 2022**	**August 2023**

Guvern	27,8%	23,2%	18,5%	28,0%	28,4%
Parlament	23,7%	15,5%	15,1%	24,3%	26,7%
Președinte	42,2%	28,3%	47,0%	34,1%	35,8%
Justiție	26,1%	19,0%	18,5%	17,7%	22,5%
Armată	43,4%	45,7%	42,0%	26,9%	32,6%
Biserică	73,0%	74,2%	72,6%	62,5%	58,0%
Primărie	57,1%	55,1%	55,3%	55,6%	55,4%
Partide politice	20,1%	11,3%	18,5%	16,5%	17,3%
Bănci	38,0%	26,6%	32,9%	30,5%	35,8%
Poliție	39,5%	41,0%	30,9%	36,4%	36,8%
Mass media	50,4%	40,4%	44,8%	43,3%	41,0%

Sursa: Barometrul de Opinie Publică, decembrie 2019, octombrie 2020, iunie 2021, noiembrie 2022, august 2023; n1=1187 r, n2=1124 r, n3=1161r, n4=1132 r, n5=1215 r.

Observăm că încrederea în Guvern a crescut în ultimii doi ani, atingând un nivel mai ridicat în august 2023 (28,4%), în timp ce încrederea în Parlament a avut oscilații mai mari (*a se vedea* Tabelul 1). Acest lucru poate fi interpretat ca un indicator al relației dintre cetățeni și instituțiile de conducere și poate reflecta evoluțiile politice și sociale din această perioadă. Încrederea în Președinte a avut o tendință de scădere, cu excepția unui vârf în iunie 2021, în toiul campaniei pentru alegerile parlamentare anticipate. Încrederea în sistemul de justiție a avut o scădere constantă în acești cinci ani. Aceasta poate fi un semn al preocupărilor legate de corectitudinea și eficacitatea sistemului judiciar, ceea ce poate afecta încrederea cetățenilor în statul de drept și coeziunea socială. Armată și biserica au păstrat niveluri relativ ridicate de încredere în această perioadă. Încrederea în aceste instituții poate fi influențată de percepția lor ca fiind stabilizatoare sau morale pentru societate și poate juca un rol în coeziunea socială. Nivelurile de încredere în primărie și partide politice au rămas relativ constante, cu fluctuații minore. Aceasta poate sugera o anumită stabilitate în percepția publicului asupra acestor instituții și poate reflecta preocupările sau așteptările lui legate de serviciile publice și reprezentarea politică. Încrederea în bănci, poliție și mass media a avut fluctuații ușoare, dar a rămas în general la niveluri moderate. Acest lucru poate reflecta percepții diferite cu privire la transparența și eficacitatea acestor instituții și poate influența coeziunea socială în funcție de încrederea în aceste entități. Astfel, dinamica încrederii în instituții poate avea un impact semnificativ asupra nivelului de coeziune socială într-o societate. Evoluțiile încrederii pot fi influențate de evenimente politice, sociale și economice, precum și de percepția publicului cu privire la rolul și eficacitatea acestor instituții în promovarea binelui comun și a valorilor societății.

Dinamica încrederii în instituții poate oferi o perspectivă profundă asupra relațiilor și coeziunii sociale dintr-o societate. Încrederea în instituții și coeziunea socială sunt

strâns legate. Atunci când cetățenii au încredere în instituții, ei tind să se simtă mai conectați la societate și mai dispuși să coopereze cu alții în rezolvarea problemelor comune. Aceasta poate conduce la o coeziune socială mai puternică, deoarece oamenii au încredere că sistemul funcționează în beneficiul lor și al comunității. Fluctuațiile în încredere pot fi adesea legate de evenimente politice semnificative sau de decizii luate de instituții guvernamentale. De exemplu, un scandal de corupție în guvern sau o decizie controversată a parlamentului pot afecta negativ încrederea cetățenilor în aceste instituții. Astfel de evenimente pot slăbi coeziunea socială, deoarece oamenii pot deveni mai sceptici și mai deziluzionați în legătură cu guvernarea. Pentru a menține coeziunea socială, instituțiile trebuie să aibă credibilitate și legitimitate în ochii cetățenilor. Atunci când instituțiile sunt percepute ca fiind corupte, neprofesionale sau ineficiente, încrederea scade, ceea ce poate duce la o slăbire a coeziunii sociale. În schimb, instituțiile care sunt transparente, responsabile și eficiente au șanse mai mari să mențină sau să câștige încrederea publicului și, implicit, să contribuie la coeziunea socială. Mass media joacă un rol crucial în influențarea opiniei publice cu privire la instituții. O presă liberă și echilibrată poate contribui la monitorizarea și raportarea corectă a acțiunilor instituțiilor, ceea ce poate influența încrederea cetățenilor. Pe de altă parte, manipularea sau controlul mass mediei poate duce la o percepție distorsionată a instituțiilor, ceea ce poate submina coeziunea socială prin crearea de diviziuni și neîncredere în rândul cetățenilor. Nivelul de încredere în instituții poate influența și nivelul de participare civică. Când cetățenii au încredere în instituții, ei sunt mai dispuși să se implice în procesul politic și social. Acest angajament civic poate consolida coeziunea socială prin promovarea valorilor comune și a dialogului social constructiv.

Analizând dinamica opiniilor respondenților privind direcția de dezvoltare a țării în perioada de cinci ani, putem observa mai multe aspecte importante. În ansamblu, este evidentă o fluctuație semnificativă a opiniilor respondenților cu privire la direcția de dezvoltare a țării. În decembrie 2019 și în octombrie 2020, majoritatea respondenților au considerat că direcția este greșită, cu un nivel semnificativ mai mare de respondenți în această categorie. Cu toate acestea, în iunie 2021 și în august 2023, am observat o schimbare semnificativă, unde un procent mai mare de respondenți consideră că direcția este bună (*a se vedea* Tabelul 2). Schimbările în percepție asupra direcției de dezvoltare a țării pot fi influențate de evenimente și factori sociali, politici și economici. Datele din acest tabel denotă că schimbările notabile în opinii pot reflecta schimbările din conducere, reforme politice, evoluții economice sau chiar evenimente sociale majore care au avut loc în acești ani. Aceste schimbări ar putea fi subiectul unor cercetări sociologice ulterioare pentru a identifica cauzele specifice ale fluctuațiilor. Opțiunile „Nu știu” și „Nu răspund” nu trebuie neglijate și arată că există un segment de respondenți care fie nu au o opinie bine definită cu privire la direcția de dezvoltare a țării, fie nu sunt dispuși să și-o exprime. Aceasta poate sugera o lipsă de informații sau dezinteres în problemele politice și sociale și poate reprezenta o preocupare pentru sociologii care studiază angajamentul civic și gradul de implicare în procesul politic.

Tabelul 2

Opinia respondenților privind direcția de dezvoltare a țării

	Decembrie 2019	**Octombrie 2020**	**Iunie 2021**	**Noiembrie 2022**	**August 2023**
Direcția este bună	23,9%	16,7%	29,6%	24,3%	32,0%
Direcția este greșită	65,9%	75,1%	63,9%	65,8%	57,8%
Nu știu	9,5%	7,8%	6,2%	8,9%	9,8%
Nu răspund	0,7%	0,3%	0,3%	1,0%	0,5%

Sursa: Barometrul de Opinie Publică, decembrie 2019, octombrie 2020, iunie 2021, noiembrie 2022, august 2023; n1=1187 r, n2=1124 r, n3=1161r, n4=1132 r, n5=1215 r.

Evoluțiile în percepția direcției de dezvoltare pot fi corelate cu nivelurile de încredere sau neîncredere în instituții și lideri politici, așa cum am discutat anterior în analiza dinamicii încrederii. De exemplu, o creștere a încrederii în guvern sau în liderul țării poate fi asociată cu o creștere a procentului de respondenți care cred că direcția este bună. În final, acest tabel ilustrează modul în care percepțiile cetățenilor cu privire la direcția de dezvoltare a țării pot oscila în funcție de factori sociologici și politici. Analiza acestor schimbări și a cauzelor lor poate oferi o înțelegere mai profundă a dinamicilor sociale și politice dintr-o societate într-un anumit interval de timp.

Analizând dinamica aprecierii direcției de dezvoltare în lume în perioada 2019-2023 (*a se vedea* Tabelul 3), putem face câteva observații importante. În ansamblu, percepția direcției de dezvoltare în lume a fluctuat semnificativ în acești ani. În decembrie 2019 și în iunie 2021, procentul de respondenți care considerau că direcția este bună a fost mai mare. Cu toate acestea, în octombrie 2020, în noiembrie 2022 și în august 2023, procentul respondenților care considerau direcția ca fiind una greșită a fost predominant. Acest fapt poate fi explicat prin noile provocări cu care se confruntă societatea locală, dar și cea globală și prin valurile de acutizare pe parcursul anilor a crizelor: pandemie, conflicte militare, crize energetice etc. De asemenea, aceste schimbări pot fi influențate de discursurile politice și sociale care au avut loc în această perioadă. La fel cum în tabelul anterior, și aici există opțiuni pentru respondenți care fie nu au o opinie bine definită cu privire la direcția în lume, fie nu doresc să își exprime opinia. Aceste opțiuni pot sugera o lipsă de informații sau dezinteres în problemele globale și pot fi subiectul cercetărilor sociologice referitoare la nivelurile de conștientizare și angajament civic cu privire la chestiunile internaționale. Fluctuațiile observate în acest tabel pot fi legate de evenimente globale majore și de modul în care acestea sunt percepute de către cetățeni. De exemplu, creșterea proporției respondenților care văd direcția ca fiind greșită în 2022 și 2023 ar putea fi influențată de conflicte internaționale sau de crize economice mondiale, care pot avea un impact asupra percepției direcției dezvoltării globale.

Tabelul 3

Aprecierea direcției de dezvoltare în lume

	Decembrie 2019	**Octombrie 2020**	**Iunie 2021**	**Noiembrie 2022**	**August 2023**
Direcția este bună	35,4%	26,4%	37,8%	18,7%	32,0%
Direcția este greșită	44,9%	54,1%	50,6%	63,6%	57,8%
Nu știu	18,9%	18,8%	11,5%	16,2%	9,8%
Nu răspund	0,9%	0,7%	-	1,5%	0,5%

Sursa: Barometrul de Opinie Publică, decembrie 2019, octombrie 2020, iunie 2021, noiembrie 2022, august 2023; n1=1187 r, n2=1124 r, n3=1161r, n4=1132 r, n5=1215 r.

CONCLUZII

În lumina datelor prezentate, putem trage mai multe concluzii și vom oferi recomandări pentru înțelegerea și îmbunătățirea dinamicii încrederii sociale în Republica Moldova. Încrederea socială joacă un rol crucial în stabilitatea și coeziunea unei societăți. Nivelurile de încredere în instituții și în direcția de dezvoltare a țării pot influența opinia publică, angajamentul civic și capacitatea societății de a face față provocărilor. Datele prezentate arată că încrederea în instituții și percepția direcției de dezvoltare în țară și în lume au fluctuat semnificativ în ultimii ani. Aceste schimbări pot fi influențate de evenimente politice, sociale și economice, precum și de discursurile politice și media. Încrederea socială este modelată de factori de dispoziție, cum ar fi cultura locală și valori colective, dar și de mediul social, care include condițiile politice, economice și sociale. Este esențial să se înțeleagă cum acești factori interacționează pentru a modela încrederea socială. Pentru a înțelege mai bine dinamica încrederii sociale în Republica Moldova, este important să se dezvolte un model analitic integrat care să includă atât factorii de dispoziție, cât și mediul social. Analiza secundară a datelor, cum ar fi sondajele de opinie, poate fi o modalitate eficientă de a identifica tendințe și relații în ceea ce privește încrederea socială. Succesul și eficiența politicii se stabilește prin gradul de satisfacere a necesităților sociale de către elita politică. Este esențial ca elitele politice să fie mai receptive la schimbările sociale și să se concentreze asupra implementării politicii care să servească binele comun. De asemenea, trebuie să se promoveze angajamentul civic și dialogul între cetățeni și instituții. Partidele politice și instituțiile guvernamentale ar trebui să fie mai deschise în ceea ce privește comunicarea cu populația și să-și utilizeze opiniile în dezvoltarea și implementarea politicilor. Coeziunea socială este esențială pentru bunăstarea și stabilitatea unei societăți, iar încurajarea inițiativelor de susținere reciprocă între cetățeni, precum și a voluntariatului și a ajutorului organizat poate contribui la consolidarea acesteia.

Deci, pentru a aborda problemele legate de încredere și coeziune socială în Republica Moldova, este nevoie de o abordare holistică care să includă analiza factorilor de

dispoziție și a mediului social, implicarea elitelor politice și promovarea angajamentului civic. De asemenea, este important să se urmărească și să se înțeleagă schimbările în percepția publicului cu privire la instituții și direcția de dezvoltare a țării, pentru a ghida politica și reformele în direcția care să servească intereselor cetățenilor și să consolideze coeziunea socială.

Pentru a crește încrederea în instituții și pentru a promova coeziunea socială în Republica Moldova, factorii de decizie ar trebui să ia următoarele măsuri:

- Instituțiile politice și guvernamentale ar trebui să fie mai transparente și mai responsabile. Pentru a crește încrederea, informațiile relevante, cum ar fi bugetele și deciziile politice, trebuie făcute publice. De asemenea, trebuie luate măsuri pentru a preveni corupția în instituții.

- Instituțiile ar trebui să dezvolte metode de comunicare eficiente. Aceasta poate implica furnizarea de informații clare despre politicile și serviciile publice, precum și ascultarea preocupărilor și comentariilor cetățenilor. Încrederea poate crește prin comunicare deschisă între ambele părți.

– Educația civică în comunități și școli poate crește conștientizarea și înțelegerea rolurilor și proceselor politice. Educația civică ar trebui să încurajeze oamenii să devină mai informați și mai responsabili ca cetățeni.

– Factorii de decizie ar trebui să fie adaptabili la schimbările sociale și să elaboreze politici care să satisfacă preocupările și cerințele actuale ale populației. Acest lucru poate reduce nemulțumirea și poate crește încrederea în instituții.

– Reducerea inegalităților sociale și sprijinirea celor mai vulnerabili membri ai societății necesită asigurarea unui acces adecvat la serviciile sociale și de sănătate. Investițiile în aceste domenii au potențialul de a crește coeziunea socială.

– Pentru a oferi servicii sociale, a promova angajamentul civic și a aborda problemele sociale, guvernul ar trebui să colaboreze mai eficient cu organizațiile neguvernamentale; or, acestea pot contribui cu resurse și expertiză suplimentare pentru a promova coeziunea socială.

Referințe:

1. TITMUSS, R. *Essays on the Welfare State*. Policy Press, University of Bristol, Bristol, reeditat, 2019. 212 p. ISBN 9781447349549
2. BELLI S., BRONCANO F. Trust as a Meta-Emotion. In: *Metaphilosophy*, 2017, no 48, pp. 430-448, https://doi.org/10.1111/meta.12255; P.C. King and Z. Wei. The Role of Face in a Chinese Context of Trust and Trust Building. In: *International Journal of Cross Cultural Management*, 2018, no. 2 (18), pp. 149-173, https://doi.org/10.1177/1470595818767207. [Accesat: 5.09.2023]
3. DOHMEN, T. et al. The Intergenerational Transmission of Risk and Trust Attitudes. In: *The Review of Economic Studies*, 2012, no. 2 (79), pp. 645-677.
4. BORUM, R. The Science of Interpersonal Trust. In: *Mental Health Law and Policy*

Faculty Publications. Paper no. 574. (University of South Florida, 2010), https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1573&context=mhlp_facpub [Accesat: 5.09.2023]

5. GLANSVILLE, J. et al. Do Social Connections Create Trust? An Examination Using New Longitudinal Data. In: *Social Forces*, 2013, no. 2 (92), pp. 545-562, http://www.jstor.org/stable/43287804. [Accesat: 5.09.2023]
6. HARDIN, R. *Trust*. Cambridge, MA: Polity Press, 2006.
7. COLEMAN, J.S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
8. WEBER, J.M. et al. Normal Acts of Irrational Trust: Motivated Attributions and the Trust Development Process. In: *Research in Organizational Behavior: An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews*. / Ed. B.M. Staw and R.M. Kramer. Elsevier Science/JAI Press, 2005, pp. 75-101.

ANALIZA IMPACTULUI SOCIAL AL PROIECTULUI „REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN MOLDOVA”

ANALYSIS OF THE SOCIAL IMPACT OF THE " EDUCATION REFORM IN MOLDOVA" PROJECT

Reghina ERHAN, ORCID: 0000-0001-7418-4402
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.42:37.014.3(478) e-mail: trinity636232@gmail.com

Education Reform in Moldova Project (ERMP) was implemented between 2018 and 2021 by the Ministry of Education, Culture and Research, financed by the International Development Association (IDA) and on 74% implemented by the Moldova Social Investment Fund (MSIF). This Project aimed to improve the quality of general education and create dignified conditions by renovating the constituency's high school and gymnasium educational institutions and equipping them with teaching goods and materials. For achieving this goal, 17 large schools with a capacity of 700-1000 students were selected and a budget of $12,000,000 (approx. $700,000 per institution) was allocated by IDA. The ERMP impact evaluation study was carried out during 2021-2022, after the Project implementation.

Main goal of the study was to collect quantitative and qualitative data to identify whether the opinions and recommendations of parents, students, school principals and teaching staff were taken into account in the process of planning and implementing renovation works within ERMP. This goal was achieved with the assitance of the survey application at 23 renovated schools and the target group included the project beneficiaries such as school directors, teachers, parents and pupils.

Research methodology included both quantitative and qualitative components. The quantitative component included a survey, representative at the renovated schools level, and the qualitative component was presented by a recruitment form and a guide with open questions.

This study demonstrated that the integrated indicator of the project's beneficiaries satisfaction is at a high level of 84% on avarage across all renovated schools, and the increase of the average satisfaction level is +14.5% across all categories of beneficiaries.

Cuvinte-cheie: *comunități rurale, dezvoltare comunitară, impact, implementare, proiect social.*

INTRODUCERE

Proiectul „Reforma Învăţământului în Moldova” (PRIM) a fost implementat în perioada anilor 2018 - 2021 de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, finanțat de către Asociația Internațională pentru Dezvoltare (IDA) și, în mare aprte, realizat prin Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM)[1]. Acest Proiect a avut drept scop

[1] Ulterior, în anul 2022, FISM a fost reorganizat în Oficiul Național de Dezvoltare Regională și Locală – ONDRL.

de a îmbunătăți calitatea educației generale și de a crea condiții demne prin renovarea instituțiilor de învățământ liceal și gimnazial de circumscripție, acestea urmând a fi dotate cu bunuri și materiale didactice. Pentru realizarea acestui scop au fost selectate 17 școli mari cu capacitatea de 700-1000 de elevi și a fost alocat un buget de $12 000 000 (cca $700 000 per instituție). Acest Proiect a contribuit la rezolvarea problemelor stringente legate de starea fizică a clădirilor identificate pe parcursul evaluării tehnice și la îmbunătățirea comunicației între toți actorii comunitari, și anume – Administrația Publică Locală și beneficiarii direcți ai Proiectului [1, p. 45].

Studiul de evaluare a impactului PRIM a fost realizat în perioada anilor 2021-2022, după finisarea lucrărilor de construcție și renovare în insituțiile beneficiare și a urmărit *scopul principal* „de a colecta cantitativ și calitativ date pentru a identifica dacă opiniile și recomandările părinților, elevilor, directorilor de școli și ale cadrelor didactice au fost luate în considerare în procesul de planificare și implementare a lucrărilor de renovare în cadrul PRIM” [2, p. 6], fiind o condiție importantă pentru realizarea unui proiect social din punctul de vedere al dezvoltării comunitare.

Acest scop a fost realizat cu ajutorul aplicării sondajului la nivel de 23 de școli renovate: 6 școli renovate din cadrul bugetului de stat și 17 școli renovate de Fondul de Investiții Sociale din Moldova din sursele PRIM. Grupul țintă l-au format directorii școlilor renovate, cadrele didactice, părinții și elevii. În total au fost chestionați la telefon 23 directori, 92 profesori, 207 elevi și 278 părinți Suplimentar au fost realizate câte 2 discuții de grup cu fiecare categorie de respondent.

MATERIAL ȘI METODĂ

Studiul efectuat a avut *drept scop* de a colecta cantitativ și calitativ date privind percepția, atitudinea și comportamentul utilizatorilor (părinților și elevilor) și al prestatorilor de servicii (directorilor de școli și cadrelor didactice), dacă s-a constatat o îmbunătățire a informării, implicării comunității și a capacității de reacție a școlii datorită implementării activităților (inclusiv renovarea școlilor) în cadrul Proiectului „Reforma Învățământului în Moldova”.

Acest scop a fost atins prin realizarea *obiectivelor specifice* a studiului, și anume:

• măsurarea indicatorului de proiect dacă recomandările sau îngrijorările părților implicate au fost luate în considerare în procesul de renovare a școlilor;

• determinarea percepției dacă recomandările sau îngrijorările părților implicate au fost luate în considerare în procesul de renovare a școlilor;

• evaluarea eficacității diferitelor metode și instrumente utilizate pentru implicarea utilizatorilor și prestatorilor de servicii în procesul de luare a deciziilor în perioada renovării instituțiilor școlare.

Metodologia de cercetare a incus componenta atât cantitativă, cât și calitativă. Componenta cantitativă a inclus un sondaj, reprezentativ la nivel de școli renovate, iar tehnica de cercetare utilizată în procesul colectării datelor cantitative este prezentată prin interviul telefonic asistat de calculator.

Grupul țintă a inclus următoarele categorii de beneficiari: părinții care au copii în clase gimnaziale și liceale; elevi din clase gimnaziale și liceale; cadre didactice; directorii de școli.

Eșantionul a fost compus din 278 părinți (câte 12-13 din fiecare școală), 207 elevi (câte 9 din fiecare școală), 92 cadre didactice (câte 4 din fiecare școală), 23 directorii de școli.

Chestionarul, ca *instrument de cercetare*, a inclus 8 compartimente: aspecte generale, informare generală, informare despre renovare, implicare în procesul de planificare și decizie privind renovarea școlii, implicare generală, receptivitatea școlii, impactul perceput al renovării, date demografice.

Componenta calitativă a urmărit scopul de colectare a informației calitative și aprofundate privind rezultatele obținute din sondaj cu aplicarea lecțiilor învățate și a bunelor practici. Instrumentele calitative au fost prezentate de un formular de recrutare și un ghid cu întrebări deschise care au fost aplicate în 8 focus grupuri, a câte 5-7 participanți fiecare. Grupurile au fost structurate pentru a reflecta diverse profiluri sociodemografice, în proporții egale.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Proiectul și-a propus ca, la finele activităților implementate, 70% dintre părțile implicate în procesul de planificare și renovare a școlilor să afirme că îngrijorările și recomandările lor au fost luate în considerare. Rata de participare în procesul de planificare și renovare a școlilor variază în funcție de categoria de respondent. Astfel, directorii de școli au participat în proporție de 100%, cadrele didactice intervievate – 86%, părinții intervievați – 65% și elevii – 43%. În acest sens, 91% dintre directori, 86% dintre cadrele didactice, 86% dintre părinții și 79% dintre elevii care au participat la activitățile de consultare confirmă că propunerile lor au fost luate în considerare în măsură foarte mare sau mare. Calculul indicatorului integrat de impact (numărul total al celor 4 categorii de respondenți care confirmă luarea în considerare a propunerilor lor divizat la numărul total al celor 4 categorii de respondenți care au participat la cel puțin o activitate de consultare) arată că 84% dintre participanții la activitățile de planificare în procesul de renovare a școlii confirmă luarea în calcul a recomandărilor lor în procesul de renovare a școlilor.

Tabelul 1

Repartizarea indicatorului integrat de impact pe instituții

Denumirea instituției	Localitatea	Raionul	Coordonator renovare	Indicator integrat de impact
LT Mihai Eminescu	Anenii Noi	Anenii Noi	FISM	86%
LT Ștefan Holban	Cărpineni	Hâncești	FISM	84%
LT Mihai Eminescu	Cimișlia	Cimișlia	FISM	82%
LT Alecu Russo	Cojușna	Strășeni	FISM	93%

LT Alecsandri	Colibași	Cahul	FISM	75%
LT Vasile Coroban	Glodeni	Glodeni	FISM	100%
LT Andrei Vartic	Ialoveni	Ialoveni	FISM	78%
LT Ion Luca Caragiale	Orhei	Orhei	FISM	92%
LT Alexandru Agapie	Pepeni	Sângerei	FISM	96%
LT Ion Pelivan	Răzeni	Ialoveni	FISM	75%
LT Alexandru cel Bun	Rezina	Rezina	FISM	88%
LT Petru Rareș	Soroca	Soroca	FISM	100%
LT Ștefan Vodă	Ștefan Vodă	Ștefan Vodă	FISM	87%
LT Mihai Eminescu	Strășeni	Strășeni	FISM	75%
Gimnaziul M. Eminescu	Telenești	Telenești	FISM	89%
LT Alexandru Pușkin	Ungheni	Ungheni	FISM	68%
LT A. Doljenco	Vulcănești	UTAG	FISM	89%
LT Silvian Lucaci	Costești	Râșcani	MEC	67%
LT Vasile Pârvan	Goteşti	Cantemir	MEC	81%
LT Lucian Blaga	Iargara	Leova	MEC	68%
LT Meșterul Manole	Sălcuța	Căușeni	MEC	88%
LT Mihai Eminescu	Sipoteni	Călărași	MEC	77%
Gimnaziul Al. cel Bun	Vărzărești	Nisporeni	MEC	93%

Sursa: Studiul „Satisfacția și percepția beneficiarilor proiectului PRIM – sondajul utilizatorilor și prestatorilor de servicii din 23 școli renovate”, p. 6-7.

Valoarea indicatorului integrat de impact variază semnificativ de la o școală la alta, cum este prezentat în Tabelul 1. La general, calitatea educației în instituțiile supuse cercetării este apreciată drept bună. Majoritatea participanților la discuții de grup (DFG), indiferent de categoria reprezentată (manageri ai instituțiilor de învățământ, personal didactic, părinți sau elevi), au apreciat-o cu o notă de 4.

Indicatorii de bază ai calității serviciilor educaționale vizează următoarele aspecte: implementarea standardelor de asigurare a calității educației în școli și racordarea cadrelor didactice la cerințele impuse, ceea ce a permis instituțiilor educative să obțină un punctaj înalt la acreditare; asigurarea formării cadrelor didactice, care a dus la creșterea ponderii cadrelor cu grad didactic înalt; asigurarea unor condițiile bune în școli, cu impact de consolidare a calității procesului educațional.

Cu toate acestea, școlile încă se mai confruntă cu unele lacune, printre care: insuficiența sau chiar lipsa materialelor didactice la unele discipline; manuale depășite/învechite, care nu asigură necesitățile informaționale ale elevilor; dotarea insuficientă a unor școli cu echipament TIC (computere, tablete) și de laborator, precum și lipsa cadrelor bine pregătite generată de fluctuația mare a cadrelor. Toți directorii și 93%

dintre cadrele didactice intervievate susțin că PRIM le este cunoscut în mare măsură, fiind implicați nemijlocit în planificarea și implementarea Proiectului la nivel de școală prin activități de informare, consultare, monitorizare și evaluare. PRIM este cunoscut în proporție foarte mare și printre părinții și elevii chestionați (87% și, respectiv, 75%).

Domeniile principale unde PRIM a contribuit în mod elocvent cu îmbunătățiri (conform opiniei tuturor directorilor și aproape a tuturor profesorilor chestionați) sunt calitatea studiilor, nivelul de informare a părinților despre procesul educațional și activitatea școlii și nivelul de receptivitate a școlii la opiniile și sugestiile părinților.

Activități de informare și consultare în procesul de renovare

Practic toți respondenții din toate categoriile, cu excepția a 16% dintre elevi, au confirmat desfășurarea campaniilor de informare generală privind inițierea renovării școlii. În opinia majorității tuturor tipurilor de respondenți, organizatorul principal al campaniilor de informare a fost administrația școlii.

Activitatea de informare care a fost aplicată cel mai frecvent, reieșind din afirmațiile tuturor categoriilor de respondenți, a fost adunarea de părinți (în medie 77% pentru toate 4 categorii de respondenți). Activitățile secundare au fost postările pe rețele de socializare sau pe pagina web a școlii, postările pe panou informativ și în mass media locală.

Practic toți respondenții din toate categoriile au confirmat utilitatea și claritatea activităților de informare. Faptul organizării activităților de consultare privind lucrările de renovare a școlilor și evaluarea acestora a fost confirmat de toți directorii chestionați și de 91% dintre cadrele didactice, de 77% dintre părinți și de 63% dintre elevi. Activitățile de consultare care au fost aplicate cel mai frecvent sunt discuțiile de grup (menționate de marea majoritate din toate categoriile de respondenți), ședințele consiliului local și ședințele de evaluare a volumului lucrărilor.

Părinții (82%) și elevii (63%) chestionați, care au confirmat desfășurarea activităților de consultare, au participat preponderent la discuții de grup. Pentru directori și părinți cea mai utilă metodă de consultare a fost consultarea publică pe problema mediului (63% dintre directori și 56% dintre părinți au apreciat-o drept foarte utilă). Cadrele didactice s-au pronunțat în proporție semnificativ mai mare pentru ședințele de evaluare a volumului lucrărilor (74%). Elevii au optat pentru ședințele de evaluare a volumului lucrărilor (64%) și pentru ședințele consiliului local (74%).

Indicatorul integrat (media procentuală a celor 4 categorii de respondenți) evidențiază două metode drept cele mai utile în procesul de consultare privind renovarea școlilor: ședințele de evaluare a volumului lucrărilor (63%) și consultările publice pe problema mediului (59%).

Impactul activităților de renovare asupra procesului educațional

Practic toate categoriile de respondenți susțin că PRIM a condus în foarte mare sau mare măsură la îmbunătățirea calității educației în școala lor. 83% dintre directori și 84% dintre profesorilor sunt foarte satisfăcuți de impactul PRIM la nivel de școală. Repartizarea nivelului mediu de satisfacție pe categorii de beneficiari este prezentată în Tabelul 2.

Tabelul 2

Nivelul mediu de satisfacție a beneficiarilor PRIM în perioada de preimplementare și postimplementare a Proiectului

Nivelul mediu de satisfacție	Perioada pre-implementare a PRIM	Perioada post-timplementa-re a PRIM	Diferența indicatorului
a părinților față de calitatea educației	4,7	4,4	+8%
a elevilor față de calitatea educației	4,7	4,1	+14%
a profesorilor față de calitatea educației	4,6	4,1	+14%
a directorilor față de calitatea educației	4,6	3,8	+22%

Sursa: Studiul „Satisfacția și percepția beneficiarilor PRIM – sondajul utilizatorilor și prestatorilor de servicii din 23 școli renovate”, p. 8.

Cele mai semnificative creșteri au atins condițiile de instruire la instituții, dotarea cabinetelor de studii, metodele de predare și învățare, asigurarea profesorilor cu materiale didactice, calitatea predării disciplinelor de bază, competențele digitale ale cadrelor didactice, accesibilitatea studiilor pentru copii cu cerințe speciale, competențele profesionale ale cadrelor didactice, nivelul de cunoștințe ale elevilor și mecanismele de evaluare a cunoștințelor elevilor. În medie, fiecare al doilea profesor, părinte și elev nu a putut numi exact toate activitățile de renovare efectuate în școala lor, iar 3/4 au făcut referință la lucrări care de facto nu au fost efectuate în școală. Acest factor ar putea influența rezultatele studiului prin diminuarea preciziei rezultatelor.

Practic toate lucrările de renovare au fost apreciate cu un scor foarte înalt de satisfacție. Nicio lucrare nu a primit scor mediu mai mic de 4, pe o scală de 5 puncte, unde 1 = foarte nesatisfăcut și 5 = foarte satisfăcut. În unele școli nivelul de satisfacție este egal sau aproape de scorul 5 pentru toate lucrările de renovare efectuate. Totuși, cadrele didactice, în special, precum și directorii, părinții și elevii au avut anumite obiecții la unele lucrări de renovare realizate.

Starea actuală în aspecte de informare și implicare a părinților în procesul decizional

Peste 95 la sută dintre părinții, profesorii și directorii chestionați au apreciat nivelul de informare drept în mare sau foarte mare măsură. Cu privire la calitatea informațiilor oferite părinților despre activitatea școlii și procesul educațional, toți directorii de școală și 97% dintre profesori consideră că aceasta s-a îmbunătățit în ultimii 3 ani, în timp ce afirmația respectivă este susținută de 78% dintre părinți. Gradul de interes al părinților de a fi informați despre procesul educațional și activitatea școlii este foarte înalt, din moment ce 99% afirmă că sunt foarte sau destul de interesați de acest lucru. Percepția respectivă este susținută și de profesori și directori.

Din perspectiva părinților, metodele de comunicare cu grad înalt de penetrare sunt comunicarea cu dirigintele de clasă (99%), adunările de părinți la nivel de clasă (95%) și la nivel de școală (84%), aplicațiile smartphone (86%) și media socială (86%).

Din perspectiva directorilor și profesorilor, top 3 cele mai eficiente mijloace de informare despre activitatea școlii și procesul educațional sunt adunările de părinți la nivel de clasă (89%) și la nivel de școală (79%), media socială (74% dintre directori și 66% dintre profesori) și aplicațiile smartphone (74% dintre directori și 60% dintre profesori). Părinții, pe de altă parte, consideră drept cele mai eficiente comunicarea cu dirigintele de clasă (87%), adunările la nivel de clasă (82%) și aplicațiile smartphone (67%).

96% dintre directori, 90% dintre profesori, 84% dintre părinți și 87% dintre elevi sunt mulțumiți în foarte mare sau mare măsură față de nivelul de implicare a părinților în procesul decizional privind activitatea școlii. 84% dintre părinți și 90% dintre elevi sunt foarte sau mai curând mulțumiți de modul în care școala se consultă și implică părinții și elevii în procesul de luare a deciziilor. 90% dintre elevi sunt de acord cu afirmația că școala le reprezintă interesele, 81% sunt de acord cu faptul că școala se consultă cu ei și ține cont de sugestiile lor, iar 83% afirmă că școala promovează participarea cetățenilor prin întrevederi și consultări. 66% dintre elevi confirmă faptul că participă regulat (cel puțin 1-2 ori pe lună) la activități în care sunt analizate și aprobate deciziile ce țin de viața școlară.

Mecanismele principale utilizate de școli pentru a implica părinții în procesul decizional privind activitatea școlii sunt adunările de părinți la nivel de clasă sau școală și consiliile de administrare a școlii (confirmate, în medie, de 93% dintre cadrele didactice intervievate) și sondajele online (83%).

Cel puțin 8 din 10 părinți au participat la adunările de părinți în decursul ultimului an școlar. Interesul părinților de a participa în viața școlii este semnificativ mai mare pentru toate formele de participare, decât participarea de facto. La general, 88% dintre părinți nu au participat la o formă sau alta de consultare listate în studiu. Motivul principal care a determinat neparticiparea a 42% dintre acești părinți a fost organizarea consultărilor în timpul orelor de lucru. Părinții acordă preferință adunărilor de părinți la nivel de școală (71%). Directorii, însă, în proporție semnificativ mai mică (35%) le consideră foarte eficiente, acordând prioritate Consiliului de administrare a școlii (74%). 8 din 10 părinți și elevi susțin că școala comunică și implică părinții în treburile școlii suficient de des.

Conform afirmației a peste 70% dintre directorii de școli și profesori, părinții au fost implicați activ (în foarte mare măsură / în mare măsură) în special în elaborarea planului de dezvoltare a școlii, în gestionarea bugetului școlii și în managementul școlii. În proporție mai mică părinții sunt implicați în reparația și dotarea școlii și în ce privește metodele de predare și învățare.

Practic toți respondenții consideră drept foarte importantă (majoritatea) sau mai curând importantă necesitatea implicării părinților și elevilor în viața școlii. Marea majoritate a părinților și elevilor sunt interesați să fie consultați în aproape toate procesele

de planificare la nivel de școală. Elevii în proporție mai mică au interesul de a se implica în gestionarea bugetului școlii, însă manifestă interes mai mare pentru participare la elaborarea planului de dezvoltare a școlii și la procesul educațional.

Metodele preferate de părinți în procesul de implicare în viața școlii sunt adunările de părinți la nivel de clasă (82%) și la nivel de școală (53%). Fiecare al treilea elev la fel a exprimat interesul de a participa la adunările de clasă și la cele generale, la nivel de școală. Totodată, elevii manifestă interes pentru sondajele online (54%) și poșta electronică (41%).

Receptivitatea școlii

O treime din numarul total al părinților și o pătrime din numărul total al elevilor susțin că școala este receptivă în foarte mare măsură la opiniile și sugestiile părinților privind procesul educațional și activitatea școlii, comparativ cu 1/1 directori și profesori. Peste 80% dintre profesori și elevi și 65% dintre directori și părinți susțin că receptivitatea școlii s-a îmbunătățit comparativ cu 3 ani în urmă.

Fiecare al treilea părinte și 57% dintre elevi s-au adresat la școală cu anumite opinii și sugestii privind procesul educațional și activitatea școlii. Sugestiile și opiniile părinților și elevilor la adresa școlii au fost luate în considerare în cazul a peste 90 la sută dintre părinți și elevi.

CONCLUZII

Studiul realizat a constatat că aproape toate categoriile de respondenți recunosc contribuția PRIM la îmbunătățirea calității studiilor, a nivelului de informare a părinților despre procesul educațional și activitatea școlii și a nivelului de receptivitate a școlii la opiniile și sugestiile părinților. În mod aparte au fost apreciate lucrările de renovare și dotarea sălilor de clasă, ceea ce a îmbunătățit condițiile de studii ale elevilor și de prestare a serviciilor educaționale. Potrivit indicatorul de impact al Proiectului, 70% dintre beneficiari consideră că preocupările și solicitările lor au fost luate în considerație în procesul de renovare a școlilor, din moment ce 84% dintre participanții la activitățile de planificare în procesul de renovare a școlii confirmă luarea în calcul a recomandărilor lor.

Valoarea cea mai înaltă a fost înregistrată în LT Vasile Coroban din Glodeni și în LT Petru Rareș din Soroca (100%), iar cea mai mică – în LT S. Lucaci din Costești, raionul Râșcani (67%).

Totodată, studiul reflectă că toate 4 activități de consultare aplicate au fost înalt apreciate de marea majoritate a respondenților, însă ședințele de evaluare a volumului lucrărilor și consultările publice pe problema mediului sunt considerate a fi cele mai utile în proporție de 60% și mai mult dintre respondenți din toate categoriile. Cel mai mic grad de utilitate a fost înregistrat pentru ședințele Consiliului local.

Totuși calitatea unor lucrări de renovare nu s-a dovedit a fi satisfăcătoare, motiv din care școlile nu funcționează în mod corespunzător, ceea ce duce spre reparația ulterioară a acestora cu forțele proprii în parteneriat cu admisitrația publică locală.

Sondajul constată un interes înalt din partea părinților (semnificativ mai înalt decât nivelul de implicare de facto) față de implicarea în viața școlii și în procesul decizional. Formele preferate de către părinți de implicare în procesul decizional sunt adunările de părinți. Totuși, mulți părinți nu au posibilitatea să se implice în viața școlii prin diferite forme din cauza că nu sunt informați despre aceste opțiuni sau din pentru că acestea au loc în timpul orelor de lucru. Diversificarea formelor de implicare a părinților în procesul decizional și informarea despre aceste forme de implicare pentru a acoperi un număr mai mare de părinți poate prezenta o soluție utilă în acest caz.

Eventual pot fi utilizate diferite forme de implicare în funcție de preferințele și posibilitățile fiecărui părinte în parte: pe lângă formele tradiționale, cel puțin fiecare al doilea părinte este interesat să participe la ședințele consiliului de administrare a școlii, precum și la sondajele online. De altfel, aceste forme sunt considerate de un procent mai mare de directori mai eficiente decât formele tradiționale de implicare. Procesele de planificare pentru care se manifestă un interes mai accentuat de participare din partea părinților vizează modalitatea de evaluare a cunoștințelor elevilor, regimul de activitate al școlii, metodele de predare și învățare, elaborarea planului de dezvoltare a școlii, dotarea școlii cu materiale/echipament de instruire.

Referințe:

1. ЕРХАН, Р. Фонд социальных инвестиций Молдовы: достижения и перспективы стратегического развития. В: *Актуальные научные исследования в современном мире* (Переяслав-Хмельницкий), 2019, вып. 7(51), ч. 2, с. 42-48.
2. Studiul „Satisfacția și percepția beneficiarilor PRIM – sondajul utilizatorilor și prestatorilor de servicii din 23 școli renovate". Centrul de Analize și Investigații Sociologice, Politologice și Psihologice CIVIS, 28 aprilie 2022. 88 p.

PARTICULARITĂȚI SOCIODEMOGRAFICE ȘI COMPETENȚE SOCIALE ALE COPIILOR ÎN SITUAȚIE VULNERABILĂ DIN CENTRELE DE PLASAMENT

SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND SOCIAL SKILLS OF VULNERABLE CHILDREN FROM PLACEMENT CENTERS

Cristina COROBAN, ORCID: 0000-0001-8040-0909
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.344.7:364.046.6-053.2

According to national statistics, in the Republic of Moldova children continue to be a part of the population with a high degree of vulnerability. The poverty rate among children was 26% in 2020. Moreover, 10% of Moldovan children are exposed to extreme poverty. Children in vulnerable situations from placement centers have poorly developed social skills. In this context, the development and improvement of social skills of vulnerable children becomes imperatively necessary. The PRODOCS NGO carries out activities that contribute to the development and improvement of social skills for children from 8 placement centers. Social skills help to improve children's positive behavior and also, to reduce negative behavior.

Keywords: children in a vulnerable situation, poverty, social skills, vulnerability.

INTRODUCERE

În Republica Moldova, copiii constituie un segment al populației cu grad înalt de vulnerabilitate. Sărăcia în rândul copiilor încă înregistrează o rată ridicată, în pofida scăderii modeste înregistrate în ultimii ani. Conform datele statistice, din totalul populației aproximativ 21,6% sunt copii și adolescenți. Rata sărăciei în rândul copiilor a fost de 26% în 2020 [1, p. 7]. Alarmant este faptul că mai mulți copii moldoveni sunt expuși la sărăcie extremă, la o rată de 10% înregistrată în 2020. Una dintre variabilele determinante ale sărăciei în rândul copiilor este zona de reședință, având în vedere că gospodăriile cu copii din zonele rurale prezintă un risc mai mare de sărăcie. Din perspectiva gender, aproximativ 48% dintre copiii cu vârsta între 0 și 17 ani sunt fete (BNS, 2021). Adesea sărăcia este asociată cu lipsa locurilor de muncă, consumul de alcool, violența sau/și neglijarea copiilor, lipsa condițiilor de trai și cu dizabilități. Sărăcia în sine NU este un motiv de a separa copilul de părinții săi, deși datele factuale ne prezintă multiple situatii de acest gen. Autoritatea tutelară locală pune în aplicare criterii clare care susțin interesul copilului și NU se orienteaza pe separarea copilului de familie în situațiile în care:

– dezvoltarea copilului nu este pusă în pericol în familie;
– părinții au dorința și potențialul de a-și educa și îngriji copiii;
– relația părinte-copil este pozitivă și securizantă pentru copil.

Drepturile fundamentale ale copiilor din Moldova sunt protejate de Constituție și

de actele de lege și decretele naționale. Protecția și promovarea drepturilor copiilor și adolescenților sunt asigurate prin legislația țării. Asigurarea interesului superior al copilului prevalează și este asigurată la stabilirea unei forme alternative de ocrotire a copilului, atunci când familia nu mai este o resursă sigură pentru dezvoltarea copilului.

Copiii în situație vulnerabilă inregistrează competențe sociale slab dezvoltate. În acest context, dezvoltarea și îmbunătățirea **competențelor sociale** la copii în situație vulnerabilă devine un imperativ. Deținerea competențelor sociale de către copii facilitează interacțiunile pozitive ale acestora cu normele culturale și morale. Competențele sociale actionează ca un pattern comportamental [2, p. 74] de relaționare în plan social, astfel încât să permită atingerea propriilor obiective concomitent cu respectarea nevoilor celorlalți.

MATERIAL ȘI METODE

Un exercițiu de validare a practicilor individualizate și incluzive de abordare a situațiilor de vulnerabilitate la copii a realizat **Asociația PRODOCS** prin implementarea proiectului „De la Vulnerabilitate la Incluziune" susținut financiar de Fundația pentru copii Pestalozi din Elveția. Scopul general al proiectului este de a contribui la îmbunătățirea accesului la educație de calitate prin asigurarea incluziunii socio-educaționale a beneficiarilor din 8 Centre de plasament partenere din raioanele: Anenii Noi, Drochia, Fălești, Glodeni, Hâncești, Telenești, Ștefan Vodă.

Obiectivele Proiectului se conturează prin desfășurarea activităților pe 3 niveluri:

– la nivel de Centre de plasament prin activități de suport școlar și de dezvoltare a abilităților sociale adresate copiilor;

– la nivelul instituțiilor de învățământ prin activități de instruire și mentorat pentru profesori și oportunități de participare a copiilor în procesul decizional al școlii/ centrului;

– la nivel de autorități publice locale prin ateliere de lucru, advocacy și ajustare a cadrului normativ ce se referă la serviciul de plasament temporar.

Pentru testarea dezvoltării sau îmbunătățirii competențelor sociale la copiii din centrele de plasament, semestrial se aplică un set de instrumente cantitative și calitative.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Competențele sociale evaluate de studiu se orienteaza pe:

1) comunicarea și ascultarea interlocutorului;
2) gestionarea problemelor și conflictelor;
3) lucrul în echipă și cooperarea;
4) adoptarea unei atitudini afective;
5) motivarea unei persoane sau a unui grup.

În cadrul studiului realizat în decembrie 2022 au participat *69 de copii* din toate raioanele vizate de proiect după cum urmează: Drochia – 15 copii, Olănești – 14 copii, Hâncești – 13 copii, Ștefan Vodă - 11 copii, Anenii Noi – 9 copii, Telenești – 5 co-

pii și Călărași – 2 copii. Dintre copiii participanți la studiu: 33 sunt fete, iar 36 băieți, fiind cuprinși cu vârsta între 7 și 12 ani – 40 de copii și în pe 13 și 17 ani – 29 de copii. Ca efect direct al intervențiilor proiectului se remarcă performanțe substanțiale înregistrate la nivelul tuturor indicatorilor supuși estimării. Astfel, mai mult din trei sferturi dintre copiii respondenți au indicat că activitățile proiectului le-au facilitat relaționarea cu ceilalți colegi prin inițierea de noi prietenii, îmbunătățirea comunicării, participarea la activități de grup, ceea ce le-a permis și adaptarea rezonabilă la situațiile noi (Fig. 1).

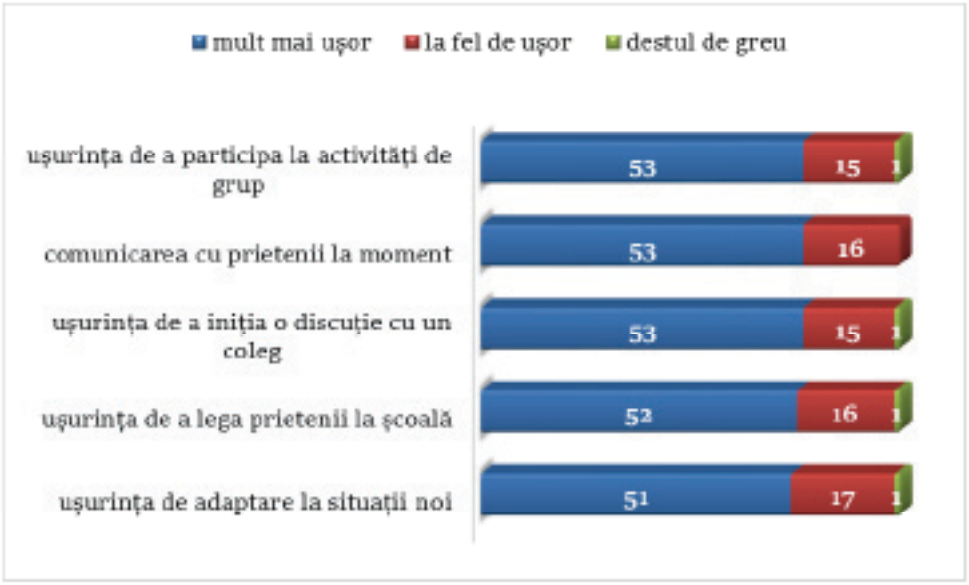


Fig. 1. Abilități de relaționare și integrare în grupul de prieteni a copiilor din plasament, respondenți

O altă performanță a intervențiilor proiectului constă în dezvoltarea și consolidarea abilităților de gestionare a stărilor afective și emoționale ale copiilor. Ca dovadă, jumătate dintre copiii respondenți (34 din 69 de copii) au indicat că *foarte rar* li s-a întâmplat ca să supere interlocutorul în timpul convorbirii cu acesta, fiecare al treilea a menționat că actualmente aceste situații sunt mai rare decât anterior, iar 8 copii rămân încă a fi tributari vechii forme de relaționare (Fig. 2).

Această performanță i-a ajutat pe copii să înțeleagă și să empatizeze cu prietenii lor, atunci când sunt triști sau supărați, motiv pentru care cca 77% dintre ei au indicat că le este *mult mai ușor ca înainte* să facă față acestei solicitări (Fig. 3).

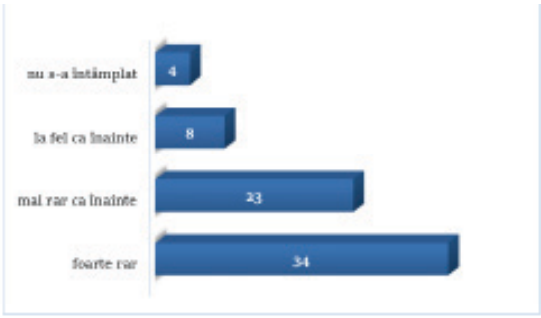


Fig. 2. Situații de supărare a prietenilor în timpul comunicării, respondenți



Fig. 3. Înțelegerea stărilor emoționale ale prietenilor, respondenți

Ca urmare a relaționării mult mai facile, respondenții au indicat că le este mai ușor să recunoască că au greșit și, în consecință, să-și asume responsabilitatea pentru faptele lor (Fig. 4).

Asumarea responsabilității acțiunilor personale constituie factorul și motorul principal al activităților în comun cu semenii, fapt ce reiese și din Figura 5.



Fig. 4. Asumarea responsabilității, respondenți

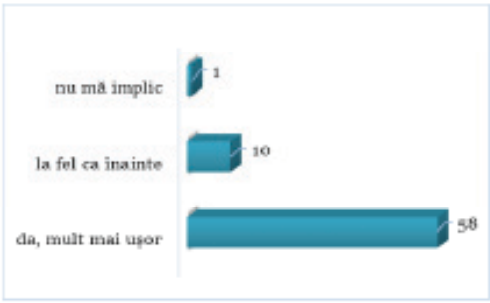


Fig. 5. Implicarea în activități comune, respondenți

Un alt avantaj al activităților proiectului, în acest context, este sporirea capacității copiilor de a-și organiza programul zilei și de a lua unele decizii în activitățile proprii. Astfel, 56 de copii din 69 care au participat la studiu, sau cca 81%, au menționat că le este mai ușor acum să ia decizii referitor la diferite aspecte ale vieții personale și să-și organizeze programul zilnic (Fig. 6). Exact în aceeași pondere, copiii respondenți au evaluat și capacitatea lor de a-și planifica timpul pentru școală, teme și timpul liber, concretizând relevanța și coerența dintre activitățile proiectului.

Tot aici a fost indicat și faptul că, la moment, copiilor le este mai ușor să accepte și părerile diferite ale colegilor lor (Fig. 7), demonstrând astfel abilitatea de a înțelege acțiunile celorlalți, acțiuni care sunt produsul direct al deciziilor luate.

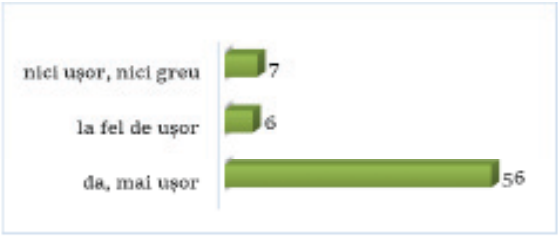


Fig. 6. Luarea deciziilor și organizarea programului zilnic, respondenți

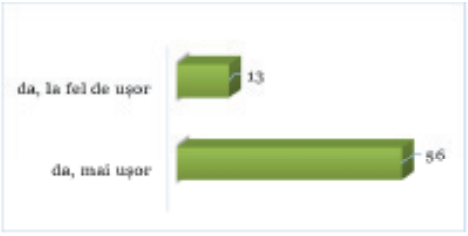


Fig. 7. Acceptarea părerilor diferite, respondenți

Dezvoltarea unor abilități de a-i înțelege pe ceilalți a determinat și consolidarea capacității de a soluționa situațiile conflictuale. Astfel, 44 de copii, beneficiari ai proiectului, sau cca 64%, au specificat că dețin abilități necesare de a se descurca pe cont propriu în aceste cazuri. Fiecare al patrulea copil a indicat că are nevoie de puțin ajutor pentru a face față la astfel de situații, iar 7 copii au într-adevăr nevoie de ajutor (Fig. 8).

În situațiile dificile, 56 de copii, sau 81%, au menționat că dețin o rețea de persoane mai vastă ca cea anterioară la care ar putea apela. Fiecare al 6-lea copil a indicat că va apela, în caz de necesitate, la aceleași persoane ca și în perioada precedentă (Fig. 9).

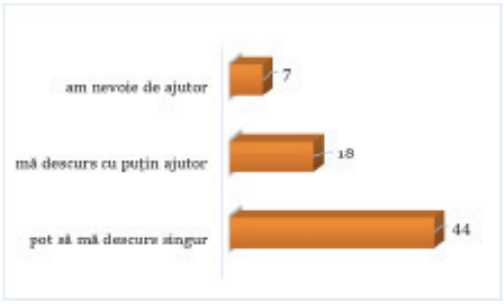


Fig. 8. Gestionarea stărilor conflictuale, respondenți



Fig. 9. Cunoașterea rețelei de persoane de suport, respondenți

CONCLUZII

Per ansamblu, se atestă un succes vizibil pe dimensiunea reușitei semestriale a copiilor beneficiari ai activităților proiectului la nivelul tuturor indicatorilor supuși evaluării, fapt ce demonstrează eficacitatea și pertinența intervențiilor proiectului în abilitarea copiilor pentru incluziunea școlară și socială.

Dezvoltarea competențelor sociale la copii în situație vulnerabilă poate fi realizată printr-un efort comun al angajaților centrelor, pedagogilor din școlile incluzive partenere școlilor, dar și prin cooperarea constructivă și continuă cu colegii de clasă și părinții acestora. Rezultate (deși modeste) se atestă la fiecare evaluare semestrială și se pot

evidenţia doar după o intervenţie de lungă durată şi după realizarea unui program de dezvoltare personală pentru copiii din centrele de plasament temporar, adaptat la nevoile individuale și sociale ale copiilor.

Formarea competenţelor sociale la copii în situaţie vulnerabilă este direct influenţată de abilitatea de a crea relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulți din viața lor. Deținerea competențelor sociale de către copii îmbunătățește comportamentul pozitiv al copiilor și reduce comportamentul negativ. În timp ce previne în mod eficient o varietate de probleme, cum ar fi consumul de alcool și droguri, violența, absenteismul și agresiunea, exersarea competențelor sociale promovează succesul școlar, sănătatea și bunăstarea generală a copiilor, astfel încât să permită atingerea propriilor obiective concomitent cu respectarea nevoilor celorlalți.

Referințe:

1. Analiza situației copiilor și adolescenților din MOLDOVA. Biroul UNICEF în Moldova. Viena 2022, p. 7. Disponibil: https://www.unicef.org/moldova/media/8356/file/Analiza%20situa%C8%9Biei%20copiilor%20%C8%99i%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf [Accesat: 13.09.2023]
2. MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom, 1998, p. 74.
3. COROBAN, C. Competențele sociale ale copiilor în situaţie vulnerabilă. În: *Integrare prin cercetare și inovare* 10-11 noiembrie 2020. Chisinau, 2020, p. 259-263.

ÎNCREDEREA TINERILOR ÎN INSTITUȚII PUBLICE ȘI GRUPURILE SOCIALE

THE TRUST OF YOUNG PEOPLE IN PUBLIC INSTITUTIONS AND SOCIAL GROUPS

Tatiana SPĂTARU, ORCID: 0000-0002-6397-6735
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.64:316.334-053.6
e-mail: spataru_tatiana@mail.ru

The content of the article interprets the empirical data, obtained in the realization of the institutional project 20.80009.1606.13 "Formation and consolidation of social cohesion in the Republic of Moldova in the context of the European Union". Sociological argumentation is subjected to land data, accumulated in March 2023, in the urban and rural localities of the Republic. The objectives of the work consist in estimating the trust of young people in public institutions and social groups. The method used to accumulate quantitative empirical material was the Sociological investigation. The sociological instrumentation applied was the sociological questionnaire, on a representative sample. The main results obtained reflect the confidence of young people in public institutions and social groups. The corroboration of empirical data justifies the understanding of the tendencies that occur in the perception of young people.
Keywords: *trust, young people, public institutions, social groups*

INTRODUCERE

Încrederea este un sentiment de siguranță pe care îl trăim față de cineva cu care interacționăm. Încrederea se manifestă la nivel macro, mezzo și microsocial și este o parte integrantă a funcționării oricărei societăți. Încrederea în liderii politici, în instituțiile publice, în grupurile sociale, unul în celălalt este esențială pentru ca o societate să progreseze. Erodarea încrederii înseamnă stagnarea și retrogradarea unei societăți. O lipsă îndelungată de încredere declanșează fragmentarea societății. Lipsa încrederii echivalează cu un eșec al conducerii, care împinge societatea spre un profund și periculos proces de polarizare.

Tinerii reprezintă o parte componentă a societății, care preiau modelele de comportament societal, inclusiv înțelegerea și manifestarea încrederii. Tinerii sunt prinși într-un cerc vicios al neîncrederii, alimentat de diverse instituții și realități virtuale construite de mass media. Analiza opiniilor tinerilor oferă posibilitatea de a înțelege și pronostica schimbările ce intervin pe dimensiunea încredere.

MATERIAL ȘI METODĂ

Partea empirică a studiului reflectă rezultatele cercetării sociologice complexe, efectuate în cadrul proiectului instituțional: 20.80009.1606.13 „Formarea și consolida-

rea coeziunii sociale în Republica Moldova în contextul apropierii de Uniunea Europeană", realizat de Centrul de Cercetări Sociologice și Psihologie Socială pe parcursul anilor 2020-2023. Metoda aplicată este ancheta sociologică. Chestionarul sociologic a fost aplicat în teren în luna martie 2023, pe un eșantion de 1242 de respondenți din 79 de localități ale Republicii Moldova. Eșantionul este reprezentativ pentru populația adultă a Republicii Moldova, în funcție de mediul de reședință, sex, vârstă, nivel de educație, regiune geografică, fapt ce permite extrapolarea rezultatelor cercetării asupra întregii populații a Republicii Moldova. Compararea rezultatelor eșantionului general cu ale celui al tinerilor și coroborarea datelor cu Barometrul de Opinie Publică (noiembrie 2022) permite identificarea tendințelor în percepția sentimentului de încredere, inclusiv particularizarea acestuia în mediul tinerilor.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Întrebările din chestionar explorează încrederea tinerilor în instituțiile publice și în grupurile sociale. Analizele adiționale și compararea distribuțiilor liniare demonstrează o deschidere mai pronunțată a tinerilor față de instituțiile publice și grupurile sociale decât eșantionul general. Interacțiunile interpersonale, de grup și instituționale de-a lungul timpului demonstrează o dependență de variabila vârstă. Schimbările ce intervin în manifestarea încrederii în instituțiile publice și grupurile sociale se modifică pe măsura înaintării în vârstă.

Tabel

Încrederea tinerilor în instituții, grupuri sociale (martie 2023)

Indicatori de evaluare	Nu am deloc încredere		Nu prea am încredere		O oarecare încredere		Foarte multă încredere		Nu știu/îmi vine greu să răspund	
	Eșantion general	Eșantion tineri	Eșantion general	Eșantion tineri	Eșantion general	Eșantion tineri	Eșantion general	Eșantion tineri	Eșantion general	Eșantion tineri
Parlament	37,0	29,5	29,1	26,1	24,3	32,8	3,9	4,1	5,8	7,5
Guvern	35,7	26,5	30,2	30,2	24,8	31,0	3,9	4,1	5,3	8,2
Președinte	34,2	26,9	18,4	20,5	30,7	35,1	10,5	9,7	6,1	7,8
Partide politice	42,8	35,8	35,6	36,9	12,9	16.0	1,9	3,4	6,8	7,8
Justiție	35,3	23,9	37,9	38,1	18,6	26,5	2,0	4,1	6,1	7,5
Poliție	25,3	18,7	37,2	29,5	27,5	33,6	4,1	11,9	5,9	6,3
Procuratură	33,3	24,3	36,7	28,7	21,0	32,1	2,3	7,1	6,8	7,8
Primărie	10,9	9,7	20,8	17,9	48,0	46,3	15,1	19,8	5,3	6,3
ONG	22,4	19,8	30,5	26,5	27,0	32,5	4,3	8,6	15,8	12,7
Mass-media	32,0	31,7	35,7	32,8	23,3	24,6	2,2	4,1	8,8	6,7
Biserică	9,3	17,5	12,7	10,8	40,1	35,4	31,2	29,5	6,7	6,7

Colegii de muncă	5,0	7,1	16,9	18,3	46,9	46,3	15,5	10,1	15,8	18,3
Vecini	7,0	11,9	26,3	25,7	50,4	44,4	10,5	8,2	5,7	9,7
Prieteni	3,3	2,2	10,3	12,7	51,3	50,0	29,8	29,1	5,3	6,0
Familie	1,4	0,0	1,6	3,4	16,0	21,3	77,7	71,6	3,3	3,7
O persoană necunoscută	45,3	45,1	23,6	23,5	11,4	7,5	1,9	3,4	17,9	20,5

Încrederea în parlament. Instituția parlamentară pentru a funcționa eficient are nevoie de încrederea populației. Potrivit Barometrului de Opinie Publică (noiembrie 2022), extrapolând rezultatele la nivelul întregii populații, constatăm că 47,9% nu au deloc încredere în parlament, 25,2% nu prea au încredere, 18,3% au o oarecare încredere și doar 6,0% au foarte multă încredere, 2,5% nu știu/non-răspuns (ns/nr). Din datele cercetării (martie 2023) constatăm că 37,0% dintre cei ce formează eșantionul general și 29,5% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în parlament.

Încrederea în guvern este un indicator care variază foarte mult la nivel internațional. Încrederea în guvern se estimează în funcție de ponderea persoanelor care declară încredere în guvernul național. Potrivit celor mai recente date OECD, națiunile care au cea mai mare încredere în guvernele naționale sunt Elveția (83.78%), urmată de Luxemburg (78,02%) și Finlanda (77,54) [1].

Indicatorul *încrederea în guvern* este monitorizat în Republica Moldova din 2001 până în prezent de Barometrului de Opinie Publică. Astfel, datele de teren din noiembrie 2022 constată că 45,1% nu au deloc încredere în guvern, 25,0% nu prea au încredere, 20,3% au o oarecare încredere, 7,7% au foarte multă încredere, 1,9% ns/nr. Estimând în dinamică indicatorul, concluzionăm că încrederea în guverne corelează cu vectorul politic, reformele implementate și crizele interne și externe, intervenite pe parcurs.

Rezultatele cercetării (martie 2023) constată că preponderent atât populația generală, cât și populația de tineri demonstrează un grad mai înalt de neîncredere decât încredere. Aprecierile negative sunt mai accentuate în cazul eșantionului general decât al celui format din tineri. Încrederea fermă în guvern este demonstrată doar de 4,1% dintre cei care formează eșantionul tineri.

Încrederea în președinte. Statusul de Președinte al Republicii Moldova este perceput mult mai sensibil decât alte instituții ale statului. Tradițional moldovenii percep Președintele drept un protector al intereselor statului și al fiecărui cetățean în parte. Barometrul de Opinie Publică (noiembrie 2022) indică ponderea de 47,6% care nu au deloc încredere, 16,6% nu prea au încredere, 17,2% au o oarecare încredere, 16,9% au foarte multă încredere, 1,7% ns/nr. Datele de teren ale cercetării (martie 2023) relevă tendința tinerilor de a demonstra un grad de încredere mai accentuat în instituția prezidențială în comparație cu populația care formează eșantionul general.

Încrederea în partidele politice. Potrivit datelor furnizate de Barometrul de Opinie Publică (noiembrie 2022), 49,8% nu au deloc încredere, 28,4% nu prea au încredere, 14,6% au o oarecare încredere și doar 1,9% au foarte multă încredere, iar 5,2% ns/nr.

Datele cercetării din martie 2023 relevă următoarele rezultate: 42,8% dintre cei care formează eșantionul general și 35,8% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în partidele politice.

Încrederea în justiție. Oamenii au nevoie de sentimentul de încredere în justiție. Atunci când ei simt că pot conta pe instituții formale dezvoltă comportamente coezive. Datele BOP (noiembrie 2022) oferă dovezi că 47,4% nu au deloc încredere, 30,2% nu prea au încredere, 16,4% au o oarecare încredere, și doar 1,3% au foarte multă încredere, 4,7% nș/nr. Cercetarea din martie 2023 constată că 35,3% dintre cei care formează eșantionul general și 23,9% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în justiție.

Încrederea în poliție. În percepția publică poliția poate îmbunătăți legitimitatea și încrederea prin exercitarea autorității într-o manieră corectă procedural. Potrivit BOP (noiembrie 2022), 37,7% nu au deloc încredere, 22,1% nu prea au încredere, 30,9% au o oarecare încredere și doar 5,5% au foarte multă încredere, 3,7% nș/nr. Rezultatele cercetării din martie 2023 sugerează că 25,3% dintre cei care formează eșantionul general și 18,7% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în poliție.

Încrederea în procuratură. Procuratura are un rol crucial în protejarea intereselor statului și ale cetățenilor. Percepția privind indicatorul estimat (martie 2023) atestă că 33,3% dintre cei care formează eșantionul general și 24,3% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în procuratură.

Încrederea în primărie. Încrederea este o platformă importantă pentru interacțiunea dintre puterea locală și populație. BOP (noiembrie 2022) constată că 23,7% nu au deloc încredere, 18,7% nu prea au încredere, 36,6% au o oarecare încredere, 19,0% au foarte multă încredere, 1,9% nș/nr. În cazul cercetării din martie 2023, constatăm că 10,9% dintre cei care formează eșantionul general și 9,7% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în primărie, înclinând mai mult să demonstreze o oarecare încredere (48,0% vs 46,3%).

Încrederea în ONG. În pofida prezenței active în spațiul public al ONG-urilor, încrederea continuă să fie redusă. BOP (noiembrie 2022) reliefează că 36,8% nu au deloc încredere, 18,4% nu prea au încredere, 20,8% au o oarecare încredere, 3,0% au foarte multă încredere, 21,0 % nș/nr. Datele din martie 2023 identifică că 22,4% dintre cei care formează eșantionul general și 19,8% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în ONG-uri. Și în cazul dat se constată o pondere substanțială a persoanelor care nu știu/le vine greu să răspundă.

Încrederea în mass media. Mass-media este un actor important care modelează spațiul public al comunicării, formează opinii, atitudini, comportamente. BOP (noiembrie 2022) stabilește că 28,9% nu au deloc încredere, 24,3% nu prea au încredere, 39,0% au o oarecare încredere, 4,3% au foarte multă încredere, 3,6% nș/nr. Cercetarea realizată în martie 2023 determină că 32,0% dintre cei care formează eșantionul general și 31,7% – eșantionul tineri nu au deloc încredere în mass media.

Încrederea în biserică. Instituțiile religioase reprezintă un subsistem social care influențează credințele și motivațiile sociumului. BOP (noiembrie 2022) constată că 22,2% nu au deloc încredere, 11,5% nu prea au încredere, 34,7% au o oarecare în-

credere, 27,8% au foarte multă încredere, 3,8% ns/nr. Rezultatele din martie 2023 fixează o pondere a aprecierilor preponderent pozitive, astfel 31,2% dintre cei care formează eșantionul general și 29,5% – eșantionul tineri au foarte mare încredere în biserică.

Chestionarul sociologic, aplicat în martie 2023, a avut drept obiectiv estimarea încrederi în următoarele grupuri sociale: colegi de muncă, vecini, prieteni, familie, persoane necunoscute.

Încrederea în colegii de muncă. Estimarea acestui indicator determină că 46,9% dintre cei care formează eșantionul general și 46,3% – eșantionul tineri au o oarecare încredere în colegii de muncă. Cu referire la acest indicator se menține o pondere relevantă a respondenților care nu știu/le vine greu să se pronunțe.

Încrederea în vecini. Acest indicator concentrează opiniile pe dimensiunea „o oarecare încredere”: 50,4% dintre cei care formează eșantionul general și 44,4% – eșantionul tineri.

Încrederea în prieteni. Încrederea în cadrul unei prietenii este esențială. Opiniile se concentrează pe item-ul oarecare încredere: 51,3% dintre cei care formează eșantionul general și 50,0% – eșantionul tineri.

Încrederea în familie. Familia este grupul primar în cadrul căreia se realizează procesul de socializare. Tradițional, în societatea moldovenească relațiile de familie se mențin pe parcursul întregii vieți. Între membrii familiei se dezvoltă relații de încredere. Rezultatele cercetării (martie 2023) confirmă că 77,7% dintre cei care formează eșantionul general și 71,6% – eșantionul tineri au foarte multă încredere în familie.

Încrederea într-o persoană necunoscută este percepută preponderent negativ de 45,3% dintre cei care formează eșantionul general și de 45,1% – eșantionul tineri. Răspunsurile sugerează un grad redus de deschidere față de o persoană necunoscută.

La întrebarea dacă se poate avea încredere în majoritatea oamenilor din Republica Moldova, 81,3% dintre cei care formează tineri afirmă că trebuie să fii vigilent, 14,2% deloc nu poți avea încredere în oameni și doar 4,5% declară că se poate avea încredere.

CONCLUZII

Ultimele rapoarte *Edelman Trust Barometer* constată că, pe tot globul, încrederea în instituțiile publice și-a continuat spirala descendentă [3]. Tendințe similare deducem din rezultatele studiilor sociologice, realizate în Republica Moldova. Coroborarea datelor BOP (noiembrie 2022) cu cele din cadrul proiectului (martie 2023) demonstrează că încrederea este esențială pentru dezvoltarea unei societăți coezive și a unei generații de tineri capabili de a face față provocărilor.

Încrederea se obține în timp. Încrederea redusă în instituțiile statului determină necesitatea pentru acestea de a-și îmbunătăți performanțele în obținerea încrederii publice. Pentru a câștiga încrederea populației, promisiunile făcute trebuie să se bazeze pe un suport solid și să devină fezabile în timp. Lipsa de încredere modelează o societate incapabilă de a se autoorganiza și de a soluționa problemele emergente, formează o dependență

de a fi conduși de alții, emotivitate preponderent tensionată și negativă, anxietate, reacții comportamentale fragmentare.

Dispersia liniară demonstrează o puternică corelație între gradul redus de încredere în instituțiile și grupurile sociale atât la nivelul eșantionului general, cât și al populației de tineri. Tinerii sunt sensibili la sentimentele pe care le experimentează. Erodarea încrederii în instituții și în grupurile sociale crește sentimentele de nesiguranță. Tinerii conștientizează că instituțiile publice prea puțin probabil vor contribui la schimbarea propriei lor bunăstări. Astfel, tinerii își exteriorizează sentimentele de încredere preponderent pentru familie (71.6%), biserică (29,5%), prieteni (29,1%).

Referințe:

1. *Trust in Government*. Disponibil: https://data.oecd.org/gga/trust-in-government.htm. [Accesat: 20.06.2023]
2. *Trust in Public Institutions:* Trends and implications for economic security. Disponibil: https://www.un.org/development/desa/dspd/2021/07/trust-public-institutions/.[Accesat: 12.07.2023]
3. *Edelman Trust Barometer.* Disponibil: https://www.edelman.com/trust/trust-barometer. [Accesat: 28.07.2023]

SITUAȚIA FAMILIILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN COMPONENȚA CĂRORA SUNT PERSOANE CU DIZABILITĂȚI

THE SITUATION OF FAMILIES WITH PERSONS WITH DISABILITIES IN THEIR COMPOSITION

Parascovia MUNTEANU, ORCID: 0000-0002-0614-1790
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 316.356.2-056.36
e-mail: munteanup@yahoo.com

This report is based on the analysis of the data collected within the study” Generations and Gender” conducted in 2020, at the request of the Government of the Republic of Moldova, by the United Nations Population Fund, in partnership with the Ministry of Labor and Social Protection and the National Bureau of Statistics. The conducted analysis reveal that low income and lack of living conditions represents the barriers to family life of the persons with disabilities. Demographic forecasts show an aging process of the population, including in families where both partners are with disabilities. The current system of social services does not respond to all the needs of these families who have members-persons with disabilities. Parents with disabilities have fewer opportunities to access care and educational support services for their children. Families in which at least one partner is with disabilities have a lower level of material and psycho-emotional well-being, than families without partners with disabilities.

Keywords: barriers, disability, family, roles, well-being.

INTRODUCERE

Conținutul acestui articol prezintă o analiză comparativă a barierelor întâmpinate în viața de familie de către persoanele cu dizabilități, fiind utilizate datele colectate în cadrul studiului „Generații și Gen” realizat în anul 2020, la solicitarea Guvernului Republicii Moldova, de către Fondul Națiunilor Unite pentru Populație, în parteneriat cu Ministerul Muncii și Protecției Sociale, Biroul Național de Statistică și Institutul Interdisciplinar de Demografie din Olanda [1]. Acest studiu include setul de întrebări recomandate de Grupul de la Washington privind Statisticile în Domeniul Dizabilității, care sunt corelate cu Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății [2], ceea ce a permis o analiză din perspectiva dimensiunii de dizabilitate. În pofida faptului că în ultimii zece ani tot mai multe persoane cu dizabilități creează familii, există puține date și cercetări care analizează barierele persoanelor cu dizabilități în crearea familiei și exercitarea rolurilor de părinte. Astfel, pentru a oferi o analiză mai detaliată a situației persoanelor cu dizabilități a fost selectat un sub-eșantion de 1565 de persoane, care aveau un partener de viață în perioada intervievării și care se confruntă cu dificultăți mari sau nu pot realiza deloc activitățile zilnice obișnuite (ei înșiși sau partenerul lor de viață). Aceste date interpretate în conformitate cu metodologia

Grupului de la Washington privind Statisticile în Domeniul Dizabilității arată că în aceste familii cel puțin unul dintre parteneri este cu dizabilitate [3].

Conceptul de dizabilitate utilizat în Raport este determinat în baza evaluării dificultăților întâmpinate de o persoană în desfășurarea activităților zilnice obișnuite din cauza unor probleme fizice, mintale și/sau senzoriale care afectează următoarele domenii funcționale de bază: vederea, auzul, mersul, îngrijirea personală, memoria și/sau capacitatea de concentrare – definite în baza Indicatorilor Grupului de la Washington privind Statisticile în Domeniul Dizabilității [3].

Potrivit metodologiei propuse de Grupul de la Washington privind Statisticile în Domeniul Dizabilității, persoane cu dizabilități sunt considerate persoanele care întâmpină dificultăți mari sau care nu pot realiza deloc (incapacitate totală) activități zilnice din cauza a cel puțin uneia dintre dificultăți: (a) dificultăți de vedere, chiar dacă poartă ochelari; (b) dificultăți de auz, chiar dacă poartă aparat auditiv; (c) dificultăți locomotorii / de a merge, de a urca scările; (d) dificultăți de memorare și/sau de concentrare; (e) dificultăți de îngrijire personală / în a se îmbrăca sau a se spăla singur.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Eșantionul cercetării este selectat din numărul total de participanți la studiul „Generații și Gen" care a fost de peste 10.000 de persoane cu vârsta de 15-79 de ani din 153 de localități ale Republicii Moldova. Dintre ei, circa 66% au menționat că au un partener de viață. Din numărul total de persoane care au parteneri de viață, circa 1565 de persoane au menționat că fie ei înșiși sau partenerul lor se confruntă cu dificultăți mari sau nu pot realiza deloc activitățile zilnice obișnuite și reprezintă sub-eșantionul principal pentru această cercetare. Suplimentar sunt analizate și alte date colectate pentru a putea face o analiză comparativă.

Metodele de cercetare utilizate pentru elaborarea raportului sunt: analiza de birou a studiilor, rapoartelor actelor normative în domeniul dizabilității cu accent pe dreptul la viața de familie și rolurile parentale; analiza statistică a datelor colectate în cadrul cercetării „Generații și Gen" în Republica Moldova și altor surse, precum și analiza statistică comparativă.

Baza teoretico-metodologică a cercetării o constituie teoriile sociologice fundamentale precum: teoria stigmatizării (E. Goffman), potrivit căreia un individ care posedă un atribut/stigmat neobișnuit, care-l scoate în evidență şi cauzează îndepărtarea față de el a persoanelor din societate; teoria discriminării (E. Durkheim), potrivit căreia anumite grupuri într-o societate sunt considerate defavorizate din cauza unor lipsuri sau bariere, iar societatea trebuie să compenseze persoanelor ceea ce le lipsește pentru a atinge un nivel de performanță egal cu cel al grupurilor favorizate și teoria rolurilor sociale valorizante (W. Wolfensberger), care constituie baza teoretico-științifică în fundamentarea conceptului de dizabilitate, determinarea modelului de abordare a dizabilității și identificarea barierelor în identificarea partenerului, stabilirea relațiilor, coabitarea, căsătoria și paternitatea prin prisma atribuirii rolurilor sociale valorizante.

Cercetarea are la bază două recomandări ale Comitetului ONU cu privire la Drepturile Persoanelor cu Dizabilități adresate autoritățile publice din Republica Moldova:

1. Sporirea gradului de conștientizare a drepturilor persoanelor cu dizabilități în rândul profesioniștilor din domeniul medical, prin formare și aplicare a unor standarde etice profesionale și implementarea măsurilor de acces al femeilor cu dizabilități la servicii și facilități medicale accesibile, inclusiv în domeniul sănătății sexuale și reproductive.

2. Asigurarea dreptului la familie al persoanelor cu dizabilități prin abrogarea legislației care conține prevederi discriminatorii împotriva persoanelor cu dizabilități, în special față de femeile cu dizabilități psihosociale și/sau intelectuale, în toate aspectele legate de căsătorie, familie, paternitate și maternitate, în condiții de egalitate cu ceilalți [4].

PROFILUL SOCIODEMOGRAFIC AL FAMILIEI ÎN CARE CEL PUȚIN UN PARTENER ESTE CU DIZABILITĂȚI

Analiza statistică a datelor studiului „Generații și Gen” arată că fiecare a șasea familie/persoană care coabitează din Republica Moldova are cel puțin un partener cu dizabilități. În puțin peste jumătate dintre aceste familii, ambii parteneri sunt cu dizabilități. În funcție de statutul marital, doar în 50% de cazuri partenerii sunt căsătoriți. Dizabilitatea constituie un impediment pentru înregistrarea căsătoriei determinată de prevederile discriminatorii ale Codului Familiei care sunt interpretate eronat de unii funcționari publici și creează situații de incomoditate pentru persoanele cu dizabilități care doresc să-și întemeieze o familie. Datele arată o tendință de creștere a prevalenței dizabilității în rândul persoanelor vârstnice care locuiesc cu partenerul de viață. În 69% dintre aceste familii, partenerii sunt din grupa de vârstă 60 plus, 21% – din grupul de vârstă 45-49 ani, 7% – 30-34 ani, 2% – 18-29 ani și 1% din grupul de vârstă 15-17 ani. Mai mult de jumătate din familii în care cel puțin unul dintre parteneri este cu dizabilități (67%) locuiesc în mediul rural, și 33% în mediul urban. Aceste date arată că populația de la sate are un ritm mai sporit de îmbătrânire. După nivelul de studii, 35% dintre parteneri au doar studii primare sau sunt fără studii, 16% au studii gimnaziale/generale, 38% – studii profesionale și numai 11% au studii superioare. Nivelul de educație este important pentru a obține o profesie, un loc de muncă și, respectiv, un venit pentru familie. Din datele studiului GGS reiese că jumătate din persoanele cu dizabilități care au familii au doar studii primare sau nu au deloc, respectiv și oportunitățile de angajare, de obținere a unor venituri salariale sunt mai mici comparativ cu ale persoanelor care au studii și o profesie. Doar 12% dintre parteneri cu dizabilități sunt angajați și au venituri salariale, 11% – neangajați, iar 77% depind doar de veniturile provenite din pensie sau din alocația de dizabilitate.

În funcție de tipul de dificultate cu care se confruntă persoanele cu dizabilități care au un partener de viață, 45% se confruntă în activitățile zilnice cu dificultăți locomotorii, 15% – cu dificultăți de îngrijire personală, tot circa 15% – cu dificultăți de vedere,

14% – cu dificultăți de memorare/concentrare și 11% – cu dificultăți de auz. Chiar dacă persoanele cu dizabilități au o familie, locuiesc cu un partener de viață, ele rămân a fi în grupul cu risc înalt de vulnerabilitate psihoemoțională și mintală. Ele sunt mai des predispuse la stări depresive și disconfort psihoemoțional, trăiesc sentimente de inutilitate și de respingere.

ROLURILE PARENTALE ȘI SOCIALE ÎN FAMILIILE ÎN CARE CEL PUȚIN UN PARTENER ESTE CU DIZABILITĂȚI

Persoanele cu dizabilități întâmpină mai multe bariere în exercitarea rolului de părinte comparativ cu cele fără dizabilități. Autoritățile nu au resurse suficiente pentru a înlătura toate barierele, respectiv toți membrii familiei rămân în urmă în unele aspecte ale vieții. În multe cazuri familiile în care un părinte sau ambii părinți sunt cu dizabilități, nu doar părinții, dar și copiii sunt cei care suportă unele consecințe ale discriminării și etichetării sociale pe criteriu de dizabilitate. Percepția membrilor societății este dominată de stereotipuri, potrivit cărora persoanele cu dizabilități care devin părinți nu au toate abilitățile de a-și exercita rolul de părinte. La nivel de societate sunt puțin promovate familiile de succes în care unul sau ambii parteneri sunt cu dizabilități și se implică ambii în creșterea și educarea copiilor. În cele mai dese cazuri, promovarea rolurilor parentale exercitate de către părinții cu dizabilități este realizată prin prisma modelului caritabil al dizabilității, unde accentul este pus mai mult pe milă și caritate. Conceptualizarea rolurilor parentale din perspectiva rolurilor sociale valorizante este determinată de ritmul normal al vieții, fără a crea condiții specializate separat de alți membri sau fără a accentua dizabilitatea pentru a avea în schimb milă și caritate [5]. În baza teoriei propuse de W. Wolfensberger, se poate menționa că relația dintre persoana cu dizabilități și rolurile sale sociale prezintă un interes major în cercetarea barierelor întâmpinate în viața de familie, deoarece, potrivit acestei abordări, persoanele devalorizate, în categoria cărora intră și persoanele cu dizabilități, sunt împuternicite să contribuie la schimbări de atitudine și de comportamente. Promovarea vieții de familie în rândul persoanelor cu dizabilități, a drepturilor sexual-reproductive și a rolului de părinte va ajuta la compensarea sau chiar depășirea situațiilor de excluziune. Cu cât mai pozitive și mai valoroase sunt rolurile pe care le are o persoană, cu atât riscul acesteia de a fi exclusă social este mai mic.

Analiza programelor de educație parentală din țară [6] arată că în Republica Moldova nu sunt elaborate și promovate cursuri de educație parentală pentru părinții cu dizabilități. Aceste programe ar contribui la prevenirea și combaterea discriminării față de persoanele cu dizabilități, în special femei cu dizabilități în realizarea drepturilor sexual-reproductive și parentale. În cazul părinților cu dizabilități, nu există servicii sociale de suport pentru exercitarea rolurilor parentale. Serviciul de asistență personală care se oferă la domiciliu este orientat mai mult pe îngrijire personală și este acordat doar persoanelor cu dizabilități severe. Din cauza accesului limitat la servicii de suport pentru îngrijirea copiilor, ambii părinți din familiile cu membri persoane cu dizabilități sunt impuși de situație să stea acasă pentru că să îngrijească de copil în primele luni de viață

a acestuia. Această decizie aduce după sine alte probleme de ordin economic. Prestațiile sociale nu acoperă toate cheltuielile necesare pentru îngrijirea copiilor, iar perioada de concediu pentru îngrijirea copilului luată de ambii părinți, în cazul în care cel puțin unul din ei este cu dizabilități, nu soluționează întreaga problemă.

La nivel de societate se atestă o insuficiență de servicii de sprijin pentru familiile cu copii, inclusiv familii în care cel puțin unul din parteneri este cu dizabilități, familii unde mama este unicul părinte și are dizabilități. În situațiile în care există riscuri de separare cauzate de severitatea dizabilității părintelui, Centrele maternale care oferă servicii de prevenire a separării de multe ori nu prestează servicii și femeilor cu dizabilități. Serviciile de suport pentru părinții cu dizabilități care au dificultăți severe sau accentuate în realizarea unor sarcini asociate îngrijirii copilului sunt insuficiente. În asemenea cazuri persoanele apelează la rude sau la persoane de încredere, însă aceste soluții sunt doar pentru perioade determinate de timp, fără a avea o continuitate.

Lipsa serviciilor de suport creează bariere în realizarea rolurilor de părinte în cazul persoanelor cu dizabilități. Analiza datelor din studiul „Generații și Gen” arată că 87,2% dintre persoanele cu dizabilități locuiesc doar cu partenerii și copiii, fără alți membri din familia extinsă comparativ cu 81% în cazul persoanelor fără dizabilități. Această tendință este una pozitivă și este determinată de dorința și motivația persoanei cu dizabilități de a se afirma și a avea o viață independentă. Din datele tabelului ce urmează se observă că mai mulți bărbați și femei cu dizabilități (24%) au menționat că au nevoie de suport în îngrijirea copiilor comparativ cu bărbații și femeile fără dizabilități (20,2%).

Tabel

Suport pentru îngrijirea copiilor în familiile cu sau fără persoane cu dizabilități, %

		Total respondenți		Persoane cu dizabilități		Persoane fără dizabilități	
Total	**Suport îngrijirea copiilor**	**Da**	**Nu**	**Da**	**Nu**	**Da**	**Nu**
		20,2	79,7	24,0	76,0	20,2	79,8
Pe sexe	Bărbați	18,9	81,1	32,6	67,4	18,6	81,4
	Femei	20,8	79,2	18,2	81,8	20,9	79,1
Grupa de vârstă	15-17 ani	50,0	50,0	0,0	0,0	50,0	50,0
	18-29 ani	24,5	75,5	6,5	93,5	24,9	75,1
	30-44 ani	19,8	80,2	33,6	66,4	19,8	80,2
	45- 59 ani	9,0	91,0	16,7	83,3	8,1	91,9
	60+ ani	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Mediu de reședință	Rural	16,3	83,7	17,3	82,7	16,1	83,8
	Urban	26,4	73,6	31,3	68,7	25,8	74,2
Statut ocupațional	Angajat	19,8	80,2	28,8	71,2	20,1	79,9
	Neangajat	20,0	80,0	16,0	84,0	20,1	79,9
	Pensionar	15,3	84,7	27,3	72,7	10,5	89,5

Studii	Fără studii	17,8	82,2	18,0	82,0	17,8	82,2
	Studii medii	17,9	82,1	16,8	83,2	18,0	82,0
	Profesionale	18,0	82,0	22,0	78,0	17,9	82,1
	Superioare	27,5	72,5	39,6	60,4	27,0	73,0
Statut marital	Căsătorit (ă)	20,2	79,8	27,9	72,1	20,1	79,9
	Concubinaj	19,3	80,7	17,2	82,8	19,4	80,6

Sursa: Date statistice din studiul „Generații și Gen”

În funcție de grupa de vârstă, datele studiului „Generații și Gen” arată că circa 75% dintre tinerii fără dizabilități au nevoie de suport în îngrijirea copiilor, aceștia având copii până la majorat (15-17 ani), pe când în rândul persoanelor cu dizabilități (33,6%) nevoia de suport apare la o vârstă mai înaintată (30-44 ani). Datele studiului denotă că de suport în îngrijirea copiilor au mai mult nevoie persoanele din mediul urban fără diferențe pe criteriu de dizabilitate. În funcție de statutul ocupațional, la fel nu există diferențe între persoanele angajate sau neangajate cu sau fără dizabilități. Această practică este una uzuală pentru familia tradițională moldovenească. În funcție de statutul marital, ponderea persoanelor cu dizabilități căsătorite (27,9%) care au nevoie de suport în îngrijirea copiilor este mai mare decât a celor fără dizabilități (20,1%).

Pe lângă rolul de îngrijire a copilului, bărbații și femeile mai au alte roluri în gospodărie. Pentru a preveni diferențele între gospodăriile unde cel puțin un partener/o parteneră este cu dizabilități cu gospodăriile în care partenerii nu au dizabilități sunt necesare măsuri de prevenire a discriminării familiilor pe criteriu de dizabilitate. Teoria discriminării promovată de E. Durkheim, fundamentează ideea potrivit căreia unele grupuri într-o societate sunt considerate defavorizate din cauza unor bariere, iar societatea trebuie să compenseze persoanelor ceea ce le lipsește pentru a atinge un nivel de performanță egal cu cel al grupurilor favorizate [7].

Lipsa ajutorului în familie creează impedimente în exercitarea rolurilor în gospodărie de către partenerul/partenera cu dizabilități. Studiul „Generații și Gen” arată că persoanele cu dizabilități (17,7%) au mai mult nevoie de ajutor în gospodărie decât persoanele fără dizabilități (9,4%). Ponderea femeilor și a bărbaților cu dizabilități care au nevoie de ajutor în gospodărie este de două ori mai mare decât a celor fără dizabilități. Circa 87,5% dintre tinerii cu dizabilități (15-29 ani) au nevoie de ajutor în gospodărie comparativ cu 20,4% dintre tinerii fără dizabilități. Aceste date atestă nevoia de compensare a unor limite/deficiențe ale persoanele cu dizabilități în realizarea unor roluri. Totodată, accesul limitat la servicii și oportunitățile limitate de dezvoltare a abilităților de autonomie personală accentuează dependența persoanelor cu dizabilități de ajutorul persoanelor terțe. În cazul persoanelor tinere care locuiesc împreună cu partenerul/partenera, ajutorul în gospodărie îl acordă mama sau tata persoanei cu dizabilități, iar în cazul persoanelor cu vârsta de peste 45 ani, ajutorul în gospodărie este din partea copiilor (fiica sau feciorul).

BUNĂSTAREA FAMILIILOR ÎN COMPONENȚA CĂRORA SUNT PERSOANE CU DIZABILITĂȚI

Datele studiului „Generații și Gen” la fel arată un nivel de bunăstare materială mai scăzut în cazul familiilor în componența cărora sunt persoane cu dizabilități. Astfel, ponderea gospodăriilor cu membri persoane cu dizabilități care își acoperă cheltuielile curente cu dificultate (84%) este mai mare decât ponderea gospodăriilor fără persoane cu dizabilități (67%).

Analiza cheltuielilor realizate de o familie din Republica Moldova arată că familiile în care cel puțin un partener este cu dizabilități își permit să acopere într-o măsură mai mică cheltuielile ce țin de: încălzirea suficientă a locuinței, primirea în ospeție a rudelor/prietenilor, posibilitatea de a avea în regimul alimentar carne și/sau pește în fiecare a doua zi, posibilitatea de a-și procura îmbrăcăminte și încălțăminte, cheltuieli de buzunar pentru uz personal.

De două ori mai mici sunt cheltuielile ce țin de schimbarea mobilierului vechi/uzat în gospodărie, cheltuielile pentru vacanțe în afara comunității unde locuiește familia și cheltuieli pentru activități culturale în timpul liber (teatru, cinema, concerte).

Veniturile și capacitatea de acoperire a cheltuielilor necesare pentru familiile cu membri persoane cu dizabilități influențează direct nivelul de trai, iar de nivelul de trai depind în mare măsură și oportunitățile de incluziune socială a acestora. Criza pandemică, economică și umanitară prin care trece Republica Moldova în prezent accentuează sărăcia persoanelor cu dizabilități, care, la rândul său, are efecte negative în alte sfere ale vieții (sănătate, viață de familie, educație, cultură, participare etc.).

Stările depresive sunt prezente mai mult în familiile în care cel puțin un partener este cu dizabilități decât în familiile cu parteneri fără dizabilități. Starea de depresie este mai des răspândită în rândul persoanelor cu dizabilități. Astfel, datele analizei arată că stările depresive domină în rândul partenerilor de viață care sunt cu dizabilități. O pondere mai mare din rândul persoanelor cu dizabilități au menționat că în viața lor este prezentă starea de tristețe, frică, deprimare și simt că sunt în incapacitate de a scăpa de tristețe și melancolie. Totodată, gândul că „viața este un eșec” se regăsește la o pondere de două ori mai mare în rândul persoanelor cu dizabilități comparativ cu persoanele fără dizabilități.

CONCLUZII

Venitul scăzut și lipsa condițiilor de trai constituie o barieră în crearea unei familii de către persoanele cu dizabilități. Datele oferite de Biroul Național de Statistică arată că gospodăriile cu persoane cu dizabilități trăiesc în condiții mai puțin avantajoase în ceea ce privește nivelul de dotare și confort al locuințelor. Cu un nivel mai mic de dotare a gospodăriilor cu principalele utilități se confruntă în special gospodăriile cu membri persoane cu dizabilităţi din mediul rural care în proporție de 57,4% sunt conectate la rețele publice de alimentare cu apă, comparativ cu 93,7% din mediul urban, și doar 40,7% dispun de grup sanitar cu apă în interiorul locuinței față de 81,8% din mediul urban [8]. Datele studiului „Generații și Gen” la fel arată un nivel de bunăstare materială

mai scăzut în cazul familiilor în componența cărora sunt persoane cu dizabilități. Astfel, ponderea gospodăriilor cu membri persoane cu dizabilități care își acoperă cheltuielile curente cu dificultate (84%) este mai mare decât ponderea gospodăriilor fără persoane cu dizabilități (67%). Familiile cu persoane cu dizabilități își permit să acopere într-o măsură mai mică cheltuielile ce țin de confort, participare, alimentație și viața culturală. Este necesară elaborarea unui pachet de măsuri pentru facilitarea dotării cu utilități a locuințelor familiilor în care sunt membri persoane cu dizabilități (unul sau ambii parteneri sau sunt copii cu dizabilități), în special din mediul rural. Aceste măsuri ar cuprinde suport financiar sau facilități pentru conectarea la sistemul de apeduct și canalizare, crearea condițiilor de igienă personală în interiorul locuinței.

Nivelul scăzut de educație și oportunitățile slabe de învățare pe parcursul vieți adaptate la nevoile persoanelor cu dizabilități constituie o barieră în crearea vieții de familie. Persoanele cu dizabilități au avut mai puține oportunități educaționale comparativ cu persoanele fără dizabilități cauzate de lipsa serviciilor de suport pentru educație incluzivă în special în învățământul profesional tehnic. Datele studiului „Generații și Gen" arată că mai mult de jumătate din persoanele cu dizabilități intervievate au doar studii gimnaziale sau chiar nu au deloc. Astfel, factorii educaționali constituie și ei un impediment pentru a crea o familie, deoarece persoanele cu dizabilități nu sunt suficient de bine informate despre drepturile lor sexuale și reproductive, dreptul la familie și, respectiv, de a avea copii. Lipsesc programele de educație parentală adaptate pentru părinți cu diferite tipuri de dizabilități. Promovarea unor măsuri de educație profesională și angajare a persoanelor cu dizabilități ar putea valorifica potențialul uman al acestora și ar spori oportunitățile de incluziune a familiilor lor. Programele și serviciile de suport pentru educație incluzivă în învățământul profesional tehnic și stimularea angajării în muncă nu sunt suficient promovate și valorificate de către angajatori. Totodată, există necesitatea de adaptare a programelor de studii la nivelul învățământului profesional tehnic pentru a oferi oportunități de instruire și recalificare profesională pentru persoanele adulte cu diferite tipuri de dizabilități.

Prognozele demografice arată un proces de îmbătrânire a populației, inclusiv în familiile în care ambii parteneri sunt cu dizabilități. Procesul de îmbătrânire aduce după sine creșterea prevalenței dizabilității în rândul partenerilor, pe de o parte, și dificultăți de îngrijire a copiilor lor cu dizabilități ajunși la vârsta de adult, pe de altă parte. Sistemul actual de servicii sociale nu răspunde la toate nevoile acestor familii care au membri persoane cu dizabilități. În politicile naționale de îmbătrânire sunt necesare măsuri speciale pentru persoanele vârstnice, în grija cărora sunt alți membri ai familiei cu dizabilități, pentru a răspunde atât nevoilor de îngrijire personală, cât și nevoilor de ajutor pentru ceilalți membri cu dizabilități. Datele studiului „Generații și Gen" arată o tendință de creștere a prevalenței dizabilității odată cu procesul de îmbătrânire a populației. Autoritățile naționale nu acordă suficientă atenție serviciilor de recuperare și reabilitare la vârsta când persoana este aptă de muncă. Totodată, sunt insuficient de dezvoltate serviciile de suport pentru revenirea la locul de muncă în cazul persoanelor la

care dizabilitatea a parvenit pe parcursul vieții. Trebuie de dezvoltat sau de îmbunătățit serviciile de reabilitare pentru persoanele cu dizabilități pentru a consolida abilitățile de autonomie personală, a menține persoanele ocupate pe piața muncii și a preveni dependența totală de servicii și prestații sociale odată cu înaintarea în vârstă. În cazul părinților vârstnici care îngrijesc copii lor adulți cu dizabilități sunt necesare măsuri suplimentare de ajutor în gospodărie și îngrijire atât personală, cât și pentru alți membri cu dizabilități.

Părinții cu dizabilități au oportunități mai puține de a accesa serviciile de îngrijire și suport educațional pentru copiii lor. Datele studiului „Generații și Gen” arată că ponderea persoanelor cu dizabilități căsătorite (27,9%), care au nevoie de suport în îngrijirea copiilor, este mai mare decât a celor fără dizabilități (20,1%). Circa 57% dintre părinții cu dizabilități accesează serviciile de creșă/grădiniță comparativ cu 70% dintre părinții fără dizabilități. Serviciile de educație extrașcolară („școală după școală”) sunt de două ori mai solicitate de către părinții cu dizabilități față de părinții fără dizabilități (56% și 25%). Studiul scoate în evidență că programele de educație parentală nu sunt accesibile și pentru părinții cu dizabilități intelectuale și senzoriale. Sunt necesare măsuri speciale de suport și asistență pentru părinții cu dizabilități în identificarea tulburărilor de dezvoltare a copilului sau riscurilor de apariție a acestora și asigurarea accesului copiilor la servicii de intervenție timpurie, după necesitate, precum și la servicii de îngrijire în creșe sau la alte servicii alternative. Părinții cu dizabilități au dreptul la facilități privind accesul copiilor la servicii de creșă sau la alte tipuri de servicii alternative de îngrijire pentru copii (0-3 ani) pentru a avea mai mult timp pentru reabilitarea și recuperarea personală și profesională.

Familiile în care cel puțin un partener este cu dizabilități au un nivel de bunăstare materială și psihoemoțională mai scăzut decât familiile fără parteneri cu dizabilități. Datele studiului „Generații și Gen” la fel arată un nivel de bunăstare materială mai scăzut în cazul familiilor în care cel puțin un partener este cu dizabilități. Analiza cheltuielilor realizate de o familie din Republica Moldova prezentate denotă că familiile, în care cel puțin un partener este cu dizabilități își permit să acopere într-o măsură mai mică cheltuielile zilnice. Referitor la bunăstarea psihoemoțională, gândul că „viața este un eșec” se regăsește la o pondere de două ori mai mare în rândul partenerilor de viață cu dizabilități, comparativ cu partenerii fără dizabilități. Pandemia COVID-19 și criza umanitară prin care trece populația Republicii Moldova în contextul războiului din Ucraina intensifică stările depresive și afectează tot mai mult bunăstarea psihoemoțională a familiei, în special a familiilor în care cel puțin unul dintre parteneri este cu dizabilități. Datele studiului „Generații și Gen” și alte analize naționale și internaționale arată că pandemia, criza refugiaților, criza energetică au un impact negativ asupra diferitor categorii de populație, în mare parte fiind afectate persoanele cu dizabilități, atât din perspectivă economică, socială, cât și a sănătății mintale și a stării psiho-emoționale. Întrucât efectele crizelor au un caracter distinct asupra familiilor defavorizate, în special a familiilor cu membri persoane cu dizabilități, răspunsul de politici și măsurile de susținere a populației

ar trebui în continuare să țină cont de nevoile specifice ale persoanelor cu dizabilități. Măsurile de remediere a efectelor crizei trebuie să pornească de la necesitățile specifice ale familiei în care sunt persoane cu dizabilități, inclusiv măsurile legate de bunăstarea psihoemoțională și sănătatea mintală.

Referințe:

1. Raportul studiului „Generații și Gen". Disponibil: https://moldova.unfpa.org/ro/publications/raportul-studiului-genera%C8%9Bii-%C8%99i-gen-%C3%AEn-republica-moldova?fbclid=IwAR0Q16TPDpCwI4v_46_BCAQMk0whQ-CHsTcDO8H4jDvewTxjsF8rjt97B4M [Accesat: 02.01.- 30.03.2023]
2. Questionaire GGP-MD-Covid and SPSS data base, Disponibil: www.ggp-i.org
3. Washington Group on Disability Statistics. Disponibil: https://www.washingtongroup-disability.com [Accesat: 20.03.2023]
4. UN Committee on the rights of the persons with disabilities. Concluding Observation in relation to the initial report of the Republic of Moldova Disponibil: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=4&DocTypeID=5 [Accesat: 20.03.2023]
5. WOLFENSBERGER, W. *Social Role Valorizasion*. New York: Syracuse University, 2004. 139 p.
6. CNPAC. Cartografierea programelor de educație parentală furnizate în Moldova. Disponibil: https://www.cnpac.md/ro/a-fost-lansat-studiul-pilot-cartografierea-programelor-de-educatie-parentala-furnizate-in-republica-moldova/ [Accesat: 03.03.2023]
7. DURKHEIM, E. *Regulile metodei sociologice*. Iași: Polirom, 2002. 192 p.
8. Biroul Național de Statistică. Persoanele cu dizabilități din Republica Moldova, ediția 2021. Disponibil: https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=7194 [Accesat: 20.01.2023]
9. Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, ratificată prin Legea nr. 166 din 09.07.2010. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro [Accesat 20.02.2023]
10. Codul Familiei al Republicii Moldova (art.15). Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=122974&lang=ro# [Accesat 20.03.2023]
11. Goffman, E. Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity, New York: Penguin Books, 1990
12. Malcoci L., Munteanu P., Cojocaru N., Impactul pandemiei Covid-19 asupra persoanelor cu dizabilități, Chișinău, 2020. Disponibil: http://incluziune.md/wp-content/uploads/2020/06/STUDIU-IMPACTUL-PANDEMIEI-PERSOANE-CU-DIZABILITATI.pdf [Accesat 20.03.2023]
13. Fundația Est-Europeană, Studiul „Inegalitățile în Republica Moldova: Provocări și oportunități", 2017.

14. Michael G. Silver, “Eugenics and Compulsory Sterilization Laws: Providing Redress for the Victims of a Shameful Era in United States History,” *George Washington Law Review* 72 (2004): 862, 864.
15. Munteanu P., Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova din perspectiva rolurilor sociale valorizante. Teza de doctor în sociologie, November 2018, Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2018/53886/parascovia_munteanu_thesis.pdf [Accesat 20.03.2023]
16. Observațiile introductive ale Comisarei Dalli din 03 martie 2021 privind Strategia pentru drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2030.
17. Situația privind fenomenul discriminării în Republica Moldova în anul 2020. Consiliul pentru prevenirea și eliminarea discriminării și asigurarea egalității. Chișinău 2020. http://egalitate.md/wp-content/uploads/2016/04/Infografic-RO-discriminare.pdf
18. Raport de analiză a sistemului de protecție a copilului în Republica Moldova elaborat de CRS/USAID/CTWWC. 2022
19. Raportul mondial privind dizabilitatea. București: Organizația Mondială a Sănătății, 2012. 353 p.

INFRACȚIUNILE PRIVIND VIAȚA SEXUALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA: TENDINȚE ȘI PARTICULARITĂȚI

CRIMES REGARDING SEX LIFE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: TRENDS AND PARTICULARS

Diana CHEIANU-ANDREI, ORCID: 0000-0001-5637-8211
Universitatea de Stat din Moldova, SocioPolis

CZU: 311.3:343.54(478)

e-mail: dcheianu@yahoo.com

Sexual offenses represent a serious form of violation of human rights and fundamental freedoms. These offenses constitute a specific category, qualified as socially dangerous acts committed with intent and harmful to social relations with regard to the sexual life of an individual. The law of the Republic of Moldova criminalizes more types of sexual offences: rape, violent sexual actions, sexual harassment, approaching children for a sexual purpose, perverse actions, and sexual intercourse with a person under the age of 16. In the article are analyzed the statistical data on crimes related to sexual violence in the Republic of Moldova for the years 2016-2022. The research data present the types of sexual crimes according to the legal qualification, certain trends and particularities in the territorial profile, the prosecution, as well aspects regarding the profile of the victims and the perpetrators, highlighting challenges in the collection and presentation of statistical data, the legal qualification and prosecution of these crimes.[1]

Keywords: *legal qualification, perpetrators, prosecution, sexual violence, victims of sexual violence*

INTRODUCERE

Infracțiunile privind violența sexuală reprezintă o formă gravă de încălcare a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Aceste infracțiuni constituie o categorie specifică, calificate drept fapte socialmente periculoase, săvârșite cu intenție, care dăunează relațiilor sociale privind viața sexuală a persoanei. Legislația Republicii Moldova incriminează mai multe forme de violență sexuală sau tipuri de infracțiuni cu caracter sexual: violul, acțiunile violente cu caracter sexual, hărțuirea sexuală, ademenirea minorului în scopuri sexuale, acțiunile perverse, raportul sexual cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani [1].

Victimele violenței sexuale reprezintă o categorie distinctă de victime din cauza traumelor prin care trec și care le afectează pentru întreaga viață. Totodată, acestea se confruntă cu multiple obstacole legale, sociale, culturale și/sau economice în încercarea de a pedepsi făptuitorii. Faptele menționate reclamă necesitatea existenței unei intervenții

[1] For this article, the author used some data that were collected in the project *Strengthening the national counter trafficking and gender-based violence response in the Republic of Moldova in the context of armed conflict in Ukraine,* implemented by International Center ”LA STRADA” and funded by the OXFAM GB.

bazate pe particularitățile traumei trăite, dar și a existenței unor servicii specializate axate pe nevoile acestora. Răspunsul specialiștilor la cazurile de violență sexuală trebuie să fie unul prompt și complex, având în vedere gravitatea faptei infracționale, precum și consecințele pe termen lung pe care le pot suporta victimele violenței sexuale. O parte dintre specialiștii responsabili să intervină în cazurile de violență sexuală în Republica Moldova sunt încă influențați de prejudecăți și stereotipuri și, de multe ori, provoacă revictimizarea sau chiar discriminarea victimelor infracțiunilor sexuale, punând toată sarcina probării infracțiunii pe umerii victimei.

În articolul dat sunt analizate datele statistice privind infracțiunile privind viața sexuală în Republica Moldova, în scopul stabilirii unor tendințe și particularități de manifestare, dar și a unor provocări privind intervenția și asistența acestora.

ASPECTE TEORETICE ȘI LEGALE

În cadrul acestui articol, infracțiunile privind violența sexuală vor fi analizate așa cum au fost prevăzute de Codul penal (CP) al Republicii Moldova, nr. 985 din 18.04.2002 (Partea specială, Capitolul IV. Infracțiunile privind viața sexuală), până la intrarea în vigoare a modificărilor din 09.01.2023 și 18.03.2023 [1].

Legislația națională nu oferă o definiție generalizată a violenței sexuale. În mai multe acte normative se disting formulări diferite ale noțiunii. Astfel, *Legea nr. 45/2007 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie* stipulează în art. 2 că *violență sexuală* reprezintă orice violență cu caracter sexual sau orice conduită sexuală ilegală în cadrul familiei sau în alte relații interpersonale, cum ar fi violul conjugal, interzicerea folosirii metodelor de contracepție, hărțuirea sexuală; orice conduită sexuală nedorită, impusă; obligarea practicării prostituției; orice comportament sexual ilegal în raport cu un membru de familie minor, inclusiv prin mângâieri, sărutări, pozare a copilului și prin alte atingeri nedorite cu tentă sexuală; alte acțiuni cu efect similar. Hotărârea Guvernului nr. 270/2014 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 stabilește în pct. 5 subpct. 6) lit. b) că *violență sexuală* este orice violență cu caracter sexual sau orice conduită sexuală ilegală, hărțuire sexuală; orice conduită sexuală nedorită, impusă; obligarea practicării prostituției; orice comportament sexual ilegal în raport cu copilul, inclusiv prin mângâieri, sărutări, pozare a copilului și prin alte atingeri nedorite cu tentă sexuală; alte acțiuni cu efect similar [2].

Codul penal al Republicii Moldova, în art. 132^2 definește prin: (i) *act sexual* – acțiunea de penetrare vaginală, anală sau orală de natură sexuală cu orice parte corporală sau obiect, comisă fie asupra victimei, fie de către victimă; (ii) *acțiuni cu caracter sexual* – orice alte modalități de obținere a unei satisfacții sexuale decât cele indicate în alin. (1) art. 132^2, precum și altele decât cele care intră sub incidența art. 173, 287 din Codul penal ori art. 354 din Codul contravențional; (iii) *act sexual neconsimțit* sau *acțiune cu caracter sexual neconsimțită* – acel act sexual sau acțiune cu caracter sexual care este

însoțită de constrângerea fizică sau psihică ori profitarea de imposibilitatea persoanei de a se apăra sau de a-și exprima voința, aplicate împotriva victimei ori împotriva altei persoane.

Principalele forme de violență sexuală reglementate de legislația națională sunt: (i) *violul*, adică actul sexual neconsimțit – art. 171 CP; (ii) *acțiunile cu caracter sexual neconsimțite* – art. 172 CP; (iii) *hărțuirea sexuală* ce presupune pretinderea prin comportament fizic, verbal sau nonverbal a unui act sexual sau a unei alte acțiuni cu caracter sexual dacă prin aceasta se creează o atmosferă neplăcută, ostilă, degradantă, umilitoare, discriminatorie sau insultătoare pentru victimă, săvârșită prin profitarea de starea de dependență a victimei sau prin amenințare, cu condiția că fapta nu întrunește elementele violului sau ale acțiunilor cu caracter sexual neconsimțite – art. 173 CP; (iv) *actul sexual cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani* – art. 174 CP; (v) *acțiuni cu caracter sexual săvârșite cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani* – art. 175 CP; (vi) *ademenirea minorului în scopuri sexuale*, care presupune propunerea, convingerea, manipularea, amenințarea, promisiunea de a oferi avantaje sub orice formă, efectuate inclusiv prin intermediul tehnologiilor informaționale sau comunicațiilor electronice, în vederea stabilirii unei întâlniri, inclusiv prin intermediul rețelelor de comunicații electronice, cu un minor, cu scopul săvârșirii împotriva acestuia a oricărei infracțiuni privind viața sexuală, dacă aceste acțiuni au fost urmate de fapte materiale care conduc la o astfel de întâlnire – art. 175^1 CP.

În cazul minorilor, violența sexuală poate avea forma unui *abuz sexual*. Astfel, abuzul sexual reprezintă implicarea unui minor dependent și imatur din punctul de vedere al dezvoltării psihosexuale în activități sexuale pe care nu este în măsură să le înțeleagă, care sunt nepotrivite pentru vârsta sa ori pentru dezvoltarea sa psihosexuală, activități sexuale pe care le suportă fiind constrâns prin violență sau seducție ori care transgresează tabuurile sociale legate de rolurile familiale. Aceste activități includ, de regulă, contact fizic, cu sau fără penetrare sexuală. În această categorie intră: (i) *molestarea sexuală*, expunerea minorului la injurii sau limbaj cu conotație sexuală, precum și atingerea copilului în zonele erogene cu mâna sau prin sărut, indiferent de vârsta copilului; (ii) *situațiile care duc la satisfacerea nevoilor sexuale* ale unui adult sau ale unui alt minor care se află într-o poziție de responsabilitate, putere ori în relație de încredere cu minorul victimă; (iii) *atragerea* sau obligarea minorului *la acțiuni obscene*; (iv) *expunerea minorului la materiale obscene* sau furnizarea de astfel de materiale acestuia etc.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Datele Biroului Național de Statistică din Republica Moldova referitoare la infracțiunile privind viața sexuală nu prezintă o tendință clară pentru anii 2016-2022. Numărul infracțiunilor de acest tip oscilează de la 642 de cazuri în 2016 la: 592 cazuri în 2017, 611 cazuri în 2018, 644 cazuri în 2019, 525 cazuri în 2020, 555 cazuri în 2021 și 562 cazuri în 2022 [3]. Din formele de violență sexuală, Biroul Național de Statistică prezintă separat doar datele privind infracțiunea de viol (art. 171 CP). Astfel, pentru

perioada 2016-2022 se remarca o tendință de descreștere a infracțiunii de viol (de la 341 în 2016 la 227 în 2021, excepție fiind anul 2019, când s-au înregistrat 331 violuri, dar și anul 2022, când s-a constatat o creștere până la 249 de cazuri). Raportate la 100.000 de locuitori, numărul cazurilor de viol relevă aceeași tendință de scădere în ultimii ani – de la 12 cazuri în 2016 la 9 cazuri în 2021, pentru anul 2019 – 13 cazuri și pentru anul 2022 – 10 cazuri.

Datele statistice privind infracțiunile sexuale prezentate de Inspectoratul General de Poliție al Ministerul Afacerilor Interne pentru perioada analizată (Fig. 1) nu coincid cu datele Biroului Național de Statistică, existând o deviere de până la 10-15 cazuri pentru unii ani analizați. Este de menționat însă că, deși numărul infracțiunilor privind violența sexuală prezentate de Inspectoratul General de Poliție reflectă tendințe de diminuare pentru unii ani calendaristici, ponderea acestora din numărul total de infracțiuni atestă o tendință clară de creștere de la 1,67% în anul 2016 la 2,36% în anul 2022 (+0,69 p.p. pentru anii analizați) [4].

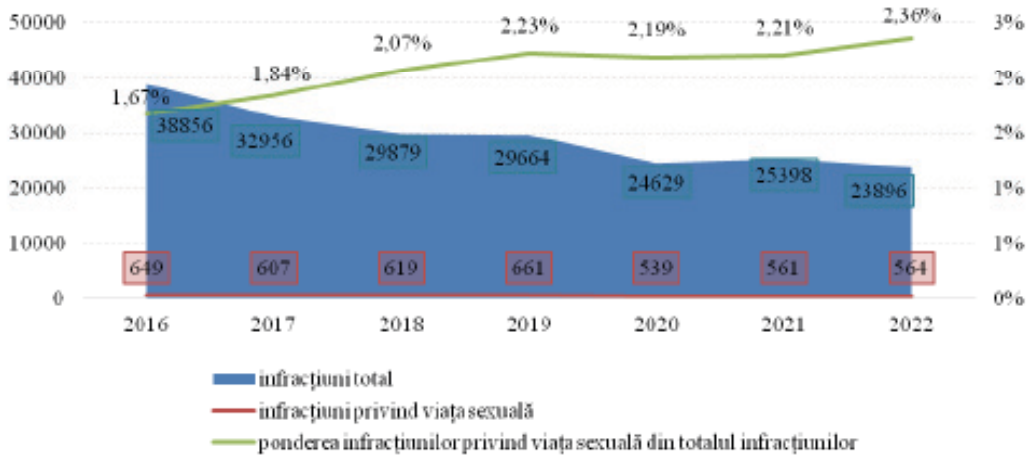


Fig. 1. Numărul cauzelor penale intentate în temeiul elementelor constitutive ale infracțiunilor privind viața sexuală și ponderea acestora din numărul total al infracțiunilor, anii 2016-2022

Sursa: Datele prezentate de Ministerul Afacerilor Interne, Inspectoratul General al Poliției. Demersul nr. 34/11-1042 din 14 martie 2023.

Datele Inspectoratului General de Poliție atestă că 60% din numărul total al infracțiunilor privind violența sexuală se produc în mediul rural (Fig. 2). În același timp, există și situații când nu este stabilit locul comiterii infracțiunii.

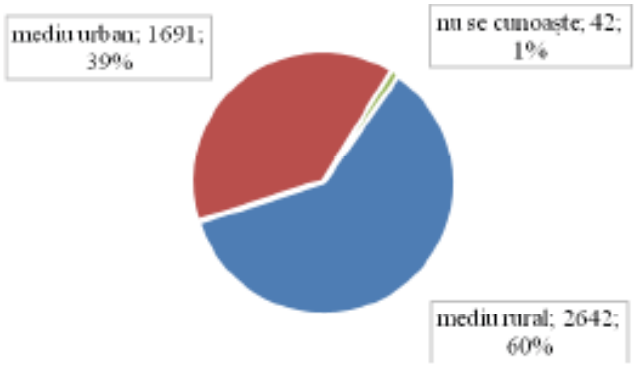


Fig. 2. Ponderea infracțiunilor privind viața sexuală după locul comiterii, total, anii 2016-2022
Sursa: Datele prezentate de Ministerul Afacerilor Interne, Inspectoratul General al Poliției. Demersul nr. 34/11-1042 din 14 martie 2023.

Repartizarea infracțiunilor sexuale pe subdiviziunile poliției care au pornit cauzele penale pentru cei 7 ani analizați arată că situația este neuniformă în profil teritorial. Astfel, cele mai multe infracțiuni privind viața sexuală pentru perioada analizată s-au produs în municipiul Chișinău – 557. În ce privește sectoarele municipiului Chișinău, cele mai multe cauze penale au fost pornite în sectorul Buiucani – 152, urmat de sectoarele Botanica – 132, Ciocana – 107, Râșcani – 88 și Centru – 78. Municipiul Chișinău este urmat de raionul Cahul cu 229 de infracțiuni privind viața sexuală (regiunea sud) și de unele raioane din regiunea centru: Căușeni – 185, Orhei – 170, Hâncești – 163, Ialoveni – 159. Evidențiem un număr mic al infracțiunilor privind viața sexuală în raioanele din regiunea de nord.

Conform calificării juridice a faptei săvârșite, pe prima poziție se situează cazurile de viol (art. 171 CP), pe a doua – cazurile de raporturi sexuale cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani (art. 174 CP), iar pe poziția a treia – cazurile de acțiuni violente cu caracter sexual (art. 172 CP). Situația data este caracteristică atât pentru perioada anilor 2016-2022, cât și pentru fiecare dintre anii calendaristici analizați în parte (Tab. 1).

Tabelul 1

Numărul cauzelor penale intentate în temeiul elementelor constitutive ale infracțiunilor privind viața sexuală în dependență de tipul infracțiuni, anii 2016-2022

Calificarea juridică	Numărul cauzelor penale intentate							Total
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Art. 171 CP „Violul”	345	313	268	346	262	227	249	**2010**

Art. 174 CP „Raportul sexual cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani”	127	125	139	136	132	153	131	**943**
Art. 172 CP „Acțiuni violente cu caracter sexual”	108	90	112	99	77	98	85	**669**
Art. 175 CP „Acțiuni perverse”	41	47	59	52	46	49	76	**370**
Art. 173 CP „Hărțuirea sexuală”	28	28	34	23	19	23	16	**171**
Art. 175[1] CP „Ademenirea minorului în scopuri sexuale”	0	4	7	5	3	11	7	**37**

Sursa: Datele prezentate de Ministerul Afacerilor Interne, Inspectoratul General al Poliției. Demersul nr. 34/11-1042 din 14 martie 2023.

Per general, pentru perioadă analizată se atestă tendința de reducere a ponderii infracțiunilor privind viața sexuală săvârșite de două sau mai multe persoane, de la 8,17% la 3,37% (Fig. 3). Însă această tendință nu este caracteristică pentru întreaga perioadă. În anii 2018-2020 s-a înregistrat o tendință de creștere, de la 6,46%, la 9,46%, anul 2020 fiind anul cu cea mai înaltă pondere a infracțiunilor de acest tip, săvârșite de două sau mai multe persoane.

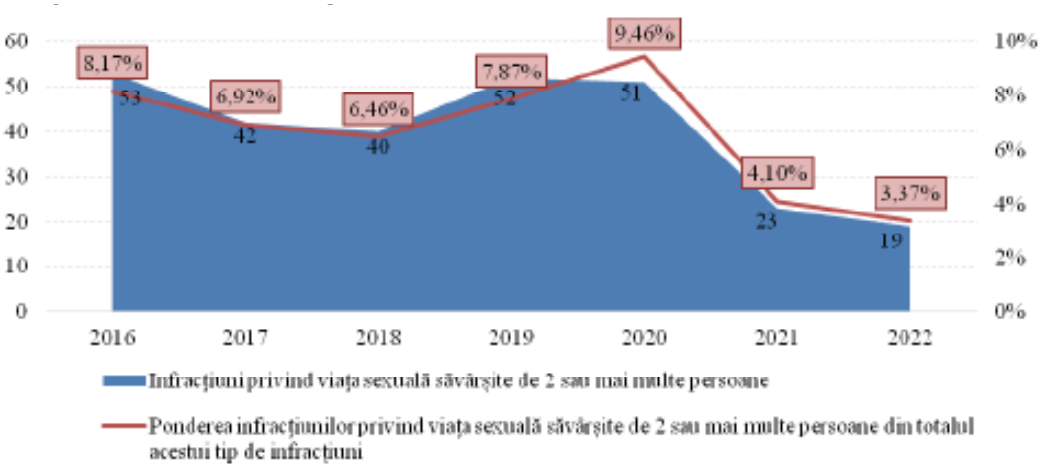


Fig. 3. Numărul și ponderea infracțiunilor privind viața sexuală săvârșite de două sau mai multe persoane, anii 2016-2022

Sursa: Datele prezentate de Ministerul Afacerilor Interne, Inspectoratul General al Poliției. Demersul nr. 34/11-1042 din 14 martie 2023.

Pentru anul 2022, datele Inspectoratului General de Poliție cu privire la urmărirea penală pe cazurile de infracțiuni privind viața sexuală înregistrate conform calificării juridice a faptei atestă un număr mare de cazuri pentru care a fost încetată urmărirea penală (35 de cazuri) sau care au fost clasate (54 de cazuri) (Tab. 2). Astfel, din totalul celor 249 de cazuri de viol înregistrate în anul 2022, în 52,2% dintre cazuri urmărirea penală a fost finalizată. Din totalul cazurilor de viol, pentru care a fost finalizată urmărirea penală, doar 56,5% au fost trimise în judecată, pentru 22,9% dintre cauze urmărirea penală a fost încetată și pentru 20,6% dintre cazuri au fost clasate. În cazul infracțiunilor privind raportul sexual cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani, conform datelor, în 53,4% dintre cazuri urmărirea penală a fost finalizată. Din totalul cazurilor pentru care a fost finalizată urmărirea penală, 82,9% au fost trimise în judecată și 17,1% dintre acestea au fost clasate. Datele respective atestă necesitatea unor studii axate pe analiza cauzelor penale pentru care urmărirea penală a fost terminată pentru a înțelege factorii care determină încetarea și clasarea acestora.

Tabelul 2

Numărul cauzelor penale pentru care urmărirea penală a fost finalizată, anul 2022

Calificarea juridică	**Total înregistrate**	**Urmărirea penală a fost finalizată**			
		Total	***Trimise în judecată***	***Încetate***	***Clasate***
Art. 171 CP – Violul	**249**	131	*74*	*30*	*27*
Art. 174 CP – Raportul sexual cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani	**131**	70	*58*	-	*12*
Art. 172 CP – Acțiuni violente cu caracter sexual	**85**	41	*32*	*4*	*5*
Art. 175 CP – Acțiuni perverse	**76**	26	*23*	-	*3*
Art. 173 CP – Hărțuirea sexuală	**16**	12	*6*	*1*	*5*
Art. 175[1] – Ademenirea minorului în scopuri sexuale	**7**	3	*1*	-	*2*
Total	**564**	**283**	***194***	***35***	***54***

Sursa: Datele prezentate de Ministerul Afacerilor Interne, Inspectoratul General al Poliției. Demersul nr. 34/11-1042 din 14 martie 2023.

Referitor la profilul victimelor, precizăm că datele statistice arată că cele mai multe victime ale infracțiunilor privind viața sexuală sunt minore (60%) și de sex feminin (93%) [5, p. 8]. În același timp, cei mai mulți bănuiții de comiterea infracțiunilor sexuale sunt de sex masculin (99%), au vârsta între 18 și 35 ani (61,5%), studii medii (88,0%),

celibatari (69,1%). Totodată, aproximativ fiecare al 4-lea bănuit de infracțiuni sexuale este căsătorit [5, p. 10].

În acest context, subliniem că violența sexuală este forma de violență cel mai puțin recunoscută și raportată. Marea majoritate a cazurilor nu ajung în atenția autorităților. Factorii de bază care favorizează această situație sunt multipli: (i) normele sociale stereotipe în care masculinitatea este asociată cu dominația și agresivitatea, iar feminitatea cu supunerea; (ii) învinuirea persoanelor care sunt victime ale acestor situații ca fiind ele însele de vină pentru producerea acestor infracțiuni; (iii) frica victimelor violenței sexuale de a denunța astfel de cazuri pentru a nu fi blamate, repudiate, marginalizate etc. [6, p. 25-58]. Astfel, nici datele Biroului Național de Statistică, nici cele ale Inspectoratului General de Poliție referitoare la infracțiunile privind viața sexuală nu reflectă cu exactitate realitatea socială. Numărul cazurilor de violență sexuală este mult mai mare, dar aceste cazuri nu sunt raportate organelor de drept pentru că violența sexuală este un tabu în societatea moldovenească. Spre exemplu, datele cercetării *Bărbații și egalitatea de gen în Republica Moldova,* 2015, relevă că aproape fiecare al cincilea bărbat a făcut sex cu o fată/femeie, fără ca aceasta să-și dorească, iar aproape fiecare al patrulea bărbat cu o fată/femeie care era prea beată ca să spună că nu-și dorește acest lucru. În același timp, 18 la sută dintre bărbați au recunoscut utilizarea forței pentru a întreține relații sexuale cu actuala prietenă/soție, iar 14 la sută dintre bărbați au utilizat forța pentru a face sex cu fosta prietenă/soție. Aproximativ 5 la sută dintre bărbați au săvârșit abuz sexual în grup [7, p. 96].

CONCLUZII

Ponderea infracțiunilor privind viața sexuală în numărul total al infracțiunilor, pentru perioada anilor 2016-2022, înregistrate de Inspectoratul General al Poliției, atestă o tendință de creștere de la 1,67% în anul 2016 la 2,36% în anul 2022 (+0,69 p.p. pentru anii analizați). Conform calificării juridice a faptei săvârșite, din totalul infracțiunilor privind viața sexuală, pe prima poziție se situează cazurile de viol (art. 171 CP), pe a doua – cazurile de raporturi sexuale cu o persoană care nu a împlinit vârsta de 16 ani (art. 174 CP), iar pe poziția a treia – cazurile de acțiuni violente cu caracter sexual (art. 172 CP).

Se atestă tendința de reducere a ponderii infracțiunilor privind viața sexuală săvârșite de două sau mai multe persoane, de la 8,17% la 3,37%, însă această tendință nu este caracteristică pentru întreaga perioadă. În anii 2018-2020 s-a înregistrat o tendință de creștere, de la 6,46%, la 9,46% a infracțiunilor privind viața sexuală săvârșite de două sau mai multe persoane.

Analiza urmăririi penale a cazurilor de infracțiuni privind viața sexuală înregistrate conform calificării juridice a faptei, pentru anul 2022, arată că din 564 de cazuri înregistrate de Inspectoratul General de Poluție, pentru 35 de cazuri a fost încetată urmărirea penală, iar 54 de cazuri au fost clasate. Acest fapt indică necesitatea unei monitorizări și analize a factorilor care determină încetarea sau clasarea unor dosare penale pe cazurile de infracțiuni sexuale.

Există diferențe în datele statistice prezentate de Inspectoratul General de Poliție și Biroul Național de Statistică, o deviere de până la 10-15 cazuri pentru unii ani analizați, situație care impune îmbunătățirea calității datelor statistice privind infracțiunile sexuale și excluderea diferențelor existente între datele prezentate de cele două instituții.

Referințe:

1. Codul penal al Republicii Moldova, nr. 985 din 18.04.2002. Partea specială, Capitolul IV. Infracțiunile privind viața sexuală (până la intrarea în vigoare a modificărilor din 09.01.2023 și 18.03.2023) LP 316 din 17.11.22. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2022, nr. 394-400/09, art. 737, în vigoare 09.01.23.
2. Hotărârea Guvernului nr.270/2014 privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime a violenței neglijării, exploatării și traficului. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 92-98, art. 297.
3. Biroul Național de Statistică, domeniul „Justiție și infracționalitate." Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/statistic_indicator_details/9 [Accesat: 31.06.2023]
4. Datele prezentate de Ministerul Afacerilor Interne, Inspectoratul General al Poliției. Demersul nr. 34/11-1042 din 14 martie 2023.
5. Notă informațional analitică *Infracțiunile privind viața sexuală înregistrate în Republica Moldova în perioada anilor 2016-2021, 5 luni 2022.* IGP, Chișinău, 2022.
6. *Asigurarea accesului victimelor violenței sexuale la protecție legală și socială adecvată.* Centrul Internațional „La Strada", Sociopolis, Chișinău 2015. Disponibil: https://lastrada.md/files/resources/3/asigurarea_accesului_victimelor_violen__ei_sexuale_la_protec__ie_legal_____i_social___adecvat___ro_electronic.pdf [Accesat: 31.06.2023]
7. CHEIANU-ANDREI, D., PEREVOZNIC, I, ZAPOROJAN-PÎRGARI, A., GROSU, E. *Bărbații și egalitatea de gen în Republica Moldova. În baza metodologiei IMAGES.* Chișinău: S, n, 2015. ISBN 978-9975-87-025-2

EVALUAREA INDIVIDULUI SUICIDAR

ASSESSMENT OF THE SUICIDAL INDIVIDUAL

Oxana ISAC, ORCID: 0000-0002-1781-0566
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 316.624:159.9.019.4:616.89-008.441.44 e-mail: oxana.isac@usm.md

In this article the author analyzes the characteristics of the suicidal individual and the principles underlying the process of suicide risk assessment, the aim of which is to quickly lead to the classification of the subject in a specific degree of risk in order to allow the immediate implementation of an individualized intervention to protect the subject and develop a care program.

Cuvinte-cheie: *evaluare, ideație suicidară, individ suicidar, risc suicidar, specialist în criză, suicid.*

INTRODUCERE

Individul suicidar este acea persoană care manifestă direct sau indirect gândurile, dorințele și impulsurile de a-și curma viață. Spre deosebire de individul cu tentativă de suicid, acesta nu a întreprins încă niciun gest pentru a-și pune capăt zilelor. Evaluarea unui individ suicidar reprezintă o evaluare a riscului lui de suicid. Această evaluare este o încercare deosebită pentru specialistul în criza care cere multă experiență, deoarece evaluarea unui subiect suicidar este complexă și antrenează multă responsabilitate și considerente morale și sociale.

Conform *Ghidului de intervenție practică* al Asociației Psihiatrilor Americani (APA), evaluarea riscului suicidar este un proces multiaxial care implică date culese referitor la ideația și comportamentul subiectului, precum și factorii psihosociali și istoria lui. Scopul evaluării riscului de suicid este de a identifica factorii care pot crește sau scădea nivelul riscului de suicid și să permită formularea rapidă a unui plan de protecție care se adresează acelor factori favorizanți.

Scopul evaluării este să conducă rapid la încadrarea subiectului într-un grad anume de risc ca mai apoi să permită derularea imediată a unei intervenții individualizate care să protejeze subiectul și să elaboreze un program de îngrijire [1, p. 373-380].

REZULTATE ȘI DISCUȚII

D.H. Granello identifică 12 principii care stau la baza procesului de evaluare a riscului suicidar [2, p. 363-371]. El pornește de la ideea că, încercând să evalueze un individ suicidar, clinicianul uneori adoptă o atitudine minuțioasă, focusată pe detalii și, astfel, prezintă o viziune în tunel, care ignoră tabloul mai larg, de ansamblu, al vieții, intereselor și situației subiectului. Cele 12 principii de evaluare ale lui Grenello, de care trebuie să țină seama specialistul în criză pentru a face o evaluare, sunt următoarele:

1) Fiecare persoană este unică, diferită;
2) Evaluarea este complexă și provocatoare atât pentru subiect, cât și pentru clinician;
3) Evaluarea este un proces continuu care se întinde pe toată durata îngrijirii subiectului;
4) Conduce la posibile erori generate de o precauție exagerată;
5) Evaluarea este o activitate care se bazează pe colaborare și consultare;
6) Evaluarea se bazează pe judecată clinică;
7) Ia în serios toate amenințările și semnele de alarmă;
8) Pune întrebări grele, incommode, jenante;
9) Evaluarea riscului suicidar este parte componentă a intervenției terapeutice;
10) Evaluarea caută să decoperteze mesajele ascunse ale subiectului;
11) Evaluarea este făcută într-un context cultural de care trebuie să se țină seama;
12) Toate acțiunile componente ale evaluării trebuie documentate în dosarul subiectului.

Protocolul tipic de evaluare a suicidalității recomandat de APA se numește „***Evaluarea de baza în cinci pasi***" și cuprinde:
1) identificarea prezenței ideației/gândurilor suicidare și a istoriei de suicid;
2) identificarea factorilor de risc pentru suicid;
3) identificarea factorilor protective pentru suicid;
4) determinarea nivelului de risc pentru suicid;
5) documentarea evaluării și a planului de intervenție.

Pentru S.C. Shea protocolul de evaluare a suicidului cuprinde ***trei etape*** [3, p. 1-6]:
1) colectarea informațiilor privind factorii de risc, factorii protectivi și semnele de alarmă ale suicidului;
2) colectarea informațiilor legate de ideația suicidară, planul și intenția de suicid a subiectului;
3) formularea clinică a riscului de suicid bazată pe cele două feluri de informații de mai sus.

În general, specialistul în criză poate să se întâlnească cu două situații, fiecare dintre ele prezentând caracteristici specifice, dar și aspecte comune. În cele ce urmează vom prezinta un ghid pentru fiecare situație:

1. Evaluarea în cazul unei tentative nereușite de suicid:

– evaluează care este starea fiziologică a subiectului (frecvența respirației, a bătăilor cardiace, transpirațiile, starea conștientei etc.);
– determină exact ce a întreprins subiectul: ce substanțe a luat și în ce cantitate, ce răni și-a produs, timpul scurs de la tentativă până la prezentare la programul de criză;
– determină dacă este necesar să fie văzut de un medic sau să fie transportat la serviciul de urgență sau de terapie intensive;
– determină exact cu ce să fie transportat la serviciul de îngrijire medicală;
– ia legătură cu personalul din acel department pentru transferul îngrijirii și responsabilității față de subiectul în cauză;

– în cazul unei tentative ușoare de suicide, determină dacă subiectul rămâne în custodia programului de criză și asta numai după ce acesta a fost examinat de medic și au fost excluse riscurile vitate ale acestei tentative.

2. Evaluarea individului cu ideație suicidară:

a) în cazul în care subiectul afirmă intenția de a se sinucide:

– identifică gândurile suicidare, conținutul și forma lor, seriozitatea lor; începe cu întrebări mai generale (de ex.: „vi se pare că viața nu mai merită a fi trăita?”) și continuă cu întrebări directe (de ex.: „aveți gânduri să vă curmați viață?”, „vă preocupă gânduri că ar fi mai bine să fiți mort?”);

– determină dacă gândurile suicidare sunt active, dacă subiectul a setat un timp pentru a trece la acțiune (sunt legate de timpul prezent sau sunt expuse că o opțiune pentru viitor);

– stabilește dacă subiectul se prezintă cu o intenție serioasă de suicid sau este doar o alternative;

– evaluează frecvența ideilor de suicid: ocazional, frecvent sau continuu;

– concretizează cât de intense sunt aceste idei și care este gradul de control al gândurilor sale: subiectul poate să se gândească și la altceva sau este dominat de aceste idei;

– clarifică care este înțelesul pe care subiectul îl dă suicidului (să moară, să scape, să pedepsească astfel pe alții, să se pedepsească pe sine, să comunice ceva anume sau nu știe de ce);

– stabilește cum vede subiectul situația de după suicidul sau?

b) în cazul în care individul are și un plan de suicid:

– identifică care este planul de suicid; este acest plan unul letal? are mijloace să-l ducă la îndeplinire? Cât de letale sunt mijloacele de suicid pe care le are la îndemână? În ce stadiu sunt preparativele lui? Este acest plan de suicid realist sau nu? Există probabilitatea de intervenție sau de salvare? Este vorba de planificare sau de impulsivitate? Este subiectul determinat să-l ducă la îndeplinire sau este ambivalent?

– identifică în ce stadiu sunt pregătirile de suicid (a lăsat o scrisoare, și-a făcut un testament, a vorbit cu un prieten, a postat pe internet/facebook o notă de rămas bun, și-a plătit datoriile etc.).

c) elemente de evaluat în ambele situații:

– decelează care sunt problemele curente ale vieții subiectului; este această dorință de suicid o soluție a problemelor lui de viață, cât de severe sunt acestea sau vrea să comunice ceva prin acest gest și cui; a luat în considerare subiectul și alte opțiuni pentru rezovarea acestor probleme de viață?

– discută despre alternative de soluționare a problemelor dar lasă alegerea în mâna subiectului;

– în treabă dacă subiectul dorește „să ia pe cineva cu el” (să încerce să antreneze și pe alții în actul lui suicidar);

– întreabă de istoria lui de sucid, frecvența gândurilor suicidare în trecut, încercările anterioare de suicid, istorie de autovătămare corporală; nu trebuie de uitat că tentativele ante-

rioare de suicid, fie ele și cele „abortate” (contemplarea și manipularea mijloacelor de suicid fară a trece la acțiune), este unul dintre indicatorii cei mai confidenți ai riscului de suicid;

– determină starea mentală curentă (depresie, anxietate, psihoză, impulsivitate, lipsă de speranță etc.), considerând că existența unor condiții psihopatologice sau tulburări psihice pot crește riscul de suicid;

– detectează dacă subiectul a consumat recent alcool sau droguri și dacă gândurile lui sucidare sunt legate de acest consum;

– chestionează subiectul asupra prezenței tulburărilor, bolilor sau dizabilităților fizice și răsunetul lor asupra vieții și funcționarii lui;

– identifică prezența factorilor de risc;

– identifică și prezența factorilor protectivi ai suicidului; discută despre existența unor factori care l-ar putea face să amâne sau să renunțe la intenția/planul de suicid.

Algoritmul de bază al evaluării suicidalității ia în considerare factorii de risc al individului;

– determină sentimentul lipsei de speranță și de ajutor;
– identifică prezența și detaliile planului de suicid;
– evaluează contextul și semnificația suicidului pentru subiect;
– determină intenția subiectului de suicid și letalitatea acestei intenții;
– întreabă de accesul la mijloace de suicid (arme, otrăvuri, medicamente etc.);
– clarifică care sunt problemele pe care le vrea rezolvate prin suicid;
– identifică problemele mentale subiacente;
– identifică problemele fizice subiacente;
– evaluează istoria comportamentului de suicid;
– evaluează prezența și magnitudinea suportului subiectului.

3. Evaluarea factorilor de risc suicidar este un alt palier ce urmează a fi luat în considerare în evaluarea generală a unui subiect cu gânduri suicidare. R.C. Kessler și colab. decelează următorii factori de risc suicidar [4, p. 617-626]:

a) factori demografici:

– vârsta: în general, incidența suicidului crește cu vârsta, dar cu toate acestea există un vârf la bărbați și la tinerii între 14 și 24 ani; femeile în vârstă prezintă o rată mai mică a suicidului decât bărbații;

– sexul: bărbații prezintă o rată mai mare de suicid decât femeile la aceeași vârstă, în schimb, femeile au o rată mai mare la comportamentul de autovătămare;

– statutul marital: indivizii separați, divorțați, văduvi, necăsătoriți sau singuri au un risc mai mare; prezența unui copil în întreținere reprezintă un factor protectiv;

b) statutul social și vocațional: șomajul, pensionarea sau pierderea statutului social avut anterior sunt factori de risc;

c) prezența unei istorii de tentative de suicid crește probabilitatea realizării unui suicid; riscul este cu atât mai mare cu cât letalitatea tentativelor anterioare a fost mai severă; la fel, riscul este mai mare dacă tentativele anterioare au fost făcute în lipsa factorilor precipitanți; o istorie de autovătămare nu indică un suicid în viitor;

d) prezența bolilor fizice cronice sau severe sau a celor terminale crește riscul de depresie și de suicid consecutiv;

e) prezența unei tulburări psihiatrice, mai ales depresia majoră, tulburarea bipolară, schizofrenia, tulburarea marginală de personalitate, tulburarea antisocială de personalitate și abuzul de alcool/droguri crește riscul de suicid;

f) o istorie de comportament impulsiv corelează cu o rată crescută de suicid;

g) prezența unor simptome psihopatologice, precum lipsa de speranță (credința că lucrurile nu se pot schimba, viitorul este sumbru), anxietate severă, insomnie severă, simptome psihotice sunt predictori ai suicidului;

h) posesia mijloacelor de suicid, precum arme de foc sau substanțe otrăvitoare;

i) recenta externare dintr-o secție de spital reprezintă o fereastră de oportunitate pentru mulți suicidari.

În mod practic, specialistul în criză trebuie să evalueze factorii favorizanți ai suicidului într-o secvență logică, conform algoritmului de identificare a factorilor care cresc probabilitatea că subiectul cu gânduri suicidare să acționeze. În plus, se determină câți factori favorizanți prezintă subiectul în tipul evaluării, știut fiind că cu cât sunt mai mulți cu atât probabilitatea de suicid este mai mare.

Secvență de identificare a factorilor favorizanți ai suicidului:

– determină de cât timp subiectul are gânduri suicidare, continue sau intermitente;
– se simte subiectul fară speranță, viitorul i se pare sumbru;
– este subiectul unul impulsiv;
– este subiectul instabil emoțional;
– cât de mare este necazul subiectului (nivelul de distress);
– a mai încercat subiectul să se sinucidă;
– are simptome de depresie, psihoză, tulburare marginală de personalitate;
– este subiectul intoxicat cu alcool/droguri;
– identifică istoria recentă de tulburări psihice ale subiectului;
– a fost subiectul externat de curând dintr-o secție de psihiatrie;
– subiectul trăiește singur sau are familie și care este suportul social proximal;
– are subiectul copii care îi întreține sau de care are grijă;
– are subiectul vreun plan de viitor;
– ce alți factori de risc sunt prezenți, precum pierderi de status sau financiare/ deces sau separare de o persoană semnificativă;
– obține informații din alte surse.

M.D. Rudd și colab. fac deosebirea dintre factorii de risc și semnele de alarmă ale suicidului, acestea din urmă fiind sentimente și comportamente care corelează înalt cu prezența ideilor de suicid [5, p. 255-262]. În opinia acestor autori, riscul de suicid este cu atât mai mare cu cât se acumulează mai multe semne de alarmă și factori de risc într-un anume timp.

Următorul pas important după evaluarea ideației suicidare, a intenției de suicid și a planului de suicide, pe de o parte, și a factorilor de risc suicidar și a semnelor de alarmă,

pe de altă parte, este încadrarea subiectul într-o grupă de risc de suicid. Teoria acumulării factorilor ce predispun la suicid a condus în mod natural la conturarea gradelor riscului de suicid, grade care trădează ponderea și numărul factorilor de risc dintr-o categorie. De fapt, această clasificare ierarhizează letalitatea. Este foarte răspândită clasificarea riscului suicidar făcută de R.C. Schwartz și J.R. Rogers, după care avem [6, p. 89–97]:

a) risc mic de suicid sau letalitate scăzută, unde ideația suicidară este prezentă, dar subiectul neagă intenția de a se sinucide și nici nu are un plan de suicid conturat; istoria de suicid lipsește;

b) risc mediu de suicid sau letalitate moderată este atunci când sunt prezenți cel puțin doi factori majori de suicid și subiectul prezintă ideație suicidară, intenționează să se sinucidă, dar nu are un plan concret și este motivat să-și îmbunătățească starea psihologică cu un ajutor adecvat;

c) risc înalt de suicid sau letalitate mare atunci când mai mulți factori de risc sunt prezenți, subiectul verbalizează ideație și intenție suicidară, are un plan coerent și raportează acces la resurse pentru a-și duce la îndeplinire planul;

d) risc foarte înalt de suicide sau letatilate foarte mare este atunci când subiectul prezintă ideație și intenție de suicid, are un plan realistic și minuțios pus la punct cu acces imediat la mijloacele de suicid, demonstrează rigiditate cognitivă și lipsă de speranță, rejetează orice încercare de ajutor, nu prezintă suport social disponibil și are istorie de tentative de suicid.

4. Evaluarea factorilor protectivi ai suicidului este un alt aspect al evaluării globale a riscului suicidar. Factorii protectivi sunt acei factori care reduc probabilitatea că o amenințare suicidară să devină realitate. Identificarea lor se face prin evaluarea rezilienței subiectului și a capacității lui de a face față gândurilor și impulsurilor suicidare care pot apărea într-un moment de criză existențială. Acești factori sunt de natură să călăuzească subiectul în formularea unei speranțe, a unei viziuni prospective pozitive. Factorii protectivi pot acționă temporar sau pe durată mai lungă și prezența lor nu trebuie să conducă la minimalizarea riscului de suicid al subiectului respectiv. În continuare vom prezenta exemple de factori protectivi față de suicid:

Factori protectivi interni	Factori protectivi externi
• Istorie de răspuns de succes la stress; • Abilități positive de coping; • Prezența sentimentului de identitate și apartenența; • Capacitate de a testa realitatea; • Toleranță la frustrare; • Optimism; • Spiritualitate/religiozitate; • Nivel adecvat de stimă de sine; • Consum redus de alcool și substanțe.	• Are copii acasă; • Prohibiție religioasă; • Legatură terapeutică de suport cu un program de sanitate; • Responsabilitate față de familie și comunitate; • Rețea socială bogată; • Program recreațional bogat; • Acces redus la mijloace letale de suicid.

CONCLUZII

În concluzie, specialistul în criza trebuie să formuleze o judecată clinică referitor la riscul de suicid al subiectului aflat în grija lui. Această judecată clinică trebuie să se bazeze pe evaluarea ideației suicidare, a seriozității intenției și a existentei planului, pe de o parte, și pe prezența factorilot favorizanți și protectivi ai suicidului, pe de altă parte. După Shea, intenția adevărată de suicid este rezultatul unei ecuații cu trei factori: intenția declarată a subiectului, intenția reflectată și intenția de a se abține [3, p. 1-6]. Intenția reflectată de suicid este dată de cantitatea și calitatea gândurilor suicidare ale pacientului, dorințele, planurile și acțiunile întreprinse pentru a duce la bun sfârșit acest plan, lucruri care reflectă cu adevărat dorința lui de a se sinucide. Timpul consumat pentru planificare poate fi considerat un indicator fidel al seriozității cu care subiectul reflectează asupra suicidului.

Specialistul în criza trebuie să fie conștient de faptul că intenția declarată de suicid nu este totdeauna un indicator fidel. Shea spunea că subiecții cu intenție declarată vehement pot fi și cei care se vor abține cel mai mult. Adevărata intenție de suicid este o combinație între magnitudinea ideilor de suicid, amploarea planului și acțiunile întreprinse conform planificării și care reflectă această intenție de suicid. Această combinație este un indicator mai confident decât ceea ce declară subiectul.

O altă problemă care o ridică S.C. Shea este cea privind credibilitatea subiectului și pentru rezolvarea ei el propune o analiză a discrepanțelor care pot exista între ceea ce subiectul declară acum și care a fost ideația sa suicidară în trecut și care în prezent este documentată prin informații directe sau colaterale. Pentru asta el propune un instrument de evaluare cronologică a evenimentelor suicidare care evaluează ideația suicidară în patru cadre de timp [7, p. 58-72]:

1) ideația/comportamentul suicidar prezent;
2) ideația/comportamentul suicidar recent;
3) ideația/comportamentul suicidar trecut;
4) ideația suicidară imediată.

Toată activitatea specialistului în criza de evaluare a suicidalității trebuie bine documentată și înregistrată, ea constituind o piesa importantă din dosarul subiectului. Ea are atât valoare profesională, cât și juridică.

Referințe:

1. JACOBS, D., BREWER, M. APA practice guideline provides recommendations for assessing and treating patients with suicidal behaviors. In: *Psychiatric Annals*. 2004.
2. GRANELLO, D.H. The process of suicide risk assessment: Twelve core principles. In: *Journal of Counseling and Development,* 2010.
3. SHEA, S.C. *Suicide Assessment. Part 1: Uncovering Suicidal Intent A Sophisticated Art, psychiatric Times*, 2009.

4. KESSLER, R.C., BORGES, G., WALTERS, E.E. *Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the National Co-morbidity Survey. Archives of General Psychiatry*, 1999.
5. RUDD, M.D., BERMAN, A.L., JOINER, T.E. și colab. *Warning signs for suicide: Theory, research, and clinical application. Suicide and Life Threatening Behaviour*, 2006.
6. SCHWARTZ, R.C., ROGERS, J.R. *Suicide assessment and evaluation strategies: a primer for counseling psychologists, Counselling Psychology Quarterly*, 2004.
7. SHEA, S.C. The chronological assessment of suicide events: a practical interviewing strategy for eliciting suicidal ideation. In: *Journal of Clinical Psychiatry,* 1998. no 59 (suppl. 20).

MĂSURI ȘI SERVICII DE PROTECȚIE SOCIALĂ A PERSOANELOR ÎN VÂRSTĂ: CAZUL REPUBLICII MOLDOVA

SOCIAL PROTECTION MEASURES AND SERVICES FOR THE OLDER POPULATION: THE CASE OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Anastasia OCERETNÎI, ORCID: 0000-0002-4648-7921
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 364.442.6-053.9(478)
e-mail: anastasia.oceretnii@usm.md

The article presents an analysis of social protection measures and services addressed to older persons in the Republic of Moldova. It was also identified that at the moment the need of older population in social or care services is not fully satisfied, and interventions are needed at the national level. Based on international experience, it was proposed to expand the spectrum of social services.

Keywords: *older population, social services, social protection*

INTRODUCERE

În ultimele decenii tot mai des se abordează problematica îmbătrânirii populației, sunt supuse dezbaterii atât riscurile, cât și provocările unei societăți în curs de îmbătrânire. Acest fapt este determinat de ritmul alert de îmbătrânire a populației, în special pe continentul european, și de necesitatea de a se schimba sistemele social, economic, cultural, educațional, de sănătate și altele pentru a putea face față multiplelor nevoi ale acestei categorii sociale.

În societățile în tranziție, persoanele în vârstă reprezintă una dintre categoriile cel mai des expuse riscului pauperității, context în care vulnerabilitatea acestora implică nevoia dezvoltării sistemului de protecție socială care să răspundă la necesitățile acestora. În cazul Republicii Moldova, datele statistice relevă că vulnerabilitatea economică a persoanelor în vârstă este mult mai înaltă comparativ cu cea a populației generale. Ponderea persoanelor în vârstă (60 ani și peste) care trăiesc în sărăcie absolută era în anul 2022 de 43,9%, crescând în ultimii 5 ani (2018-2022) cu peste 18 puncte procentuale [1]. Acest fapt este determinat de *scăderea veniturilor disponibile*, în special ale populației în vârstă din mediul rural (în anul 2022 – 3465,8 lei comparativ cu 4779,6 lei pentru persoanele de peste 65 ani) [2], de *oportunitățile scăzute de participare pe piața muncii* pentru obținerea veniturilor suplimentare (doar 7% din populația de 70-74 ani era ocupată în anul 2020), de *starea de sănătate precară*, de *dependența de prestațiile de asigurări sociale sau asistență socială*. Astfel, în vederea asigurării unui nivel minim de trai intervin măsurile de protecție socială, care cuprinde totalitatea acțiunilor, măsurilor și intervențiilor realizate de organismele publcie sau private, având ca scop diminuarea și atenuarea dificultăților ce derivă din anumite riscuri sau nevoi sociale. În acest caz,

obiectivul-cheie al sistemului de protecție socială este asigurarea unui minim de bunăstare, garantarea accesului la bunuri și servicii de bază și redistribuirea veniturilor în vederea reducerii sărăciei și a inegalităților sociale.

Statele lumii își dezvoltă sistemele de protecție socială în funcție de nevoile populației, particularitățile sociale, economice, culturale, inclusiv în corespundere cu angajamentele asumate la nivel internațional. Convențiile și tratatele internaționale relevă nevoia promovării politicilor care să asigure un răspuns al statelor la îmbătrânire, în aspect social, economic, cultural etc.

Ca parte a sistemului de protecție socială, asistența socială cuprinde serviciile și beneficiile sociale acordate în vederea dezvoltării capacităților individuale sau colective pentru asigurarea nevoilor sociale, creșterea calității vieții și promovarea principiilor de coeziune și incluziune socială. Persoanele vârstnice au dreptul la asistență socială, în raport cu situația socio-medicală și cu resursele economice de care dispun [3, p. 12].

Asistența socială adresată persoanelor vârstnice se realizează prin măsuri, servicii și beneficii sociale. Obiectivul intervenției asistenței sociale este de a-i sprijini pe cei aflați în dificultate să obțină condițiile necesare unei vieți decente, ajutându-i să-și dezvolte propriile capacități și competențe. Totodată, complexul de măsuri și servicii sociale destinate persoanelor în vârstă are ca scop menținerea independenței, implicarea socială, adaptarea la schimbare, conservarea stimei de sine și asigurarea bunăstării. Printre acestea menționăm:

– prestațiile sociale, care includ pensiile/alocațiile, ajutor social și ajutor social pentru perioada rece a anului, subvenții etc.;

– servicii care vizează hrana (educație nutrițională, cantină socială, hrană adusă la domiciliu), sănătate (educație sanitară, medicina de familie, îngrijire medicală la domiciliu, spitalizare), rezidența (supraveghere, locuire independentă asistată, îngrijire socială la domiciliu, îngrijire rezidențială), protecție (acces la informație, informare și consiliere primară, consiliere, vizite la domiciliu etc.), transport, educație (auotîngrijire, ocuparea unui loc de muncă, voluntariat, educație de-a lungul vieții); locul de muncă (informații cu privire la locurile de muncă disponibile persoanelor vârstnice, târguri ale locurilor de muncă) [4, p. 36].

METODE DE CERCETARE

Studiul a fost realizat prin aplicarea metodei documentare, fiind supuse analizei:

- prevederile cadrului normativ în domeniul protecției sociale, sănătății ș.a.;
- datele statistice prezentate de Biroul Național de Statistică, Ministerul Sănătății ș.a.;
- bunele pratici la nivel internațional (Slovenia, Polonia, Turcia etc.).

REZULTATE ȘI DISCUȚII

În Republica Moldova sunt reglementate și implementate următoarele prestații sociale adresate persoanelor vârstnice:

(i) pensiile de asigurări sociale sunt reglementate de Legea nr.156-XIV din 14.10.1998 privind sistemul public de pensii. Distribuția pensiilor de asigurări sociale pe categorii relevă o diversitate de tipuri de pensii (15 categorii), precum: 1) pensia pentru limită de vârstă, 2) pentru femeile care au născut și educat până la vârsta de 8 ani cinci sau mai mulți copii, 3) anticipată pentru limită de vârstă, 4) din rândul deputaților, 5) din rândul funcționarilor publici, 6) din rândul aleșilor locali, 7) pentru vechime în muncă, 8) unor angajați din domeniul culturii, 9) de dizabilitate, 10) de urmaș, 11) din rândul lucrătorilor vamali, 12) participanților la lichidarea avariei de la Cernobâl, 13) militarilor în termen, 14) din rândul procurorilor și judecătorilor, 15) angajaților organelor de forță. Unul dintre indicatorii principali ce caracterizează nivelul de asigurare cu pensii este rata de înlocuire a venitului pierdut, care reprezintă raportul dintre pensia medie pentru limită de vârstă și salariul mediu pe economie. Cea mai mare pondere (de peste 75%) din totalul pensionarilor o constituie beneficiarii de pensie pentru limită de vârstă. Pensia pentru limită de vârstă se stabilește în cazul persoanelor care îndeplinesc, cumulativ, la data pensionării, condițiile privind *vârsta de pensionare* (în cazul bărbaților – 63 ani, în cazul femeilor – 60 ani (2022, gradul se mărește până la 63 ani în anul 2028) şi *stagiul minim de cotizare* (minim 15 ani) prevăzute de legislație. În ultimii 4 ani se atestă o creștere a numărului pensionarilor pentru limită de vârstă: de la 524.451 persoane în anul 2020 la 526.017 în anul 2023 (la 1 ianuarie). Analiza datelor disponibile evidențiază că pensia medie a populației vârstnice din sate este mai mică comparativ cu cea a populației în vârstă din orașe (*a se vedea* Figura 1).

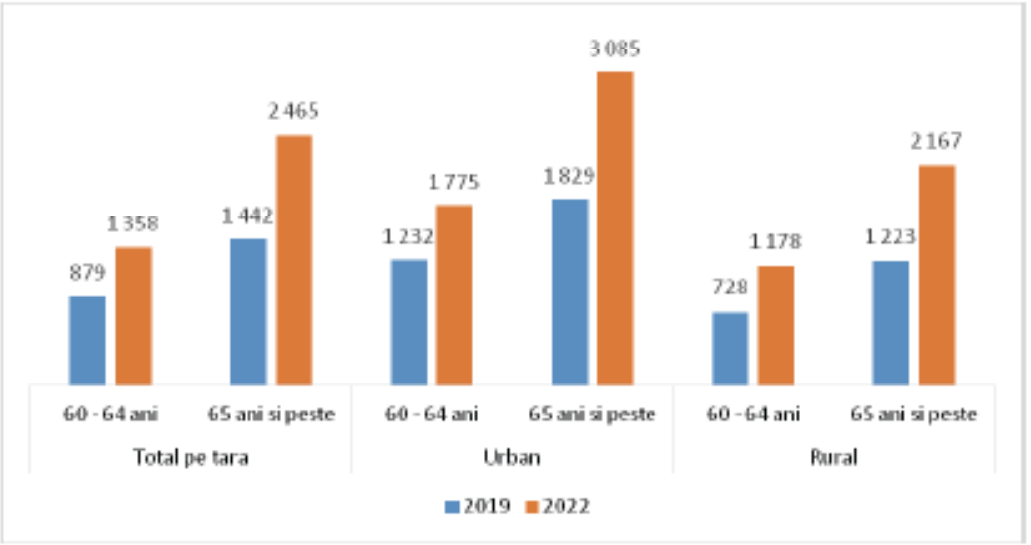


Fig.1. Veniturile medii lunare pe o persoană obținute din pensie

Sursa: Biroul Național de Statistică

Astfel mărimea pensiei medii asigură cu dificultate acoperirea minimului de existență (în anul 2022 mărimea medie a minimului de existență pentru pensionarii pentru limită de vârstă a fost de 2193,3 lei);

(ii) alocație socială de stat, stabilită în baza Legii nr.499/1999 privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni, pentru persoanele vârstnice care nu îndeplinesc condițiile penrtu obținerea dreptului la pensie conform Legii nr.156-XIV din 14.10.1998 privind sistemul public de pensii. Cuantumul acesteia este de 50% din cuantumul pensiei minime pentru limită de vârstă. În ultimii ani se înregistrează o creștere a persoanelor care au atins vârsta de pensionare, beneficiare de alocații sociale de stat: de la 9100 persoane în anul 2020 la 15400 persoane în anul 2023 (1 ianuarie), sau cu peste 41 puncte procentuale [5]. De asemenea, această categorie poate să se confrunte mai des cu probleme de natură financiară: mărimea medie a alocație sociale de stat a fost la 1 ianuarie 2023 de 1138,1 lei, sau de 2 ori mai mică ca minimul de existență.

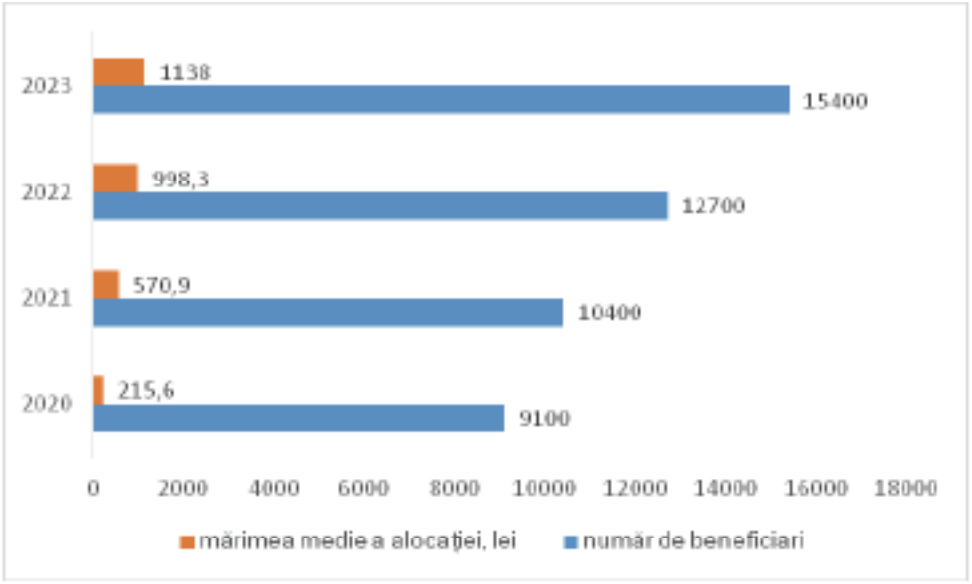


Fig.2. Beneficiari de alocații sociale de stat în rândul persoanelor care au atins vârsta de pensionare și mărimea medie a alocației pentru categoria dată

Sursa: Biroul Național de Statistică

(iii) ajutor social și ajutor social pentru perioada rece a anului reprezintă prestații sociale care țintesc pentru sprijinirea familiilor sărace, cea mai mare pondere în rândul beneficiarilor înregistrând-o familiile cu persoane în vârstă. Acest tip de prestație este reglementat prin Legea nr.133/2008 cu privire la ajutorul social și prin Hotărârea Guvernului nr.1167 din 16.10.2008 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de stabilire și plată a ajutorului social. Ponderea acestei prestații în veniturile medii lunare

ale persoanelor în vârstă este destul de scăzută: de 0,2% pentru persoanele de 60-64 ani (sau 10,3 lei în medie lunar pentru o persoană) și de 0,1% pentru persoanele de peste 65 ani (sau 2,8 lei în medie lunar pentru o persoană);

(iv) ajutor de deces este stabilit pentru persoanele neasigurate în sistemul asigurărilor sociale în baza Legii nr.499/1999 privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni. Acest tip de prestație se acordă în cazul decesului persoanei neasigurate cu condiţia că niciunul dintre membrii familiei acesteia nu are dreptul la ajutor de deces din sistemul public de asigurări sociale pentru persoana decedată. Ajutorul de deces se acordă o singură dată unei persoane;

(v) alocaţii lunare de stat, determinate în baza Legii nr.121/2001 cu privire la protecţia socială suplimentară a unor categorii de populaţie, reprezintă o măsură de protecţie socială suplimentară acordată unor categorii de populaţie, cetăţeni ai Republicii Moldova, printre care participanţii la cel de-al doilea război mondial, persoanele decorate cu ordine şi medalii pentru muncă asiduă şi serviciu militar impecabil în spatele frontului în anii celui de-al doilea război mondial, persoanele participante la acţiunile de luptă din Afghanistan, precum şi la acţiunile de luptă de pe teritoriile altor state, persoanele participante la acţiunile de luptă pentru apărarea integrităţii teritoriale şi a independenţei Republicii Moldova ș.a. Totodată, prin Legea nr.267/2018 pentru modificarea unor acte legislative (în vigoare din 01.01.2019) a fost extins dreptul la alocații lunare de stat soţilor supravieţuitori ai participanţilor la cel de-al doilea război mondial sau la acţiuni de luptă în timp de pace căzuţi la datorie, sau ai participanţilor la lichidarea consecinţelor avariei de la C.A.E. Cernobâl decedaţi, sau ai persoanelor cu dizabilităţi de pe urma războiului decedate – fiind exclusă condiția de a fi inapți de muncă și de a nu fi recăsătoriți.

Pe parcursul anilor au fost implementate unele măsuri de susținere a persoanelor în vârstă beneficiare de pensii sau alocații sociale de stat cu venituri mici – suport unic în mărimi de 500-700 lei, însă care au fost de scurtă durată fără a fi asigurată durabilitatea acestora.

În vederea depășirii situațiilor de dificultate, prevenirii și combaterii riscurilor de excluziune socială și de îmbunătățire a calității vieții persoanelor în vârstă, o serie de servicii sociale sunt dezvoltate și prestate atât de prestatori publici, cât și privați.

Principalele tipuri de servicii sociale adresate persoanelor vârstnice sunt:

(vi) asistența socială comunitară (Regulamentul-cadru de activitate a Serviciului de asistență socială comunitară, aprobat prin Ordinul Ministrului Protecției Sociale, Familiei și Copilului nr.54/2009), care prestează servicii pentru prevenirea și depășirea situațiilor de dificultate;

(vii) servicii de îngrijire la domiciu, precum îngrijire socială (Hotărârea Guvernului nr.1034/2014 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru al Serviciului de îngrijire socială la domiciliu și a Standardelor minime de calitate). Îngrijirea socială la domiciliu este un serviciu prestat de lucrătorul social, în scopul sporirii gradului de independență a persoanelor și îmbunătățirii calității vieții.

Tipurile de servicii prestate sunt următoarele: consiliere (1) și suport pentru realizarea următoarelor activităţi (2): procurarea, din mijloacele financiare ale beneficiarului, a produselor alimentare, a mărfurilor de uz casnic şi a medicamentelor; prepararea hranei, livrarea prânzurilor calde (după caz); plata, din mijloacele financiare ale beneficiarilor, a unor servicii comunale; îngrijirea locuinţei şi a gospodăriei; predarea şi ridicarea obiectelor de uz casnic şi a hainelor la/de la spălătorie, curăţătorie chimică, reparaţie; realizarea igienei personale; organizarea procesului de adaptare a locuinţei la nevoile persoanei; antrenarea în activităţi sociale şi culturale; întreţinerea corespondenţei cu rudele şi cu prietenii; organizarea procesului de procurare şi transportare, din mijloacele financiare ale beneficiarului, a combustibilului la domiciliu; după caz, încălzirea sobelor. Totodată, se urmărește asigurarea prestării serviciilor calitative de îngrijire la domiciliu pentru facilitarea integrării sociale a beneficiarilor, în conformitate cu necesităţile speciale şi cu particularităţile de dezvoltare individuală, precum şi pentru activizarea eforturilor proprii; prevenirea instituţionalizării prin menţinerea persoanelor în mediul familial şi comunitar; încurajarea beneficiarilor pentru a duce un mod de viaţă independent, pe cât este posibil, în familie şi comunitate; sensibilizarea opiniei publice cu privire la problemele cu care se confruntă persoanele vârstnice şi cele cu dizabilităţi; mobilizarea comunităţii pentru soluţionarea necesităţilor cu implicarea voluntarilor ș.a. Datele statistice disponibile relevă că în anul 2020 prestau servicii de îngrijire la domiciliu circa 2000 de lucrători sociali, care au deservit mai mult de 14000 de persoane în vârstă. De aceste servicii au beneficiat într-o pondere mai mare femeile (circa 12000) decât bărbaţii (circa 2000) [6];

(viii) servicii de alimentare, prestate prin intermediul cantinelor de ajutor social (Hotărârea Guvernului nr.1246/2003 despre aprobarea Regulamentului-tip cu privire la funcționarea cantinelor de ajutor social), inclusiv persoanelor care au atins vârsta de pensionare, care sunt fără domiciliu, fără susținători legali, fără venituri sau cu venituri mici. Perioada pentru care persoana poate beneficia de serviciile date este de 120 de zile anual sau de 30 de zile per trimestru. Conform cadrului normativ, cantinele de ajutor social prestează următoarele servicii: prepararea şi servirea zilnică a unei mese de persoană (de regulă, a prânzului); aprovizionarea beneficiarilor, contra cost, de la sediul unităţilor de alimentare publică, cu produse agroalimentare de bază, la preţurile achiziţionării acestora; livrarea gratuită la domiciliu a hranei, numai pentru persoanele socialmente vulnerabile care, din motive obiective (constatate în ancheta socială), nu se pot deplasa la sediul cantinei de ajutor social; pregătirea şi distribuirea gratuită a hranei pentru o masă zilnică la domiciliu, prin centre mobile de deservire (echipe de lucru instituite în acest scop, asigurate de către autorităţile administraţiei publice locale cu transport şi echipament pentru deservire). În anul 2020 de servicii de cantină de ajutor social au beneficiat 16662 de persoane, dintre care 74,2% au fost femeile în vârstă, prestate de 62 de cantine (42 în mediul rural și 20 în mediul urban);

(ix) servicii de îngrijire rezidențială sau instituțională, precum centre de plasament pentru persoane vârstnice (Hotărârea Guvernului nr.323/2013 cu privire la aprobarea

Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea centrului de plasament pentru persoane vârstnice și a Standardelor minime de calitate) și centre de zi pentru persoane vârstnice (Hotărârea Guvernului nr.569/2013 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea centrului de zi pentru persoane vârstnice și a Standardelor minime de calitate).

Îngrijirea rezidențială semnifică îngrijirea pe o perioadă de lungă durată (durată nedeterminată) sau temporară (până la 6 luni), care este o măsură de asistență socială. În cazul centrelor de plasament sunt prestate servicii socio-medicale, precum: plasament, alimentație, asistență medicală, asistență igienico-sanitară, consiliere psihologică, agrement, reabilitare și organziarea și asigurarea înmormântării beneficiarilor în corespundere cu prevederile contractuale. Plasarea persoanei vârstnice este realizată în baza deciziei structurii teritoriale de asistență socială.

O formă de îngrijire a persoanelor vârstnice, în special a celor care au o capacitate scăzută de autodeservire, care necesită supraveghere, asistare și îngrijire specilaizată, sunt centrele de zi. În cadrul acestora sunt prestate următoarele tipuri de servicii: alimentație, după caz, asistență pentru respectarea igienei personale, consiliere psihologică, asistență juridică, agrement, reablitare, (re)integrare socială și kinetoterapie. Identificarea beneficiarului poate fi realizată de asistentul social comunitar sau de alte persoane, referirea realizându-se de asistentul social comunitar;

(x) servicii alternative de îngrijire – plasamentul familial pentru adulți (Hotărârea Guvernului nr.75/2014 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului social „Plasament familial pentru adulți” și a Standardelor minime de calitate) poate fi prestat persoanelor care au atins vârsta de pensionare, care se află temporar sau permanent în imposibilitatea de a locui cu familia biologică sau extinsă ori de sine stătător, din cauza nevoilor de îngrijire și suport special. Scopul serviciului este îmbunătăţirea calităţii vieţii beneficiarilor prin oferirea de sprijin şi protecţie, în vederea creşterii gradului de autonomie personală, de prevenire a instituţionalizării/dezinstituţionalizării şi de incluziune socială a acestora;

(xi) servicii sociale sub formă de prestații, precum suport monetar (Hotărârea Guvernului nr.716/2018 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului social de suport monetar adresat familiilor/persoanelor defavorizate). Serviciul dat are misiunea de a susține familiile/persoanele defavorizate în contextul prevenirii/limitării/depășirii situațiilor de dificultate în vederea prevenirii marginalizării şi excluziunii socioeconomice. Beneficiarii obțin o sumă bănească nerambursabilă și neimpozabilă care se acordă familiei/persoanei aflate în situație de dificultate printr-o plată unică și/sau lunară pentru o perioadă determinată, dar nu mai mare de 6 luni, pentru facilitarea realizării acțiunilor stabilite în planul individualizat de asistență, confirmată prin rezultatele evaluării necesităților. Suportul monetar se acordă beneficiarului pentru reparația locuinței și/sau reparația/construcția sobei, adaptarea locuinței la necesitățile familiei/persoanei defavorizate, procurarea combustibilului pentru prepararea hranei și pentru încălzire în sezonul rece, procurarea mobilierului adaptat la necesități, precum și

pentru alte necesități stabilite în planul individualizat de asistență. În anul 2020 de suport monetar au beneficiat 857 de persoane, dintre crae 617 femei și 240 bărbați;

(xii) serviciile de tratament balneo-sanatorial sunt reglementate prin Hotărârea Guvernului nr.372/2010 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la modul de evidență și distribuire a biletelor de reabilitare/recuperare acordate persoanelor în vârstă și celor cu dizabilități. Beneficiari ai biletelor de tratament balneo-sanatorial sunt pensionarii și beneficiarii de alocații sociale de stat pentru persoanele vârstnice și persoanele cu dizabilități. Dreptul de a beneficia de bilete se acordă o dată la 3 ani. Cadrul normativ prevede oferirea de înlesniri persoanelor vârstnice beneficiare de pensii sau de alocații sociale de stat, neangajate în câmpul muncii, prin oferirea de bilet gratuit, și persoanelor vârstnice beneficiare de pensii sau de alocații sociale de stat, angajate în câmpul muncii sau care desfășoară activități de întreprinzător de diferite forme, prin o reducere de 30% din costul biletului. Totodată, pensionarii care au fost supuși represiunilor politicie și ulterior reabilități au dreptul anual la bilet cu o reducere de 50% din cost. Sunt exceptați de dreptul de obținere gratuită a biletelor pensionarii și beneficiarii de alocații sociale de stat aflați la întreținerea deplină a statului în aziluri, internate psihoneurologice, alte forme de plasament temporar sau permanent.

În cazul în care persoanele în vârstă sunt cu dizabilități, acestea sunt eligibile de a beneficia de servicii dezvoltate pentru asistența persoanelor cu dizabilități (spre exemplu, asistență personală).

Oferirea de sprijin persoanelor în vârstă se realizează și prin serviciile medicale, în mod special fiind vorba de serviciul de îngrijire medicală la domiciliu (Ordinul Ministerului Sănătății al Republicii Moldova nr. 851/2013 „Cu privire la aprobarea Standardului Naţional în Îngrijiri Medicale la domiciliu”) și serviciile paliative.

Îngrijirea medicală la domiciliu cuprinde o gamă largă de servicii: medicale, nursing, sociale și voluntariat. Serviciile de nursing sunt asigurate de către asistenți medicali calificați, care realizează observarea/evaluarea pacientului, elaborarea și adaptarea continuă a planului de îngrijire, comunicarea cu beneficiarul, familia și echipa, educarea beneficiarului și familiei. Serviciile sociale includ evaluarea socială, participarea la stabilirea şi implementarea planului de îngrijire, consilierea, relaţia cu alte servicii, educaţia, apărarea drepturilor pacientului/familiei, participarea la selectarea voluntarilor în vederea susţinerii activităţilor de îngrijiri medicale la domiciliu. Serviciile de voluntariat includ munca directă cu pacienţii şi familiile acestora (companie, cumpărături, transport, menaj, sprijin în perioada de doliu etc.), activităţi administrative (lucrări în oficiu, activităţi de colectare de fonduri, ajutor în organizarea evenimentelor speciale).

Serviciile de îngrijire paliativă au fost dezvoltate grație contribuției sectorului asociativ. Îngrijirea paliativă este un serviciu de sănătate necesar și un drept uman al adulților și copiilor care trăiesc și mor din cauza condițiilor limitatoare de viață. Prin aceste servicii se încearcă promovarea îmbunătățirii calității vieții și reducerea suferinței pe parcursul bolii și în faza terminală a vieții. Abordarea pacienților este una holistă, fiind o îngrijire activă și totală. Totodată, ea comportă caracteristici de interdisciplinari-

tate, cuprinzând persoana suferindă, familia și comunitatea. Studiile desfășurate atestă că rețeaua de servicii paliative la domiciliu este slab dezvoltată, iar numărul de echipe de îngrijiri paliative nu este suficient pentru a acoperi necesitățile potențialilor beneficiari de servicii. Totodată, în Republica Moldova serviciile de îngrijiri paliative în ambulatoriu nu sunt dezvoltate. Datele Ministerului Sănătății evidențiază că doar 38% dintre persoane au beneficiat de îngrijiri paliative la domiciliu și până la 25% – în unități cu paturi.

Ținând cont de nevoile persoanelor vârstnice care necesită abordare intersectorială, în speical din perspectivă medicală și socială, se discută tot mai des despre abordarea complexă a serviciilor medicale de îngrijire, prin integrarea aspector medicale și sociale aplicându-se o abordare multidisciplinară.

În țările dezvoltate economic spectrul de servicii sociale destinate persoanelor vârstnice cuprinde:

(i) servicii de bază, precum igienă, sănătate, locuință, timp liber;

(ii) servicii de prevenire, prin controlul riscurilor, consultații profesionale, identificarea medicală și socială a potențialilor beneficiari, antrenarea în diferite activități profesionale și de timp liber;

(iii) servicii de adaptare şi integrare, precum asistență pentru vârstnici, servicii recreative, cercuri speciale, asumarea de roluri active (voluntariat);

(iv) servicii de sprijin, incluzând escorte, vizite amicale, servicii de ajutor și întreținere menajeră, servirea meselor la domiciliu;

(v) servicii de îngrijire instituțională, care includ servicii de îngrijire zilnică, ajutor financiar pentru locuință, servicii pentru locuințe, servicii de substituție familială, servicii de urgență;

(vi) servicii de protecție pentru protejarea drepturilor civile ale persoanelor vârstnice [7, p. 86-87].

CONCLUZII

În Republica Moldova spectrul de servicii sociale și medicale și alte măsuri de asistență socială nu acoperă pe deplin nevoile persoanelor în vârstă, ceea ce conduce la perpetuarea stării de sărăcie, excluziune socială, înrăutățirea stării de sănătate și altele. În condițiile în care Republica Moldova s-a angajat să promoveze principiul îmbătrânirii active și sănătoase, se impune extinderea accesului la servicii sociale, medicale, educaționale etc.

Experiența altor țări și nevoile persoanelor în vârstă, dar și ale familiilor acestora, indică necesitatea extinderii serviciilor sociale, prin:

– *instituirea serviciilor de tip „respiro” pentru persoanele vârstnice* care locuiesc în familie și care ar putea beneficia de îngrijire pe termen scurt (până la 30 de zile), perioadă în care familia are oportunități de odihnă sau nu poate să asigure îngrijirea din varii motive;

– extinderea *serviciilor de îngrijire paliativă*;

– crearea de *locuințe protejate pentru persoanele vârstnice*, special construite și dotate pentru a răspunde nevoilor persoanelor în vârstă;

– dezvoltarea *serviciilor de spălătorie socială* etc.

La nivel internațional se implementează conceptul de orașe/comunități prietenoase vârstei, aprobat de Organizația Mondială a Sănătății (OMS). Cele opt domenii ale vieții urbane pe care ghidul s-a concentrat sunt: (1) spații și clădiri în aer liber; (2) transport; (3) locuințe; (4) participarea socială; (5) respect și incluziune socială; (6) participarea civică și ocuparea forței de muncă; (7) comunicare și informare; (8) sprijin comunitar și servicii de sănătate [8, p. 117-124]. În baza acestor domenii, comunitățile își adaptează inclusiv spectrul de servicii sociale la nevoile de îmbătrânire activă și demnă. În prezent funcționează Rețeaua globală OMS privind orașe și comunități prietenoase vârstei, care întrunește localități din peste 48 de țări. Un exemplu de bună practică poate fi cel al Sloveniei, care implementează programe de îngrijire pe termen lung, în special instruirea îngrijitorilor; programe pentru îmbătrânirea activă și sănătoasă, prin organizarea echipelor de voluntari, desfășurarea de programe culturale, sportive, programe de control al hipertensiunii arteriale; programe de consolidare a solidarității între generații, prin desfășurarea sesiunilor de instruire de către tineri a vârstnicilor în ce privește utilizarea TIC. Orașul Straza implementează programe de îngrijire a persoanelor bolnave și a celor în vârstă cu dizabilități, programe pentru îmbătrânire activă și sănătoasă (șoferi voluntari, centrul comunitar, întâlniri cu vârstnicii), aceastea fiind stabilite în Programul Strategic de Dezvoltare a orașului (2022-2027). O altă localitate care s-a evidențiat prin bunele practici este orașul Stargard din Polonia, în special prin programul „nevoia de locuință” – asigurarea persoanelor vârstnice cu locuințe asistate, dotate cu butoane de alertă; programul „carduri pentru seniori”, care reprezintă carduri de reducere la diverse magazine și activități; centru de zi care prestează servicii de îngrijire, reabilitare și socializare; serviciul de respiro; transport adaptat; Universitatea pentru Vârsta a Treia; clubul seniorilor etc.

Republica Moldova nu a adoptat conceptul OMS cu privire la localitățile preitenoase vârstei, dar sunt înregistrate bune practici implementate în special de către organizațiile societății civile. În acest context, consolidarea eforturilor tuturor actorilor sociali și a instituțiilor va contribui la naționalizarea acestui concept și la transformarea mediului fizic și social pentru a fi prietenos vârstei.

Totodată, lipsa unor statistici naționale dezagregate și a studiilor sociologice de evaluare a nevoilor de servicii și a satisfacției beneficiarilor de servicii face dificilă înțelegerea modului de dezvoltare sau extindere a serviciilor sociale, medicale sau alte tipuri și de dezvoltare a politicilor în bază de evidențe. În acest context se impune necesitatea consolidării sistemului de date la nivel național și local.

Referințe:

1. Rata sărăciei absolute pe grupe de vârstă a persoanelor și ani. Disponibil:http://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20

Statistica%20sociala__04%20NIV__NIV070/NIV071140.px/table/tableViewLayout1/?rxid=b2ff27d7-0b96-43c9-934b-42e1a2a9a774. [Accesat: 11.08.2023]

2. Veniturile disponibile medii lunare pe o persoană pe ani. Disponibil: http://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala__04%20NIV__NIV010/NIV011000.px/table/tableViewLayout1/?rxid=b2ff27d7-0b96-43c9-934b-42e1a2a9a774. [Accesat: 12.08.2023]
3. ENACHE, I. *Protecția socială a persoanelor vârstnice și drepturile acestora*, 2019. Disponibil: https://cnpv.ro/wp-content/uploads/2020/03/ Protectia_sociala_a_persoanelor_varstnice_si_drepturile_acestora.pdf. [Accesat: 11.07.2022]
4. BODOGAI, S.I. *Asistența socială a persoanelor vârstnice. Metode actuale și construcție planificată*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2020. ISBN 978-606-37-0956-2
5. Beneficiari de alocații sociale de stat și mărimea medie a alocației. Disponibil: https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala__09%20PRO/PRO010090trim.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9a62a0d7-86c4-45da-b7e4-fecc26003802. [Accesat: 08.09.2023]
6. Vârstnicii în Republica Moldova în anul 2020. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/varstnicii-in-republica-moldova-in-anul-2020-9578_3489.html. [Acccesat: 12.01.2023]
7. PAȘCA, M.D., IACOB, A.E. *Introducere în sociologia medicală*. Tîrgu Mureș: Ardealul, 2021. ISBN 978-606-8372-78-5
8. *Asistența socială: abordări teoretice și aplicative*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2023. ISBN 978-9975-3542-9-5

STIMA DE SINE – INDICATORUL ADAPTĂRII SOCIALE A SENIORILOR

SELF-ESTEEM – INDICATOR OF SOCIAL ADJUSTMENT OF SENIORS

Liliana SALCUȚAN, ORCID: 0000-0002-6161-4407
Universitatea de Stat din Moldova

CZU: 316.614:159.923.2-053.9 e-mail: lilianasalcutan@gmail.com

Major changes in Moldovan society have recently begun to reflect the consequences of ageing on various population groups, including senior citizens. The proportion of people aged 65 and over increased between 2014 and 2020 from 10.9% to 14.4%.

Self-esteem, becomes a stable indicator in ensuring the social adaptation of seniors in social life. This term is among the terms "self-esteem" and "self-confidence", which originate in the formation of the "I-ness" of each personality, which is built, internalised and strengthened only through interaction with other members of society.

The reason for choosing this topic of study is the often discriminatory opinion of society towards older people who are treated with more negative values and at the same time have low self-esteem and an unsatisfactory opinion of the life they live.

The correlation self-esteem - self-esteem - self-confidence, forms a terminological triangulation, which permanently complement each other, becoming decisive in the exposition of the object of research.

The group of senior interviewees (31) participated in a semi-structured interview in March-May 2021, having the opportunity to express their opinion on the topics: who is responsible for the care of the elderly; how they feel in today's society; to assess their level of happiness; to offer recommendations, etc., based on the interviews applied the following answers were obtained: passive person (with low/negative self-esteem) or active person (with positive self-esteem), the intermediate or medium variant (with neutral self-esteem) was also selected.

Keywords*: Social adjustment, successful old age, active person, senior, self-esteem.*

INTRODUCERE

Schimbările majore produse în societatea moldovenească au început în ultimul timp să reflecte consecințele îmbătrânirii asupra diverselor grupuri de populație, printre care sunt și seniorii. Proporția persoanelor în vârstă de 65 de ani şi peste a crescut între anii 2014 și 2020 de la 10,9% la 14,4%. Conform prognozelor CCD, ponderea acestui contingent se va majora până la 23-24% către anul 2040. Proporția persoanelor în vârstă de 70 de ani și peste va crește de la 8% până la 17,2%. Totodată, contextul social și economic complex al Republicii Moldova are un impact important asupra situației persoanelor vârstnice și oportunităților de valorificare a potențialului acestora [1].

Stima de sine devine un indicator stabil în asigurarea adaptării sociale a seniorilor în viața socială. Acest termen se regăsește printre termenii „*respectul de sine*"și „*în-*

crederea în sine”, care își au originea în formarea „EU-lui” fiecărei personalități, care se construiește, interiorizează și se întărește doar prin interacțiunea cu ceilalți membri ai societății. Unul dintre cele mai importante impulsuri omenești îl constituie tendința exprimării propriei personalități ce este manifestată pentru a face față integrării în toate sferele vieții sociale. Dar mult mai complicat este procesul de exteriorizare a impulsurilor la vârste înaintate.

Motivul alegerii acestei teme de studiu se regăsește în opinia adesea discriminatorie a societății față de vârstnici care sunt tratați cu valori mai mult negative și în același timp având o stimă de sine scăzută și o opinie nesatisfăcătoare față de viața pe care o trăiesc.

Eforturile țării de a promova o îmbătrânire sănătoasă și activă și-au adus aportul încă de la aderarea Republicii Moldova, ca membră a Comisiei Economice a Naţiunilor Unite pentru Europa, în anul 2002 la Planul Internaţional de Acţiuni de la Madrid privind Îmbătrânirea (MIPAA) [2], angajându-se să ia măsuri care vor răspunde provocărilor îmbătrânirii demografice și de integrare a acesteia în politicile naționale. Astfel, eforturile statului treptat au fost orientate spre asigurarea implementării celor 10 angajamente stipulate în Strategia Regională pentru Implementarea acestuia (MIPAA/SRI), care vor putea oferi o stimă de sine satisfăcătoare, promovând îmbătrânirea activă, sănătoasă și reușită la toate nivelelurile societății [3].

Explicația oferită de abordările funcționalistă și a conflictului își centrează atenția asupra rolului activ și menținerii bunăstării fizice și mintale a seniorului, lucru ce poate fi adaptat doar în societate. Instituțiile sociale precum familia, grupul profesional și situația privind modul de trai (privită individual) sunt surse importante ale conceptului stimei de sine al unei persoane, care, la rândul său, afectează satisfacția față de viață [4, p. 48]. Vârstnicii sunt percepuți ca membri activi sau pasivi ce se pot implica în modelarea propriei vieți.

Corelația *stima de sine – respect de sine – încrederea de sine* formează o triangulare terminologică, care permanent se completează reciproc, devenind decisive în expunerea obiectului cercetării. Corelația de care se conduce autorul este, pe de o parte, o caracteristică a situației actuale reale a persoanei și, pe de altă parte –, a stării de sănătate a acesteia.

MATERIAL ȘI METODĂ

Scopul cercetării a fost de a măsura nivelul de satisfacție de viață a seniorilor, stabilind poziția acestora în comunitate. Aceasta ne-a permis să identificăm nivelul stimei de sine a seniorilor reflectat prin prisma stabilirii gradului de adaptare a acestora la viața socială.

Ipoteza de bază a cercetării constă în depedența dintre succesul procesului de adaptare și gradul autoperceperii stimei de sine. Cu cât mai reușit a fost acest proces, al integrării vârstnicului în aceste condiții, cu atât mai bună trebuie să fie atitudinea față de autoperceperea proprie.

Ipotezele cercetării de la care pornim se axează pe faptul că autoperceperea stimei de sine a persoanei vârstnice este structurată în baza următoarelor componente: evaluarea mediului intern sau a situației reale a persoanei (*stare de sănătate, tipologia*

problemelor, dispoziție, starea de fericire trăită, optimism/pesimism); evaluarea mediului extern al persoanei (*perceperea situației sociale și politice din țară*) și autoparcerea proprie în cadrul acestor elemente.

Grupul seniorilor intervievați (31) a participat în perioada *Marie - Mai 2021* la un interviu semistructurat, având posibilitatea de a-și exprima opinia la subiectele: cui îi revine îngrijirea vârstnicilor; cum se simt ei în societatea actuală; să-și evalueze gradul de fericire; să ofere recomandări etc. În baza interviurilor aplicate au fost obținute următoarele răspunsuri: persoană *pasivă* (cu o stimă de sine scăzută//negativă) sau *activă* (cu o stimă de sine pozitivă), fiind selectată și varianta *intermediară* sau *medie* (cu o stimă de sine neutră).

Acest subiect a devinit elementul-cheie ce vine să opereze cu pozițiile frecvent întâlnite în societate, și anume: participă activ în munca profesională; are probleme de sănătate, necesită ajutor și susținere, este integrat parțial sau deplin în viața familială în calitate de (*îngrijitor al unei rude, supraveghetor/educator al nepoților); este implicat în ajutorarea vecinilor; este angajat parțial în muncă; ocazional implicat în activități agricole; are grijă de un cuplu de seniori/ vecini* etc. Toate acestea devin importante în determinarea stimei de sine pentru vârstnici.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Cuvântul „*activ*” se referă la participarea continuă la viața socială, economică, culturală, spiritual și la problemele civice și semnibică nu doar capacitatea de a fi activ fizic în societate sau de a participa la muncă fizică, dar și de a fi un reprezentant activ al familiei și al comunității, al instituțiilor sociale la care aderă [5]. Corelația termenilor *pasiv* și *activ* stabilește gradul de satisfacție a seniorilor de viața publică, de situația socioeconomică din țară, de starea individuală a fiecăruia, de implicarea lor în activități de voluntariat oferit altor seniori care necesită ajutor și susținere din partea comunității.

Tabel

Poziția, studiile și starea civilă a seniorilor

Grupe de vârstă	**Cum mă simt eu?**			***Starea civilă***				***Studii***			
	Pasiv	**Neutru**	**Activ**	**Văduv**	**Căsătorit**	**Divorțat**	**Celibatar**	**Medii Incomplete**	**Medii de cultură generală**	**Profesionale tehnice**	**Superioare**
57-64 ani	5	-	4	-	6	1	-	4	3	3	1
65-74 ani	6	2	4	3	7	1	1	3	4	3	1
75 și peste	7	1	2	5	5	1	1	3	4	1	1
Total	**18**	**3**	**10**	**8**	**18**	**3**	**2**	**10**	**11**	**7**	**3**

Sursă: Interviu semistructurat: *Cum mă simt eu? Martie - Mai 2021*. (N=31)

În baza studiilor și dorinței de implicare a fiecăruia în viața socială și comunitară, am solicitat de la fiecare senior să specifice *Cum mă simt eu?,* fiind obținute opinii subiective, în care dintre cei 31 de vârstnici 18 se consideră *pasivi*, care, din diferite motive, în mare parte prin prezența și acutizarea problemelor de sănătate, nu-și pot schimba opinia, dar și a lipsei de implicare în viața culturală a comunității, preiau modelul pasivității.

Conform datelor prezentate în Tabel, putem identifica portretul psihosocial al seniorului intervievat: studiile deținute de către seniori în cazul a 21 dintre ei revin celor cu *studii medii incomplete* – 10 și 11 persoane au *studii medii de cultură generală*. Grupul ce se poate bucura de o susținere din partea societății este cel ce are *studii profesionale tehnice* sau de specialitate, reprezentat de 7 seniori și doar 3 persoane au *studii superioare.* În cazul ultimelor 10 persoane putem afirma că acestea se pot bucura de valori bune ale pensiei, continuând să fie active, cu toate că au intrat în vârsta înțelepciunii.

În cadrul acestui interviu, vârstnicii au avut posibilitatea de a menționa actorii societății care trebuie să le poate de grijă, fiind obținute opinii diferitre, și anume: IIA_10 „*statul trebuie să îngrijească, să răpsundă de bătrâni, ei au muncit pentru acest stat și el urmează să le ofere pensii decente, dar nu bănuții pe care îi dă lor*”, iar IIA_9 a menționat că, „*deoarece copii au deja problemele lor, statul trebuie să răspundă de fiecare bătrân*”. Efortul statului în acest sens are un alt rol expus de II_7, și anume „*statul ne oferă suport prin grupurile de persoane formate care ne aduc apă, ne taie lemne (Vărzărești, Nisporeni,)”.* Rolul statului se regăsește în fiecare opinie, deoarece toți seniorii intervievați s-au referit la beneficierea de pensie, care depinde foarte mult de stagiul de cotizare și perioada lucrată a fiecăuia dintre ei.

Seniorii au venit cu recomandări la adresa statului pentru a le fi îmbunătățite condițiile. Astfel IIA_16 recomandă statului „*să ofere pensii și salarii bune pentru noi, prețuri permanent verificate și accesibile. Pentru a îmbunătăți viața, statul trebuie să-și îndeplinească obligațiile față de cetățeni”;* IIA_31: „*Statul trebuie să intervină în îmbunătățirea vieții vârstnicilor și să-i ajute pe cei singuratici”;* IIA_12: „*pentru a îmbunătăți viața vârstnicilor, statul trebuie să organizeze mai multe activități serale. Suntem toată ziua acasă și vrem să mergem și să ne odihnim*”.

Seniorii implicați în interviu au trebuit să menționeze problmele cu care se confruntă, cele mai stringente fiind: în opinia II_5 „*problemele de sănătate, datoriă faptului că majoritatea lucrului pe care-l face implică efort fizic, am dureri de spate și dureri musculare”*, iar în opinia II_14 „*medicamentele sunt scumpe și serviciile sanitare sunt de proastă calitate*”. Opinia mai mult pesimistă cu o conotație negativă s-a regăsit la seniorii care cel mai frecvent apelează la aceste servicii, unii dintre ei au devenit dependenți de intervențiile lor.

Totuși, a fost destul de dificil să diferențiem problemele vârstnicilor, deoarece mai mulți dintre ei se confruntă cu o gamă întreagă de probleme, printre care: IIA_19 „*cu probleme de sănătate, lipsa de bani, medicamente scumpe, lipsa unui loc de muncă, fiindcă aș vrea să mai lucrez, dar nimeni nu te ia la lucru, dacă ești bolbav”;* IIA_28 „*cu probleme de relaționare (de comunicare) cu fostul soț”,* iar IIA_17 „*cu probleme de*

sănătate, lipsa copiilor de acasă, nu mă pot obișnui cu viața de după pensie, nu pot face față acestor provocări pentru că sunt văduvă".

Opinii separate au creat o încredere în stima de sine a seniorilor, ceea ce i-a făcut să creadă în viitor, care le va da o siguranță mult mai mare, și anume: „*Statul trebuie să mărească pensiile și să ofere servicii medicale calitative, să mărească numărul de foi sanatoriale gratuite, iar pentru a îmbunătăți viața nu trebuie să întreprindă operațiuni de majorare a prețurilor la serviiile comunale și la produsele alimentare".*

Pentru seniorii care continuă să fie activi și se bucură de viață, procesul de îmbătrânire este cel mai frecvent ascoait cu bătrânețea reușită, ceea ce este pentru ei un aspect benefic. Termenul „îmbătrânire cu succes" a fost utilizat pe scară largă în literatura de specialitate, cu toate că nu există un termen unificat. Conceptul a fost propus pentru prima dată de Havighurst în 1961, care a definit îmbătrânirea de succes ca fiind „longevitate" și „satisfacție în viață" [6 p. 32].

Seniorii au fost rugați să-și evalueze gradul de fericire: IIA_4 *„mă consider o persoană fericită pentru că toți copiii sunt acasă*"; IIA_6 „*sunt nefericit, deoarece copiii sunt plecați de acasă, iar pentru a-mi asigura traiul muncesc de dimineață până seara*"; IIA_7 „*mă pot autodeservi și de aceea mă consider fericită".*

Pentru a avea o bătrânețe reușită, a menționat IIA_11, „*persoanele trebuie să se îngrijească din tinerețe, să ducă o viață sănătoasă, să-și păstreze sănătatea, să fie active, să se autodeservească. Dacă îmbătrânesc, atunci pe ele trebuie să le îngrijească tinerii, voluntarii și rudele. Sunt o persoană fericită. Ar fi bine ca pensia să fie mai mare pentru a duce un trăi decent, pentru a putea trăi la bătrânețe fără a munci (cam 5000 de lei)".* În același timp, seniorii au regăsit această întrebare plină de pesimism, fapt ce pe unii i-a întristat foarte mult, în unele cazuri această întrebare a fost lăsată fără răspuns, iar în alte cazuri a existat posibilitatea expuneii situației reale pe care o are persoana, și anume: IIA_23 „*mă simt o* ***persoană inutilă****, deoarece statul nu are nevoie de pensionari. Guvernul consideră că suntem o „povară" și nu putem beneficia de ajutor. Oamenii sunt nevoiți să supraviețuiască, pentru că pensiile sunt mici"*, iar IIA_21 s-a referit la situația reală a societății, făcând comparație cu vremurile anterioare, în care *„prețurile erau mici și salriile mari, viața era satisfăcătoare. La momentul actual nu mă pot îngriji și am nevoie de ajutor din partea membrilor familiei și a copiilor, care sunt departe și nu pot veni. Mă consider fericit doar atunci când familia este completă și nepoții vin acasă, iar când copiii se „duc" în străinătate îmi „trece" fericirea".*

Analiza conceptului „*stima de sine*" constituie unul dintre factorii-cheie ai dezvoltării și promovării proceselor benefice în societate, deoarece doar în baza acestora poate fi evaluată reprezentativitatea reformelor ce se desfășoară în societate. Din momentul acceptării unora dinrte aceste caracteristici (individuale, sociale și culturale), seniorul se face obligat să se integreze, prin stima de sine neutră sau joasă, în procesele sociale existente, fiind permanent nemulțumit de rezultatul acestora. Însă și mai complicat penru acesta este să „renunțe" la a-și schimba poziția, fapt ce lipsește în societatea noastră.

În acest sens, a fost important să fixăm parametrii stimei de sine, ceea ce ne-a permis integrarea seniorilor în anumite grupuri, – proces integru și complex. În baza asimilării rezultatelor obținute au fost elaborate caracteristicile de adaptare a vârstnicilor la viața socială, printre care:

1. Gradul de satisfacție de viață.
1. Autoperceperea propriei situații reale în condițiile actuale.
2. Prezentarea viitorului de către vârstnic.

Dacă la seniorii intervievați stima de sine se evaluează prin indicatorii *neutră* și *joasă*, rezultate ce ar trebui să ne îngrijoreze, stabilind „prețul reformelor”și căutând soluții reale de schimbare a acestor atitudini.

Analiza cercetării a stabilit faptul că nivelul stimei de sine în mare parte depinde de posibilitatea implicării în activitățile localității, de dorința și gradul de participare, dacă acest proces a fost demarat. Luând în calcul diversitatea de răpunsuri, amt clasificat stima de sine după cum urmează:

1. Stima de sine înaltă /pozitivă specifică fiind persoanelor care au o imagine foarte bună despre procesul bătrâneții, care sunt implicate într-o diversitate de activități ce le oferă o satisfacție a vieții, au o stare bună de sănătate, preferă să fie implicate în viața socială și culturală a comunității. Din 31 de seniori intervievați doar aproape fiecare al 3-lea intervievat se poate bucura de o bătrânețe „reușită”. Această formă de stimă este specifică persoanelor active din punct de vedere social și economic.

2. Stima de sine medie/neutră a fost menționată de vârstnicii care au un grad mediocru de implicare, specific fiind doar pentru 3 seniori care doar dintr-o diversiate de motive nu s-au putut determina cu poziția. Acestei forme îi este specific

3. Stima de sine joasă/negativă fiind caracteristică persoanelor vârstnice situația materială a cărora este defavorizată și aceștia din lipsa surselor materiale întâmpină adesea o diversitate de probleme, predominate fiind de sănătate, sărăcia, singurătate, probleme de comunicare cu rudele, alți membri de familie și chiar comunitate. Aceste dificultăți le creează un avantai de griji și lipsuri, devenind cel mai frecvent consumatori ai serviciilor sociale, unii dintre care beneficiază la „nesfârșit” de o diversitate de prestații și ajutoare.

În urma analizei situației vârstnicilor, un rol important îl are integrarea vârstnicilor în 2 categorii de bătrânețe (I – bătrânee reușită și II – Bătrânețe nereușită). Carecteristicile fiecărei forme sun menționate mai jos:

I. ***Bătrânețe reușită*** sau,„**de succes”**caracteristică persoanelor ce au avut capacitatea de a se adapta ușor la condițiile societății în schimbare, au avut norocul să beneficieze de condiții bune de viață, de pensie bună, au fost susținuți de copii, prieteni și rude sau s-au bazat pe sine însuți. Gradul de fericire al acestor seniori este înalt ceea ce a generat și o satisfacție și plăcere pe tot parcursul vieții. Este un ***tip ideal*** pentru seniorii implcați în studiul nosrtu, nefiind regăsită la nici un vârstnic intervievat, această variantă în analiza cercetării.

În baza acestei clasificări a stimei de sine, fiecare dintre seniori este implicat într-o diversitate de activități, care le vor permite atingerea unei longevități frumoase alături de oamenii dragi sufletului lor. Din rezultatele cercetării reiese următoarele poziții ale seniorilor care aderă la următoarele forme, printre care:

1. Bătrânețe activ – creativă se referă la vârstnicii care indiferent de condițiile create continuă să muncească indiferent de vârstă, manifestă un mod activ de viață se integrează chiar în diferite activități de ajutorare a altor persoane.

2. Bătrânețe de confort fiind îndreptată asupra confortului individual, de la care persoana primește plăcere: cultivarea propriei individualități: înscrierea în diferite cursuri de dezvoltare a personalității citire, frecventarea unor cercuri sau grupuri de dans, implicarea în activități de informare prin utilizarea telefonului mobil a calculatorului; *căutarea unor hobby - uri noi, vizitarea muzeelor, teatrelor, sportului, odihnii* etc.

3. Tipul familial al bătrâneții – energia este îndreptată asupra familiei, creșterii nepoților, ajutorul copiilor, adesea transformat în status și rol gospodăresc. În acest caz, satisfacția de confort a persoanei este doar familia, fiind adesea percepută ca fericirea copiilor și nu a propriei personalități.

4. Bătrânețe „sănătoasă" – în centrul atenției acestor vârstnici este propria sănătate, care constituie scopul principal al vieții (respectarea cu strictețe a prescripțiilor medicale, administrarea unor diete, efectuarea zilnică a gimnasticii, odihna zilnică etc.). Adesea atitudinea extremă a sănătății duce la căutarea unor boli noi datorată îngrijorării exagerate.

Din cei 31 de seniori, doar 10 persoane se pot bucura de o bătrânețe reușită, fapt ce le oferă posibiltatea dezvoltății spirituale și educaționale continue. Rolul educației pe tot parcursul vieții, întărește și mai mult acceptarea vârstei, manifestată prin valoarea cheie specifică vârstnicilor – *înțelepciunea*, fiind acumulate cele mai multe opinii printre seniori și anume 11,9%. Capacitatea promovării modului sănătos de viață, devine obiectivul acceptării acestei vârste, ceea ce crește stima de sine printre seniori.

II. ***Bătrânețe nereușită*** este caracteristică persoanelor care au trăit momente complicate în viață, s-au ciocnit cu diverse probleme de sănătate, materiale, familiale etc., la care nu au reușit să le facă față, creând adesea disconfort pentru ei dar și pentru ceilalți membri ai societății. Astfel, în această formă se integrează:

1. Persoane vârstnice agresive - sunt supărate pe viața pe care o au, critică tot mediul care îi înconjoară, ei nu observă propriile vicii și toate pretențiile lor sunt îndreptate asupra altor oameni, atitudinea față de care este discriminatorie. Adesea aceștia trec prin stări depresive, resping și nu acceptă integrarea în instituții specializate pentru a fi tratați.

2. Persoane vârstnice la care *viața nu s-a realizat* conform modelului/ visurilor proprii. Aceste persoane își recunosc propriile greșeli, care pot conduce la apariția situațiilor de stres și depresie. Sunt considerați vârstnici „nefericiți", având un nivel inferior de autoapreciere.

3. Persoane vârstnice ce *au probleme cronice de sănătate*, care întâmpină dificultăți

în acoperirea serviciilor de sănătate. Este tipul persoanelor care au scăpat perioada incipientă de identificare a problemelor de sănătate, având deja 4-5 boli cronice.

4. Persoane vârstnice paupere – lipsite de condiții decente de viață, posedă venituri modeste, refuză implicare atât familială, cât și comunitară. Refuză să susțină și ajute alte persoane, adesea făcând parte din această categorie.

Din cei 31 de vârstnici intervievați, pentru 18 dintre ei, situația este dificilă, deoarece întâmpină o diversitae de probleme sociale, printre care de bază este considerată, problema de sănătate, economice și familială, manifestată prin lipsa copiilor. Adesea sunt beneficiarii serviciilor sociale, ce sunt nevoiți să solicite ajutorul statului, dar și a societății civile pentru a-și putea asigura o îmbunătățire de „moment”. Devin persoane cu o stimă de sine joasă, înscriindu-se automat în tipurile de bătrânețe menționate anterior. Autoportretul psihosocial seniorului este bazat pe valori mai mult negative: *boală, pensie,singurătate, dependență*, care îi înscriu în aria persoanelor defavorizate.

CONCLUZII

Identificarea problemelor seniorilor, a gradului de acceptare individuală, dar și publică accentuează și mai mult prezenta stereotipurilor specifice societății moldovenești. Aderarea R. Moldova la o diversitate de proceduri și programe internaționale de promovarea a îmbătrânirii active și sănătoase, va putea accepta necesitățile seniorilor oferind posibilități de adaptare socială adecvată pentru toate categoriilede persoane.

Cercetarea și-a atins scopul, fiind identificate problemele, gradul de adaptare și fericire ale seniorilor, dar și oferirea recomandărilor pentru a le fi îmbunătățită viața pe care o trăiesc la moment.

Valori semnificative de 18 persoane, ne demonstreaz ă faptul că la vârstnici predomună o stimă de sine joasă, nefiind susținuți de stat, de către copii, dar și alte instituții. Problemele cronice de sănătate accentuează și mai mult faptul, că cu toate că sunt la pensie, necesită susținere, protecție și ajutor permanent pentru a-și trăi viața la pensie. Cronicitatea problemelor îi integrează „forțat” în grupul seniorilor pasivi, care consideră îmbătrânirea activă drept – o muncă continuă pe tot parcursul vieții.

Ipoteza de basă a fost confirmată, rezultatele cercetării fiind expuse în acest articol, iar ipotezele cercetării de la care am pornit au luat în calcul faptul că, autoperceperea stimei de sine a persoanei vârstnice s-a format în baza: evaluării mediului intern sau situației reale a persoanei (*stare de sănătate, tipologia problemelor, starea de fericire trăită, optimism/pesimism*); dar și a celui extern al persoanei (*perceperea situației sociale și poltice din țară*) și autoparcerea proprie în cadrul acestor elemente.

La seniorii intervievați, stima de sine a fost evaluată prin indicatorii*: înalt*, *neutru* și *scăzut* rezultate ce ar trebui să ne îngrijoreze, stabilind „prețul reformelor”și căutând soluții reale de schimbare a acestor atitudini. Aceste opinii stabilesc

Analiza cercetării a stabilit faptul că, nivelul stimei de sine în mare parte depinde de posibilitatea implicării în activitățile localității, de dorința și gradul de participare, dacă acest proces a fost demarat.

Aceste grupuri au fost stabilite în baza caracteristicilor specifice necesităților de bază al vârstnicilor, ținând cont de satisfacția vieții pe care au trăit-o, de gradul de fericire, de starea de sănătate și bunăstarea economică – indicatori subiectivi

Astfel, o dată cu vârsta se schimbă nu doar nivelul stinei de sine, dar și ierarhia valorilor: devenind din ce în ce mai mult stabilite anumite poziții discriminatorii la adresa seniorilor, starea de sănătate ale cărora este fragilă, integrându-i în grupul consumatorilor de servicii socio-medicale, astfel reducând participarea lor socială.

Ierarhia valorică este unul dintre indicatorii de autopercerepe a stimei de sine a seniorilor, care doar în cazul *stimei de sine înaltă* și-a păstrat valoarea pozitivă, fiind specifică *înțelepciunii*, iar pentru seniorii ce au o *stimă de sine scăzută* există o altă imagine a bătrâneții caracteristică prin vslorile: *pensie, boală, singurătate, dependență, povară*. Din aceste considerente, stima de sine ale acestor persoane și este *scăzută* sau *joasă*, ceea ce impune oferirea unor servicii permanente acestor categorii de seniori.

Cultivarea educației sănătății prin propagarea programelor de susținere și promovare a modului activ și sănătos de viață încă din copilărie, ar putea asigura un alt model de viață activă și sănătoasă tuturor generațiilor. Acest lucru va promova o stimă de sine înaltă la seniori, ceea ce va fi întruchipat prin intermdiul caracteristicilor bătrâneții reușite.

Îmbătrânirea reușită este un proces dinamic și continuu de adaptare și ajustare. Într-o anumită măsură, persoanele în vârstă cu dizabilități pot îmbătrâni cu succes.

Referințe:

1. Programul privind îmbătrânirea activă și sănătoasă pentru anii 2023- 2027. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-08-nu-894-mmps-2023.modif__0.pdf [Accesat: 02.09.2023]
2. Planul Internațional de acțiuni de la Madrid privind îmbătrânirea. Chișinău: Pontos, 2006. 56 p. ISBN 978-9975- 72-240-7
3. Evaluarea realizării planului de acțiuni privind implementarea principiului îmbătrânirii active. Disponibil: https://social.gov.md/wp-content/uploads/2022/03/Raportul-de-Evaluare-a-Planului-de-ac%C8%9Biuni-privind-implementarea-principiului-%C3%AEmb%C4%83tr%C3%A2nirii-active.pdf [Accesat: 12.09.2023]
4. LYMBERY, M. *Social Work with Older people. Context, Policy and Practice*. London: SAGE Publications, 2005. ISBN 1-4129- 0204-5. 242 p.
5. Active Ageing A Policy Framework. Disponibil: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf?sequence=1[Accesa t: 17.08.2023]
6. LIHUI, L., XINYI, X. *The perspectives on successful aging among the older adults*. Disponibil: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1670675/FULLTEXT01.pdf 5. [Accesat: 17.08.2023]

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION AS AN EDUCATIONAL DISCIPLINE

ROLUL ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI FIZICE CA DISCIPLINĂ EDUCAȚIONALĂ

Igor ARSENE, ORCID:
SUPES. Chisinau
Natalia NASTAS, ORCID:
SUPES. Chisinau
Ecaterina LUNGU, ORCID:
SUPES. Chisinau

CZU: 37.037.1:796.4
e-mail: rogienesra@gmail.com

Educația fizică nu este, așa cum se crede în mod obișnuit, doar o distracție în aer liber, ci este o disciplină educațională care ar trebui tratată ca oricare alta. Educația fizică ar trebui considerată una dintre cele mai importante părți ale curriculumului școlar. Are contribuțiile sale la viața școlarilor, iar una dintre principalele contribuții este îmbunătățirea sănătății și a pregătirii fizice a elevilor.

Educația fizică modernă a devenit o disciplină importantă în educația școlară.

Prin urmare, educația fizică în școli ar trebui susținută la nivel de stat. În articol sunt puse în descuție motivele care asigură importanța orelor de educație fizică în școli.

Cuvinte-cheie: *lecție, educație fizică, profesor de educație fizică, timp liber, activitate fizică, rol, importanță, instituție de învățământ, sănătate, concentrare, sport, elevi.*

Actuality. Modern research suggests that physical education lessons are very important and should be included in the school curriculum as a compulsory subject with a minimum of three lessons per week. But it is also a known fact that not all students like it, because they do not understand the importance of physical education classes. Physical activity helps balance children's mental state and also motivates them to tackle important issues in other lessons. The stress and anxiety they face in everyday life can only be relieved if they are physically fit, and this is facilitated by physical education classes.

If we look at Physical Education as an academic discipline, then it can be argued that Physical Education can lay the foundation for students' physical health and an active lifestyle throughout life. Quality physical education should provide students with opportunities for physical development and movement, as well as an environment suitable for personal and social development. Physical education and health are two parts of a whole, because physical education strengthens health, and the presence of health provides an

opportunity for good adaptation in society. Physical activity is defined as any body movement produced by skeletal muscles that results in energy expenditure.

Evidence related to the role and importance of physical education in children's development suggests that increased physical activity and fitness can improve school outcomes as well as leisure time. Physical education and physical activity in the gym and on the sports fields can also contribute to school results. Physical education is the foundation of a comprehensive school program of physical activity. It is based on educational content and instruction aimed at developing motor skills, knowledge and behavior for physical activity and physical fitness.

Physical education and sports constitute the only educational discipline with direct addressability to the health of the school population, having a significant specificity in the approach to the teaching-learning-evaluation process.

Physical education and sports are areas that contribute to the strengthening of students' health, they are declared some of the priority areas in the organization of the educational process in the general education institutions of the Republic of Moldova. Physical education, in accordance with the Framework Plan for primary, secondary and high school education, approved by Order no. 272 of March 25, 2016 of the Ministry of Education is introduced in the common core as a mandatory discipline for all general education institutions.

The field of physical education includes both physical education lessons and extracurricular motor activities, organized by the administration of the institutions together with the teaching staff, and aims to achieve the following objectives:

- maintaining optimal health;
- favoring the processes of growth and harmonious physical development of children;
- improvement of students' movement capacities by training basic motor skills and developing motor qualities;
- balanced multilateral development of the student's personality, which includes the cognitive, affective and volitional side;
- forming the habit of systematic exercise;
- formation of the student's ability to integrate and act in the collective;
- acquisition of basic knowledge specific to the field of physical education and sports.

Thanks to physical exercise, both children and adults recreate, restore and recover. One of the important advantages of a good elementary or secondary physical education program is that it allows students to use their free time wisely. This helps them learn ways to play more efficiently and effectively as children and later as adults.

In modern life, much attention is paid to the vital role of general physical development exercises in improving human health.

The example can serve Uzbekistan which adopted a series of decrees that ensure the strengthening and protection of the health of the population, which states that it is

necessary to develop the physical culture of the population in order to strengthen the health of the nation, called by the President of Uzbekistan the national strategy for improving the nation of the country "... promoting physical culture and sports, which is an important factor in ensuring the health of the population".

Achieving a high level of health depends both on developing physical well-being, physical fitness, and practicing good habits for a healthy lifestyle. This means that the promotion of physical well-being and physical skills are one of the necessary procedures for maintaining good health and are the result of constant and regular participation in physical activities. Optimal physical condition cannot be achieved without taking into account the emotional, mental, social state, as well as the development of healthy habits.

Physical education classes in schools ensure active participation in daily physical exercises, improving children's physical health, and their daily studies become better. Physical education makes another contribution – it helps students learn something about the possibilities and limits of their bodies and also gives them knowledge about how to improve their fitness and health. One of the most important goals of physical education programs in schools is to promote the students health.

Every state sets its goal to develop a healthy population that will ensure the healthy continuation of the nation. Healthy young people can function with high efficiency in modern society.

In this process, a special role is assigned to physical education teachers, because they can firmly lay the foundations of a healthy lifestyle for children. Physical education in schools is the only formal opportunity to disseminate the theoretical knowledge, attitudes, precepts, skills that are the basis of regular physical activity.

In school education, physical education lessons are conducted in the form of a game, and the game is considered as a phase of learning.

When children take part in different physical activities (jumping, throwing, catching, passing, running, etc.), discover a new environment for themselves, and this will facilitate and can lead to reflective thinking [1,2].

The object of the research. Physical education

Research subject. The study regarding the role and importance of physical education as an educational discipline

Research hypothesis in physical education as an educational discipline is a very important one.

The aim of Research. The survey analysis of contents on identifying the options regarding the role of physical education as an educational discipline respectively with the aspects that would make it more attractive, as well as the motivation of their preferences. In accordance with the purpose of the research there were identified **the tasks**, among which the most important were educational contents, effect, evaluation, role and importance of physical education.

Research methods: Analysis and generalization of data from the scientific-methodical literature; Statistical data study; Sociopedagogical survey;

Organization of the study. In order to achieve the performance of the physical training and the children's health level, we need correctly directed objectives, planning, multi-year work, implementation of different forms, methods in physical education with the use and implementation of the wide spectrum of physical exercises. Within a month or two the problem will not be decided....

As a form of organization of the study of this problem, the most important particularities, factors, periods, circumstances of the field of physical education and sports were analyzed and generalized, as well as its influences on the health, physical training of students, the role of physical education in school, in accordance with the purpose of the research.

Study results. In order our research to be carried out further, we have divided it into six aspects and reasons, why physical education is necessary in school:

Aspect no. 1. Physical education increases concentration

The first and main reason why physical education is important in school is that it has the ability to increase concentration and maintain this concentration in other educational classes. In this technological age where students have a lot of distracting information at their disposal, it becomes difficult for students to maintain their focus.

Ordinary schools with physical education teachers should correctly place physical education lessons in the timetable, and organize the educational process by implementing the dynamic game method, which will help them maintain concentration and thus improve their skills, such as critical thinking, the ability to solve the problems that life puts before them. More than that, it can develop a sharp mind, which will lead to better achievement and better thinking skills [3].

Aspect no. 2. Physical education keeps the healthy human body

Are today children who do not eat fast food? In fact, it is very difficult to find a child who does not like fast food. Because a lot of unhealthy foods can be delicious to eat, which is also very unhealthy for students. It is important for students to have a balanced and healthy diet so that they are more productive in solving homework correctly.

Unhealthy foods can lead to excess weight (obesity) which is followed by various chronic diseases. Therefore, sports, physical education and other activities that require movement of the body and brain, reduce the chances of obesity and high blood pressure. In addition, it helps children to get enough energy.

These activities also play a major role in the development of the locomotor system and the muscular system of the human body. This strengthens the bones, increases endurance, which generates energy that can use in theory lessons to get good grades. Exercises like cycling, rope climbing and push-ups etc. can significantly improve students' metabolism and health.

In addition to strengthening the bone system and generating energy, exercise is also good for the heart.

Sports like basketball and football, etc., regulate the oxygen in the blood, which makes it easier for the heart to pump blood efficiently throughout the body [4].

Aspect no. 3. Physical education contributes to adequate sleep

Every child needs at least 7-8 hours of sleep to achieve good academic results. Students who practice physical exercise, play sports and train regularly, develop physical endurance, and yet by the end of the training they are tired, but instead they get a good night's sleep. A proper sleep cycle is beneficial for good brain performance, good mood and concentration. Research shows that lack of sleep increases stress and anxiety.

In fact, exercise can also reduce the production of glycogen and carbohydrates, which are extremely essential for the body. Any type of physical activity that requires children to use their bodies leads to physical fatigue. This automatically increases the attraction to sleep and thus maintains a regular and proper sleep cycle [5].

Aspect no. 4. Physical education relieves stress and anxiety

School life can be very stressful for students. Lessons, homework, exams, become exhausting and can increase the level of frustration in class.

It is very easy to be subject to anxiety because students are very sensitive in childhood because they are busy with a lot of mental activity.

Stress can be the result of low grades, or the student had a fight with a classmate or friend. Accumulated stress can be alleviated through exercise. Therefore, exercise is essential to relieve stress and make children feel more alert and relaxed. At the same time, children think better and become friendly.

Aspect no. 5. Physical education develops body elasticity

One of the main benefits of physical education in schools is that it develops the elasticity of the human body. This makes them less likely to be subject to trauma. Physical education also teaches them how to balance their physical and mental health.

Physical education helps to improve the connection between brain neurons. A healthy brain means that every other part of the human body is functioning perfectly.

Aspect no. 6. Physical education teaches the correct distribution of time

Children who are deeply involved in sports and who do more than regular activities know how to manage everything. They learn to effectively manage their studies and time for solving tasks.

This teaches them time management because every challenge in any sport has a limited time and they know they have to become victorious in that limited time.

Aspect no. 7. Physical education develops leadership qualities

Recent studies have shown that the professionals who are now the best employees, in the past practiced different physical activities. This is due to the fact that, in addition to developing leadership qualities, physical education and sports teach how to direct life, quick decision-making, thanks to leadership in this field [6].

Methodological and organizational directions. As methodical-organizational directions can serve the concept of conducting physical education lessons through the movement game method, exercises in the form of relays, sports games.

Game is vital for the healthy development of children, as it allows children to develop their motor skills, define their behavior in society, simulate alternative scenarios

and consider the various positive and negative consequences of their behavior during play, while learning important behavioral skills. Game is considered one of the most important physical needs of human and is as important as rest and sleep.

The importance of physical education carried out in the form of dynamic game [1] was recognized by the international community, as provided by the Declaration of the Rights of the Child from 1959: Chapter 7. "The child should be given full opportunities for play and entertainment, which would be directed to the goals pursued by education; society and public authorities should make efforts to promote the implementation of this right".

Conclusions. Physical education is now widely carried out in educational institutions due to the fact that it is very important for students. This not only makes them energetic and focused, but also makes them resistant to stressful situations, which at the moment is flooded with modern technology (mobile phones, gadgets, computers, etc.).

Physical education also teaches children how to balance their lives. Educational institutions should encourage children who play sports and emphasize its role.

Physical education is that essential part of the general educational experience, which through physical activity contributes to the physical, mental, social and emotional development of the individual.

Needless to say, a person with good health and well-being is better able to develop skills (e.g., acquiring a variety of knowledge) than a person with poor health and well-being. Since physical education is an integral part of education, its curriculum should be guided by the same criteria as other educational subjects.

References:

1. ARSENE, I., DANAIL, S. *Adaptarea psihosocială a elevilor cu reţinere în dezvoltarea psihică în cadrul lecţiilor de educaţie fizică cu conţinut adecvat.* Chişinău: „Valinex" SRL, 2010. 192 p. ISBN 978-9975-68-158-2
2. ARSENE, I.A. Strategia optimizării procesului instructiv-educativ în cadrul lecţiilor de educaţie fizică. În: *Teoria şi arta educaţiei fizice în şcoală*. Revistă ştiinţifico-metodică. (Chişinău), 2011, nr. 2(18), p. 60-68.
3. ARSLONOV K.P., JURAEV Zh.R. Rolul culturii fizice și sportului în promovarea dezvoltării personale și sociale a elevilor. In: *Academia*, 2020, nr. 10 (61), p. 44-47.
4. ABITOVA, J.P. Zece motive pentru care educația fizică este atât de importantă în școli. În: *Academia*, 2020, nr. 10 (61), p. 39-41.
5. ABITOVA, J.P. Mecanisme de dezvoltare intelectuală a preșcolarilor cu ajutorul activităților fizice. În: *Probleme de pedagogie*, 2020, nr. 3 (48), p. 79-81.
6. ISLOMOV, E.Yu., KHAMROEV, B.H., SAFAROV, D.Z. Managementul educației unui tânăr sportiv în timpul exercițiilor fizice și antrenamentului. În: *Întrebări de știință și educație*, 2020, nr. 20 (104), p 16-19; ABYTOVA, Zh.R. Mecanisme de dezvoltare intelectuală a preșcolarilor cu ajutorul activităților fizice. În: *Probleme de Pedagogie*, 2020, nr. 3 (48), p. 79-81.

DEMERSURI METODOLOGICE DE PREDARE A MODULULUI BADMINTON ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAȚIE FIZICĂ DIN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING THE BADMINTON MODULE WITHIN THE FRAMEWORK OF PHYSICAL EDUCATION IN THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA

Nicolae BRAGARENCO, ORCID: 0000-0003-1994-6317
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 378.037.1:796.344:378.147(478-25) e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Recent studies conducted at the State University of Moldova regarding the attitude towards university physical education and sports, in which first and second-year students from all faculties, full-time education, participated, have found that the teaching-learning-evaluation process of the subject requires modernization to meet the needs of the students and the demands of current education. The reconceptualization of the curriculum and the modularization of the university subject are just a few actions taken to modernize the educational process; however, these actions are insufficient to achieve the overall goal of the university course, which involves the development of general-human skills and competencies required by modern society. The development of these skills and competencies is directly influenced by the teaching-learning-evaluation process of the subject, which should focus on the real application of new strategies and methods that correspond to the age and level of student preparation. The purpose of this work is to develop methodological guidelines for teaching-learning-evaluation in university physical education, using the example of the badminton module, which directly corresponds to the theory of modular instruction.

Cuvinte-cheie: *badminton, educație fizică, predare-învățare-evaluare.*

INTRODUCERE

Specialiștii din domeniu care sunt preocupați de educația fizică universitară, atât din, țară cât și peste hotare, în cercetările și lucrările recent publicate propun noi abordări ale disciplinei, cum ar fi educația fizică pe interese, încadrarea studenților în secții sportive și activități extracurriculare [1, p. 5], aplicarea metodologiei binare a educației fizice [2, p. 9] etc., care, de fapt, au scopul de a implica studentul în practicarea activităților motrice sistematice pentru diminuarea sedentarismului, dar, totodată, și pentru formarea competențelor specifice ale disciplinei.

Cercetările noastre organizate în cadrul Universității de Stat din Moldova ce au ținut nemijlocit de opinia studenților despre educația fizică universitară [3, p. 108] au scos în evidență faptul că sunt necesare intervenții la nivel de management al disciplinei dar și la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare. Deci, din cele constatate în

cercetările anterioare, ne-am propus un șir de acțiuni pe care trebuie să le realizăm pentru a diminua viziunea negativă față de disciplina Educație fizică universitară, dar și pentru că activitățile să devină atractive și motivante pentru studenți. Aceste acțiuni au presupus:

– diversificarea ofertei educaționale;
– implicarea studentului în proiectarea demersului educațional;
– procesul educațional abordat altfel decât cel al învățământului general;
– conținutului lecției de educație fizică trebuie realizat prin aplicarea metodelor moderne de instruire, corespunzător vârstei și nivelului de pregătire al studentului;
– procesului de predare-învățare-evaluare va fi realizat pentru dezvoltare/reflectarea nivelului abilităților/competențelor specifice ale disciplinei pe parcursul unui semestru, a cursului integral.

Aceste momente descrise mai sus au stat la baza proiectării curriculumului disciplinar și sunt reflectate în cadrul conceptual. Curriculumul conceput, care a fost reperat de rigorile cadrului de referință al învățământului universitar și de abordările moderne ale disciplinei Educație fizică universitară, prezintă o structură flexibilă și oferă studentului mai multe forme de practicare a educației fizice în Universitatea de Stat din Moldova [4, p. 98].

Ca rezultat al implementării curriculumului reconceptualizat la disciplina educație fizică pentru toate facultățile Universității de Stat din Moldova, prin care studentului i-au fost propuse cele trei forme de practicare a activităților motrice (lecții de educație fizică, secții de educație fizică, practicarea independentă a sporturilor în afara universității), s-a constatat că lecția de educație fizică este activitatea în care sunt încadrați cei mai mulți studenți, prin care ei sunt dispuși să practice activități motrico-sportive.

Este de menționat și faptul că conținuturile lecțiilor de educație fizică planificate pe semestru sunt structurate în module (conform conceptului curriculum disciplinar). Un modul presupune studierea unei probe de sport. Conform literaturii de specialitate, un modul este „o unitate funcțională integrată, care furnizează experiențe de învățare (teoretice și practice) ca mijloc pentru atingerea scopurilor didactice (finalităților)”, „un capitol de învățare finit dintr-o disciplină” [*apud* 5, p. 56]. Aceiași autor definesc modulul didactic drept „un program complex de instruire, organizat ierarhic, care trebuie să corespundă acestor 4 criterii fundamentale: să definească clar un ansamblu de situații de învățare; să vizeze formarea unor competențe concrete bine definite; să propună probe de verificare, pentru ca educatul să primească la timp feedback; să se integreze în contexte de învățare variate” [*apud* 5, p. 57].

Modulele pe probe de sport ale curriculumului Educație fizică universitară este conceput, precum teoriile instruirii modulare, ca unități independente de instruire care sunt compuse din următoarele elemente: denumirea modulului, competențe specifice, conținuturi (cunoștințe generale și specifice, aptitudini practice), repere metodice de predare a modulelor, materiale necesare specifice probei de sport, sugestii de evaluare a nivelului de competențe formate pe parcursul modulului, bibliografie.

Prin abordarea instruirii modulare a jocului de badminton se presupune eficientizarea procesului educațional prin integrarea conținuturilor într-un sistem didactic bine programat, care va asigura continuitate, flexibilitate în abordarea strategiilor didactice, adaptarea procesului de învățământ la posibilitățile și necesitățile studenților, va asigură un cadru eficient de conexiune a teoriei cu practica și va asigura realizarea evaluării competențelor specifice formate/ dezvoltate.

În acest context, odată cu aplicarea curriculumului disciplinar modularizat, organizarea procesului de predare-învățare-evaluare a lecției de educație fizică universitară, cum s-a menționat mai sus, necesită actualizare și modernizare prin deschideri spre noi tehnologii și eficientizarea calității instruirii.

Scopul lucrării constă în elaborarea reperelor metodologice de predarea-învățare-evaluare a modulelor în cadrul disciplinei Educație fizică universitară, exemplul modulul badminton, care nemijlocit să corespundă teoriei instruirii modulare.

Pentru realizarea scopului au fost formulate și propuse următoarele *obiective*: analiza abordărilor teoretice privind demersuri metodologice în educația fizică; elaborarea metodologiei de predare-învățare-evaluare a modulului badminton în cadrul disciplinei universitare; aplicarea metodologiei elaborate în procesul educațional studenților care au ales modulul badminton.

CONCEPT ȘI METODOLOGIE

Conform planurilor de studii ale USM, educației fizice pentru fiecare semestru sunt alocate 30 de ore (15 ore contact direct și 15 ore lucru individual al studentului). Deci, în acest context, studiul modulului badminton se realizează pe parcursul a 7 activități practice cu o durată de 90 min., timp în care studenții trebuie să însușească conținuturile modulului badminton. Conform curriculumului disciplinar conținuturile modulului vizează: cunoștințe generale despre educația fizică și sport, cunoștințe specifice badmintonului, reguli de joc, deprinderi și priceperi motrice specifice jocului de badminton definite prin elemente și procedee tehnico-tactice.

Pentru început s-a propus realizarea conceptului metodologic de predare a modulului badminton pentru studenți prezentat în Figura 1.

Conform schemei prezentate în această figură, predarea conținuturilor modulului badminton se va realiza prin metodele generale ale educației fizice și sportului, însă proiectarea mijloacelor trebuie axată preponderent pe cele interactive, centrate pe student. Totodată, în procesul de predare este necesară valorificarea principiilor individualizării, diferențierii și personalizării și se va pune accent pe construirea unor medii de învățare eficiente și acceptate de către studenți.

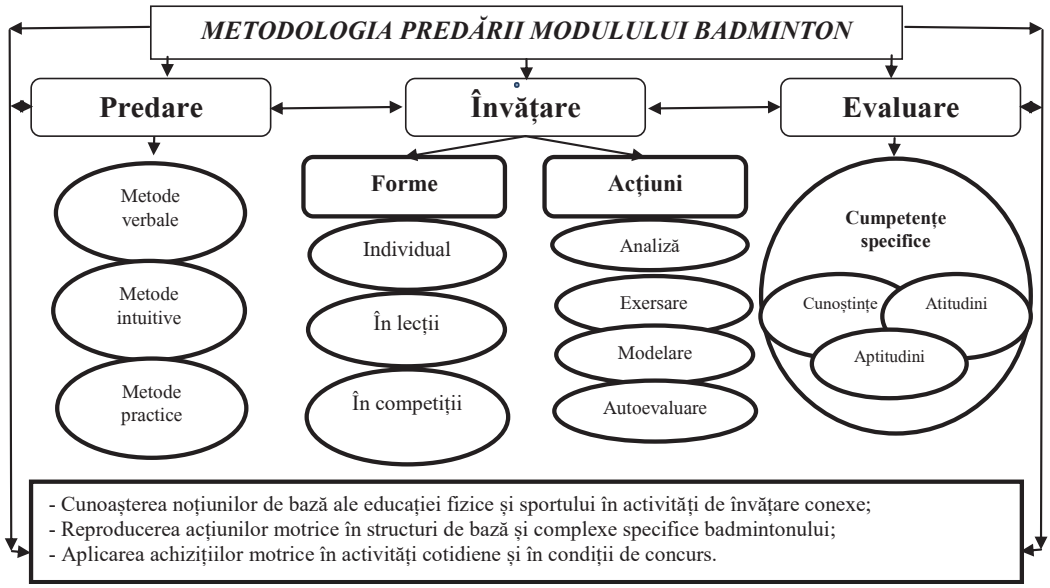


Fig. Conceptul metodologic de predare a modulului

Un alt reper important pentru eficientizarea procesului de predare-învățare a modulului badminton în educația fizică universitară este elaborarea tehnologiei învățării conținuturilor jocului. Dacă cunoștințele generale și cele specifice modulului (istoria, regulile și conținutul) pot fi prezentate prin varietatea de metode verbale și intuitive (separat prin intermediul TIC sau simultan cu predarea conținuturilor practice), învățarea conținuturilor practice (procedee tehnico-tactice) necesită structurare minuțioasă, pe etape ale învățării, prin sistematizarea metodelor și mijloacelor specifice, care va asigurarea asimilarea eficientă și rapidă a jocului de către studenți. În Tabelul 1 este propusă Tehnologia învățării procedeelor tehnico-tactice din badminton cu scopul orientării cadrului didactic pentru proiectarea mijloacelor specifice în raport cu etapele, obiectivele învățării.

Tabelul 1

Tehnologia învățării procedeelor tehnico-tactice a jocului de badminton

Etape ale învățării	Obiective operaționale	Metodele	Mijloace ale învăţării
Familiarizarea cu procedeul	formarea imaginaţiei clare despre elementul tehnic studiat	verbale şi intuitive	comunicarea informaţiei despre procedeu, locul şi rolul în joc, demonstrarea tehnicii corecte; demonstrare prin foto, video etc.

Învăţarea procedeelor simplificate în condiţii create speciale	formarea structurii de bază a procedeului tehnic	practice (exerciţii globale și analitice)	exerciţii însoţitoare care să formeze mecanismul de bază a mișcării; îndeplinirea procedeului prin limitarea artificială a execuţiei şi a amplitudei mişcării; îndeplinirea procedeelor cu controlul vitezei de execuţie.
Învăţarea aprofundată a procedeului tehnic	însuşirea detaliilor îndeplinirii procedeelor tehnice	practice (exerciţii globale cu prelucrarea selectivă a secvenţelor tehnice); de joc şi competiţional	îndeplinirea integrală a procedeelor cu viteza competiţională; exerciţii în condiţii dificile (fără control vizual, cu limitări spaţio-temporale în condiţii de simulare); îmbinarea procedeului cu alte acţiuni de joc; competiţii la viteză şi precizia.
Formarea integrală a deprinderilor motrice	combinarea pregătirii tehnice şi motrice specifice pentru eficientizarea procedeelor tehnice	în circuit, de joc	exerciţii de influenţă conjugată; combinarea exerciţiilor de tehnică cu cele ale capacităţilor motrice; jocuri dinamice și competiționale, ştafete care presupun realizarea maximală a potenţialului fizic şi a calităţii îndeplinirii procedeelor.
Învăţarea ocazională a procedeelor tehnice	perfecţionarea tehnicii în condiţii apropiate de joc	practice (exerciţii integrate); modelarea situaţiilor de joc cu oponență	exerciţii cu îndeplinirea procedeului în condiţii standard sau mereu schimbătoare (ocular, semnal auditiv); îndeplinirea procedeului în situaţii de contraofensivă, interacţiunea cu partenerul în condiţii modelate.
Învăţarea procedeelor de joc	dezvoltarea capacităţii de efort pentru sporirea potenţialului motric pentru condiţiile jocului bilateral	de joc, competiţional	exerciţii cu caracter competiţional, jocuri dinamice, pregătitoare şi bilaterale cu reguli de joc simplificate; participarea la competiţii, exerciţii de viteză şi calitatea îndeplinirii a procedeelor în condiţii de concurs sau de contraacţiune.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Metodologia a fost implementată în anul de studii 2022-2023 studenților anului I, licență, de la Facultatea de Litere, care au optat pentru studierea modulului badminton la lecția de educație fizică. Iar eficiența aplicării metodologiei este reflectată prin evaluările formative (atestări periodice) și evaluarea finală prin calificativul „admis".

Din cele cinci grupe academice ale Facultății de Litere cuprinse în experiment, constatăm că 92,4% dintre studenți au obținut calificativul „admis" la sfârșitul semestrului realizând cele trei activități de evaluare. La testul de evaluare a cunoștințelor generale și specifice modulului (competențe cognitive) 92,7% dintre studenți au acumulat peste 5 puncte, la evaluarea practică specifică modulului badminton (competențe psihomotrice) 92,5% dintre studenți au acumulat mai mult și egal cu 5 puncte și 92,4% dintre studenți au prezentat proiectele individuale.

În concluzie putem afirma că prin metodologia elaborată și aplicată de noi în procesul de predare-învățare-evaluare a modulului badminton în cadrul lecțiilor de educație fizică studenții au obținut rezultate bune la evaluarea intermediară și cea finală. Aceasta confirmă eficiența metodologiei aplicate și, prin corecta ei aplicare, prin metode și mijloace eficiente de învățare, va asigura pe deplin formarea competențelor specifice proiectate modulului badminton. Totodată, menționam că conceptul metodologic și tehnologia învățării procedeelor tehnico-tactice ale modulului badminton pot fi aplicate cu succes în procesul de predare a celorlalte module, cu unele adaptări specifice probelor de sport.

Referințe:

1. CIORBA, C. Level of Involvement in the Motor Activities of Students in Higher Educational Institutions with a Pedagogical Profile. In: *Scientific Journal of Education, Sports, and Health*. (Bacau), vol. XX, Issue 2 / 2019, pp. 5-11. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5-11_36.pdf
2. COZMEI, G. *Metodologia binară a educației fizice a studenților facultăților cu profil medical*: Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2020. 133 p. http://www.cnaa.md/files/theses/2020/55684/geanina_cozmei_thesis.pdf
3. BRAGARENCO, N., SALCOCI, A. și alții. Studiu (sondaj) privind satisfacerea necesităților de mișcare ale studenților Universității de Stat din Moldova prin intermediul lecției de educație fizică și activităților sportive. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria *Științe ale educației*, 2022, nr. 5(155), p. 101-108. ISSN 1857-2103 https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/06/17.-p.101-108.pdf
4. BRAGARENCO, N. Conceptul curriculumului la disciplina educație fizică și sport în Universitatea de Stat din Moldova. În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „*Integrare prin Cercetare și Inovare*". Secția *Științe ale educației*, atelier *Educație fizică între tradițional și modern.*

Chișinău, USM, 10-11 noiembrie 2022, p. 198–200. ISBN 978-9975-62-471-8 https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/Culegere_Stiinte%20ale%20educatiei_17.12.1990_3.pdf

5. VASILIEV, M. Instruirea modulară – tehnologie didactică axată pe formarea competențelor. În: *Didactica Pro…* 2014, nr. 5-6 (87-88), p. 56 -59. ISSN 1810-6455

PARTICULARITĂȚI ALE RITMULUI BIOLOGIC (ANUAL - SEZONIER ȘI LUNAR) ÎN ACTIVITĂȚI COMPETIȚIONALE

PARTICULARITIES OF THE BIOLOGICAL RHITHM (ANNUAL-SEASONAL AND MONTHLY) IN COMPETITIVE ACTIVITIES

Vadim BUNESCU, ORCID: 0009-0004-6193-199X
Universitatea de Stat de Educaţie Fizică şi Sport,
Chişinău, Moldova
Anatolie BUDEVICI-PUIU, ORCID: 0000-0002-5362-1156
Universitatea de Stat de Educaţie Fizică şi Sport, Chişinău, Moldova

CZU: 796.093:577.31:796.015

e-mail: nescu95@gmail.com
e-mail: catedramcf@gmail.com

In modern conditions, elite sport places special demands on the process of studying and individualizing training in order to obtain high results of the functional capacities and results of the athlete in the activity of competitions. For this, it is necessary to adapt the athlete's body to the regularly recurring changes in environmental conditions (seasonal fluctuations, light level, temperature, air humidity, geomagnetic field) that have a significant impact on physiological, biochemical and immunological processes in post preparation competitive and competitive of the athlete.

As a result of the complex chronophysiological study under conditions of activity of highly skilled athletes, models of annual, seasonal and monthly adaptive physiological biorhythms of training were identified, it was demonstrated that during the performance of maximum intensity tasks the raport of anaerobic creatinine phosphate and glycolytic mechanisms of energy supply in athletes depends on the season of the year and the characteristics of long-term adaptation to training tasks,

Keywords: *competitive activity, biological rhythms, physiological indicators, physical performance, physical effort*.

INTRODUCERE

Dezvoltarea fundamentelor teoretice și a mecanismelor fiziologice de adaptare umană la influența diverșilor factori de mediu devine extrem de importantă în prezent. Adaptarea întregului organism la noile condiții de mediu, inclusiv stres, efort fizic ridicat, este asigurată de sisteme funcționale specializate coordonate în spațiu și timp. Pentru menținerea performanțelor înalte este necesară succesiunea în timp a proceselor fiziologice dezvoltate pe parcursul evoluției. Unul dintre mecanismele care oferă maximă economisire a resurselor organismului în adaptarea la condițiile de mediu în continuă schimbare sunt ritmurile biologice, care sunt considerate drept o metodă și măsură de adaptare și ca un instrument eficient pentru utilizarea lor practică. În concordanță cu cercetările științifice, multe dintre componentele care alcătuiesc rezervele funcționale

ale organismului aproape și-au atins limita, iar posibilitatea de a crește în continuare volumul și intensitatea efortului implică uneori riscul de a dăuna sănătății unei personae; astfel, apare constant un conflict între natura omului însuși și cerințele sportive tot mai mari [1].

În condițiile moderne, sportul de elită pune cerințe speciale asupra procesului de structurare și individualizare a antrenamentului. Obținerea unor rezultate sportive performante se bazează întotdeauna pe dezvoltarea și îmbunătățirea suficientă a capacităților funcționale ale sportivului și pe implementarea lor maximă în procesul de ***activitate competitivă***. Adaptarea sportivului la activitatea fizică se caracterizează prin tensiune în mecanismele de reglare și se manifestă, în special, prin modificări ale structurii ritmurilor biologice ale diferitelor sisteme funcționale ale organismului. Schimbările care se repetă în mod regulat ale condițiilor de mediu (fluctuații sezoniere ale nivelurilor de lumină, temperatura și umiditatea aerului, câmpul geomagnetic etc.) determină capacitatea organismului de a „răspunde preventiv”. În condiții de latitudine medie, schimbările sezoniere ale mediului au un impact semnificativ asupra dinamicii proceselor fiziologice, biochimice și imunologice. Aceasta asigură un efect modulator al schimbărilor sezoniere ale condițiilor de mediu asupra stării funcționale, a nivelului de performanță fizică, a stării capacităților de adaptare și a rezistenței organismului, precum și asupra nivelului activităților de antrenament [2-4].

Există motive să credem că luarea în considerare a ritmurilor biologice, în special a celor sezoniere, poate servi drept mijloc eficient și, de asemenea, cel mai „natural” pentru organism. O astfel de modalitate de optimizare a regimului de antrenament necesită un studiu suplimentar al ritmurilor sezoniere de viață ca tipar biologic și relația lor cu activitatea musculară.

Cronobiologia modernă studiază tiparele proceselor de viață ale unui organism de-a lungul timpului. Organizarea ritmică a funcțiilor fiziologice în sistemele vii stă la baza organizării temporale a sistemelor biologice. „Bioritmul este fluctuațiile care apar la intervale aproximativ egale de timp, intensitate sau viteză ale oricărui proces biologic. Interacțiunea ritmurilor elementelor individuale ale sistemului între ele și ritmurile întregului formează o structură temporară, care, atunci când este aplicată obiectelor biologice, poate fi numită structură biologică a timpului.

Conform conceptelor moderne, antrenamentul sportiv modern este practic un proces de utilizare rațională a mijloacelor de antrenament special selectate de influență a unei anumite direcții pentru a obține rezultatul dorit. Această situație este deosebit de relevantă pentru sporturile ciclice și aciclice cu manifestare predominantă de anduranță, în care volumele și intensitatea antrenamentului și sarcinile competitive și-au atins limita maximă admisă [5]. Utilizarea lor nesistematică fără a ține cont de consecințele impactului asupra organismului poate afecta negativ procesul de adaptare a corpului atleților în ciclul anual de antrenament, ceea ce în cele din urmă nu le va permite să-și realizeze pe deplin capacitățile în condițiile activității competitive. Prin urmare, studiul mecanismelor fiziologice de adaptare a sportivilor calificați la sarcinile efectuate pe baza studiului

reactivității fiziologice a unor astfel de sisteme corporale de importanță vitală pentru manifestarea rezistenței precum sistemul cardiorespirator contribuie la o înțelegere mai profundă a mecanismelor neuroumorale ale modificării reactivității în ciclul anual de pregătire.

Relevanța acestei abordări este evidentă, deoarece deschide noi oportunități pentru determinarea cantitativă a relației dintre natura efectelor sarcinii de antrenament asupra corpului și influența acesteia asupra efectului de antrenament realizat. Ținând cont de ideile existente despre organizarea temporară a funcțiilor fiziologice ca indicator sensibil și destul de informativ și obiectiv care caracterizează capacitatea organismului de a rezista influențelor fizice excesive, studiul structurii ritmurilor biologice și criteriile de evaluare a deplasărilor adaptative ale sistemului cardiorespirator, sub influența fizică excesivă a diverselor sarcini funcționale în ciclul anual de antrenament al sportivilor, devine o importanță științifică și practică importantă.

Scopul lucrării a fost de a studia caracteristicile cronofiziologice ale reacțiilor adaptative ale organismului atunci când se angajează în acivități competiționale.

Obiectivele cercetării:

1. În ciclul anual de antrenament al sportivilor de înaltă performanță, studiem dinamica ritmurilor biologice la activitatea fizică, intelectuală și emoțională.

2. Determinarea particularităților cronofiziologice ale variabilității ritmului biologic la sportivi în diferite anotimpuri ale anului.

Principalele dispoziții înaintate spre susținere:

1. Cronostructura bioritmurilor intelectual, fizic și emoțional la sportivi se caracterizează prin ritmul lor anual cu sincronizare endogenă și/sau exogenă.

2. Puterea rezervelor funcționale ale organismului, care asigură homeostazia sistemului respirator și circulator în timpul ciclului anual de antrenament al sportivilor de înaltă calificare, depinde nu doar de starea funcțională inițială și de performanța fizică, ci și de anotimpul anului și de ritmul biologic (RB).

Noutatea științifică. Ca rezultat al studiilor cronofiziologice complexe ale funcției respirației externe, circulației sângelui, performanței fizice în condiții de activitate fizică intensă în timpul ciclului anual de antrenament al sportivilor de înaltă calificare, au fost identificate pentru prima dată modele ale BR fiziologice de formare a reacțiilor adaptative anuale, sezoniere, lunare ale sportivului, a cărui direcție a fost determinată de caracteristicile funcționale individuale ale subiecților în cadrul activității competiționale.

În studiile fiziologice comparative s-a evidențiat că, în timpul activității fizice, starea sportivilor de judo s-a caracterizat prin tensiune funcțională optimă a sistemelor de reglare, iar la atleți s-a observat o tensiune moderată a sistemului de reglare.

S-a demonstrat că atunci când se efectuează sarcini de maximă intensitate, raportul dintre fosfatul de creatinina anaerobă și mecanismele glicolitice de alimentare cu energie la sportivii de înaltă calificare depinde de sezonul anului și de caracteristicile adaptării pe termen lung la sarcinile de antrenament; în același timp, la atleți (alergători la distanțe scurte), un nivel ridicat de performanță fizică la efectuarea sarcinilor de scurtă durată de

intensitate maximă depinde într-o măsură mai mare de mobilizarea mecanismului de alimentare cu energie anaerobă a creatin fosfatului, iar la sportivii judocani – de mobilizare a mecanismelor glicolitice anaerobe.

S-a stabilit că, în absența unor încărcări competitive intense, eficacitatea metodelor de antrenament în raport cu impactul lor asupra RB al sportivilor se află în mare măsură sub influența modulantă a ritmului sezonier. Activitatea competitivă, indiferent de tipul și metoda de competiție, precum și de perioada ciclului anual, este însoțită de o variație a RB.

În studiile fiziologice comparative, s-a arătat că raportul dintre reacția respirației externe și a hemodinamicii (RERD/DRE) la efectul hipoxiei la judocani este semnificativ mai mică decât în grupul sportivilor de atletism. Acest lucru este condiționat, în primul rând, de o creștere a caracteristicilor volumetrice ale hemodinamicii în reacțiile sistemului cardiorespirator la acțiunea unui stimul hipoxic, de o modificare a conjugării reacțiilor de respirație externă și circulație sanguină, în principal din cauza unei scăderi a volumului minut al ventilației pulmonare la sportivi, care a fost vizibilă mai ales la judocani.

Semnificația științifică. Pe baza unui studiu cronofiziologic cuprinzător, au fost identificate modele ale dinamicii indicatorilor RB la sportivii de performanță din ciclul anual de antrenament.

Datele experimentale obținute aprofundează și extind înțelegerea influenței factorilor sezonieri asupra mecanismelor care stau la baza utilizării eficiente a principalelor sisteme de alimentare cu energie și asigurând formarea reacțiilor adaptative ale corpului sportivului în condiții de activitate musculară intensă.

Rezultatele studiilor prezentate pot fi folosite ca bază științifică și metodologică pentru intensificarea procesului de antrenament în ciclul anual de antrenament al sportivilor de performanță.

Materialele acestui studiu sunt utilizate în procesul de învățământ la USEFS, precum și în procesul de pregătire a CCȘEFS pentru pregătirea sportivilor de performanță.

CONCLUZII

1. Natura ciclică a proceselor fiziologice indică rolul important al organizării temporale în menținerea stării funcționale a corpului sportivului în timpul ciclului anual de antrenament.

2. Rezultatele studiilor complexe atestă necesitatea luării în considerare a ritmului anual, sezonier și lunar al indicatorilor fiziologici în procesul de pregătire a sportivilor calificați pentru competiții importante și pot fi utilizate în selecția sportivilor de performanță pentru a participa la competiții.

3. Pentru a crește nivelul de performanță fizică și a optimiza efectul antrenamentului în condiții de activitate musculară intensă, alături de caracteristicile individuale ale sportivilor, trebuie să se țină seama și de rolul factorilor anuali, sezonieri și lunari.

4. Materialele acestui studiu sunt utilizate în procesul de învăţământ la USEFS, precum şi în procesul de pregătire a CCŞEFS pentru pregătirea sportivilor de performanţă.

Referinţe:

1. БУЛАТОВА, М.М., ПЛАТОНОВ, В.Н. Развитие выносливости. /Плавание. Киев: Олимпийская литература, 2000, с. 354-359.
2. АГАДЖАНЯН, Н.А., РАДЫШ, И.В., СОВЕРШАЕВА, С.Л. Хронофизиология, экология человека и адаптация. В: *Экология человека*, 1995, № 1, с. 915.
3. АГАДЖАНЯН, Н.А., ГУБИН, Г.Д., ГУБИН, Д.Г., РАДЫШ, И.В. *Хроноархитектоника биоритмов и среда обитания*. Москва-Тюмень: Изд-во ТГУ, 1998. 168 с.
4. АГАДЖАНЯН, Н.А., ЧИЖОВ, А.Я. *Классификация гипоксических состояний*. Москва: Крук, 1998. 21 с.
5. ПЛАТОНОВ, В.Н. *Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте*. Киев: Олимпийская литература, 1997. 583 с.

STUDIU COMPARATIV PRIVIND EDUCAȚIA FIZICĂ TRADIȚIONALĂ ȘI CEA MODERNĂ

COMPARATIVE STUDY ON TRADITIONAL AND MODERN PHYSICAL EDUCATION

Florin-Marius COJOC, ORCID:
Școala Gimnazială „Ionel Teodoreanu” Iași,
(ROMÂNIA)

CZU: 37.037.1:796.4.001.36:37.04 e-mail: florin.cojoc@yahoo.com

Physical education represents the activity of formation and development of the human personality, designed and realized by fully capitalizing on the physical, physiological and psychological potential of the organism in the specific conditions of modern, contemporary society. The objectives of this research were to analyze aspects of traditional physical education compared to modern physical education. Research methods used: study of working documentation, analysis and generalization of literature data. The results obtained: Following the study of specialized literature on traditional and modern physical education, it was found that traditional physical education is assimilated to traditional pedagogy, performance pedagogy, its essence being represented by strategies for practical application of knowledge and is based on the direct and immediate response to be provided by the subject to a stimulus of the teacher. The second approach is given by the humanist conception, oriented especially on integrating critical judgment and personal reconstruction in the social context. It emphasizes the importance of self-development. Conclusions/recommendations: The purpose of the traditional conception of physical education teaching is to learn a series of motor tasks, as faithfully as possible, in a predetermined time, while modern physical education addresses the person and personality, aims at developing the self through action, design and self-improvement. In conclusion, neither of these two conceptions is perfect and a holistic approach to this topic.

Cuvinte-cheie: *concepții, dezvoltare fizică, educație fizică tradițională, educațoe fizică modernă.*

INTRODUCERE

Educația fizică reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin valorificarea deplină a potențialului fizic, fiziologic și psihologic al organismului în condițiile specifice societății moderne, contemporane [1].

Esenţa educaţiei fizice o constituie mişcarea umană pusă în slujba îmbunătăţirii condiţiei fizice şi mentale a oamenilor, a dezvoltării fizice armonioase şi întreţinerii stării de sănătate.

Întrucât mişcarea umană, sau motricitatea omului, este reprezentată de totalitatea actelor şi acţiunilor motrice, desfăşurate de om cu scopul de întreţinere a relaţiilor cu mediul natural şi social, educaţia pentru mişcare reprezintă nu doar o necesitate, ci chiar

o condiţie a existenţei umane. Activitatea de educaţie fizică trebuie privită, astfel, ca o necesitate personală a omului, alături de alimentaţie, îmbrăcăminte, învăţătură, apă, soare, relaţii umane, spaţiu de locuit etc [2].

În sens pedagogic, educația fizică este o componentă indispensabilă a educației, care urmărește dezvoltarea armonioasă și normală a organismului, întărirea sănătății și cultivarea unor calități fizice necesare muncii, activității sportive [3].

Educatia fizica este o componentă a educaţiei generale, integrată, alături de educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia estetică şi educaţia tehnico-profesională. Între toate aceste componente există – logic – interdependenţă, relaţii reciproce, ele formând un întreg, un sistem. Educaţia fizică poate influenţa extraordinar de mult sfera intelectuală a personalităţii umane, dar şi celelalte sfere (mai ales morală şi estetică). Sensul principal al relaţiei în cadrul componentelor menţionate este de la educaţia fizică către celelalte şi nu revers [4].

În 2007, în raportul său privind prevenirea excesului de greutate şi combaterea obezităţii, raport adoptat de Parlamentul European, Frederique Ries definea educația fizică ca fiind „singura disciplină din programa şcolară care urmăreşte pregătirea copiilor pentru un stil de viaţă sănătos şi care transmite valori sociale importante ca autodisciplina, solidaritatea, spiritul de echipă, toleranţa şi sportivitatea” [5].

Obiectivul educației fizice îl constituie creşterea potenţialului fizic şi psihic, atât în plan personal, cât şi social, dar este în principal o activitate construită şi desfăşurată pentru perfecţionarea dezvoltării fizice şi capacităţii motrice a fiinţei umane, în funcţie de particularităţile de vârstă, de sex, de cerinţele de integrare socială, de specificul unor profesii. Într-o accepţie restrânsă, în înţelesul pedagogic, educaţia fizică urmăreşte dezvoltarea posibilităţilor fizice şi psihice, individuale şi/sau colective [4].

Scopul educaţiei fizice este dat de direcţia de orientare a acţiunilor de formare şi dezvoltare a personalităţii indivizilor în concordanţă cu cerinţele societăţii. El vizează realizarea recreării după o activitate intelectuală, intensă, întărirea stării de sănătate, creşterea capacităţii de efort, dezvoltarea calităţilor psihomotrice, educarea calităţilor morale şi de voinţă, dezvoltarea armonioasă a organismului [2].

MATERIAL ȘI METODĂ

În cadrul acestei cercetări am studiat documentaţia de lucru, am analizat și generalizat datele literaturii de specialitate.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Concepția despre educația fizică, pe plan mondial, este reflectată în formularea obiectivelor și în conținutul și organizarea educației fizice și sportului școlar.

J.B. Parks, în 1984, realiza o analiză a materialelor publicate între 1930 și 1984, pe tema concepției despre educația fizică. Această analiză a relevat existența a trei școli de gândire: *educația fizică – o educație prin fizic; educația fizică – o educație a fizicului; educația fizică – o educație pentru și prin mișcare* [6].

1. Educația fizică – educație prin fizic. La baza acestei concepții statea ideea că educația minții se poate realiza și prin educația corpului. De aceea, obiectivele generale ale educației fizice erau formulate în termini valabili și pentru alte discipline de învățământ.

În privința obiectivelor specifice, adepții acestei viziuni formulau ca prime obiective:

A. Dezvoltarea organică (creșterea), dezvoltarea neuromusculară (deprinderi), dezvoltarea interpretativ-corticală (inteligență), dezvoltarea emoțională (comportament) (J.B. Nash, 1931, citat de J.B. Parks, 1984);

B. Contribuție la o viață intensivă, completă; formarea de deprinderi pentru activități de timp liber; eficiența în activități recreative (J.S. Ferring, 1930, citat de J.B. Parks, 1984).

Alte obiective formulate de susținătorii acestei concepții vizau dezvoltarea socială, morală, intelectuală, a sănătății fizice și mentale, reducerea delincvenței juvenile, îmbogățirea vieții personale. Era promovată ideea dezvoltării echilibrate a ființei umane prin educație fizică.

2. Educația fizicului. În 1936, C.H. McCloy (citat de J.B. Parks, 1984) afirma că „baza tuturor formelor de educație fizică – educațională, corectivă sau oricare alt aspect al acestui domeniu, constă în antrenarea adecvată și dezvoltarea corpului însuși”. Această afirmație a stat la baza programelor inițiate de pionierii educației fizice în SUA. Ei susțineau că educația fizică își justifică prezență în planul de învățământ prin contribuția unică pe care și-o aduce la educarea copilului. Multe dintre obiectivele sociale și culturale propuse de concepția educației prin fizic pot fi realizate printr-o educație care pune accent pe antrenarea și dezvoltarea corpului. Dezvoltarea corpului, formarea de deprinderi psihice și motrice, pot contribui la dezvoltarea caracterului și a personalității. Accentul trebuie pus însă pe aspectele fizice, deoarece, în concepția lor, fiecare domeniu educațional trebuie să-și urmărească specificul.

Această concepție nu a reușit să se impună în gândirea teoretică a secolului XX, dar i se acordă respectul cuvenit pentru încercarea de a reorienta conținutul domeniului.

3. Educația prin și pentru miscare – este cea care a dat naștere celor mai multe discuții între specialiști. Pentru susținerea acestei concepții, Eleonor Mathews (1954), citată de J.B. Parks, 1984, afirma: „Dacă definim o persoană educată complet drept cea care are dezvoltată plenar abilitatea sa de a utiliza constructiv toate capacitățile sale potențiale, ca o persoană în relația cu lumea în care trăiește, atunci se poate defini persoana educată din punct de vedere fizic, drept cea care are dezvoltată plenar abilitatea de a utiliza constructiv toate capacitățile potențiale de mișcare ca mod de exprimare, de explorare, de dezvoltare și interpretare a ei însăși și a relației cu lumea în care trăiește”.

Deși formulează obiective asemănătoare cu cele ale concepțiilor anterioare, accentul este pus pe studiul mișcarii umane, ca unică misiune a educației fizice. Acest punct de vedere a determinat și o nouă definire a educației fizice – o definiție bazată pe conceptul de educație a mișcării ca proces ce se desfășoară de-a lungul întregii vieți și are drept componentă educația fizică.

B.J. Logsdon (1977), citat de J.B. Parks (1984), considera că „educația fizică este o parte a educației mișcării care a fost concepută ca un program (disciplină) educațional în cadrul curriculumului scolar". Susținătorii acestei concepții formulează obiective specifice care ilustrează domeniul de învățare psihomotor, afectiv și cognitiv.

Asociația Americană pentru Sănătate, Educație Fizică și Recreere (1970) considera ca „educația fizică este parte integrantă a educației totale, care contribuie la dezvoltarea fiecărui individ prin intermediul miscării umane".

Privind predarea educației fizice, în literatura de specialitate au fost promovate *trei concepții* diferite: *tradițională, umanistă* și *socială.* Fiecare abordează problema educației fizice în mod diferit, fără a se exclude una pe cealaltă. Diferențele apar datorită priorităților pe care le acordă fiecare orientare.

Educația fizică tradițională. Este asimilată pedagogiei tradiționale, pedagogiei performanței (Siedentop, 1984). Esența ei este reprezentată de strategiile de aplicare practică a cunoștintelor. Are la bază răspunsul direct și imediat care trebuie furnizat de subiect la un stimul al profesorului.

În această modalitate de abordare a educației fizice este subliniat rolul profesorului, în calitate de specialist: profesorul este cel care ia deciziile privind conținutul instruirii, ordinea sarcinilor, localizarea, posturile, timpii de începere și încheiere a execuțiilor, ritmul, durata, evoluția sarcinilor etc.

În opinia lui Mosston și Ashworth (1994), citați de Daniel și Bergman-Drewe (1998), profesorii care promovează această concepție privind predarea educației fizice au în vedere realizarea următoarelor obiective:

1. Răspuns imediat la un stimul.
2. Uniformitate.
3. Conformitate.
4. Performanța sincronizată.
5. Adeziune la un model prestabilit.
6. Reproducerea unui model.
7. Precizia și acuratețea modelului.
8. Perpetuarea tradițiilor culturale prin ceremonii, obiceiuri, costume și ritualuri.
9. Menținerea standardelor estetice.
10. Creșterea spiritului de grup.
11. Eficiența în utilizarea timpului.
12. Siguranța.

Scopul concepției tradiționale asupra predării educației fizice este de a învăța o serie de sarcini motrice, cât mai fidel într-un timp prestabilit.

O a doua abordare este dată de concepția umanistă, orientată în special asupra integrării judecății critice și reconstrucției personale în context social. Subliniază importanța dezvoltării sinelui. Ministerul Educației din Quebec consideră că educația fizică se adresează persoanei și personalității: „Educația fizică vizează dezvoltarea sinelui prin acțiune, proiectare și autodepășire". G. Cârstea consideră ca „educația fizică conduce la

realizarea unei dezvoltări multidimensionale a individului care aspiră la obținerea autonomiei, libertății și fericirii și este capabil să trăiască în comunitate. Prin educație, o persoană învață să aprecieze frumusețea, să iubească, să comunice și să realizeze judecăți de valoare. O astfel de persoană cunoaște sensul democrației, a respectului față de originile sale; a sensului disciplinei și perseverenței; a sensului spiritului de echipă, respectului față de mediu și față de viață” [4].

Educația fizică este vazută în cadrul acestei concepții nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc de dezvoltare echilibrată și integrată a personalității umane. Prin mișcare și acțiune motrică indivizii obțin constientizarea mediului lor interior (mobilitate, efort fizic), mediului fizic (manipulare, locomoție) și a mediului social (cooperare, opoziție, expresie).

Donald Hellison (1995), citat de Daniel și Bergman-Drewe (1998), a prezentat un astfel de model al dezvoltării umane prin educație fizică. Modelul său cuprinde cinci niveluri, care surprind evoluția individului, de la lipsa de responsabilitate la grija față de ceilalți. Cei care urmează modelul stabilit de Hellison învață să nu îi discrediteze pe ceilalți, verbal sau fizic, și să nu se opună dreptului celorlalți de a învăța; învață să se implice într-un program și să devină responsabili pentru succesul sau eșecul lor; sunt capabili să-și creeze propriile programe și să-și stabilească scopuri personale. Conștientizarea sinelui și creștrea responsabilității în realizarea propriilor scopuri sunt îmbinate cu creșterea grijii pentru ceilalți, cu îmbunătățirea capacității de a comunica. Umanismul subliniază importanța participării conștiente a individului la propria devenire.

A treia concepție poate fi intitulată paradigma socială. Se bazează pe filosofia pragmatică a educației, promovată de Daniel (1992, 1996). Conform acestei paradigm, o activitate nu este educațională când se adresează în special transmiterii de cunoștințe sau realizării mecanice a unor acțiuni; atributul de educațional poate fi asociat procesului de formare a individul uman, adică a unui subiect integrat societății căreia îi aparține și motivat să se implice în restructurarea experienței sociale [4].

În lumina acestei concepții, principalul obiectiv al educației fizice este acela de a învăța cum să gândească despre sine, mai mult decât să recepționeze o serie de instrucțiuni. Dewey (1925), citat de Daniel și Bergman-Drewe (1998), considera că „a învăța nu înseamnă a-ți însuși o serie de informații, ci a înțelege semnificația lor”. Din această perspectivă este subliniată importanța scopurilor sociale, a reconstrucției și a responsabilității sociale. Dacă educația formeaza subiecți activi, capabili să-și construiască propriul sistem de interpretare și propria reprezentare despre lume și viață, aceștia vor fi cei care vor crea condițiile pentru cooperare, emancipare și democratizare.

Această concepție implică faptul ca ansamblul de cunoștințe care se transmit subiecților au rolul de a determina reflecții și întrebări, presupunând relații dialectice între reflecție și acțiune.

În concepția lui Daniel și Bergman-Drewe (1998), „individ” este termenul potrivit pentru orientarea umanistă, considerând ființa umană ca agent liber și intelectual, în timp ce „subiect” implică termenul de conștiință; în timp ce individul desemnează o unitate,

subiectul are semnificaţia unui proces în devenire (Omer, 1992, citat de Daniel şi Bergman-Drewe, 1998).

Cele trei concepţii prezentate anterior nu se exclud reciproc. Este unanim recunoscut că, deşi dezvoltarea psiho-motrică rămâne obiectiv fundamental în educaţie fizică, nu trebuie neglijată dezvoltarea personalităţii, a laturii sale sociale.

CEDRE (Colectivul de studii disciplinare şi de reflecţie asupra învăţământului al AEEPS, coord. M.Portes) considera, în 1993, că se poate vorbi despre două modalităţi de structurare a cunoştinţelor. Primul dintre ele ia în considerare subiectul în sine, independent de condiţiile de mediu. Este vorba despre opţiunea formalistă, care cuprinde, conform epocilor, subiectul şi cunostinţele de dobândit sub influenţa fiziologiei, psihologiei cognitive, neuroştiinţelor, şi care se sprijină pe cunoştinţe transferabile, generalizabile, independente de condiţiile de mediu.

Al doilea mod de abordare se referă la adaptarea individului la condiţiile sociale concrete. Caracterizată drept realistă, această opţiune a dat loc, în funcţie de epocă, diferitelor realisme militare, sportive, de securitate şi a valorizat achiziţionarea cunoştinţelor directe, utile social, dar limitate la condiţiile particulare de manifestare.

În literatura de specialitate contemporană se promovează o concepţie despre educaţia fizică în care cunoştinţele transmise se înscriu în logica dezvoltării persoanei şi în logica apropierii de elementele culturii fizice şi sportive în vederea atingerii finalităţilor sociale proprii şcolii.

Abordarea educaţiei fizice şi sportului din punctul de vedere al exigenţelor sistemului social şi cultural ne oferă imaginea dezvoltării persoanei ca o consecinţă a învăţării de competenţe specifice valorilor culturale. Opţiune de inspiraţie culturalistă, depăşeşte realismul sportiv îngust, în măsura în care cunoştinţele vizate nu pot fi doar de competenţa motricităţii.

În vederea completării culturii unei persoane în domeniul educaţiei fizice şi sportului, aceasta din urmă trebuie să încorporeze cunoştinţe relative la gestiunea autonomă a unei practici autentice, fără distrugerea integrităţii fizice proprii sau a altora.

Potrivit datelor unor cercetători (McKay, Gore şi Kirk, 1990, citaţi de Daniel şi Bergman-Drewe, 1998), **educaţia fizică tehnocrată** predomină şi în Australia, Canada, Marea Britanie, Statele Unite. Este educaţia fizică centrată pe transmiterea de informaţii de ordin tehnic. Profesorii sunt preocupaţi mai ales de înţelegerea fenomenelor tehnice; de aceea valorizează şi practică educaţia fizică tehnocrată, în loc de pedagogia critică sau instruirea reflexivă.

CONCLUZII

Se constată astfel că cea mai răspândită abordare rămâne cea tehnocratică, bazată pe deprinderile motrice sau pe acumularea de acţiuni motrice, fără a fi luate în considerare cauzele, consecinţele sau relaţiile implicate de aceste acte sau acţiuni.

McKay et al. (1990), citaţi de Daniel şi Bergman-Drewe (1998), consideră că acest lucru se datorează faptului că „majoritatea profesorilor, obţinând rezultate de un anumit

nivel în practicarea unor ramuri de sport, înțeleg activitatea fizică umană ca fiind predominant biologică, individuală, elitistă, masculină și mesomorfică. Ei tind să subsumeze activitățile fizice sportului competitiv și definiția lor privind performanța este formulată în termeni de perfecționare liniară (a individului uman)”.

Referințe:

1. Graduo.ro
2. TRIBOI, V. *Teoria și metodica educației fizice*. Curs teoretic. Chișinău, 2016.
3. Asociatia-profesorilor.ro
4. CÂRSTEA, GH. *Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului pentru examenele de definitivat și gradul didactic II.* Bucureşti: An-da, 2000. ISBN 973-99256-6-9
5. RIES, F. *Raportul privind prevenirea excesului de greutate și combaterea obezității.* Belgia, Parlamentul European, 2007.
6. DRAGNEA, A., BOTA, A. *Educaţie Fizică și Sport – Teorie și Didactică*. Bucureşti: Fest, 2006. ISBN 978-973-87886-0-2

ABORDĂRI MODERNE ALE TEHNOLOGIILOR INOVATOARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI FIZICE CU STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL PROCESULUI BOLOGNA

MODERN APPROACHES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION WITH STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

Daria LEVIȚCHI, ORCID:
Academia de Studii Economice din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova
Sergiu MOȚOC, ORCID:
Colegiul Național de Comerț al ASEM,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 378.037.1:796.344:004(478)

e-mail: darialevitchii @gmail.com
e-mail: sergiu.motoc1977@gmail.com

The article discusses aspects related to the introduction of innovative technologies in the physical education process of students of higher education institutions in the Republic of Moldova in the context of the Bologna Declaration. Attention is focused on the problems of physical education of the student.

Keywords: *physical education, higher education, Bologna process, modernization.*

RELEVANŢĂ

Orientarea sistemului de învățământ superior al Republicii Moldova către valorile europene ale educației în conformitate cu Acordul de la Bologna dictează necesitatea actualizării mecanismelor de eficientizare a educației fizice pentru studenți bazate pe direcții de dezvoltare a acestora.

Direcțiile importante sunt dezvoltarea tehnologiilor moderne la orele de educație fizică în contextul modernizării învățământului în instituțiile de învățământ superior, implementarea sarcinilor educaționale în cadrul Universității, creșterea performanței, dezvoltarea abilităților cognitive, comunicative și fizice.

Unul dintre obiectivele cele mai importante în procesul de educație fizică în cadrul Universității este de a stimula interesul pentru modelarea unui corp sănătos și de a forma propriul regim de activitate fizică.

Ca țară europeană, Republica Moldova este receptivă la toate inovațiile care au

loc în sistemul de învățământ continental și ia măsuri pentru armonizarea legislației în acest domeniu.

Pe baza modificărilor și completărilor operate în Legea învățământului nr. 547-XllI din 21 iulie 1995 prin Legea nr. 71XVl din 5 mai 2005, a fost elaborat un Plan - cadru privind Ciclul temporar (învățământ superior, licență), care stă la baza multor planuri, determină trăsăturile și direcțiile activității instituților de învățământ.

„Un curs de educație fizică pentru studenții din anii I-II, activitățile extracurriculare (neprogramate) nu sunt desemnate cu credite. Cu toate acestea, nota de curs „admis” este o condiție pentru admiterea la licență” [1].

Declarația de la Bologna presupune păstrarea sistemului național de învățământ, care trebuie să fie comparabil în scopuri și principii cu sistemul educațional european unificat [2]. În prezent, oamenii de știință și specialiști din domeniul educației fizice și sport din Moldova au intensificat procesul de căutare a modalităților de potrivire a sistemului de educație autohton cu cel european [3, 4].

Lucrările de cercetare privind problemele modernizării sistemului național de educație fizică din Moldova sunt indispensabil legate de analiza problemelor inerente ale educației fizice și cercetarea în acest domeniu de către oameni de știință din țările cu sisteme socio-economice similare: din Ucraina: N.G. Byshevets, L.P. Bogachuk (2005), Y.P. Michuda (2003), O.M. Vatseba și S.P. Kozibrodsky (2003), V.V. Prihodko (2004); din Federația Rusă: G.R. Gostev, V.V. Trunin și A.A. Lomonenko (2007), K. Balsevich (1999); din Belarus: V. Kulikov (2004).

Constatările specificate anterior, precum și experiența practică indică faptul că la elaborarea unui program de educație fizică în instituțiile de învățământ superior din Moldova, ținându-se cont de recomandările Declarației de la Bologna, este necesar să se păstreze cele mai bune tradiții ale Școlii Uneversitare, disponibilitatea complexelor sportive și nivelul de pregătire a bazei materiale pentru asigurarea orelor în noua modalitate.

Scopul cercetării este de a dezvolta noi tehnologii moderne pentru organizarea orelor de educație fizică cu studenții instituțiilor de învățământ superior din Moldova în contextul Procesului Bologna.

Metode de cercetare. În procesul de cercetare au fost utilizate următoarele metode: revizuirea literaturii, sondaj oral, chestionar, studiul surselor documentare, comparație și contrast.

REZULTATELE CERCETĂRII

În instituțiile de învățământ superior din țară se pregătesc specialiști în diverse domenii de activitate: jurisdicție, politică, agricultură, medicină, pedagogie, tehnologie, fiecare având specificul său. Conform conceptului de educație al Republicii Moldova, scopul și rezultatul principal al educației studenților din Universitate este formarea și pregătirea acestora pentru activitatea profesională în viitor.

O parte integrantă în formarea personalității studentului este procesul de educație fizică, unde scopul principal este dezvoltarea din punct de vedere fizic, asimilarea

cunoştinţelor necesare să asigure utilizarea conştientă şi corectă a mijloacelor de cultură fizică şi sport, pregătirea în diverse domenii de activitate profesională, ţinându-se cont de specificul fiecarei facultăţi.

Nivelul înalt al tehnologiilor moderne, creşterea continuă a intensităţii activităţii umane, tehnologiile informatice, volumul informaţiilor, care creşte anual, duce la o intensificare ulterioară, la complicarea procesului de învăţare într-un învăţământ superior. Desigur, acest lucru poate afecta sănătatea unei persoane care se ocupă de munca intelectuală şi lucrează mult timp la computer.

Ţinând cont de acest lucru, pregătirea timpurie a tinerilor pentru activitatea profesională este scopul principal al predării în universităţi. Trebuie să recunoaştem importanţa şi necesitatea pregătirii fizice aplicate profesional (PFPA) în sistemul nespecializat (non-specializat), educaţie profesională [5, 6].

Familiarizându-ne cu conţinutul programelor analitice de educaţie fizică elaborate de departamentele de educaţie fizică ale instituţiilor de învăţământ superior din Moldova, ajungem la concluzia că nu există o secţiune despre teoria şi practica predării PFPA pe specialităţi.

Pe baza unei analize a situaţiei reale în cadrul orelor de educaţie fizică cu studenţii din universităţile din Moldova, constatăm că este necesară introducerea unui curs de pregătire fizică profesională aplicată la specialităţi (PFPA). În acest context, se propune implementarea anumitor tehnologii inovatoare pentru organizarea orelor de educaţie fizică cu studenţii instituţiilor de învăţământ superior în contextul Procesului Bologna, ca pregătire fizică specială aplicată profesional (PFSAP). Introducerea PFSAP în practica educaţiei fizice pentru studenţii instituţiilor de învăţământ superior din Moldova, în sistemul de învăţământ neprofesional creează premisele pentru reducerea timpului de adaptare profesională, îmbunătăţirea competenţelor profesionale, atingerea capacităţii profesionale ridicate de muncă şi productivitatea muncii. Rezultate pozitive în atingerea scopului urmărit pot fi atinse doar prin conştientizarea individuală de către studenţi a importanţei pregătiri fizice aplicate în activităţile profesionale şi înţelegerea faptului că educarea minţii şi educarea corpului este un proces continuu.

Direcţii principale ale programului PFSAP:

- stăpânirea deprinderilor şi abilităţilor aplicate care sunt elemente ale tehnologiei în diverse probe sportive;
- atenţia concentrată pe educarea calităţilor fizice care sunt deosebit de specifice şi necesare îmbunătăţirii eficienţei muncii în specialitatea aleasă;
- dobândirea cunoştinţelor aplicate (cunoaşterea deprinderilor şi abilităţilor de utilizare a mijloacelor de educaţie fizică la desfăşurarea exerciţiilor fizice independente, în regim de muncă şi odihnă, ţinându-se cont de schimbarea condiţiilor de muncă, de viaţă, de abilităţile legate de vârstă).

Forme de desfăşurare a PFSAP: Cursurile de pregătire profesională şi aplicativă specială pentru studenţii universitari se desfăşoară în formă practică şi teoretică.

Instrumente utilizate pentru efectuarea PFSAP: Exerciții fizice aplicate speciale și elemente individuale ale diverselor sporturi, igienă, întărire, ajutoare.

În cadrul studiului experimental au fost formulate întrebări despre gradul în care studenții sunt familiarizați cu principalele prevederi ale Declarației de la Bologna, despre atitudinea studenților față de introducerea unui curs de pregătire profesională și aplicativă specială (PFSAP) în programul de educație fizică în instituțiile de învățământ superior, despre definirea și rolul PFSAP în activitățile profesionale viitoare.

În acest scop, am chestionat 185 de studenți ai Academiei de Studii Economice din Moldova. Rezultatele studiului au arătat că la întrebarea dacă sunteți familiarizați cu prevederile Declarației de la Bologna 57% dintre respondenți au răspuns DA, 26% s-au abținut să răspundă și 17% dintre respondenți au răspuns NU.

Pe baza rezultatelor sondajului la această întrebare se determină nivelul mediu de conștientizare în rândul studenților cu privire la principalele prevederi ale Procesului Bologna. În ceea ce privește includerea educaţiei fizice în planul de învățământ universitar din Republica Moldova, secția teoretică și practică de pregătire fizică specială aplicată profesională, rezultatele au fost următoarele: 77% dintre respondenți au răspuns afirmativ, respectiv, 23% nu sunt de acord cu introducerea cursului de prigătire fizică specială aplicativă profesională în programul de educație fizică la Universitate.

CONCLUZII

Rezultatele cercetării obținute indică necesitatea: restructurării sistemului de educație fizică în universitățile din Republica Moldova în contextul Declarației de la Bologna; dezvoltarea unui nou program de educație fizică ținându-se cont de pregătirea profesională și aplicativă specială a studenților. Se preconizează că vor fi efectuate cercetări ulterioare în direcția studierii noilor tehnologii pentru desfășurarea orelor de educație fizică cu studenții universităților din Moldova în lumina Procesului Bologna.

Referințe:

1. GOSTEV, P. *Despre trăsăturile educației fizice neprofesionale (nespeciale) ale individului*. Chișinău, 2002.
2. VYDRIN, N. Educația fizică nespecială (neprofesională) a elevilor. În: *Teoria și practica culturii fizice,* 1995, nr. 5/6.
3. BUDEVICI-PUIU, L. *Bazele statului dreptului. Legeslație în sport.* Chişinău: Valinex, 2004. 196 p.
4. MICHUDA, YU.P. Modele de funcționare a pieței în sfera culturii fizice și sportului. Sport olimpic modern și sport pentru toți. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale* (Moscova), 2003, nr. VII. / 2.
5. VATSEBA, O., KOZIBRODSKY, S. Probleme actuale ale suportului software și normativ pentru educația fizică a studenților (pe exemplul învățământului

superior din Ucraina). În: *Materialele Congresului științific internațional „Sport olimpic modern și sport pentru toți”*. Ediția a VII-a. Vol. 2. Moscova, 2003.

6. KULIKOV, V. Suport software și metodologic pentru educația fizică a studenților în contextul reformării învățământului superior.

BENEFICIILE UTILIZĂRII JOCURILOR DINAMICE ÎN OPTIMIZAREA ANTRENAMENTELOR ECHIPEI REPREZENTATIVE DE MINIHANDBAL A ȘCOLII

BENEFITS OF USING DYNAMIC GAMES IN OPTIMIZING TRAINING OF THE SCHOOL'S REPRESENTATIVE MINIHANDBALL TEAM

Angelica MOROȘANU, ORCID: 0009-0007-1511-6742
Teacher of Physical Education and Sports at Secondary School no. 96
Bucharest, Romania
Third year student at the Doctorat School of The State University of Physical Education and Sports of The Republic of Moldova

CZU: 37.037.1:796.322:796.2 e-mail: angelica_moro2008@yahoo.com

Dynamic games create favorable conditions for the simultaneous development of basic or specific motor skills, motor qualities but also mental processes and personality traits of students. At these ages, students show considerable progress in terms of motor skills, due in part to logical changes in the body's systems and functions, daily physical activities, living conditions and especially the organized and systematic practice of physical exercises. General and specific research methods in the field of physical education and sports were used. In order to carry out the research, I chose 15 students from class III - B from Secondary School no. 96 Bucharest where I carry out my teaching activity and prepare the representative minihandball team that I considered the experimental sample. The results obtained by the subjects in the established control samples were compared with the results obtained by the subjects of a similar (control) sample, of the same age and with the same bio-psycho-motor characteristics, students from the third grade of the A the same secondary schools.

Keywords: *dynamic games, motor skills, minihandball.*

INTRODUCERE

Disciplina „Educație fizică și sport” asigură cadrul pedagogic unitar prin intermediul căruia elevii acumulează cunoştinţe, priceperi şi deprinderi care contribuie la formarea de capacităţi, competenţe şi atitudini specifice necesare pentru dezvoltarea și menținerea stării fizice de sănătate pe tot parcursul vieții. Pe lângă dezvoltarea fizică, disciplina oferă un tip de cunoaștere și înțelegere bazat pe reguli care contribuie la formarea conștiinței și conduitei morale, precum și a trăsăturilor pozitive de voință și caracter.

Jocurile dinamice constituie un mijloc important prin care se realizează o parte însemnată din sarcinile ce revin educației fizice, dar și o componentă importantă a antrenamentului, în special la sectorul juvenil.

Sintagma *„jocuri dinamice”* sau *„jocuri de mișcare”* cum mai sunt denumite, provine de la cuvântul latin *„jocus”* şi cuvântul francez *„dynamique”.* Ca o primă concluzie, încercăm să definim *„jocurile dinamice”* ca fiind: *„o activitate distractivă, care se*

caracterizează printr-o mişcare continuă şi un activism intensiv". V. Iacovlev (1974) defineşte jocurile de mişcare ca fiind: *„o manifestare a activităţii de joc, în care este evidenţiat lucid rolul mişcărilor şi pentru care sunt caracteristice acţiuni motrice active şi creative, motivate de subiectul acesteia (temă, idee). Aceste acţiuni sunt limitate parţial de anumite reguli şi sunt orientate spre învingerea diferitelor dificultăţi (obstacole) pentru a realiza obiectivele propuse (a câştiga, a cuceri, a însuşi anumite procedee etc.)".*

Jocurile dinamice reprezintă o formă de dezvoltare generalizată a aptitudinilor psiho-motrice, precum și de exersare a deprinderilor specifice acestui domeniu de activitate, care în această formă capătă noi valențe pozitive, cum ar fi:

- dezvoltarea mai multor calități motrice (aptitudini psiho-motrice) printr-un singur sistem de acționare;
- dezvoltarea calităților motrice combinate (forță-rezistență, viteză-îndemânare);
- dezvoltarea calităților moral-volitive cu efect benefic în obținerea unei stări emoționale pozitive în rândul elevilor, dezvoltarea spiritului de întrecere, a inițiativei, curajului, spiritului de echipă, conturarea trăsăturilor de caracter, cinste – respect față de adversar etc.
- dezvoltarea imaginației, originalității în alegerea soluțiilor, creativității în rândul elevilor;
- asigurarea unei densități motrice în lecții, raportat la condițiile materiale existente, etc.

În lumina celor prezentate, **scopul** principal al acestui studiu este de a identifica modul de măsurare optim pentru îndeplinirea obiectivelor antrenamentului sportiv și obținerea performanțelor la nivelul Olimpiadelor Naționale Sportive Școlare, și anume: de a identifica cele mai eficiente teste pentru a selecta obiectiv talentele sportive în vederea constituirii echipei reprezentative școlare de minihandbal. Totodată, studiul urmărește și argumentarea teoretică a beneficiilor utilizării jocurilor dinamice în antrenamentul sportivelor din echipa reprezentativă de minihandbal a școlii, evidențiate prin optimizarea performanțelor motrice și a performanței sportive la această categorie de vârstă (9-10 ani).

Obiectivele și sarcinile cercetării

Obiectivele prioritare urmărite în această cercetare sunt legate de identificarea metodelor şi soluţiilor de îmbunătăţire a calităţii antrenamentelor prin utilizarea eficientă a jocurilor dinamice după cum urmează:

- studierea teoriei și practicii avansate a procesului de pregătire sportivă la etapa incipientă a handbalistelor din clasele supuse cercetării;
- stabilirea jocurilor dinamice care vor fi utilizate la grupele participante la experiment pe parcursul cercetării;
- determinarea rolului jocurilor dinamice în cadrul antrenamnentului sportiv a elevelor selecționate în echipa reprezentativă a școlii, prin compararea performanțelor

obținute la testările inițiale, intermediare și finale de cele două grupe participante la experiment.

Ipotezele cercetării

În prezentul studiu am pornit de la presupunerea că din includerea în antrenamentele de minihandbal la nivelul echipei reprezentative a școlii a jocurilor dinamice se desprind următoarele ipoteze:

1) introducerea jocurilor de mişcare în antrenamentele echipei reprezentative va contribui la îmbunătățirea și dezvoltarea capacității motrice generale a elevelor care practică jocul de minihandbal, dar și la dezvoltarea lor fizică şi psihică;

2) structurarea ședințelor de antrenament pe modelul de instruire specific jocului de minihandbal va conduce, pe de o parte, la însuşirea unor acţiuni motrice corecte transformate ulterior în deprinderi motrice specifice şi, pe de altă parte, la ridicarea nivelului performanţelor sportive la echipele reprezentative școlare de minihandbal, categoria de vârsta 9-10 ani;

3) introducerea jocurilor de mişcare în antrenamentele echipei reprezentative va avea consecințe pe termen lung manifestate prin atragerea copiilor către practicarea jocurilor sportive preferate, precum şi implementarea rutinei exerciţiului fizic.

METODE DE CERCETARE

Din punct de vedere etimologic, cuvântul *metodă* vine din grecescul *methodos* (*meta* = „către”, *odos* = „cale”) şi are semnificaţia de cale, drum, cale de urmat, mijloc, cercetare. Îi corespunde latinescul *methodus* („metodă”, „regulă”, „procedeu de urmat”).

În cadrul acestui demers de cercetare au fost folosite metode de cercetare generale și specifice domeniului educației fizice și sportului. Finalitatea utilizării acestor metode de cercetare o reprezintă reliefarea importanței jocurilor de mișcare sau dinamice (cum mai sunt denumite) ca mijloc, prin care se realizează o parte importantă din sarcinile antrenamentului sportiv în formarea, dezvoltarea și consolidarea simultană a bagajului de deprinderi motrice elementare în rândul sportivelor din echipa reprezentativă de minihandbal a școlii. Acest deziderat acționează pe mai multe paliere, cum ar fi: dezvoltarea deprinderilor motrice de bază (mers , alergare, săritură, aruncare şi prindere), dezvoltarea calităţilor motrice (viteză, rezistenţă, forţă şi îndemânare), dezvoltarea însuşirilor şi deprinderilor moral-volitive, dezvoltarea simțului colectivității, al inventivităţii şi, mai ales, al cunoaşterii. Pe acest final al dezvoltării somato-fiziologice se dezvoltă și interesul sportivelor pentru acest sport, le mobilizează forţele, le stimulează, devenind astfel caracteristica esențială a jocurilor de mișcare care este *întrecerea*. În fundamentarea acestei lucrări am folosit următoarele metode:

Metoda analizei literaturii de specialitate

Literatura studiată a constat în lucrări științifice (manuale, tratate, teze de doctorat, articole și publicații de specialitate) care analizează, tratează și concluzionează cu privire la influența jocurilor de mișcare sub toate aspectele asupra dezvoltării somato-fiziologi-

ce a sportivelor din echipele reprezentative de minihandbal. De asemenea, am studiat lucrări în care sunt prezentate particularitățile morfo-funcționale din etapa de vârstă în care se află subiecții incluși în cercetare. Ca o concluzie, studiul literaturii de specialitate a vizat mai multe domenii de cercetare, dar principale au fost cel al educației fizice, al pedagogiei, psihologiei şi al anatomo-fiziologiei. Totalitatea resurselor bibliografice studiate sunt cuprinse în bibliografia care se regăsește la finalul acestui studiu.

Metoda observației pedagogice

Reprezintă o metodă de bază, o modalitate de studiu care stă la baza oricărui tip de experiment. Este cea mai veche metodă de cercetare din psihologie, utilizată atât în studiile de tip cantitativ, cât si în cele de tip calitativ. Observaţia este o metodă didactică de bază realizată prin acţiunea de învăţare-autoînvăţare prin cercetarea directă a unor obiecte, fenomene, evenimente din mediul natural şi social sau, în cazul nostru, a unor acțiuni motrice. Potrivit unor autori consacraţi în problema metodelor de învăţământ (I. Cerghit *„Metode de învăţământ”,* p. 155), *„observaţia reprezintă una dintre metodele de învăţare prin cercetare şi descoperire”.* Este practicată de elevi în forme mai simple sau mai complexe, în raport cu vârsta.

Metoda experimentală

Această metodă este un sistem complex de cunoaștere a realității, caracterizat prin utilizarea raționamentului experimental. Metoda experimentală verifică o ipoteză și stabilește relații cauzale între fenomene, fapte etc. Claude Bernard definește experimentul drept „*o observație provocată cu scopul de a defini un control”.*

În vederea confirmării sau infirmării ipotezei cercetării, am ales 30 de eleve din cadrul Școlii Gimnaziale nr. 96 București, *grupa experiment* formată din 15 eleve din clasa a III-a B, iar *grupa martor* compusă din 15 eleve din clasa a III-a A. Generarea ipotezei este cel mai important aspect al demersului de cercetare, iar pentru ca ipoteza să se verifice trebuie să se înregistreze diferențe semnificative între rezultatele celor două clase.

Metoda analizei video

Metoda analizei video a avut drept scop analizarea modului de efectuare de către elevele grupei *experiment* a exercițiilor stabilite pe parcursul antrenamentelor. Avantajele acestei metode moderne constată în faptul că sportivele pot înțelege biomecanica exercițiilor și totodată pot aprecia în mod obiectiv greşelile de tehnică comise. Pe lângă entuziasmul generat de această situație în rândul sportivelor care abia așteptau vizionarea înregistrărilor, eficiența acestei metode este determinată și de modul operativ de corectare a greșelilor, de rapiditatea progresului înregistrat și de maximizarea punctelor forte asimilate.

Metoda statistică

Datele statistice ne permit să determinăm gradul de omogenitate al fenomenului și al subiecților, parametrii centrali de referință și deviațiile de la aceștia, gradul de corelație și semnificația rezultatelor cercetării. În urma experimentului și a datelor înregistrate au fost utilizați următorii indici statistici, considerați ca fiind reprezentativi pentru scopul cercetării, astfel:

Parametrii tendinței centrale – în special **media aritmetică** – bazată pe numărul total al valorilor individuale, aceasta având corespondență în calculul abaterii standard.

$$M = \frac{\sum_x}{n}$$

Σ - suma
X - valorile individuale obținute
n = numărul de cazuri

Abaterea standard (S)

$$S = \pm \sqrt{\frac{d^2}{n-1}}$$

$$S = \pm \frac{d^2}{n-1}$$

S = suma;
d = diferenta dintre media aritmetică și fiecare valoare individuală;
n = numarul de cazuri.

Cu cât abaterea standard este mai mare, cu atât media caracterizează mai inexact selectivitatea aleasă.

Coeficientul de variabilitate

$$CV = \frac{S}{M}$$

Coeficientul de variabilitate (CV).
M - media aritmetică
S - abaterea standard

Dacă CV este ±10%, indică o variație mică, indică faptul că omogenitatea colectivului este bună.

Dac CV este ±20%, indică o dispersie foarte mare, colectivul este neomogen.

Metoda reprezentarii grafice

Metoda grafică reprezintă metoda cu ajutorul căreia putem să sintetizăm informațiile culese în timpul cercetării. Întotdeauna metoda grafică își atinge scopul atunci când sunt puse în evidență, într-un mod cât mai simplu, datele de intrare și de ieșire (cele inițiale, comparativ cu cele finale). Vizualizarea rapidă și evidentă a diferențelor dintre elementele esențiale identificate asigură o imagine mult mai clară decât datele statistice în sine, contribuind la o înțelegere facilă și rapidă a dinamicii fenomenelor urmarite precum si a rezultatelor înregistrate.

Subiecții, locul și durata cercetării

Școala Gimnazială nr. 96 din București este unitatea de învăţământ în care s-a desfăşurat activitatea de cercetare, o şcoală de nivel mediu, care are trei clase pe nivel la

învățământul primar, clase care s-au înscris în aria de selecție pentru echipa reprezentativă de minihandbal. Tot aici îmi desfășor activitatea didactică, precum și antrenamentele săptămânale cu echipa de minihandbal a școlii. Perioada cercetării s-a derulat între 01 octombrie 2022 și 15 iunie 2023. În vederea realizării cercetării, am ales un număr de 15 eleve din clasa a III-a B de la școala antemenționată pe care l-am considerat *eșantionul experimental*. Rezultatele obținute de către subiecți la probele de control stabilite au fost comparate cu rezultatele obținute de subiecții unui *eșantion similar – de control –*, de aceeași vârstă și cu aceleași caracteristici bio-psiho-motrice, eleve din clasa a III-a A din cadrul aceleași școli gimnaziale.

Cele două grupe de eleve implicate în experiment au beneficiat de aceeași structură școlară și de aceleași condiții de bază sportivă și tehnico-materială, astfel:

– sală de sport cu dimensiunea de 20 m lățime și 40 de m lungime, dotată cu ladă gimnastică, capră sărituri, trambulină, 10 bănci gimnastică, 15 saltele mari gimnastică, 30 saltele mici gimnastică;

– au mai fost utilizate şi alte materiale sportive, cum ar fi: copete, conuri colorate, mingi de fotbal, mingi de handbal, mingi de baschet, mingi de volei, mingi de tenis de camp, maieuri de departajare, gărdulețe, cercuri, corzi, bastoane de gimnastică, fileu de volei, scărițe de coordonare.

Instrumente de evaluare a eficienţei metodelor propuse în cercetare

Evaluarea reprezintă o componentă a demersului didactic prin care antrenorul are posibilitatea de a determina obiectiv efectele antrenamentelor asupra sportivelor. Pentru acest experiment au fost aplicate următoarele masurători şi probe de control:

A. Măsurători antropometrice

Măsurători de apreciere a creşterii şi dezvoltării fizice bazată pe măsurarea corpului omenesc ca un întreg şi a părţilor acestuia. Aceste teste prezintă avantajul exprimării cifrice a rezultatelor, fapt care conferă un plus de obiectivitate şi exactitate.

1. Talia – Materiale necesare pentru realizarea măsurătorii: panglică centimetrică, ruletă, taliometru.

Procedura: Pentru măsurarea corectă a înălţimii, elevele nu vor purta încălțări, se vor poziționa în poziția stând în picioare (ortostatism) atingând cu spatele și capul un perete vertical, capul va fi orientat cu privirea spre înainte. Cu ajutorul unei taliometru sau a unei rulete (pe perete poate fi lipită o grilă gradată în cm.) se măsoară distanța de la nivelul solului până la proiecția perpendiculară pe perete a nivelului punctului *vertex* (cel mai înalt punct cranian), determinat cu un obiect care are cel puțin un unghi de 90º (ex.: un echer cu latura de 15-20 cm), așezat cu o latură pe *vertex* și una pe perete. Se înregistrează în centimetri și subdiviziuni de 0,5 centimetri.

2. Greutatea – este un indicator al creşterii cantitative a corpului. Greutatea trebuie raportată la sex, vârstă, înălţime şi starea de nutriţie. Este un factor care se modifică destul de repede, putând scădea sau creşte sub influenţa unor factori ca: alimentaţia, efortul fizic, tulburări metabolice.

3. Elasticitatea toracelui – Materialele utilizate în măsurare: panglică centimetrică sau ruletă.

Procedura: Perimetrul toracic se măsoară cu panglica centimetrică sau cu o ruletă flexibilă în poziția stând în picioare. Panglica se plasează orizontal în jurul toracelui subaxilar la cca 3 cm deasupra mameloanelor. Elevele vor fi îmbrăcate în maiou sau tricou din materiale subțiri. Perimetrul toracic se măsoară în trei momente: în poziție normală, în inspirație maximă și în expirație maximă. Se vor înregistra cele trei valori, iar apoi se va stabili elasticitatea toracală prin scăderea valorii perimetrului toracic în inspirație maximă din valoarea celei din exprație maximă. Cele trei măsurători se înregistrează în centimetri și subdiviziuni de 0,5 centimetri.

B. Test funcţional

Testul „Ruffier” s-a înregistrat prin măsurarea pulsului în trei momente diferite:

P_1 – pulsul în repaus, înainte de efort, luat 15 secunde;

P_2 – pulsul înregistrat după efectuarea a 30 de genuflexiuni, înregistrat pe 15 secunde, în secundele imediat următoare încetării efortului;

P_3 – pulsul înregistrat după 30 secunde de la înregistrarea lui P_2, tot pe 15 secunde.

Se aplică formula: $\frac{(P_1 + P_2 + P_3) - 200}{10}$

Pentru interpretarea lor se utilizează următoarea scală:

- valori sub 0 = capacitate de efort excepţională;
- valori între 0 - 5 = capacitate de efort foarte bună;
- valori între 5 - 10 = capacitate de efort bună;
- valori între 10 - 15 = capacitate de efort slabă;
- valori peste 15 = capacitate incompatibilă cu efortul.

C. Teste utilizate pentru evaluarea calităților și deprinderilor motrice

1. Alergarea de viteză pe distanţa de 25 m cu start din picioare: se execută pe teren plat şi în linie dreaptă, cu declanşarea cronometrului la mişcarea piciorului din spate, timpul va fi exprimat în secunde şi fracţiuni de secundă.

2. Naveta 5 x 5 m: necesită suprafaţă netedă şi aderentă, în situaţia în care nu există spaţiu pentru alergarea de viteză pe 25 metri. Presupune 5 deplasări alternative între 2 linii paralele, distanţate la 5 m una faţă de cealaltă, cu depăşirea liniilor spre care se aleargă cu ambele picioare, rezultatul va fi exprimat în secunde şi fracţiuni de secundă.

3. Alergarea de durată în tempo uniform moderat: se desfăşoară pe teren plat fără denivelări, pe grupe de 6 - 8 eleve, alergarea este continuă, în ritm propriu, pe duratele corespunzătoare fiecărui calificativ.

4. Săritura în lungime de pe loc: din stând cu vârfurile înapoia unei linii, tălpile depărtate la lăţimea umerilor, balansarea braţelor, dublată de flexia şi extensia picioarelor, impulsie energică, desprindere şi săritură în lungime cu aterizare pe ambele picioare. Se măsoară distanţa de la linia de plecare până la călcâiul cel mai apropiat de aceasta.

5. Sărituri la coarda elastică: se pleacă din stând cu coarda orientată jos înapoi şi se roteşte coarda spre înainte pe deasupra capului, cu efectuarea de sărituri variate, conform tehnicii de execuţie impuse – desprinderea pe ambele picioare sau pe un picior succesiv pe loc, sărituri alternative pe loc sau cu deplasare. Se înregistrează numărul de execuţii sau distanţa pentru varianta de sărituri cu deplasare.

6. Aruncare la ţintă verticală: din stând, aruncare tip azvârlire cu o mână pe deasupra umărului a unei mingi de oină sau de tenis, către o ţintă verticală cu lăţimea de 0,5 m plasată la o distanţă de 5-6 m şi o înălţime de 2 metri. Se acordă 3 încercări de elevă şi se înregistrează execuţiile reuşite.

7. Dribling multiplu cu mingea de handbal printre jaloane dus -întors:

Sunt aşezate 4 jaloane, plecand de la centrul terenului, la distanţă de 2,5 m unul faţă de altul. Elevele pleacă de la 2 m de primul jalon cu mingea în mână, conduc mingea în dribling multiplu printre cele 4 jaloane, ocolesc ultimul jalon şi se întorc conducând mingea tot printre jaloane.

Reguli: cronometrul porneşte atunci când elevele execută primul dribling și se opreşte după ce s-a depăşit linia de plecare. Se execută două încercări, fiind reţinut rezultatul cel mai bun.

8. Conducerea mingii printre 4 jaloane dus- întors:

Sunt aşezate 4 jaloane la distanţă de 2 m unul de altul. Primul jalon se află la 2 metri de linia de mijloc a terenului. Eleva pleacă de la centrul terenului, conduce mingea printre cele 4 jaloane dus – întors, după care trece de linia de mijloc a terenului.

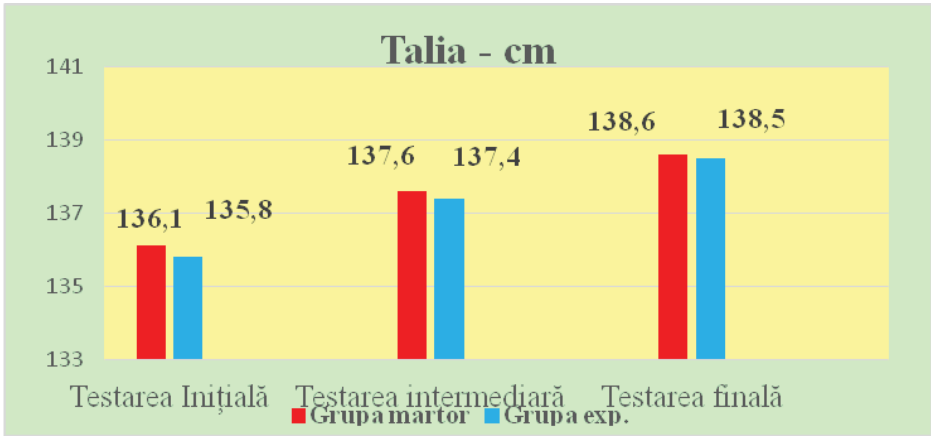
Reguli: cronometrul porneşte atunci când eleva atinge mingea la start şi se opreşte atunci când aceasta trece peste linia de mijloc. Se vor executa două încercări, iar cel mai bun rezultat va fi reţinut.

REZULTATELE CERCETĂRII ŞI INTERPRETAREA LOR

Interpretarea datelor rezultate din evaluarea antropometrică pentru elevele din clasele a III-a participante la experiment

În urma analizării şi centralizării rezultatelor celor două grupe de clasa a III-a participante la acest demers pedagogic la cele trei testări – T1 (testarea inițială), T2 (testarea intermediară) şi T3 (testarea finală) s-au constatat următoarele date:

Talia – la grupa *experiment* valoarea medie a fost de 135,8 cm la T1, de 137,4 cm la T2 şi de 138,5 cm la T3, iar pentru grupa *martor* s-a constatat o valoare medie de 136,1 cm la T1, de 137,6 cm la T2 şi de 138,6 cm. la T3.

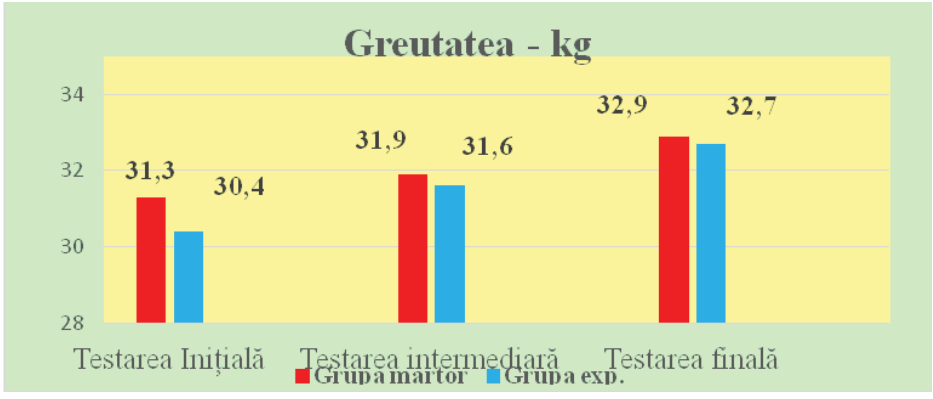


Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obținute la testarea inițială, intermediară și finală de către elevele grupelor de clasa a III-a – participante la experiment – TALIA

Abaterea standard pentru acest indicator antropometric este destul de strânsă, atât la grupa *experiment*, având valori de ±0.87 la T1, ±0.92 la T2 și de ±0.90 la T3, cât și la grupa *martor*, cu valori cuprinse între ±0.95 la T1; ±1.05 la T2 și ±0.98 la T3.

Dacă analizăm gradul de omogenitate al celor două eșantioane, se poate observa un **coeficient de variabilitate** de 0.72% la T1, 0.70% la T2 și de 0.65% la T3 la grupa *experiment* și de 0.66% la T1, 0.71% la T2 și de 0.78% la T3 pentru grupa *martor,* ceea ce ne arată că este vorba de două grupe cu grad mare de omogenitate.

Greutatea – al doilea indicator antropometric are o valoare medie de 30,4 kg la T1, de 31,6 kg la T2 și de 32,7 kg la T3 pentru grupa *experiment* și de 31,3 kg la T1, de 31,9 kg la T2 și de 32,9 kg la T3 pentru grupa *martor*.

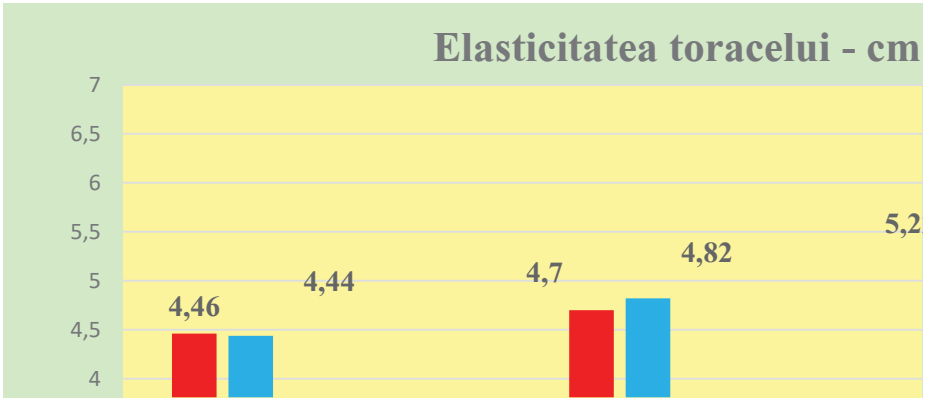


Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obținute la testarea inițială, intermediară și finală de către elevele grupelor de clasa a III-a – participante la experiment – GREUTATEA

Abaterea standard pentru acest indicator antropometric a evoluat cu valori mici, ceea ce indică o mogenitate bună a celor două grupe, valorile medii având fluctuații de ±1.62 la T1, ±1.66 la T2 şi de ±1.65 la T3 pentru grupa *experiment* și de ±146 la T1; ±1.58 la T2 şi de ±1.72 la T3 pentru grupa *martor*.

Fiind vorba de două grupe cu grad bun de omogenitate, **coeficientul de variabilitate** pentru grupa *experiment* are o valoare de 4.09% la T1, 4.20% la T2 şi de 3.77% la T3, iar pentru grupa *martor* această valoare este de 4.44% pentru T1, 4.50% pentru T2 şi de 4.96% pentru T3.

Elasticitatea toracelui – ultimul parametru măsurat în cadrul acestor teste care ne arată o medie la grupa *experiment* de 4,44 cm la T1, de 4,82 cm la T2 şi de 5,60 cm la T3, iar la grupa *martor*, media este dată de valorile 4,46 cm la T1, 4,70 cm la T2 şi 5,22 cm la T3.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală de către elevele grupelor de clasa a III-a – participante la experiment – ELASTICITATEA TORACELUI

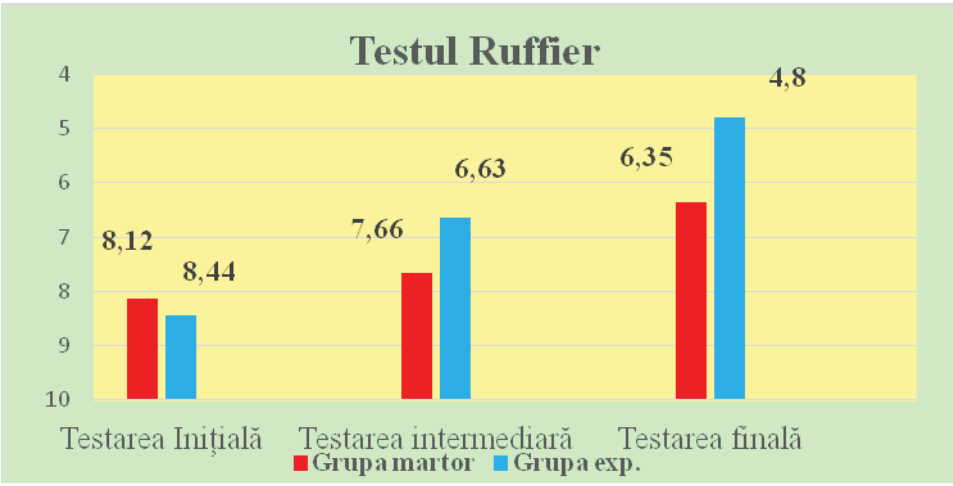
Abaterea standard - pentru acest indicator antropometric s-au înregistrat valori scăzute, ceea ce indică o omogenitatea bună, la grupa *experiment* consemnându-se valori medii de ±1,35 la T1, ±1,30 la T2 şi de ±0,96 la T3, iar la grupa *martor* aceste valori fiind de ±1,29 la T1, ±1,16 la T2 şi de ±0,84 la T3.

Coeficientul de variabilitate calculat pentru acest parametru antropometric ne arată o bună omogenitate a grupelor investigate, pentru elevele grupei *experiment* valorile fiind de 3,76% la T1, 3,38% la T2 şi 3,22% la T3, iar pentru elevele din grupa *martor* aceste valori fiind de 3,94% pentru T1, 3,33% pentru T2 şi 3,45% pentru T3.

Analiza indicatorilor statistico-matematici la testul funcţional pentru elevele din clasele a III-a participante la experiment

Testul Ruffier – este un test de evaluare a condiției fizice şi se bazează pe reacţia frecvenţei cardiace la un efort standard (genuflexiuni), iar din aplicarea unei formule

rezultă un indice cu expresie matematică uşor de urmărit în dinamică. Urmărind datele obţinute, se observă că media evaluării testului Ruffier, pentru T1 şi T2, se încadrează pentru calificativul „MEDIU”, respectiv 8,44 – T1 şi 6,63 – T2 şi 4,80 pentru T3 corespunde calificativului „BINE” – rezultate obţinute de grupa *experiment*, iar pentru grupa *martor*, la toate cele trei testări corespunde calificativul „MEDIU” (T1 – 8,12; T2 – 7,66; T3 – 6,35).



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală de către elevele grupelor de clasa a III-a – participante la experiment – TESTUL RUFFIER

Abaterile standard la evaluarea testului Ruffier constatate la nivelul celor două clase evaluate pe parcursul celor trei testări au evoluat cu valori scăzute, ceea ce înseamnă că dispersiile sunt mici, iar omogenitatea este mare, clasa *experiment* având valori de ±2,50 la T1, ±2,32 la T2 şi de ±1,90 la T3, iar clasa *martor* având valori cuprinse între ±3,05 la T1; ±2,94 la T2 şi ±2,52 la T3.

Analizând **coeficientul de variabilitate** calculat pentru rezultatele obţinute la testul Ruffier, constatăm diferențe de valori ale rezultatelor înregistrate de cele două clase evaluate în cadrul demersului didactic. Astfel: elevele clasei *experiment* au înregistrat valori de 22,45% la T1, 23,58% la T2 şi de 30,10% la T3, iar cele din clasa *martor* au înregistrat valori de 34,62% pentru T1, 28,44% pentru T2 şi de 29,66% pentru T3.

Rezultatele obţinute de elevele claselor a III-a la evaluarea finală a testelor utilizate în cercetare şi analiza lor

În continuare sunt prezentate rezultatele testelor finale, precum şi statisticile descriptive pentru fiecare probă în parte şi grafice care facilitează înţelegerea semnificaţiei statistice a rezultatelor.

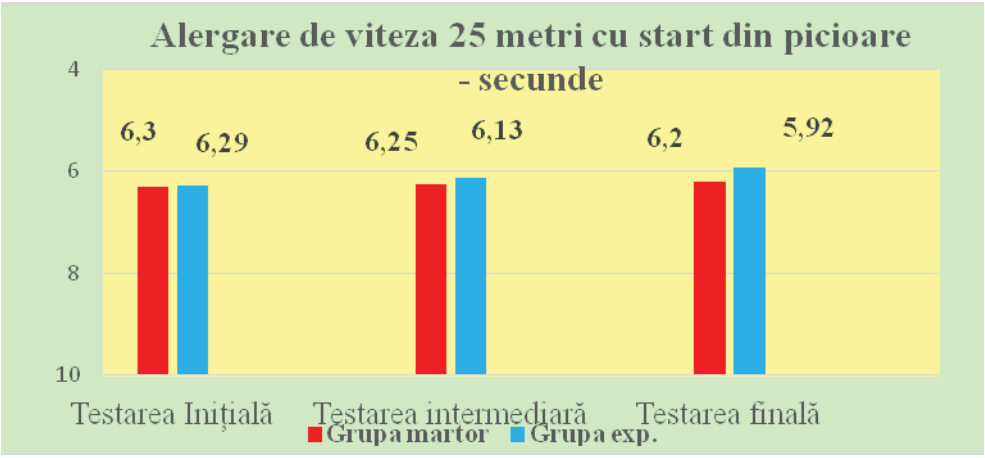
Proba	Alergarea de viteză pe distanţa de 25 m cu start din picioare (sec.)		Naveta 5x5m (secunde)		Alergarea de durată în tempo uniform moderat (min.)		Săritura în lungime de pe loc (metri)	
Gr.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.
Test	Final	Final	Final	Final	Final	Final	Final	Final
∑	85.4	82.88	186.48	182.42	34.72	36.26	18.34	19.18
X	6.20	5.92	13.32	13.03	2.41	2.59	1.31	1.37
X1-X2	0.28		0.29		0.11		0.6	
S	±0,50	±0,45	±2.18	±3.95	±4,37	±4,97	±0,05	±0,04
Cv%	6.49	6.04	8.59	7.29	12,20	9,74	4.58	3.35
t	3.28		3.72		4.13		6	
Val. t	2.779							
p	p< 0,01		p< 0,01		p< 0.01		p< 0,01	

Proba	Sărituri la coarda elastică (număr execuţii)		Aruncare la ţintă verticală (execuţii reuşite)		Dribling multiplu cu mingea de handbal printre jaloane dus – întors (secunde)		Conducerea mingii de fotbal printre jaloane dus – întors (secunde)	
Gr.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.	Martor	Exp.
Test	Final	Final	Final	Final	Final	Final	Final	Final
∑	85.4	115.5	15.68	26.18	203	193.2	181.44	172.9
X	6.10	8.25	1.12	1.87	14.50	13.80	12.96	12.35
X1-X2	2.15		0.75		0.70		0.61	
S	±1,29	±1,38	±2.13	±3.00	±3,00	±4,36	±4.85	±5.69
Cv%	21,51	16,65	44,23	23.07	33,33	22,94	8.76	7.87
t	4.38		2.87		3.69		4.17	
Val. t	2.779							
p	p< 0,01		p< 0,01		p< 0,01		p< 0,01	

1. Alergarea de viteză pe distanţa de 25 m cu start din picioare

Rezultatele obținute de către grupa *experiment* în această primă probă s-au situat la valori medii de 6,29” la testarea inițială, 6.13” la testarea intermediară, iar la testarea finală s-a înregistrat o medie de 5.92”. Grupa *martor* a înregistrat o valoare medie de 6.30” la testarea inițială, 6.25” la testarea intermediară, iar la testarea finală a înregistrat o valoare medie de 6.20”. Diferenţele constatate între performanțele obținute de către cele două grupe au fost testate folosind *testul „t”* pentru două eşantioane independente.

Testarea finală a scos în evidență o diferență semnificativă din punct de vedere statistic ($p < 0,005$) între rezultatele elevilor din grupa *experiment* 5.92” în medie și cele ale elevilor din grupa *martor* 6.20” în medie, așa cum sunt ilustrate în tabelul de mai jos:

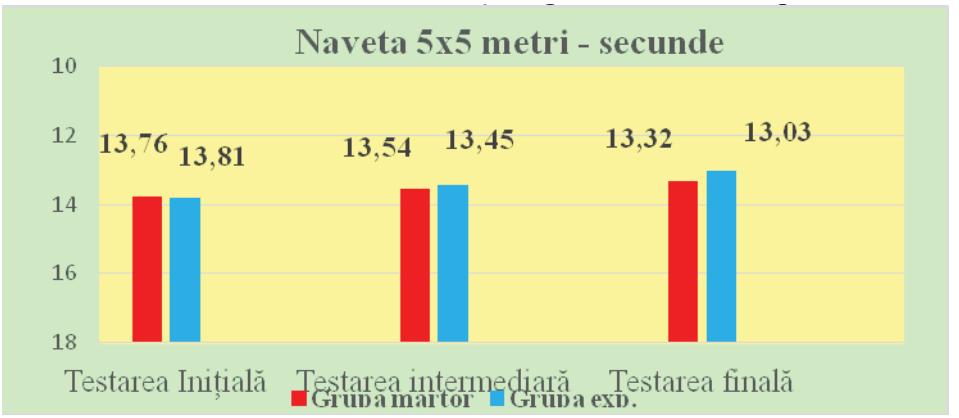


Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Alergarea de viteză pe distanţa de 25 m cu start din picioare – de către elevele grupelor participante la evaluare

2. Naveta 5x5m

Analizând rezultatele grupei *experiment* la această probă, constatăm că la testarea iniţială s-a înregistrat o medie de 13.81”, la testarea intermediară o medie de 13.45”, iar la testarea finală media înregistrată a fost de 13.03”. În ceea ce privește grupa *martor*, s-a înregistrat o medie de 13.76” la testarea inițială, 13.54” la testarea intermediară, iar la testarea finală media a fost de 13.32”. Din compararea rezultatelor obținute de cele două grupe la testările succesive, s-a remarcat că elevele celor două grupe evaluate au înregistrat creşteri ale rezultatelor obținute de la o etapă la alta – atât între testarea inițială şi testarea intermediară, cât şi între testarea intermediară şi testarea finală. Diferenţele dintre grupa *experiment* şi grupa *martor* la proba ***„Naveta 5 x 5 m”*** au fost testate folosind *testul „t”* pentru două eşantioane independente. Inițial, între cele două grupe nu au existat diferenţe semnificative ale parametrilor analizați. Diferența dintre rezultatele obținute de către elevele celor două grupe evaluate a fost semnificativă din punct de ve-

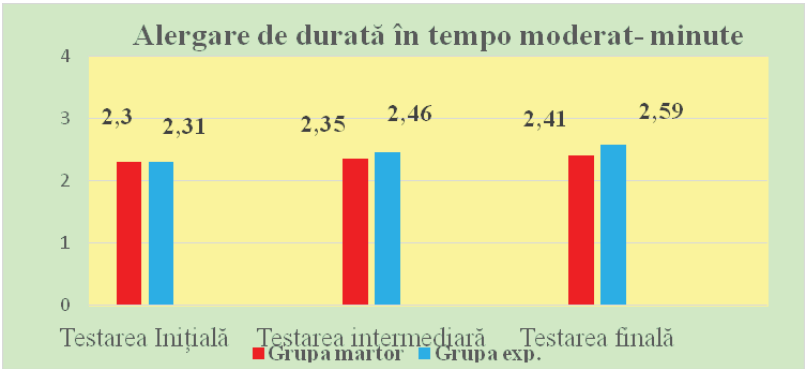
dere statistic ($p < 0,005$) la testarea finală, unde rezultatele obținute de către elevele din grupa *experiment*, respectiv13,03 secunde în medie, au fost superioare celor obținute de către elevele din grupa *martor* care au înregistrat 13,32 secunde în medie. Rezultatele obținute sunt ilustrate în tabelul sintetic al testului statistic realizat şi în graficele mediilor prezentate în continuare.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Naveta 5x5 metri – de către elevele grupelor participante la evaluare

3. Alergarea de durată în tempo uniform moderat

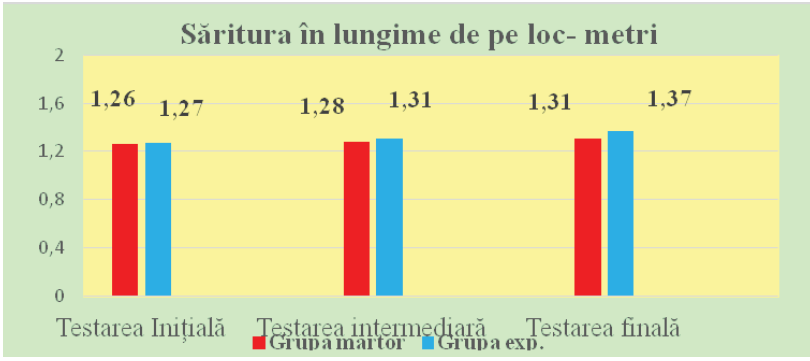
Exprimând rezultatele în minute, constatăm că pentru grupa *experiment* la testarea iniţială s-a înregistrat o medie de 2,31', la testarea intermediară s-a înregistrat o medie de 2,46', iar la testarea finală s-a înregistrat o medie de 2,59'. Grupa *martor* a înregistrat o medie de 2.30' la testarea iniţială, o medie de 2,35' la testarea intermediară, iar la testarea finală media a fost de 2,41'. Comparând rezultatele grupelor *experiment* și *martor* la testările succesive, se observă creşteri progresive ale rezultatelor obținute de la o etapă la alta – atât între testarea iniţială şi testarea intermediară, cât şi între testarea intermediară şi testarea finală. Diferenţele dintre grupa *martor* şi grupa *experiment* la această probă, unde performanţa a fost exprimată în minute, au fost testate folosind *testul „t"* pentru două eşantioane independente. Testarea inițială nu a reliefat diferențe semnificative ale parametrilor analizați pentru cele două grupe. La testarea intermediară grupa *experiment* a generat rezultate superioare în comparație cu grupa *martor*, iar la testarea finală au fost consemnate diferențe semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0,005$), așa cum reiese din tabelul de mai jos, respectiv grupa *experiment* – 2,59 minute în medie, iar grupa *martor* 2,41 minute în medie.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Alergarea de durată în tempo uniform moderat – de către elevele grupelor participante la evaluare

4. Săritura în lungime de pe loc

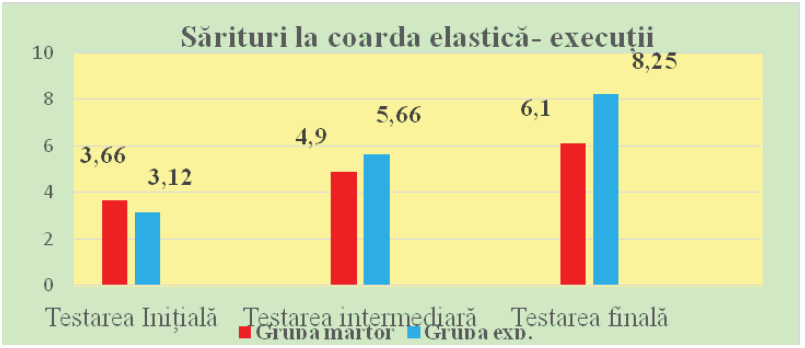
La această probă grupa *experiment* a obținut la testarea inițială o medie de 1,27 m, la cea intermediară o medie de 1,31 m, iar la testarea finală a înregistrat o medie de 1,37 m. Din analiza rezultatelor grupei *martor* constatăm la testarea inițială o medie de 1,26 m, o medie de 1,28 m la testarea intermediară, iar la testarea finală a probei s-a înregistrat o medie de 1,31 m. Comparând rezultatele celor două grupe supuse cercetării se observă o creștere progresivă a performanțelor obținute între cele trei testări, diferența dintre rezultatele obținute fiind analizată folosind *testul „t”* pentru două eşantioane independente. Dacă la testarea inițială și la cea intermediară rezultatele obținute au fost variabile, la testarea finală, însă, diferențele dintre rezultatele obținute de către elevele celor două grupe evaluate au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0,005$); astfel, grupa *experiment* a înregistrat o medie de 1,37 m, iar grupa *martor* o medie de 1,31 m, conform tabelului de mai jos:



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Săritura în lungime de pe loc – de către elevele grupelor participante la experiment

5. Sărituri la coarda elastică

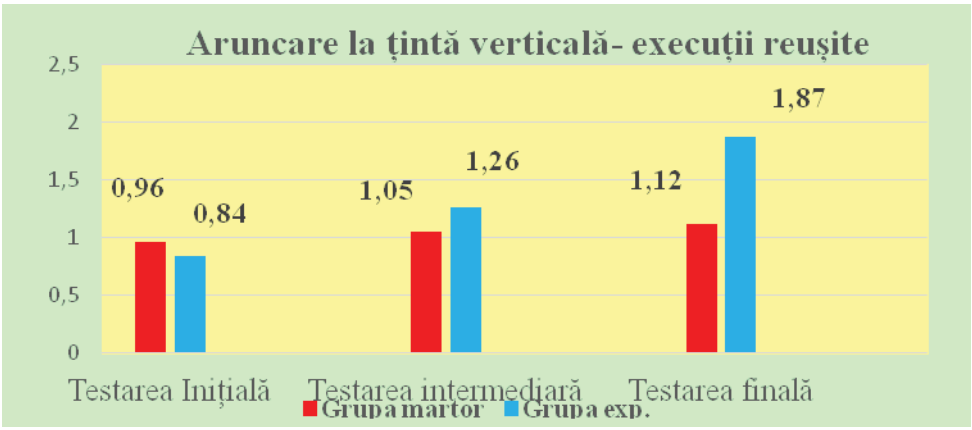
La această probă grupa *experiment* a înregistrat la testarea inițială o medie de 3,12 execuții, la cea intermediară s-a consemnat o creștere în medie de 5,66 execuții, iar la testarea finală media a fost de 8,25 execuții. Prin comparație, grupa *martor* a obținut la testarea inițială o medie de 3,66 execuții, la testarea intermediară o medie de 4,90 execuții, iar la testarea finală media a fost de 6,10 execuții. Diferențele dintre rezultatele obținute – exprimate în numărul de execuții – de către cele două grupe evaluate au fost testate folosind *testul „t”* pentru două eşantioane independente. Dacă la primele două testări între cele două grupe nu au existat diferenţe notabile ale parametrilor analizați, la testarea finală diferenţele dintre rezultatele obținute au fost expresive din punct de vedere statistic ($p < 0,005$), așa cum reiese din tabelul de mai jos, din care se observă că grupa *experiment* a realizat un număr de 8,25 execuții în medie, iar grupa *martor* a realizat un număr de 6.10 execuții în medie.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obținute la testarea inițială, intermediară şi finală – Sărituri la coarda elastic – de către elevele celor două grupe participante la evaluare

6. Aruncare la ţintă verticală

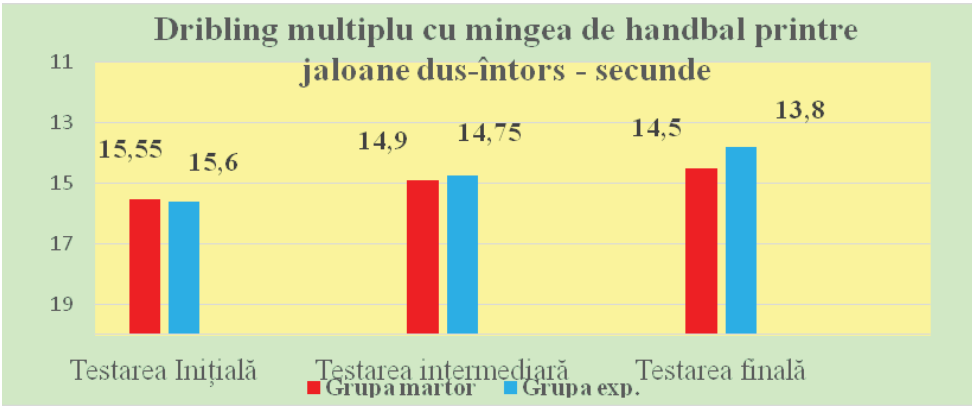
La această probă grupa *experiment* a obținut o medie a execuțiilor după cum urmează: la testarea inițială 0,84 execuții reușite, la testarea intermediară 1,26 execuții reușite, iar la testarea finală 1,87 execuții reușite. Grupa *martor* a obținut o medie a execuțiilor după cum urmează: la testarea inițială 0,96 execuții reușite, la testarea intermediară s-a înregistrat 1,05 execuții reușite, iar la testarea finală 1,12 execuții reușite. Se constată o apreciere a rezultatelor de la o testare la alta, diferențele fiind analizate folosind *testul „t”* pentru două eşantioane independente. Analiza a reliefat că diferenţele dintre rezultatele obținute de către elevele celor două grupe participante la experiment au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0,005$); astfel, grupa *experiment* a înregistrat o medie de 1,87 execuții reușite, superioare celor din grupa *martor* care a înregistrat 1,12 execuții reușite.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Aruncare la ţintă verticală – de către elevele grupelor participante la evaluare

7. Dribling multiplu cu mingea de handbal printre jaloane dus – întors

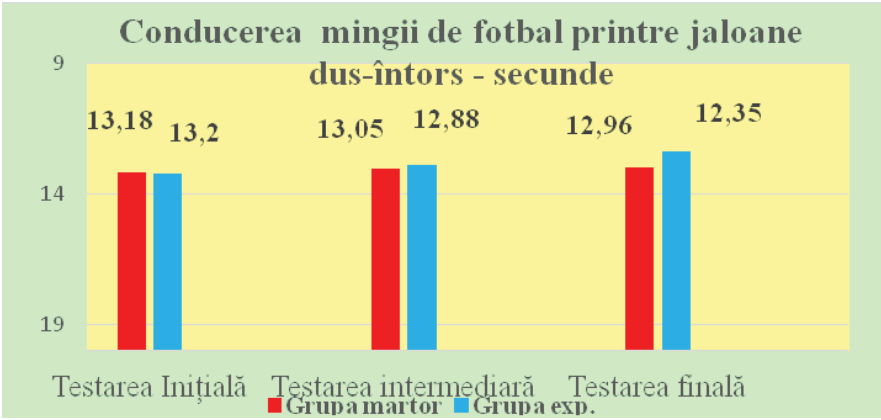
Rezultatele grupei *experiment* au înregistrat o progresie pozitivă la această probă, valorile medii fiind de 15,60” la testarea inițială, de 14,75” la testarea intermediară și de 13,80” la testarea finală. În schimb, grupa *martor* a înregistrat valori medii de 15,55” la testarea inițială, de 14,90” la testarea intermediară și de 14,50” la testarea finală. Diferențele dintre rezultatele grupei *experiment* şi cele ale grupei *martor* în această probă, ilustrate în numărul de execuții reușite, au fost testate folosind *testul „t”* pentru două eșantioane independente. Ca și în cazul celorlalte probe, rezultatele celor două grupe nu au înregistrat diferențe însemnate la primele două testări – inițială și intermediară, însă sugestive din punct de vedere statistic ($p < 0,005$) au fost rezultatele la testarea finală, unde s-au înregistrat valori medii de 13,80” pentru grupa *experiment* și de 14,50” pentru grupa *martor*.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Dribling multiplu cu mingea de handbal printre jaloane dus – întors – de către elevele grupelor participante la evaluare

8. Conducerea mingii de fotbal printre jaloane dus – întors

La această ultimă probă utilizată în cercetarea noastră s-au evidenţiat pentru grupa *experiment* o medie de 13,20” la testarea iniţială, de 12,88” la testarea intermediară, şi o medie de 12,35” la testarea finală. Pentru grupa *martor* la testarea inițială s-a consemnat o medie de 13,18”, de 13,05” la testarea intermediară și o medie de 12,96” la testarea finală. Diferența dintre rezultatele celor două grupe a fost analizată folosind *testul „t”* pentru două eșantioane independente. Așa cum reiese din tabelul de mai jos, testarea finală a conturat o diferență elocventă din punct de vedere statistic ($p < 0,005$) între rezultatele obținute de către cele două grupe evaluate, grupa *experiment* înregistrând o valoare medie de 12,35” iar grupa martor o medie de 12,96”.



Reprezentarea grafică a mediilor aritmetice obţinute la testarea iniţială, intermediară şi finală – Conducerea mingii de fotbal printre jaloane dus – întors – de către elevele grupelor participante la evaluare

CONCLUZII

Ca urmare a parcurgerii etapelor cercetării și a aplicării în practică a procedeelor experimentale propuse, la finalul acestui studiu pot fi sintetizate câteva ***concluzii***:

1. Rezultatele studierii literaturii de specialitate, precum şi dovezile practice izvorâte din procesul de pregătire sportivă la nivelul categoriei de minihandbal și babyhandbal, reliefează utilitatea jocurilor dinamice ca factor decisiv al conţinuturilor educaţionale în proiectarea şi modelarea influenţelor pedagogice multilaterale, având ca efect dezvoltarea psiho-motrică a copiiilor;

2. Experimentarea jocurilor de mişcare la grupa *experiment* a produs multiple beneficii din puncult de vedere al rezultatelor în comparație cu grupa *martor*; care şi-a desfăşurat activitatea utilizând mijloacele clasice în antrenament;

3. De asemenea, prin introducerea jocurilor dinamice la grupa *experiment* s-au constatat progrese importante de dezvoltare pe următoarele paliere: a atenției distribu-

tive și a spiritului de observație, a deprinderii de recunoaştere a obiectelor, a isteţimii intelectuale, a capacităţii de a formula concluzii, a calităţilor volitive, a disciplinarităţii;

4. Analiza dinamicii nivelului de dezvoltare fizică a demonstrat că evoluţia indicilor antropometrici se încadrează în limitele normale ale vârstei şi nu a influenţat desfăşurarea experimentului;

5. Analiza dinamicii rezultatelor obţinute la proba funcţională, atât la grupa *experiment*, cât şi la grupa *martor*, indică progrese însemnate, fapt ce demonstrează că adaptarea organismului la efort la această vârsta este perfectibilă;

6. Este necesară abordarea instruirii în contextul cunoaşterii particularitatilor de vârstă, numai astfel se poate progresa fără a influența negativ dezvoltarea ulterioară a elevilor.

Bibliografie:

1. ACSINTE, A. *Handbal. Repere internaționale.* Bacău: Alma Mater, 2009. 192 p. ISBN 978-606-527-024-4
2. ACSINTE, A. *Handbal. Fundamente teoretice.* Iași: Performantica, 2007. 195 p. ISBN 973-730-253
3. ALBU, E. *Psihologia vârstelor*, uz intern, Universitatea Petru Maior, Târgu Mureş, 2007, p. 54.
4. BADIU, T., MEREUŢĂ, C. *Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului – Culegere de texte*. Brăila: Evrika, 1998.
5. BADIU, T.,CIORBĂ, C. BADIU, G. *Educația fizică a copiilor și școlarilor*. Galaţi: Garuda -Art, 1999.
6. BADIU, T., MEREUŢĂ, C., TALAGHIR, L.G. *Metodica educaţiei fizice a tinerei generații.* Galaţi: Mongabit, 2000.
7. BALINT, GH. *Jocurile dinamice – o alternativeă pentru optimizarea lecției de educație fizică cu teme din fotbal în învățământul gimnazial.* Iași: PIM, 2009.
8. BARANGA, D., MUJICIKOV, N. *Jocuri de mișcare pentru pionieri.* București: Editura Tineretului.
9. BUDEVICI-PUIU, A. *Pregătirea și dirijarea antrenamentului sportiv.* Chișinău: Valinex, 2010, p. 125 – 149.
10. BUDEVICI, A., ȘUFARU, C. *Principii științifico-metodologice ale pregătirii handbaliștilor juniori.* Chișinău: Valinex, 2005, 213. p.
11. CĂTĂNEANU, S., COJOCARU, N., GHEORGHE, A., NĂPRUIU, M. GHEORGHE-CÂRŢU, C. *Metodica predării educaţiei fizice şi sportului în ciclul primar*. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru, 2002, p. 100.
12. CÂRSTEA, GH. *Metodica educaţiei fizice şcolare*. Bucureşti: A.N.E.F.S., 1999.
13. CÂRSTEA, GH. *Particularităţi ale şcolarilor şi implicaţiile acestora în edu-*

caţia fizică şi sportivă, M.Î, Academia Naţională de Educaţie fizică şi Sport. Bucureşti, 1993, p. 29.
14. CÂRSTEA, GH. *Teoria şi metodica educaţiei fizice şi sportului pentru examenele de definitivat şi gradul didactic II.* Bucureşti: AN-DA, 2000.
15. CERGHIT, I. *Metode de învăţământ.* Iaşi: Polirom, 2006.
16. COLIBABA-EVULEŢ, D., BOTA, I. *Jocuri sportive – Teorie şi metodică*. Bucureşti: Aldin, 1998.
17. COJOCARU, V. *Fotbal de la 6 la 18 ani. Metodica pregătirii.* Bucureşti: Axis Mundi, 2002.
18. DEMETER, A. *Fiziologia efortului fizic*. Bucureşti: Sport- Turism, 1994.
19. DRAGNEA, A. *Teoria şi metodica dezvoltării calităţilor motrice*. Bucureşti: ANEFS, 1991.
20. DRAGNEA, A., TEODORESCU-MATE, S. *Teoria sportului*. Bucureşti: Fest, 2002.
21. DRĂGAN, A. *Optimizarea lecţiei de antrenament la disciplina fotbal*. Galati: University Press, 2008.
22. DRĂGAN, A. *Bazele teoretico-metodice ale fotbalului.* Galaţi: Editura Fundaţiei Univ. „Dunărea de Jos”, 2012.
23. DRAGOMIR, P., SCARLAT, E. *Educaţie fizică. Repere noi – mutaţii necesare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 2004, p. 15.
24. DRAGNEA, A. *Teoria educaţiei fizice si sportului.* Bucureşti: Cartea Şcolii, 2000.
25. DRAGNEA, A. *Măsurarea şi evaluarea în educaţie fizică şi sport*. Bucureşti: Sport-Turism, 1984.
26. DRAGNEA, A., BOTA, A. *Teoria activităţilor motrice*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1999.
27. DUMITRU, M. *Educaţia fizică componentă a curriculum-ului naţional (teorie şi metodică)*. Constanţa: Ovidius University Press, 2011, p. 45.
28. EPURAN, M. *Psihologia sportului de performanţă: teorie şi practică.* Bucureşti: FEST, 2001.
29. EPURAN, V. *Jocuri de mişcare.* Bucureşti: I.E.F.S., 1973.
30. EPURAN, M. *Totul despre pregătirea tinerilor campioni.* Bucureşti: ExPonto, 2003.
31. GAGEA, A. *Metodologia cercetării ştiinţifice în educaţie fizică şi sport*. Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine, 1999.
32. GHERVAN, P. *Handbal. Pregătirea în etapa de iniţiere (9-10 ani).* Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 2014, p. 25-32, 35-39, 62-65, ISBN: 978-973-30-3598-5
33. HANTĂU, C. *Handbal – Antrenamentul copiilor și juniorilor.* Bucureşti: Printech, 2004.

34. MANOLACHE, G., SAVU, C. *Fotbal în şcoli şi universităţi*. Galaţi: Editura Fundaţiei Universitare „Dunărea de Jos”, 2014.
35. MARINESCU, I.T. *Metodica predării educaţiei fizice la grădiniţă şi la clsele I-IV.* Iaşi: AS'S, 2000, p. 62.
36. MAZZANTINI, M., BOMBARDIERI, S. *Italian academy training session for U9-U12*, Edited by Alex Fitzgerald- SoccerTutor.com, 2013.
37. MAZZANTINI, M., BOMBARDIERI, S. *Italian academy training session for U12-U15,* Edited by Alex Fitzgerald- SoccerTutor.com, 2013.
38. MITRA, GH. *Metodica predării educației fizice*. Editua Stadion, 1972
39. MOCANU, G. D. *Didactica specialității Educație fizică și sport.* Galati: Editura Fundației Universiare „Dunarea de Jos'”, 2015.
40. MOTROC, N.-L. *Jocul de mișcare, mijloc al educației fizice*, Academia de Studii Economice din București.
41. NANU, L. *Terminologia educației fizice și sportului.* Galati: Editura Fundației Universiare „Dunarea de Jos”, 2009.
42. NICU, A. *Terminologia educației fizice și sportului.* Editura Stadion, 1974.
43. NOVIKOV, A.D., MATVEEV, L.P. În: *Teoria şi metodica educaţiei fizice*. București, 1980.
44. NEGULESCU, C.I. *HANDBAL – Argument pentru un debut timpuriu.* București: Universitas Company, 1998.
45. RADULESCU, M., COJOCARU, V. *Ghidul antrenorului de fotbal*. Bucuresti: AXIS MUNDI, 2003.
46. RAȚĂ, G., RAȚĂ, B.C. *Aptitudinile motrice de bază.* Bacău: Plumb, 1999.
47. SĂVESCU, I. *Educaţie fizică şi sportivă şcolară*. Craiova: Aius, 2007.
48. SCARLAT, E. *Educaţie fizică şcolară.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2006.
49. SCARLAT, E., SCARLAT, M.B. *Educaţie fizică şi sport (Manual pentru învăţământul gimnazial)*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2004.
50. ŞCHIOPU, U, VERZA, E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii.* Ediţia a III-a. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1997
51. ȘERBĂNOIU, S., TUDOR, V. *Educație fizică și sport – teorie și didactică*. București: FEST, 2006.
52. SION, G. *Psihologia vârstelor*. Ediţia a IV-a, Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine, 2007, p. 136.
53. THOMAS, J.R., NELSON, J.K. *Metodologia cercetării în activitatea fizică*, vol.I şi vol.II, / Trad. în SDP nr. 375,377, CCPS, București, 1996.
54. ZAMFIR, GH., FLOREAN, M., TONIȚA, T. *Handbal. Teorie și metodică.* Cluj – Napoca: Praxis Media, 2000. 285 p.
55. *Ghid metodologic de aplicare a programei de educaţie fizică şi sport. Învaţământ primar*, M.E.C., Consiliul Naţional Pentru Curriculum, Bucureşti, 2001, p. 15-17.

56. *** Programe școlare. Clasele III-IV. Educație fizică, M.E.N., 2017, București.

ON-LINE:
57. www.frh.ro
58. www.omfaleducational.ro
59. www.didactic.ro
60. www.fra.ro

CONTRIBUȚIA LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ CU CARACTER DE ANTRENAMENT ÎN PREVENIREA HIPOCHINEZIEI ELEVILOR

THE CONTRIBUTION OF THE PHYSICAL EDUCATION LESSON WITH A TRAINING CHARACTER IN THE PREVENTION OF STUDENTS' HYPOKINESIA

Ion MOROȘAN, ORCID: 0000-0002-2151 -1809
Raisa MOROȘAN, ORCID: 0000-0003-0618-5360
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, Republica Moldova

CZU: 37.037.1:796.322:796.2 e-mail: morosan.raisa@ gmail.Com

The objectives of the paper: Determining the share of the dynamic component of the day for students (boys, girls) in the urban environment and the hygienic assessment of the results.2. Establishing the students' daily energy expenditure.3. Determining the share of students' energy expenditure during the physical education lesson in relation to daily energy consumption.Research methods: student survey, pedometry, mathematical-statistical methods for processing the results. It was established that 10-11 year old students from the urban environment have a lower share of the dynamic component of the day, compared to the hygienic norm of age and sex. The deficit of the actual daily energy expenditure of boys is 40%, and of girls 53% in relation to the hygienic norm. Physical education lessons with a training character have a certain importance in increasing the daily energy expenditure of students, their share constituting about 20% for boys and 29% for girls of the share of daily energy consumption, which is important, but insufficient to combat hypokinesia the students. In addition to the organization of physical education lessons with a training character, other measures are required to improve the students' daily motor skills, among the most important being: increasing the number of weekly physical education lessons, attending sports sections, independent physical activity.

Keywords: motor activity, energy expenditure, students, hypokinesia, physical education lesson.

INTRODUCERE

Sedentarismul constituie unul dintre principalii factori de risc pentru sănătatea umană [1], iar *activitatea motrică* este o latură importantă a modului de viață, fiind o necesitate biologică la fel de importantă ca cea în hrană, apă, autoprotecție etc. Hipokinezia reprezintă un complex de tulburări care include scăderea activității motrice și încetinirea mișcărilor. Ea provoacă modificări funcţionale şi schimbări esențiale în activitatea sistemelor de organe, precum ar fi cel locomotor, cardiovascular și nervos, care influențează direct procesul de creştere şi dezvoltare a organismului. Aceste sisteme de organe pot funcționa normal doar în condiţiile unei doze optimale de activitate motrică [2]. Deficitul de mișcări zilnice se poate manifesta deosebit de acut asupra organismul elevilor

claselor primare, care își petrec o bună parte a zilei pe băncile școlii, mai ales având un regim școlar prelungit. O atenție deosebită în acest sens o merită elevii din mediul urban, care dispun de mai multe comodități pentru viață și care beneficiază din plin de bunurile civilizației moderne (transport, calculator, televizor etc.), ceea ce îi lipsește frecvent de bucuria mișcării și de posibilitatea de a-și îmbunătăți potențialul lor biomotric [3].

Optimizarea activităţii motrice a elevilor din clasele primare poate avea loc în baza creşterii componentului dinamic al zilei, precum și activităţii fizice a copiilor în cadrul lecţiilor de educaţie fizică [4]. Deși se afirmă că lecțiile de educație fizică pot contribui la optimizarea motricității generale a elevilor, nu există rezultate științifice moderne, exprimate numeric, care ar elucida contribuția reală a acestora în formarea motricității zilnice. Cu atât mai mult nu se cunoaște rolul leciilor de educație fizică cu caracter de antrenament în compensarea deficitului de mișcări zilnice ale elevilor ce finalizează ciclul primar de învățământ.

În cadrul unor astfel de lecții, numărul exercițiilor practicate se modifică permanent în dependență de numărul de stații și de durata de lucru în fiecare dintre ele, ceea ce diversifică lecția. Totodată, se schimbă și poziția corpului în spațiu, ceea ce contribuie la revenirea corpului în poziția inițială de fiecare dată, dar și la creșterea numărului total de mișcări, ceea ce ar putea spori esențial cheltuielile energetice ale elevilor în acest răstimp. Schimbarea permanentă a poziției corpului în spațiu ar putea spori valoarea lecțiilor în direcția intensificarii motricității generale a elevilor [1, 2].

În perspectivă, savanții prognozează integrarea continuă a sportului și educației fizice, centrată pe elev [3], iar tehnologiile noi, aplicate în școală ca rezultat al acestui proces, vor putea asigura o antrenare tot mai eficientă a organismului, dar și creșterea activității motrice a elevilor [5].

Am preconizat că lecțiile de educație fizică cu caracter de antrenament pot contribui la creșterea numărului zilnic de locomoții ale elevilor, la sporirea cheltuielilor energetice zilnice ale acestora, ceea ce este important în prevenirea hipochineziei elevilor.

Scopul studiului: stabilirea contribuției lecției de educație fizică cu caracter de antrenament în prevenirea hipochineziei elevilor de 10-11 ani din mediul urban.

Obiective:

1. Determinarea cotei componentului dinamic al zilei pentru elevii (băieți, fete) din mediul urban și aprecierea igienică a rezultatelor.
2. Stabilirea cheltuielilor energetice zilnice ale elevilor.
3. Determinarea ponderii cheltuielilor energetice ale elevilor în cadrul lecției de educație fizică în raport cu consumul zilnic de energie.

METODE DE CERCETARE

În cercetările actuale au fost incluși 200 de elevi (băieți și fete) de 10-11 ani din entitățile educaționale ale mun. Chișinău, fiind folosite următoarele metode de cercetare științifică: a) anchetarea elevilor (în vederea stabilirii componentului dinamic al zilei); b) pedometria (stabilirea numărului de locomoții și a cheltuielilor energetice zilnice ale

elevilor, determinarea cheltuielilor energetice ale elevilor cu diferit nivel de dezvoltare fizică în cadrul lecției tradiționale de educație fizică și a celei cu caracter de antrenament); c) prelucrarea matematico-statistică a rezultatelor și analiza comparativă a datelor.

Pentru stabilirea cheltuielilor energetice ale elevilor timp de 24 de ore s-a folosit metoda propusă de C. Buchard şi coautorii [6]. Pentru determinarea motricității generale a elevului (elevilor) am folosit pedometrul HY- 02T, ceea ce ne-a dat posibilitatea să stabilim numărul de locomoţii realizate de către elevi în cadrul lecției tradiționale de educație fizică și al celei cu caracter de antrenament, precum și energia cheltuită de organism în aceste condiții. În cercetări au participat elevi cu diferit nivel de dezvoltare fizică, fiind stabilite valorile medii de grup pentru fiecare indicator în parte.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Analiza rezultatelor anchetării elevilor ne-a permis să stabilim că 43% dintre elevii de 10-11 ani cercetați se află în mișcare doar 1- 3 ore zilnic, în timp ce cerințele fiziologo-igienice prevăd că cota componentului dinamic al zilei pentru elevii de vârsta respectivă este de 4-5 ore, ceea ce denotă sedentarismul lor, dar și un anumit risc pentru starea lor de sănătate.

Folosind metoda propusă de C. Buchard [6], am determinat cele mai importante activităţii realizate de elevi pe parcursul zilei, precum și cheltuielile lor energetice timp de 24 de ore. Am stabilit că cheltuielile zilnice ale acestora variază de la 1010 până la 2315 kcal la băieţi, valorile medii fiind de 1485,71±122,2, iar la fete de la 856 până la 1200 kcal, cifrele medii constituind 1054,12± 112,11 kcal. Rezultatele au fost transformate din kcal în mDj (prin înmulțirea datelor exprimate în kcal cu coeficientul 4,2 și raportând produsul la 1000), ceea ce ne-a permis să comparăm datele obținute de noi cu normele de vârstă și sex descrise în bibliografia de specialitate [4]. Spre regret, în Republica Moldova nu sunt elaborate normative igienice ale motricității generale pentru elevii de diferită vârstă și sex, specifice țării noastre.

În Tabelul 1 sunt prezentate cheltuielile energetice reale ale elevilor de 10-11 ani și norma fiziologico-igienică de vârstă pentru contingentul respectiv, elaborată și preluată din bibliografia de specialitate [2, 4, 5]. Analiza comparativă a datelor scoate în evidență un anumit deficit al cheltuielilor energetice zilnice ale elevilor, în raport cu norma igienică. Astfel, cheltuielile energetice ale băieților sunt cu 40% mai mici decât cele recomandate de savanți, iar cele ale fetelor – cu 53%, ceea ce exprimă o situație îngrijorătoare pentru starea de sănătate a elevilor. Aceste rezultate denotă, în opinia noastră, starea de hipochinezie a copiilor de 10-11 ani, sedentarismul lor venind să confirme necesitatea sporirii motricității generale a elevilor, inclusiv în cadrul lecțiilor de educație fizică, destinate mișcării și asanării lor [1].

Tabelul 1

Deficitul cheltuielilor energetice reale ale elevilor de 10-11 ani, comparativ cu cerinţele igienice

Nr. crt.	Sex	Normativul fiziologic pentru ambele sexe (mDj/24 ore) $\overline{X}$ ± m	Cheltuielile energetice reale (mDj/24 ore) $\overline{X}$ ± m	Deficitul (%)
1	Băieţi	10,4±0,32	6,24±0,01	- **40**
2	Fete	9,45 ± 0,19	4,43± 0,03	- **53**

Folosind pedometrul, fixat la brâul elevilor cu diferit nivel de dezvoltare fizică, am aflat cheltuielile energetice ale elevilor în cadrul unor lecţii obişnuite de educaţie fizică şi în cadrul celor cu caracter de antrenament. Astfel, cheltuielile energetice ale băieţilor în cadrul unei lecţii tradiţionale de educaţie fizică variază de la 113, 46 kcal până la 151,16 kcal, iar la fete de la 104,31 kcal până la 184,83 kcal, acestea fiind cele mai mari la lecţiile ce conţin elemente din jocuri sportive (baschet, volei) şi cele mai mici la lecţiile de gimnastică.

În Tabelul 2 sunt prezentate date privind numărul locomoţiilor şi cheltuielile energetice ale elevilor din loturile martor şi experimental în cadrul lecţiilor de educaţie fizică. S-a stabilit că numărul mişcărilor şi cheltuielile energetice ale băieţilor din lotul experimental, care au participat la lecţiile de educaţie fizică cu caracter de antrenament, sunt de 2 ori mai mari decât cele ale semenilor lor din lotul martor. La fetele din lotul experimental, numărul de mişcări şi cheltuielile energetice din cadrul lecţiei sunt de 1,7 ori mai mari decât în lotul martor. Aceste date demonstrează că lecţiile de educaţie fizică cu caracter de antrenament, organizate conform metodei antrenamentului în circuit, contribuie la optimizarea activităţii motrice a elevilor.

Tabelul 2

Numărul de locomoţii şi cheltuielile energetice ale elevilor din clasa a IV-a în cadrul lecţiilor tradiţionale de educaţie fizică (lotul martor) şi în al celor cu caracter de antrenament (lotul experimental)

Nr. crt.	Sex	Numărul de locomoţii		Cheltuielile energetice (kcal/ 45 min)	
		Lotul martor (lecţia tradiţională)	Lotul experimental	Lotul martor (lecţia tradiţională)	Lotul experimental
1	Băieţi	647,80 ÷ 863,053	877,28 ÷1690,23	113,46 ÷ 151,16	153,6 ÷ 295,996
2	Fete	595,56 ÷ 1055,29	725,48 ÷1742,31	104,31 ÷184,83	127,06 ÷ 305,16

În acest context, a prezentat interes determinarea ponderii lecţiilor cu caracter de antrenament în formarea cheltuielilor energetice zilnice ale elevilor în dependenţă de

sex. S-a stabilit că lecțiile de educație fizică organizate conform metodei antrenamentului în circuit dețin o pondere importantă în formarea motricității zilnice a elevilor, variind în limitele 10,34 – 19,92% la băieți și în limitele 12,06-28,95 % la fete, fiind mai mare în rândul fetelor (Tab. 3).

Tabelul 3

Ponderea lecțiilor de educație fizică obișnuite şi a celor cu caracter de antrenament în cheltuielile energetice zilnice ale elevilor, (%)

Nr. crt.	Sex	Ponderea lecţiei de educaţie fizică în formarea cheltuielilor energetice zilnice				
		Cheltuielile energetice medii (kcal/24 ore) $\overline{X} \pm m$	Lecţia tradiţională (kcal/45 min)	Ponderea (%)	Lecţia experimentală (kcal/45 min)	Ponderea (%)
1	Băieţi	1485,71±13,22	113,46 ÷151,16	7,63÷10,17	53,6 ÷ 296,00	10,34÷19,92
2	Fete	1054,12± 12,88	104,31÷184,83	9,90 ÷17,54	127,06 ÷ 305,16	12,06÷28,95

Deşi lecţiile experimentale, comparativ cu cele obişnuite, aduc o contribuţie mai mare în formarea motricităţii generale a elevilor, ele nu sunt suficiente pentru acoperirea deficitului de locomoții și intensificarea substanțială a cheltuielilor energetice zilnice. De aceea, pe lângă lecțiile de educație fizică, elevii trebuie să frecventeze secțiile sportive, să practice jocuri dinamice şi sportive în aer liber, plimbări în aer liber şi activităţi fizice în gospodărie, corespunzătoare posibilităţilor lor fiziologice. O altă variantă privind sporirea motricității generale a elevilor ar consta în implementarea celei de-a treia lecții obligatorii de educație fizică în orarul lecțiilor elevilor din clasa a IV-a, așa cum propun profesorii de educație fizică (43,75%) şi cum se practică în mai multe țări europene.

CONCLUZII

1. Elevii de 10-11 ani din mediul urban suferă de *hipochinezie.* Cheltuielile energetice ale acestora, precum și numărul mișcărilor zilnice sunt inferioare normativelor igienice de vârstă și sex.
2. Lecțiile de educație fizică cu caracter de antrenament contribuie la eficientizarea motricității generale a elevilor, iar ponderea acestora în formarea motricității generale zilnice este mai mare, comparativ cu lecțiile tradiționale.
3. Activitatea motrică a elevilor din cadrul lecțiilor cu caracter de antrenament este insuficientă pentru a acoperi pe deplin necesitatea fiziologică în locomoții a elevilor de 10-11 ani.

Pe lângă organizarea lecțiilor de educație fizică cu caracter de antrenament se impun și alte măsuri de ameliorare a motricității generale a elevilor. Printre cele mai importante fiind: majorarea numărului de lecții de educație fizică (3 ore săptămânal),

frecventarea secțiilor sportive, folosirea timpului liber al elevului pentru activitate fizică independentă (ciclism, fotbal, jocuri dinamice).

Referințe:

1. HĂBĂȘESCU, I. *Igiena copiilor şi adolescenților (lucrări practice)*. Chișinău: CEP Medicina, 2009. 475 p. ISBN 978-9975-4106-8-7
2. ГОЛОВИН, О.В., АЙЗМАН, Р.И. Физиологическое нормирование двигательной активности как внешний фактор оптимизации морфофункционального развития школьников. Здоровье ребенка и пути его формирования и защиты. В: *Материалы 2-ой межрегиональной научно-практической конференции*, Липецк. 2000, с. 35-38.
3. MOROȘAN, I. *Optimizarea motricității generale şi a funcționalității organismului elevilor de 10-11 ani în cadrul lecțiilor de educație fizică:* Autoreferat al tezei de doctor în științe pedagogie. Chișinău, 2014. 26 p.
4. СУХАРЕВ, А.Г. *Здоровье и физическое воспитание детей и подростков*. Москва: Знание. Медицина, 1991. 224 с.
5. Гигиенические возрастно-половые нормативы двигательной активности школьников. htpt: all-gigiena.ru/lit/536-gigieniceschoe – vozrastno –polovye – normativy –dvigatelnoj – aktivnosti- scholnikov - norma [Accesat: 12.08.2023].
6. BUCHARD, C. et all. A method asses energy expenditure in children and adults. In: *American Jurnal of clinical Nutrition,* 1983, no 37, p. 461.

EVALUAREA FIZIOLOGO-IGIENICĂ A ALIMENTAȚIEI ELEVELOR LA ETAPA INCIPIENTĂ A PREGĂTIRII SPORTIVE

PHYSIOLOGICAL-HYGIENIC ASSESSMENT OF STUDENTS' FOOD AT THE EARLY STAGE OF SPORTS TRAINING

Raisa MOROȘAN, ORCID: 0000-0003-0618-5360
Ion MOROȘAN, ORCID: 0000-0002-2151 -1809
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 613.22:796.015:303.7
e-mail: morosan.raisa@ gmail.Com

The objectives of the work: determining the content of macro- and micronutrients in the daily food ration of 11-12-year-old sports girls and their analysis in relation to the hygienic norm of age, sex and sports specialization. The research included 12 female students who practice freestyle wrestling from the Republican Boarding High School with a Sports Profile in the municipality of Chisinau. The analysis of the daily food ration of the athletes was carried out according to the calculation method. It was established that the content of caloric nutrients (proteins, lipids, carbohydrates) in the daily food ration is higher than the physiological norm, accepted for sportswomen practicing freestyle wrestling. The optimal ratio between proteins, lipids, and carbohydrates is not observed, and the energy value of the food ration exceeds the physiological norm for age, sex, and sports specialization. During the transition period of the year (winter-spring) in the daily diet of athletes there is an acute shortage of raw materials - fresh fruits and vegetables, greens, and the amounts of milk, eggs and fresh cow's cheese, meat do not fall within the established norms. An exaggerated daily consumption of cream, cheese, vegetable oil and peas, bread and bakery products, confectionery products, coffee and cocoa is attested, which requires streamlining the nutrition of athletes, diversifying and individualizing the menu.

***Keywords**: nutrition, female athletes, menu, macro- and microelements, physiological-hygienic norm.*

INTRODUCERE

Alimentația reprezintă o condiție obligatorie pentru ființele vii. Ea asigură organismul cu materiale plastice, necesare pentru procesele de creștere și dezvoltare a țesuturilor, de renovare a celulelor, de producere a căldurii și energiei [1]. În același timp, ea prezintă una dintre funcțiile fiziologice de bază ale omului. Prin alimentaţie se realizează o legătură directă dintre organism şi mediul ambiant. Alimentația incorectă sau insuficientă servește drept cauză a reducerii ritmului proceselor de creștere și dezvoltare a organismului tânăr, dar și a apariției unor maladii cronice, a dereglării procesului de adaptare la condițiile mediului de existență și la efortul fizic. Din aceste considerente devine clar că doar o alimentație corectă a copiilor poate asigura o

dezvoltare fizică şi intelectuală normală a acestora, servind ca mijloc de fortificare a organismului, a ascenţiunii potenţialului lor biomotric, somatic şi funcţional [2, 3].

În acest context, alimentaţia sportivilor începători prezintă o problemă specifică, care are menirea nu doar să asigure sănătatea acestora, dar şi să susţină creşterea şi dezvoltarea continuă a organismului, să stimuleze capacitatea lor de efort fizic şi formarea rezervelor energetice, să contribuie la reducerea perioadei de refacere după antrenamentele sportive. Pe lângă toate, în timpul activităţilor vitale organismul elimină o anumită cantitate de lichide, ca: saliva, urina, transpiraţia, sucuri (gastric, duodenal, intestinal, pancreatic, biliar etc.), iar aceste pierderi sunt acoperite din contul alimentelor [1]. S-a stabilit că factorul alimentar poate fi decisiv pentru accensiunea nivelului de pregătire motrice. Fără a exagera în acordarea rolului primordial, alimentaţia raţională este unul dintre factorii care contribuie la realizarea performanţelor sportive, iar nerespectarea principiilor ei de multe ori compromite rezultatele scontate. Mai mulţi autori consideră că pentru o activitate motrică de succes şi o stare bună de sănătate a sportivilor este necesară o alimentaţie echilibrată a acestora, adică existenţa unui aport caloric şi nutritiv în deplin acord cu necesitatea reală a organismului, reieşind din particularităţile de vârstă, sex şi specializare sportivă [4].

Scopul lucrării: evaluarea fiziologo - igienică a raţiei alimentare zilnice a elevelor – sportive de 11-12 ani, în raport cu normativele igienice existente.

Obiective: determinarea conţinutului de macro- şi micronutrimente din raţia alimentară zilnică a elevelor – sportive de 11-12 ani – şi analiza lor în raport cu norma igienică de vârstă, sex şi specializare sportivă.

MATERIAL ŞI METODĂ

Cercetările experimentale s-au desfăşurat în Liceul Internat Republican cu Profil Sportiv (LIRPS) din mun. Chişinău, în perioada de tranziţie a anului – iarna–primăvara, pe un lot de 12 eleve – sportive de 11-12 ani, luptătoare de stil liber, care se alimentează sistematic în cantina LIRPS. Am selectat această perioadă a anului deoarece anume în aceast răstimp apare riscul hipovitaminozelor. Totodată, din cauza oscilaţiilor frecvente ale temperaturii aerului şi menţinerii valorilor scăzute ale acestuia se urmăreşte tendinţa de a consuma în calitate de furnizor energetic mai multe grăsimi [5].

Pentru atingerea obiectivelor lucrării s-a analizat meniul săptămânal de repartiţie din cantina acestei entităţi. Pentru determinarea conţinutului de macro- şi micronutrimente, a valorii energetice a raţiei alimentare zilnice s-a folosit *metoda de calcul*. În procesul de evaluare a raţiei alimentare zilnice au fost folosite rezultatele medii săptămânale, acestea fiind comparate cu normativele igienice de vârstă, sex şi specializare sportivă, elaborate de П.И. Пшендин (2003) [6]. De asemenea, rezultatele au fost analizate şi în raport cu „Normele de alimentare şi asigurare cu echipament sportiv a elevilor din liceele internate cu profil sportiv”, adoptate prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 15 din 03 martie 2007.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Efectuând o analiză comparativă a rezultatelor obținute cu normativele igienice pentru luptătoarele de stil liber de 11-12 ani, s-a stabilit că conținutul nutrimentelor calorigene (proteine, lipide, glucide) din rația alimentară zilnică este mai mare ca norma fiziologică, acceptată pentru sportivele ce practică luptele libere.

Această afirmație este valabilă pentru lipide, surplusul cărora constituie 39,81% în raport cu norma, dar și pentru proteine și glucide, cantitatea cărora depășește necesarul fiziologic zilnic al fetelor – sportive, corespunzător cu circa 20,99% și 18,44%. Conform datelor din bibliografia de specialitate [7], cantitatea de proteine din rația alimentară zilnică ce depășește limitele optimale de vârstă și de sex poate deregla funcționarea normală a ficatului, rinichilor și a sistemului nervos central al sportivelor. Proteinele sporesc excitabilitatea scoarței cerebrale și reduc rezistența organismului la stres, accelerează maturizarea sexuală a copiilor. Produsele intermediare de scindare a acestora contribuie la intoxicarea organismului cu produse de deșeu și acidulează mediul intern al organismului, ceea ce influențează negativ derularea proceselor biochimice din celule și țesuturi. Excesul de proteine creează un dezechilibru alimentar, care diminuează capacitatea de efort fizic a copiilor și sporește durata de restabilire a organismului după antrenamente, conduce la apariția diverselor maladii [7].

Rația alimentară zilnică a fetelor–luptătoare abundă în lipide, iar acest exces alimentar provoacă suprasolicitarea glandelor gastrice și intestinale, dar și a pancreasului, care sunt forțate să elaboreze o cantitate mai mare de fermenți responsabili de scindarea lor, comparativ cu digestia normală, ceea ce provoacă epuizarea rezervelor lor funcționale. Totodată, la scindarea incompletă a lipidelor, în sânge se pot acumula corpi cetonici, toxici pentru organismul copiilor; lipidele se pot depune în organism sub formă de rezerve, sporind valoarea masei ponderale a corpului [5].

Surplusul de glucide din alimentație poate solicita în mod excesiv pancreasul, responsabil de producerea insulinei, epuizându-i rezervele funcționale, dereglând în mod special activitatea insulițelor Langerhans, responsabile de elaborarea acestui hormon; totodată, grație funcției de neogeneză a ficatului, o parte din glucide se poate transforma în lipide. În ansamblu, datorită excesului de alimente cu o înaltă valoare energetică, valoarea calorică a rației alimentare zilnice a luptătoarelor de stil liber depășește atât normativul fiziologic de vârstă, sex și specializare sportivă, cât și necesarul fiziologic stabilit prin metoda de calcul. Cantitățile mari de substanțe organice, îndeosebi de lipide, creează un dezechilibru alimentar vădit.

În alimentația rațională raportul dintre proteine, lipide și glucide din rația alimentară zilnică a elevelor – sportive de 11-12 ani – trebuie să constituie 1 : 0,8 : 4, rezultatul stabilit de noi fiind de 1: 1,1: 3,5, ceea ce creează premise pentru dereglarea metabolismului general și diminuarea capacității de efort fizic a copiilor – luptători [8]. În același timp, ponderea repartizării valorii energetice a rației alimentare zilnice la mesele servite în timpul zilei constituie: pentru dejun – 34,8%, pentru prânz – 40%, iar pentru cină – 25,2%, ceea ce corespunde cerințelor igienice. Totodată, menționăm că pentru sportivii

LIRPS ar fi necesară o alimentare de 4 ori pe zi, inclusiv alimentarea la chindie, fiind folosite în acest scop fructe, sucuri ori iaurturi, diverse copturi.

Conținutul vitaminelor hidrosolubile (B_1 și C) corespunde normativelor fiziologice. Doar concentrația vitaminei A este mai mică decât necesarul fiziologic zilnic cu circa 48%, ceea ce poate influența negativ creșterea și dezvoltarea organismului, calitatea vederii. Acest deficit ar putea fi compensat în baza produselor vegetale de culoare portocalie, care conțin provitamina A – β – caroten. La trecerea provitaminei A din intestinul subțire în vasele sangvine ea se transformă sub influența enzimelor în vitamina A. Spre regret, în rația alimentară analizată nu am depistat astfel de produse alimentare, ceea ce ne face să afirmăm că rația alimentară este săracă în vitamina A. Raportul dintre sărurile de calciu și fosfor (Ca :P) constituie 1:1,6, norma fiind de 1 : 1,5 [8].

Pentru prevenirea infiltrării grase a ficatului (steatozei), ce poate interveni după eforturile fizice grele, se recomandă consumarea sistematică a produselor alimentare ce conțin metionină, prezentă în brânză proaspătă de vaci și în pește maritim – șalău, cod. Metionina este un aminoacid esențial, care nu se sintetizează în organismul uman, dar este prezent în alimente, fiind deosebit de important pentru transmiterea impulsurilor nervoase de la nervi spre organul efector. În meniul săptămânal al luptătoarelor acest produs este inclus doar o singură dată, deși trebuie folosit minimum de 2 ori.

Analizând cantitatea și varietatea de produse alimentare, consumate de elevele – sportive (g/zi), comparativ cu „Normele de alimentare și asigurare cu echipament sportiv a elevilor din liceele internate cu profil sportiv”, am stabilit că alimentația sportivelor se caracterizează prin neuniformitate, ceea ce înseamnă că unele produse alimentare sunt prezente în rația alimentară zilnică în exces, iar altele în deficiență. Astfel, în perioada de studiu sportivele au folosit cu 52,2 g/zi mai puțină carne decât prevede norma, aceasta fiind asigurată preponderent prin consumul cărnii de găină. Pe durata unei săptămâni elevele au consumat carne în medie de 4 ori. În același timp, au consumat zilnic de 2,5 ori mai multe mezeluri decât prevede norma.

Cantitatea de lapte folosit s-a dovedit a fi de 3,8 ori mai mică ca necesarul prevăzut de stat, iar cantitatea de brânză și unt consummate – respectiv, de 1,9 și 1,8 ori mai mică decât prevede norma. Totodată, se atestă un consum exagerat de caşcaval și smântână, corespunzător de 2,2 și 1,1 ori mai mult decât norma, sortimentul produselor respective fiind destul de limitat.

Este redus consumul de ouă, dar se înregistrează un surplus al consumului de ulei de floarea-soarelui, care depășește de 7,9 ori norma prevăzută pentru contingentul respectiv de eleve – sportive. S-a stabilit un consum sporit de pâine și produse de panificație, cantitatea cărora fiind de 1,6 ori mai mare decât prevede norma.Consumul crupelor se încadra în limitele admise, acestea fiind folosite într-un asortiment destul de variat: crupe de griș, de ovăz, de hrișcă, de orez, de porumb, de grâu, de arpacaș etc.

Se atestă un deficit acut de legume și fructe proaspete. Consumul fructelor proaspete a fost sub nivelul de 50% din cifrele prevăzute de normă, constituind 40,9% din necesarul zilnic acceptat prin actele normative de stat. Deficitul crudităților în hrană este

compensat pe baza sucurilor. Sucurile conțin puține vitamine, dar mult zahăr, fiind lipsite de fibre vegetale, necesare organismului pentru stimularea peristaltismului intestinal și eliminarea toxinelor în afara corpului.

În schimb, meniul abundă în bucate din mazăre, cantitatea de produs fiind de 4 ori mai mare ca necesarul admis, ceea ce se referă pe deplin și la consumul produselor de cofetărie (bomboane, biscuiți, napolitane), acestea fiind consumate într-o cantitate ce depășește de 3 ori prevederile normei. Consumul de cafea s-a dovedit a fi de 2,4 ori mai mare decât prevede norma, ceea ce se referă pe deplin și la folosirea prafului de cacao.

CONCLUZII

1. Rația alimentară zilnică a fetelor – luptătoare de stil liber – conține în exces proteine, lipide și glucide, comparativ cu normativul de vârstă, sex și specializarea sportivă, ceea ce poate influența negativ starea lor de sănătate și eficiența antrenamentelor sportive.
2. Nu este respectat raportul optimal dintre proteine, lipide, glucide (1:0,8:4), el constituind 1: 1,1: 3,5, ceea ce denotă nerespectarea principiului de bază al alimentației raționale – echilibrul nutrițional.
3. Valoarea energetică a rației alimentare (4122,8 ± 228,28kcal) depășește cu 17,53 % normativul fiziologic de vârstă, sex și specializare sportivă (3400kcal), ceea ce rezultă din excesul nutrițional.
4. În perioada de tranziție a anului (iarna–primăvara) în alimentația zilnică a sportivelor există un deficit acut de crudități – fructe și legumele proaspete, verdețuri, iar cantitățile de lapte, ouă și brânza proaspătă de vaci, carne nu se încadrează în „Normele de alimentare și asigurare cu echipament sportiv a elevilor din liceele internate cu profil sportiv” (2007). Totodată, se atestă un consum zilnic exagerat de smântână, caşcaval, ulei vegetal și mazăre, al pâinii și produselor de panificație, al produselor de cofetărie, de cafea și cacao, ceea ce necesită eficientizarea alimentației sportivilor și diversificarea meniului.

Referințe:

1. HĂBĂȘESCU, I. *Igiena copiilor şi adolescenților*. Chișinău: Medicina, 2009. 475 p. ISBN 978-9975-4106-8-7
2. FRIPTULEAC, Gr., RUBANOVICI, Vl. Aportul şi rolul proteinelor în alimentaţia sportivilor din instituţiile preuniversitare cu profil sportiv. În: *Buletinul Academiei de Ştiinţe a Moldovei,* 2012, nr. 1 (33), p. 142-148.
3. ЮЩУК, Н.Д., МАЕВ, И.В., ГУРЕВИЧА, К.Г. *Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний*. Москва: Перо, 2012. 659 с.
4. *Методические основы рационализации питания в физической культуре и спорте*: учебное пособие / Под ред. В. Белоусова. СПб.: Олимп, 2003. 168 с.

5. RUBANOVOCI, V., FRIPTULEAC, Gr. Aspecte ale asigurării cu lipide a elevilor sportivi din instituțiile preuniversitare. În: *Materialele Conferinței științifice republicane a tinerilor cercetători "Chimia ecologică și estimarea riscului chimic"*, Chișinău, 2012, p. 85-87.
6. ПШЕНДИН, А.И. *Рациональное питание спортсменов. Для любителей и профессионалов*. СПб.: Олимп, 2003. 158 с.
7. МАЙМУЛОВ, В.Г., ЯКУБОВА, И.Ш., ЧЕРНЯКИНА, Т.С. *Питание и здоровье детей*. СПб., 2003. 352 с.
8. BILLAT, V. Contribuţia ştiinţei la antrenamentul sportiv. În: *Seria Sportul de Performanţă „Aspecte ale pregătirii pentru competiţie"*, nr. 466, Agenţia Naţională pentru Sport, Institutul Naţional de Cercetări pentru Sport. Bucureşti, 2004, p.85.

.

APLICAREA PROIECTILOR INDIVIDUALE ȘI ÎN GRUP PENTRU FORMAREA COMPETENȚILOR SPECIFICE LA DISCIPLINA EDUCAȚIE FIZICĂ

APPLICATION OF INDIVIDUAL AND GROUP PROJECTSFOR THE TRAINING OF SPECIFIC COMPETENCES IN THE DISCIPLINE OF PHYSICAL EDUCATION

Sergiu MOȚOC, ORCID:
Colegiul Național de Comerț al ASEM,
Chișinău, Republica Moldova
Daria LEVIȚCHI, ORCID:
Academia de Studii Economice din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 378.037.1:796.4:378.015.3 e-mail: sergiu.motoc1977@gmail.com

Anotation. *In this scientific article, innovative technologies of physical education with students of higher education institutions are studied and scientifically substantiated, the main purpose of this research is to increase interest in physical education and sports both during the student period and throughout life.*

Keywords: *physical education, students, body remodeling*

RELEVANȚĂ

Într-o economie modernă, sportul contribuie direct la dezvoltarea economică și poate fi utilizat ca vehicul pentru generarea unei game largi de acțiuni sociale, fiind, în același timp, un puternic factor motivant pentru diverse categorii de persoane. Sportul și activitățile fizice pot avea efecte economice și sociale majore, la nivel local și național.

Până în prizent toate etapele de dezvoltare a culturii fizice şi sportului sunt pe baza respectării legilor aprobate de Parlamentul Republicii Moldova.

Cultura fizică şi sportul

1. Cultura fizică este un domeniu al culturii societăţii, orientat spre menţinerea şi fortificarea sănătăţii, dezvoltarea calităţilor fizice, morale şi intelectuale ale omului.

2. Sportul este o parte componentă a culturii fizice, o sferă specifică de activitate, orientată spre dezvoltarea posibilităţilor extreme ale omului în condiţii competiţionale şi în procesul sportiv-pedagogic.

3. Cultura fizică şi sportul cuprind: educaţia fizică, sportul pentru toţi, sportul de performanţă, exerciţiile fizice practicate cu scop de întremare, profilactic şi terapeutic.

Astfel, Legea nr. 91/2023 stabileşte bazele juridice, sociale şi economice de organizare a culturii fizice şi sportului în Republica Moldova, reglementează participarea autorităţilor publice şi a agenţilor economici, indiferent de tipul de proprietate şi forma

juridică de organizare, la fortificarea sănătăţii populaţiei prin practicarea culturii fizice şi sportului [1].

Sistemul modern de educație fizică este o prioritate pentru tinerii în dezvoltarea calităților fizice, estetice și morale ale personalității umane, precum și alimentația sănătoasă (consumul micului dejun, consumul de fructe și legume, consumul de apă în locul băuturilor îndulcite) în detrimentul comportamentelor sedentare [2].

Cu toate acestea, absolvenții universităților, după cum demonstrează practica, nu sunt deținători independenți de practicarea activităților fizice, ceea ce limitează semnificativ cunoștințele dobândite în cultura muncii educaționale și profesionale: odihna, stilul de viață, atitudinea față de sănătate.

MOTIVAREA NECESITĂȚII SCHIMBĂRILOR

– Argumentarea importanței educației fizice și sportului pentru studenții din instituțiile de învățământ și comunitatea largă;

– Încurajarea tinerilor să participe activ în activitățile fizice zi de zi, conform unui program intern și național;

– Promovarea ideii că cetățenii R.Moldova necesită un stil de viață sănătos și activ.

METODE DE ORGANIZARE A STUDIULUI

În procesul de analiză a literaturii științifice și metodologice au fost utilizate metode de analiză a datelor specificate în literatura științifică și metodoligică.

Direcţiile principale ale acestei cercetări:

– Folosirea insuficientă a unor forme diversificate de exersare în procesul de educare a aptitudinilor motrice, care ar permite îmbunătăţirea vizibilă a indicatorilor pregătirii fizice, în condiţiile în care lucrul frontal utilizat preponderent contribuie în majoritatea cazurilor la rezultate nesatisfăcătoare.

– Modalități optime de tranziție pe etape, ținându-se cont de istoric, de reformele sociale și economice promovate în R.Moldova.

– Starea de sănătate a tinerilor, viața sedentară, hipodinamia, activitatea didactică în instituție (sau online), pregătirea temelor la domiciliu, navigarea pe Internat și utilizarea în mod excesiv a telefonului mobil, a calculatorului, caracterizată prin volum redus de motricitate și efort muscular. Atrofierea, scăderea capacității de muncă fizică și intelectuală, creșterea accelerată a masei corporale (apariția obezității), apariția diversilor defecte fizice (scolioza, spinare gârbovită) etc.

– Alimentația sănătoasă înbunătățește calitatea vieții, starea de sănătate și nutriția echilibrată a tinerilor reduc bolile netransmisibile, menţin greutatea corporală și un nivel de viață echitabil.

– Sportul are multiple legături cu alte activități economice, în special cu turismul, și poate fi un element semnificativ al unei strategii largi de dezvoltare. O activitate fizică intensă poate duce la o reducere a utilizării mijloacelor de transport generatoare de dioxid de carbon și la alte efecte benefice pentru mediu [3].

Miza acestui pas este de a oferi experiențe și proiecte axate pe integrarea aspectelor legate de stilul de viață, bunăstarea fizică/mentală și pe curriculumul educației fizice în diferite contexte socio-educaționale. Convingerea în practicarea exercițiului fizic, nutriția adecvată sugerează experiențe planificate și gândite pentru a nu prelua obiceiuri rele, precum fumatul și consumul de alcool. În același timp, aceste inițiative au scopul de a induce indirect un simț de moderație privind consumul și risipirea mâncării și a resurselor naturale [4].

– Socializarea și procesul de emancipare.

– Cunoașterea relației dintre activitatea fizică și schimbările fizice/psihologice tipice fazelor de dezvoltare a tinerilor.

– Folosirea abilităților învățate în diverse situații (context de învățare formal și informal), în contexte problematice, nu doar în sport, dar și în experiențe de zi cu zi.

– Consolidarea abilităților de observare a realității înconjurătoare, lărgirea și aprofundarea cunoștințelor de mediu, antropologice, naturale, geografice, topografice și de orientare.

– Percepția corpului și a mișcării pentru sporirea încrederii de sine.

– Aplicarea principiilor metodologice de pregătire în menținerea unei sănătăți bune.

– Aprecierea nivelului de dezvoltare a formelor de manifestare, precum şi a calităţilor motrice combinate.

– Planificarea conţinuturilor în vederea dezvoltării calităţilor motrice prin dozarea diferenţiată a efortului fizic (programa experimentală):

• ***Etapa I***

Buletin informativ

– *Oferirea oportunității de a adapta comportamente sănătoase privind alimentația și activitatea fizică*

– *Nutriția – componentă esențială pentru sănătate și frumusețe*

– *„Regimul zilei”. „Nutriția și remodelarea corporală”*

Activitate fizică

– *Exerciții fizice efectuate la domiciliu. „Ziua succesului sportiv”*

Colegii, familia, profesorii de educație fizică și antrenorii de sport. Pe plan social, manifestarea ca mijloc activ de educare și instruire.

• ***Etapa II***

Contribuția la dezvoltarea cunoștințelor, atitudinilor și a competențelor necesare pentru adoptarea și menținerea acestor comportamente

– *Conferința „Sportul prin prisma domeniului de formare profesională”*

– *Competiții sportive*

– *Activitate fizică „Sportul indespensabil în viața cotidiană”.*

Colegii, profesorii de educație fizică, administrația instituției

• ***Etapa III***

Asigurarea integrării programelor în instituție (școală) cu viața de familie și cu viața comunității pentru creșterea intervențiilor pentru nutriție sănătoasă și activitate fizică

– *Conferință*
– *Jocuri sub formă de concurs, individuale și în echipă*
– *Buletin informativ*
– *„Nutriția și remodelarea corporală”*
– *Activitate fizică „Sportul indespensabil în viața cotidiană”*

Studenți, profesorii de educație fizică, antrenorii de sport, administrația instituției

• ***Etapa IV***

Analizarea rezultatelor obținute a materialelor aferente
– *Determinarea capacității de efort fizic*
– *Determinarea indexului Quettle*
– *Teste motrice individuale și în grup*
– *Cercetare și investigație*
– *„Randamentul și performanțele mele (ale studentului)”*
– *Activitate fizică „Ziua sportului”.*

Pe plan social se manifestă ca mijloc activ de educare și instruire [5].

CONCLUZII

Utilizarea tehnologiilor moderne dezvoltă o arie complexă de interese, trebuinţe, motivaţii: ambiţia, curajul, fermitatea, perseverenţa, calmul, modestia, onestitatea, multiple trăsături de voinţă şi caracter. Calităţile intelectuale, fizice şi cele morale se conturează cu maximum de durabilitate şi eficienţă în activităţile zilnice. În ţările civilizate educaţia rămâne idealul antic: „Mens sana in corpore sano” (o minte sănătoasă într-un corp sănătos). Prezenţa orelor de educaţie fizică şi sport în universităţi este absolut necesară pentru a stimula mişcarea în rândul studenţilor şi chiar performanţa sportivă. Fiecare tânăr are dreptul la o educaţie armonioasă care să-i ofere accesul la cunoştinţe şi să înţeleagă mai bine lumea în care trăim, dezvoltând potenţialul şi gândirea autonomă prin practicarea sportului.

Referințe:

1. Legea nr.91/2023 pentru modificarea Legii nr.330/1999 cu privire la cultura fizică și sport.
2. BOIAN, I., BICHERSCHI, Șt., SAVA, P. *Concepţia educaţiei fizice şi sportului în învăţământul preuniversitar*. Chișinău, 1998.
3. NEACȘU, I. *Motivație și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2013.
4. Curriculum pentru activități extrașcolare din cadrul instituțiilor de învățământ general, domeniul Sport, Turism și Agrement, aprobat CNC, 06.07.2021.
5. SAVA, P., MOȚOC, S., TRUHIN, I. Promovarea valorilor sportive în comunitatea școlară prin modele de bune practici. În: *Materialele Simpoziuonului național științifico-practic.* Chișinău, 17-18 octombrie 2019, p. 184-187.

6. BRANIȘTE, G., Formarea competențelor de proiectare didactică la studenții facultăților de educație fizică și sport . Teza de doctor. Cu titlu de manuscris C.Z.U.: 378.1.02 (043.2): 796.41
7. GONCEARUC, S. Motivarea comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzivă. Ediția IV-a, 19 octombrie 2018, Universitatea de Stat ”A.Ruso” din Bălți, p 135-141.
8. Proiect european -557089 EPP1-2014-IT-SPO-SCP. Cum să motivăm elevii care sunt interesați numai de sport să își îmbunătățească performanța școlară.

STUDIU PRIVIND IMPORTANŢA SOCIALIZĂRII ÎN CADRUL ANTRENAMENTELOR A COPIILOR DE VÂRSTĂ PUBERTARĂ CARE PRACTICĂ ÎNOTUL

STUDY ON THE IMPORTANCE OF SOCIALIZATION WITHIN THE TRAINING OF ADOLESCENT CHILDREN WHO PRACTICE SWIMMING

Răzvan Ioan NEDELCU[1], ORCID:
Boris RÎŞNEAC[2], ORCID:
[1,2] Universitatea de Stat de Educaţie Fizică şi Sport,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 797.2:796.015:37.035-057.874 e-mail: nedelcu_razvan@yahoo.com

In this article we will highlight the importance of socialization in swimming training and the need to include activities that contribute to the development of social skills and social interactions, but with the mention that the focus on physical and specific training should not be omitted. Improving social skills can help build well-rounded individuals who are able to work in teams, express their thoughts and manage their emotions in a healthy way. The methods used are the sociological survey, the test method, the sociometric test and statistical-mathematical methods. The obtained results show the need to implement some activities that contribute to increasing the socialization level of pubertal children who practice swimming.

Keywords: *social skills, training, development, swimming, socialization*

INTRODUCERE

Tema de cercetare privind socializarea copiilor de vârstă pubertară care practică înotul este deosebit de relevantă în contextul actual. Într-o lume tot mai conectată digital, cu schimbări sociale și tehnologice rapide, dezvoltarea abilităților sociale și interacțiunea față în față au devenit subiecte esențiale pentru dezvoltarea și integrarea tinerilor în societate.

În procesul studiului și în baza informațiilor acumulate din literatura de specialitate s-a constatat că în multe cazuri, în cadrul antrenamentelor sportive, inclusiv al celor de înot, un accent semnificativ se pune pe pregătirea fizică și specifică. Aceasta poate include dezvoltarea forței, rezistenței, vitezei și tehnicii specifice înotului [1, 2]. Cu toate acestea, nu ar trebui să neglijăm importanța aspectelor sociale și a dezvoltării emoționale în cadrul antrenamentelor sportive, în special în rândul copiilor de vârstă pubertară.

De altfel, ideea că socializarea se va îmbunătăți în mod continuu prin crearea de activități adecvate și potrivite este una importantă și necesară. Prin înot se promovează învățarea prin cooperare, spiritul de echipă, interacțiunea, sprijinul reciproc [3].

Scopul cercetării constă în demonstrarea eficienței activităților de socializare incluse în planul de pregătire și în activitățile din taberele școlare de natație, precum și

a creșterea nivelului de socializare și a dezvoltării aptitudinilor sociale ale copiilor de vârstă pubertară.

Obiectivele cercetării

Obiectivul general constă în identificarea influenței înotului asupra socializării și dezvoltării aptitudinilor sociale ale copiilor de vârstă pubertară.

Obiective specifice:

O1 Analiza indicatorilor pregătirii fizice și specifice a elevilor de vârstă pubertară.

O2 Determinarea nivelului de socializare a copiilor de vârstă pubertară în contextul practicării înotului.

O3 Identificarea opiniei specialiștilor, părinților, copiilor privind importanța socializării și dezvoltării abilităților sociale ale elevilor de vârstă pubertară în timpul antrenamentelor/lecțiilor de înot.

O4 Elaborarea *Programului privind socializarea copiilor de vârstă pubertară prin intermediul înotului și în taberele școlare.*

MATERIAL ȘI METODĂ

Metodologia și organizarea cercetării cuprinde: analiza și sinteza literaturii de specialitate, observația pedagogică, metoda testului sociometric (aplicat pe două grupuri, experimental și de control, a câte 25 de elevi de vârstă pubertară – 13, 14 ani, clasele a VIII-a A și a VIII-a B din cadrul Liceului Teoretic I.C. Visarion Titu), metoda anchetei de tip chestionar (aplicată pe un lot de 50 de elevi ai claselor a VIII-a, cu vârsta de 13-14 ani, *Liceul Teoretic I.C. Vissarion Titu, județul Dâmbovița*).

Grupa de control: 25 de elevi din clasa a VIII-a B Liceul Teoretic I.C. Vissarion Titu, județul Dâmbovița, 50 de antrenori și profesori de înot care activează în cadrul complexelor de natație de pe teritoriul României, 50 de părinți din mediul urban și rural de pe teritoriul județului Dâmbovița), metoda testării pregătirii fizice și specifice pe uscat și în apă, metoda statistico-matematică, experimentul pedagogic.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Studiul a evidențiat că practicarea înotului oferă oportunități semnificative de socializare și dezvoltare a abilităților sociale. Aceste oportunități se manifestă atât în cadrul echipei sau clubului de înot, cât și în afara acestora [4].

Chestionarele aplicate antrenorilor, părinților și elevilor au arătat că există o preocupare pentru socializare și dezvoltarea abilităților sociale în antrenamentele de înot pentru elevii de vârstă pubertară, dar aceasta este mai mult ocazională decât constantă. Majoritatea antrenorilor desfășoară jocuri de socializare doar ocazional în timpul antrenamentelor.

70% dintre subiecții cercetării au menționat că introducerea în lecții/antrenamentele de înot a unor activități care să vizeze socializarea poate fi foarte importantă pentru încrederea și colaborarea în cadrul grupului, în timp ce 28% au considerat acest aspect ca fiind destul de important.

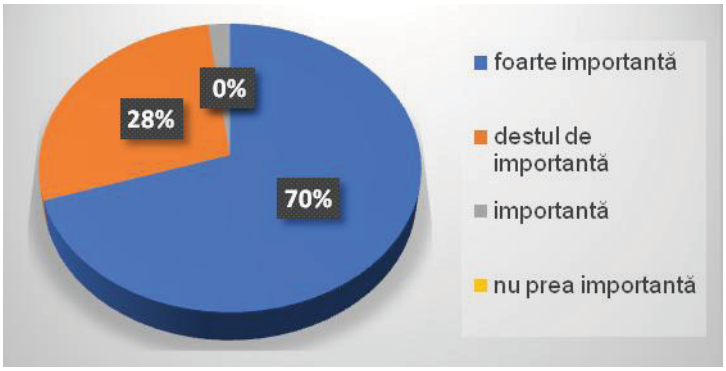


Fig.1. Importanța introducerii activităților de socializare în programul de pregătire

Părinții chestionați au menționat că interacțiunea cu colegii de echipă în timpul antrenamentelor și competițiilor de înot este considerată un aspect relevant pentru dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor, în special în perioada pubertății.

Rezultatele arată că există o variație în frecvența activităților specifice desfășurate pentru dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor în afara bazinului de înot. Cu toate acestea, este important să se acorde atenție și să se promoveze aceste activități, deoarece pot contribui semnificativ la dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor, oferindu-le oportunități de interacțiune, colaborare și învățare într-un mediu diferit și diversificat.

Tabel

Preocuparea pentru dezvoltarea abilităților sociale prin desfășurarea unor activități specifice

Activități specifice desfășurate pentru dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor în afara bazinului de înot	**Constant**	**Ocazional**	**Rareori**
Organizați excursii sau tabere în care copiii să petreacă timp împreună într-un mediu diferit?	22%	66%	22%
Implicați elevii în proiecte de voluntariat pentru a ajuta și sprijini comunitatea?	8%	22%	70%
Organizați ateliere și seminarii de dezvoltare personală pentru a-i ajuta pe elevi să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, relaționare și rezolvare a conflictelor?	18%	16%	66%
Organizați întâlniri cu sportivi mai experimentați pentru a spori încrederea în sine a elevilor?	8%	48%	44%
Participați cu elevii la activități artistice și culturale, cum ar fi spectacole de teatru, expoziții de artă sau concert, pentru a aduce elevii împreună într-un context diferit și să colaboreze într-un mod diferit față de antrenamentele de înot?	10%	14%	76%

Rezultatele obținute la testele de pregătire fizică și specifică nu indică diferențe foarte mari între cele două grupe supuse experimentului. iar cele obținute la testarea sociometrică indică faptul că cele două grupuri supuse cercetării sunt relativ omogene. În cadrul grupului IA s-au înregistrat 3 subiecți „populari”, 9 „acceptați”, 2 „indiferenți” și 11 „marginalizați”. În grupul II B s-au înregistrat 2 subiecți „populari”, 10 „acceptați”, 3 „indiferenți” și 10 „marginalizați”. Observăm că grupurile sunt aproximativ identice la nivel de relaționare și socializare.

Valoarea psihosocială de tip preferențial „marginalizați” scoate în evidență faptul că subiecții din grupul I A, se încadrează în intervalul -0,45 și -0,08, iar cei din grupul II B în intervalul -0,33 și -0, 04. Grupul I A a înregistrat 11 subiecți „marginalizați”, iar grupul II B 10 subiecți „marginalizați”.

În acest context s-a impus necesitatea elaborării *Programului privind socializarea copiilor de vârstă pubertară prin intermediul înotului și în taberele școlare.*

CONCLUZII

1. Analiza literaturii de specialitate relevă o problemă semnificativă legată de socializare în cadrul activității de înot. Deși înotul este deseori asociat cu dezvoltarea fizică, este evident că există aspecte sociale esențiale care pot influența dezvoltarea holistică a copiilor implicați în acest sport.

2. Rezultatele obținute reprezintă un suport puternic pentru a susține implementarea *Programului privind socializarea copiilor de vârstă pubertară prin intermediul înotului și în taberele școlare*, prin intermediul căruia preadolescenții vor avea șansa de a interacționa cu alți copii, de a învăța să lucreze în echipă, de a-și dezvolta abilități de comunicare și atitudinea socială. De asemenea, participarea la acest program îi va ajuta să-și dezvolte gândirea creativă și să se simtă parte a unui grup solidar.

3. Relaţionarea manifestată pe parcursul antrenamentelor sportive, al jocurilor de grup şi al celor de echipă este definitorie pentru socializarea sportivilor, astfel că integrarea pe parcursul jocului este mult mai uşoară, naturală şi îşi menţine efectele şi după finalul acestuia. Cert este că odată creată această legătură socială, odată admis sportivul în cadrul grupului, el va continua să dezvolte în mod natural legăturile sociale, iar pragul integrării, odată trecut, va fi îndepărtat. Considerăm că jocul este una dinte metodele eficiente de socializare în cadrul antrenamentelor.

Referințe:

1. BASSON J.C., SMITH A. La socialisation par le sport: revers et contre-pied. Les representation sociales du sport de rue. În: *Les annales de la recherche urbaine*, no 79. disponibil pe https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1998_num_79_1_2175 [Accesat: 23.01.2022]
2. DRUTA G., JURCAU M. *Jocul în cadrul activităților complementare*. București: Sport-Turism, 1979. 211 p, ISBN 979877321

3. BRADEA, A., BLANDUL, V.C. The impact of mass-media upon personality development of pupils from primary school. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2025, pp. 298-301, ISSN 410087
4. DRAGNEA, A., BOTA, A. *Teoria activităţilor motrice*. București: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1999. 309 p. ISBN 973-87886-0-9
5. EPURAN, M. *Aspecte ale socializării în activitatea sportivă*. În: Revista *Ştiinţa sportului*, 1998, nr. 13.
6. EPURAN, M. *Psihologia sportului de performanță*: *Teorie și practică*. București: FEST, 2001.

FORMATUL LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ TELEVIZATE. EXPERIENȚĂ ÎN CADRUL PROIECTULUI EDUCAȚIE ON-LINE

TELEVISION FORMAT OF PHYSICAL EDUCATION LESSON. EXPERIENCE WITHIN THE ON-LINE EDUCATION PROJECT

Alina NISTREAN, ORCID:
Instituția Privată Liceul „Da Vinci”,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 797.2:796.015:37.035-057.874 e-mail: alinanistrean@liceuldavinci.md

Physical education is vital in schools, shaping students' personalities through socio-psychomotor activities. Yet, traditional gym lessons aren't always accessible. Televised classes, part of the "Online Education Project," provide a practical solution. They benefit from broad accessibility; absentees can catch up from home, ensuring no one misses out on physical activity. Furthermore, televised lessons can be customized to meet students' unique needs. Students can learn at their own pace, repeating exercises as necessary, a valuable feature for those with special requirements. Moreover, these lessons offer an extensive range of exercises, accessible worldwide. In summary, physical education is an essential component of the curriculum. Televised lessons from the "Online Education Project" address the challenges of traditional classroom settings by increasing accessibility and personalization, ensuring that all students can benefit from a wide array of physical activities, regardless of their circumstances.

Keywords: *video lessons, digital educational resources.*

INTRODUCERE

În urma declanșării pandemiei de COVID-19, școlile din Republica Moldova au fost închise, ceea ce a creat dificultăți elevilor și profesorilor în procesul de învățare. Pentru a sprijini elevii, părinții și profesorii, Primăria municipiului Chișinău și Ministerul Educației și Cercetării au inițiat proiectul: **„Educație On-line”**.

Proiectul a fost implementat în mai puțin de trei săptămâni, cu implicarea a peste 300 de profesori din 69 de instituții de învățământ. În prima fază au fost create 2.150 de lecții video, care au fost accesibile elevilor, profesorilor și părinților din întreaga țară. Lecțiile au fost disponibile în limba română și în limba rusă, pentru toate clasele de (I–XII).

MATERIAL ȘI METODĂ

Formatul lecției de educație fizică televizată presupune utilizarea unui cadru didactic și a unor materiale și metode specifice. Cadrul didactic este responsabil de planificarea, desfășurarea și evaluarea lecției.

Pentru a realiza lecțiile, am folosit următoarele tehnici: *cercetarea materialului de specialitate* – au fost proiectate subiectele propuse spre realizarea lecțiilor în cadrul

modulului „Atletism”, modul obligatoriu; *observaţia şi analiza documentelor* – pentru fiecare lecţie filmată a fost realizat un scenariu model propus de către organizatorii proiectului; *vizionarea şi analiza videourilor* filmate şi distribuite de către alţi profesori, instructori de sport din alte ţări.

CONSTATĂRI ŞI REZULTATE

În cadrul proiectului „Educaţie On-line”, în calitate de profesoară de educaţie fizică am realizat împreună cu echipa de proiect sub ghidajul coordonatorului, Nicolae Bragarenco, dr., conf. univ., ***10 lecţii.*** Pentru fiecare lecţie a fost conceput un scenariu, realizate PPT-uri. Lecţiile filmate:

Nr. d/o	**Clasa**	**Subiectul lecţiei**	**Codul QR**	**Subiectul lecţiei**	**Codul QR**
	a V-a	Atletism, disciplină sportivă. Exerciţii speciale atletice		Alergare de viteză, startul de sus startul,	
	a VI-a	Sărituri de pe loc cu trecerea obstacolelor orizontale şi verticale		Aruncarea mingii mici de pe loc şi din deplasare în ţinta verticală	
	a VII-a	Alergare de viteză startul de jos, lansarea de la start, finişarea		Săritura în lungime	
	a VIII-a	Aruncarea mingii mici la distanţă			
	a IX-a	Marş sportiv, tehnica marşului sportiv		Alergare de ştafetă. Transmiterea bastonului	

Scopul proiectului: crearea unei surse alternative (bibliotecă de lecţii filmate) de învăţare.

Obiectivele proiectului

1. Crearea, în timp util, a lecțiilor filmate, la toate disciplinele de bază, pentru acoperirea conținuturilor curriculare proiectate pentru lunile aprilie-mai;

2. Urcarea lecțiilor filmate pe o platformă unică, cu acces gratuit, pentru toți utilizatorii;

3. Suplinirea formei de predare cu prezență fizică prin modele de predare de la distanță;

4. Crearea alternativelor de predare online (sincron și asincron)

Model de scenariu al unei lecții video

Disciplina: *Educație fizică, Modulul Atletism, clasa a VI-a, lecția 1*

Subiectul: Aruncarea mingii mici pe loc și din deplasare în ținta verticală.

Etapa lecției	Nr. diapozitiv/ Scenariul lecției
Evocarea	**D1** Bună ziua elevi, numele meu este Alina Burduh și sunt profesoară de educație fizică la IPLT „M.Kogălniceanu” din mun. Chișinău. Vreau să începem lecția de astăzi cu un citat al marelui poet roman Horațiu: „Organismul fără mișcare se aseamănă cu apa stătătoare”. Sunteți de acord cu afirmația? Oare, de ce este importantă mișcarea? **D2** Să descoperim împreună care sunt motivele ce te îndeamnă să faci mișcare! Desigur • Câștigi un corp frumos și sănătos, Câștigi stimă de sine, Devii dinamic și activ, Înveți să îți controlezi emoțiile, Înveți să fii perseverent, Înveți să lucrezi în echipă Ceea ce vom face și noi astăzi la lecție. Da, nu uitați să completați și voi lista.
Realizarea sensului	**D3** Subiectul lecției este: Aruncarea mingii mici pe loc și din deplasare în ținta verticală. **D4** Pentru realizarea lecției vom avea nevoie de: 1. O minge mică sau un ghem; 2. Obiecte orientative pentru țintă (un cerc sau o foaie de hârtie) **D5** Propun să începem cu rubrica curiozități: Știați că, din probele de aruncări, aruncarea suliței și a discului sunt unele dintre cele mai vechi probe practicate la Jocurile Olimpice Antice? Și care nu lipseau de la nicio vânătoare și de la nicio luptă. **D6** Să ne reamintim care sunt probele principale de aruncări în concursurile oficiale de atletism. Avem: Aruncare de tip lansare (aruncarea discului și a ciocanului) Aruncare de tip împingere (aruncarea greutății) și Aruncare de tip azvârlire (aruncarea suliței și a mingii mici). **D7** Aruncarea este o mișcare naturală a omului. Aruncarea mingii mici nu face parte din programul concursurilor atletice oficiale internaționale. Ea este o probă de aruncare specifică educației fizice și sportului școlar.

	D8 Fazele aruncării mingii mici de pe loc sunt: Priza și aruncarea mingii **D9** Priza este poziția mâinii în momentul în care ținem mingea. Cum se ține mungea? 1. Ținerea mingii se face doar cu degetele 2. Mingea nu va atinge podul palmei 3. Degetele vor fi puțin depărtate **D10** Ați pregătit mingile? Vom începe mișcarea cu exerciții pentru ținerea mingii Jonglarea mingii mici în fața pieptului; **D11 D12** Jonglarea mingii deasupra capului; **D13 D14** Aruncarea și prinderea mingii după bătaia din palme; **D15 D16** Aruncarea și prinderea mingii după bătaia din palme în față și la spate; **D17 D18** Aruncarea și prinderea mingii mici de la sol cu o mână; **D19 D20** Aruncarea mingii mici cu mâna dreaptă la sol și prinderea cu stânga; **D21 D22** Aruncarea mingii mici cu mâna pe la spate la sol și prinderea cu cealaltă; **D23 D24** **D25 Despre aruncare și cum trebuie ea îndeplinită vă spun în continuare.** **La aruncare** 1. Brațul cu mingea este plasat înapoi, cotul ridicat în sus; 2. Umărul opus brațului de aruncare îndreptat spre înainte; 3. Distanța între picioare este de un pas; 4. Trunchiul în timpul aruncării se răsucește și se deplasează înainte; 5. Mingea va fi eliberată pe o traiectorie sus înainte; 6. Aruncarea se face prin ridicarea cotului spre înainte. **D26** 1. Din poziția stând brațul cu mingea se va ține întins sus; 2. Păstrând poziția se va produce biciuirea din articulația mâinii spre jos; 3. Mingea va fi direcționată cât mai aproape de poziția corpului sau în ținta plasată pe sol. Începem cu exercițiile: Aruncarea mingii mici la sol prin biciuirea labei mâinii, brațul sus; **D28 D29** Aruncarea mingii mici la țintă de pe sol prin biciuirea labei mâinii, brațul sus; **D30 D31** **D32** În continuare vom învăța tehnica aruncării mingii mici de pe loc **D33** Pentru a îndeplini corect aruncarea accentuăm**:** Brațul de aruncare se va deplasa către înapoi Trunchiul va îndeplini o extensie și întoarcere Piciorul din spate pe vârf Umărul opus brațului aruncător îndreptat spre înainte Aruncarea prin biciuirea din articulația labei mâinii

	D34 Să începem exercițiile. Din poziția stând, trecerea în poziția de aruncare și revenire; **D35** Din poziția stând, trecerea în poziția de aruncare și imitarea aruncării; **D36 D37** Aruncare la țintă apropiată (perete) prin tehnica însușită; **D38 D39** Aruncare la țintă verticală depărtată prin tehnica însușită; **D40 D41** **D41** Următoarele exerciții vor fi pentru învățarea aruncării din deplasare **D42** Ce trebuie să știm despre deplasare? ✓ Deplasarea va fi obișnuită de 4-5 pași; ✓ La ultimii doi pași brațul de aruncare se va deplasa înapoi; ✓ Odată cu deplasarea brațului înapoi, trunchiul se va răsuci și se va extensa; ✓ Ultimul pas va produce stoparea deplasării prin piciorul din față ✓ Odată cu stoparea deplasării, brațul va produce aruncarea prin mișcare bruscă sus înainte. Exerciții pentru imitarea aruncării după deplasare; **D43 D44 D45** Imitarea aruncării după deplasare cu viteză sporită; **D46 D47** Aruncare la țintă verticală de la diferite distanțe; **D48 D49**
Reflecție	**D50** Sunteți bravo! Dacă doriți să știți care sunt valoriile medii de aruncare a mingii mici corespunzătoare vârstei voastre vă spun eu: Băieții – 33 m Fetele – 23m **D51** La final să ne cunoaștem eroii! Atleți moldoveni care au reprezentat țara cu demnitate la cele mai prestigioase competiții. Ion Luchianov, la proba de alergare cu obstacole 3000 m a ocupat locul 10 la Olimpiadă, Zalina Petrivskaia la proba aruncarea ciocanului a ocupat locul 5 și Dimitriana Surdu calificată la ediția de la Tokyo. Vă mulțumesc pentru atenție și vă doresc o zi frumoasă în continuare.

CONCLUZII

Lecția de educație fizică televizată reprezintă o modalitate inovatoare de învățare-predare-evaluare a disciplinei prin intermediul televiziunii. Totodată, e o modalitate perfectă care asigură continuitatea procesului educațional la distanță.

Lecțiile din cadrul proiectului servesc drept auxiliar didactic pentru elevi și profesori. Proiectul este o contribuțe la realizarea Obiectivului dezvoltării durabile 4 - Educație de calitate – asigurarea unei educații calitative, incluzive și echitabile; promovarea oportunităților de învățământ (pentru toți cetățenii, pe tot parcursul vieții).

Cu toate acestea, este esențial să se păstreze un echilibru și să se recunoască că educația fizică televizată nu poate înlocui în totalitate interacțiunea și supervizarea directă a unui profesor sau a unui antrenor.

În final, lecțiile de educație fizică televizată reprezintă un instrument valoros pentru a încuraja elevii să fie mai activi, mai sănătoși și să adopte un stil de viață mai echi-

librat, cu condiția să fie parte a unei abordări mai largi și să fie integrate într-un plan general de sănătate.

Bibliografie:

1. IONESCU, M., ILIE, C. Educația fizică online: oportunități și provocări. În: *Revista de Pedagogie*, 2021, nr. 74(2), p. 123-134.
2. TĂNASE, M., PÂRVU, I. Educația fizică online: o provocare pentru elevi și cadre didactice. În: *Revista de Cercetare și Practică Pedagogică*, 2021, nr. 20(3), p. 123-134.
3. BARNES, M., & O'NEILL, J. **The effectiveness of televised physical education: A systematic review. In: *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2011, no 6(1), pp. 121-131.

PREGĂTIREA STUDENȚILOR ÎN CADRUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ UTILIZÂND ELEMENTE DIN ORIENTAREA SPORTIVĂ

STUDENT TRAINING WITHIN PHYSICAL EDUCATION LESSONS USINGELEMENTS FROM SPORTS ORIENTEERING

Mihail ONOI, ORCID: 0000-0002-7879-3245
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport,
Chișinău, Republica Moldova
*Andrei GOLOVEI, ORCID: **0**000-0002-0856-0753*
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova
Ecaterina LUNGU, ORCID: 0000-0001-9262-2816
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport,
Chișinău, Republica Moldova

CZU: 378.037.1:796.4:378.02

e-mail: turspor@gmail.com
e-mail: andrei.golovei@gmail.com
e-mail: kathya@mail.ru

The concept of physical education and sports in higher education of the Republic of Moldova is based on the training of the necessary skills for students, which will lay the foundations for ensuring a healthy way of life, the development of motor skills, orientation in space, etc. All of these are essential elements that must be found in the physical education lesson from university institutions. Thus, sports orientation can provide students with the necessary skills, in a world where we are constantly on the move. The purpose of the research is to highlight the orientation elements capable of forming skills that ensure students the orientation in the environment. This fact required the use of specialized literature, but also pedagogical observation of first-year students from various higher education institutions. The results of the research show that sports orientation is capable of training the skills to students of the higher education institution faculties: orientation in the field, movement in a direction based on the use of landmarks in the field, identification of reference areas that need to be identified, etc.

Keywords: *physical education, sports orientation, students.*

INTRODUCERE

La ora actuală lecțiile de educație fizică organizate în mod obișnuit cu studenții anului I și II de la diverse facultăți de profil ale instituțiilor de învățământ superior au loc reieșind din potențialul bazei tehnico-materiale a instituției, numărul de cadre didactice care asigură realizarea disciplinei din planul de învățământ, modul de elaborare a orarului la nivel de facultăți sau instituție. Concepția predării educației fizice în învățământul

superior vizează o serie de aspecte axate pe: adaptarea conţinutului lecţiei având la bază condiţiile materiale, tradiţiile universităţii, interesul şi opţiunile studenţilor pentru anumite exerciţii fizice; formarea culturii de a duce un mod sănătos de viaţă prin mișcare și, nu în ultimul rând, utilizarea globală a competențelor obținute în cadrul lecției de educație fizică [1, p. 4]. Totodată, orientarea sportivă în cadul lecției de educație fizică în instituțiile superioare de învățământ superior are o serie de avantaje, deoarece este un mijloc de eficientizare a abilităților fizice și intelectuale ale studenților [2, p. 7].

În acest context, elementele din proba de orientare sportivă reprezintă aspecte care pot asigura studenților instituțiilor de învățământ superior o serie de competențe de orientare în spațiu ce vor fi transpuse în practică în viața de zi cu zi, dar și dezvoltarea abilităților fizice și intelectuale ale acestora.

Scopul cercetării constă în evidențierea elementelor de orientare sportivă susceptibile de a forma competențe, care să asigure studenților adaptarea la diverse situații în mediul social.

Obiectivele cercetării:

1.Fundamentarea teoretică privind pregătirea studenților în cadrul lecțiilor de educație fizică utilizând elemente din proba de orientare sportivă.

2. Identificarea elementelor din proba de orientare sportivă utilizate la lecțiile de educație fizică cu studenții instituțiilor de învățământ superior.

3. Competențele obținute de studenții facultăților instituțiilor de învățământ superior ca rezultat al utilizării elementelor din proba de orientare sportivă în cadrul lecției de educație fizică.

MATERIAL ȘI METODĂ

În scopul realizării studiului au fost aplicate metode care au asigurat realizarea obiectivelor stabilite, iar dintre acestea se pot enumera: analiza literaturii științifico-metodice de specialitate, observația pedagogică. Studiul s-a axat pe utilizarea de către studenți a materialelor specifice probei de orientare, și anume: busole, hărți ale zonelor în care au avut loc lecțiile de educație fizică, legende ale hărților, semne topografice de orientare etc.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Tehnicile și acțiunile tactice de orientare în teren ascund mari oportunități pentru educația fizică, în special pentru dezvoltarea intereselor cognitive, calităților moral-volitive și cultivarea simțului colectivismului studenților, metoda jocului asigurând dezvoltarea potențialului educațional, individualitatea acestuia și atitudinea creativă față de activitate [3, 4].

În funcție de condițiile activității care au avut loc, profesorii de educație fizică din cadrul instituțiilor superioare de învățământ superior au selectat de sine stătător exerciții și jocuri care să-i ajute pe studenți să stăpânească tehnici de orientare în teren pe care le-au putut executa atât în regim static, cât și dinamic. În acest scop au fost desfășurate lecții de educație fizică axate pe elemente din orientarea sportivă cu studenții de la diverse facultăți, anul I și II de studii, care au constat în: orientarea cu harta topografică,

orientarea cu busola, deplasarea pe o anumită direcție cu busola și harta topografică, tehnica stabilirii locului de stație, tehnica ocolirii obstacolelor etc. (Fig. 1).

O bună parte a activităților realizate la lecția de educație fizică cu studenții au presupus utilizarea busolei pentru orientarea sportivă. La lecțiile de educație fizică cadrele didactice, în primul rând au familiarizat studenții cu tipurile de busole și cu aspectul caracteristic al acestora. Totodată, au explicat cum aceasta poate fi aplicată și care este modalitatea de lucru în teren, oferind studenților oportunitatea de a se orienta după busolă.



Fig. 1. Elemente din orientarea sportivă utilizate la lecția de educație fizică cu studenții instituțiilor de învățământ superior

La orientarea cu harta studenții au avut sarcina să deseneze harta topografică a unei zone de pe teriotirul Universității, după care profesorul a desenat pe acestea traseul și a aplicat zona de aflare a punctelor de control, pe care studenții au avut sarcina să le găsească.

În procesul de deplasare pe o direcție cu busola și cu harta topografică studenții au asimilat noțiunea de azimut și au identificat cu ajutorul hărții reperele din teren lângă care s-au aflat punctele de control instalate de profesori.

Procesul de stabilire a locului de stație a presupus ca studentul, în procesul de orientare, singur să-și identifice locul din teren unde se afla în momentul în care profesorul l-a stopat pentru a demonstra acest element, dar a putut utiliza și telefonul mobil pentru a accesa un sistem GPS.

Un alt element pe care studenții au avut sarcina de a-l executa a fost cel de ocolire a obstacolelor naturale și artificiale care a presupus utilizarea tehnicii de ocolire cu

sprijin pe repere vizibile (obiecte de pe teritoriul Universităţii), a tehnicii triunghiulare şi dreptunghiulare.



Foto 1. Elemente de orientare sportivă asimilate de studenţi la lecţia de educaţie fizică

Procesul de practicare a orientării sportive la lecţiile de educaţie fizică cu studenţii instituţiilor de învăţământ superior a fost influenţat de o serie de factori care au asigurat succesul lecţiei de educaţie fizică, dar şi au stimulat interesul studenţilor faţă de orientarea sportivă. Printre aceştia se pot enumera: gradul de dezvoltare a abilităţilor topografice ale studenţilor, necesitatea dezvoltării calităţilor motrice, cu precădere a vitezei şi rezistenţei, abordarea multidisciplinară a lecţiei de educaţie fizică, dar şi dezvoltarea aspectelor intelectuale.

Pentru învăţarea elementelor de orientare sportivă, cadrele didactice care au realizat orientarea sportivă cu studenţii au ţinut seama de o serie de principii, care au asigurat competenţele necesare studenţilor pentru orientarea în spaţiu fie în mediul rural sau cel urban dintr-o anumită zonă geografică (Fig. 2).

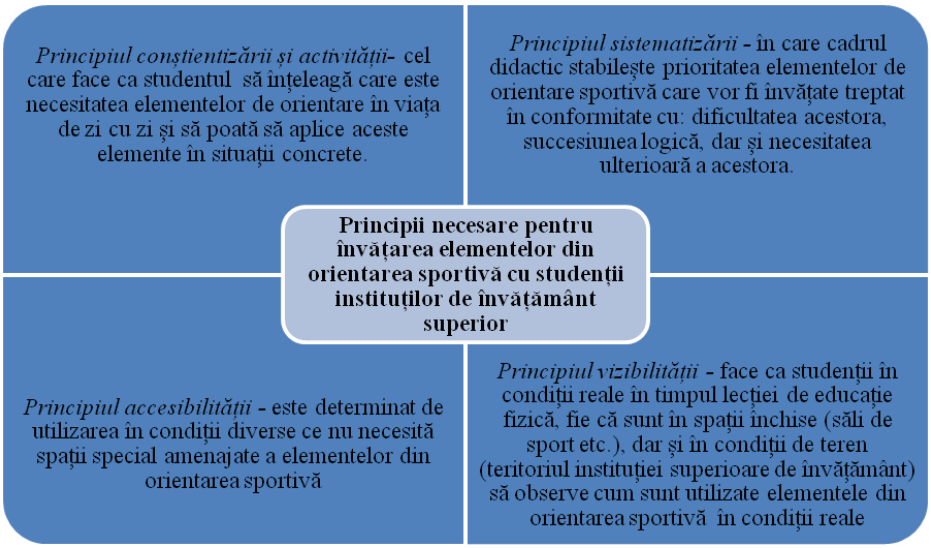


Fig. 2. Principii necesare pentru învăţarea elementelor din orientarea sportivă cu studenţii instituţiilor de învăţământ superior

În rezultatul utilizării elementelor de orientare sportivă în cadrul lecțiilor de educație fizică în instituțiile de învățământ superior s-a observat un interes sporit al studenților de a asimila elementele de orientare sportivă, care au condus la formarea unor competențe necesare în viața de zi cu zi în diverse situații (Fig. 3).

De altfel, în scopul asigurării succesului și formării competențelor la studenți în rezultatul utilizării elementelor din orientarea sportivă, cadrele didactice au utilizat diverse forme de însușire a materialului: desenarea cu studenții a hărții topografice a unei zone de pe teritoriul Universității, au vizionat secvențe video ce explică utilizarea busolei și a hărții topografice, au utilizat jocuri bazate pe orientarea în spațiu cu și fără obiecte etc.

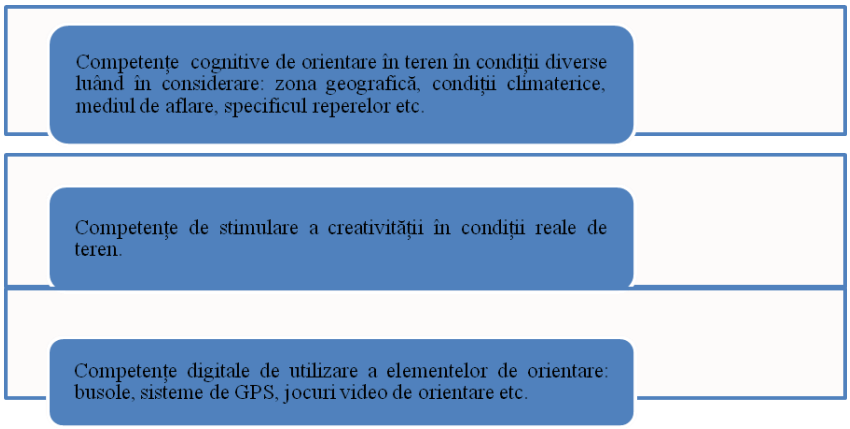


Fig. 3. Competențe obținute de studenții instituțiilor de învățământ superior în cadrul lecției de educație fizică utilizând elementele din orientarea sportivă

Se poate menționa faptul că diversificarea lecției de educație fizică cu studenții instituțiilor de învățământ superior trebuie să reprezinte o sarcină importantă a cadrelor didactice care asigură disciplina conform planului de învățământ. În acest sens, orientarea sportivă reprezintă o probă de sport ale cărei elemente pot fi cu ușurință utilizate în cadrul lecției pentru a forma la studenți o serie de competențe care au fost identificate în cadrul cercetării, acestea fiind la ora actuală utilizate pe scară largă de către societatea modernă: ex.: utilizarea sistemelor de GPS pentru a identifica o stradă, zonă etc.

CONCLUZII

Utilizarea orientării sportive în cadrul lecțiilor de educație fizică cu studenții instituțiilor de învățământ superior asigură o legătură interdisciplinară ce permite studenților să-și dezvolte nu doar calitățile motrice, dar și pe cele moral-volitive și intelectuale. Elementele de bază ale orientării sportive care pot fi utilizate în pregătirea studenților se referă la: orientarea cu busola, harta topografică, deplasarea pe o direcție cu busola și harta, stabilirea locului de stație și ocolirea obstacolelor naturale și artificiale.

Lecțiile de educație fizică cu studenții bazate pe elementele de orientare sportivă trebuie să se bazeze pe o serie de principii care asigură succesul proceselor de învățare și formarea competențelor cognitive, de stimulare a creativității, digitale, necesare studenților în viața de zi cu zi, indiferent de mediul în care aceștia se află.

Referințe:

1. MORARI, A. *Educaţie fizică (curriculum universitar)*. Bălți: USARB, 2011, p. 4. Disponibil: http://tinread.usarb.md:8888/jspui/handle/123456789/150 [Accesat: 14.09.2023]
2. СУХАНОВА, М.Г. *Спортивное ориентирование как одно из средств воспитания физических и интеллектуальных способностей студентов*: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2004. с.7. Disponibil: https://www.dissercat.com/content/sportivnoe-orientirovanie-kak-odno-iz-sredstv-vospitaniya-fizicheskikh-i-intellektualnykh-sp [Accesat: 11.09.2023]
3. ONOI, M., MINDRIGAN, V. Utilizarea de către cadrele didactice a elementelor din proba de orientare sportivă în cadrul lecțiilor de educație fizică. În: *Formarea continuă a specialistului de cultură fizică în conceptul acmeologic modern*: Materialele Conferinței științifice internaționale. Ediția I. Chișinău: Valinex, 2020, p. 52-57. ISBN 978-9975-68-417-0
4. БОЛОТИН, А.Э., СИЛЬЧУК, С.М., СИЛЬЧУК, А.М., ЩЕДРИН, Ю.Н. Спортивное ориентирование в системе физической подготовки студентов. Учебное пособие. СПб: СПбГУ ИТМО, 2009. 89 с. Disponibil: https://books.ifmo.ru/book/490/sportivnoe_orientirovanie_v_sisteme_fizicheskoy_kultury_studentov.htm [Accesat: 12.09.2023]

SAFEGUARDING CHILDREN IN SPORT

SIGURANȚA COPIILOR ÎN SPORT

Svetlana PATRAS, ORCID: 0000-0001-6335-0743
State University of Physical Education and Sport,
Chisinau, Republic of Moldova

CZU: 364.442.6:796-053.2 e-mail: svetlana.ceban85@gmail.com

Cuvinte-cheie: *protecția copilului, sport, cercetare, politică de protecție, cod de etică, părinți, antrenori, copil.*

ACTUALITY

Football is one of the most popular sports worldwide and millions of children around the world are involved in it. Many of them play, whether in organised matches or tournaments. At the same time, almost all children follow a favorite team, learning valuable life lessons such as loyalty and team work. In this context, involving children in playing football requires ensuring and respecting their right to a safe environment, a culture of respect and understanding within the football team. Every child has the right to enjoy football in a safe and inclusive environment, free from any form of abuse, harassment or exploitation, and the failure to ensure all the aforementioned conditions is a violation of children's rights.

Over the last few years, orientations aimed at ensuring the safety of children involved in football were internationally established (FIFA) by promoting the child protection policy covering the pro-active actions taken by football clubs to promote and ensure the well-being of children and protect them from certain risks when playing football. At the same time, UEFA through its Strategy 2019-2024 "Together for the future of football" established the need to promote the child protection policy in order to make both coaches and managers accountable for high values and standards. UEFA defines the child's safeguarding as "the organization's responsibility to ensure that football is a safe, positive and enjoyable experience for all children and that all children are kept safe from harm (including abuse) when involved in football, in all capacities and at all levels".

At national level, the Moldovan Football Federation (MFF) takes an interest in the development of a safe environment for children playing football, observing the principles laid down by UEFA and FIFA. In this context, FAM in partnership with Terre des hommes Moldova (Tdh), have started the implementation of the project named "Safe football for children in Moldova", aimed at ensuring a safe and protective environment for all children practicing football in the Republic of Moldova.

Safeguarding children in Sport/football is a priority both at the national and international level and for this reason the need to implement a child protection policy in sport.

Article 19 of the United Nations Convention on the Rights of the Child stipulates that States Parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse.

An important outcome of the UEFA project has been that Football Association of Moldova, under the lead of the UEFA FSR project "Safe football for children In Moldova", are developed attached child protection policy (manual), which was approved by FAM senior management on 15 April 2021. This safeguarding policy has since formed a basic book regarding child safeguarding in Moldova.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE RESEARCH

The purpose of research: The sociological study named **"Knowledge, Attitudes and Practices for Safeguarding Children in Football"** was designed to assess the knowledge, attitudes and practices (KAP) aimed at protecting children involved in football. The research objectives have centered on:

– determining the degree of satisfaction of the target groups (coaches, children, parents and football experts having direct or indirect contact with children involved in football) with the football club and its work;

– identifying children's perceptions of the degree of safety within the club/football team;

– determining perceptions of the risks to which children are/may be subjected while playing football;

– identifying the views and attitudes of target groups on safeguarding children in football and the need for the safeguarding measures thereof;

– establishing practices for the information of the target group on measures for safeguarding children in football;

– identifying the level of knowledge about the rights of the child and protective measures in respect thereof;

– establishing the forms of violence and the frequency of their application to children during training sessions;

– revealing the knowledge of the target group on reporting the infringements of the rights of the child to enjoy football, including the cases of violence against children.

METHODS OF RESEARCH

Following the state of emergency declared in the Republic of Moldova in March 2020, due to COVID-19 pandemic, all football clubs shut down for about 5 months. In this context, the research design has been adjusted to the new existing conditions, being determined the need for collecting all the necessary data in online form. Thus, the research has been conducted on the basis of a structured, self-managed online questionnaire via the https://docs.google.com platform, the research tool being adapted for each category of respondents (child, parent, coach).

The research community/target groups included respondents from both banks of the Dniester/Nistru River, the total number of participants in the study being of 391 individuals, of whom 204 children (girls and boys attending local football clubs), 75 parents of children attending local football clubs, accompanying their children most frequently (women and men), 57 coaches and 55 managers of football clubs and sports schools.

FINDINGS AND RESULTS

Structure of the sample designed for parents

The absence of statistical data on the demographic features of parents whose children play football has created difficulties in calculating a representative sample of parents. Thus, of the total of 75 parents surveyed, 42.7% (32) are male, and 57.3% (43) are female, about half (53.3%) of them are 30-39 years old, whilst 46.7% are more than 40 years old. Over 60% of the parents participating in the study, have a university degree plus as many parents are residing in urban areas. Over 80% of parents have only one child playing football, and over 90% of parents mentioned that the child playing football in their family is male. Most parents have children playing football who are 5-6 years old (33.7%).

Table

Structure of the sample designed for parents

		Number	**%**
Total		75	100.0%
Parents' Gender	**Male**	32	42.7%
	Female	43	57.3%
Parents' Age	**30-39 years old**	40	53.3%
	More than 40 years old	35	46.7%
Parents' Education	**Secondary Education/ Professional & Technical Studies**	27	37.0%
	University Degree	46	63.0%
Number of children in the family playing football	**1 child**	62	82.7%
	2 children	13	17.3%
Place of residence	**Urban Area**	50	66.7%
	Rural Area	25	33.3%

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Safeguarding children playing football is a topical subject for the world of football at global and national levels and that is why the toolkit for implementing the child protection policy has been developed so far. The best practices of FIFA and UEFA are to be adapted and implemented at national level as well. The efforts to establish a child protection policy in football need to be combined, ultimately creating a child-friendly and safe environment.

The sociological study named "**Knowledge, Attitudes and Practices for Safeguarding Children in Football**" have pointed out several shortcomings in understanding and taking action in the event of failure to comply with the rights of the child in football, but also on ensuring his/her protection. The main conclusions of the study revealed the following:

– a pleasure to play football among children, not being an activity imposed by parents or adults. Approximately the third part of the children want to become great footballers, the vast majority having expanded their circle of friends;

– the low participation of parents, children and coaches in information activities is reflected in the level of knowledge about the protection of children in football: the vast majority having a low and medium level of knowledge of the rights of the child;

– child protection policy even if it is approved at institutional level, it is not made known to all parents;

– the lack of knowledge about child protection policy is reflected in the ways of intervention of managers, coaches, parents and children in relation to the violation of the rights of the child. Most often children and parents turn to managers and coaches and less often to the competent bodies and the child protection officer, in case of insecurity or certain incidents within the club;

– the main way of intervention in most cases of violence is communication with the coach, child-victim, child-abuser and their parents;

– the referral of cases of violations of children's rights to competent institutions in the field is poorly achieved; only 0.5% of children and one in ten parents would call the Childline. Calling the police is also a rare practice among parents or coaches.

Following the study conducted therein, it is recommended:

– to appoint a child protection officer at the level of each institution, given that about a third of the coaches know about his/her existence in the football club where he/she works and most parents consider his/her presence very important;

– to implement the child protection policy by applying the UEFA tools at the level of all football clubs and sports schools;

– to carry out a broad information and awareness-raising campaign to inform children and parents about the rights and means of safeguarding children involved in football, given that there is a low level of information and knowledge about the rights of the child;

– to make improvements to the training system of coaches and managers of clubs on safeguarding children involved in football, determined by the situation in which knowledge is found to be misapplied in sports activity;

– to establish collaboration relationships with Child Protection Authorities, being observed a low number of parents and coaches appealing to them;

– to improve the sports infrastructure from the perspective of providing optimal and healthy conditions for the conduct of training sessions and sports activities, determined by the poor equipping of football clubs with changing rooms, showers and separate

toilets for girls and boys inside the clubs, with hot water and sewerage facilities, sports equipment, etc.;

– to create a non-discriminatory football environment adapted to the needs of all children, including children with disabilities.

Bibliography:

1. Convenția cu privire la drepturile copilului adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 22 noiembrie 1989, Republica Moldova a aderat prin Hotărârea Parlamentului nr.408-XII din 12 decembrie 1990; https://www.unicef.org/moldova/media/1401/file/Conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului.pdf
2. Codul Educației nr. 152 din 17.07.2014; https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. 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 şi potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării şi traficului; https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=18619&lang=ro
4. Child safeguarding toolkit for UEFA member associations; https://uefa-safeguarding.eu/child-safeguarding-toolkit-uefa-member- associations-english
5. GAGEA, A. *Metodologia cercetării științifice în educație fizică și sport*. București: Editura Fundației „Romania de Maine”, 1999.
6. Declarația Brunel, 2014 Declarația și Principiile Internaționale pentru un Sport Sigur; Măsurile internaționale de protecție pentru copii în sport; https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Implementation-Guide-for-organisations-who-work-with-children-A5-version-re.pdf
7. Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020” aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014; https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf
8. CULIC, I. *Metode avansate în cercetarea socială*. Iaşi: Polirom, 2004.
9. RATEAU, P. *Metodele şi statisticile experimentale*. Iaşi: Polirom, 2004.
10. PATRAȘ, S. *Politica de Protecție a copilului*, Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-57-301-6
11. Child Safeguarding Toolkit for Member Associations, FIFA.
12. Safeguarding children in Sport: A mapping study, European Commission, 2019.

La Studiul național de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor privind protecția copiilor în fotbal în Republica Moldova.au luat parte: dna Anastasia OCERETNÎI și dl Veaceslav BĂTRÂNESCU.

STUDIUL ASPECTELOR MOTIVAȚIONALE ALE PRACTICĂRII ÎNOTULUI ȘI OBȚINEREA PERFORMANȚELOR SPORTIVE LA VÂRSTA DE 9-10 ANI

THE STUDY OF THE MOTIVATIONAL ASPECTS OF SWIMMING PRACTICE AND ACHIEVING SPORTS PERFORMANCE AT THE AGE OF 9-10 YEARS

Dan Ionuț PETRE[1], ORCID:
Boris RÎȘNEAC[2], ORCID:
[1,2] Universitatea de Stat de Educaţie Fizică şi Sport,
Chişinău, Republica Moldova

CZU: 797.2:796.015-053.2
e-mail: petredanionut@yahoo.com

In this article we will present the results of a study on the motivational factors of swimming in children aged between 9-10 years. The research methods are: analysis of specialized literature, observation, statistical-mathematical methods, test method, Studying the motivation for swimming Test, adapted from N. Luskanova, consisting of 8 questions, sociological survey. The main motivating factors identified are the desire to learn to swim, health, relaxation and relaxation, competition, socialization, these were mentioned by both children and parents. On the other hand, the aspects that can contribute to achieving sports performance are effort and perseverance, swimming skills, self-confidence, training quality, parental support, effort, perseverance. Motivation plays an essential role in the general development of children between the ages of 9 and 10, but also in the development of sports skills in children of this age. When they are motivated to improve their swimming skills, they will be more willing to invest time and effort in regulated training and practice. This can lead to faster progression in what checks technique and performance in the water.
Keywords: *demotivation, motivation, performance, swimming, training.*

INTRODUCERE

Problema motivației în domeniul sportului este o temă de actualitate, deoarece este esențială pentru implicarea și performanța sportivilor. Deși stimularea materială poate fi considerată un factor important în motivarea sportivilor, nu este neapărat suficient pentru a-i angaja pe un drum extrem de greu și riscant, cum este cel al sportului de performanță.

Motivația sportivilor provine dintr-o combinație complexă de factori, inclusiv pasiunea pentru sport, dorința de a-și demonstra abilitățile și talentele, aspirația de a atinge obiectivele personale și colective și dorința de a obține recunoaștere și satisfacție prin succesul sportiv.

Mai mult decât atât, sportul îndeplinește nevoile importante ale societății și ale individului [1, p.67]. Prin participarea la activitățile sportive, sportivii se integrează în

comunitate și simt că fac parte dintr-o echipă sau un grup. În cadrul competițiilor, sportivii au oportunitatea de a-și demonstra abilitățile și de a-și depăși limitele. Astfel, sportul îi motivează pe sportivi să se implice activ, să-și depună eforturile și să se dezvolte atât pe plan personal, cât și pe cel sportiv.

Motivația în sport este o sursă importantă de succes și realizare personală pentru sportivi. Înțelegerea și susținerea acestor factori motivaționali pot contribui la încurajarea angajamentului și a performanței sportive în cadrul activităților sportive [2-4].

Scopul cercetării constă în identificarea factorilor motivaționali pentru înot, ai copiilor cu vârsta de 9-10 ani, respectiv a eventualelor bariere sau factori demotivanți care pot afecta succesul și performanța în înot și elaborarea unui program de activități cu ajutorul factorilor motivaționali care să contribuie la creșterea nivelului de motivație pentru practicarea înotului la această vârstă.

OBIECTIVELE CERCETĂRII

1. Analiza literaturii de specialitate privind factorii motivaționali care influențează copiii cu vârsta de 9-10 ani să obțină performanțe în înot.
2. Analiza factorilor care îi motivează sau îi demotivează pe copiii cu vârsta de 9-10 ani pentru practicarea înotului și atingerea performanțelor sportive prin intermediul anchetei sociologice.
3. Identificarea nivelului de pregătire generală fizică și specifică a copiilor.
4. Elaborarea programului experimental „*Eu vreau și pot obține performanțe*”.

MATERIAL ȘI METODĂ

Metodele de cercetare sunt: analiza literaturii de specialitate, observația, metode statistico-matematice, metoda testelor (Probe de pregătire fizică: Test de viteză pe 7x5m; Alergarea pe durata de 3`30``; Săritura în lungime de pe loc (cm); Genoflexiuni (1 minut), Probe de pregătire specifică: Proba de 50 m spate, Proba de 50 m liber, Bătaie din picioare ca la procedeul craul cu palmele sprijin pe plută pe distanța 25 m), Testul *Studierea motivației pentru înot,* adaptată după N. Luskanova, constituit din 8 întrebări, ancheta sociologică.

Eșantionul cercetării:

- 30 de copii cu vârsta de 9-10 ani care practică înotul (20 de subiecți de sex masculin și 10 subiecți de sex feminin) în cadrul Complexului de Natație Târgoviște și Bazinului de Înot Club Sportiv Școlar Târgoviște;
- 50 de antrenori de înot (lot alcătuit din 16 subiecți de sex feminin și 34 de subiecți de gen masculin);
- 50 de părinți ai căror copii practică înotul (29 de subiecți de sex feminin și 21 de sex masculin).

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Trecerea în revistă a constatărilor unor studii efectuate în ultimii 5-10 ani a impus atenției informații variate despre procesul de antrenament și pregătirea fizică a copiilor. De-

mersurile similare anterioare au fost adesea succinte în legătură cu motivația copiilor pentru practicarea înotului, cel puţin din punctul de vedere al caracterului. Dacă au existat anumite efecte ale motivației, acestea sunt fie irelevante, fie nu au vizat vârsta de 9-10 ani.

Aplicarea testului ***Motivația pentru înot a copiilor cu vârsta de 9-10 ani (adaptare după N. Luskanova)*** a avut ca obiectiv identificarea nivelului de motivație pentru înot și performanță a copiilor cu vârsta de 9-10 ani.

Diferențele dintre cele două grupe la indicatorii statistici sunt variabile, diferența dintre medii este mică, de 0,6 puncte, la abaterea standard diferența dintre grupe este de 0,77 puncte, minimele înregistrate sunt egale – 15 puncte, iar diferența dintre maximele grupurilor este de 1 punct. Aceste rezultate arată omogenitate privind nivelul motivației între grupul experimental și cel de al grupului de control.

Tabelul 1

Analiza nivelului motivației pentru înot la lotul experimental și la cel de control, băieți

Nr. crt	Grup experimental	Grup de control	Nivel	Puncte	Motivație
1.	SC-26 p CR- 25 p	MR-25 p	I	25-30	Motivație foarte bună
2.	I.I-24p AN-23 p AT-20 p	BM-24 p NA-23 p RN-23 p CI-21 p A I-21 p VE-21p	II	20-24	Motivație bună
3.	DF- 19 p MG-18 p BL- 17 p IA-17 p GI-15 p	BG-19 p RO-18 p DC-15 p	III	15-19	Motivație relativ bună
4.			IV	10-14	Motivație slabă
5.			V	<10	Motivație foarte slabă

Rezultatele obținute de fetele din cele două grupuri supuse experimentului, la testul *Motivația pentru înot a copiilor cu vârsta de 9-10 ani,* sunt următoarele: pe primul nivel, cu o motivația foarte bună, s-a clasat doar GM cu 26 de puncte; din grupul experimental, pe nivelul II, cu o motivație bună, se evidențiază subiecții AF cu 22 de puncte și BM cu 20 de puncte din grupul experimental și DV cu 22 de puncte, AN și IF cu câte 20 de puncte din grupul de control. Pe nivelul III, motivație relativ bună, se situează EL cu 19 puncte și MT cu 18 puncte din grupul experimental și BP și NO cu câte 18 puncte, din grupul de control.

Tabelul 2

Analiza nivelului motivației pentru înot la lotul experimental și la cel de control, fete

Nr. crt	Grup experimental	Grup de control	Nivel	Puncte	Motivație
1.	GM -26-p		I	25-30	Motivație foarte bună
2.	AF-22 p BM-20 p	DV-22 p AN-20 p IF-20 p	II	20-24	Motivație bună
3.	EL-19 p MT-18 p	BP-18 p NO-18 p	III	15-19	Motivație relativ bună
4.			IV	10-14	Motivație slabă
5.			V	<10	Motivație foarte slabă

Rezultatele anchetei sociologice arată că antrenorii, în procent de 84%, afirmă că efortul constant, susținut și perseverența sunt factori hotărâtori în obținerea de performanțe sportive de excepție. În același timp, 72% dintre antrenorii chestionați consideră că aptitudinile pentru înot sunt, de asemenea, factori determinanți ai succesului în această ramură sportivă. Totodată, un procent de 68% dintre antrenori consideră că atmosfera în timpul antrenamentelor trebuie să fie prietenoasă și relaxantă, 28% optează pentru varianta foarte competitivă și provocatoare, 2% pentru disciplină și exigență.

În opinia părinților, este necesar ca în planul de pregătire să se includă activități care să vizeze creșterea motivației pentru înot a copiilor. Majoritatea acestora (86%) consideră că este important să se acorde atenție dezvoltării motivației pentru înot în cadrul antrenamentelor. Motivația joacă un rol crucial în succesul și progresul micilor înotători, ajutându-i să-și mențină angajamentul și entuziasmul în timpul antrenamentelor, concursurilor și competițiilor. Există și părinți (12%) care consideră că nu trebuie să se acorde atenție dezvoltării motivației în cadrul antrenamentelor de înot, iar 2% au ales varianta „nu știu”.

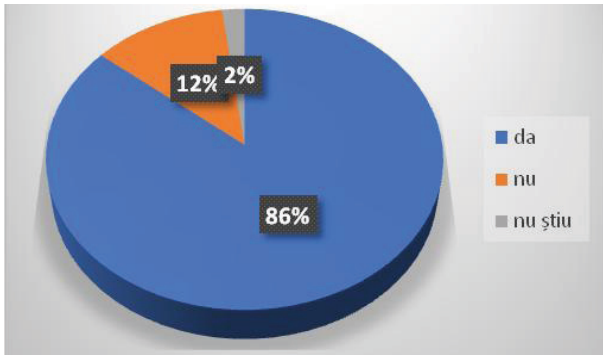


Fig. 1. Opinia părinților privind necesitatea includerii în planul de pregătire a unor activități care să vizeze creșterea motivației pentru înot a copiilor

În ceea ce privește utilizarea metodelor de întărire a motivației utilizate de antrenori în timpul antrenamentelor, 50% dintre copiii chestionați susțin că acestea sunt utilizate destul de des, iar 46% că foarte rar. La rândul lor, părinții menționază că antrenorii utilizează rar metode de întărire a motivației în cadrul antrnamentelor, iar antrenorii menționează, în procent de 52%, că fac acest lucru destul de des.

Analizând rezultatele testelor de pregătire fizică și specifică, se poate concluziona că nu există o diferență semnificativă între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește performanțele fizice. În general, subiecții din grupul experimental au înregistrat rezultate mai bune decât cei din grupul de control la majoritatea testelor. Cu toate acestea, este de menționat că valorile obținute în ambele grupuri sunt relativ apropiate, ceea ce poate indica faptul că factori precum motivația, antrenamentul și nivelul de condiție fizică inițială au un rol important în performanțele individuale ale subiecților.

Pentru îmbunătățirea performanțelor și a motivației copiilor pentru înot vom propune pentru implementare un plan de pregătire, iar la finalul implementării acestuia vom realiza testarea copiilor pentru a evidenția dinamica pregătirii fizice și specifice și creșterea nivelului motivației pentru înot.

CONCLUZII

În conformitate cu rezultatele cercetării, concluzionăm că motivația copiilor cu vârsta de 9-10 ani pentru înot poate fi dezvoltată prin activități specifice care să le ofere acestora oportunități pentru obținerea unor rezultate și performanțe tangibile.

Principalii factori motivanți sunt dorința de a învăța să înoate, sănătatea, relaxarea și destinderea, competiția, socializarea; acestea au fost menționate atât de copii, cât și de părinți. Pe de altă parte, aspectele care pot contribui la obținerea performanțelor sportive sunt efortul și perseverența, aptitudinile pentru înot, încrederea în forțele proprii, calitatea antrenamentuului, sprijinul părinților, efortul, perseverența, motivația.

Considerăm că un nivel crescut al motivației în rândul copiilor cu vârste între 9 și 10 ani care practică înotul poate un avea impact semnificativ asupra dezvoltării lor atât în plan sportiv, cât și personal.

Referințe:

1. PÂNIŞOARĂ, I, PÂNIŞOARĂ, G. *Motivarea eficientă*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2005. 296 p, ISBN 973-681-969-8
2. ANTONIALE, A., ANTONIALE, L. Structura motivațională a sportivilor de performanță. În: *Revista Studii și cercetări științifice în educație fizică și sport* (Bacău), 1998, nr.2, p.102-106.
3. BOLOGA, M., GHERGHIŞAN, D. *Posibilităţi de cuantificare a motivaţiei în activitatea sportivă*. Vol. Simpozionul Ştiinţific Naţional „*Pregătirea sportivilor de înaltă performanţă*” Bucureşti, Conferinţa Consiliului Ştiinţei Sportului, 1994, p.119-125.

4. RÎȘNEAC, B., SOLONENCO, G., DIACENCO, E., STEPANOVA, N. *Înotul. Ghid metodic pentru școlile sportive de specialitate.*Totex-Lux, Chișinău, 2018. 136 p.
5. DRAGNEA, A. Antrenamentul sportiv. București: Editura Didactica şi Pedagogică R.A, 1986. 221 p, ISBN 978-973-78885-0
6. CRĂCIUN, M. *Psihologia sportului pentru antrenori*. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Risoprint, 2014. 230 p. ISBN 978-21-7765-4

TERAPIA PRIN MASAJ CA METODĂ COMPLEMENTARĂ ÎN RECUPERAREA DEFICIENȚELOR LOMBARE

MASSAGE THERAPY AS AN ADDITIONAL METHOD IN RECOVERING LUMBAR DEFFICIENCES

Ioana POPESCU, ORCID: 0009-0006-1028-5048
Centrul Medical „Kineto FeelGood”,
Suceava, România

CZU: 615.82:617.546-007.43 e-mail: ioana_popescu_91@yahoo.com

Terapia prin masaj, ca metodă complementară în recuperarea deficienţelor lombare, se dovedeşte a fi o abordare eficientă şi adaptabilă. Studiile arată că masajul poate reduce durerea, îmbunătăţi flexibilitatea musculară şi stimula circulaţia sângelui în zona lombară. Acesta oferă beneficii semnificative pentru pacienţii cu afecţiuni precum herniile de disc sau sciatica. Importanţa acestei terapii constă şi în personalizarea sa, adaptată nevoilor individuale ale pacienţilor.

Terapeuţii prin masaj pot ajusta tehnicile şi presiunea pentru a se potrivi stării fiecărui pacient. Cu toate acestea, este esenţial să discutaţi cu specialiştii în sănătate pentru a determina adecvarea terapiei prin masaj în cazul dvs. Deşi promiţător, masajul nu trebuie să înlocuiască tratamentul medical, ci să-l completeze. În final, această metodă poate contribui semnificativ la reducerea simptomelor şi îmbunătăţirea calităţii vieţii pacienţilor cu deficienţe lombare, subliniind valoarea sa în domeniul recuperării medicale.

Cuvinte-cheie: *terapie prin masaj, recuperare, deficienţe lombare, terapie complementară.*

INTRODUCERE

Deficienţele lombare reprezintă o problemă medicală cu impact semnificativ asupra calităţii vieţii pentru milioane de persoane din întreaga lume. Aceste afecţiuni, cum ar fi herniile de disc, sciatica sau durerile cronice în zona lombară, pot provoca durere, disconfort şi limitări semnificative ale mobilităţii. În căutarea unor soluţii eficiente de tratament şi recuperare, terapia prin masaj a câştigat tot mai multă atenţie ca metodă complementară [1-4].

Terapia prin masaj este o practică veche, care a fost folosită în diverse culturi de-a lungul istoriei pentru a ameliora durerile şi a promova vindecarea. Cu toate acestea, abia în ultimele decenii cercetările ştiinţifice au început să exploreze în profunzime beneficiile acestei tehnici în contextul deficienţelor lombare [5-8].

În această introducere ne propunem să examinăm modul în care terapia prin masaj poate contribui la recuperarea deficienţelor lombare. Vom explora studiile recente care au investigat eficacitatea acestei metode, precum şi mecanismele prin care masajul poate influenţa durerea, mobilitatea şi starea generală de sănătate a pacienţilor cu astfel de afecţiuni.

Prin analiza atentă a acestor aspecte, sperăm să aducem în prim-plan rolul important pe care terapia prin masaj îl poate juca în îmbunătățirea calității vieții persoanelor afectate de deficiențe lombare și să subliniem relevanța acestei metode în domeniul recuperării medicale moderne**.**

MATERIAL ȘI METODĂ

Această secțiune a articolului detaliază metodele utilizate în studiul terapiei prin masaj ca metodă complementară în recuperarea deficiențelor lombare. Ea descrie cum a fost conceput și efectuat studiul pentru a evalua eficacitatea terapiei prin masaj în acest context. Structura acestei secțiuni este următoarea:

- Selecția participanților

Pentru a asigura o selecție diversificată, participanții au fost recrutați dintr-o populație variată de pacienți cu deficiențe lombare, care au solicitat tratament la trei clinici de recuperare din orașul X. Criteriile de includere au inclus vârsta cuprinsă între 30 și 60 de ani, diagnosticul de hernie de disc lombară confirmat prin imagistică medicală și absența contraindicațiilor pentru masaj. Au fost excluse persoanele cu antecedente de traumatisme majore ale coloanei lombare sau intervenții chirurgicale recente în zona lombară.

- Procedura de masaj

Fiecare participant a fost programat pentru 12 sesiuni de masaj terapeutic de 45 de minute fiecare. Masajul a fost efectuat de terapeuți cu experiență, specializați în terapia lombară. Tehnicile de masaj au inclus masajul suedez pentru relaxare generală, masajul de presopunctură pentru eliberarea punctelor de tensiune și masajul terapeutic specific pentru zona lombară. Fiecare sesiune de masaj a fost personalizată pentru a ține cont de starea individuală a fiecărui participant și de nivelul lor de confort.

- Grupurile de comparare sau control

Studiul a inclus și un grup de comparație care a primit terapie fizică standard, inclusiv exerciții de întindere și corecție posturală. Acest grup a servit ca referință pentru evaluarea eficacității terapiei prin masaj în comparație cu tratamentul tradițional.

- Măsurători și evaluare

Evaluarea efectelor terapiei prin masaj a inclus măsurători periodice ale durerii lombare utilizând Scala Analogică a Durerii (VAS), teste de mobilitate a coloanei lombare precum „Testul de Înclinare înainte” și evaluarea calității vieții pacienților utilizând Chestionarul SF-36. Aceste măsurători au fost efectuate la începutul studiului, după 6 ședințe de terapie și la finalul celor 12 sesiuni.

- Analiza datelor

Datele colectate au fost analizate utilizând analiza de varianță (ANOVA) pentru a evalua diferențele semnificative între grupurile de masaj și control la diferite puncte de timp. De asemenea, au fost calculate coeficienții de corelație pentru a investiga legăturile între reducerea durerii, îmbunătățirea mobilității și calitatea vieții.

- Etica și aprobarea studiului

Studiul a fost aprobat de Comitetul de Etică al Institutului de Cercetare Medicală din orașul X, iar toți participanții au furnizat consimțământ, fiind informați înainte de a fi incluși în studiu. S-a asigurat confidențialitatea datelor personale și a informațiilor medicale ale participanților conform standardelor etice.

- Limitări ale studiului

Limitările acestui studiu includ dimensiunea relativ mică a eșantionului și faptul că evaluările au fost efectuate doar pe termen scurt (la finalul celor 12 sesiuni). Studiul nu a luat în considerare efectele pe termen lung ale terapiei prin masaj.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

În cadrul acestui studiu privind terapia prin masaj ca metodă complementară în recuperarea deficiențelor lombare s-au obținut rezultate semnificative, evidențiind efectele pozitive ale masajului asupra pacienților cu afecțiuni lombare. Rezultatele și discuțiile urmăresc să analizeze și să interpreteze aceste constatări.

Reducerea durerii: Participanții din grupul care a urmat terapie prin masaj au înregistrat o scădere semnificativă a intensității durerii lombare în comparație cu grupul de comparație care a primit terapie fizică tradițională. La finalul celor 12 sesiuni, punctajele VAS ale durerii au scăzut cu aproximativ 30%, în timp ce grupul de comparație a înregistrat o scădere de doar 15%.

Îmbunătățirea mobilității: Testele de mobilitate au arătat că pacienții care au beneficiat de terapia prin masaj au avut o creștere semnificativă a flexibilității coloanei lombare. Testul de Înclinare înainte a înregistrat o creștere a distanței atinse cu aproximativ 20%, în comparație cu grupul de comparație, care a înregistrat o creștere de doar 10%.

Calitatea vieții: Chestionarul SF-36 a relevat îmbunătățiri semnificative în calitatea vieții pentru pacienții din grupul de terapie prin masaj. În special, aspectele legate de mobilitate, performanța fizică și disconfortul general au înregistrat scoruri superioare la sfârșitul celor 12 sesiuni.

Rezultatele acestui studiu susțin utilizarea terapiei prin masaj ca o opțiune eficientă și sigură pentru gestionarea deficiențelor lombare. Reducerea semnificativă a durerii și îmbunătățirea mobilității coloanei lombare confirmă eficacitatea terapiei prin masaj în ameliorarea simptomelor pacienților cu afecțiuni precum herniile de disc lombară sau sciatica.

De asemenea, îmbunătățirile semnificative în calitatea vieții subliniază beneficiile pe termen scurt ale terapiei prin masaj asupra bunăstării generale a pacienților. Cu toate acestea, este important să se sublinieze că terapia prin masaj ar trebui să fie considerată ca o metodă complementară în cadrul unui plan de tratament mai amplu. Colaborarea cu profesioniști medicali și terapeuți fizici este esențială pentru o abordare holistică a recuperării.

Este necesară continuarea cercetărilor pentru a evalua efectele pe termen lung ale terapiei prin masaj și pentru a dezvolta protocoale mai specifice pentru diferite afecțiuni lombare. Cu toate acestea, datele obținute în acest studiu sugerează că terapia prin masaj

poate juca un rol valoros în îmbunătățirea calității vieții pacienților cu deficiențe lombare și sprijină utilizarea sa ca parte integrantă a abordării recuperării medicale moderne.

CONCLUZII

Studiul privind terapia prin masaj ca metodă complementară în recuperarea deficiențelor lombare a furnizat dovezi semnificative cu privire la eficacitatea și utilitatea acestei abordări în gestionarea durerii și îmbunătățirea calității vieții pacienților cu afecțiuni lombare. Pe baza rezultatelor obținute și a analizei datelor, se pot trage următoarele concluzii:

- Reducerea durerii: Terapia prin masaj a demonstrat o capacitate semnificativă de a reduce durerea la pacienții cu deficiențe lombare. Participanții care au urmat ședințe regulate de masaj au înregistrat o scădere semnificativă a intensității durerii, evaluată prin Scala Analogică a Durerii (VAS), în comparație cu grupul de comparație care a primit terapie fizică tradițională.
- Îmbunătățirea mobilității: Terapia prin masaj a dus la o creștere semnificativă a mobilității coloanei lombare. Testele de mobilitate, precum „Testul de Înclinare înainte”, au arătat o îmbunătățire considerabilă a flexibilității la pacienții tratați cu masaj.
- Calitatea vieții: Pacienții care au participat la terapia prin masaj au raportat îmbunătățiri semnificative în calitatea vieții, conform Chestionarului SF-36. Aceste îmbunătățiri au inclus aspecte precum mobilitatea, performanța fizică și disconfortul general.
- Personalizare și siguranță: Terapia prin masaj s-a dovedit a fi o opțiune sigură și bine tolerată de către pacienți. Personalizarea sesiunilor de masaj pentru fiecare participant a permis o abordare individualizată, luând în considerare nevoile și confortul fiecăruia.

În ansamblu, aceste rezultate sugerează că terapia prin masaj reprezintă o metodă eficientă și sigură de gestionare a deficiențelor lombare. Cu toate acestea, este important să se sublinieze că terapia prin masaj ar trebui utilizată ca o metodă complementară în cadrul unui plan de tratament mai amplu, în colaborare cu profesioniști medicali și terapeuți fizici. Este necesară continuarea cercetărilor pentru a evalua efectele pe termen lung ale acestei terapii și pentru a dezvolta protocoale mai specifice pentru diferite afecțiuni lombare. Cu toate acestea, datele obținute în acest studiu susțin utilizarea terapiei prin masaj ca parte integrantă a abordării recuperării deficiențelor lombare.

Referințe:

1. CHERKIN, D.C., SHERMAN, K.J., KAHN, J., WELLMAN, R., COOK, A.J., JOHNSON, E., ... & DEYO, R.A. A comparison of the effects of 2 types of massage and usual care on chronic low back pain: a randomized, controlled trial. In: *Annals of Internal Medicine*, 2011, no 155(1), pp. 1-9.
2. FIELD, T., HERNANDEZ-REIF, M., DIEGO, M., SCHANBERG, S., &

KUHN, C. Cortisol decreases and serotonin and dopamine increase following massage therapy. In: *International Journal of Neuroscience*, 2005, no 115(10), pp. 1397-1413.

3. MOYER, C.A., ROUNDS, J., & HANNUM, J.W. A meta-analysis of massage therapy research. In: *Psychological Bulletin*, 2004, no 130(1), pp. 3-18.
4. RUAN, J.W., CHEN, M.H., LIN, M.F., CHOU, S.W., & CHOU, L.W. Effectiveness of traditional Chinese massage versus Swedish massage on functional outcomes and quality of life of patients with chronic neck pain. In: *Healthcare*, 2015, no 3(3), pp. 597-608.
5. SHERMAN, K.J., CHERKIN, D.C., HAWKES, R.J., MIGLIORETTI, D.L., & DEYO, R.A. Randomized trial of therapeutic massage for chronic neck pain. In: *The Clinical Journal of Pain*, 2009, no 25(3), pp. 233-238.
6. SMITH, M., STALLINGS, M.A., & MARINER, S. Comparative effectiveness of two massage techniques in induced state anxiety in healthy adults. In: *Journal of Complementary and Alternative Medicine*, 2003, no 9(5), pp. 847-852.
7. TSAO, J.C., EVANS, S., & SEIDMAN, L.C. *Zeltzer. Pediatric Pain*, 2007, no 9(6), pp. 543-549.
8. ZEILIG, J., & ADAM, G. Effects of therapeutic massage on the quality of life among patients with spine deformity – an RCT study. In: *Complementary Therapies in Medicine*, 2018, no 40, pp. 152-158.

IMPACTUL KINETOTERAPIEI, MASAJULUI MEDICAL ȘI AL TEHNICILOR DE DEPRESURIZARE ÎN REABILITAREA SPONDILOZEI LOMBARE

THE IMPACT OF KINETOTHERAPY, MEDICAL MASSAGE AND DEPRESSURIZATION TECHNIQUES IN THE REHABILITATION OF LUMBAR SPONDYLOSIS

Mihai Vasilica POPESCU, ORCID: 0009-0004-8203-7241
Centrul Medical „Kineto FeelGood”,
Suceava, România

CZU: 616.711-002:615.8
e-mail: lik_mahay@yahoo.com

Spondiloza lombară este o afecțiune comună a coloanei vertebrale care afectează milioane de oameni din întreaga lume. Durerea lombară cronică și limitarea funcțională asociată cu spondiloza lombară pot avea un impact semnificativ asupra calității vieții pacienților. În ultimele decenii, kinetoterapia, masajul medical și tehniciile de depresurizare au câștigat tot mai multă atenție ca metode non-chirurgicale de tratare și reabilitare a acestei afecțiuni. Acest articol își propune să exploreze impactul acestor terapii complementare în reabilitarea spondilozei lombare.
Cuvinte-cheie: *kinetoterapie, masaj, reabilitare, spondiloză.*

INTRODUCERE

Spondiloza lombară, o afecțiune degenerativă a coloanei vertebrale lombare, reprezintă una dintre cele mai răspândite cauze de durere la nivelul spatelui inferior în întreaga lume [1-4]. Această afecțiune afectează calitatea vieții pacienților și poate implica simptome variate, cum ar fi durerea lombară, rigiditatea, senzația de amorțeală și slăbiciunea membrelor inferioare. Cu toate acestea, în ciuda prevalenței sale semnificative, nu există un tratament unic și universal recunoscut pentru spondiloza lombară.

În ultimele decenii, s-a acordat o atenție crescută terapiilor conservatoare în abordarea acestei afecțiuni [5-8]. Kinetoterapia, masajul medical și tehnicile de depresurizare au câștigat din ce în ce mai multă notorietate ca modalități terapeutice promițătoare pentru gestionarea simptomelor și îmbunătățirea funcției la pacienții cu spondiloză lombară [2, 7, 9, 10].

Această lucrare de cercetare se concentrează asupra impactului kinetoterapiei, masajului medical și tehnicilor de depresurizare în reabilitarea spondilozei lombare. Vom explora beneficiile acestor terapii în reducerea durerii, îmbunătățirea funcției și a calității vieții pacienților cu spondiloză lombară. De asemenea, vom analiza mecanismele potențiale prin care aceste terapii pot influența evoluția bolii.

În cele ce urmează, vom prezenta o revizuire a literaturii actuale, evidențe clinice și cercetări relevante care susțin eficacitatea acestor terapii. De asemenea, vom discuta

direcțiile viitoare de cercetare și implicatiile practice ale acestor descoperiri pentru profesioniștii din domeniul sănătății și pentru pacienți.

Această investigație reprezintă o incursiune în lumea terapiilor conservatoare pentru spondiloza lombară și are ca scop aducerea unei contribuții semnificative la înțelegerea modului în care kinetoterapia, masajul medical și tehnicile de depresurizare pot juca un rol vital în îmbunătățirea calității vieții pacienților cu această afecțiune.

Kinetoterapia în Reabilitarea Spondilozei Lombare

Cu siguranță! Kinetoterapia, cunoscută și sub numele de terapie fizică sau fizioterapie, joacă un rol semnificativ în reabilitarea spondilozei lombare. Iată mai multe informații despre modul în care kinetoterapia poate influența pozitiv tratamentul spondilozei lombare:

a. Redobândirea mobilității și a flexibilității: Kinetoterapia se concentrează pe exerciții fizice și tehnici care ajută la creșterea mobilității și flexibilității coloanei vertebrale lombare. Aceasta poate ajuta la reducerea rigidității și a durerii asociate spondilozei lombare.

b. Fortificarea mușchilor de spate: Exercițiile de kinetoterapie sunt concepute pentru a întări mușchii din jurul coloanei vertebrale, inclusiv mușchii lombari. Mușchii puternici de spate pot contribui la susținerea corectă a coloanei vertebrale și pot reduce presiunea exercitată asupra discurilor intervertebrale.

c. Corectarea posturii: Kinetoterapeuții pot lucra cu pacienții pentru a corecta postura incorectă sau obiceiurile de mers care pot agrava spondiloza lombară. O postură corectă poate reduce stresul suplimentar asupra coloanei vertebrale.

d. Instruirea pacientului: Terapeuții pot educa pacienții cu privire la tehnici de autoingrijire, inclusiv exerciții și metode pentru gestionarea durerii acasă. Acest aspect este important pentru gestionarea pe termen lung a spondilozei lombare.

e. Tehnici de relaxare și gestionare a durerii: Kinetoterapeuții pot introduce tehnici de relaxare, precum și tehnici de gestionare a durerii pentru a ajuta pacienții să facă față mai bine durerii cronice asociate cu spondiloza lombară.

f. Monitorizarea progresului: Terapeuții kinetoterapeuți lucrează îndeaproape cu pacienții pentru a monitoriza progresul în timpul terapiei fizice și pentru a face ajustări atunci când este necesar.

g. Prevenirea recidivelor: Kinetoterapeuții pot educa pacienții cu privire la modalitățile de prevenire a recidivelor, inclusiv exerciții și practici de stil de viață care să ajute la menținerea sănătății coloanei vertebrale lombare pe termen lung.

Este de subliniat că un program de kinetoterapie pentru spondiloza lombară ar trebui personalizat pentru fiecare pacient, deoarece nevoile și starea fiecărei persoane pot varia. Un kinetoterapeut sau fizioterapeut calificat poate evalua starea specifică a pacientului și poate dezvolta un plan de tratament adaptat individual.

Masajul Medical în Managementul Durerii

Masajul medical este o terapie manuală care poate oferi beneficii semnificative pacienților cu spondiloză lombară. Prin manipularea țesuturilor moi din zona lombară, masajul medical poate reduce tensiunea musculară, crește circulația sanguină și contribui la eliberarea endorfinelor, care au efecte analgezice naturale. Masajul poate fi utilizat pentru a ameliora durerea și pentru a pregăti pacienții pentru kinetoterapie.

Tehnici de Depresurizare a Coloanei Lombare

Tehnicile de depresurizare a coloanei lombare sunt utilizate în tratarea spondilozei lombare pentru a elibera presiunea exercitată asupra discurilor intervertebrale și a nervilor din această regiune. Aceste tehnici pot oferi alinare în cazul durerilor lombare și pot ajuta la gestionarea simptomelor asociate spondilozei lombare. Iată câteva dintre aceste tehnici:

- Tracțiune spinală: Tracțiunea spinală este o tehnică în care pacientul este fixat pe o masă special concepută sau un aparat, iar coloana lombară este întinsă treptat. Aceasta ajută la crearea unui spațiu între vertebre și poate reduce compresiunea exercitată asupra discurilor intervertebrale. Tracțiunea poate fi realizată manual sau cu ajutorul aparatelor specializate.
- Manipularea spinală: Manipularea spinală este o tehnică în care un chiropractician sau un terapeut de manipulare vertebrală efectuează mișcări controlate pentru a readuce vertebrele în poziția corectă și pentru a reduce presiunea asupra nervilor. Este important să fie efectuată de un profesionist bine instruit pentru a evita complicații.
- Masaj de relaxare: Un masaj relaxant poate ajuta la reducerea tensiunii musculare și poate oferi alinare în cazul durerilor lombare. Cu toate acestea, este important ca masajul să fie efectuat de un masor calificat care să fie conștient de starea de sănătate a pacientului.
- Exerciții de întindere: Anumite exerciții de întindere pot ajuta la crearea unui spațiu în zona lombară și pot reduce presiunea asupra discurilor intervertebrale. Acestea pot include exerciții de întindere a mușchilor spatelui, șoldurilor și membrelor inferioare.
- Yoga și Pilates: Aceste practici se concentrează pe întărirea mușchilor de bază, pe îmbunătățirea flexibilității și pe corectarea posturii. Pot fi utile în menținerea sănătății coloanei vertebrale lombare și în gestionarea simptomelor spondilozei lombare.
- Terapie cu căldură și gheață: Aplicarea de căldură sau gheață în zona lombară poate ajuta la reducerea durerii și a inflamației. Alegerea dintre căldură și gheață depinde de starea specifică a pacientului și de sfatul profesionistului medical.

CONCLUZII

Concluziile privind impactul kinetoterapiei, al masajului medical și al tehnicilor de depresurizare în reabilitarea spondilozei lombare pot fi deosebit de valoroase pentru a înțelege rolul acestor terapii în tratarea acestei afecțiuni. Iată câteva concluzii generale care pot fi trase pe baza cercetărilor și a evidențelor disponibile:

- Eficiența kinetoterapiei: Kinetoterapia, care include exerciții fizice, întindere și corectarea posturii, poate fi extrem de eficientă în îmbunătățirea mobilității și a funcției coloanei vertebrale lombare la pacienții cu spondiloză lombară. Aceasta ajută, de asemenea, la întărirea mușchilor și la reducerea durerii asociate.
- Beneficiile masajului medical: Masajul medical poate oferi alinare prin reducerea tensiunii musculare, îmbunătățirea circulației sanguine și relaxarea pacienților cu spondiloză lombară. Cu toate acestea, este important ca masajul să fie efectuat de un masor calificat pentru a evita complicații.
- Impactul tehnicilor de depresurizare: Tehnicile de depresurizare, cum ar fi tracțiunea spinală sau manipularea vertebrală, pot ajuta la reducerea presiunii asupra discurilor intervertebrale și a nervilor, aducând alinare temporară. Totuși, aceste tehnici trebuie efectuate cu precauție și doar de către profesioniști calificați, deoarece pot exista riscuri asociate.
- Abordarea personalizată: Tratamentul spondilozei lombare trebuie să fie adaptat la nevoile individuale ale pacienților. Ce funcționează pentru un pacient poate să nu funcționeze pentru altul, așa că abordarea personalizată este esențială.
- Preventia și managementul pe termen lung: Terapiile enumerate mai sus pot contribui la gestionarea simptomelor și la ameliorarea funcției la pacienții cu spondiloză lombară. Cu toate acestea, este important ca pacienții să fie educați cu privire la modalitățile de prevenire a recidivelor și de gestionare a simptomelor pe termen lung prin intermediul exercițiilor și al unui stil de viață sănătos.
- Colaborarea interdisciplinară: Adesea, tratamentul spondilozei lombare implică o colaborare interdisciplinară între kinetoterapeuți, masori, chiropracticieni și medici specialiști. Acest lucru poate asigura un tratament mai cuprinzător și eficient.

În concluzie, kinetoterapia, masajul medical și tehnicile de depresurizare pot juca un rol important în reabilitarea spondilozei lombare, oferind alinare pentru pacienți și îmbunătățind calitatea vieții acestora. Cu toate acestea, fiecare pacient este unic, iar tratamentul ar trebui să fie adaptat nevoilor și stării individuale. Este crucial să consultați un profesionist medical pentru evaluarea și gestionarea adecvată a spondilozei lombare.

Referințe:

1. ADAMS, M.A., & ROUGHLEY, P.J. What is intervertebral disc degeneration, and what causes it. In: *The Spine Journal*, 2006, no 6(6), pp. 6S-10S.
2. HAYDEN, J.A., VAN TULDER, M.W., MALMIVAARA, A.V., & KOES, B.W. Meta-analysis: exercise therapy for nonspecific low back pain. In: *Annals of Internal Medicine*, 2005, no 142(9), pp. 765-775.
3. KUMAR, S., SHARMA, V.P., & SHUKLA, R. Comparing the effectiveness of lumbar traction and strengthening exercises in the management of chronic low back pain. In: *Journal of Back and Musculoskeletal Rehabilitation*, 2009, no 22(1), pp. 21-28.

4. MONTICONE, M., BARBARINO, A., TESTI, C., ARZANO, S., MOSCHI, A., & NEGRINI, S. Symptomatic efficacy of stabilizing treatment versus laser therapy for sub-acute low back pain with positive tests for sacroiliac dysfunction: a randomised clinical controlled trial with 1 year follow-up. In: *European Medicophys*, 2016, no 52(3), pp. 299-308.
5. CLARKE, J.A., VAN TULDER, M.W., & BLOMBERG, S.E. *Traction for low-back pain with or without sciatica*. The Cochrane Database of Systematic Reviews, 4, CD003010. 2007.
6. HIDALGO, B., HALL, T., & BOSSERT, J. *The Mulligan Concept of manual therapy: Textbook of techniques*. Elsevier Health Sciences, 2011.
7. LIN, C.W., MCAULEY, J.H., MACEDO, L., BARNETT, D.C., SMEETS, R.J., & VERBUNT, J.A. Relationship between physical activity and disability in low back pain: a systematic review and meta-analysis. In: *Pain*, 2011, no 152(3), pp. 607-613.
8. O'SULLIVAN, P. Diagnosis and classification of chronic low back pain disorders: maladaptive movement and motor control impairments as underlying mechanism. In: *Manual Therapy*, 2012, no 17(4), pp. 242-255.
9. PAOLUCCI, T., PICCININI, G., & IOSA, M. Effects of a combined sensory program on disability, balance, kinesiophobia, and pain in subjects with chronic mechanical low back pain: a randomized controlled trial. In: *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2013, no 94(5), p. 808-815.
10. WANG, Y., WANG, Z., WANG, Z., LI, C., & ZHANG, Y. Effects of a hydrotherapy program on lumbar spine alignment in older adults. In: *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 2016, no 39(5), pp. 360-367.

JOCURILE SPORTIVE ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR MOTRICE SPECIFICE FOTBALIȘTILOR

SPORTS GAMES IN THE TRAINING OF SPECIFIC MOTOR SKILLS FOR FOOTBALL PLAYERS

Valeriu RĂILEANU, ORCID: 0000-0002-1704-7484
Asistent universitar, Departamentul Educaţie Fizică şi Sport al USM, Chişinău, Republica Moldova

CZU: 796.332:796.2
e-mail: raileanuvaleriu@gmail.com

The word "innovation" has penetrated deeply into all spheres of social life. Football was not left behind either, but it must be noted that innovation has always persisted under different names and forms. The world has always had revolutionaries and reformers.

But it is also an expression: "What is long forgotten is new". And this idea is fully exploited in different fields: music, art, sports. The given topic refers to sports, namely to the training of young footballers.

This article tries to demonstrate how to perform in football, but also in other sports, by shortening the actual preparation time, involving creativity, adding intensity and raising the emotional background. All these things are common to sports games.

The aim is to explain the impact of practicing sports games on the development of technical-tactical skills, how through games, with simplified rules, with time and space adapted to the age and level of general training, the foundation of the future athlete is laid, and as a result - the gradual stable growth in the professional training process.

Keywords*: technical skills, motor skills, soccer, sports games, dynamic stereotype.*

Din vremuri străvechi omul căuta modalităţi de a depăşi anumite situaţii ale vieţii cotidiene cu eforturi mici, dar cu efecte mari. Spre exemplu, fără să depună mare efort, să ia o pastilă, să rezolve o problemă de sănătate, să fie mai viguros, mai pozitiv etc. În cazul nostru: să alerge mai repede, să fie mai rezistent, mai puternic, mai îndemânatic.

Însă, după cum arată practica, vorba lui Euclid (învăţat antic): „În geometrie nu există drumuri speciale pentru regi." Fraza dată poate fi folosită şi în fotbal, unde, recunoaştem, nu sunt drumuri netede.

Studiile arată că unii sportivi, ca excepţie, pot într-o perioadă de timp scurtă, comparativ cu alţii, să ajungă la un nivel convenţional de performanţă.

De obicei, acest lucru se explică prin caracterul ereditar, datorită căruia pot fi moştenite unele structuri fizice avantajoase: statură, forma oaselor, aparat pulmonar puternic. Pot fi moştenite calităţi ale muşchilor scheletici care determină forţa, viteza etc., dar nu poţi moşteni stereotipuri dinamice, abilităţi neuro-musculare care formează structuri tehnico-tactice, definitorii pentru orice gen de sport.

Sunt și alți factori de care depinde performanța: calitatea gazonului, a pistei de alergare, a inventarului, a condițiilor de reabilitare. Toate aceste lucruri sunt obiective și influențează direct dezvoltarea sportivului. Însă pilonul cel mai important pe care se sprijină pregătirea unui sportiv de performanță este antrenamentul propriu-zis. Tema de azi este despre o parte a procesului de antrenament care nu necesită condiții deosebite (gazon, inventar, spațiu de joc). **De ce jocuri sportive?**

1. Fotbalul prin definiție este joc sportiv, are o multitudine de tangențe cu un număr mare de jocuri.
2. În fotbal, ca și în alte jocuri sportive, este definitoriu formarea abilităților legate de acțiuni stabilite prin coordonarea neuro-motrică, implicând o coordonare a unul mare număr de mușchi din diferite zone scheleto-musculare ale corpului.
3. Jocurile sportive incluse în programul de antrenament pot fi simplificate și adaptate la cerințele actuale pe spații dorite de joc. Se poate folosi inventar simplificat, mingi de diferite mărimi, plase simplificate etc.
4. Jocurile sportive sunt distractive. Ele pot fi introduse în programul de antrenament la diferite vârste și diferit nivel de pregătire. Indiferent de sarcini, ele produc un efect de relaxare psihologică.
5. Practicând jocuri sportive, se trece rapid, consecutiv de la activitatea unor grupuri de mușchi la alte grupuri. În felul acesta are loc procesul de contracție – relaxare, concomitent refacerea rapidă a organismului.

Jocurile sportive favorizează dezvoltarea simultană a deprinderilor motrice de bază (diferite tipuri de mers, alergare), a deprinderilor motrice speciale: diferite moduri de deplasări (cu pași încrucișați, alăturați, mișcare cu spatele înapoi, întoarceri, alunecări etc.), dezvoltarea coordinației mișcărilor și a însușirilor moral-volitive. Un lucru deosebit de important, caracteristic jocurilor sportive, este dezvoltarea, îmbunătățirea memoriei operative și a distribuției atenției. Are loc transferul pozitiv al deprinderilor motrice care îmbunătățesc calitatea acțiunilor tehnico-tactice individuale deja formate. Se dezvoltă, se consolidează componentele fundamentale ale abilităților tehnico-tactice:

1. Acumularea informației
2. Sinteza
3. Analiza
4. Luarea deciziei
5. Execuția.

Se dezvoltă armonios calitățile fizice, tehnico-tactice și psihologice de bază.

Pregătirea fizică. Majoritatea jocurilor sportive favorizează dezvoltarea calităților fizice de bază: viteza, rezistența(toleranta la efort), forța, îndemânarea.

Alergarea sub multiple forme, specifice situațiilor de joc în fotbal, se regăsește în jocuri sportive ca baschet, handbal, tenis de câmp, rugby, volei, badminton etc.

Prin dozarea efortului (schimbarea spațiului de joc, schimbarea numărului de participanți, reglementarea timpului de joc) se dezvoltă rezistența specifică.

Duelurile sub multiple forme includ elementul de forță.

În jocurile sportive, căutând rezolvarea optimală a diferitor situații de joc, se regăsesc multiple forme de păstrare a echilibrului, de coordonare a diferitor grupuri de mușchi. Aici se dezvoltă dinamic îndemânarea, elementul fundamental al creării oricărei deprinderi motrice.

Pregătirea tehnică. Pe parcursul jocului apar situații mereu schimbătoare de aplicare a diferitelor procedee tehnice ce au ca substrat actul motric comun cu elementele tehnice din fotbal. Datorită caracterului complex al jocurilor sportive (interacțiunea rapidă a jucătorilor, schimbarea frecventă a situațiilor de joc), are loc transferul pozitiv al diferitor abilități motrice, specifice procedeelor tehnice din fotbal.

În procesul de însușire a unui procedeu tehnic e important ca numărul de repetări să nu fie prea mare (repetare fără sens), ci la un nivel puțin schimbat (altă formă, alt mediu, altă situație). Jocul sportiv oferă această opțiune și, astfel, are loc consolidarea procedeelor tehnice într-un ritm avansat, datorită caracterului dinamic, schimbător al situațiilor ce intervin în joc.

Pregătirea tactică. Rezolvarea problemelor de ordin tactic din majoritatea jocurilor sportive presupune soluții asemănătoare în cazul în care participă doi și mai mulți jucători. Un impact pozitiv mai mare îl are încadrarea în jocuri a copiilor. Pentru ei este importantă rezolvarea acțiunilor tactice simple: alegerea poziției, demarcarea, plasamentul în faza de atac, faza de apărare. Jocurile în componențe reduse de jucători rezolvă cu succes aceste sarcini.

Pregătirea psihologică. Specific jocurilor sportive este activitatea în colectiv, subordonarea intereselor personale echipei. Aici se dezvoltă spiritul de echipă, ajutorul reciproc, cooperarea și colaborarea între jucători, asumarea unor responsabilități, acceptarea, în funcție de situație, a unor noi lideri. Adaptarea la noi situații de joc presupune și acceptarea criticii, dar și toleranța unor deficiențe tehnice, specifice fiecărui joc sportiv. Aici intervine antrenorul care, în spiritul fair-play-ului, va încuraja în caz de nereușită, dar și va stimula convențional câștigătorii.

„Situațiile favorabile sau nefavorabile care apar pe parcursul consumării diferitelor faze de joc lasă urme adânci asupra personalității persoanei care practică jocurile sportive. Emoțiile și sentimentele, stările afective trăite și celelalte procese psihice prezente în aceste împrejurări sunt proprii fiecărei persoane dar, în același timp, și comune echipei din care face parte. Ele sunt determinate de succesele sau insuccesele personale ale echipei. Din această particularitate, proprie jocului, rezidă imensele resurse formative ce pot fi valorificate în realizarea obiectivelor urmărite” [1, p. 6].

Încadrarea jocurilor sportive are efect maximum când antrenamentul este bine structurat, bine organizat, urmărește efecte clare în perspectivă.

Prin practicarea jocurilor sportive are loc o deosebită dezvoltare a organelor de simț: văz, auz, simțul tactil, care printr-un mecanism complex fac legătura dintre sistemul muscular și zone speciale ale creierului.

Fotbalul, prin definiție, fiind un joc sportiv, are o multitudine de concesiuni, de asemănări cu toate jocurile sportive. Cel mai caracteristic este faptul că jocul este situativ,

adică, bazat pe situații pe care le impune adversarul. Expresia „joci așa cum îți permite adversarul” e cel mai exact lucru care explică acest aspect al jocului de fotbal.

Practicând diferite jocuri sportive, se formează și se dezvoltă varietatea stereotipurilor dinamice, crește labilitatea axei neuro-musculare. Se îmbunătățește sistemul periferic(văzul). Jucătorul este în continuă mișcare, sistemul muscular al ochilor, conectat la sistemul nervos de comandă, devine mai flexibil.

La jucătorii profesioniști mișcarea latentă (reacția la semnal) este de 0,162 sec. (baschet) și de 0,180 sec. (fotbal). La jucătorii debutanți este de 0,217 sec. De asemenea, la profesioniști, practicanți ai jocurilor sportive, este mai dezvoltată sensibilitatea electrică a ochiului(simțul vizual): la jucătorii de baschet o creștere cu 44,4 %, de hochei cu 48,5 %, de fotbal – cu 42 % [2, p. 6].

O importanță deosebită în crearea deprinderilor motrice este asigurarea cu repetările necesare ale exercițiului dat pentru automatizare completă. Dar este o nuanță deosebită la acest aspect. Repetările foarte multe nu trebuie să aibă loc în aceleași condiții. În acest fel se formează un stereotip, care cu greu poate fi schimbat [3, p. 48].

Orice deprindere motrică însușită se bazează pe experiența motrică anterioară. În felul acesta deprinderile motrice însușite prin practicarea jocurilor sportive servesc ca trambulină pentru viitoarele abilități specifice fotbalului. „Timpul necesar pentru formarea deprinderilor motrice depinde de capacitatea de coordonare generală, nivelul indicilor morfo-funcționali, vârsta sportivilor, continuitatea în exersare, gradul de complexitate a deprinderii care se învață, motivația celui care exersează” [4].

Baschetul. Este foarte popular în lume și se consideră că este practicat de peste 800 mil. de oameni.

Fiind un joc dinamic, cu schimbări rapide ale direcției de atac, cu improvizări individuale și în grup este modul de a transmite jucătorilor de fotbal calități legate de mobilitatea picioarelor când se deplasează pe distanțe mici, coordonarea mișcărilor atunci când mingea este aruncată la coș sau e pasată.

În procesul de antrenament se folosește menținerea posesiei mingii prin transmiteri cu o mână, cu ambele mâini, cu respingerea de la sol, cu aruncări la coș.

Este important ca în timpul jocului mingea să fie cât mai mult în joc. Faza aceasta în baschet se mai numește „minge liberă” [5, p. 285].

Jocul de baschet stimulează modul de deplasare pe distanțe scurte mai econom din punctul de vedere al păstrării sursei energetice. În baschet, practic este interzisă deplasarea jucătorilor cu pași alăturați (sărituri laterale). Fotbaliștii, din păcate, fac abuz de acest tip de mișcare, risipitor de energie.

Baschetul stimulează, de asemenea, dezvoltarea memoriei operative, de multe ori definitorie în faza de atac, când jucătorul are opțiunea de a șuta sau a pasa, iar decizia trebuie luată într-o fracțiune de secundă.

Progresie

a) Numărul de transmiteri este limitat (pentru a ataca coșul sau a trece jumătatea de teren).

b) Este redus timpul de a reține mingea în mâini.

c) Se interzice pasa înapoi. Sau se adaugă punct atunci când mingea nu a fost transmisă înapoi.

d) Se pot folosi mai multe coșuri.

Volei. Perfecționarea jocului cu capul folosind elemente din jocul de volei e drumul cel mai scurt pentru a dezvolta coordonarea mișcărilor, specifice în faza de atac sau de apărare, faze fixe (corner, aruncare de la margine, centrări înalte).

Competența de a efectua în volei lovitura de atac e transferul pozitiv al abilității de a juca mingea cu capul prin săritură, din poziție statică sau din alergare.

Progresie

a) Se joacă cu un număr mai mic de jucători (2x2, 3x3 etc.).

b) Obligatoriu serviciul cu capul prin săritură.

c) Obligatoriu prima minge e primită cu capul sau cu piciorul.

d) Ultima minge (peste plasă) e lovită cu capul.

e) Joc pe terenul de volei folosind doar picioarele, corpul, capul.

f) Joacă două echipe cu număr diferit de jucători (2x4, 3x5). Echipa cu jucători mai mulți folosește doar picioarele și capul, adversarii lor folosesc și mâinile.

Handbal. Elemente din jocul de handbal pot fi asemănătoare cu cele din baschet, doar că echipele vor ataca două porți în loc de două coșuri. Se vor stimula aruncările prin săritură, jocul rapid.

Progresie

a) Se limitează timpul pentru a ataca poarta.

b) Se limitează numărul de transmiteri pentru a ataca poarta.

c) Se permite de marcat doar cu capul sau cu piciorul, când mingea zboară.

d) Se dublează golul marcat după un atac rapid (spre exemplu: 5 sec.).

Rugby. Pentru a controla (primi, transmite, conduce) mingea de rugby e necesară o îndemânare deosebită. Folosind exerciții cu o astfel de minge, se dezvoltă o armonie deosebită între un număr de mușchi impunător ce-l fac pe sportiv să fie mai sigur în fazele de joc, când apare momentul surpriză (în fotbal se numește „faza haotică”) și e necesar de a găsi soluția rapidă și corectă.

Se folosesc exerciții la posesia mingii (transmiteri). Transmiterile pot fi atât cu mâinile, cât și cu picioarele. Se joacă mingea de rugby cu picioarele la porți mici sau mari.

Se simplifică anumite reguli. Spre exemplu: jucătorul care ține mingea în brațe nu are voie să fie blocat de mai mult de unu (doi) jucători.

Acestea sunt jocurile sportive cele mai populare. Sunt nepretențioase la organizare, cer minimum de condiții, nu au nevoie de inventar deosebit, spații de joc și pot fi introduse ca parte a antrenamentului de echipă. Jocurile sportive ca tenisul, badmintonul, tekballul, care implică mai puțini jucători, pot fi încadrate în procesul antrenamentului cu sistem circular (pe stații).

Tenisul, tenisul de masă, badmintonul au un deosebit efect asupra sistemului ocular. Datorită faptului că mingea, volanul sunt mici și deplasarea lor e rapidă, are

loc dezvoltarea mobilității retinei (locul unde are loc formarea finală a imaginii), ceea ce e deosebit de important în timpul jocului, când se ia decizia optimă [6, p. 274].

De asemenea, pot fi recomandate de către antrenori spre practicare individuală. Cu cât mai multe activități de acest gen are elevul junior, cu atât mai bogat va fi arsenalul lui individual de cunoștințe și priceperi.

Adaptarea jocurilor sportive la vârsta copiilor de 10-12 ani

Până la această vârstă, ca alternativă jocurilor sportive, se pot desfășura diferite jocuri mobile, dinamice care sunt într-un număr divers.

De la 10-12 ani se observă creșterea tempoului mișcărilor, se dezvoltă capacitatea de a memoriza rapid acțiunile motrice. Deși aparatul cardio-respirator nu este atât de bine dezvoltat, se perfecționează cu succes coordonarea mișcărilor, însușirea noilor elemente tehnice. Se pune fundamentul capacităților tehnice în regim de viteză a viitorului profesionist.

În această perioadă are loc creșterea intensivă a copilului în înălțime, se dezvoltă musculatura. Aproape de 12 ani el ajunge la 86% din viitoarea statură [7, p. 6].

Toate exercițiile fizice simple sau complexe, cu atât mai mult jocurile sportive, trebuie adaptate în funcție de vârstă și nivel de pregătire. Toată munca se reduce la minimum dacă nu se ține cont de aceste lucruri.

În antrenamentul copiilor elemente din jocuri sportive se introduc treptat, cu atenție, în funcție de pregătire generală, simplificând regulile de joc, folosind inventar adaptat vârstei, spațiu corespunzător de joc. Folosirea mingilor standarde de baschet sunt riscante pentru copiii neadaptați și nici nu urmărește scopul de a îmbunătăți tehnici specifice jocului de baschet.

Putem juca baschet cu mingea de fotbal, fără a o lovi de suprafața solului (conduce) cu aruncare la coșuri de baschet fixate la o înălțime mai joasă. Se poate de aruncat mingea și în coșuri improvizate. E posibil în calitate de coș să stea un jucător, aflat într-o zonă marcată, care va prinde mingea aruncată de colegii de echipă.

Practicarea jocului de volei se poate de început cu aruncarea și prinderea mingii de volei sau de fotbal peste o plasă fixată la o înălțime corespunzătoare vârstei copiilor. Serviciul poate fi prin aruncarea mingii cu o mână sau cu ambele ca la aruncare din aut (se perfecționează în același timp tehnica aruncării din aut). Treptat se introduc elemente din jocul de volei.

De exemplu, serviciul se efectuează astfel: transmiterea prin aruncare a mingii cu mâinile de către un jucător spre colegul din față care transferă mingea ca la volei peste plasă. Mai departe mingea este prinsă de un jucător din echipa adversă care de asemenea o pasează prin aruncare, combinând în așa fel elemente din handbal cu cele din volei. Treptat numărul aruncărilor se limitează și rămân mai multe elemente tehnice din jocul de volei. Cu timpul jucătorii avansează în acumularea deprinderilor tehnico-tactice caracteristice jocului de volei și unele reguli fundamentale ale jocului de volei pot fi

ignorate: numărul de transmiteri, numărul de jucători aflați pe teren, folosirea limitată a atingerilor cu diferite părți ale corpului.

La handbal copiii începători pot folosi mingi mai ușoare, de dimensiuni mai mici. Distanța de unde se va arunca mingea în poartă de asemenea va fi limitată pentru a se evita aruncările din imediata apropiere a porții. Conducerile pot fi limitate la început pentru a dinamiza jocul și pentru a face participarea în joc a mai multor jucători.

Elemente din jocul de rugby pot fi folosite la început ca joc de menținere (transmitere cu mâinile) a mingii între două echipe (mingea de rugby este dificil de stăpânit pentru copiii mici). Pot fi folosite jocurile de fotbal (cu mingea de rugby) în componențe reduse. Este destul de distractiv și captivant.

Sunt jocuri sportive ca tenisul, badmintonul care pot fi recomandate pentru practicare individual, în funcție de posibilități. În cadrul cluburilor aceste jocuri pot fi recomandate jucătorilor care au posibilitatea de a desfășura două antrenamente pe zi.

Pentru jucătorii seniori profesioniști de fotbal aceste jocuri, dar și altele, au mai mult scopul de recreere, de menținere a pregătirii fizice speciale.

CONCLUZII

Fiecare antrenor dorește să știe cât mai exact impactul unui exercițiu sau altui, desfășurat la antrenament, efectul antrenamentului în general asupra discipolilor săi. Pe lângă un șir de măsurări a timpului, pulsului, de întrebări-răspunsuri etc., sunt câteva criterii pentru a evalua activitatea operațională dar și de durată a unui antrenament, inclusiv a celui desfășurat cu elemente din jocuri sportive. Cum ne putem autoaprecia munca? Antrenamentul a fost efectiv, dacă ați sesizat următoarele:

1. Intensitate. Regulile de joc trebuie să fie simple, explicațiile – scurte. Pauzele reduse la minimum. Nu trebuie de pierdut mult timp pentru formarea și organizarea echipelor, explicații nesemnificative, rearanjarea inventarului etc.

2. Dificultăți și rezolvări. Jucătorii trebuie să depună efort intelectual. Expresia „să-i doară creierii” e cea mai potrivită pentru esența jocului. Ei trebuie să depună efort intelectual pentru a găsi soluții reușite. Jocul trebuie să provoace ieșiri din situații, să fie compus din mici sarcini.

3. Liber la greșeli. Greșelile sunt inevitabile în situații nou-create, mai ales apărute spontan, cum se întâmplă în jocuri sportive. Elevii nu trebuie să aibă frică de joc. E important de a încuraja și cele mai mici reușite.

4. Creativitate. Jocul și creația trebuie să devină sinonime. Cel care va demonstra rezolvări creative pe durata oricărui joc sportiv, va fi creativ și în jocul de fotbal.

5. Faza „Haos”. Această formă de prezență în procesul antrenamentului reprezintă situații multiple, apărute spontan, neprevăzute și care cer soluții rapide și corecte.

6. Autonomie în rezolvarea problemelor. Este bine când pe parcursul antrenamentului jucătorii găsesc singuri rezolvarea unor probleme: schimb de poziții, arbitraj, încurajare reciprocă etc.

7. Implicarea mai puțin a antrenorului. Antrenorul are grijă să nu fie implicat, când jocul e cursiv, nu deviază de la planul general de antrenament, nu sunt probleme organizatorice, nu e necesară corectarea unui element tehnic definitoriu în dezvoltarea unei abilități motrice.

8. Rezultate pozitive neașteptate. Atunci când procesul de antrenament este bine pregătit și organizat, se desfășoară conform planului gândit cu minuțiozitate, de obicei, sunt surprinse rezultate pozitive neașteptate sau apare o satisfacție, aparent neașteptată, a tuturor celor încadrați în procesul instructiv-educativ.

Istoria cunoaște mulți sportivi-jucători care au avut rezultate importante și în alte genuri de sport. Este și cazul lui Vsevolod Bobrov, singurul sportiv care a participat la Jocurile Olimpice de Vară (1952) și la Jocurile Olimpice de Iarnă (1956). În ambele cazuri a fost căpitanul selecționatei naționale (URSS) la fotbal și hochei [8].

În timpul de față pregătirea unui sportiv devine tot mai specializată. Antrenamentele și competițiile ocupă atât de mult timp în viața unui sportiv, încât nu mai rămâne loc și pentru alte activități ale vieții personale, nemaivorbind de alte genuri de sport. Dar interacțiunea diferitor genuri de sport, mai ales a jocurilor sportive, demonstrează eficacitatea practicării lor la nivel de începători pentru specializarea ulterioară într-un gen de sport ales.

Țările cu aria de selecție relativ redusă (populație mică) care perseverează în practicarea unor anumite jocuri sportive au rezultate meritorii în diverse probe: Croația (fotbal, baschet, handbal, volei), Serbia (fotbal, handbal, volei, baschet), Slovenia (baschet, fotbal, handbal, volei), Cehia (fotbal, volei, hochei, baschet), Norvegia (handbal, fotbal, hochei).

Lumea progresează rapid în multe domenii (medicină, tehnologii chimice, tehnologii informaționale etc.). Nu rămâne în urmă nici domeniul sportului în general și cel al fotbalului în particular.

Practic fiecare stat în colaborare cu federațiile sportive de profil tinde să implementeze *curricula* educațională în așa fel, încât sportivii să nu fie privați de a însuși programa școlară din motivul că sunt încadrați în antrenamente sau competiții. În felul acesta inovația (în cazul dat folosirea efectivă a exercițiilor din practica altor jocuri sportive) va economisi timp pentru pregătirea individuală multilaterală a personalității viitorului sportiv.

Referințe:

1. LUPU, G.-S. *Jocuri sportive (elemente folosite în kinetoterapie)*. Disponibil: https://ru.scribd.com/doc/196947115/Jocuri-Sportive [Accesat: 08.08.2023]
2. ЧУМАКОВ, П.А. *Спортивные игры*. Москва: Физкультура и Спорт, 1966. 408 с.
3. ШИЯН, Б.М. *Теория и методика физического воспитания*. Москва: Просвещение, 1988. 224 с. ISBN: 5-09-000417-x

4. *Deprinderile motrice*. Disponibil: https://ru.scribd.com/doc/56712385/Deprinderile-motrice [Accesat: 08.08.2023]
5. КОРОБЕЙНИКОВ, НК. *Физическое воспитание*. Москва: Высшая школа, 1989. 384 с. ISBN: 5-06-000172-5
6. ВАСИЛЬЕВА, В.В. *Физиология человека*. Москва: Физкультура и Спорт, 1984. 319 с.
7. КУЗНЕЦОВ, А.А. *Футбол. Настольная книга детского тренера*. *II этап (11-12 лет).* Москва: Олимпия, 2007. 208 с. ISBN: 978-5-903508-09-9
8. Vsevolod Bobrov. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Vsevolod_Bobrov 14.07.23 [Accesat: 08.08.2023]

CUPRINS

PSIHOLOGIE

Liudmila ANȚIBOR, Vladimir GUTOROV
MACHIAVELLIANISM AND "MACHIAVELLIAN PERSON" AS AN OBJECT OF STUDY OF CONTEMPORARY PSYCHOLOGY 5
Elena AGARWAL
A MODEL OF STRESS RESILIENCE AND LEARNED HELPLESSNESS 10
Romica BRÂNCOVEANU
EFICIENȚA TERAPIEI DE EXPUNERE LA REALITATEA VIRTUALĂ ASUPRA PACIENȚILOR CU FOBIE DENTARĂ 19
И.В. БУРКА, Л.М. АНЦИБОР
ВВЕДЕНИЕ В КОНЦЕПЦИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ 25
Natalia COJOCARU
BAZELE CONCEPTUAL-TEORETICE ALE AUTOREPREZENTĂRII PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI 30
Ирина МУНТЯН
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ОСОЗНАННОСТЬ У СОТРУДНИКОВ IT СФЕРЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 40
Людмила АНЦИБОР, Татьяна НОСОВА
ИППОВЕНЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ СИМПТОМАМИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА: НАБЛЮДЕНИЯ И ОБЩИЕ ВЫВОДЫ 49
Людмила АНЦИБОР, Татьяна НОСОВА
ИППОВЕНЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ СИМПТОМАМИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА: НАБЛЮДЕНИЯ И ОБЩИЕ ВЫВОДЫ 49
Monica-Andreea POPESCU
INFLUENȚA STADIULUI VÂRSTEI A TREIA ASUPRA SCHEMELOR COGNITIVE LA VÂRSTNICI 53
Жанна РАКУ
ТОЛЕРАНТНОСТЬ И КЛИМАТ В КЛАССЕ КАК ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА 61
Tatiana ROȘCA
CONFLUENȚA SENTIMENTULUI DE APARTENENȚĂ LA LOC CU ANTURAJUL, CA INDICATORI ESENȚIALI AI IDENTITĂȚII 67
Ludmila ANȚIBOR, Павел СЕРАФИМЧУК
РЕФЛЕКСИЯ У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ 79
Natalia TOMA
DEZVOLTAREA PSIHICĂ: CONCEPT ȘI CARACTERISTICI ESENȚIALE 88
Bogdan-Cristian VOICU
ASPECTE CONCEPTUALE ALE ÎNCREDERII ÎN SINE 94

Mariana SUCIAGHI
ASPECTE TEORETICO–CONCEPTUALE ALE STRESULUI ACUT ÎN LITERATURA CONTEMPORANĂ.....103
Corina Lilioara LUNG
ABORDAREA GENERALĂ A TULBURĂRILOR PSIHOLOGICE ÎN PRACTICA CLINICĂ ŞI TERAPEUTICĂ.....110
Paul Adrian GULIN
ROLUL FACTORILOR PSIHOSOCIALI ÎN AFECȚIUNEA DIABETULUI ZAHARAT..116
Larisa DIMIAN
TEORII ALE STRESULUI.....123
Xenia MARC
ABORDĂRI CONCEPTUALE PRIVIND STILUL DE ATAŞAMENT.....129
Bogdan Cristian VOICU
ASPECTE TEORETICE ALE ÎNCREDERII ÎN SINE ŞI CALITĂȚII VIEȚII.....139
Miruna Elena MOANȚĂ
PARTICULARITĂȚI ALE MANIFESTĂRII COMPORTAMENTULUI ADICTIV.....147
Gabriela Loredana GAVRILAŞ
STUDIU ISTORIOGRAFIC PRIVIND RECIDIVA COMPORTAMENTULUI INFRACȚIONAL LA TINERI.....154

ŞTIINȚE POLITICE ŞI ADMINISTRATIVE

Victoria BEVZIUC
THE POLITICAL CONSEQUENCES OF LOW YOUTH PARTICIPATION IN CONTEMPORARY DEMOCRACIES.....160
Liliana ȚURCAN
CONSIDERAȚII PRIVIND NOȚIUNEA „ADMINISTRAȚIE PUBLICĂ” ŞI SENSURILE EI.....167
Dorin ANDROS
DEZVOLTAREA REGIONALĂ – OPORTUNITATE PENTRU REPUBLICA MOLDOVA.....179
Iulian PETCO
INTEGRAREA GENERAȚIEI SECUNDE A CETĂȚENILOR MOLDOVENI ÎN ȚARILE GAZDĂ.....184
Andrei RUSSU
CONDIȚII ŞI ETAPE ALE REFORMEI DE REORGANIZARE ADMINISTRATIV-TERITORIALĂ.....189
Livia ZAPOROJAN
REFORMA ADMINISTRAȚIEI PUBLICE ÎN PERSPECTIVA INTEGRĂRII REPUBLICII MOLDOVA ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ.....201

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Vladimir GUȚU
MODEL ANDRAGOGIC AL ÎNVĂȚĂRII ŞI EDUCAȚIEI ADULȚILOR.....209
Otilia DANDARA, Elena GOGOI
CONTEXTUL DE ÎNVĂȚARE, DETERMINANTĂ A EFICIENȚEI PROCESULUI DE FORMARE PROFESIONALĂ PRIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR.....217
Carolina ȚURCANU
ANDRAGOGUL ÎN SISTEMUL EDUCAȚIEI ADULȚILOR: PROFIL ȘI COMPETENȚE PROFESIONALE.....226
Olga DICUSARĂ
PROFESORUL COMPETENT INTERCULTURAL.....235
Nicolae BRAGARENCO
EDUCAȚIA FIZICĂ NONFORMALĂ A ADULȚILOR: CONTEXT, CONCEPT ȘI PERSPECTIVE.....241
Veronica CLICHICI
NOILE EDUCAȚII - ABORDARE AXIOLOGICĂ A EDUCAȚIEI FORMALE, NONFORMALE ȘI INFORMALE.....247
Ольга БЛАГОРАЗУМНАЯ, Лариса ТРИФОНОВА
ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МЕЖДУНАРОДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....255
Liliana CEBOTARI
THE ROLE OF THE FAMILY IN VALUES EDUCATION OF THE CHILDREN.....266
Valentina CHIRVASE
FORMAREA INIȚIALĂ A PROFESORILOR ÎN VIZIUNEA NATIVILOR DIGITALI DE LICEU.....271
Natalia DUDNIC, Eugeniu DUDNIC
АНТИАЛКОГОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ.....276
Claudiu-Iulian GEORGESCU
MANAGEMENTUL INOVAȚIILOR EDUCAȚIONALE: EVOLUȚIE ȘI EXPERIENȚE.....282
Ioana Corina GEORGESCU (BUNEA)
UNELE ASPECTE ALE PREVENIRII ȘI DIMINUĂRII COMPOERTAMENTULUI AGRESIV LA ELEVI.....289
Nadia-Madalina GEORGESCU
REPERE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE CONTEXTUALIZATĂ LA CADRELE DIDACTICE.....294
Silvia MACHIDON
COMUNICAREA EFICIENTĂ – INSTRUMENT IMPORTANT ÎN ACTIVITATEA MANAGERIALĂ.....310

Mădălina MIȘCALENCU
OPTIMIZAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE.....317
Mirela (GHERMAN) PANDELICĂ
FORMAREA SINELUI CREATIV ȘI CREȘTEREA AUTOEFICACITĂȚII CREATIVE PRIN INTERMEDIUL PROGRAMELOR PSIHOEDUCAȚIONALE FACTOR DEBLOCATOR AL MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII.....324
Daniela Mioara PETREA
CONFLICTELE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR.....330
Irina SÎRBU
COMPETENȚE INVESTIGAȚIONALE ÎN ȘCOLI: CUM ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ FACE DIFERENȚA.....338
Maria UNGUREANU
EFICIENȚA BASMULUI ÎN EDUCAȚIA ȘCOLARĂ. PERSPECTIVA ACTUALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA.....345
Hana WITTMAN
PSYCHO-PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL LANDMARKS FOR MULTILINGUAL EDUCATION OF STUDENTS FROM A MOTIVATIONAL PERSPECTIVE.....351
Violeta BULAT
IMPORTANȚA PROCESULUI PARTICIPATIV ÎN CONTEXTUL EVALUĂRII PROIECTELOR.....359
Marcel Bernard TATOMIR
ASPECTE METODOLOGICE A TESTĂRII DECIZIILOR LEGATE DE JOCURILE DE NOROC.....365

SOCIOLOGIE

Stela MILICENCO
CONSIDERENTE PRIVIND EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE CALITATE A VIEȚII..371
Valentina MOVILA
ANALIZA CONCEPTELOR „VALOARE” ȘI „ORIENTARE VALORICĂ” DIN DIVERSE PERSPECTIVE TEORETICE.....378
Mihaela-Anda DRAGOMIR
PRACTICA YOGA ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ.....384
Victor MOCANU, Ion MOCANU
ANALIZA COEZIUNII SOCIALE DIN REPUBLICA MOLDOVA PRIN PRISMA DINAMICII ÎNCREDERII ÎN INSTITUȚII.....392
Reghina ERHAN
ANALIZA IMPACTULUI SOCIAL AL PROIECTULUI „REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN MOLDOVA”.....401

Cristina COROBAN
PARTICULARITĂȚI SOCIODEMOGRAFICE ȘI COMPETENȚE SOCIALE ALE COPIILOR ÎN SITUAȚIE VULNERABILĂ DIN CENTRELE DE PLASAMENT.....410
Tatiana SPĂTARU
ÎNCREDEREA TINERILOR ÎN INSTITUȚII PUBLICE ȘI GRUPURILE SOCIALE 416
Parascovia MUNTEANU
SITUAȚIA FAMILIILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN COMPONENȚA CĂRORA SUNT PERSOANE CU DIZABILITĂȚI 422
Diana CHEIANU-ANDREI
INFRACȚIUNILE PRIVIND VIAȚA SEXUALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA: TENDINȚE ȘI PARTICULARITĂȚI 433
Oxana ISAC
EVALUAREA INDIVIDULUI SUICIDAR 442
Anastasia OCERETNÎI
MĂSURI ȘI SERVICII DE PROTECȚIE SOCIALĂ A PERSOANELOR ÎN VÂRSTĂ: CAZUL REPUBLICII MOLDOVA.....450
Liliana SALCUȚAN
STIMA DE SINE – INDICATORUL ADAPTĂRII SOCIALE A SENIORILOR 461

EDUCAȚIE FIZICĂ

Igor ARSENE, Natalia NASTAS, Ecaterina LUNGU
THE ROLE AND IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION AS AN EDUCATIONAL DISCIPLINE 470
Nicolae BRAGARENCO
DEMERSURI METODOLOGICE DE PREDARE A MODULULUI BADMINTON ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAȚIE FIZICĂ DIN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA 476
Vadim BUNESCU, Anatolie BUDEVICI-PUIU
PARTICULARITĂȚI ALE RITMULUI BIOLOGIC (ANUAL - SEZONIER ȘI LUNAR) ÎN ACTIVITĂȚI COMPETIȚIONALE 483
Florin-Marius COJOC
STUDIU COMPARATIV PRIVIND EDUCAȚIA FIZICĂ TRADIȚIONALĂ ȘI CEA MODERNĂ 488
Daria LEVIȚCHI, Sergiu MOȚOC
ABORDĂRI MODERNE ALE TEHNOLOGIILOR INOVATOARE ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI FIZICE CU STUDENȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL PROCESULUI BOLOGNA 495

Angelica MOROȘANU
BENEFICIILE UTILIZĂRII JOCURILOR DINAMICE ÎN OPTIMIZAREA ANTRENAMENTELOR ECHIPEI REPREZENTATIVE DE MINIHANDBAL A ȘCOLII 500
Ion MOROȘAN, Raisa MOROȘAN
CONTRIBUȚIA LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ CU CARACTER DE ANTRENAMENT ÎN PREVENIREA HIPOCHINEZIEI ELEVILOR 522
Raisa MOROȘAN, Ion MOROȘAN
EVALUAREA FIZIOLOGO-IGIENICĂ A ALIMENTAȚIEI ELEVELOR LA ETAPA INCIPIENTĂ A PREGĂTIRII SPORTIVE 528
Sergiu MOȚOC, Daria LEVIȚCHI
APLICAREA PROIECTILOR INDIVIDUALE ȘI ÎN GRUP PENTRU FORMAREA COMPETENȚILOR SPECIFICE LA DISCIPLINA EDUCAȚIE FIZICĂ 534
Răzvan Ioan NEDELCU, Boris RÎȘNEAC
STUDIU PRIVIND IMPORTANȚA SOCIALIZĂRII ÎN CADRUL ANTRENAMENTELOR A COPIILOR DE VÂRSTĂ PUBERTARĂ CARE PRACTICĂ ÎNOTUL 539
Alina NISTREAN
FORMATUL LECȚIEI DE EDUCAȚIE FIZICĂ TELEVIZATE. EXPERIENȚĂ ÎN CADRUL PROIECTULUI EDUCAȚIE ON-LINE 544
Mihail ONOI, Andrei GOLOVEI, Ecaterina LUNGU
PREGĂTIREA STUDENȚILOR ÎN CADRUL LECȚIILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ UTILIZÂND ELEMENTE DIN ORIENTAREA SPORTIVĂ 550
Svetlana PATRAS
SAFEGUARDING CHILDREN IN SPORT 556
Dan Ionuț PETRE, Boris RÎȘNEAC
STUDIUL ASPECTELOR MOTIVAȚIONALE ALE PRACTICĂRII ÎNOTULUI ȘI OBȚINEREA PERFORMANȚELOR SPORTIVE LA VÂRSTA DE 9-10 ANI 561
Ioana POPESCU
TERAPIA PRIN MASAJ CA METODĂ COMPLEMENTARĂ ÎN RECUPERAREA DEFICIENȚELOR LOMBARE 567
Mihai Vasilica POPESCU
IMPACTUL KINETOTERAPIEI, MASAJULUI MEDICAL ȘI AL TEHNICILOR DE DEPRESURIZARE ÎN REABILITAREA SPONDILOZEI LOMBARE 572
Valeriu RĂILEANU
JOCURILE SPORTIVE ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR MOTRICE SPECIFICE FOTBALIȘTILOR 577

Conferinţa ştiinţifică naţională cu participare internaţională

„INTEGRARE PRIN CERCETARE ŞI INOVARE”

dedicată Zilei internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, 9-10 noiembrie 2023

Ştiinţe sociale

Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 2024. Formatul 70x100 $^{1}/_{12}$.
Coli de tipar 49,0. Coli editoriale 45,0.
Comanda 10 sp. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al. Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009