



UNIVERSITATEA
LIBERĂ
INTERNĂTIONALĂ
DIN MOLDOVA



UNIVERSITATEA
"PETRE ANDREI"
DIN IAȘI



ȘCOALA
GIMNAZIALĂ
"ALEXANDRU
VLAHUȚĂ" IAȘI



INSPECTORATUL
ȘCOLAR
JUDEȚEAN IAȘI



COLEGIUL
TEHNIC
"ION HOLBAN"
IAȘI

PARTENERI:

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Universitatea de Stat ”Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova - Facultatea de
Științe ale Educației, Psihologie și Arte
Direcția Generală Educație, Tineret și Sport din Chișinău
Centrul Psiho-Socio-Pedagogic din Chișinău

SIMPOZIONUL INTERNAȚIONAL *KREATIKON: CREATIVITATE-FORMARE-PERFORMANȚĂ*

Ediția a XIV-a

In memoriam Prof. univ. dr. MARIANA CALUSCHI

Chișinău, Republica Moldova

23-24 martie 2018

VOLUM LUCRĂRI IN EXTENSO

COORDONATORI:

Prof. univ. dr. Cristina Maria STOICA

Lector univ. dr. Magda TUFEANU

Lector univ. dr. Lavinia Maria PRUTEANU

Machetare computerizată și tehnoredactare:

Lector univ. dr. Magda TUFEANU

EDITURA PIM

www.pimcopy.ro/editura

Acreditată CNCS, cod 66/2011

ISSN: 2559-0782

ISSN-L: 2559-0782

Autorii își asumă răspunderea pentru conținutul și aspectul lucrărilor

2018

CURINS

CURINS.....	2
DIPLOMAȚIA PEDAGOGICĂ: INIȚIERE ȘI PROVOCĂRI.....	6
<i>Viorica Goraș-Postică</i>	<i>6</i>
PERSPECTIVE LINGVISTICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE MEDIC-PACIENT LA STUDENȚII MEDICINIȘTI.....	14
<i>Silvia Nastasiu</i>	<i>14</i>
<i>Viorica Goraș-Postică.....</i>	<i>14</i>
CONSILIEREA PSIHOPEdagogică A MINORILOR.....	25
CU COMPORTAMENT ANTISOCIAL.....	25
<i>Valeria Pascaru-Goncear.....</i>	<i>25</i>
IMPACTUL REALIZĂRII ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN DEZVOLTAREA INTEGRALĂ A PREȘCOLARILOR.....	30
<i>Dascal Angela.....</i>	<i>30</i>
FACTORII DE STRES OCUPAȚIONAL ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ	34
<i>Octavia Amariței</i>	<i>34</i>
FACTORII DETERMINANȚI AI EFICACITĂȚII STAGIULUI DE PRACTICĂ.....	42
<i>Carauș Irina</i>	<i>42</i>
REPREZENTAREA SOCIALĂ A FAMILIEI LA FEMEILE CONTEMPORANE	48
DIN REPUBLICA MOLDOVA.....	48
<i>Cazacu Daniela</i>	<i>48</i>
DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN ȘCOALĂ – FORMĂ INDISPENSABILĂ A EDUCAȚIEI INTERIOARE.....	55
<i>Corina Chiriac.....</i>	<i>55</i>
MANAGEMENTUL TIMPULUI – INSTRUMENT DE ORGANIZARE ȘI EFICIENTIZARE	62
<i>Diana Ștefaneț</i>	<i>62</i>

STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚII DIN FAMILII MONOPARENTALE	70
<i>Silvia Briceag</i>	<i>70</i>
EDUCAȚIA - O ABORDARE INTEGRATĂ A CUNOAȘTERII ȘI FORMĂRII COPILULUI	77
<i>Milina Drobotă.....</i>	<i>77</i>
STRATEGII MNEMOTEHNICE UTILIZATE EFICIENT ÎN DEZVOLTAREA VORBIRII COERENTE LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	82
<i>Stella Duminiță</i>	<i>82</i>
Maniera socială exprimată prin gestul nonverbal	88
<i>Lucia Bîțca, doctorandă în psihologie socială.....</i>	<i>88</i>
The Beatles, drugs and the societal revolution they brought.....	111
<i>Calancea Laurențiu, Student, Harvard University, US.....</i>	<i>111</i>
<i>Calancea Angela, PhD in psychology, Associate Professor, Free International University of Moldova</i>	<i>111</i>
The role of violence in the process of state formation.....	117
Case study: South Korea	Error! Bookmark not defined.
<i>Calancea Robert, Masters Degree, Clinical Psychology, Free International University of Moldova, Cardiff University, Faculty of Law and Politics, Great Britain.....</i>	<i>117</i>
<i>Calancea Angela, PhD in psychology, Associate Professor, Free International University of Moldova</i>	<i>117</i>
UNELE ASPECTE ALE EVALUĂRII FLUCTUAȚIEI ȘI RETENȚIEI PERSONALULUI A SISTEMULUI ASISTENȚĂ SOCIALĂ mun. CHIȘINĂU.....	124
<i>C. Ignat, masterand, ULIM, M. Cucereanu, conf. univ., ULIM.....</i>	<i>124</i>
SUGESTII PRIVIND CONSILIEREA ÎN CARIERĂ.....	139
<i>Golovei Lilia, psiholog, grad didactic I, gimnaziul „Galata”, Chișinău, Republica Moldova.....</i>	<i>139</i>
ACTIVITĂȚI MUZICALE TRANSFERABILE DE LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	156
<i>Cercetător științific Ionela Hîncu, Institutul de Științe ale Educației, sectorul Calitatea Educației</i>	<i>156</i>

<i>Conf. univ. Oxana Filip, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, catedra Pedagogie muzicală</i>	<i>156</i>
Bune practici în realizarea parteneriatului didactic cu rol facilitator în integrarea elevilor cu CES.....	162
<i>Profesor pentru învățământul primar Maxim Gabriela</i>	<i>162</i>
<i>Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași.....</i>	<i>162</i>
<i>Profesor de sprijin/itinerant Nistor Laura</i>	<i>162</i>
<i>Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași</i>	<i>162</i>
DISTORSIUNI EMOȚIONALE	172
<i>Valentina OLĂRESCU, conf., dr., UPSC Ion Creangă.....</i>	<i>172</i>
MÂNA - AL DOILEA ORGAN AL VORBIRII	177
<i>Pelivan Ala, Instituția preșcolară nr.150, Chișinău, Moldova</i>	<i>177</i>
DISCIPLINAREA POZITIVĂ ÎN RELAȚIA PEDAGOG - ELEVI INTERNI.....	180
<i>Prelipceanu Mioara – (Psiho)Pedagog.....</i>	<i>180</i>
<i>Liceul "Ștefan Procopiu", Vaslui;</i>	<i>180</i>
Strategii și tehnologii de stimulare a motivației elevilor pentru studierea chimiei	193
<i>Elena PRUNICI, lector universitar, IȘE, mun. Chișinău</i>	<i>193</i>
Semnificația psihologică a culorilor în arhitectură și design	203
<i>Simion Simion Dănuț, Technical University of Moldova</i>	<i>203</i>
ROLUL PĂRINȚILOR ÎN STIMULAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI	211
<i>Inga Taran, magistru în psihologie, psiholog școlar, grad didactic II, LT "Mircea cel Bătrân"</i>	<i>211</i>

ÎMI AMINTESC, MAMĂ

Ghimpu Adriana Mădălina¹

Îmi amintesc cum îmi zâmbeai,
Atât de blând, în taina primăverii
Și căldura cu care mă strângeai
Atât de strâns, în brațe la căderea serii.

Îmi amintesc că nu-mi cântai cântece la culcare
Doar vocea ta caldă mă liniștea
Așa ai alungat atâția monștrii și fiare
Și când eram cu tine orice frică-mi dispărea.

Îmi amintesc și-acum când eram mică
Și tu pentru mine erai doar un străin,
Eu nu știam de tine, știam c-am doar bunică
Tu mă chemai la tine, eu nu știam de ce să vin.

Îmi amintesc și-acum fața ta îndurerată
Și cum îți tremurau brațele când te-apropiai
Voi ai să-mi spui că de-acum, un an vei fi plecată
Și cu palmele tale calde, încet mă mângâiai.

Și uneori chiar mi-am dorit să am o altă mamă
Care să fi stat cu mine, până aș fi crescut
Dar mi-au luat atâția ani să pot băga de seamă
C-această distanță ne-a apropiat mai mult.

¹ Clasa a IX-a E, Liceul „Ștefan Procopiu” Vaslui

DIPLOMAȚIA PEDAGOGICĂ: INIȚIERE ȘI PROVOCĂRI

Viorica Goraș–Postică¹

Introducere

Cercetând domeniul diplomației – la început, din pură curiozitate intelectuală și culturală, nu ne-a fost greu să găsim mai multe argumente justificative legate de necesitatea abordării acestuia și din perspectivă pedagogică. Odată cu globalizarea economică, dar și educațională, provocările curente ale muncii pedagogice reclamă cunoștințe, abilități și atitudini diplomatice pe multiple planuri. Interacțiunile numeroase ale noastre, în proiecte și/sau vizite ale colegilor din afară, dar și cele ale părinților, copiilor, rudelor care locuiesc, învață sau lucrează în străinătate, cu alte cuvinte oportunitățile și beneficiile oferite de societatea deschisă, pun în relief aspecte legate de necesitatea unor relaționări diplomatice, inclusiv în baza unor practici pozitive din afară cunoscute. În context intern, local, dificultățile erei informaționale/digitale, care promovează, deseori violența, incită agresivitatea, pe de o parte, dar și deschiderea școlii către comunitate, către toți copiii, inclusiv către cei cu CES, de alte etnii, confesiuni etc., exercitate prin educația deschisă și școala prietenoasă copilului, pe de altă parte, ne relevă mai multe privilegii ale cunoașterii și practicării diplomației în și prin educație.

Cadrul conceptual

Considerăm necesară, în continuare, elucidarea noțiunii, prin definirea și evidențierea caracteristicilor diplomației. Astfel, etimologia cuvântului diplomație are origine greacă: *diplôô*, cu sensul de a dubla, care desemna acțiunea de a redacta actele oficiale sau diplomele în două exemplare, dintre care unul era dat ca scrisoare de împuternicire sau recomandare trimișilor, iar celălalt se păstra în arhivă. Diplomatul, ca persoană oficială, a avut în vechime și are acum misiunea de a întreține relații cu reprezentanții oficiali ai altor state sau de a trata în numele statului; este persoană care știe să trateze sau să conducă o afacere sau cum să se comporte într-o situație, pentru a-și atinge scopurile. Diplomația, în sens clasic, este o activitate desfășurată de un stat, prin reprezentanții săi, în scopul realizării politicii sale externe, dar și un complex de metode și procedee folosite în domeniul relațiilor internaționale. Preluată de la grecii antici, noțiunea a intrat în vocabularul politic și diplomatic modern.

Deoarece cadrul didactic este o persoană publică, atribuirea diplomației ca și calitate/trăsătură distinctă, se justifică și prin faptul că prestația sa depinde în mod direct de relațiile pe care le stabilește și de felul în care este perceput. Or, în ultimul timp, vastul domeniu al relațiilor publice a devenit ”în foarte multe țări

¹ Dr. hab. prof. univ. interimar Universitatea de Stat din Moldova

occidentale un instrument extrem de eficient în majoritatea domeniilor activității economice și publice, în fiecare zonă în parte relațiile publice slujind pentru atingerea unor obiective variate și complexe” (Caluschi, 1997).

Dintre definițiile de autor, cele mai apropiate de sensul original al cuvântului diplomație, se poate cita pe cea a lui De Flassan, de la începutul secolului al XIX-lea: ”Diplomația este expresia prin care este desemnată de un număr de ani încoace știința raporturilor exterioare care are ca bază diplome sau acte scrise emanând de la suverani”. Diplomația nu este același lucru cu diplomația, o ramură a istoriei, aceasta are ca obiect cunoașterea cărților, a vârstei și a autenticității lor. O altă definiție care se referă la sensul original al cuvântului o găsim la Guillaume de Garden: „Diplomația este știința raporturilor și intereselor respective ale statelor sau arta de a concilia interesele popoarelor între ele; într-un sens mai restrâns știința sau arta negocierilor”. Diplomația este definită în mod comun ca artă de a atrage simpatii pentru țara ta și de a o înconjura de prietenii care să-ți protejeze independența precum și de a rezolva pe cale pașnică diferențele internaționale. Ea este, în același timp, tehnica răbdării care generează dezvoltarea relațiilor internaționale. Contexte uzuale, familiare uzului comun sunt cele ce țin de diplomația politică, diplomația culturală, diplomația publică și diplomația medicală. Ca să epuizăm aria semantică a diplomației, fiindcă deja suntem într-un câmp interdisciplinar, foarte atractiv, de altfel, în ultimul timp, am recurs și la explicațiile Dicționarului uzual al limbii române (2009), în care substantivul diplomat are 3 sensuri de bază: (1) Persoană care a obținut o diplomă; (2) Persoană care știe să găsească soluții ingenioase, pentru a-și atinge scopurile în diferite situații; (3) Persoană oficială care reprezintă un stat în relațiile cu alte state, iar adjectivul diplomatic, pe lângă sensul de ceva propriu diplomației, mai deține sensul figurat – care se atribuie cuiva care vedește mult tact și iscusință față de oameni. Anume acest din urmă sens este și obiectul de cercetare al studiului nostru, relaționat, bineînțeles, cu aura aristocratică al celui dintâi și care vizează diplomația ca pe o deprindere, iscusință la care recurge cineva pentru a-și atinge scopurile; tact diplomatic, răspuns diplomatic, comportament diplomatic, fiind unele expresii frecvent întâlnite, inclusiv în mediul educațional de astăzi.

Diplomația pedagogică, așa cum am conceput-o noi, constituie o componentă a eticii profesionale a cadrului didactic și managerial, bazată pe toleranță, respect și punere în valoare a celuilalt și manifestată în comunicare și alte relaționări, prin tact și deschidere, negociere constructivă și echilibrată a oricăror dispute, probleme sau conflicte. Ea include relații etice profesionale, bazate pe acceptare și respect, în relațiile profesor-profesor, profesor-elev, profesor-părinte, dar și ca element al culturii organizaționale a școlii, dar se impune în uzul comun și ca o artă a negocierii. Competența diplomatică devine o necesitate în conduita cadrului didactic și impune conotații relevante, deoarece printre componentele inerente de manifestare a ei sunt: cultura organizațională a

școlii în ansamblu, pregătirea psihopedagogică a cadrului didactic, etica profesională promovată în școală, deschiderea, toleranța, acceptarea, respectul etc. pentru fiecare copil, părinte, coleg etc. Deci diplomația este un concept mai larg decât tactul pedagogic, care printre sinonimele uzuale, le are pe: chibzuință, cumpătare, cumițenie, înțelepciune, judecată, măsură, minte, moderație, rațiune, socoteală etc. O persoană tacticoasă este una domoală, liniștită, măsurată, temperată, cumpănită. Deci diplomația, pe lângă sensurile acoperite de uzitatul tact, le adaugă pe cele de eleganță, iscusință, și altele cu alură nobilă, distinctă, practicate în relațiile interne și externe.

În cercetările științifice se afirmă, cu privire la tact: ”... calitățile psihologice ale educatorului definesc o anumită măiestrie pedagogică, apreciată ca o premisă, dar și ca o consecință a tactului pedagogic. Aceste calități vizează capacitatea de a opera cu procedee adecvate în situații pedagogice noi, a reacționa în sens empatic la problemele conflictuale, care apar în colectiv sau în raport cu un elev, părinte, profesor etc., a perfecționa proiectul pedagogic, mesajul pedagogic, repertoriul comun la niveluri de creativitate superioară...” (Cristea, 2000). Deci diplomația include tactul pedagogic ca pe o componentă de bază, așadar, dar este mai mult decât atât și se extinde pe diverse planuri: personal, profesional/organizațional, societal, cu dimensiunile sale interne/naționale și externe/internaționale în contextul global al contemporaneității, în care „idealul uman este marcat de trei principii: al libertății, al democrației și al schimbării în pozitiv a ființei umane” (Pâslaru, 2004).

Din cercetarea lexicografică efectuată, conchidem că diplomația are două planuri de manifestare: la nivel extern/internațional, în relațiile dintre țări și la nivel intern, în practica profesională și personală cotidiană, iar o alta definiție, regăsită în literatura de specialitate, afirmă că aceasta este „arta de a conduce relații pentru câștig în lipsa conflictului”.

Contexte practice locale: aspecte metodologice calitative

Deoarece cercetarea noastră poartă un caracter calitativ, dintre contextele practice, relevante, prezentăm din start două studii de caz: primul, de la un liceu privat din capitală: ”Mama vine cu copilul la ultimul sunet, cu flori în mână, pregătiți de sărbătoare. Un coleg eminent din clasă aleargă spre copil și exclamă: ”Dar tu de ce-ai venit? Doamna învățătoare ți-a zis de atâtea ori că o să te lase repetent!”. Copilul a început să plângă, s-a trântit jos, rupându-și pantalonul în genunchi, apoi a fugit înapoi la stația de troleibuz. Mama a încercat să îl convingă să se întoarcă, dar fără succes. Căldură mare la propriu și la figurat. Disperată, mama a mers în clasă unde era învățătoarea și i-a spus pe scurt despre situație și direct a concluzionat că acesta este rezultatul observațiilor publice repetate, făcute copilului. Aceasta a negat și chiar a început să plângă, reproșând că i s-a stricat dispoziția de sărbătoare. Dar totuși nu a negat că nu-și exprima

nemulțumirea față de progresul copilului față de toți copiii, doar cu intenții de a-l mobiliza și corecta”.

Studiul de caz 2: Un liceu public, școală de sector: ”Un învățător hărțuiește un copil hiperactiv și pe părinții acestora. Mamei nu-i dă voie să intre în clasă dimineața. Într-o zi, copilul intră în clasă și profesorul vociferează: - Copile, am văzut ieri la tv o emisiune-dialog cu un psihiatru. Dacă mai faci azi ceva, te duc la el, acolo e locul tău, la psihiatrie, nu la școală. Altă zi (adresare mamei): Nu mai pot!!! Luați-l din școala noastră și duceți-l unde vreți. Numai eu să nu-l văd!!! Puteți să vă plângeți oricui, eu nu mă tem de acum de nimeni!”

Aceste situații ne relevă clar necesitatea insistării asupra educației în spiritul diplomației a cadrelor didactice, dar și a părinților, copiilor, de la cea mai fragedă vârstă, inclusiv pentru a dezrădăcina anumite practici negative, cu repercusiuni dramatice în evoluția personalității celui educat.

Un alt exemplu potrivit contextului abordat, dar care privește dimensiunea externă a diplomației este extras dintr-un discurs oficial, cu ocazia Zilei Independenței: În timpul unei vizite recente în Italia (vara lui 2017), premierul Filip a avut o discuție scurtă cu un taximetrist, care l-a întrebat din ce țară este și acesta i-a răspuns că este din Moldova, o țară mică, dar foarte frumoasă și cu oameni buni și ospitalieri. Taximetristul i-a răspuns sincer că este primul moldovean pe care îl întâlnește în cariera sa de peste 20 de ani, și care spune ceva de bine despre Moldova. Îndemnul premierului: ”Oameni buni nu vă vorbiți de rău țara, chiar dacă nu ne este ușor, nu este frumos să spunem cuvinte urâte despre țara noastră și locuitorii săi!” Recunoaștem că nu este ușor să se răspundă pozitiv la acest îndemn din partea majorității concetățenilor noștri, dar nu numai din cauza gândirii negative și excesiv de critice a multora, ci și din cauza pauperizării populației, care a luat drumul străinătății, majoritatea fiind supărați pe condițiile inumane prin care au trecut în țara lor, în ultimul timp și pe tergiversarea insuportabilă, probabil, a acestora.

Dintre strategiile didactice, prin care putem educa mai mult comunicarea și atitudinea diplomatică, enunțăm: brainstorming-ul, brainwriting-ul, brainsketching-ul (tehnicele marelui DA), discuțiile ghidate și libere, PANEL-ul, interviurile de Focus grup, cel reciproc, structurat sau nestructurat etc. Asalturile de idei, după cum bine se știe, au regula generală de a accepta orice opinie și de a nu o critica, dar apoi a le prioritiza, clasifica și trece în revistă conform necesităților, punând în valoare la maxim posibil opiniile tuturor și formularea soluțiilor problemei puse în discuție de o manieră cuprinzătoare și deschisă. Variantele scrise și cele redactate prin diverse manifestări grafice, simboluri ale asaltului de idei ajută la aprofundarea și ilustrarea din multiple perspective a răspunsurilor/soluțiilor posibile la problema pusă. Antrenați sistematic în exerciții de brainstorming, elevii și profesorii beneficiază de un schimb sănătos de idei, de reacții pozitive la ele și de o sensibilizare sistematică la alte puncte de vedere și abordări. Cerințele didactice față de comunicare

diplomatică, pe care le putem raporta la fiecare etapă a lecției din tradiționalul deja cadru de învățare și proiectare în contextul Republicii Moldova – Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere, or, selectarea unor tehnici adecvate la orice lecție, ne vor conduce direct și indirect la educarea conduitei diplomatice în comunicarea și relaționarea elevilor noștri. Regulile de comunicare diplomatică le putem impune în toate formele de lucru: în perechi, în grup și frontală, iar modelul de comportare cotidiană al profesorului ca diplomat și consilier va fi unul de maximă utilitate, manifestat în relațiile cu diverși beneficiari ai actului educațional.

Deloc lipsite de importanță, credem noi, sunt și unele rigori diplomatice privind ținuta cadrului didactic. Am selectat și adaptat câteva, care ar fi utile uzului pedagogic comun, care se confruntă cu provocări mari și la acest capitol, după noi: Deoarece vestimentația unei persoane publice este aproape mereu la vedere, pantofii lui trebuie să arate întotdeauna bine, adică să fie de bună calitate și în stare bună. Pantofii cu șiret au constituit întotdeauna linia clasică, dar acum sunt acceptați peste tot mocasinii și pantofii fără șiret. Bărbații care poartă pantofi colorați atrag atenția asupra picioarelor, ceea ce nu este recomandabil. După cum cămașa albă corespunde oricărui costum (cu excepția celui alb), așa și încălțăminte neagră corespunde costumului de orice culoare. Încălțăminte de culoare deschisă se recomandă de purtat doar în timpul verii cu costum de culoare deschisă, încălțăminte sportivă – numai cu îmbrăcăminte sportivă, pantofii de lac – doar la ceremonii solemne. Pantofii unei femei sunt deseori în centrul atenției. De aceea, ei trebuie să fie lustruiți și curați, cu tocuri într-o stare bună. Geanta trebuie să se potrivească cu pantofii și să se asorteze cu ei. O femeie care poartă tocuri extrem de înalte la birou, sugerează că nu are de gând să muncească în ziua respectivă, fiindcă ar necesita un efort prea mare. O doamnă care poartă pantofi frumoși, bine făcuți, de calitate bună, cu tocuri potrivite sau joase, demonstrează că este gata de acțiune și poate merge oriunde. Deși în pedagogie, este dominant stilul clasic, nu este obligatoriu, dar e recomandabil vestimentația unei femei să conțină sacou, care poate fi purtat în ansamblu cu pantaloni, fustă, rochie. Este important ca hainele să fie funcționale. Îmbrăcăminte unei doamne nu trebuie să sustragă interlocutorul, îndeosebi elevul, să-l abată de la ore. De aceea nu se recomandă fustele și rochiile prea scurte sau decolteul prea adânc, culorile aprinse, hainele prea strâmte. Cele mai corespunzătoare culori sunt: albastru-întunecat, cafeniu-roșcat, bej, cafeniu-închis, gri, albastru-deschis. Dar, spre deosebire de vestimentația unui bărbat, o doamnă poate să-și permită haine de o varietate mai mare de culori, doar cu mici excepții. Lungimea rochiei nu trebuie să fie mai scurtă de linia genunchilor. Hainele și accesoriile trebuie să fie menținute într-un ansamblu coloristic, care nu trebuie să depășească trei culori (Selecție și adaptare din surse virtuale). După discutarea acestor aspecte cu cele 3 grupe de cadre didactice, am constatat un interes sporit pentru aceste aspecte, destul de banale, la prima vedere, dar utile

și demne de luat în calcul pentru optimizarea culturii organizaționale, în general și a prestației publice a fiecărui cadru didactic, în particular.

H. Nicolson alege „portretul” pe care îl realizează François de Callières, diplomat francez de la mijlocul secolului al XVII-lea, și descrie calitățile unui diplomat: „Un bun diplomat trebuie să aibă spirit de observație, darul sârguinței, să nu se lase tentat de plăceri și distracții frivole, să posede o judecată lucidă, capabilă de a aprecia lucrurile la justa lor valoare și să meargă drept la țintă pe calea cea mai scurtă și mai simplă, fără a se împotmoli în rafinamente și subtilități inutile. Un bun diplomat trebuie să aibă o minte pătrunzătoare, capabilă să i dezvăluie gândurile oamenilor și, pornind de la cea mai mică schimbare a fizionomiei, sentimentele care îi animă. Un diplomat trebuie să fie prompt, să știe să se descurce, să asculte, să rămână mereu politicoș și amabil. Mai presus de orice, un bun diplomat trebuie să posede suficientă stăpânire de sine, pentru a rezista tentației de a vorbi înainte de a chibzui bine ce anume vrea să spună. Un diplomat bun trebuie să răspundă la patru cerințe fundamentale: trebuie să înțeleagă perfect și corect situația în care își desfășoară activitatea, pentru a putea aprecia în orice moment raportul dintre obiectivele sale și punctele de vedere ale altor forțe implicate; trebuie să facă o evaluare cât mai exactă a capacității sale de acțiune; trebuie să manifeste o mare flexibilitate, să fie pregătit pentru schimbări neașteptate, să aibă variante de rezervă, să aplice cu finețe și pricepere metodologia în negocieri; acceptă compromisul doar în limitele pe care și le-a propus de la început, știind foarte clar care sunt problemele negociabile și care nu.” (<http://www.romaniantimes.com>) Marea majoritate a calităților discutate aici au devenit clasice și nu și-au pierdut deloc actualitate, dimpotrivă ne inspiră și ne ghidează în învățarea diplomației și practicarea ei inclusiv în mediul pedagogic.

Pentru valorificarea trăsăturilor profesorului diplomat, am recurs în câteva seminarii la tehnica brainwriting-ului de grup, în care pe imaginea schițată a unui portret al cadrului didactic diplomat, profesorii urmau să completeze cu trăsături specifice relevante: la ”picioare”: punctele noastre forte, pe care se bazează atunci când se recunoaște comportamentul diplomatic; la ”mâini” – să scrie cât mai multe idei de răspuns la întrebarea: De ce avem nevoie pentru a fi diplomați în pedagogie?; la ”cap” – Ce credem despre diplomația în pedagogie la moment? La ”inimă” – Ce simțim? Ce perspective are diplomația în mediul pedagogic?

A fost o activitate interesantă, aplicată pe un eșantion de 60 de profesori, toate doamne cu vârstă între 26 și 63 de ani. Vom trece în continuare în revistă răspunsurile oferite. Astfel, printre punctele forte ale cadrului didactic, care-l ajută în practicarea diplomației, am regăsit: stima de sine dezvoltată, încrederea în sine, respectul reciproc promovat, învățăturile sfinte din Biblie: „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși”; responsabilitatea, studiile de calitate, practica de muncă, vocația, codul deontologic, recurgerea managementului cooperării, dar și la un self-management echilibrat; perseverența, experiența de cunoaștere;

creativitatea, statul pe care îl deține, relaționarea civilizată, studiile pe care le are și, nu în ultimul rând, educația sa vastă, plus "cei șapte ani de acasă". La capitolul necesități, exprimate metaforic prin mâinile ridicate, s-au sugerat calități, precum: comunicare asertivă, flexibilitatea în gândire și atitudini, suport didactic variat, dar și strategii interactive, relații interumane civilizate în întreaga școală, caracterizate prin amabilitate, deschidere, empatie, dar și respectarea codului etic și a autorității sale deontologice, instruire și autoinstruire permanentă. La partea de feeling/ceea ce simt profesorii legat de instituirea diplomației în mediul pedagogic, exprimat grafic prin „inimă”, am depistat calități, ca: motivația pentru schimbare, toleranță, respect, valori general-umane respectate, răbdare, dragoste, necesitatea rezolvării pașnice a conflictelor, îmbunătățirea abilităților de negociere și a atitudinilor de acceptare. Și, la final, dar nu în ultimul rând, la nivelul "capului", când cei implicați urmau să scrie tot ce cred și gândesc la moment despre perspectivele diplomației aici și acum în școală, s-a notat: dilemă, provocare, necesită abordare complexă, ca toți actorii educaționali să fie instruiți, are perspective prin perseverență și atingerea unor performanțe etice în comunicare și interacțiune cotidiană. Din comentariile făcute de subiecții chestionați, am depistat interes și motivație de a cunoaște mai mult despre domeniul diplomatic, dar și de a învăța atitudini și comportamente ce le-ar îmbunătăți prestația lor pedagogică. Pentru informare, am recurs și la modelul diplomatului român, care a rămas ca un exemplu peren de practicare a diplomației: Nicolae Titulescu(1882-1941): "personalitate marcantă în domeniul diplomației, a avut un rol esențial în recunoașterea unității naționale a României în opinia publică internațională. Este creditat cu introducerea ideii de "spiritualizare a frontierelor", care presupune o apropiere transnațională bazată pe valorile spirituale și culturale (enciclopediaromaniei.ro). Profesorii de istorie și educație civică au expus mai multe curiozități celebre din activitatea diplomatului.

Dintre contemporanii noștri diplomați, am analizat cu cadrele didactice, implicate în programele de formare la subiectul dat, cariera exemplară a lui Oleg Serebrian, ex-ambasador al R. Moldova în Franța și, actualmente, din 2015, ambasador în Germania, care se impune prin cultura sa vastă și comportamentul diplomatic deosebit, etalat nu doar prin intermediul înaltei sale funcții, ci și prin activitatea de cadru didactic la înalte școli de diplomație internațională din Viena, Paris ș.a.

Provocările contextului actual și polemicile pe marginea subiectului dat pot fi multe, dar câteva recomandări practice pentru cadrele didactice, dezvoltate în mod participativ cu acestea

- "Diplomații nu spun aproape niciodată NU. Evitați sau reduceți la maximum posibil interdicțiile categorice și negațiile.
- Cultivați-vă cultura emoțională!
- Dezvoltați-vă tactul pedagogic.

- Învățați-vă să zâmbiți mai des! ZÂMBIȚI LARG!
- Comunicați calm și în tempo lent, echilibrat!
- Respirați adânc și stăpâniți-vă emoțiile în situații de stres!
- Evitați confruntările!
- Adoptați o atitudine creștină de iertare/acceptare a copilului, colegului, părintelui în orice situație!
- Nu uitați: Noblețea funcției vă obligă la Diplomatie!

Discutând recomandările date cu mai mulți practicieni, am constatat că totuși, nu este deloc ușor a practica diplomația acasă și a menține tactul diplomatic în toate situațiile didactice de la ore, care, deseori, devin destul de tensionate și delicate, de aceea și se reclamă cunoștințe la capitolul dat, dar și exercițiu sistematic, reieșind din specificul situațiilor educaționale din contextele în care aceștia activează și în care își dezvoltă cariera de persoană publică în instituția de cultură dintotdeauna – Școala.

Concluzii

Comunicarea cu tact și diplomatie necesită strategie, conștientizare și abilități. Scopul său este stabilirea încrederii și comunicării eficiente în relații când transmitem mesajele în mod eficace. Pe cât de interesante și curioase și susceptibile la diverse polemici ar fi extrapolările diplomației politice și publice în alte contexte, precum cel educațional, pe atât de multe provocări și chiar impedimente pot apărea în școala de astăzi, declarată ca instituție ”pentru toți și pentru fiecare”, unde profesorul, cel care are misiunea de a fi diplomatul numărul unu. Nu este ușor, dar, cu siguranță, posibil, pentru cei preocupați nu doar de înobilarea sufletelor învățăceilor, dar și de desăvârșirea lor morală și spirituală continuă, ca să poată deveni modele demne de urmat și care se întipăresc prin tot ce sunt în memoria celor cu care și pentru care muncesc zi de zi.

Bibliografie

1. Caluschi, C., (1997), **Relații publice moderne**, Editura Nord-Est, Iași
2. Cristea, S., (2000), **Dicționar de pedagogie**, Editura Litera, București
3. Pâslaru, V., (2004), **Educația pentru democrație**. Definiere și proiectare. În: Educație pentru democrație. Supliment al revistei de teorie și practică educațională Didactica Pro, Chișinău
4. Comsulea, E., Șerban, V., Teiuș, S., (2009), **Dicționarul uzual al limbii române**, Editura Paralela 45, București
5. <http://geopolitics.ro/o-clarificare-a-conceptului-de-diplomatie/> (27. 02. 2018)
6. <http://www.romaniantimes.com/index.php/nelu-ciorba/667-diplomatie> (10. 03. 2018)
7. http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Enciclopedia_Rom%C3%A2niei (11. 03. 2018)

PERSPECTIVE LINGVISTICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE MEDIC-PACIENT LA STUDENȚII MEDICINIȘTI

*Silvia Nastasiu¹
Viorica Goraș-Postică²*

Introducere

În contextul reformării sistemului de învățământ universitar medical, reflectat în finalitățile educației din Republica Moldova, au apărut elemente inovatoare, care pot să garanteze un randament sporit al politicilor educaționale medicale. Pentru a se realiza un proces viabil de instruire, echilibrat și performant a fost necesară aprobarea unor principii de acțiune care implică sporirea competitivității resurselor umane în domeniul sănătății, centrate pe formarea și dezvoltarea personalității umane, a competențelor și valorilor adecvate.

Este imperios necesar ca beneficiarul procesului de învățământ universitar medical să poată lua și aplica decizii independente în ceea ce privește desfășurarea actului medical în sine (competențe profesionale), dar și să relaționeze și să comunice eficient cu partenerii de dialog – pacient, medic, alți actori sociali etc. În acești parametri, s-a observat necesitatea cercetării referitoare la formarea de competențe de comunicare interpersonală în cadrul sistemului educațional universitar medical, unde dezvoltarea competențelor lingvistice, etice și de comunicare interpersonală medic-pacient devin un deziderat indiscutabil în instruirea profesională armonioasă a viitorului medic.

Repere conceptuale

Competența lingvistică, după unii cercetători „însumează cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale” (Blajin, Duhlicher, 2013). Competența lingvistică conține abilități, care se bazează pe elementul de conștientizare a studentului medicinist asupra fenomenului de dirijare a fluxului comunicativ ca ansamblu, proces general și fenomen în perpetuă mișcare, la cunoștințele intuitive ale regulilor gramaticale, ce stau la baza vorbirii pe care un emițător nativ le are deja formate și care îl fac capabil de a produce și de a recunoaște mesaje corecte. Aceste cunoștințe se referă la unitățile, structurile și mecanismul de funcționare a codului limbii: fonologie, morfologie și sintaxă. Competența lingvistică include „cunoașterea resurselor formale, pe baza cărora se elaborează

¹ Drd. USM, lector univ. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din R. Moldova

² Dr. hab. prof. univ. interimar Universitatea de Stat din Moldova

și se formulează mesaje corecte și semnificative, cât și se identifică abilitățile de folosire. Componentele competenței lingvistice sunt: subcomponentele lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică și ortoepică” (Afanas, 2009, p.10). Elementul de competență este corelat cu noțiunea de eficiență, astfel achiziționarea competențelor lingvistice pe arealul limbajelor specializate, în general, și a limbajului medical, în mod special, constituie o parte intrinsecă individuală a medicului specialist, dar și o modalitate de configurare modernă a caracterului personal.

La modul general, comunicarea este un proces ireversibil, circular, continuu, care implică o dimensiune a conținutului și o dimensiune a relațiilor; reprezintă un cumul de factori verbali, nonverbali, de context, fiind simetrică și complementară. Transmiterea unei idei și verificarea modului în care a fost recepționată; receptarea unei idei și înțelegerea sensului acesteia; reacțiile voluntare și involuntare pe care le avem în cadrul schimbului de mesaje; imaginea pe care ne-o facem noi înșine despre ceilalți, toate acestea însemnând relaționale verbală – comunicare. Prin comunicare se înțelege: o provocare constantă, o activitate, satisfacerea nevoilor personale și legătura dintre oameni (Ețco et. al., 2008, p.16).

Comunicarea poate genera idei contradictorii, dar și sinteze, prin comunicare putem obține anumite performanțe, înțelegere, recunoștință și respectul celor din jur, dar tot prin comunicare ființa umană ajunge la dezastre psihice, emoționale, enunțând ură, dezgust etc. Aceste percepții se accentuează în activitatea medicală, în actul medical comunicațional. În relația medic-pacient unde, de cele mai multe ori, în maladiile cronice comunicarea devine unica formă de tratament sfatul, suportul psihologic, informația și un cuvânt adecvat situației devin vitale în adaptarea pacientului la noile condiții și îmbunătățirea calității vieții. Din antichitate este cunoscut faptul că cuvântul, felul cum vorbește medicul, ajută la ameliorarea stării de sănătate celui suferind. „Cuvântul rostit acționează incomparabil mai puternic, forează mai adânc în sinea ascultătorului, posedă un magnetism generator nu o dată cu efecte hipnotice” (Dinu, 2004, p.388). Cuvintele aduc alinare și mângâiere, transmit afecțiune și respect, dar și ură, furie și intimidare, dispreț. Comunicarea în medicină este un proces primordial „fie că este vorba de comunicarea dintre medic și pacient, fie dintre diverși profesioniști implicați în îngrijirea medicală, fie între acești profesioniști și public în linii generale”(Ețco et. al., 2008, p.31).

Clasificarea comunicării se realizează conform a trei criterii – numărul de persoane, mijloacele comunicării și obiectivele ei. După numărul de persoane, comunicarea se împarte în: comunicare interpersonală, de grup, iar după mijloacele ei – comunicarea nonverbală și verbală. Comunicarea nonverbală este cumulum de mesaje, care nu sunt exprimate prin cuvinte și care pot fi decodificate, creând înțelesuri. Aceste semnale pot repeta, contrazice, înlocui, completa sau accentua mesajul transmis prin cuvinte. Mesajele comunicării

nonverbale sunt transmise prin mimică, privire, gestică și prin elementele de paralimbaj. Comunicarea verbală sau limbajul este unul dintre mijloacele specifice umane, cel mai frecvent folosit în comunicarea interumană și cel mai complex sistem de comunicații.

În procesul comunicării interpersonale se utilizează diferite moduri de enunțare și primire a mesajului, „comunicarea este arta de expunere și schimb al opiniilor, ideilor în mod verbal și scris” (Ețco et. al., 2008, p.15). Comunicarea orală este liberă și se „caracterizează printr-o deschidere absolută față de variantele teritoriale și sociale ale unei limbi”(Ionescu-Ruxăndoiu, 1995, p.7). De cele mai multe ori comunicarea orală nu poate să ne comunice ceva,ci doar să ne semnaleze un mesaj,acesta având și alți „servitori” ai înțelegerii – ascultarea, mimica, gesturile și contextul. În acest fel, de cele mai multe ori, necesitatea cunoașterii normelor gramaticale este redusă, necesitatea acesteia revine doar cadrului contextual în care se produce comunicarea orală. În lucrările de cercetare în domeniu se definesc cinci forme ale comunicării orale:

- stilul rece – emițătorul nu își vede și nu își cunoaște receptorul, deci nici nu îl poate influența în vreun fel;
- stilul formal – are loc atunci când auditoriul este numeros;
- stilul profesional – implică o elaborare prealabilă a discursului, de la interlocutori se așteaptă o participare activă;
- comunicarea ocazională, liberă – presupune folosirea unui stil informal, neoficial, în care pot apărea și elemente de argou, sau expresii eliptice, specifice limbajului colocvial;
- conversațiile intime – apar între prieteni apropiați sau membrii aceleiași familii, având ca scop transmiterea unei stări emoționale. Stilul este neprotocolar, cu expresii libere și se folosesc forme eliptice sau expresii cunoscute doar de participanți, acestea având un rol expresiv (după Martin Joos, apud M Dinu, 2004, pp. 390-391).

Comunicarea interpersonală medic-pacient se încadrează după această clasificare în comunicarea de tip profesional, dar spre deosebire de alte profesii, cea medicală reclamă empatie, înțelegere, respect, integritate, încredere, și nu în ultimul rând – confidențialitate.

Unii cercetători relevă faptul că comunicarea verbală nu are relevanță asupra mesajului emis, acesta având doar o semnificație simbolică și, de fapt, face uz de obiceiurile localității unde este emis, că „comportamentul verbal adecvat într-o comunitate dată este asimilat „cunoștințelor culturale tacite”,utilizate în desfășurarea și interpretarea vieții sociale” (Hymes,1972, p.279 apud Ionescu-Ruxăndoiu, 1995, p.14). „Gradul de stăpânire și de utilizare a limbii reprezintă o trăsătură caracteristică nivelului unui anumit popor. Pentru fiecare persoană, indiferent de vârstă și profesie, capacitatea de stăpânire și folosire a mijloacelor verbale de comunicare desemnează o trăsătură definitorie a pregătirii cultural-

științifice a personalității. Există o percepție greșită potrivit căreia doar lingviștii sunt capabili să scrie (și să rostească) texte fără greșeli. Este important de menționat că fiecare este responsabil de cunoașterea normelor limbii”(Nastasiu, Timotin, 2017, p.364-365).

Comunicarea scrisă impune norme mult mai stricte – respectarea normelor gramaticale, morfologice, de sintaxă etc. Comunicarea scrisă este cea mai revoluționară cucerire a omului, care devine un proces important pentru păstrarea, răspândirea și dezvoltarea științei și a culturii umane. Comunicarea scrisă s-a extins vertiginos odată cu dezvoltarea relațiilor interumane și a societăților în general. În societatea modernă orice om are nevoie să scrie un text – cerere, scrisoare, raport, dare de seamă, proces-verbal, articol științific etc.

Mesajul scris are anumite restricții de utilizare și trebuie să fie conceput explicit, implică un control exigent privind informațiile, faptele expuse și argumentele utilizate. Cea mai răspândită formă de comunicare scrisă în medicină este rețeta. Rețeta reprezintă un document legal, uneori cu importanță medico-judiciară, de corespondență între medic și farmacist referitor la eliberarea medicamentelor. Rețetele se prescriu în limba română sau în limba latină.

Comunicarea reprezintă „transmiterea de informație de la un emițător către un receptor prin intermediul unui canal” (Spinei, 2005, p. 28). Comunicarea lingvistică are la bază următoarele componente fundamentale: emițătorul → mesajul → codul → canalul → contextul → receptorul, pe care le vom analiza mai jos, inclusiv ca repere metodologice ale studiului nostru cu caracter aplicativ.

Aspecte metodologice

Partea aplicativă a cercetării noastre are ca obiectiv analiza fiecărei componente structural-lingvistice a actului de comunicare și exemplificarea contextuală a funcționării acestora, însoțite de comentarii didactice, relevante procesului de dezvoltare a competenței de comunicare la studenții mediciniștii. Mostrele de exprimare la care recurgem reprezintă succinte studii de caz, utilizate în mod comun în contextul lingvistic basarabean și care pot servi ca situații semnificative de învățare a comunicării corecte din varii perspective.

Astfel, în actul de comunicare, emițătorul este persoana sau instituția care deține o informație „mai bine structurată decât receptorul, presupune o stare de spirit (motivație), presupune un scop explicit (alăturat mesajului) și unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului)” (Pânișoară, 2015, p.48). Emițătorul este cel ce inițiază comunicarea, elaborează mesajul, alege canalul de comunicare și limbajul astfel, încât să fie înțeles de cel cărui îi este adresat și este responsabil de finalitatea acesteia. În comunicarea cu pacientul medicul trebuie să învețe să utilizeze modalitățile de abordare a acestuia, să cunoască și să poată descifra informațiile verbale, dar și cele

nonverbale transmise de pacient cu scopul de a transmite mesajul corect în funcție de comunicarea existentă. Întrebările enunțate trebuie să fie simple, directe, dar suficient de explicite. De exemplu: ”Ce acuze aveți? Ce vă deranjează? Ce vă doare?” (la prima consultație); ”Cum vă simțiți astăzi? Mai aveți dureri?”.

Cuvintele folosite în medicină nu sunt înțelese de cele mai multe ori de pacient, iar explicarea simptomelor are un rol esențial în diagnosticarea maladiei, dar și a prescrierii tratamentului. În comunicarea cu pacientul se vor evita frazele lungi, întrebările duble, ca de exemplu: ”Unde sunt localizate aceste dureri: în etajul superior al abdomenului, mezogastru sau etajul inferior și ce intensitate au: minimă, moderată, intensă sau indefinită?”. În acest exemplul, lexemul etaj este folosit greșit. Cel mai indicat ar fi de utilizat unul din termenii – parte/regiune, care sunt mai accesibili și ușor de înțeles de majoritatea pacienților. În locul termenului mezogastru este recomandabil de folosit regiunea/parte mijlocie/medie a abdomenului. Din această frază se pot formula câteva enunțuri simple, înțelese de majoritatea pacienților: ”Unde simțiți durere?” sau ”Vă doare în partea superioară a abdomenului?” și ”Ce intensitate are durerea?”.

Receptorul (poate fi o persoană, un grup sau o instituție), este un element indispensabil al actului de comunicare, căruia îi este adresat un mesaj sau intră în posesia lui în mod întâmplător, conștient sau subliminal (apud Pânișoară, 2015). Receptorul este cel ce transformă mesajul primit în comunicare eficientă, menținând și dezvoltând conversația între cei doi subiecți ai actului comunicațional. Astfel, comunicarea însumă comportamente, atitudini, aptitudini, dar și limbaj. În relația interpersonală medic – pacient rolul de receptor, cât și cel de emițător se schimbă permanent. De cele mai multe ori pacientul este lăsat să vorbească nestingherit enumerând acuzele, simptomele, dar și emoțiile, sentimentele, frustrările și fricile. Canalul este mediul care transmite semnale de la emițător la receptor – tehnologice (telefon, computer, radio etc.); scrise (scrisori, rapoarte, cărți, reviste etc.) și față în față (conversația, interviurile, prezentările, cursurile etc.). În comunicarea modernă cu medicul se atestă o tendință de a consulta la telefon pacienții, ceea ce este inadmisibil la o primă consultație, dar este permis în cazul unei maladii cronice, când medicul cunoaște bine pacientul și antecedentele bolii. În comunicarea eficientă medic-pacient cel mai indicat este canalul de comunicare față în față, dialogul sau conversația. Or, conversația ”este prototipul utilizării limbii, este tipul familiar curent de comunicare orală, dialogată, în care doi sau mai mulți participanți își asumă în mod liber rolul de emițător” (Levinson, 1983, p.284-285, apud Ionescu-Ruxăndoiu, 1995, p.29). În comunicarea interpersonală medic-pacient, fiecare participant la conversație va trebui să țină cont de faptul că fiecare trebuie să-și transmită reciproc informațiile pe care le dețin. Ambii participanți la dialog

trebuie să fie de acord cu metoda de investigație sau tratament, formulând mesajul clar și concis. Prezentăm un exemplu:

M: "Vă ascult, ce acuze aveți?"

P: "Am febră 37,3 grade, de ieri. Astăzi dimineață am început să tușesc, se rupe ceva din gât...după cum observați, sunt răgușit. Cred că am răcit, doamnă doctor."

M: "Nu vă neliniștiți, totul va fi bine. Ridicați haina și permiteți-mi să vă auscult plămâni. Așaaa...da... Aveți bronșită acută."

P: "Ce este bronșita acută, doamnă doctor?"

M: "Bronșita acută este o afecțiune respiratorie foarte frecventă, este consecința unei infecții virale a bronhiilor."

P: "Este ceva grav?"

M: "Nu vă faceți griji, nu este grav. Esențial este să urmați corect tratamentul."

P: "Îmi prescrieți antibiotice?"

M: "Nu, în cazul dumneavoastră nu este necesar. Prezentați o formă ușoară a bronșitei. Vă prescriu medicamente împotriva excesului de secreții, seara să faceți inhalatii cu plante medicinale."

Mesajul reprezintă informația, ideea, emoția sau sentimentul trimis pe canal către emițător pentru a fi primit de receptor. Mesajul trebuie adaptat în funcție de capacitatea de percepție a celui ce primește și a stării sale emoționale. În practica medicală, la enunțarea unui diagnostic grav, medicul își va alege cu mare grijă cuvintele/mesajul în concordanță cu starea psihică/sufletească a pacientului. Important este de a găsi interferențe comune cu pacientul căruia i se adresează pentru a stabili o conexiune favorabilă actului medical, care vizează însănătoșirea. De exemplu:

Exemplu:

M: "Doriți să discutăm rezultatele analizelor?"

P: "Da... Nu știu... Sunt îngrijorat... "

M: "Care sunt motivele de îngrijorare? Durerea?"

P: "Da... mă doare atât de tare... insuportabil."

M: "Da, vă înțeleg.... Spuneți-mi, când a apărut prima dată durerea ce ați crezut că poate fi?"

P: "La început, m-am gândit că va trece, dar Sunt bine, doctore?!"

M: "Doriți să știți amănunte despre boala dumneavoastră sau preferați să discutăm despre tratament?"

P: "Doctore, e grav?!..... Îmi este frică."

M: "La ce vă gândiți?"

P: "Nu știu. Îmi este frică să nu fie ceva grav.... Am doi copii mici. Pentru ei aș lupta cu oricine și orice! Voi fi bine, doctore?!"

M: "Îmi pare rău, dar situația e mai gravă decât vă așteptați..."

Contextul, la rândul său, include circumstanțele în care are loc comunicarea – timpul, locul emiterii sau recepționării mesajului, identitatea, statutul social și relațiile dintre subiecții comunicării. În comunicarea cu pacientul medicul își va alege atent momentul adecvat dialogului, va asigura caracterul privat al discuției, va crea o atmosferă favorabilă situației și va ignora orice ce-i distrage atenția. Contextul este parte „intrinsecă a conversației, funcționând ca un criteriu esențial de a decide dacă aceasta este coerentă sau nu. Cele mai bizare succesiuni de enunțuri pot constitui o conversație coerentă dacă contextul oferă argumentele necesare (dintr-o perspectivă exterioară, dacă enunțurile pot fi contextuale)” (Ionescu-Ruxăndoiu, 1995, p.31). De exemplu:

M: ”Aveți fișa de observație?”

P: ”Da, am luat-o de la registratură, poftim.”

M: ”Așezați-vă în fotoliu. Vă ascult, ce acuze aveți?”

P: ”De câteva zile mă doare un dinte, dar nu pot să vă spun care anume.”

M: ”Când vă doare dintele?”

P: ”Mă doare mai tare când mănânc sau beau ceva rece.”

M: ”Spuneți că reacția la rece este dureroasă?”

P: ”Da, așa am observat.”

M: ”Deschideți gura. Spuneți-mi, atingerea sau apăsarea pe dinte vă provoacă dureri?”

P: ”Da.”

M: ”Scuipați. Clătiți, vă rog, gura cu apă. Observ o cavitate carioasă la doi dinți, pe suprafața ocluzală, deci aveți carie dentară. Vă recomand să o tratăm cât mai repede posibil.”

P: ”Ce este caria dentară?”

M: ”Caria dentară este o maladie care distruge structurile dintelui, evoluând de la periferie spre centrul dintelui.”

P: ”Dar ce proceduri vom face, doctore?”

M: ”Fiecare dinte îl voi prelucra cu freza, cavitatea carioasă se tratează cu diferite antiseptice, apoi se procedează în funcție de adâncimea procesului distructiv: în cel profund se aplică o pastă curativă, ulterior un strat protector de izolare și o plombă permanentă.”

P: ”Dar materialele pentru plombare sunt de calitate bună?”

M: ”Da, sunt calitative și variate.”

P: ”Fotopolimere aveți?”

M: ”Avem compozite fotopolimere, autopolimere și glasionomere, compomere.”

P: ”Doctore, spuneți-mi din ce cauză plombele se uzează repede sau chiar cad?”

M: ”Plombele pot cădea din mai multe cauze: progresarea rapidă a cariei, prepararea incompletă a cavității carioase, localizarea nefavorabilă a cavității carioase, imposibilitatea uscării suficiente a cavității carioase, salivația

abundentă, aplicarea incorectă a plombei și foarte rar din cauza materialelor folosite.”

P: ”Aș mai vrea să știu din ce cauză apare caria dentară?”

M: ”Caria dentară este provocată de mai mulți factori: microbii cavității bucale, consumul excesiv de dulciuri, diferite dereglări de metabolism, mai ales a sărurilor de calciu și de fosfor, dar și ereditatea poate fi una din cauzele apariției cariei dentare.”

Codul reprezintă sistemul de comunicare pe baza căruia se construiesc mesajele de natură lingvistică, incluzând cuvintele. Cuvântul este primordial în comunicarea interpersonală, este modalitatea cea mai la îndemâna omului de a reprezenta sau simboliza emoțiile, gândurile și sentimentele. Cuvintele (simbolurile) sunt elementele de bază ale comunicării verbale. Folosim cuvintele pentru a exterioriza emoții, trăiri, sentimente, dar și pentru a reprezenta idei, gânduri, observații. Limbajul, este ” un sistem structurat de simboluri folosit pentru a comunica semnificații” (Floyd, 2013, p.167). Fiind un simbol al comunicării, cuvântul, ca element important în acest act, are o semnificație anume – ”un obiect sau o idee, dar nu constituie respectivul obiect sau respectiva idee” (Floyd, 2013, p.168), în diferite limbi aceleași cuvinte pot desemna diverse lucruri. În cea mai mare parte, cuvintele au doar o conexiune arbitrară cu semnificațiile lor, putem atribui aproape oricărui cuvânt un anumit înțeles.

Limbajul este dictat de diverse reguli: fonologice – care se referă la pronunțarea corectă a cuvintelor, sintactice – desemnând ordinea cuvintelor în transmiterea semnificațiilor intenționate, semantice – care stabilesc semnificațiile cuvintelor individuale, pragmatice – ne sugerează implicațiile sau interpretările afirmațiilor. Limbajul este influențat de contextul social și cultural, care diferă în multe moduri, inclusiv și din perspectiva folosirii și utilizării codurilor de comunicare, ”limbajul ne determină percepțiile proprii privind realitatea, oamenii care vorbesc limbi diferite percep lumea în mod diferit”(Floyd, 2013, p.173).

Atât comunicarea verbală (orală), cât și cea scrisă abundă în erori gramaticale, exprimări inadecvate, pleonastice etc. În acest studiu ne-am propus să le „diagnosticăm” și să „prescriem tratamentul” adecvat celor mai frecvente.

Greșit: ”Ridicați haina să vă auscult toracele cu ajutorul stetoscopului.”

Recomandat: ”Ridicați haina să vă auscult inima și plămâni.”

Explicație: Cu ajutorul stetoscopului se auscultă bătăile inimii și ralurile plămânilor, aceste organe sunt situate în cavitatea toracică; torace – cavitate a corpului mărginită de vertebrele regiunii dorsale, coaste și stern, în care se află principalele organe ale sistemului respirator și circulator.

Greșit: ”În urma tratamentului, boala s-a ameliorat.”

Recomandat: ”În urma tratamentului, boala a diminuat.” sau ”În urma tratamentului, starea de sănătate a pacientului s-a ameliorat.” sau ”În urma tratamentului, pacientul se simte mai bine.”

Explicație: „Ameliorarea bolii indică înrăutățirea stării de sănătate, însă autorul a dorit să enunțe o îmbunătățire a stării de sănătate, deci – boala a diminuat e varianta corectă” (Mincu, 2017, p.247).

Greșit: Este necesară internarea în spital.

Corect: Este necesară internarea imediată!

Explicație: Cuvântul a interna presupune „instalarea în spital pentru tratament sau operație”.

Greșit: Cercetătorii au descoperit că membrii acestor comunități cu o longevitate de viață ieșită din comun tind să mănânce rareori carne, plantele și legumele constituind principalele lor grupe de alimente.

Corect: Cercetătorii au descoperit că membrii acestor comunități cu o longevitate ieșită din comun tind să mănânce rareori carne, plantele și legumele constituind principalele lor grupe de alimente.

Explicație: Longevitate – durată excepțională a vieții; viață lungă (a unui individ, a unui grup, a unei specii).

Greșit: Enumerați semnele și simptomele pneumoniei.

Corect: Enumerați simptomele pneumoniei.

Explicație: Conform DOOM-ului (2010) – cuvântul simptom la plural capătă forma de simptome; cuvântul sindrom la plural este sindroame; cuvintele semne și simptome sunt sinonime,

Greșit: Are un acces la măsea. (Avram, 2001, p. 202)

Corect: Are un abces la măsea.

Explicație: Abces – colectare de puroi, bine delimitată de țesuturile din jur, formată în urma dezintegrării țesuturilor, de obicei sub acțiunea unor agenți microbieni sau parazitari

Greșit: Traumatologul i-a pus în gips brațul stâng.

Corect: Traumatologul i-a pus în ghips brațul stâng.

Explicație: Ghips – sulfat hidratat de calciu natural, întrebuițat la fabricarea ipsosului, în industria porțelanului și în medicină. Expresia ”A pune în ghips” = a imobiliza un membru sau o parte a corpului (care prezintă o fractură sau o fisură) cu ajutorul unui pansament făcut din ghips.

Greșit: Medicul consultează pacienții zilnic.

Corect: Medicul consultă pacienții zilnic.

Explicație: Verbul a consulta la singular, persoana a III-a are forma de consultă și nu consultează, folosită greșit.

Greșit: Criteriile de spitalizare vizează toți pacienții de limfomul Hodgkin.

Corect: Criteriile de spitalizare vizează toți pacienții cu limfomul Hodgkin.

Greșit: Principiile și mijloacele de tratament sunt identice cu cele ale hipotiroidiei adultului.

Corect: Principiile și mijloacele de tratament sunt identice cu cele administrate în hipotiroidia la adult (Mincu, 2017, p.250)

Greșit: Dumneavoastră aveți o bronșită.

Corect: Dumneavoastră aveți bronșită (acută/cronică).

Greșit: Aștept verdictul dumneavoastră, domnule doctor.

Corect: Aștept să-mi puneți diagnosticul și să-mi stabiliți tratamentul.

Explicație: Conform DEX-ului, lexemul verdict este „răspuns dat de juriu în legătură cu culpabilitatea unui inculpat; judecată care are loc în urma unui concurs; hotărâre, judecată (definitivă)”, or diagnosticul nu este un verdict!

Greșit: Vă voi indica niște medicamente.

Recomandabil ar fi să folosim sinonimele acestui lexem – a recomanda sau a prescrie. ”Vă prescriu medicamente antivirale.” ”Vă recomand tratamentul chirurgical.” ”Vă prescriu medicația pentru 10 zile.”

Este de menționat și următorul aspect al folosirii termenului diagnostic – „variantele diagnostic – „determinarea precisă a bolii decare suferă cineva, pe baza datelor clinice și a examenelor de laborator” și diagnoză – „identificare a unui fenomen pe baza descrierii stării sale prezente”, „descriere sumară a unei plante, care o deosebește de altele”, „examen destinat a detecta erorile într-un program, în datele sau în circuitele unei mașini” sunt frecvente în articolele medicale. Primul termen are o utilizare intradisciplinară, al doilea termen – o utilizare interdisciplinară (botanică, cibernetică, inginerie etc.). În medicină este recomandabilă utilizarea termenului diagnostic”(Mincu, 2017, p. 247). Astfel:

Greșit: Cunosc etapele de stabilire a diagnozei. Medicul mi-a stabilit diagnoza.

Corect: Am învățat etapele de stabilire a diagnosticului. Medicul mi-a stabilit diagnosticul și mi-a prescris tratamentul.

Greșit: Ați urmat ceva pastile pentru ameliorarea simptomatologiei?

Corect: Ați luat pastile pentru diminuarea simptomelor?

Termenul a urma conform DEX-ului (2012) are următoarea explicație – a merge în urma cuiva, a pleca împreună cu cineva, a însoți, a rezulta etc., termenul a ameliora – a îmbunătăți, a îndrepta ceva etc.. În cazul nostru – diminuăm (a micșora, a scădea, a încetini) simptomele și luăm pastilele!

Corect: Medicul prescrie/stabilește tratamentul. „În urma tratamentului, starea de sănătate (a pacientului) s-a ameliorat. În urma tratamentului, boala a diminuat. Astfel, medicamentele se iau sau se administrează de către pacienți, iar tratamentele se fac sau se administrează pacienților” (Mincu, 2017, p.245). Studentul medicinist trebuie să cunoască terminologia medicală corectă, dar și semnificația acestora pentru a facilita înțelegerea simptomelor enunțate de pacient: cefalee – durere de cap; inapetență – lipsa poftei de mâncare; pirozis – senzație de arsură care urcă din stomac spre esofag; regurgitații – întoarcere în gură a alimentelor din stomac sau esofag, care are loc fără efort de vomă; eructații – eliminare de gaze sau de mici cantități de suc gastric prin esofag și cavitatea bucală; râgâială, râgâit; garguiment intestinal – zgomotele din intestine produse de gaze sau de lichidul intestinal; vertij – amețeață; fatigabilitate – oboseală etc.

În concluzie, opinăm că dezvoltarea competențelor de comunicare medic-pacient la studenții mediciști a devenit o necesitate contextuală stringentă în condițiile în care deontologia profesională reclamă acest lucru ca pe o prioritate, iar realitățile sociale actuale înregistrează malpraxis-uri alarmante. Perspectiva lingvistică în abordarea problemei date relevă aspecte structurale și de conținut, care devin funcționale în clarificarea conceptuală și practică a noțiunilor enunțate anterior. Componentele de bază ale actului de comunicare, analizate din punct de vedere lingvistic: emițător, receptor, mesaj, cod, context, canal au fost tratate în contextul practicii medicale în măsura în care acestea ar putea aduce plusvaloare și ar putea contribui la sporirea impactului comunicării asupra optimizării relațiilor medic-pacient, dar și ameliorării stării de bine celui din urmă. De asemenea, am insistat asupra unor greșeli tipice de exprimare din arealul lingvistic basarabean, pe care ar urmă să le cunoască și să le depășească studenții mediciști.

Bibliografie

1. Afanas, A., (2009), **Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii învățământului profesional în cadrul predării/învățării limbii străine**, autoreferat al tezei de doctor în pedagogie, Chișinău
2. Avram, M., (2001), **Cuvintele limbii române între corect și incorect**, Editura Cartier, Chișinău
3. Blajin, C., Duhlicher, O., (2013) **Corelarea competenței de comunicare în limba străină cu competența de specialitate a studenților nefilologi**. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, USM, 2013, nr.4 (64) pag. 150-159 <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/23.-p.150-159.pdf> (2. 03. 2018)
4. Dinu, M., (1999), **Comunicarea. Repere fundamentale**, Editura Științifică, București
5. Ețco, C. et. al., (2008), **Comunicarea pentru schimbarea comportamentală**, CEP Medicina, USMF, Chișinău
6. Floyd, K., (2013), **Comunicarea interpersonală**, Editura Polirom, Iași
7. Ionescu-Ruxăndoiu, L., (1995), **Conversația: structuri și strategii**, Editura ALL, București
8. Mincu, E., (2017), **Terminologia Medicinalis Romaniae**, Editura Pontos, Chișinău
9. Nastasiu, S.;Timotin A., (2017), **Aspecte moderne de comunicare publică în sănătate**. În: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul transformării de mentalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția aVII-a.,ULIM, 8-9 decembrie, 2016. Chișinău: Biotehdesign
10. Pânișoară, I. O., (2015), **Comunicarea eficientă**, Editura Polirom, Iași

11. Spinei, A., (2005), **Comunicare și comportament**, CEP Medicina USMF, Chișinău
12. *** (2012), **Dicționarul explicativ al limbii române**, Editura Univers Enciclopedic Gold, București
13. *** (2005), **Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române** – ediția a II-a revizuită și adăugită, Univers Enciclopedic, București
14. *** (2010), **Gramatica de bază a limbii române**, Editura Univers Enciclopedic Gold, București

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A MINORILOR CU COMPORTAMENT ANTISOCIAL.

Valeria Pascaru-Goncear¹

Comportamentul antisocial se manifestată prin incapacitate de adaptare la normele de conduită din societate, poate avea diverse cauze generale și specifice de ordin intern și extern, iar natura acestor manifestări la copii (încăpățănare, întârzieri acasă, agresiune fizică, impulsivitate etc.) este diferită de cea a devianțelor comportamentale la adulți.

Comportamentul antisocial este forma de comportament orientat în sens distructiv, în vederea producerii unor daune a căror natură poate fi materială, psihologică, morală sau combinată. Comportamentele antisociale creează o tensiune continuă care declanșează conflicte inter și intrapersonale dramatice și poate conduce spre instalarea chiar și a unor maladii grave. Una dintre cele mai cunoscute forme ale comportamentului antisocial este agresivitatea și aici ne referim doar la agresivitatea propriu-zisă în cadrul căreia apare chiar și comportamentul delincent.

Dintre cele mai cunoscute teorii care explică fenomenul agresivității este teoria lui S. Freud care înaintea ipoteza potrivit căreia agresivitatea este înăscută, este un instinct care nu poate fi înlăturat însă capabil de a fi redirecționat către un alte scopuri non-agresive și care, prin influențe educaționale corespunzătoare, vizează obiecte valorizate social.

În anul 1939, ca reacție la teoria freudiană, cinci cercetători de la Universitatea Yale din S.U.A: J.L. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer și R. H. Sears înaintea la rangul de „*teorie*” ipoteza precum că orice frustrare conduce spre agresivitate și că orice comportament agresiv are la bază o frustrare. Potrivit acestei teorii frustrarea apare în momentul când există un

¹ Lector univ. dr. în științe pedagogice, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială

obstacol în calea îndeplinirii scopurilor propuse. Autorii susțineau că intensitatea agresiunii este direct proporțională cu intensitatea frustrării.

Cercetătorul L. Berkowitz, a supus această teorie criticii susținând ca frustrarea nu determină neapărat o conduită agresivă ci mai degrabă favorizează o stare de pregătire emoțională pentru a agresa. Însă, dacă frustrarea vine din partea unei persoane ostile care a acționat prin metode agresive, atunci efectele negative ale acestui feedback își pun amprenta asupra personalității minorului iar probabilitatea manifestării unui comportament antisocial este foarte mare.

Conform modelului teoriei învățării sociale a lui A. Bandura, agresivitatea este un comportament învățat. Ca și oricare alt comportament, comportamentul antisocial este format și modelat în context social, observând comportamentul altora și consecințele acestuia. Sub influența mediului social, copilul învață să reacționeze la comportamentul aprobativ și recompensator sau la cel dezaprobativ. Rezultă ca învățarea diferitelor comportamente este rezultatul întăririi sociale. Modalitățile directe prin care se învață un comportament antisocial sunt recompensare/pedepsire, observare și imitare a unor modele de conduită din anturaj sau prin preluare a modelelor din mass-media.

În susținerea acestei teorii, menționăm că comportamentele antisociale nu sunt înnăscute, ci se dobândesc prin învățare. În funcție de consecințele pe care aceste comportamente le au asupra persoanelor care le manifestă. Adică, dacă un comportament este acceptat de alte persoane, acesta se va repeta, dacă nu este acceptat, de cele mai dese ori, se va renunța la el. Astfel, acceptarea sau neacceptarea sunt atât consecințe cât și cauze.

În viața de zi cu zi, observăm că există forme de comportamente antisociale care sunt netolerate de societate și altele care sunt acceptate și chiar legitimate de multe ori în funcție de persoana celui care manifestă acea formă de comportament antisocial. Comportamentul antisocial ocupă o poziție care este determinată de judecata societății iar caracterul adecvat sau nu al acestuia este determinat de norme culturale, statutul și influența pe care o are individul.

Totuși, pentru a înțelege cauzele care determină comportamentul antisocial la minori, este necesar să analizăm structura internă a individului, procesele psihice la nivelul conștiinței și factorii externi, influența mediului social care pot condiționa manifestări de acest gen. Adoptarea unui comportament este rezultatul proceselor psihice care au loc pe planul conștiinței și, de aceea, comportamentul antisocial nu trebuie examinat ca o simplă reacție la factorii externi. Experiența individului pune baza unui stil de viață, unui act de voință, atunci când se corelează cu personalitatea lui.

Astfel, cauzele generale care determină comportamentul antisocial sunt împărțite în două categorii mari:

- **Cauze endogene** (interne, individuale). În această categorie includem factorii ce vizează particularitățile individuale și de vârstă, structura neuropsihică, trăsăturile de personalitate (infirmitățile și bolile somatice,

carențele de afectivitate, ereditatea, egocentrismul, labilitatea emoțională, agresivitatea ș. a.)

- **Cauze exogene** (externe, sociale). Se referă la factorii socio-afectivi, socio-economici, socio-culturali, educaționali (disfuncții ale mediului familial; eșecul școlar și inadaptarea școlară, inadaptarea și neintegrarea socio-profesională, insuficiențe ale grupului de prieteni și ale modului de petrecere a timpului liber, influențele nocive ale mass-media, a anturajului necorespunzător ș. a.).

În ceea ce privește ponderea acestor factori asupra comportamentului minorului, nu ne putem pronunța ferm. Cert este că minorul care manifestă comportament antisocial este victimă a influențelor nocive care pot fi abordate din mai multe perspective. Cauzele comportamentului antisocial sunt subiective pentru fiecare și ele pot fi elucidate dacă ne axăm pe necesitățile (mai ales pe cele nesatisfăcute) ale minorului. Anume necesitățile, nevoile stau la baza acestor manifestări comportamentale. De aceea elaborarea, aplicare strategiilor de prevenție sau de depășire a acestei probleme este necesar să se realizeze în echipă, cu participarea tuturor responsabililor din sistemul educațional și cel social (servicii de asistență socială, serviciile comunitare, organizații de voluntari, educatori, pedagogi, psihologi, psihopedagogi, cadre medicale etc.) și în funcție de cauze, de caracterul specializat, vor fi aplicate măsurile de prevenire sau metodele de depășire a acestor probleme.

Dacă ne referim la consilierea psihopedagogică a minorilor cu comportament antisocial, aceste acțiuni vizează identificarea și înlăturarea/atenuarea factorilor cauzali de natură individuală care provoacă acest tip de comportament. Consilierea psihopedagogică este un fenomen social, mai mult decât un domeniu oarecare. Este una dintre activitățile care presupun un efort interdisciplinar și o viziune de ansamblu asupra persoanei. Standardele privind dezvoltarea personală/socială ghidează programele de consiliere psihopedagogică, pentru a implementa strategii și activități ce susțin formarea personalității minorilor, dezvoltarea lor educațională și profesională. La baza formării și menținerii comportamentelor antisocial stau modelele de gândire negativă sau nerealistă. Activitățile de consiliere psihopedagogică a minorilor cu comportament antisocial se vor axa pe identificarea acestor gânduri iraționale, negative; pe strategii de dezvoltare și menținere a unui echilibru emoțional, de obținere și întreținere a unui ritm bun de muncă prin elaborarea unui orar bine organizat (acasă, la școală sau la locul de muncă), evitarea supraîncărcării, a extenuării; de comunicare eficientă, de rezolvare, evitare a conflictelor inter și intrapersonale; de autocunoaștere; de stabilire a scopurilor și obiectivelor ș. a..

Consilierea psihopedagogică este un proces complex, care se desfășoară urmând anumite etape, prin utilizarea tehnicilor specifice în funcție de problema și de personalitatea celui consiliat. Din perspectiva condițiilor psihologice fundamentale, în desfășurarea consilierii psihopedagogice putem desprinde o

anumită succesiune logică a verigilor sau a etapelor fundamentale, pe care le putem regăsi într-o formă sau alta în orice proces complet de consiliere.

Cercetările în domeniul vizat arată că există mai multe viziuni cu privire la etapele procesului de consiliere psihopedagogică. Însă niciuna dintre ele nu oferă un model universal pentru a fi aplicat în orice situație de consiliere. Soluția poate fi găsită printr-o abordare flexibilă, utilizată de către consilier cu fiecare dintre consiliații săi. Indiferent de problema consiliatului, există un moment de început, evaluarea și intervenția, precum și momentul de sfârșit. Astfel în consilierea psihopedagogică a minorilor cu comportament antisocial delimităm următoarele etape:

- **Etapa inițială** presupune stabilirea unei relații eficiente dintre consilier și minorul consiliat. Stabilirea acestei relații este absolut necesară pentru a se produce schimbări pozitive. Numai acceptarea și încrederea oferită de o astfel de relație asigură succesul și face posibilă stabilirea în comun a scopurilor consilierii. La această etapă este foarte important ca consiliatul să primească feedback pozitiv, că este acceptat de către consilier așa cum este el, cu problemele pe care le are.

- **Etapa secundară** va progresa cu asistarea minorului consiliat pentru a-și dezvolta abilitățile de comunicare, de cooperare cu ceilalți. Se va pune accent pe ajutorul oferit acestuia pentru a se cunoaște și a se autoevalua. Aceasta presupune informarea, autocercetarea și autocunoașterea. Minorului i se vor oferi informațiile necesare pentru a-și analiza atitudinile și comportamentele sale, pentru a se confrunța cu imaginea de sine, pentru autocunoaștere. Această etapă constituind o premiză pentru trecerea la etapa următoare.

- La **etapa finală** se va pune accentul pe dirijarea atenției minorului spre o comunicare constructivă, eficientă. Vor fi învățate tehnici specifice, dezvoltate planuri de acțiune, începând cu cele mai simple și până la cele mai complexe, în vederea adoptării unui nou stil de comportament.

Este necesar să subliniem că în procesul de consiliere sunt importante nu doar structura, etapele ci înțelegerea și acceptarea faptului că nu există o formulă stereotipă și consilierea psihopedagogică nu poate fi executată după șablon. Astfel:

- Nu există situații de consiliere identice. Problemele pot părea asemănătoare doar aparent, însă se dezvoltă și există în contexte diferite, la persoane diferite. Din acest motiv, fiecare ședință de consiliere este unică și irepetabilă.

- Cel mai bun expert în problemele personale este însuși minorul consiliat, de aceea trebuie ajutat să-și asume responsabilitatea pentru soluționarea acestora.

- În procesul de consiliere, sentimentul de securitate a minorului consiliat este mult mai important decât expectanțele consilierului de aceea se respectă starea emoțională a consiliatului.

- Pentru a ajuta minorul, consilierul este obligat să-și „activeze” toate resursele personale și profesionale, însă nu trebuie să uite că este doar un om și nu un supraom; respectiv, puterile și posibilitățile sale sunt limitate.

- Este greșit să se aștepte un efect imediat după fiecare ședință de consiliere. Acest proces poate să decurgă latent, cu alternanțe între urcușuri și coborâșuri.

- Consilierea psihopedagogică eficientă este procesul care este parcurs de către consilier împreună cu minorul consiliat și nu în locul lui.

Desfășurarea procesului de consiliere psihopedagogică presupune o diversitate mare a aspectelor procedurale în funcție de cazul abordat și natura comportamentului antisocial. De aceea, nu există un tipar sau un algoritm generalizat în demersul complet de consiliere psihopedagogică. Astfel, scopurile consilierii psihopedagogice se realizează prin informare, discuții moderate, alegerea și prelucrarea în comun a deciziilor, analiză, aplicarea metodelor.

În concluzie, creșterea ratei comportamentului antisocial trebuie să reprezinte un semnal de alarmă pentru întreaga societate. Cauzele care conturează comportamentul antisocial în rândul minorilor sunt multiple și în final conduc spre imposibilitatea acestuia de a se adapta în societate. Este necesară implicarea activă și eforturi din partea întregii societăți cu scopul asigurării unei dezvoltări armonioase a copiilor și adolescenților, urmărind și stimulând evoluția personalității lor cu respect pentru sine și cei din jur încă din copilărie.

Consilierea psihopedagogică a minorilor cu comportament antisocial este o modalitate eficientă de a stopa expansiunea comportamentului antisocial deoarece are la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității. Aceasta vizează activități de prevenție și dezvoltare personală care se pot adresa și unui grup larg, (de exemplu unui grup de minori de o anumită vârstă) iar tematica acestor activități este foarte variată: cunoașterea și imaginea de sine; dezvoltarea abilităților de comunicare; de management al conflictului; dezvoltarea unui mod de viață sănătos; controlul stresului; tehnici de învățare eficientă; managementul timpului etc.

De asemenea pentru a determina copiii și tinerii să aibă un comportament prosocial este necesar să se ofere modele corespunzătoare și să se promoveze exprimarea unor conduite pozitive exemplare pentru societate.

Bibliografie

1. Albu, E., (2002), **Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie**, Editura Aramis, București
2. Asociația Alternative Sociale (2006), **”Singur acasă”**. **Studiu efectuat în zona Iași asupra copiilor separați de unul sau ambii părinți prin plecarea acestora la muncă în străinătate**, Iași.

3. Chelcea, S., (1990), **Psihologia cooperării și întraajutorării umane**, Editura Militară, București
4. Luca, C., Gulei, A. S., (2007), **Asistența socială și juridică a copiilor rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate: metodologie**. Editura Terra Nostra, Iași.
5. Mitrofan, L., (2004), **Elemente de psihologie socială**, Editura SPER, București.
6. Paterman, F., Dopfner, M., Schmidt, M., (2010), **Tulburările de comportament antisocial-agresiv** – ediția a II-a revizuită, Editura RTS, Cluj-Napoca.
7. Vernon, A., (2008), **Ce cum, când, în terapia copilului și adolescentului. Manual de tehnici de consiliere și psihoterapie**, Editura RTS, Cluj-Napoca.

IMPACTUL REALIZĂRII ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN DEZVOLTAREA INTEGRALĂ A PREȘCOLARILOR

Dascal Angela¹

Educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova, constituind factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere (Codul Educației Republicii Moldova, p. 2).

Activitatea formativ-educativă la domeniul dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale se realizează în cadrul ariilor *Educație fizică* și *Educație pentru sănătate*. *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 și intelectuale.

Educația fizică la vârsta preșcolară constituie sisteme de influențe educative asupra copiilor care au scopul de a întări sănătatea și de a asigura dezvoltarea armonioasă a organismului, dezvoltarea capacităților fizice și formarea priceperilor și deprinderilor motrice, folosind mijloace specifice. Din acest motiv, educația fizică, încă de la cea mai fragedă vârstă, pe lângă *modelarea*

¹ Cercetător științific, sectorul Educație Timpurie, Institutul de Științe ale Educației R. Moldova

dezvoltării fizice a copiilor, trebuie să le formeze competențe, să le dezvolte cunoștințe și tehnici de acționare independentă asupra propriului corp, formându-le treptat, absolut necesara atitudine și responsabilitate față de propria sănătate și dezvoltare, care este, de altfel, una din finalitățile învățământului actual.

Astfel, educația fizică prezintă activitatea care valorifică sistematic ansamblul formelor de practicare a exercițiilor fizice în scopul măririi potențialului biologic al omului în concordanță cu cerințele sociale. După S. Cristea educația fizică este activitatea de formare-dezvoltare corporală, necesară pentru asigurarea și cultivarea valorilor sănătății omului, respectiv a stării de echilibru și funcționare a organismului. (Coman S., 1995, p. 2). Totodată, pe lângă întărirea sănătății și călirea organismului, Silistraru N. menționează că educația fizică urmărește formarea și dezvoltarea deprinderilor igienico-sanitare, a priceperilor și deprinderilor motrice, cultivarea unor calități fizice, precum forța, rezistența, viteza, precizia, coordonarea, o ținută frumoasă etc. (Râșneac B., 2007, pp. 227). O dezvoltare integră a copilului nu se poate concepe decât în cadrul unor condiții optime de mediu și sociale, care în intercorelarea lor asigură o stare fizică și mentală optimă și o capacitate dinamică de adaptare la condițiile mediului înconjurător în continuă transformare, adaptare, ce condiționează creșterea și dezvoltarea, după cum afirmă Râșneac B. (Mihailov M., 2012 p. 43) și Beiuș F. (2006, p. 69). Activitatea de educație fizică: ca forma de bază de organizare a procesului pedagogic este orientată spre: asigurarea dezvoltării sistemelor și funcțiilor organismului copiilor prin intermediul efortului fizic special organizat și optimal pentru vârsta dată; satisfacerea necesității biologice în mișcare; formarea priceperilor și deprinderilor motrice, dezvoltarea calităților fizice; crearea condițiilor pentru dezvoltarea multilaterală a copiilor, când mișcările și acțiunile motrice în condițiile neobișnuite contribuie la activizarea proceselor psihice, căutarea formelor adecvate comportamentale (Cristea S., 2010, p.123).

În procesul de educație fizică se rezolvă și așa probleme, cum ar fi cultivarea deprinderilor personale și sociale de igienă, a necesității de a practica diferite exerciții fizice, precum și educarea unor calități pozitive de ordin moral și volitiv ale caracterului. Dezvoltarea fizică multilaterală este de neconceput fără organizarea justă și suficientă a unei impunătoare activități de mișcare pentru copiii de această vârstă. Mișcările sunt baza oricăror activități din copilărie și constituie o condiție necesară la dezvoltarea sistemului muscular, la întărirea aparatului locomotor, la formarea ținutei corecte. În continuare propunem un model de proiectare eșalonată la Educație fizică în cadrul instituțiilor de educație timpurie.

Luna /săpt.	Obiective de referință	Aspecte	Sugestii de conținut	Exemple de activități de învățare	Indicatorii S.I.D.C.
MODULUL: PRIMĂVARA BINE AI VENIT PE PLAUL MEU!					
I săptămână	*Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare.	Deprinderi motrice de bază (alergare)	Subiectul zilei: <i>Baba Dochia, du-te acum cu bine... Primăvara vine, vine.</i> Subtema: <i>De-a prinsesea cu Primăvara.</i> Exerciții cu privire la consolidarea alergării.	DFSIP 85. Participă în mod regulat la activități fizice de alergare, jocuri sau chiar sporturi. DSE 213. Respectă reguli simple de participare în activități și joc. DCAI 362. Aduce elemente noi în activitățile cunoscute. DLC 422. Demonstrează înțelegerea unui vocabular specializat în anumite domenii.	
II săptămână	* Să demonstreze o ținută corporală corectă în poziția stând, șezând și în deplasare.	Deprinderi motrice aplicativ utilitare	Subiectul zilei: <i>Cuvântul bun al mamei.</i> Subtema: <i>Să culegem floricele.</i> Exerciții de imitare: Culesul florilor.	DFSIP 28. Demonstrează coordonarea părților propriului corp în realizarea unor mișcări. 85. Participă în mod regulat la activități fizice de alergare, jocuri sau chiar sporturi. DSE 277. Se implică cu ușurință în activități și relații noi. DCAI 323. Caută informații noi legate de domeniile care îl interesează. DLC 386. Dobăndește informații prin ascultare. DCCL 698. Face generalizări și predicții în baza celor observate. 603. Argumentează propriile decizii.	
III săptămână	* Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare.	Deprinderi motrice de bază (mers pe banca de gimnastică)	Subiectul zilei: <i>Cum învață puii a zbura?</i> Subtema: <i>Păsărelele și pisica.</i> Reguli de respirație în executarea exercițiilor. Exerciții pe banca de gimnastică. Mersul în echilibru.	DFSIP 28. Demonstrează coordonarea părților propriului corp în realizarea unor mișcări. 85. Participă în mod regulat la activități fizice de alergare, jocuri sau chiar sporturi. DSE 277. Se implică cu ușurință în activități și relații noi. DCAI 323. Caută informații noi legate de domeniile care îl interesează. DLC 386. Dobăndește informații prin ascultare. DCCL 698. Face generalizări și predicții în baza celor observate. 603. Argumentează propriile decizii.	
IV săptămână	* Să-și miște corpul și diferite segmente corporale izolat sau în coordonare.	Deprinderi motrice de bază (alergare)	Subiectul zilei: <i>Animale sălbatice și puii lor.</i> Subtema: <i>Iepurași și vulpoșoarele</i> Consolidarea calităților motrice: viteza, deplasarea, detenta, orientarea în spațiu.	DFSIP 28. Demonstrează coordonarea părților propriului corp în realizarea unor mișcări. 85. Participă în mod regulat la activități fizice de alergare, jocuri sau chiar sporturi. DSE 277. Se implică cu ușurință în activități și relații noi. DCAI 323. Caută informații noi legate de domeniile care îl interesează. DLC 386. Dobăndește informații prin ascultare. DCCL 698. Face generalizări și predicții în baza celor observate. 603. Argumentează propriile decizii.	

MARTIE

Mișcările variate contribuie și la perfecționarea funcțiilor fiziologice ale organismului copiilor. Activitatea musculară o intensifică și pe cea a sistemului cardiovascular și respirator, se ameliorează schimbul de substanțe în organism. Mișcările îi ajută copilului să perceapă mai profund lumea înconjurătoare, să se orienteze mai bine în spațiu, să înfrunte mai ușor greutățile, manifestând curaj și insistență, inițiativă. Executarea exercițiilor fizice este legată de un efort de voință, de evidente trăiri emotive (Siliștraru N., 2002, p. 194-195).

Educația fizică *îmbogățește experiența de mișcare a copilului*, îl motivează prin diversitatea sarcinilor și îl ajută să conștientizeze toate posibilitățile de acțiune a propriului său corp. Astfel, conștientizarea legată de corp, efort, spațiu, timp etc. devine posibilă prin efectuarea mișcărilor în cele mai variate condiții și printr-o înțelegere funcțională a noțiunilor legate de mișcare, pe care copilul le va utiliza de-a lungul întregii vieți (Siliștraru N., 2002).

În timpul învățării și practicării exercițiilor fizice la copil se formează o anumită relație cu mișcările și calitățile fizice: forța, îndemânarea, viteza și precizia mișcărilor. Drept rezultat al învățării, copilul posedă abilități motrice noi. O gamă largă de priceperi motrice în domeniul educației fizice copilul le însușește odată cu creșterea reprezentărilor kinestetico-motrice care alcătuiesc o parte importantă din conștiința lui.

Deci, ***educația fizică influențează pozitiv în egală măsură sfera motrică, intelectuală, afectivă și volitivă***, contribuind la dezvoltarea motrice a copilului; stimularea activității intelectuale și a proceselor afective, de exemplu: emoții, sentimente, interese, motivații, simpatii, speranțe, admirație, respect etc. Contribuie și la modelarea unor calități moral-volitve ale personalității, precum curajul, consecvența, perseverența, independența, inițiativa etc.; optimizarea unor procese psihice: gândirea, memoria, percepția, atenția, imaginația.

Activitățile de educație fizică *oferă oportunități de a dezvolta relațiile de grup*: conlucrare, colaborare, ajutor reciproc, încadrarea în colectiv, respectarea regulilor impuse și a membrilor echipei, a adversarilor, asumare de responsabilități, disciplină, corectitudine. Se formează unele deprinderi și calități necesare în timpul activității: punctualitate, disciplină, tenacitate, îndemânare, rezistență, orientare în spațiu, viteza de reacție, de execuție, reflexe de autoasigurare și autoapărare. Dezvoltarea motrice stimulează funcțiile organelor și aparatelor organismului copilului, perfecționând unele aspecte particulare care apar în activitatea unor organe, aparate, procese, ca efect al practicării exercițiului fizic: simțul alunecării, ritmului și al presiunii, senzații kinestezice .

Bibliografie:

1. Beiuș F. (2003), **Educarea calităților motrice prin lecția de educație fizică**. www.cdep.ro/proiecte/2006/700/80/3/em783.pdf, (22.11.2013)

2. Coman S., (1995), **Educația fizică și metodică predării ei**, Editura Spiru Haret, Iași
3. Cristea S., (2010), **Fundamentele pedagogiei**, Editura Polirom, Iași
4. Mihailov M., (2012), **Teoria și metodică educației fizice a copiilor de vârstă preșcolară. Curs de prelegeri**, Universitatea de Stat „Alec. Russo”, Bălți.
5. Râșneac B., (2007), **Educația fizică și mediul ambiant**, Editura Valinex, Chișinău
6. Silistraru N., (2002), **Note de curs la pedagogie**, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău
7. *** **Codul Educației al Republicii Moldova**. Chișinău: Monitorul Oficial.nr.319-324 (4958-4963) din 24.10.2014. 35p. <http://www.justice.md>, (4.12.2014)

FACTORII DE STRES OCUPAȚIONAL ÎN ȘCOALA ROMÂNESCĂ

Octavia Amariței¹

De cele mai multe ori stresul este privit prin prisma laturii sale negative, iar noțiunea de *stres profesional* este definită ca mod de a reacționa emoțional, cognitiv, comportamental și psihologic la elementele nocive din conținutul activității din modul de organizare a activității sau din mediul de muncă. Dificultatea esențială a conceptului derivă din faptul că accentul cade pe ansamblul reacției organismului, pe întrepătrunderea reacțiilor din sfere diferite, precum și pe un amalgam de cauze care relaționează cu pondere diferită în producerea efectului și pentru a complica lucrurile a căror influență variază în timp. Câteodată, stresul nu vine neapărat de la evenimentul sau stresul exterior, ci de la interpretarea pe care i-o dă cel în cauză și care-l face să se simtă sub presiune. Cercetările realizate pe anumite profesii din învățământul românesc au arătat faptul că „stresul carelor didactice este asociat cu un număr de variabile, incluzându-le pe cele intrinseci profesiei, pe cele care se referă la diferențe individuale și pe cele legate de organizație” (Brate, Grecu, 2006, p.101).

„La locul de muncă, stresul apare ca urmare a unor resurse psihice insuficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale. În asemenea situații putem vorbi de un stres ocupațional sau despre stres în activitatea profesională.” (Sava, 2006, p. 181).

¹ Doctor în Sociologie, profesor – educator la Colegiul Tehnic ION HOLBAN, Iași;

Din perspectiva pedagogiei, stresul este definit ca o „constrângere”, „forță”, „solicitare”, agresiune din partea mediului sau „orice stare de tensiune creată de acesta, față de care organismul se apără prin *reacții adaptative* de suprasolicitare a axului hipotalamo-hipofizo-suprarenal.” (DP, 1979, p. 425). De aici înțelegem imediat că orice prevedere care dimensionează efectivele școlare și condițiile de lucru sunt ca urmare a existenței unor certitudini că acele dimensionări au fost făcute, tocmai pentru a evita situațiile de *suprasolicitare* și, într-un final, *reacțiile de adaptare* neconforme cadrelor didactice *cu interesele pedagogice ale sistemului de educație*.

Agenții stresului ocupațional sunt împărțiți în trei mari categorii: contextul socio-economic, agenții de stres comuni oricărei organizații (sunt agenții stresori incriminați de toate disciplinele care se ocupă cu studiul stresului) și agenții de stres specifici oricărui mediu socioprofesional în parte (care se întâlnesc doar în acel mediu profesional). Aceștia sunt resimțiți în mod diferențiat de fiecare angajat în parte, în funcție de particularitățile sale fizio-psiho-comportamentale, de suportul primit din partea colaboratorilor (familie, prieteni, colegi) și de strategia de coping prin care se încearcă diminuarea sau anularea efectelor agenților de stres.

Începând cu anii '90, societatea românească a fost supusă unor schimbări profunde ce au ținut, *din plan intern*, de schimbarea regimului politic și renunțarea la ideologia comunistă și, *din plan extern*, de accentuarea globalizării. Cele două fenomene majore au atras cu sine o pleiadă de alte schimbări, evident și în sfera muncii educaționale. Astfel, cadrele didactice s-au confruntat cu situații noi: reglementări metodologice noi, o legislație cu mare dinamică de schimbare, alte standarde de evaluare a performanțelor muncii, schimbarea mizelor proprii cadrelor didactice spre creșterea veniturilor, schimbarea caracteristicilor obiectului muncii, asociate cu un fenomen social ce a atins toate sistemele de muncă, respectiv creșterea insecurității posturilor și scăderea salariilor.

Cercetările realizate pe anumite profesii din învățământul românesc au arătat faptul că „stresul cadrelor didactice este asociat cu un număr de variabile, incluzându-le pe cele intrinseci profesiei, pe cele care se referă la diferențe individuale și pe cele legate de organizație.” (Brate, Grecu, 2006, p. 27).

Psihosociologia muncii susține că sunt mai mulți factori care concură la instabilitatea mediului socioprofesional, inclusiv al celui din învățământ:

1. Conflictul de rol

Rolul reprezintă „grupul de activități pe care o anumită persoană îl efectuează conform postului pe care îl ocupă” (Fodor, 2009, p. 4). Gândirea socială este o formă de gândire practică, ține de experiența socială, este elaborată social și este marcată de un stil și de o logică proprie și este împărtășită de membrii grupului social. *Rolul*, produs al gândirii sociale, este determinat de *contextul social*, ca urmare a implicării individului uman într-o activitate de

utilitate socială. Când apare o miză colectivă, atunci toți indivizii acelei colectivități caută să se contopească într-o energie comună care să lucreze în scopul atingerii acelei mize. Chiar dacă anterior acestei situații, fiecare individ avea rolul său în grupul respectiv, barierele acestea nu mai sunt atât de accentuate, dintr-o dorință mai mult sau mai puțin voluntară.

Rouquette Michel afirma, în cartea sa, *Gândirea socială*, că rolul este un concept sociologic care se explică prin structura formală și informală a grupului (Rouquette M. L și, Rateau P., 2010, p. 223). Rolul este un produs al istoriei comune a indivizilor și s-a constituit din regulile formale ale grupului și este *regăsit* ori de câte ori membrii grupului relaționează cu cel ce deține un anumit rol. Rolul este și un produs propriu celui ce îl are, deoarece unele din regulile lui nu sunt și ale altora, ci și le-a impus singur. Dar sunt situații când este nevoie să preia din rolurile altuia sau este constrâns de nevoia unei mize colective, cu implicații în interese și mize proprii. Atunci partea informală a rolului său dispare, provocând o pierdere personală acestuia. Preluarea altor sarcini, străine rolului său accentuează pierderea și intră într-un conflict emoțional care îi poate provoca un stres specific.

Cadrelle didactice, prin rolul pe care îl îndeplinesc, împreună cu ceilalți angajați ai școlii, vor contribui la îndeplinirea scopurilor școlii. Rolul fiecăreia se va intersecta cu alte roluri, formând setul de responsabilități al cadrelor didactice pentru îndeplinirea obiectivelor școlii în comunitatea ei. Judith Gordon (1987, p. 59) considera că apare *conflictul de rol* atunci când există diferențe în ceea ce privesc așteptările legate de îndeplinirea unui rol sau datorită supraîncărcării cu sarcini, iar persoana nu mai cunoaște care îi este scopul în organizație, face greu față acestor sarcini, neputând să le ierarhizeze în funcție de importanța lor.

2. Ambiguitatea rolului

Al doilea agent de stres important îl reprezintă *ambiguitatea rolului*. Rolul, în perspectiva structurală, este constituit din responsabilități centrale și periferice. Responsabilitățile centrale sunt cele care definesc rolul și-i dau semnificația colectivă. Cele periferice sunt responsabilitățile care fac trecerea spre rolurile celorlalți indivizi și țin de nota de consensualitate a rolului cu grupul. Când sunt apreciate semnificativ acele responsabilități consensuale, de trecere, considerate lipsite de substanță de către individ, acesta trăiește confuzia înlocuirii lui „depinde de mine” cu „trebuie să fac și asta” (dacă ar fi să reperăm responsabilitățile pe o într-o scară de principiu). Apariția acestui agent de stres va fi determinată de lipsa sau insuficiența informațiilor clare și oportune necesare rezolvării corecte a sarcinilor sau chiar din lipsa de personal specific anumitor sarcini. Persoana care se confruntă cu ambiguitatea rolului nu cunoaște cu exactitate obiectivele și sarcinile ce îi revin din cauza existenței lipsei clarității definirii postului și a responsabilităților acestuia.

Pe măsura specializării muncii, a noilor metode tehnologice, ambiguitatea rolului tinde să devină o adevărată problemă pentru organizațiile actuale, afectând cam 35% sau chiar 60% din angajați, reprezentând, alături de conflictul de rol unul din cei mai întâlniți agenți de stres. (Grebot, 2009, p. 41).

3. Supraîncărcarea/subsolicitarea rolului

Activitatea profesională devine stresantă când, prin volumul și natura obligațiilor, suprasolicită individul și se desfășoară într-o ambianță socială și fizică defavorabilă. Henry Tosi (1986, p. 47) considera că supraîncărcarea apare atunci când cerințele muncii sunt foarte multe depășind capacitățile persoanei, dar și limita timpului conferită îndeplinirii unei sarcini. Lipsa de solicitare provoacă omului insatisfacție, frustrare și o scădere a stimei de sine, în raport cu alte persoane active profesional.

4. Responsabilitatea pentru alții

Cercetările au arătat că *responsabilitatea pentru alții* conduce la un nivel înalt de stres (Steers, 1988, p. 17), iar implicarea personală conduce la o densificare a gândirii sociale. Aceasta, implicit, conduce la o reorganizare a identității personale, a responsabilităților pentru respectivul rol, se dezvoltă conținutul responsabilităților și devin mai complexe, rolul respectiv capătă o altă dimensiune normativă, „ajutat” și de circulația zvonurilor despre schimbare (cu sancțiuni, recompense), contribuind la o elaborare a unei memorii colective specifice rolului, în acel *context social*. Cadrele didactice au o mare răspundere pentru viața și integritatea fizică și psihică a elevilor lor, deoarece aceștia nu pot să anticipeze pericolul și riscul, datorită lipsei de maturitate psihică, a lipsei de experiență de viață și a *dorinței de a se poziționa într-o structură socială de grup* (grupul de egali), structurare ce aduce cu sine și conflicte între ei sau cu adulții din proximitatea grupului. Numai că o muncă continuă, fără pauze și fără un înlocuitor sau sprijin conduc la scăderea vigilenței, la pierderea concentrării și la diminuarea atenției, aspecte care sporesc stresul persoanelor care muncesc în astfel de condiții. Stresul cadrelor didactice vine din responsabilitățile asumate de acestea în fața părinților (și a copiilor!) și *se produce doar în contextul școlii*. O întâlnire pe stradă cu părintele și copilul nu mai implică acest stres. Acest fapt evidențiază aspectul contextual al rolului.

5. Lipsa participării la luarea deciziilor

Componenta normativă a rolului unui individ în grupul său face referire la responsabilitatea de a decide într-o situație sau alta. Praxis-ul rolului ține de componenta funcțională. În situația în care individul este pus în situația de a pune în mișcare, de a îndeplini acele responsabilități consensuale și mai puțin ale celor normative și centrale, individul trăiește starea de „atomizare” și de disipare a identității proprii în cea a grupului.

Este un agent de stres care poate apărea, mai ales în cazul subordonaților, ce se asociază cu nivel înalt al conflictului de rol și al ambiguității. Persoana care

trece prin această situație are sentimentul că nu deține controlul asupra mediului în care lucrează, a sarcinilor și a responsabilităților proprii (Tosi, 1986, p. 51). *Acest agent stresor apare atunci când angajaților nu li se permite să participe la acele decizii care le afectează munca, referindu-se și la excluderea opiniilor lor, a cunoștințelor proprii în luarea deciziilor.* Astfel de situații generează frustrare, mai ales atunci când decizia nu a fost cea mai bună și angajații ar fi putut să intervină în avantajul organizației.

Situația poate să apară și în școli, mai ales în situația în care părinții participă la luarea unor decizii, pentru copilul lor, cu directorul sau oricare altă persoană din școală, fără a se consulta cu cadrele didactice care au elevii în grijă și educare. O astfel de situație schimbă raportul de parteneriat între cadru didactic – părinte, într-un raport de putere pentru părinte care, evident, deteriorează relația partenerială și poate induce respectivilor profesori sentimentul inutilității, de lipsă a valorii muncii lor și de confuzie acțională în actul educațional, chiar dacă, pe ansamblu, școala are o imagine de „loc securizat”.

6. Condițiile de muncă

Când ne referim la condițiile de muncă ale cadrelor didactice, luăm în considerare gălăgia, zgomotele, mișcarea continuă, lipsa spațiului, situația de pericol, de accidente sau de îmbolnăvire, resursele didactice, condițiile ambientale și tehnica audio-video și IT. Studiile au arătat că existența unor condiții de muncă ineficiente se va asocia cu scăderea performanței, uneori aceasta scădere e chiar marcantă și are alte efecte specifice care afectează calitatea muncii, productivitatea și satisfacția angajaților. (Jurcău I., Moldovan R., 2003).

7. Dezvoltarea și planificarea carierei

Atunci când individul are o capacitate ridicată de acțiune individuală, rolul acestuia are poziție centrală în structura colectivității sale. Este în firea omului să dorească să se afirme, să fie apreciat și să-și vrea recunoașterea socială. Cel care se arată neputincios în fața grupului/colectivului, acela se va dezvolta mai greu în ierarhia colectivă. Individul care manifestă o capacitate de acțiune individuală ridicată, în raport cu capacitatea de acțiune colectivă, acesta este o persoană ambițioasă, consecventă și cu dorința de a se dezvolta. În acest scop, el valorizează acele formule de gândire socială care au utilitate colectivă, din dorința de a evidenția potențialul său în fața colectivului. Dacă nu găsește aceste formule de acționare individuală, atunci resimte un puternic stres individual.

Acele acțiuni sociale, puternic valorizate în comunitatea profesională, sunt agenți de stres care se asociază și se referă la securitatea conferită de post, la existența promovărilor, a transferurilor și a oportunităților de dezvoltare. În educație există o scară ierarhică relativ scurtă, cu locuri puține: câte 1-2 inspectori pe fiecare disciplină și județ, un director de C.C.D, directori de unitate școlară și metodiști. Lipsa posibilității de dezvoltare personală și de afirmare în

comunitatea profesională poate conduce la plafonare, rutină și scăderea interesului profesional.

8. Climatul organizațional – climatul în școală

Climatul organizațional reprezintă sentimentele, atitudinile și tendințele comportamentale ce caracterizează viața dintr-o organizație și care pot fi măsurate operațional prin percepțiile membrilor săi și este diferită de la o organizație la alta. Evident, acest aspect poate fi extrapolat și școlilor!

9. Cultura organizațională

Referitor la definiția culturii organizaționale, Horia Pitariu (2007) o prezintă ca „o sinteză de valori, norme, convingeri și presupuneri adoptate de un grup de indivizi care activează într-o organizație”. Ca și în cazul climatului organizațional, și cultura organizațională va fi diferită de la o organizație la alta. (apud. Pitariu, 2007, p11). Dacă se promovează o cultură individualistă, în colectivul profesional al școlii, atunci legăturile colective sunt slabe și provoacă competiție, anxietate sau teamă de ceilalți, distrugând „moștenirea” lor comună. Dacă se manifestă o funcționalitate în colectiv a profesiei de cadru didactic, capacitatea de acțiune individuală a profesorului se estompează și se promovează acel „patrimoniu” al colectivului didactic.

10. Controlul muncii proprii

Structurile organizaționale se caracterizează printr-o multitudine de configurații, putând avea un rol important în apariția sau nu a stresului organizațional. Când individul uman are o implicare personală puternică și este perceput de colectiv ca având o implicare importantă în colectivul lui, atunci individul are conștiința capacității lui de acțiune și are controlul ei. Lipsa controlului îi generează stres și anxietate.

Raportul European Communities, în 2009, a semnalat că între 29% și 55% dintre lucrătorii europeni au raportat că nu dețin controlul muncii asupra anumitor aspecte ale activității lor. Controlul muncii este un factor de reducere a stresului și *este puterea de a afecta atât activitățile efectuate la locul de muncă cât și condițiile de lucru*. Situația aceasta o resimt și lucrătorii români din educație, mai ales când în constituirea normativelor muncii lor *primează legislația comunitară*, în care formațiunile sindicale naționale din educația românească sunt mult prea mici și nu colaborează pentru a fi luate la masa decizională!

Particularitățile individuale au o contribuție semnificativă în producerea și manifestarea stresului. Vârsta, sexul și resursele individuale sunt factori care contribuie la manifestarea stresului ocupațional. Cu trecerea anilor, ocupația produce uzura ființei umane, un consum propriu ce poate contribui la creșterea iritabilității, modificarea ritmului muncii și la o scădere a interesului pentru performanță și dezvoltare proprie.

Raportul European Communities, din 2009, arată că stresul europenilor a fost raportat cel mai des de către angajații din grupa de vârstă 40-54 ani (24%),

urmată de grupa de vârstă 25-39 ani (23%), un procentaj mai scăzut de angajați peste vârsta de 55 de ani (18%) sau mai tineri de 24 ani (13%) au considerat ca sănătatea lor este în pericol din cauza stresului legat de locul de muncă. Tendințe similare au fost observate și pentru alte simptome legate de stres precum oboseala generală, problemele de somn, anxietatea și iritabilitatea. Coroborând aceste date cu altele, din același raport, care spun că în 2005, 10.5% din populația chestionată din UE a raportat iritabilitate. Cel mai mare procentaj de angajați care au raportat iritabilitate lucrau în transport și comunicații (14.4%), urmați de educație și sănătate (12.5%), administrație publică și apărare (12.3%). În 2009 numărul angajaților care sufereau de iritabilitate la locul de muncă a crescut ușor în comparație cu cifrele din 2005. *Cea mai mare creștere a fost înregistrată în sectorul educației (și sănătății cu 3%) și procentajul său de 15.5% era cel mai ridicat dintre toate sectoarele luate în considerație.* Concluzia noastră ar fi că vârsta și funcția didactică sunt factori care contribuie la producerea stresului (European Communities, 2009). Cele mai multe surse de stres ocupațional sunt:

- complexitatea muncii;
- debutul școlarității și trecerea în alt ciclu școlar;
- schimbarea caracteristicilor generațiilor școlare, în sensul că noile generații de elevi prezintă manifestări diferite de generațiile anterioare;
- promovarea școlii incluzive, fără sprijinul specialiștilor și fără personal de sprijin specific;
- creșterea competitivității profesionale și stimularea deficitară în susținerea acestei competitivități;
- schimbările normative rapide și frecvente în domeniul profesional și în sistemul de învățământ, în general;
- numărul mare de elevi în clase, pe un spațiu redus, fără utilități, accesorii și material corespunzător nevoilor și particularităților lor de manifestare;
- suprasolicitarea psihică și fizică (zgomot, adecvarea comunicării proprii la vârsta copiilor, mișcarea continuă și agitația, suprasolicitarea verbală și emoțională etc.);
- nivelul veniturilor;
- expunerea permanentă la boli și microbi;
- nerecunoașterea unor boli specifice cadrelor didactice ca boli profesionale;
- anonimatul profesiei, în sistemul de profesii dar și includerea sistemului educațional în treimea inferioară salarială din centralizatorul salarial bugetar.

Cadrele didactice au atitudini diferite față de muncă și, în funcție de mizele, contextul și rezultatele obținute, au reacții emoționale. Numai că sunt situații în care aceste reacții trebuiesc ascunse și ca urmare *manifestă un comportament disimulat*, pentru a-și proteja postul și șansele de accesare a mizelor și recompenselor sistemului. Comunitatea, școala în care lucrează obligă cadrele didactice să-și manifeste stările emoționale în expresii acceptate social și

profesional, adică le constrânge la respectarea unor norme sau „reguli emoționale” în legătură cu exprimarea lor. Numai că psihologia susține că aceste comportamente disimulate, uneori de lungă durată, generează stres!

Majoritatea cadrelor didactice consideră la un moment dat că serviciul le solicită mai mult decât pot suporta și pentru unele aceasta poate deveni o problemă cronică. Presiunea de a avea atât de mulți elevi, sarcini profesionale și atât de multe de „scos la capăt” pe parcursul unei zile, săptămâni sau a unui an reprezintă un șoc din care, de obicei, cadrele didactice debutante nu-și revin ușor și preferă să abandoneze profesia. Multe cadre didactice declară că această profesie reprezintă o sursă majoră de stres, ceea ce nu este surprinzător, din moment ce sentimentul că situația a scăpat de sub control este foarte frustrant și, în timp, poate provoca și manifestări evidente de disconfort.

În plus, schimbările bruște în învățământ determină numeroase cadre didactice, care inițial nu aveau probleme, să simtă că nu au nici timpul și nici rezistența necesară pentru a face față atâtor cereri și părăsesc profesia spre alte domenii mai bine plătite și valorizate social.

Bibliografie:

1. Brate, A., Grecu, A., (2006), **Diagnoza multidimensională a stresului ocupațional la profesorii din învățământul preuniversitar**. În Revista de Psihologie Organizațională, Vol. VI, nr. 1-2
2. Fodor, I.D., (2009), **Inteligența emoțională și stilurile de conducere**, Editura Lumen, Iași, <http://books.google.ro/books>
3. Gordon, J. R., (1987), **A diagnostic approach to organizational behavior**, Allyn and Bacon, Boston
4. Grebot É., (2009), **Le stress**, Editions Le Cavalier Bléu, Colection Sante & Médecine, Paris
5. Jurcău, I., Moldovan, R.,(2003), **Stresul ocupațional**, în N. Jurcău (coord.), Psihologia inginerescă, U. T. Press, Cluj-Napoca
6. Pitariu, H., Budean, A.D., (2007), **Cultura organizațională – modele și metode de intervenție**, Editura A.S.C.R, Cluj-Napoca
7. Rouquette, M. L și, Rateau P., (2010), **Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate**, Editura Polirom, Iași
8. Sava, F., (2006), **Oboseala, stresul și accidentele de muncă**, în Zolthàn Bogáthy (coord.), Manual de psihologia muncii și organizațională, Editura Polirom, Iași, 2006
9. Steers, R. M., (1985), **Introduction to organizational behavior**, Boston, Kent, www.springerlink.com/home/main.mpx/BOOKS
10. Tosi, H. L.; Rizzo, J. R, Carroll, S. J., (1986) **Managing organizational behavior**, Pitman Publishing, Marshfield, www.ase.ro/biblioteca/carte2
11. *** (1979), **Dicționar de Pedagogie**, Editura Didactică și Pedagogică, București
12. *** (2009), **European Communities, OSH in figures: stress at work — facts and figures**, http://www.tuc.org.uk/h_and_s/tuc-12714-f0.cfm#tuc-12714-3

FACTORII DETERMINANȚI AI EFICACITĂȚII STAGIULUI DE PRACTICĂ

Carauș Irina¹

Comisiile specializate ale UNESCO, constată că educația a intrat într-o perioadă de criză, generată în mare parte de necorespunderea așteptărilor societății cu rezultatele educației. Transformările operate în ultimii ani în domeniul învățământului superior, declanșate în mod firesc din nevoia de schimbare, au ajuns tot mai mult să fie regândite din perspectiva compatibilității sistemului național de formare profesională cu cel european, dar și a integrării educaționale – treaptă necesară în integrarea politică, economică, valorică etc. Printre prioritățile schimbărilor se numără îmbunătățirea calității și a relevanței învățământului superior, astfel încât curriculumul universitar să corespundă necesităților în perpetuă schimbare ale studenților și cerințelor angajatorilor.

J. Delors invocă ideea că „discrepanța dintre așteptările/cerințele sociale și capacitățile/potențialul educației, a constituit întotdeauna mobilul ce a condiționat modernizarea educației și prin aceasta evoluția societății, doar că această discrepanță devine din ce în ce mai resimțită în contextul dezvoltării sociale rapide” (Delors J., 2000). Recentele schimbări de pe piața muncii solicită din partea tinerilor abilități excelente de lucru, care i-ar ajuta să găsească un serviciu bine plătit care să îi satisfacă și confortul profesional. În multe cazuri, tinerii din Republica Moldova nu sunt pregătiți să facă față acestor provocări. Este important ca studentul să conștientizeze necesitatea realizării stagiului de practică, să se concentreze pe autodezvoltarea personală, perfecționare și obținerea unui nivel de excelență în tot ceea ce face.

În raport cu fundamentele teoretice, proiectarea stagiului de practică, acțiunea de management al acestuia, se impune ca o acțiune de analiză și monitorizare, care are un caracter permanent pentru obținerea unor rezultate maxime în condiții concrete, care să asigure satisfacerea cât mai deplină a nevoilor sociale și individuale în educație, aflate în continuă creștere și diversificare. În această perspectivă rolul și responsabilitatea educației devin fundamentale, iar acțiunea sa trebuie să fie axată pe dezvoltarea acelor capacități intelectuale și practice ale tinerilor care să le permită și să le faciliteze acceptarea noilor provocări și adaptarea la ritmul schimbărilor, manifestându-se în acest sens în procesul de formare profesională inițială universitară.

Stagiile de practică sunt o primă încercare de integrare în domeniul optat, oferă un contact direct și profund cu lumea profesională care presupune aflarea, pe durata mai multor săptămâni într-o companie sau instituție, aceștia devenind “umbra” angajaților. Acestea sunt concepute ca fiind în mod primordial ,un

¹ Asistent univ. drd., Universitatea de Stat din Moldova

instrument de dobândire a unor competențe și abilități practice de către tinerii specialiști și studenți. Stagiul de practică, ca formă de pregătire profesională a studenților, este o componentă indispensabilă a procesului instructiv-educativ universitar. Ea vine să asigure realizarea principiilor fundamentale ale procesului de formare profesională inițială și dinamica procesului de însușire a comportamentului profesional.

O serie de studii au explorat valoarea experiențelor de stagiul pentru studenți, care pot fi separate în șase principale categorii:

1. Experiența actuală de învățare – de exemplu, crește motivația stagiului, îmbunătățind în același timp păstrarea pe termen lung a materialului învățat și oferindu-i un sentiment mai mare de realizare (Busby și Gibson, 2010; Coleman, 1976);

2. Beneficiile academice – de exemplu, programul academic acordă o semnificație mai mare studenților (Thiel și Hartley, 1997) și totodată planurile de învățământ sunt actualizate și revizuite (Beggs, Ross și Goodwin, 2008, Chi și Gursoy, 2008, Leslie, 1991).

3. Beneficii în carieră – de exemplu, minimizează șocul cultural atunci când studenții se integrează pe piața muncii ca profesioniști cu normă întreagă (Coco, 2000; Walmsley și colab., 2006);

4. Beneficii de auto-actualizare sau auto-dezvoltare – de exemplu, studenții obțin un sentiment mai bun de conștientizare a atuurilor și punctelor asupra cărora au de lucrat după ce intră în contact cu aspectele practice ale "lunii reale" (Toncar și Cudmore, 2000).

5. Beneficii de marketing/promoționale – de exemplu, construiește rețele sociale cu cei de pe piața muncii (Walo, 1999; 2001);

6. Beneficii de responsabilitate socială – de exemplu, îmbunătățește capacitatea instituțiilor de angajament și contribuție asupra comunității (Thiel și Hartley, 1997).

Cercetările efectuate asupra eficacității procesului educațional au demonstrat că existența și funcționarea corectă și separată a elementelor determinante ale eficacității învățării la studenți nu duc automat la rezultatele scontate. Evaluarea și aprecierea performanțelor în cadrul stagiului este efectuată similar în diferite instituții de învățământ, studenții fiind nevoiți să prezinte un șir de acte precum: caietul de practică, raportul, referința, fișă de evaluare, caracteristica ș.a. Evaluarea este efectuată de către coordonatorul stagiului de practică, iar procedura de multe ori se limitează la evaluarea unor aspecte tehnice precum, calitatea documentelor de raportare, posibilitatea de probare a efectuării efective a stagiului, prezența dosarului deplin de stagiul.

În ciuda popularității tot mai mari ale stagiilor, au fost investigate surprinzător de puține cercetări cu privire la determinantele eficienței acestora. Combinăm concluziile din aceste studii cu informații din experiența și studiile personale pentru a identifica rolurile diferite ale celor trei actori: *studenți, universități*

și organizațiile din piața muncii și propunem un model de determinanți ai eficacității. Trei seturi de actori – *expeditor, receptor și transportator*; universitatea, piața muncii și respectiv studentul. În literatură fiecare actor are obiective distincte și, prin urmare urmărește rezultate diferite. Expeditorul și receptorul au adesea diferite culturi organizaționale.

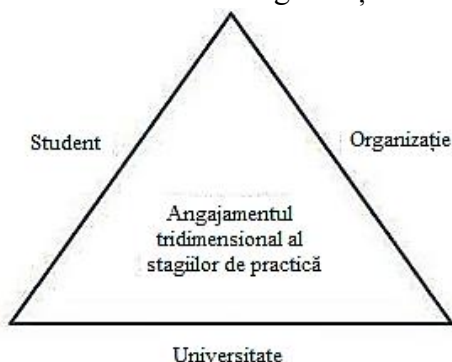


Figura 1. Angajamentul tridimensional al stagiului de practică

Astfel, fiecare parte interesată este posibil să intre în stagiul cu diferite obiective și măsura în care aceste obiective sunt aliniată conduce la rezultate pozitive pentru fiecare parte. Rolul primordial revine celor trei actori implicați în stagiul de practică: studentul, universitatea și organizație care vor participa și coordona întreg procesul.

Calitatea stagiilor de practică depind în mare măsură de condițiile în care acestea se desfășoară, de mentorul care asistă stagiularul, și în general, de atitudinea angajatorilor față de stagii. Cadrul acoperă fundamentele proiectării, monitorizării, și evaluarea practicilor de practică ale studenților, precum și furnizarea acestora o explorare a teoriei și raționamentului stagiilor ca eficace practici educaționale. În cele din urmă, este important să reamintim că eficacitatea cadrului se bazează pe angajamentul real al tuturor actorilor implicați în relația tridimensională a stagiului și pe capacitatea de angajarea acestora în procesul stagiilor de practică.

Planificarea stagiului de practică	Monitorizarea procesului	Evaluarea stagiului de practică
<p>Pregătirile organizațiilor din piața muncii pentru stagiul de practică:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Similaritatea în strategii • Stabilirea parteneriatului prin încheierea convenției de parteneriat • Comunicarea și angajamentul față de universitate și student • Alegerea coordonatorului competent <p>Pregătirile studentului pentru stagiul de practică</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregătire generală academică. • Pregătirea condițiilor de stagiu și criteriilor de eligibilitate care studentii trebuie să îndeplinească pentru a participa la un stagiu • Angajamentul și motivația studentului față de stagiu • Implicare activă și responsabilă • Acceptarea provocărilor legate de sarcini și cunoștințe <p>Pregătirile universității pentru stagiul de practică</p> <ul style="list-style-type: none"> • Similaritatea în strategii • Alegerea coordonatorului de la facultate • Stabilirea parteneriatului prin încheierea convenției de parteneriat • Comunicarea și angajamentul față de organizație și student 	<p>Responsabilitățile organizațiilor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ghidaj eficient, consultanță și asistență • Monitorizarea studentului și identificarea punctelor tari și slabe. • Stimularea studentului în vederea aprecierii muncii sale și îmbunătățirii calității ei care va asigura autoperfecționarea și dezvoltarea profesională. • Comunicare și feedback pentru student, universitate <p>Responsabilitățile studenților</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregătirea și realizarea sistematică a obligațiilor și obiectivele stagiilor de practică • Explorarea sistematică și efectivă a mediului profesional cât și a personalității. • Comunicare și feedback pentru organizație și universitate • Manifestarea comportamentului etic în comunicarea cu personalul • Stabilirea relațiilor de colaborarea cu cei din instituție. • Elaborarea raportului de activitate • Autoperfecționarea și dezvoltarea profesională. • Familiarizarea cu mediul de specialitate și utilizarea optimă a tuturor resurselor și oportunităților acestuia. <p>Responsabilitățile universității</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ghidaj eficient, consultanță și asistență • Comunicare cu organizație și student • Feedback pentru student și coordonator organizație • Stimularea studentului în vederea aprecierii muncii sale și îmbunătățirii calității ei, care va asigura autoperfecționarea și dezvoltarea profesională 	<p>Beneficiile organizațiilor care au stagieri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potențială recrutare • Productivitate • Flux continuu de idei inovative • Legături mai strânse cu instituțiile academice <p>Beneficiile studentului</p> <ul style="list-style-type: none"> • Înțelegere mai profundă a domeniului. • Îmbunătățirea și sporirea cunoștințelor teoretice învățate în contextul universitar • Stimularea capacității individului pentru gândirea critică și aplicarea cunoașterii în situații complexe și ambigue • Integrarea experienței nou dobândite cu teoriile și să aplice în mod activ aceste teorii și concepte în experiențe de învățare • Perspective legate de carieră. • Îmbunătățește decizia de carieră și percepția eficacității de sine • Reduc șocul realității • Identificarea punctelor forte și slăbiciunilor în calitate de cursant • Experimentarea mediului de lucru și sistemului de relații sociale și de munca ale acestuia. <p>Beneficiile universității</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea calității programelor de studiu • Flux de idei noi de cercetare • Încadrarea studenților în stagiu și reputație pentru plasarea acestora. • Sprijină studenții să obțină calificări profesionale și să-și găsească un loc de muncă

Tabelul 1. Planificarea, monitorizarea și evaluarea stagiului de practică din trei perspective: student, organizație și universitate.

Succesul oricărui stagiu de practică depinde de angajamentul "întregii societăți" care sprijină filosofia și scopul acestor activități. Pivotalul succesului oricărei experiențe de stagiu este contribuția și dedicarea coordonatorului de stagii de la instituția bază de realizarea a stagiului de practică, conducătorului de la facultate care este desemnat cu responsabilitatea de a supraveghea astfel de practici. Astfel de poziții asigură uniformitatea și controlul centralizat al tuturor funcțiilor conexe. Coordonatorii ar trebui să clarifice pentru studenți scopul și obiectivele practicilor lor de stagiu și să depună eforturi pentru a încuraja o mentalitate autentică care să se dezvolte. În plus, încercările de a răspunde nevoilor tuturor părților interesate, creând astfel o situație avantajoasă care ar aduce următoarele beneficii pentru dezvoltarea tuturor stagiilor de practică:

1. Armonia dintre nevoile educaționale ale studentului, instituție și organizația gazdă este un factor crucial pentru un succes al stagiului de practică.

2. Rolul, responsabilitățile și obligațiile cele trei părți interesate principale ale stagiului ar trebui să fie clar definite deoarece eficacitatea cadrului propus depinde de calitatea cooperării și a comunicării între părțile interesate și gradul lor de angajament față de această practică.

3. Este important să remarcăm că angajamentul real poate fi dezvoltat când participarea părților interesate este motivată mai degrabă de factori intrinseci decât de cei extrinseci.

4. Studentul, eventual cel mai important actor interesat, trebuie să se implice pe deplin în practica de stagiu, demonstrând simultan o atitudine responsabilă și un comportament de profesionalism egală cu cea a profesioniștilor din domeniul spre care a optat.

5. Participarea studenților la practică trebuie să fie guvernată de factori intrinseci, cum ar fi interesul lor personal, lărgirea propriilor orizonturi, ambiția spre o carieră prosperă și, în special, dorința de a învăța și de a experimenta lucruri noi. Mai presus de toate, trebuie să ținem cont de faptul că fiecare individ este responsabil pentru propria experiență de învățare.

6. Organizația care găzduiește stagiarii ar trebui să-și expună capacitatea locurilor de practică și să exprime dorința și angajamentul de a oferi studenților un nivel ridicat de stagiu de calitate. Este imperativ ca organizația gazdă să se angajeze în procesul de practică și să fie responsabilă pentru orientarea, instruirea, monitorizarea și evaluarea stagiului pe durata experienței de stagiu.

7. Literatura este concludentă în evidențierea rolului crucial al mentorului din organizație asupra stagiului. Organizația gazdă la nivel managerial, ar trebui să atribuie un angajat calificat, care să demonstreze că este competent și să acționeze în calitate de supraveghetor al stagiului. În plus, ar fi bine să i se aloce timp și resurse adecvate pentru gestionarea stagiului de practică a studenților.

8. Conlucrarea coordonatorilor din facultate și din organizație și să furnizeze regulat feedback-ul constructiv, totodată evidențiind schimbările și

progresul acestuia. Trebuie să putem măsura și evalua impactul experienței în dezvoltarea personală și profesională a studentului. Este imperativ ca atât membrii facultății cât și profesioniștii din instituțiile gazdă să participe la evaluarea internă în timpul și după încheierea stagiului,

9. Vizitele la fața locului trebuie efectuate de către coordonatorul stagiului de cel puțin două ori pe perioadă de internship sau mai des dacă este necesar. Vizitele reprezintă o ocazie excelentă pentru toate părțile implicate să evalueze progresul real al experienței de învățare vis-a-vis de obiectivele pre-stabilite, discutarea problemelor, obținerea de informații suplimentare cu privire la politicile și strategiile de evaluare a performanței și sugerăm soluții sau planuri de acțiune care vor spori valoarea practicii.

10. În plus, la finalizarea unui stagiu de practică un raport de stare care reflectă opiniile și opiniile a tuturor părților interesate implicate în practică. raport, care are scopul de a prezenta starea realistă a practicii, poate declanșează discuții între părțile interesate care instigă viitoarele îmbunătățiri sau acțiuni corective.

Calitatea înaltă a formării prin studii și prin cercetare crește prestigiul și viabilitatea instituției universitare (Singer M, Sarivan, L., 2006). În prezent, nu se mai poate discuta despre competitivitate, performanță economică sau integrare socio-profesională fără conștientizarea practică, nu teoretică, a conceptului de educație care este un continuum existențial.

Accesul facil în lumea actuală obligă universitățile să țină pasul cu cerințele pieții muncii și ale viitorilor absolvenți, să se transforme în rampe de lansare pentru aceștia, permițând simularea rolurilor pe care studenții le vor avea ca specialiști. În acest context prin stagiile de practică se poate ajunge la stăpânirea globală a unei categorii de situații complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse (cunoștințe, abilități practice, reprezentări sociale, valori și atitudini). Instituirea unui sistem eficient de stagii de practică ar putea determina exploatarea eficientă a capitalului uman al Republicii Moldova, care este una dintre puținele resurse economice ce pot impulsiona în termeni proximi o dezvoltare economică eficientă.

Bibliografie

1. Beggs, B., Ross, C.M., Goodwin, B., (2008), **A comparison of student and practitioner perspectives of the travel and tourism internship**. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 7(1), pag 31-39.
2. Busby, G. D., Gibson, P., (2010), **Tourism and hospitality internship experiences overseas: A British perspective**. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 9(1), pag.4-12.
3. Coco, M., (2000), **Internships: A try before you buy arrangement**. SAM Advanced Management Journal, 65(2), pag. 41-47.

4. Delors J., (2000), **Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI**. Editura Polirom, Iași, 240 p.
5. Singer M, Sarivan L., (2006), **Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior**, Editura Sigma, București
6. Thiel, G. R., Hartley, N. T., (1997), **Cooperative education: A natural synergy between business and academia**. SAM Advanced Management Journal, 62(3), pag 19-24.
7. Toncar, M. F., Cudmore, B. V., (2000), **The overseas internship experience**. Journal of Marketing Education, 22(1), pag 54-63.
8. Walo, M., (2001), **Assessing the contribution of internship in developing Australian tourism and hospitality students' management competencies**. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 2(1), pag. 12-28.

REPREZENTAREA SOCIALĂ A FAMILIEI LA FEMEILE CONTEMPORANE DIN REPUBLICA MOLDOVA

Cazacu Daniela¹

Familia, în opinia multor cercetători, este o formă complexă de relații biologice, sociale, materiale și spirituale între oameni legați prin căsătorie, sânge sau adopție. Mai multe cercetări (Cuznețov, 2002, 2008; Segalen, 2011; Simcenco, 2011; Stănciulescu, 2002) arată că familia este principala instituție care are drept scop educarea și socializarea tuturor celor care provin din ea. Tot ce se educă în familie, se potenează și influențează viața de mai departe a ființei umane.

Fiind o structură socială, familia se dezvoltă odată cu dezvoltarea societății și se modifică în araport cu ea (Voinea, 1978), iar fenomenele sociale își lasă continuu amprenta asupra familiei.

Cercetătorii Iolanda Mitrofan și Cristian Ciupercă definesc *familia* drept „formă de comunitate umană alcătuită din doi sau mai mulți indivizi, uniți prin legături de căsătorie și/sau paterne, realizând mai mult sau mai puțin latura biologică și/sau cea psihosocială” (Mitrofan și Ciupercă, 2002). Din această definiție putem deduce câteva funcții majore ale familiei: economică, de socializare sau educativă, de solidaritate familială, sexual reproductivă (Mitrofan și Ciupercă, 2002). Importanța funcțiilor familiei motivează importanța cultivării

¹ Lector universitar, Universitatea de Stat “Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Psihologie

valorilor și a moralității, domenii extrem de vulnerabile la schimbările și transformările sociale și economice.

Având în vizor familia ca valoare primară a societății, tendințele ei de dezvoltare și statutul actual, ne-am propus să cercetăm familia prin prisma reprezentării sociale a femeilor contemporane din Republica Moldova, aceasta definindu-se drept ansamblu organizat de informații, opțiuni, atitudini și opinii în privința unui obiect/fenomen dat (Abric, 2007). Psihologul român A. Neculau, interpretează reprezentarea socială ca pe „o formă de cunoaștere specifică, o știință a sensului comun elaborată și împărtășită social având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social” (Neculau, 2004, p. 299).

Cunoscând conținutul reprezentării sociale a familiei, pot fi înțelese tendințele generale ale familiei contemporane, pot fi identificate valorile cu care se asociază familia pentru femeile contemporane din Republica Moldova. Astfel, ne-am propus să identificăm conținutul reprezentării sociale a familiei la femei, ca celulă de bază în societatea contemporană din Republica Moldova. Dimensiunile studiului înscriu valorile și aspectul estetic, cercetarea urmând să ofere date cu privire la ideile, idealurile, valorile, atitudinile, credințele femeilor din Republica Moldova a familiei. În studiu au fost implicate 349 de femei selectate aleatoriu, cu vârsta cuprinsă între 17 și 50 de ani. Instrumentele cercetării au fost selectate în corespundere cu obiectivele formulate (Cazacu, 2014): metoda asociației libere (Abric 1973) (Curelaru, 2001, pp. 56-82); tehnica prototipic-categorială (Vergès 1992, 1994) (Curelaru, 2006, p. 111); metoda trierilor ierarhice succesive (Abric) (Vlăduț, 2000, p. 352).

Aplicând metoda asociației libere pe un lot investigațional de 349 de femei, au fost obținuți 1745 de termeni asociativi pentru cuvântul inductor *familia*, dintre care 96 de termeni asociativi unici. În urma excluderii sinonimelor și a luării în calcul a asociațiilor cu o frecvență mai mare de 1%, s-a ajuns la un corpus de 24 de termeni. Următorul pas l-a reprezentat crearea tabelului prototipic categorial pentru acest lot investigațional.

Tabelul. 1. Tabelul prototipic categorial vizând frecvența, rangul apariției și rangul importanței termenilor asociativi pentru cuvântul inductor „familia” pentru genul feminin

№	Asociații	Frecvența		Rangul apariției	Importanța		Rangul import
		nr.	%		nr.	%	
1	<i>copii</i>	208	11,92%	1	799	15,26%	1
2	<i>griji</i>	133	7,62%	2	378	7,22%	2
3	<i>probleme</i>	115	6,59%	3	301	5,75%	3
4	<i>bani</i>	99	5,67%	4	261	4,99%	6
5	<i>conflict</i>	92	5,27%	5	257	4,91%	7
6	<i>deprindere</i>	88	5,04%	6	270	5,16%	5

7	<i>îndepărtare</i>	85	4,87%	7	238	4,55%	10
8	<i>interese</i>	79	4,53%	8	202	3,86%	11
9	<i>responsabilitate</i>	75	4,30%	9	242	4,62%	9
10	<i>casă</i>	74	4,24%	10	250	4,78%	8
11	<i>dragoste</i>	69	3,95%	11	280	5,35%	4
12	<i>ceartă</i>	51	2,92%	12	110	2,10%	17
13	<i>muncă</i>	50	2,87%	13	113	2,16%	15
14	<i>răbdare</i>	45	2,58%	14	171	3,27%	12
15	<i>greutăți</i>	44	2,52%	15	116	2,22%	14
16	<i>bucurie</i>	39	2,23%	16	73	1,39%	20
17	<i>concubinaj</i>	38	2,18%	17	119	2,27%	13
18	<i>înțelegere</i>	32	1,83%	18	112	2,14%	16
19	<i>libertate</i>	30	1,72%	19	88	1,68%	18
20	<i>sex</i>	26	1,49%	20	74	1,41%	19
21	<i>violență</i>	23	1,32%	21	58	1,11%	23
22	<i>infidelitate</i>	23	1,32%	22	73	1,39%	21
23	<i>fericire</i>	20	1,15%	23	43	0,82%	24
24	<i>respect</i>	19	1,09%	24	64	1,22%	22

Analizând tabelul prototipic-categorial, putem observa că termenii cu cea mai mare frecvență sunt: *copii* – 11,92%, *griji* – 7,62%, *probleme* – 6,59%, *bani* – 5,67%, iar cu cea mai mică frecvență sunt: *violență* – 1,32%, *infidelitate* – 1,32%, *fericire* – 1,15%, *respect* – 1,09%. Calculând importanța termenilor evocați și rangul importanței acestora, se poate constata că primii trei termeni (*copii*, *griji* și *probleme*) cu cea mai mare frecvență își păstrează poziția de întâietate și în rangul importanței. Termenul asociativ *bani* (FA = 99) scade ca importanță cu 2 nivele, ocupând poziția a 6-a. Termenii asociativi ce descriu situația pentru structura periferică a reprezentării despre familie își schimbă poziția în rangul apariției față de rangul importanței. Astfel, termenul asociativ *violență* (FA = 23) scade ca importanță, ocupând poziția 23. Termenul asociativ *infidelitate* (FA = 23) crește ca importanță, ocupând poziția 21. Termenul asociativ *fericire* (FA = 20) scade ca importanță, ocupând poziția 23, iar termenul asociativ *respect* crește ca importanță, ocupând poziția 22.

În baza rezultatelor obținute, a fost creat tabelul ce reflectă raportul dintre frecvența de apariție a termenilor asociativi și rangul apariției lor, conform tehnicii prototipic-categoriale propuse de Vergès, 1992 (Curelaru, 2006, p. 111). Termenii asociativi *copii* și *griji* sunt, cu mare probabilitate, centrali, iar termenii asociativi *fericire* și *respect* sunt, cu mare probabilitate, periferici. Termenii *îndepărtare*, *interese*, *conflict*, *deprindere*, *ceartă*, *muncă*, *greutăți* ș.a. se află, după cum menționează Vergès (Curelaru, 2006, p. 111), sub semnul

incertitudinii, iar pentru clarificarea statutului lor este necesară aplicarea unor metode suplimentare.

Tabelul 2. Frecvența și rangul apariției termenilor asociați cuvântului inductor familia pentru lotul investigațional feminin.

	Rang înalt de apariție (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut de apariție (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
Frecvență ridicată (mai mare sau egală cu 64)	<i>copii, griji, probleme, bani</i> (teme centrale)	<i>îndepărtare, interes, responsabilitate, cădragoste, înțelegere, libertate, sex</i> (statut ambiguu)
Frecvență scăzută (mai mică de 64)	<i>conflict, deprindere, ceartă, muncă, răbdare, greutate, buconcubinaj</i> (statut ambiguu)	<i>violență, infidelitate, fericire, respect</i> (teme periferice)

Cu scopul verificării datelor obținute prin metoda asociația liberă și prin tehnica prototipic-categorială, am aplicat o altă metodă – cea a *trierii ierarhice succesive*, pe același eșantion investigațional prin care a fost obținut un corpus de 698 de cuvinte caracteristice obiectului cercetării (*familiei*) și 698 de cuvinte care nu-i corespund. După verificarea datelor și excluderii sinonimelor s-au obținut 30 de cuvinte unice caracteristice familiei și 31 de cuvinte unice necaracteristice. În urma calculării frecvenței fiecărui cuvânt, a fost creat tabelul, în care au fost incluse doar cuvintele cu apariția 1% și mai mult .

Tabelul 3. Frecvența apariției cuvintelor considerate ca fiind cele mai caracteristice pentru descrierea „familiei” pentru genul feminin.

Cuvintele caracteristice familiei	Frecvență	Procentul distribuției	Cuvintele caracteristice familiei	Frecvență	Procentul distribuției
<i>copii</i>	115	16,48%	<i>interese</i>	27	3,87%
<i>griji</i>	65	9,31%	<i>casă</i>	25	3,58%

<i>concubinaj</i>	58	8,31%	<i>sex</i>	19	2,72%
<i>responsabilit</i>	58	8,31%	<i>greutăți</i>	17	2,44%
<i>îndepărtare</i>	44	6,30%	<i>conflict</i>	16	2,29%
<i>bani</i>	43	6,16%	<i>înțelegere</i>	12	1,72%
<i>deprindere</i>	38	5,44%	<i>infidelitate</i>	11	1,58%
<i>dragoste</i>	36	5,16%	<i>libertate</i>	10	1,43%
<i>fericire</i>	34	4,87%	<i>respect</i>	9	1,29%
<i>probleme</i>	30	4,30%			

Tabelul. 4. Frecvența apariției cuvintelor considerate ca fiind cele mai necaracteristice pentru descrierea „familiei” pentru genul feminin.

Cuvintele necaracteristice familiei	Frecvență	Procent distribuție	Cuvintele necaracteristice familiei	Frecvență	Procent distribuție
<i>unire</i>	94	13,49%	<i>teamă</i>	23	3,30%
<i>violență</i>	81	11,62%	<i>libertate</i>	21	3,01%
<i>armonie</i>	54	7,75%	<i>protecție</i>	21	3,01%
<i>liniște</i>	54	7,75%	<i>fidelitate</i>	19	2,73%
<i>pedeapsă</i>	53	7,60%	<i>căldură</i>	16	2,30%
<i>singurătate</i>	45	6,46%	<i>fericire</i>	14	2,01%
<i>pace</i>	44	6,31%	<i>interese</i>	12	1,72%
<i>respect</i>	33	4,73%	<i>dragoste</i>	10	1,43%
<i>îndepărtare</i>	30	4,30%	<i>concubinaj</i>	8	1,15%
<i>infidelitate</i>	24	3,44%	<i>conflicte</i>	7	1,00%

Examinând rezultatele obținute prin aplicarea *metodei trierii ierarhice succesive*, a fost identificată o serie de cuvinte asociative identice sau sinonime ale acestora care s-au evidențiat printr-o frecvență mare în cadrul primei metode aplicate, *asociația liberă*. Este vorba despre asociațiile identificate ca teme centrale precum: *copii* (FA = 115), *griji* (FA = 65) și *probleme* (FA = 34), *bani* (FA = 43). În calitate de teme periferice, au fost identificate asociațiile: *violență* (FA = 81), *infidelitate* (FA = 24), *fericire* (FA = 14), *unire* (FA = 94), *armonie* (FA = 54), *respect* (FA = 33).

Rezultatele obținute de noi prin aplicarea metodelor clasice de investigare a reprezentării sociale a familiei la femeile din Republica Moldova ne confirmă centralitatea nucleului central și a elementelor periferice identificate.

Tabelul 5. Reprezentarea socială a familiei la lotul investigațional feminin.

ELEMENTE			
CENTRALE		PERIFERICE	
prioritare	auxiliare	supraactivate	normale
<i>copii</i>	<i>probleme</i>	<i>fericire</i>	<i>violență</i>
<i>griji</i>	<i>bani</i>	<i>respect</i>	<i>infidelitate</i>

Concluzionând, putem afirma că elementele prioritare, adică nucleul central al reprezentării sociale a familiei la femeile din Republica Moldova, este alcătuit din termenii asociativi *copii* și *griji*, elementele auxiliare fiind reprezentate de termenii *probleme* și *bani*. Elementele periferice supraactivate sunt reprezentate de termenii asociativi *fericire* și *respect*, iar elementele periferice normale – de termenii asociativi *violență* și *infidelitate*.

Analizând rezultatele obținute pentru, observăm că femeile au o reprezentare socială a familiei în linii generale pozitivă. Femeile văd în familie un mediu prielnic pentru nașterea, creșterea și educarea copiilor. Familia este percepută și prin prisma grijilor, fapt ce ne vorbește despre ocupațiile generale a femeii în familie cum ar fi: gospodăria, creșterea și educarea copiilor, îngrijirea soțului ș.a. Un termen asociativ pe care nu ne-am așteptat să-l regăsim în conținutul reprezentării sociale a familiei la femei și în special în structura elementelor periferice, a fost termenul asociativ *violență*. Cercetările recente, statistici și studii specifice (Stratulat), susțin că migrația în masă, sărăcia și șomajul ar fi cauzele cele mai importante în declanșarea violenței în familie.

Bibliografie:

1. Abric, J. C., (2007), **Analiza structurală a reprezentării sociale**. În: Metodologia științelor socioumane, Editura Polirom, Iași, p. 450– 472.
2. Cazacu D., (2014), **Metodologia cercetării reprezentărilor sociale: sinteze**. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Chișinău, vol. 2, p. 107-110.
3. Curelaru M., (2006), **Reprezentări sociale**, Editura Polirom, Iași, 235 p.
4. Curelaru M., (2001) **Reprezentările sociale – teorie și metodă**, Editura Erola, 444 p.
5. Cuznețov L., (2002), **Dimensiunea psihopedagogică a relațiilor adolescenți – părinți**. În: Revista de teorie și practică educațională a Centrului Educațional „PRO DIDACTICA”, nr.2 (12), p. 42-46.
6. Cuznețov L., (2008), **Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei**. Chișinău: CEP USM, 624 p.

7. Mitrofan I., Ciupercă, C., (2002), **Psihologia vieții de cuplu. Între iluzie și realitate**, Editura Sper, București, 490 p.

8. Neculau A., (2004), **Manual de psihologie socială**, Editura Polirom, Iași, 352 p.

9. Segalen M., (2011), **Sociologia familiei**, Editura Polirom, Iași, 440 p.

10. Simcenco I., (2011), **Precizarea conceptelor esențiale privind valorificarea pedagogică a culturii postfigurative în familie**. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conf. de totalizare a muncii științifice și științifico – didactice a corpului profesoral – didactic pentru anul 2010. Chișinău: U.P.S I. Creangă, vol. 1, p.180 - 190.

11. Stănciulescu E., (2002), **Sociologia educației familiale**, Editura Polirom, Iași, vol.1:Strategii educative ale familiilor contemporane. 280 p.

12. Stratulat, V., **Violența în familie –fenomen actual în Republica Moldova** <http://epochtimes-romania.com/news/violenta-in-familie-fenomen-actual-in-republica-moldova---210803> (Vizitat 4.04.18)

13. Vlăduț M., (2000), **Reprezentările sociale. metodologia cercetării nodului central**. În: Revista Română de Sociologie. Seria: Metodologia științelor sociale, nr. 3-4, p. 349-360.

14. Voinea M, (1978), **Familia și evoluția sa istorică**, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 90 p.

15. **Reprezentări sociale** –

<http://www.preferatele.com/docs/diverse/11/reprezentarea-social3.php>;

<http://www.slideshare.net/1Leu/reprezentarile-sociale> (5.12.2016).

16. **Violența față de femei în familie în Republica Moldova** (http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Violenta/Raport_violența_fam.pdf) (4.04.18)

DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN ȘCOALĂ – FORMĂ INDISPENSABILĂ A EDUCAȚIEI INTERIOARE

*Corina Chiriac*¹

Dezvoltarea personală este un proces intim și continuu, prin care ne schimbăm pe noi înșine în mai bine, în fiecare zi. Este un efort conștient pentru a dobândi autocunoaștere, abilități și comportamente noi, pentru ca viața noastră personală și profesională să fie mai împlinită. Dezvoltarea personală este evoluție. Evoluție conștientă. Este un proces subiectiv și unic, fiind foarte personal. De aceea probabil și-a găsit și își caută încă, cu greu, locul într-un sistem uniformizat și standardizat peste măsură, așa cum este sistemul educațional. Este un concept încă incomod pentru mulți dintre actorii educaționali pentru că presupune rezultate imposibil de cuantificat individual și, mai ales, imposibil de clasificat după standardele de evaluare cunoscute.

Așa se face că, un element atât de important privind dezvoltarea fiecărui copil, dincolo de performanțele sale școlare, este marginalizat sau, mai grav, este introdus în curriculum ca un nou obiect, încercându-se chiar transformarea sa în ceva cuantificabil prin note. Nimic mai nociv și mai neinspirat decât această compromitere a, poate, singurului concept educațional care, înțeles și aplicat corect și firesc de către **toți factorii educaționali, în absolut orice context de învățare și în orice interacțiune**, ar putea face o diferență semnificativă și vizibilă în ceea ce privește calitatea actului educațional.

Autocunoașterea și acceptarea sinelui sunt variabile fundamentale pentru funcționarea și adaptarea optimă la mediul social, pentru menținerea sănătății mentale, emoționale și spirituale a individului. Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiențele de viață, cu condiția conștientizării acestora și a dezvoltării capacității de a transforma o experiență într-o lecție de viață. Este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual și puternic subiectiv, dar cu puternice influențe din mediul exterior.

Dezvoltarea personală reprezintă toate acele activități care îmbunătățesc și facilitează conștientizarea și identitatea, dezvoltă talentele și potențialul uman, îmbunătățesc calitatea vieții personale și profesionale, contribuind la realizarea obiectivelor și aspirațiilor proprii. Conceptul de dezvoltare personală este cunoscut și sub denumirea de „self help” sau „evoluție personală”.

Dezvoltarea personală este un proces facilitat în primul rând de psihologi și presupune interacțiunea cu persoane sănătoase din punct de vedere psihic, care au nevoie să exploreze sau să depășească diverse stări sau situații cu care se

¹ Profesor de limba și literatura română, Colegiul Tehnic “Ion Holban” Iași; Consilier de dezvoltare personală

confruntă în evoluția personală și/ sau profesională, accesând, valorificând și dezvoltând resursele și potențialul propriu.

În ultimii ani s-a creat oportunitatea ca acest proces să fie susținut și de consilierii pentru dezvoltare personală, care sunt absolvenți de studii superioare care au urmat apoi cursuri specifice unde, pe lângă pregătirea teoretică se lucrează și practic, în grup, scopul fiind rafinarea și conștientizarea propriilor emoții, stări, comportamente. Este un proces important și poate fi asemănat, păstrând proporțiile, cu modulul de dezvoltare personală inclus în formarea viitorilor psihoterapeuți.

Ce se întâmplă cu dezvoltarea personală în școală? Cât este de importantă? Câtă atenție i se acordă? Se face? Dacă da, cum și în ce condiții? De către cine? Care este locul și rolul acestui aspect fundamental pentru construcția personalității copiilor în ansamblul curricular? Și, dincolo de bucățica în care se face pentru că „așa este prevăzut”, în ce măsură este conștientizat faptul că dezvoltarea personală e un proces continuu, care rezultă din interacțiunea permanentă dintre actorii educaționali și care este direct influențat de calitatea acestei interacțiuni?

„Ar fi total eronat să considerăm că starea de bine este condiționată de parcurgerea unui proces psihoterapeutic complex. Înainte de toate, familia și școala au un rol esențial în dezvoltarea și menținerea stării de bine. În același timp se constată că, nu de puține ori din păcate, tocmai familia și școala sunt instituțiile care generează condiții ce subminează încrederea în sine a copiilor și elevilor, îngrădesc autonomia și independența lor, șablonizează individualitățile, implică competiții neproductive în detrimentul cooperării și colaborării, cenzurează bucuriile și plăcerile cotidiene, induc percepții amenințătoare asupra lumii și vieții, desfoliindu-le de orice element ludic și hedonist.” (Băban, 2009).

Dezvoltarea personală nu este și nu poate fi un obiect de studiu. Cu toate că, odată cu noile programe pentru gimnaziu redenumite *Consiliere și dezvoltare personală*, au apărut note (!!!) în rubrica din catalog, **dezvoltarea personală nu poate fi cuantificată prin note sau calificative!!!** Prin această măsură compromitem un proces care, chiar dacă e încă imperfect și nu e suficient de bine conștientizat, ar putea evolua în timp către acea formă de educație care acum lipsește aproape cu desăvârșire din sistemul școlar. Dacă analizăm cu atenție întregul proces de învățământ, observăm că lipsește acel liant care să închege viitoarele personalități. Oferim, pe bucățele, informații multe și variate, din cele mai importante domenii de viață, dar lipsește acel „ceva” care să contureze și să dea sens acestui proces de formare.

„Focalizarea exclusivă a școlii pe latura intelectuală a elevilor și pe performanțele lor școlare, ignorând nevoile lor emoționale și sociale, sunt căi sigure de diminuare a stării de bine și de creștere a riscului pentru disfuncții și boli fizice și psihice. Școala modernă nu mai poate ignora, în numele nevoii imperative de cunoștințe și rezultate școlare performante, starea de bine și de

sănătate fizică, psihică, spirituală și socială a elevilor săi. În caz contrar, școala devine o instituție segregată de individ, societate și viață. Înainte de a fi o instituție care conferă diplome, școala trebuie să fie locul în care se formează persoane armonioase cu sine, cu ceilalți, cu lumea, capabile astfel să transpună în instrumente conținutul diplomei, să opereze eficient cu ele, să se bucure de procesul și produsul activității lor.” (Băban, 2009).

Dezvoltarea personală ar putea fi veriga lipsă din educație. Cu condiția să fie abordată așa cum merită, să fie făcută conștient și profesionist, să aibă nu doar un suport curricular adecvat, cât mai ales un suport uman ancorat în proces și perfect stăpân pe situație. De fapt dezvoltarea personală își va produce cu adevărat efectele (puternice și educative), când toți adulții implicați în interacțiunile directe cu copiii vor fi parcurs ei înșiși un proces asemănător. De prea multe ori vedem în școlile din România adulți cu atitudini complet nepotrivite cu locul și rolul pe care îl au, vedem emoții neconștientizate și adesea necontrolate care „se revarsă” în actul educațional, perturbându-l și deturnându-i efectele.

Revenind la realitatea momentului din sistem, avem următoarele date: o Programă școlară pentru disciplina Consiliere și Dezvoltare Personală, Clasele a V-a – a VIII-a (Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393/28.02.2017) în elaborarea căreia „au fost valorificate recomandările cuprinse în Rezoluțiile Consiliului Europei (2004, 2008) care subliniază rolul consilierii și orientării ca suport concret pentru câștigarea autonomiei în învățare, pentru deciziile cotidiene ale individului și facilitarea accesului la activități de consiliere pentru toți cetățenii, pe tot parcursul vieții. În același timp, programa a avut în vedere recomandările elaborate în cadrul rețelei European Lifelong Guidance Policy Network (2007-2015) cu privire la importanța dezvoltării timpurii a competențelor de management al carierei (CMS) și a necesității includerii acestora, în acord cu formulările existente și în Rezoluțiile anterior menționate, ca elemente obligatorii ale curriculumului școlar. De asemenea, au fost valorificate recomandări ale unor strategii naționale și europene din domeniul sănătății și mediului, cum ar fi Strategia Națională de Sănătate 2014-2020 care susține promovarea aspectelor socio-emoționale în cadrul activităților curriculare sau Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă (2015) care subliniază, prin obiectivul și țintele specifice domeniului educațional, necesitatea ca elevii să dobândească abilități și cunoștințe importante în a promova dezvoltarea durabilă și un stil de viață durabil.” (extras din *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și Dezvoltare Personală, Clasele a V-a – a VIII-a*). O intenție foarte bună, laudabilă, o deschidere spre perspectiva europeană a unei educații holistice, integrate și adaptate la cerințele lumii moderne.

Cu cine facem toate acestea? Cine sunt consilierii? Păi ... noi, profesorii care, pe lângă activitatea didactică, suntem și diriginți. Cum o facem? Cât de bine se poate, așa zice. Nu fac aici aprecieri privind calitatea acestei munci. Vreau

doar să aduc în discuție faptul că, atunci când vorbim de dezvoltare personală, nu e suficient să „știm ceva”, fără „a simți” pe măsură.

„Consilierea educațională poate fi definită ca o relație interumană de asistență și suport dintre persoana specializată în psihologia și consilierea educațională (profesor) și grupul de elevi în scopul dezvoltării personale și prevenției situațiilor problematice și de criză. Principala sarcină a consilierului este de a ajuta elevii să parcurgă pașii unui demers de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului personal de valori. Deși accentuăm încă o dată că profesorul-consilier nu este și nu poate să se substituie consilierului-psiholog, între cei doi profesioniști (profesor și psiholog) trebuie să existe relații de colaborare. Profesorul-consilier poate facilita, prin activitatea sa, reducerea riscului apariției și dezvoltării de probleme care solicită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist. În același timp, psihologul școlar are competența de a favoriza procesul educativ prin conturarea unor strategii de intervenție cognitivă, motivațională, emoțională și comportamentală, atât la nivel individual cât și de grup.” (Băban, 2009).

Așadar, consilierea educațională presupune cunoașterea și, mai ales, conștientizarea limitelor și competențelor specifice, capacitatea de a relaționa eficient și productiv cu specialiștii (psihologi, medici, etc.). Înseamnă, în egală măsură, capacitatea de a facilita un proces de autocunoaștere în deplină cunoștință de cauză. Ori asta presupune, în primul rând, parcurgerea de către facilitator (consilier, deci profesor) a unui proces similar, în urma căruia toate emoțiile (pozitive sau negative) personale să fie așezate în „cutiuța” lor, pentru a nu interfera cu emoțiile celor cu care lucrăm. Se întâmplă asta? Rămâne de văzut!

„O atitudine de bază a consilierului este responsabilitatea ca efort conjugat și asumat pentru dezvoltare personală permanentă. Teoretic, consilierul nu se poate implica în procesul consilierii dacă nu își asumă responsabilitatea atitudinilor și acțiunilor sale. Responsabilitatea se traduce prin respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliați.(...)”

Consilierea încorporează informații și metode din mai multe discipline psihologice. Pregătirea consilierului presupune asimilarea unor repere teoretice și aplicative din următoarele domenii:

- psihologia dezvoltării,
- psihologia comportamentului,
- psihologia personalității,
- psihologia sănătății,
- psihologia socială,
- teorii și tehnici de consiliere,
- autocunoaștere.

Totodată, consilierea implică dezvoltarea unor atitudini și abilități fundamentale, fără de care procesul de consiliere nu poate duce la efectele conturate de însăși obiectivele consilierii.” (Băban, 2009).

Interesantă ar fi, în pregătirea profesorilor-consilieri, și Analiza Tranzacțională, fundamentată de Eric Berne, o „teorie a personalității și o psihoterapie sistematică centrată pe *schimbarea și dezvoltarea personală*” – definiție a I.T.A.A. (Nuță, 2000). O conștientizare a stărilor EU-lui (EU-părinte, EU-adult, EU-copil), a injoncțiilor, devizelor și permisiunilor care ne marchează oricum inconștient viața în orice moment, ar aduce o schimbare semnificativă în percepția asupra relațiilor interumane.

„(1) Ca să spui bună ziua, trebuie mai întâi să scapi de tot gunoiul care s-a acumulat în mintea ta încă de când ai venit acasă de la maternitate și apoi să-ți dai seama că acest salut anume, din momentul prezent, este irepetabil. S-ar putea să ai nevoie de ani buni ca să înveți să faci asta.

(2) Ca să răspunzi la bună ziua, trebuie să scapi de tot gunoiul din mintea ta și să vezi că există o persoană care stă în fața ta sau trece pe lângă tine, așteptând ca tu să-i răspunzi la salut. Și ca să înveți să faci asta, e posibil să ai nevoie de ani întregi.

(3) După ce spui bună ziua, trebuie să scapi de tot gunoiul care-ți revine în minte, de toate presiunile ulterioare ale nedreptăților pe care le-ai trăit și de toate presiunile anticipate necazurilor în care ai de gând să intri. În felul ăsta vei amuți și nu vei avea nimic de spus. După ani de exercițiu, s-ar putea să te gândești la ceva care să merite spus.” (Berne, 2006).

Așa cum reiese din descrierea de mai sus, a fi profesor-consilier (deci diriginte), presupune o pregătire temeinică de specialitate. În ce măsură pregătirea actuală a profesorilor, prin *Modulul psihopedagogic*, acoperă aceste necesități, este iarăși o problemă care merită ceva mai multă atenție. La o privire generală asupra conținuturilor se poate observa că, din punct de vedere teoretic, modulul acoperă conceptual nevoile de formare ale viitorilor profesori-consilieri. Dar dincolo de pregătirea teoretică în sine, ceea ce transmite consilierul prin nonverbal, atitudine, propria energie, e hotărâtor.

„Procesul de consiliere implică o relație specială între consilier și elevi, relație bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Profesorul consilier are obligația de a proteja interesele elevului/elevilor. Orice proces de consiliere trebuie să înceapă prin asumarea de către consilier a responsabilității respectării unui sistem de valori și coduri stabilite de asociațiile de specialitate. Sistemul de valori al consilierului se fundamentează pe filozofia psihologiei umaniste și a învățământului centrat pe elev.

Filozofia relației dintre consilier și elevi se bazează pe două asumptii fundamentale:

1. *"Toate persoanele sunt speciale și valoroase pentru că sunt unice."* Profesorul-consilier facilitează conștientizarea de către elevi a conceptului de unicitate și de valoare necondiționată ale oricărei persoane.

2. *"Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii."* Persoanele își manifestă unicitatea și valoarea prin deciziile pe care le iau. Unul din obiectivele orelor de consiliere este acela de a-i învăța pe elevi să ia decizii responsabile și să-și asume consecințele acțiunilor lor.

Profesorii-consilieri au obligația de a respecta confidențialitatea informațiilor primite în timpul orelor de consiliere. Dezvăluirea informațiilor trebuie făcută numai cu acordul explicit al elevului/elevilor. *Atitudinile fundamentale* ale consilierului, în absența cărora procesul de consiliere nu își atinge scopul formativ, sau chiar mai mult, poate avea consecințe contrare, sunt următoarele:

- **Acceptarea necondiționată**

(...) Acceptarea este atitudinea de recunoaștere a demnității și valorii personale ale elevilor, cu punctele lor tari sau slabe, calități sau defecte, atitudini pozitive sau negative, interese constructive sau sterile, gânduri, trăiri sau comportamente, fără a critica, judeca, controla și mai ales fără a condiționa aprecierea - *"Te voi aprecia, dacă ..."*. Acceptarea necondiționată este premisa fundamentală a procesului de dezvoltare personală și de optimizare a funcționării persoanei. (...)

- **Empatia**

(...) este abilitatea de a te transpune în locul unei alte persoane. Empatia nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, situație în care se preia modul ei de gândire, de relaționare atitudinală, emoțională și comportamentală. Empatia este abilitatea de a înțelege modul în care gândește, simte și se comportă o altă persoană. Empatia este atitudinea de a fi "cu" persoana și nu "ca" persoana cealaltă. Un indicator al empatiei este sentimentul elevului că este înțeles și acceptat. (...)

- **Congruența**

Congruența se referă la concordanța dintre comportamentul consilierului și convingerile, emoțiile și valorile sale personale. Cu alte cuvinte, congruența definește autenticitatea comportamentului persoanei. Este indicat să nu exprimăm convingeri și idei în care nu credem cu adevărat. Decalajul dintre ceea ce simt sau gândesc se va transpune în maniera falsă de exprimare sau de comportament, ușor sesizabilă de ceilalți. Congruența este generată de acordul dintre convingere, trăirea emoțională și exprimarea verbală și nonverbală. Lipsa de autenticitate duce la pierderea relației de încredere cu elevii. (!!!)

- **Colaborarea**

Colaborarea este abilitatea consilierului de a implica persoana sau grupul de persoane (clasa de elevi) în deciziile de dezvoltare personală. Relația este de respect și parteneriat, și nu de transmitere de informații de la "expert" la

"novice". Rolul profesorului consilier este să-l ajute pe elev să găsească cele mai relevante informații pentru ca acesta să poată lua decizii responsabile. (...)

- **Gândirea pozitivă**

Filosofia consilierii este definirea omului ca ființă pozitivă care poate fi ajutată să-și îmbunătățească aspectele sale mai puțin dezvoltate. Activitățile de consiliere educațională trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii și respectului de sine ale elevului, a responsabilității personale. Dacă viziunea noastră generală asupra lumii nu are nota pozitivă dată de încrederea în noi înșine și în oameni, nu este indicat să ne implicăm în activitățile de consiliere. (!!!)

- **Responsabilitatea**

O atitudine de bază a consilierului este responsabilitatea ca efort conjugat și asumat pentru dezvoltare personală permanentă. Teoretic, consilierul nu se poate implica în procesul consilierii dacă nu își asumă responsabilitatea atitudinilor și acțiunilor sale. Responsabilitatea se traduce prin respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acțiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliați. (!!!)

- **Respectul**

Acordarea unui sprijin eficient este condiționată de respect și încredere în sine. Un consilier este valoros dacă este mulțumit de sine. Persoanele care sunt în conflict cu ele însele și nu au o imagine corectă de sine, nu vor putea fi performante. Consilierul nu trebuie să adopte o atitudine de superioritate sau să încerce să preia controlul (!!!). Provocarea spre reflecție trebuie îmbinată cu respectarea intereselor, motivațiilor și aspirațiilor copiilor.”

Concluzii

Scopul acestui articol este în primul rând conștientizarea! Și provocarea spre a reflecta în ce măsură noi, ca profesori, contribuim în mod real și neechivoc la formarea de caractere. Dacă ne gândim bine, într-un fel sau în altul, oricum o facem, inevitabil. Și odată ce conștientizăm uriașul impact pe care propria noastră personalitate îl are asupra copiilor, parcă nu mai este așa de simplu și ușor de trecut cu vederea felul în care interacționăm cu copiii, răspundem unor comportamente sau reacționăm în diverse contexte. Am adus în discuție personalitatea consilierului pentru că, teoretic, orice profesor este, într-un anumit moment, și consilier. Dar discuția privind atitudinile consilierului merită extrapolată la întreaga activitate didactică, pentru că, de fapt, influența noastră asupra copiilor este directă, nemijlocită și permanentă.

Bibliografie:

1. Băban, A., (coord.) (2009) - **Consiliere educațională - Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere**, Editura A.S.C.R, Cluj-Napoca

2. Berne, E., (2006), **Ce spui după Bună ziua? Psihologia destinului uman**, Editura TREI, București
3. Nuță, A., (2000), **Secrete și jocuri psihologice. Analiza Tranzacțională**, Editura SPER, București
4. *****Programa școlară pentru disciplina Consiliere și Dezvoltare Personală, CLASELE a V-a – a VIII-a** (Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017)
5. *** (2015), **Introducere în dezvoltarea personală** (suport de curs) – Asociația Centrul Roman de Intervenție Socială și Psihoterapeutică, Iași

MANAGEMENTUL TIMPULUI – INSTRUMENT DE ORGANIZARE ȘI EFICIENTIZARE

Diana Ștefanef¹

Absolut toți oamenii care reușesc în viață au învățat să-și organizeze bine timpul și absolut toți oamenii care nu au succes își irosesc timpul cu activități ce nu le folosesc. Cine vrea să ducă la bun sfârșit ceea ce contează pentru el și ce este cu adevărat important, trebuie să învețe să gestioneze propriul timp. Gestionarea timpului va ajuta persoanele să separe sarcinile casnice de cele de serviciu, să planifice și să acționeze în funcție de priorități, să îndeplinească la timp sarcinile și să scape de tirania stresului.

Subiectul managementul timpului a fost abordat în lucrările lui S. Covey, B. Tracy, P. Dodd, B. Adams, J. Rohn, J. Maxwell, Г. Архангельский ș.a. În opinia lor TIMPUL este:

- *Timpul este o resursă ce nu poate fi stocată.* Administrarea timpului joacă un rol important în viața noastră. Modul în care îl folosim ne influențează succesul, sănătatea, fericirea. Cu cât suntem mai organizați, cu atât suntem mai puțin stresați, iar sănătatea va fi mai bună. Neadministrarea corectă a timpului pune în pericol sănătatea. Iar menținerea echilibrului între muncă, viața de familie și odihnă va conduce cu siguranță la fericire.
- *Timpul este o resursă limitată.* Nu vom putea schimba niciodată faptul că într-o zi sunt numai 24 ore, într-o săptămână numai 168 ore. Dintre care 56 ore de somn, 40 ore de muncă și 72 ore pentru recreare. În realitate unii lucrează și 60-70 ore pe săptămână, și acordă puțină atenție timpului de odihnă.
- *Timpul este o resursă distribuită în mod egal pentru toți.* Fiecare om are exact aceeași zestre de timp, cu toate acestea pentru diferite persoane el are

¹ Doctor în psihologie, grad didactic superior, psiholog IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe, Chișinău

valoare diferită. Există diferențe de percepție a timpului în funcție de vârstă: pentru un copil timpul trece încet, iar pentru un bătrân el trece prea repede. William Shakespeare zicea „Timpul este prea lent pentru cei care așteaptă, prea iute pentru cei care se tem, prea lung pentru cei care se plâng, prea scurt pentru cei care sărbătoresc, dar, pentru cei ce iubesc, timpul este o eternitate”. Întrebat despre modul în care este perceput timpul, Albert Einstein spunea că „o oră petrecută în compania unor fete drăguțe trece mult mai repede decât o oră petrecută pe scaunul dentistului”.

- În final, *timpul* – o resursă valoroasă. Timpul înseamnă nu numai bani. Utilizarea lui corectă va contribui la dezvoltarea noastră personală, la atingerea celor mai înalte scopuri, la satisfacție și împlinire personală. Fiecare este în drept să-și utilizeze timpul după bunul plac. Două milenii în urmă Seneca afirma că „cea mai urâtă pierdere de timp este cea datorită neglijenței... Și dacă vei voi să bagi de seamă vei vedea că cea mai mare parte a vieții noastre o pierdem făcând ce nu trebuie, o mare parte nefăcând nimic, întreaga viață făcând altceva”.

Eficiența unei organizări începe cu propria eficiență, în particular, cu utilizarea eficientă a timpului. Dezorganizarea proprie este produsul amestecului priorităților, orarului neclar și deciziilor pripite/ tardive. Printre beneficiile gestionării timpului pot fi enumerate: anticiparea oportunităților; stabilirea corectă a priorităților; evitarea capcanelor timpului; evitarea conflictelor de timp; evitarea sentimentului de culpabilitate și a scuzelor pentru eșecul unor acțiuni; productivitate mai înaltă, imaginea de ansamblu a sarcinilor; gestionarea corectă a resurselor; micșorarea stresului, libertatea în gândire și autocontrol; evaluarea progresului; creșterea în carieră; creșterea calității vieții; relații excelente în familie (Covey, 2002; Адамс, 2007).

Cea mai mare problemă menționată de majoritatea este deficitul de timp. Cauzele cele mai frecvente ale deficitului de timp sunt considerate: lipsa unui plan; necorespunderea funcției și sarcinii; aprecierea incorectă a propriilor capacități, ritm, tempoul; lipsa misiunii personale; incapacitatea de a-și controla necesitățile (hrană, comunicare, emoții); motivația profesională scăzută.

Soluția este PLANIFICAREA ZILEI. Planificarea zilnică e necesară pentru creșterea productivității și managementul timpului. Se consideră că 10 minute de planificare este echivalentă cu 2 ore economisite de timp. Planificarea zilnică a muncii crește productivitatea personală cu 25-30%, eliberează timp. Cei trei pași în gestionarea timpului sunt: 1. Organizare, 2. Prioritizare, 3. Planificare/ finalizare. Instrumente necesare pentru planificare pot fi: sistem propriu de Time management; Agenda; Calendar, Termene, Priorități, Coș de gunoi, Motivație, scop și obiective.

Pentru o gestionare eficientă a timpului propunem următorul algoritm:

- I.** Lista de sarcini;
- II.** Aprecierea duratei, cât timp ai nevoie;

III. Rezervă timp 60/40. Planifică doar 60% din timpul disponibil și lasă restul pentru evenimente neașteptate. Dacă ocupă mai mult de 60% timp, atunci trebuie: a) să te refuzi de o activitate sau s-o transferi; b) micșorează timpul pentru altă sarcină; c) te hotărăști cu prioritățile.

IV. Prioritățile și delegare.

V. Controlul rezultatelor. (Адамс, 2012; Трейси, 2007)

A planifica și a gândi trebuie întotdeauna pe foaie. Dacă scopul nu este scris pe foaie, înseamnă că el nu există. Planurile zilei, păstrate în cap, sunt respinse ușor. Planurile în scris ajută și asigură descărcarea memoriei. Planul fixat în scris deține un efect psihologic de automotivare față de muncă. Enumerarea sarcinilor este ca o hartă care nu va permite să deviați de la drumul spre scop. Modul în care planifici este indicatorul hotărârii dvs. de a atinge rezultate. Durata medie de alcătuire a planului zilei este 10 minute, de aceea nu este o scuză că nu ai avut timp pentru planificarea zilei următoare (Архангельский, 2012; Дод și Сандхайм, 2008).

Agenda este de mare ajutor în ordonarea gândurilor, în verificarea dacă cele planificate s-au îndeplinit. În completarea Agendei se recomandă următoarele reguli (Covey, 2002; Адамс, 2007; Трейси, 2006):

1. planificați numai 60% din zi;
2. păstrați 20% pentru cazuri neprevăzute, iar 20% pentru creativitate;
3. repartizați echilibrat activitățile, nu supraîncărcați începutul săptămânii;
4. faceți însemnări în același loc, evitând hârtiute color peste tot locul;
5. fixați timpul necesar pentru fiecare sarcina (de cât ai nevoie);
6. sarcinile trebuie să fie împărțite: de scurtă durată, lungă durată și durată medie;
7. principii de bază: regulat, sistematic, consecutiv;
8. principiul Pareto 80:20, 80% din rezultate provin din 20% din activitățile realizate. Astfel din 10 activități planificate doar 2 sunt importante.
9. volumul sarcinilor să fie real.
10. Planificați pauzele. Se recomandă să vă rezervați zilnic o oră, în decursul căreia nimeni nu vă va deranja. Fixați această oră în planul dvs. Aceasta va mări productivitatea muncii dvs.
11. Planificați timp la sfârșitul zilei de muncă pentru controlul planului îndeplinit și pentru planificarea planului pentru ziua următoare!
12. Obligator planificați timpul liber.

Totuși vom susține principiul echilibrului – cantitatea timpului acasă să fie egală cu calitatea timpului la lucru. În viața dvs. trebuie să fie timp pentru odihnă și familie! Timpul liber planificat este o resursă pentru fiecare dintre noi. Echilibrul dintre muncă și odihnă este decisiv pentru productivitatea și eficiența noastră din viitor (Адамс, 2007). Planificarea timpului liber presupune:

- a practica regulat transferul emoțional (teatru, expoziții) și fizic (sport, fitness);
- a planifica cel puțin o seară într-o săptămână de lucru (nu numai în weekend);
- a folosi concediul scurt în zilele de sărbătoare;
- a planifica în deplasare de la 2 ore până la 2 zile de odihnă;
- în concediu de a folosi regula „Poșta la ore fixe” (de ex. 12.00 sau 15.00, durata 30 min.) ș.a.

Chiar și cei mai înalt calificați conducători cad în unul dintre cele 7 „păcate”:

1. Transferul deciziei pentru a doua zi.
2. Îndeplinirea lucrului pe jumătate.
3. Tendința de a face totul odată.
4. Tendința de a rezolva totul singur.
5. Convingerea că știe totul mai bine ca ceilalți.
6. Incapacitatea de a diferenția funcțiile.
7. Tentativa de a da vina pe alții.

La analiza cauzelor irosirii timpului au fost evidențiate: constrângerile din vina proprie, constrângerile din vina altora și, desigur, „hoții de timp” (Архангельский, 2012; Трейси, 2006) (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Cauzele irosirii timpului

<i>Constrângeri din vina proprie</i>	<i>Constrângeri din vina altora</i>	<i>„Hoții de timp”</i>
Dezorganizarea /lipsa organizare; Discuții neproductive; Incapacitatea de a spune Tărăgănarea lucrurilor; Lipsa de autodisciplină; Lipsa pauzelor; Perfecționismul inutil; Preocuparea excesivă ceea ce au de făcut alții.	Vizitatorii nepoftiți; Telefoane neașteptate; Corespondența neimportată Așteptarea direcționată; Ședințe neproductive; Discuții la o cafea; Crizele și rapoartele inutile	<ul style="list-style-type: none"> • Întreruperile; • Amânarea sarcinilor grele sau neplăcute; • Apeluri telefonice necontrolate/ prelungite; • Vizitatori neanunțați; • Întâlniri prea lungi; • Lipsa organizării personale și a unei agende; • Lipsa de delegare; • Lipsa priorităților; • Prelungirea unei activități în detrimentul altora • TV, internetul ș.a.

După I. Ceaușu (1999) cele mai frecvente erori în utilizarea timpului sunt:

- să muncești mai mult sau mai repede (în cadrul unei activități ce se desfășoară într-un interval de timp determinat);
- să reduci timpul dedicat anumitor activități, considerând că aceste activități sunt mai puțin importante decât altele;
- să realizezi diferite sarcini în același timp, considerând că astfel utilizezi timpul în mod optim;
- dacă ești tot timpul ocupat, ai senzația că în acest mod vei obține cele mai bune rezultate;
- dacă ai o responsabilitate mai mare crezi că trebuie să muncești mai mult pentru a da exemplu;
- să acorzi mai mult timp luării unor decizii și astfel deciziile vor fi mai bine fundamentate.

În continuare, venim cu câteva tehnici și metode destinate să vă ajute în gestionarea timpului dumneavoastră: **Metoda Analiza ABC, Matricea Eisenhower, Lista To-Do, Metoda Kanban, Pauze forțate, „Mănâncă-ți broasca”** etc.

a) **”Analiza ABC”**. Sarcinile sunt împărțite în trei clase, în dependență de importanța din punctul de vedere a realizării scopurilor profesionale și personale (Tab.2).

Tabelul 2. ”Analiza ABC”

<i>Categorii</i>	<i>% din cantitatea tuturor sarcinilor</i>	<i>Contribuția în realizarea scopului în %</i>
A (sarcini foarte importante)	15%	65%
B (sarcini importante)	20%	20%
C (sarcini mai puțin importante și neesențiale)	65%	15%

Conform concluziilor Analizei ABC, se recomandă de a executa în primul rând sarcinile de importanță majoră, care conduc la cel mai bun rezultat (65%), deoarece cu ajutorul acțiunilor minime se va asigura un efect maxim general. Analiza sarcinilor după metoda ABC presupune următoarele acțiuni:

- Alcătuiți lista tuturor sarcinilor viitoare în perioada corespunzătoare de timp (an, semestru, lună, **săptămână**, zi etc.).
- Sistematizați sarcinile după gradul de importanță, stabiliți ordinea activităților în dependență de importanța lor în activitatea dumneavoastră (N.B! Urgența nu are nimic comun cu importanța sarcinilor). Apreciați sarcinile dumneavoastră în conformitate cu categoriile ABC.
- Numerotați sarcinile Dvs. A1, A2, A3, B1, ...

- Verificați, reieșind din prioritatea sarcinilor categoriei A, planul Dvs. de timp în conformitate cu bugetul rezervat de timp: 65 % din timpul planificat – sarcini A; 20 % din timpul planificat – sarcini B; 15 % din timpul planificat – sarcini C.

- Efectuați corectările necesare. Orientați planul Dvs. de timp la sarcinile A.

- Apreciați sarcinile B și C din punct de vedere a posibilității de delegare (Covey, 2002; Трейси, 2006).

b) Stabilește-ți prioritățile: ”Matricea Eisenhower”. Prioritățile și obiectivele sunt interdependente. Obiectivele noastre – sunt rezultatele spre care tindem. Prioritățile dvs. sunt toate acele lucruri importante pe care trebuie să le faceți pentru a vă atinge obiectivele. Orice sarcină poate fi inclusă în unul dintre sectoarele din pătratul magic (Tabelul 3):

- **Sectorul A:** sarcini care sunt importante și urgente. Elementele care sunt atât importante, cât și urgente sunt acelea cărora trebuie să le acorzi o atenție imediată.

- **Sectorul B:** sarcini care sunt importante, dar nu și urgente. Acestea sunt problemele care nu trebuie ignorate. Sunt obiective de termen lung, care trebuie realizate în timp.

- **Sectorul C:** sarcini care sunt urgente, dar nu și importante. Doar pentru că sunt urgente, aceasta nu înseamnă că sunt și importante. Întreabă-te de ce sunt urgente.

- **Sectorul D:** sarcini care nu sunt nici importante, nici urgente. Nu trebuie să-ți consumi timpul și energia cu ele. Ele sunt o sursă autogenerată de distragere a atenției.

Este Urgent, ceea ce necesită execuție imediată. Este Important – fiecare are gradul său de importantă.

Tabelul 3. ”Matricea Eisenhower” – În ce pătrat vă desfășurați activitățile?

		<i>Urgent</i>	<i>Nu urgent</i>	
<i>Importa</i>	A	<ul style="list-style-type: none"> • Munca de urgență • Probleme de neamânat • Situații critice 	B	<ul style="list-style-type: none"> • Analiză • Preîntâmpinarea problemelor • Instruire/învățare • Construirea relațiilor • Planificare

<i>Ne-imp</i>	C	D		
	•	Înteruperi	•	Munca de rutină
	•	Telefoane	•	Popularizare
	•	Întâlniri	•	„Capcanele timpului”
	•	Posta		
	•	Activități interesante		

c) **Lista To-do.** Listele sunt importante pentru că: ne ajută să ne amintim ce avem de făcut, ne organizează mintea, fac ordine în gânduri, ne ajută să facem un inventar, ne motivează și indică o direcție, ne ajută să fixăm obiective, ne ajută să stabilim priorități, să ne concentrăm asupra unui lucru, ne oferă satisfacție atunci când bifăm realizările, ne ajută să vizualizăm.

d) **Metoda Kanban** (din japoneză „kan-ban” - card de semnalizare) este utilizată pentru a vizualiza fluxul de lucru și pentru a identifica posibilele obstacole. Metoda Kanban constă în crearea unor tabele împărțite în trei coloane: de făcut, în lucru, finalizat. Sarcinile sunt scrise pe carduri (etichete) și pot fi mutate dintr-un stadiu al proiectului în altul până când sunt duse la bun sfârșit. Fiecare etichetă va purta neapărat o denumire prin care se identifică sarcina la care se referea. În general, etichetele prin mărime, culoare și conținut oferă o bună imagine de ansamblu a proceselor de lucru. (sursa www.slideshare.net).

e) **„Mănâncă-ți broasca!”.** Vechea parabolă spune: „Dacă primul lucru de dimineață este să mănânci o broască vie, mângâiere poate servi faptul că e cel mai rău lucru care ți se poate întâmpla azi” (Трейси, 2007).

Tendința de a amâna sau de a lăsa la final cele mai grele sau neplăcute sarcini creează întotdeauna stresuri la nivel mental. Avem senzația că timpul se scurtează, presiunile tind să se acumuleze, iar atunci când apare termenul final de predare a raportului sau de îndeplinire a sarcinilor, suntem lipsiți de energie și ineficienți. *„Conceptul de a-ți mânca broasca, presupune să începi exact și fix cu ceea ce nu îți place, oricât de greu ar fi, mai ales dacă nu ai cum să scapi de acea sarcină”.* Atunci când lăsăm sarcinile nerezolvate, un volum tot mai mare de muncă ne va acapara timpul liber. Dacă reușim să ne prioritizăm sarcinile și să le rezolvăm imediat, fără să ne gândim că le putem face și mâine, atunci ne va rămâne suficient timp și pentru familie sau plimbări.

f) **„Cum să mănânci un elefant”.** Răspunsul este: bucată cu bucată. *„Un proiect mare este ca un elefant pe care te chinui să-l mănânci. În nici un caz nu trebuie să aștepti să-ți crească gura”* susține B. Tracy. Singura metodă prin care poți face față la o sarcină mare este să o împarți în activități mai mici pe care să le faci treptat. Dacă faci câte una pe rând, vei ajunge să termini întreaga sarcină (Трейси, 2007).

g) **Faceți pauze în timpul lucrului.** Pauze forțate. Fixați timer. Majoritatea oamenilor lucrează foarte bine timp de 60 până la 90 de minute, făcând apoi o pauză de 5-10 minute. Lucrând timp de 60-90 de minute, reușiți să

intrați într-un ritm bun și vă va ajuta să nu vă epuizați. În timpul pauzei încercați să vă relaxați cu adevărat (nu vă verificați email-ul!). Puteți ieși la o scurtă plimbare, de exemplu.

Concluzii. În final, susținem că managementul timpului presupune organizarea eficientă a timpului propriu, utilizarea diverselor metode de gestionare a timpului, planificarea zilei, săptămânii, lunii, echilibrul dintre muncă și odihnă. Doar respectarea lor va contribui la creșterea productivității noastre, la diminuarea stresului „lipsa de timp”, la succesul fiecăruia dintre noi. Regula principală este de a reuși să faci ce-i mai important, dar nu de a reuși să faci totul. Nici un om nu a reușit să facă toate sarcinile, deoarece sarcini sunt mai multe decât timpul de care dispunem. Nu uitați mesajul lui Jim Rohn : „Dacă nu veți elabora propriul plan de viață, există o mare probabilitate că veți nimeri în planul altcuiva. Ce credeți că ei vor planifica pentru dvs.? Puține”.

Deci, pentru a fi stăpânul timpului propriu urmați recomandările: fă-ți zilnic liste To-do; stabilește-ți prioritățile; stabilește-ți termeni realiste; evită hoții de timp; oferă-ți premiu pentru lucrurile realizate la timp; nu munci când trebuie să dormi; fă lucrurile pe rând; nu amâna lucrurile neplăcute, nu începe un nou lucru până nu-l termini pe primul și fă totul cu pasiune!

Bibliografie:

1. Ceășu, I., (1999), Enciclopedia Managerială, Editura Tehnica ATTR, București
2. Covey, S., (2002), Managementul timpului sau Cum să ne stabilim prioritățile, Editura All Beck, 408 p.
3. Адамс Боб. Время. Секреты управления. Москва: Аст Астрель, 2007. 304 с.
4. Архангельский Глеб. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать. М.: Изд. Манн, Иванов и Фербер, 2012. 272 с.
5. Дод П., Сандхайм Д. 25 лучших способов и приемов тайм-менеджмента. Как делать больше, не теряя головы. СПб.: Изд. «ДИЛЯ», 2008. 128 с.
6. Трейси Брайан. Оставьте брезгливость, съешьте лягушку! М.: Изд.: Попурри, 2007. 112 с.
7. Трейси Брайан. Управляй своим временем и удвой результаты. М.: Изд. Вильямс, 2006. 64 с.
8. <https://www.slideshare.net/eisoftserv/iniiere-n-metoda-kanban>

STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚII DIN FAMILII MONOPARENTALE

*Silvia Briceag*¹

Stima de sine se referă la evaluarea propriei persoane, această evaluare rezultând din auto-acceptare și auto-prețuire, în mod absolut ori prin comparație cu alții. Deși se poate schimba de la o situație la alta, există o tendință stabilă a fiecăruia de a se evalua, funcționând ca o trăsătură de personalitate. În opinia Adrianei Băban, stima de sine se află într-o strânsă legătură cu imaginea de sine, fiind o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană, indiferent de variabile (1, p. 72). Aceasta are o dezvoltare stadială, în funcție de vârstă, ca și în cazul imaginii de sine. În adolescență, globalitatea se accentuează și se deplasează spre trăsăturile stabile interne (2).

La adolescenți nivelul stimei de sine rezultă din două judecăți de evaluare, egale ca importanță. Prima judecată este aprecierea propriei valori, iar cea de-a doua este estimarea calității susținerii sociale oferite de anturaj. Aprecierea propriei valori vizează cu precădere ceea ce este considerat important, definitoriu pentru cel în cauză. Pentru aceste direcții, adolescentul ia în calcul distanța dintre ceea ce i-ar plăcea sau consideră că ar trebui să fie performanța sa și cum este aceasta, în mod real, în acel moment. Dacă distanța e mare, apare sentimentul imposibilității, neputinței, din cauza căreia stima de sine suferă. În cazul unei distanțe mici, stima de sine e alimentată și crește. Susținerea anturajului este foarte importantă la vârsta copilăriei și adolescenței (3, p. 25). P. Osterrieth (1973) dezvăluie în una din lucrările sale că familia joacă un rol deosebit în structurarea personalității copilului, îndeosebi în perioada adolescenței. Părinții contribuie nemijlocit la formarea comportamentelor, dorințelor și atitudinilor. Rolul familiei constituie un vector important încă de la începutul dezvoltării ontologice până la construirea caracterului stabil. Varietatea și complexitatea situațiilor ce apar în familie, inclusiv tipul și structura acesteia sunt extrem de decisive în dezvoltarea personalității adolescentului. Conduita ambilor părinți reprezintă prima sursă de modelare a propriei conduite (5).

Societatea contemporană adăpostește în prezent mai multe tipuri de familie, diverse ca formă și structură. Oricare ar fi structura sau originea acesteia ea oricum rămâne a fi un pilon decisiv în dezvoltarea urmașilor săi. Familii funcționale, disfuncționale toate sunt o realitate a timpurilor în care trăim și ne dezvoltăm. Un tip de familie tot mai des răspândit este cea monoparentală. În cadrul ei, oricare ar fi părintele, singur va trebui să se adapteze unui anumit stil de viață, ce comportă mai multe solicitări și un alt mod de interacțiune în vederea reacomodării și re consolidării familiei atât în plan intrafamilial, cât și social.

¹ Conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Famiiliile monoparentale antrenează un sistem specific de acțiune și comunicare, bazat pe anumite priorități, practici și valori. În cadrul lor se produc perturbări de rol, anumite funcții se pot diminua sau, dimpotrivă, are loc o potențare a acestora. În plan afectiv, consecințele pot fi, uneori, de-a dreptul dramatice atât pentru părinte, ce se simte frustrat de dragostea împărtășită cu partenerul, cât și pentru copilul ce nu mai poate beneficia de suportul emoțional al părintelui absent. Disfuncționalități apar și în sfera comunicării și a sociabilității în urma complexelor de inferioritate pe care copiii le resimt în comparație cu copiii ce provin din familiile bine structurate, având de suferit mai târziu chiar inserția lor socială. Copiii cu stima de sine joasă sunt consecința unui astfel de mediu familial. Ei se simt nevaloroși și au frecvente trăiri emoționale negative, cauzate de cele mai multe ori de trăirea unor experiențe negative. Adeseori, copilul se gândește că „nu este bun de nimic, că este un prost, că pe el nu-l iubește nimeni, că este urât”. Pentru a se simți ființe umane valoroase, este necesar ca ei să fie ajutați de adulți: părinți, educatori, consilieri, psihologi (4).

Ellis intervine în consiliere cu modelul rațional-emoțiv, în care se axează pe modul de gândire irațional drept consecință a prejudecăților eronate. Această abordare este utilă în lucrul cu adolescenții, în scopul modificărilor credințelor distructive. Consilierului îi revine obligația de a identifica cauzele stimei de sine reduse și de a-i dezvolta copilului abilități de a-și modifica atitudinile negative față de sine (4).

Scopul cercetării este de a investiga utilitatea intervenției prin consiliere rațional-emoțivă în modificarea stimei de sine la adolescenții din familii monoparentale.

Metodologia

Instrumentele utilizate în scopul cercetării, au fost: Scala stimei de sine Rosenberg; Scala Toulouse a stimei de sine (E.T.E.S).

Scala stimei de sine Rosenberg (1965). Aceasta scală a fost elaborată inițial pentru a măsura sentimentul global al valorii personale și al autoacceptării. Scala cuprinde 10 itemi cu 4 posibilități de răspuns între total dezacord (1 punct) și total acord (4 puncte). Chestionarul stimei de sine elaborat de Rosenberg dorește măsurarea stimei de sine la un nivel general. Avantajele chestionarului sunt fiabilitatea și validitatea acestuia, fapt dovedit de mulți cercetători în domeniu. Faptul că acest chestionar este ușor de completat este, de asemenea, un avantaj. Dezavantajele chestionarului elaborat de Rosenberg rezidă în faptul că vârsta și alte caracteristici ale lotului examinat pot influența rezultatele finale (5).

Scala Toulouse a stimei de sine (E.T.E.S) a fost elaborată în 1991 de N. Oubrayrie, C. Safont și M. De Leonardis și publicată în 1994 în „Revista de psihologie aplicată”. În alcătuirea ei, autorii s-au inspirat din scalele uni și multidimensionale deja existente. Ea a fost concepută astfel încât să permită reflectarea percepției mai mult sau mai puțin pozitivă pe care subiectul o are în raport cu sine, poate identifica anumite rezonanțe afective ce însoțește autoevaluarea identității sub aspect multiplu: sinele emoțional S.E, sinele social S.S, sinele fizic S.F, sinele școlar S.S., sinele prospectiv S.P. Cei 60 de itemi ai scalei – afirmații cu răspuns forțat dihotomic, elaborați într-o manieră empirică și repartizați în mod egal la nivelul celor 5 subscale, reflectă conținutul dimensiunilor considerate după cum urmează:

a) Sinele emoțional exprimă reprezentarea controlului emoțiilor și al stăpânirii impulsivității. Controlul afectelor permite o mai bună organizare a activității, facilitează planificarea și elaborarea realistă a scopurilor și strategiilor prin care acestea pot fi atinse. Exemplu de itemi: „Sunt adesea anxios”.

b) Sinele social relevă capacitatea de comunicare și de adaptare în colectiv, aceasta condensează reprezentarea interacțiunilor cu ceilalți (părinți, colegi, prieteni) și a sentimentului de recunoaștere socială. Exemplu: „Îmi place să mă fac remarcat și să fiu recunoscut în cadrul unui grup”.

c) Sinele fizic reprezintă autoaprecierea pe care o are subiectul față de aparența sa fizică (aspect corporal, abilități fizice, sănătate). Se știe că, la 13-14 ani, există un interes sporit față de înfățișarea proprie (the look), cu impact deosebit în construirea identității de sine. Exemplu: „Mă simt prea gras/slab”.

d) Sinele școlar reflectă percepția pe care subiectul o are asupra propriilor lui competențe, obiectivabile în comportamentele și performanțele sale școlare. Exemplu de itemi: „Mă descurajez cu ușurința când obțin rezultate slabe la școală”.

e) Sinele prospectiv vizează reprezentările subiectului asupra sinelui așa cum va fi acesta în viitor; în construirea acestei subclase, autorii au plecat de la ipoteza conform căreia la puber și adolescent planul de viitor privește inserția în lumea adultă și participarea la activitățile proprii vârstei adulte. De aceea autorii au propus itemi care să corespundă rolurilor jucate de adult. Exemplu: „Aș vrea să-mi asum responsabilități cât mai târziu posibil” (6).

Investigația experimentală s-a realizat în Instituția Publică Liceul Teoretic Pelinia. La investigație au participat adolescenți cu vârsta cuprinsă între 16 – 17 ani, care locuiesc doar cu un părinte. Dintre ei 8 sunt cu părinți divorțați, iar 2 cu unul din părinte decedat, toți se află sub tutela mamei.

Rezultate

În urma interpretării rezultatelor Scalei Rosenberg (figura. 1), se observă că majoritatea elevilor din familii monoparentale au un nivel scăzut al stimei de sine, 70 % din elevi nu sunt mulțumiți în general de sine, se autoapreciază

negativ și sunt marcați de gânduri iraționale. Cu stima de sine mediu au fost înregistrați 20 % de elevi, care pot fi încadrați în grupul de risc. Dintre acești elevi majoritatea sunt sub unghiul devierii spre un nivel scăzut. Cu un nivel înalt al stimei de sine au fost identificați doar 10 % de elevi cu 37 de puncte, punctaj îndepărtat de maximul de 40 de puncte.

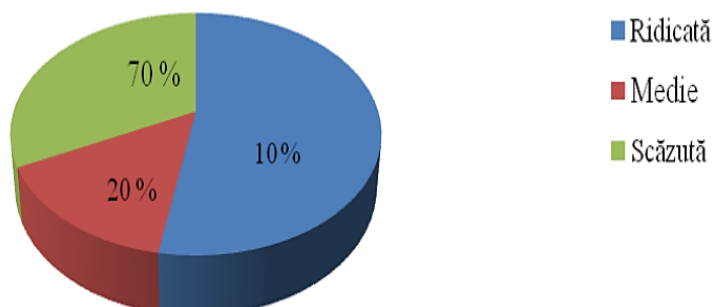


Figura 1. Rezultatele nivelului stimei de sine în baza Scalei Rosenberg

Acești elevi nu își pot identifica seria de calități bune pe care le posedă, au nevoie de ajutor în identificarea lucrurilor cu care se pot mândri la sine, de a li se crea situații în care se pot simți valoroși. Elevii cu nivel mediu au nevoie de întărire personală și de ajutor în formarea deprinderilor de apreciere pozitivă, pentru a nu devia de sub unghiul nivelului scăzut al stimei de sine. Numărul mai mare de elevi în categoria nivelului scăzut și mediu al stimei de sine aprobă presupunerea că familia monoparentală negativizează stima de sine prin lipsa resurselor de dezvoltare. Rezultate asemănătoare au fost constatate și în baza rezultatelor Scalei Toulouse, aplicată asupra celor 10 elevi din lotul experimental. Elevii au fost testați în baza mai multor subscale, care au îmbinat diverse aspecte ale stimei de sine: sinele fizic, sinele emoțional, sinele școlar, sinele social și sinele prospectiv (figura 2).

În urma interpretării rezultatelor pe subscala *sinelui fizic*, care vizează modul de autoapreciere a aspectului fizic, înfățișarea și modul cum arată, 60% din elevi se subestimează percepându-se negativ, deformați corporal, neproporționali fizic și urâți. Doar 30% din elevi se apreciază obiectiv, adică percep disfuncționalitățile corporale ca particularitate de vârstă care este trecătoare și doar un elev se supraestimează.

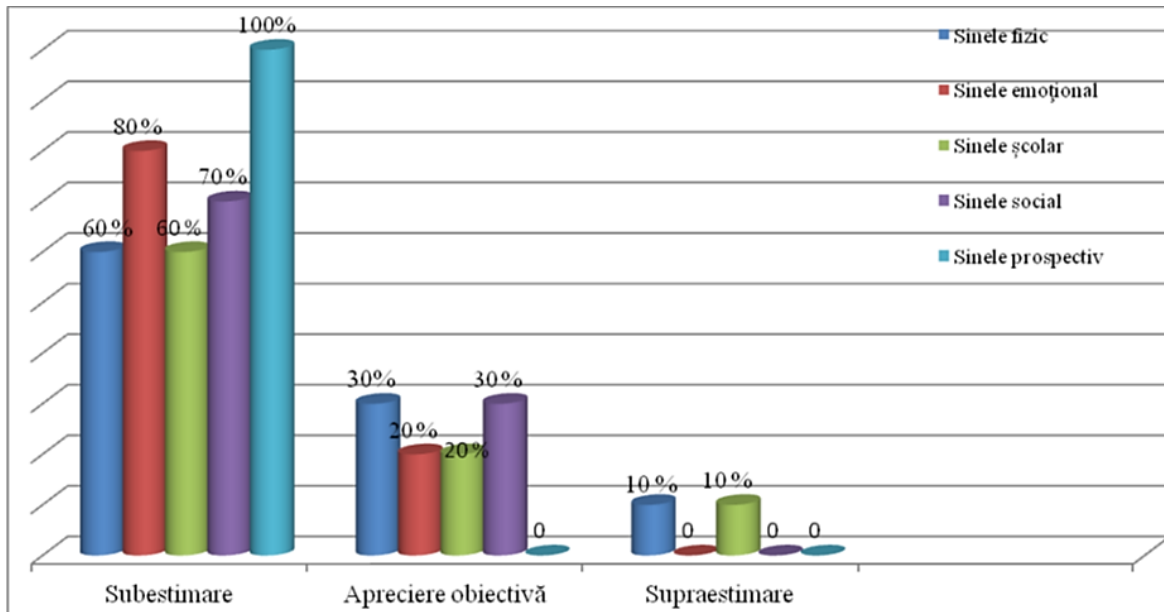


Figura 2. Rezultatele pe subscalele stimei de sine în baza Scalei Toulouse

Pe subscala **sinelui emoțional**, 80% dintre elevi se subestimează, ceea ce denotă faptul că jumătate din adolescenții chestionați se percep anxioși, devalorizați, triști și doar 20% din ei sunt capabili să își dirijeze emoțiile. Nici unul din elevi nu se supraestimează.

Pe subscala **sinelui școlar**, 60% din elevi se subestimează și se percep ca necompetenți în performanțele școlare, lipsiți de încredere în forțele proprii, se descurajează repede când primesc note slabe. Doar 20% din elevi se apreciază obiectiv, iar 10% din elevi se supraestimează.

Pe subscala **sinelui social**, 70% din elevi se subestimează, se încadrează greu în grup, nu se simt valoroși într-o companie, nu le place să se impună prin discursuri. Doar 30% din elevi se apreciază obiectiv și nici unul nu se supraestimează.

Pe subscala **sinelui prospectiv**, 100% din elevi se subestimează, nu au planuri de viitor, nu se simt capabili să se integreze în viața socială, nu pot lua decizii independente. Este un aspect problematic, dat fiind faptul că adolescenții sunt în perioadă de căutare a sinelui și realizarea planurilor de viitor. Sub influența statutului familial aceștia sunt marcați de gânduri iraționale, care le afectează crearea viselor și planurilor de viitor.

Concluzionând, în baza rezultatelor obținute pe cota generală a stimei de sine putem afirma, cu certitudine, că majoritatea elevilor care provin din familii monoparentale au probleme cu stima de sine. Se subestimează 80 % din elevi

din totalul de 10 la număr și doar 20 % se apreciază obiectiv, niciunul supraestimându-se.

Rezultatele obținute au confirmat repetat că familia monoparentală este un teren de devalorizare a adolescentului prin afectarea sinelui și a autopercepției.

Rezultatele obținute ne servesc drept mijloc de selectare a elevilor care au nevoie de ajutor psihologic. Deci, 10 adolescenți din familii monoparentale vor beneficia de un program de consiliere rațional-emoțională, prin care vor fi „atacate” gândurile iraționale și eliminate lacunele emoționale.

Prin intermediul acestor scale, care măsoară nivelul de satisfacție personală, gradul de autoapreciere, relaționare cu semenii, succesele școlare etc., a fost confirmat repetat că familia monoparentală, prin funcționalitatea și statutul ei poate dezechilibra personalitatea adolescentului. Procentajul mare obținut în rândul subestimărilor și stimei de sine negative, creează psihologilor școlari o oportunitate de a consilia astfel de elevi care, cu părere de rău, se găsesc într-un număr foarte mare în școli. Însăși perioada de vârstă fiind una dificilă, este foarte greu de a identifica adevărata cauză a pronosticului emoțional negativ.

Consilierea psihologică a avut în calitate de fundament teoretico-științific terapia rațional – emoțională a lui A. Ellis. Acesta este un model de consiliere activă și directivă de scurtă durată. Pornind de la ideea că problemele cu stima de sine sunt consecință a gândurilor negative ale adolescenților care provin din familii monoparentale, acest model este unul binevenit în consilierea elevilor problematici. Această abordare este fondată pe convingerea că felul în care răspundem emoțional în anumite momente depinde de punctele noastre de vedere, gânduri. Lucrurile pe care le gândim ne cauzează emoții negative sau pozitive. Adolescenții sunt bântuiți de emoții negative, care le afectează stima de sine din cauza situației familiale în care se percep negativ.

Consilierea adolescenților a fost realizată prin intermediul tehnicilor care înglobează aspectul emoțional și cognitiv, restructurare atitudinală precum și modele relaționale care sunt specifice acestei vârste, inclusiv și tehnici de abordare familială.

Conform principiilor propuse de A. Ellis, evenimentul extern, adică familia monoparentală poate forța copilul spre formarea unor credințe iraționale. Printre metodele folosite în program sunt: *identificarea situațiilor stresante, ajutor în diferența stărilor afective raționale și iraționale, jocul de rol, imageria*. Abordarea rațional-emoțională a fost utilizată în consiliere prin combinația ei cu tehnici specifice abordării sistemice de familie. Programul a fost unul de grup, întrucât, conform lui A. Ellis, elevii, discutând cu alții despre gândurile lor iraționale, pot obține sprijin de la ei.

Obiectivele acestei abordări sunt:

- Identificarea reacțiilor excesiv de lungi care devin iraționale;
- Prevenirea furiei iraționale, a anxietății, depresiei, vinovăției și sentimentelor de inferioritate;

- Învățarea perspectivelor raționale de a privi viața (28).
- Prin consilierea rațional-emoțională a elevilor se vor obține următoarele oportunități:
- elevii să-și dezvolte abilitățile de comunicare;
 - să folosească feedback-ul;
 - să clarifice valorile care sunt implicate într-o situație socială și să învețe strategii de adaptare;
 - învățarea unor abilități de adaptare pentru a face față cât mai bine la schimbările legate de vârstă și la problemele cu care se confruntă;
 - rezolvarea tensiunilor și a conflictelor interne și asistarea copiilor în rezolvarea problemelor emoționale/comportamentale cu care se confruntă în vederea soluționării lor adecvate.
 - corectarea gândurilor iraționale.

Programul de consiliere a adolescenților din familii monoparentale a fost implementat prin ședințe alcătuite dintr-un ansamblu de exerciții și tehnici orientate spre dezvoltarea personală, autoaprecierea pozitivă și suport în valorificarea individuală. E a fost constituit din 28 ședințe, a câte 40 de minute fiecare, cu frecvența două ori pe săptămână.

Programul a fost creat în baza unei structuri generale de definire armonioasă a personalității precum: calități, emoții, păreri și atitudini, autonomie și relaționare. Aceste structuri au fost ancorate cu teoria rațional-emoțională. Conceptele - cheie rațional-emoționale incluse în acest program au fost: convingeri raționale versus iraționale (cele raționale susținând emoțiile individului și motivându-l, iar cele iraționale declanșând emoții dezadaptative), acceptarea de sine, stima de sine, care desemnează valoarea globală a personalității.

Dezvoltarea armonioasă a personalității ține în mare măsură de formarea conceptului imaginii de sine și a stimei de sine. Felul cum persoana se autoapreciază contribuie nemijlocit la socializarea și crearea imaginii ei în ansamblu. În viața fiecărei persoane există o etapă când este conturată lumea interioară și stima de sine, care după M. Zlate „include ansamblul tuturor reprezentărilor, ideilor și credințelor despre sine”. Adolescența este una din acele etape decisive în structurarea noastră ca individualitate. Descoperirea acestei lumi interioare este un eveniment îmbucurător pentru adolescenți, dar, în același timp, plin de neliniște și trăiri dramatice. Imaginea eu-lui la această vârstă este confuză, nesistematizată, de aceea ei au nevoie de susținerea adulților, deci a familiei. Viața de familie este prima școală a emoțiilor, prima școală a datoriei și ordinii, un factor care își pune amprenta asupra portretului adolescentului.

Bibliografie:

1. Băban, A., (2001) **Consiliere educațională, ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere**, Editura A.S.C.R, Cluj-Napoca

2. Faber, A., Mazlish, E., (2007), **Cum să-i ascuți pe adolescenți și cum să te faci ascultat**, Editura Curtea Veche Publishing, București
3. Iacob, L., Boncu, Șt., Sălăvăstru, D., Lungu, O., (2000), **Psihologie, manual pentru clasa a X-a**, Editura Polirom, Iași
4. <http://www.psihohipnoza.ro/copilul-crescut-de-un-singur-parinte/>
(11.01.2017)
5. <https://peceresoare.wordpress.com/2013/03/29/scala-rosenberg-scala-stimei-de-sine/>
6. <https://www.prof21.ro/comunitate/metode/129>

EDUCAȚIA - O ABORDARE INTEGRATĂ A CUNOAȘTERII ȘI FORMĂRII COPILULUI

Milina Drobotă¹

”Numai două sunt testamentele valabile pe care le putem face copiilor noștri – unul sunt rădăcinile, celălalt aripile.”

În procesul de educație este angajat și un repertoriu emoțional care ar fi ideal să aibă comună bucuria trăită de cei doi parteneri în procesul cunoașterii și al învățării. Schimbarea de paradigmă în ceea ce privește educația timpurilor noastre include realism, flexibilitate în abordare, creativitate în provocările propuse elevilor și angajarea efectivă prin responsabilizarea învățăcelului în propria educație.

Unicitatea elevilor ne obligă, din punct de vedere profesional, să eliminăm tiparele comportamentale, adică: să-i judecăm prin comparație sau să-i criticăm, să-i mai modelăm „după chipul și asemănarea noastră“ sau să le măsurăm devenirea după criteriile expectativelor sociale– pentru a-i integra într-un tipar social acceptabil. Treaba copilului nu este să se conformeze așteptărilor părinților, ci să crească, să înflorească și să devină tot ceea ce este el capabil să devină.

Rolul nostru ca dascăli este unul nobil și înălțător: validăm identitatea, dezvoltăm individualitatea de ființă separată formându-i abilități care vor contribui la valoarea lui umană.

Copiii vin în lume fără nici un concept de sine. Ei învață cine sunt, cât de importanți și valoroși sunt (sau nu sunt), în funcție de modul în care sunt tratați începând din copilărie. Dragostea și afecțiunea oferită construiește în timp, prin calitatea și cantitatea sa, caracterul sănătos al copilului. În sensul acesta, adulții

¹ Profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”
Iași

cu un nivel al conceptului de sine scăzut și atitudini mentale negative au fost, invariabil, copii privați de dragostea și protecția de care au avut nevoie în perioada anilor de formare.

Copiii se nasc cu două calități remarcabile, fără a avea sentimentul fricii și sunt complet neinhibați. Ei râd, plâng, spun și fac exact ce simt, fără a fi îngrijorați de părerea celorlalți. Sunt complet spontani și se exprimă foarte ușor și natural, fără nici o inhibiție. Comportamentul Inhibitiv negativ este învățat atunci când copilului i se spune întruna: „Nu ai voie! Pleacă de-acolo! încetează! Nu atinge! Fii atent!”. Impulsul natural al copilului este de a atinge, a gusta, a mirosi, a simți și explora fiecare părticică a lumii lui. Când părinții reacționează la comportamentul de explorator al copilului prin strigăte, supărându-se pe el, trăgându-i o palmă, sau utilizând orice altă formă de dezaprobare, copilul nu este destul de matur să înțeleagă ce se întâmplă, în schimb, copilul reține în sinea lui mesajul: „de câte ori încerc ceva nou sau diferit, mama sau tata se supără pe mine și nu mă mai iubesc. Este din cauză că sunt prea mic, prea incompetent, sunt incapabil, nu pot, nu pot, nu pot...”. Gândul că „Eu nu pot” se va cristaliza curând în „frica de a greși”. Și frica de a greși, este marele și singurul obstacol în calea succesului unui adult.

Noi creionăm jaloanele devenirii copiilor prin convingerile pe care i le formăm ca părinți, ca membri ai societății, ca dascăli; de noi suntem depinde cum anume înțelegem să sprijinim și integrăm copiii cu CES în viața comunității. În educație venim bagajul ereditar, emoțional și cu amprenta mediului în care ne-am format în familie; totul în educație din acest punct se face prin prisma structurilor de gândire formate și ghidate emoțional.

Paradigma școlii noastre

- Școala poate fi un loc excelent unde cei care intră pot să învețe ce înseamnă conviețuirea în colectiv (la vârstă mică oricum le ocupă cea mai mare parte din timpul activ);
- Școala poate fi spațiul unde poți învăța că există o lecție în toate: în frustrări, bucurii, nedreptăți, adevăruri, în distracție și în disciplină;
- Școala poate fi locul unde copiii sau adulții pot cunoaște oameni care le pot schimba destinul ulterior sau pot deveni modelul lor personal.
- Școala poate fi locul în care poți învăța ce sunt sentimentele și ce să faci cu ele...
- Școala poate fi locul unde cunoașterea însoțește aplicarea în sensul identificării unor soluții practice.

Cu toate acestea, școala ne învață în prezent că:

- Uneori evaluarea altora asupra muncii noastre este mai importantă decât rezultatele obținute.
- Dacă o persoană este mai în vârstă decât noi este automat și mai capabilă –mai bună decât noi.

- Există o singură cale în viață către succes și asta te face să nu cauți alte opțiuni
- Dacă nu avem aptitudini într-un anumit domeniu ... asta înseamnă că suntem mediocri sau incompetenți. Această generalizare afectează stima de sine. Noi putem fi buni în alte domenii dacă suntem învățați să ne descoperim aptitudinile.
 - La ce ne ajută să depunem efort colosal să obținem note bune într-un domeniu unde nu avem aptitudini ... notele, recunoștința sistemului, statisticile lui ... și luăm din timpul ce-l putem dedicate dezvoltării aptitudinilor noastre, stimulării interesului și creativității.
 - Cei care nu au învățat bine la școală și totuși au reușit înseamnă că au avut noroc.
 - Nu neapărat avem nevoie de sens și semnificație în ceea ce facem....
 - E greu să reușești cu formarea într-un sistem de educație de masă, ce șanse au copiii beneficiari ai unei educații speciale?

10 Lucruri care pot modifica paradigma școlii noastre

1. Conectarea cu adevărat la copii (cu CES sau normali) determină lucruri miraculoase cu mintea lor

Deschiderea înseamnă creștere și schimb de energie. Dintre toate organele corpului, creierul are cea mai mare nevoie de energie. Ea nu poate veni din crispare, pedepse, amenințare și teme obligatorii. Copiii au nevoie de încredere și pasiune. Restul se întâmplă de la sine.

Nicio creștere nu se întâmplă dacă nu e așezată pe emoții pozitive.

2. Fiecare dascăl/specialist trebuie să pornească „la drum” cu ideea că nici un copil nu e “defect” există copii care au nevoie de atenția, dragostea și disponibilitatea noastră în a-i înțelege și ajuta.

Profesorul trebuie să devină conștient de rolul pe care îl are de jucat în comunitate ca profesionist, ca cetățean, ca agent al dezvoltării și schimbării.

3. Fiecare are ritmul, nevoile și interesele lui.

Numai slujindu-le pe ele poți provoca următorul nivel de evoluție/integrare. Cadrul didactic este un educator și consilier care încearcă să dezvolte capacitățile și interesele elevilor, nu doar să servească drept o sursă de informații sau un transmițător de cunoștințe, ci are un rol esențial în formarea la elevi a unei viziuni reale asupra lumii.

4. Școala trebuie să încurajeze progresul, nu perfecțiunea!

Școala promovează mentalitatea premiantului. E nevoie de o școală care încurajează greșelile ca parte importantă din progres, nu perfecțiunea, ca parte impotentă pentru succes. Cum? Prin modificarea felului în care elevii și profesorii dau feedback! Există două tipuri de feedback prin care îți poți aprecia copilul și în același timp îi poți oferi informații care îl ajută să devină mai bun.

Feedback apreciativ = Ce anume apreciem? Feedback constructiv = Ce anume poate să facă mai bine dată viitoare? Aceste două tipuri de feedback îi fac pe copii mai receptivi la orice ai avea să le comunicăm, îi va ajuta să capete încredere și să devină mai bun. Tinerii, care sunt în mod constant corecți, criticați sau acuzați pentru greșelile lor, pot avea o problemă în dezvoltarea încrederii și a interesului pentru o dezvoltare continuă.

5. Școala ar trebui să încurajeze cooperarea, nu competiția...

Dacă ai dreptate pentru că deții o informație nu este garanția unui succes financiar, familial, personal. Avem nevoie de o școală care să învețe copiii cum să lucreze în echipă, să socializeze, să ajute pe fiecare după nevoi și posibilități, să evidențieze ce știu copiii nu ceea ce nu știu, să se influențeze cu integritate. Cum? Mărind foarte mult procentul de timp petrecut în clasă (sau afară) cu jocuri experiențiale de exersarea autocunoașterii, a cooperării.

6. Școala ar trebui să pună accentul pe practicile care îmbogățesc omul, nu pe informațiile care îmbogățesc cultura generală.

Avem nevoie de o școală care pe lângă cultura generală, să investească masiv timp și efort în practica educațională –să-i învețe pe copii principiile vânzării, marketingului făcut integritate, discursul public... Conținutul activității profesorilor înregistrează evoluții în sensul îmbogățirii cu elemente legate de asistență socială, sănătate, educația părinților, o preocupare sporită față de dezvoltarea fizică și emoțională a elevilor. Cum? Prin jocuri de rol, studii de caz și exerciții adaptate vârstei lor. Asta presupune și formare profesorilor în acest sens.

7. Nota 10 în România induce o falsă imagine despre ce înseamnă cu adevărat a fi un om valoros și productiv

Mulți copii pleacă din școli supraestimându-se. Copii plecați la studii în lume care constată că trebuie să învețe din nou cum se învață, când ajung acolo. Părem blocați la nivel de intenție. Cei mai mulți dascăli predau după stilul în care ei înșiși au crescut și se îndârjesc să ajusteze gândirea copiilor la obișnuințele și limitările lor.

8. A vorbi despre soluții în învățământ înseamnă a vorbi despre ce fel de oameni îți dorești să muncească alături de tine

Ce profil de om va aduce afacerii tale plus valoare, timpului tău, calitate și viitorului tău, predictibilitate? Cât de parolist îți dorești să fie meșterul care îți instalează ferestrele, zugravul care îți spoiește pereții, dentistul care ți-a promis o lucrare în cel mai scurt timp, medicul care ți-a recomandat cea mai înțeleaptă rețetă pentru răceala fiului tău, politicianul care te reprezintă după ce și-a primit deja recompensa, etc.

9. De pe băncile școlii ar trebui să iasă oameni pentru care bagajul de informații și competențe reprezintă abia o bază, nu scopul în sine

Dincolo de ce **știu**, bifează în testele grilă sau își măsoară în competiții, copiii aceștia ar trebui în primul rând să **poată**. Și noi, părinții lor, am fost

competenți – poate chiar mai bine consolidați în pregătirea noastră așa-zis academică, însă nu am dovedit că ne este suficientă cunoașterea.

10. Învățarea practică cu întreaga clasă ancorează colectivul în problemele zilnice ale vieții.

Orice realizare începe cu o idee, antrenați simțul practic al elevilor punându-i să găsească soluții pentru probleme, situații practice de aplicare cu beneficii personale și sociale. Pentru omul de rând, calitatea sistemului de educație se măsoară, ulterior, în nivelul de frustrare pe care ți-o aduc indivizii tangenți într-un fel sau altul la viața ta. Sau, din perspectiva mai luminoasă – în evantaiul opțiunilor personale, în gradul de libertate sau posibilitate de alegere în viață.

Despre soluții...

A vorbi despre soluții înseamnă, mai întâi, a formula o viziune. Una simplă, nepretențioasă, tangibilă și măsurabilă din ochi, ca un portret sau profil. Ce fel de oameni își doresc românii lângă ei? Cu cine va sta umăr la umăr copilul meu, peste 2-3 decenii, ca să își câștige o pâine? Este necesară o regândire a formării profesorilor care la rândul lor sunt „produsul școlii românești” cu viziunea unuia care aplică sau implementează rețete prestabilite. Pentru copiii de azi, viziunea trebuie să se mute către ” a soluționa”.

Bibliografie:

1. Faber, A., Mazlish, E., (2013), **Comunicarea eficientă cu copiii**, Editura Curtea veche, București
2. Szekely, A., (2013), **Manifestul educației**, Editura Astraining & Coaching
3. Hill, N., (2012), **Secretul Libertății**, Editura Curtea Veche, București
4. Oana Moraru, <http://www.contributors.ro/author/oana-moraru/>

STRATEGII MNEMOTEHNICE UTILIZATE EFICIENT ÎN DEZVOLTAREA VORBIRII COERENTE LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

*Stella Duminică*¹

Trăim într-o lume în schimbare rapidă, cu multe tehnologii informaționale și digitale, cu multiple provocări noi, iar utilizarea necontrolată a acestora slăbește creativitatea, inhibă neuronii, slăbește comunicarea dintre emisferele cerebrale, împiedică gândirea, provoacă deficit de atenție și concentrare, contribuie la scăderea performanțelor preșcolare.

În perioada copilăriei, creierul este în proces de formare, este imatur, respectiv este sensibil și e vulnerabil la mai mulți factori nocivi. Petrecerea timpului în exces în fața calculatorului duce la modificări în zona cortexului prefrontal: pe de o parte, aceasta este aria responsabilă de gândirea, organizarea, planificarea, realizarea acțiunilor; pe de altă parte este zona temporală stângă a creierului ce este implicată de capacitatea de a înțelege mesajele verbale și nonverbale. Din această cauză, avem foarte mulți copii care nu vorbesc la vârsta 3-4 ani, preșcolarii la debutul școlar au un vocabular sărac și o memorie slabă, nu pot să-și exprime gândurile, nu sunt concentrați la conținutul textului, devin impulsivi și instabili din punct de vedere emoțional.

Pentru a preveni afecțiunile neurologice și psihice ar fi bine să se implice cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie pentru a-i informa pe părinți despre daunele utilizării calculatorului de lungă durată și să le propună să comunice cât mai mult cu copiii, să fie implicați în analiza unor desene animate, povești și poezii, să creeze un mediu educațional care va optimiza dezvoltarea memoriei la preșcolari care va îmbogăți vocabularul aplicând o strategie captivantă și euristică – mnemotehnica.

În DEX, conceptul ”**mnemotehnică**” semnifică ansamblul de procedee care ușurează memorarea și reproducerea unor cunoștințe pe bază de asociații”. În traducere din limba greacă mnemotehnica înseamnă „arta memorării”. Folosirea strategiilor mnemotehnice imagistice are o tradiție lungă, acestea fiind folosite pentru învățarea poeziilor și citatelor celebre înainte de descoperirea scrisului, și au fost folosite în special de către greci și romani în antichitate pentru învățarea mesajelor oratorice (Yates, 1966). Ulterior, strategiile mnemotehnice au devenit din ce în ce mai elaborate, transformându-se în timp în ceva ce doar cei inițiați le puteau practica. Astfel arta memoriei s-a dezvoltat într-o practică obscură, esoterică și ocultă (Yates, 1966). Începând cu a doua jumătate a secolului XX studierea acestora a început să fie abordată dintr-o perspectivă științifică, în special în laboratoare de psihologie. În zilele noastre, strategiile mnemotehnice

¹ Cercetător științific, Institutul de științe ale Educației, Chișinău

sunt definite de către cercetătorii Pressley, Levin și Delaney (1982) ca fiind “proceduri sistematice de transformare a stimulilor dificil de ținut minte în stimuli de ținut minte ușor”, de Bellezza (1981) ca fiind “strategii de organizare și encodare a informației prin crearea și folosirea de structuri cognitive conținând indicii”, iar mai simplu, certătorul Higbee (1978) le denumește “ajutoare de memorare artificiale” și Brown (2007) “strategii cognitive folosite în învățare” (Dolian, D. D, 2013).

Anii 1960-1970 au marcat debutul unor serii de cercetări care au demonstrat impactul imaginilor asupra memoriei (Bahrick și Wittlinger, 1975; Shepard, 1967; Standing, 1973) și îmbogățirii vocabularului. Paivio a încercat să explice de ce capacitățile mnemotehnice sunt considerabil mai mari atunci când suntem expuși stimulilor vizuali, formulând “Ipoteza codului dual” (Paivio, 1971). Ipoteza lui Paivio sugerează că folosirea unor strategii mnemotehnice imagistice va crește eficiența stocării și reactualizării itemilor necesari învățării, însă gradul de reactualizare va fi dependent de dimensiunea concret/abstract a itemului. De Beni și Moe (2003) au demonstrat că eficiența folosirii de strategii imagistice este mai mare comparativă cu strategiile verbale nu doar în cazul învățării unor noțiuni, ci și în cazul studierii pasajelor, iar DaSilva și Yassuda (2009) au demonstrat că folosirea strategiilor bazate pe imagini mintale au fost mai eficiente în comparație cu strategiile care implică categorizarea la adulții în vârstă cu un nivel scăzut de educație (Dolian, D. D, 2013).

Cercetările menționate arată că dezvoltarea performanțelor vorbirii corecte și coerente poate fi îmbunătățită substanțial atunci când se recurge la imagistică, aplicând eficient strategiile mnemotehnice. Deși alte strategii și-au dovedit utilitatea și eficiența la rândul lor (de exemplu, strategiile de repetiții verbale în situații particulare, cum ar fi limitarea în timp), memoria imagistică s-a dovedit a fi foarte prodigioasă și strategiile imagistice foarte eficiente în îmbunătățirea performanțelor verbale. În acest sens, activitatea educatoarei trebuie să fie orientată în următoarele direcții:

- să deprindă copiii să perceapă în mod sistematic imaginile, să deprindă tematica și să înțeleagă conținutul lor pe baza procesului de analiză și sinteză;
- să precizeze, să corecteze și să adâncească procesul intuirii și să-i ajute pe copii să tindă spre generalizări;
- să precizeze și să activeze vocabularul copiilor, să le formeze deprinderea unei exprimări corecte, coerente și expresive.

Pentru a acționa în aceste direcții, cadrele didactice trebuie, în prealabil, să studieze materialul ilustrativ destinat activității și pe această bază, să alcătuiască conținutul și să-și stabilească indicațiile verbale pe care le va da copiilor în legătură cu conținutul imaginii.

Strategiile mnemotehnice sunt foarte numeroase, iar eficiența lor variază, după Higbee (1978) în funcție de gradul de îndeplinire a următoarelor condiții: să aibă sens, să fie bine organizate, să poată produce asociații eficiente, să poată

fi ușor vizualizate, să poată atrage atenția asupra lor (Dolian, D. D, 2013). Unele strategii sunt foarte simple și accesibile (cum ar fi acronimele, acrostihurile, rimele, metoda cârligului), iar altele sunt mai complexe și necesită o elaborarea mai îndelungată (metoda locației, gruparea spațială, sau metoda cuvintelor cheie, răspunsul fizic total).

Tendința copilului de a povesti coerent în baza imaginilor este favorizată de anumiți factori. Aceștia au fost clasificați în două categorii (Badley, A., 1999):

I. **Factori subiectivi**, precum: gradul de implicare a subiectului, interesele, trebuințele, aspirațiile, atitudinile, scopul activității viitoare etc.;

II. **Factori obiectivi**, precum:

- **natura materialului** (concret-intuitiv sau verbal-simbolic) presupune ca povestirea să înceapă cu materialul cel mai accesibil și treptat să se extindă și asupra materialului mai dificil (verbal-abstract); Natura materialului se referă la faptul că materialul ce urmează a fi memorat poate fi intuitiv-obiectual sau abstract; descriptiv sau explicativ-relațional; semnificativ sau lipsit de sens logic; teoretic sau pragmatic-utilitar.

- **gradul de organizare și de sistematizare a materialului** – cu cât acesta este mai ridicat, cu atât va contribui mai mult la perfecționarea schemelor logice interne ale memoriei (pentru a memora textul și a povesti în baza imaginilor, materialul trebuie să-l reformulăm astfel încât să devină cât mai inteligibil);

- **volumul materialului** – dacă volumul textului este mare, cu atât efortul necesar pentru memorare va fi mai mare, de aceea trebuie să îmbinăm memorarea secvențială cu cea globală; Este acceptat faptul că eficiența memorării depinde de lungimea materialului (mică, medie, mare). Numărul de repetiții necesar memorării unui material este cu atât mai mare cu cât materialul este mai amplu. S-au formulat și două legi în acest sens: „dacă materialul de memorat crește în progresie aritmetică, timpul de memorare crește în progresie geometrică” și „în condiții egale de exersare, materialul lung se amintește mai bine decât materialul scurt” (Ribot, Th., 1998).

Particularitățile percepției imaginii de către copiii de vârstă preșcolară conturează o structură specifică aplicării strategiei mnemotehnice în cadrul activităților de educare a limbajului și determină elementele sale constitutive:

- prezentarea imaginilor și introducerea copiilor în tema activității printr-o prealabilă pregătire apercceptivă;

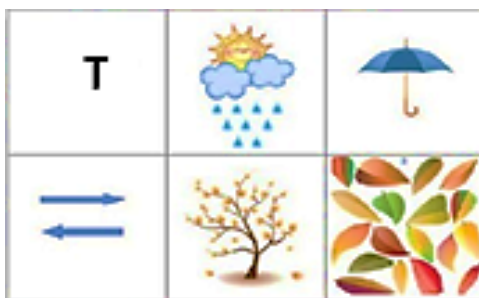
- conducerea procesului de percepție a imaginii, analiza acesteia și dezvăluirea conținutului său pe baza întrebărilor, a indicațiilor verbale și a stimulării permanente a proceselor de cunoaștere, a capacității intelectuale a copiilor;

- sintetizarea celor percepute în vederea precizării, a corectării și a adâncirii datelor senzoriale, pe de o parte și a generalizării și fixării în memoria copiilor a elementelor principale ale imaginii, pe de altă parte.

De exemplu, în povestirea după imagini cu tema „Toamna” cadrele didactice au prilejul ca pe baza răspunsurilor copiilor, să facă precizări în legătură cu principalele aspecte pe care aceștia le-au sesizat în mod izolat și fragmentar:

- aspecte de început de toamnă (păsările pleacă în țările calde, îngălbinirea frunzelor, copaci dezgoliți, plouă, vântul bate puternic etc.);
- activitatea și starea sufletească a copiilor (se joacă cu frunzele multicolore, se bucură că umblă cu umbrelele prin ploaie etc.)
- activitatea și starea adulților (oamenii strâng roadele bogate și sunt fericiți că vor avea ce mânca la iarnă etc.)

Sunt cazuri în care indicațiile verbale ale cadrelor didactice și completările se cer a fi mai ample, în condițiile în care copiii nu au avut posibilitatea perceperii directe a unor obiecte sau fenomene, ci le cunoaște doar din imagini; cadrul didactic va trebui să precizeze, dar, mai ales, să completeze datele senzoriale furnizate copiilor din imagini, ocazie cu care se dezvoltă legătura între percepția obiectului și reprezentarea cu privire la el. Apoi, se va organiza o sinteză a povestirii după imagini, aplicând strategia mnemotehnică:



Copiii vor povesti în felul următor: „E toamna. Soarele s-a ascuns după nori. Plouă des. Vântul bate puternic. Frunzele copacilor s-au îngălbenit. Pământul se acoperă cu frunze multicolore.”

În grupa pregătitoare cadrele didactice trebuie să-i învețe pe copii să povestească textul într-o anumită logică, dar nu pe de rost. Cunoscând bine particularitățile caracteristice ale memoriei și limbajului preșcolarului vom observa că copiii în cadrul acestei activități unde a fost aplicată strategia mnemotehnică vor povesti cu o deosebită plăcere în baza acestei scheme despre anotimpul toamna, trezindu-i emoții pozitive anume în dezlegarea mesajului prin imagini. Astfel materialul poate fi însușit ușor, se dezvoltă o vorbire coerentă, fapt care condiționează o bună păstrare a informației în creierul copilului.

Se constată un progres la debutul școlar. Copilul posedă o memorie verbal-logică, sub influența asimilării diferitelor cunoștințe, a noțiunilor sistematice în procesul de învățământ. Memoria intuitivă, în imagini, este dominantă la această vârstă. Acest fapt se datorează pe de o parte, marii receptivității a copiilor, iar pe

de altă parte predominării relative a primului sistem de semnalizare față de cel de-al doilea. Bogăția materialului intuitiv contribuie în mare măsură la dezvoltarea memoriei intuitive. În perioada vârstei preșcolare se dezvoltă și se perfecționează capacitatea de înțelegere a materialului de memorat, priceperea de a lega cunoștințele noi cu cele vechi (Golu, P., Zlate, M., Verza, E., 1994).

Activitățile recomandate în continuare, pentru cadrele didactice și părinți, permit exersarea capacităților dezvoltării vorbirii coerente fiind totodată tehnici didactice care oferă o imagine mai exactă despre particularitățile sistemului mnezic. Aceste activități pot fi cu succes puncte de plecare pentru dezvoltarea vorbirii corecte și coerente. Conștientizând limitele simplei memorizări copiii vor fi mai motivați să adopte strategii efective de a învăța.

1. Exercițiul „Repetiția isteată”

Părinți și cadre didactice comit greșeală, crezând că, dacă copilul va povesti de mai multe ori,

într-un final o va memora. Dar nu e așa, atunci când informația nu este considerată esențială (de către copil, și nu de către părinți), ea va fi uitată. Poți repeta, la nesfârșit, un text, el nu va rămâne în memorie mai mult de câteva ore, dacă nu va reprezenta ceva concret pentru minte.

2. Jocul „Rimele, ritmul și asocieri de cuvinte fără sens”

Contribuie la dezvoltarea memoriei auditive și atenției de asculta cu plăcere mesajul. Ritmul și rimele sunt cele care par a avea un real succes în cazul copiilor. Ele ajută, de asemenea, la dezvoltarea memoriei auditive, dar și la reținere mai ușoară a informației, chiar și în cazul adulților. Atunci când copilul are probleme cu memorarea unei denumiri, cel mai ușor este că aceasta să fie asociată cu un alt cuvânt, cu rezonanță asemănătoare.

3. Jocurile logice

Jocurile care implică asocieri, sunt cele care ajută memoria kinestezică și-n baza ei copilul verbalizează ceea ce simte. Ghicitorile pot fi, și ele cele care ajută la îmbunătățirea memoriei, limbajului dar desigur, și a logicii. Există nenumărate colecții de astfel de ghicitori, special concepute pentru a dezvolta memoria copiilor.

4. Povestirea în imagine

Memoria vizuală este, poate, una dintre cele mai folosite, pentru că amintirile să ne apară în fața ochilor vii și să verbalizeze în baza pozelor, imaginilor atunci când dorim acest lucru. În acest sens, ea trebuie exersată încă de când copilul este foarte mic și este capabil să perceapă imaginile.

5. Conversație „De ce?!”

Așadar, trebuie de explicat copilului de ce este necesar să memoreze și să verbalizeze anumite lucruri și să-i arătăm în mod practic cum se aplică acestea în realitate. Având, acum, un motiv bun, el va face un efort suplimentar pentru a le reține, exersându-și, astfel, memoria și limbajul.

6. Mnemotehnica

Strategiile mnemotehnice sunt foarte numeroase, dar una dintre ele se bazează pe trei aspecte: asocierea, localizarea și imaginația. Acestea trei, folosite împreună, pot crea un sistem de memorare puternic. Astfel, pentru a crea un instrument mnemonic, pentru copii, acesta trebuie să cuprindă câteva caracteristici bazate pe toate cele trei. O primă metodă, pentru a-ți obișnui copilul să își creeze sisteme mnemonice, este să îl rogi să își aducă aminte de anumite întâmplări, însă pe baza asocierilor, a imaginației și a localizării. De exemplu, îl poți întreba cum a fost la bunica, punând întrebări de tipul „Dar unde stă bunica?”(localizare), „Cum miroase la bunica?”(asociere) și „Cum ți-ar plăcea să faci bunica prăjiturile?” (imaginație). Astfel, pe viitor, acesta va fi mai atent la astfel de detalii, învățând, în timp, să facă legături pentru o mai bună memorare.

Strategiile didactice de mai sus sugerează că aplicația mnemotehnicii în grupă trebuie tratată cu precauție, și că poate fi eficientă în special dacă este aplicată copiilor de vârste mici, și în special atunci când sunt folosite imagini interactive. Cu toate acestea, folosirea imaginilor interactive în contextul preșcolar poate avea limitele sale. În primul rând, este dificil de găsit imagini interactive disponibile pentru fiecare text ce urmează a fi învățat în activitățile de educare a limbajului. Apoi, chiar dacă presupunem că aceste seturi de imagini interactive ar fi disponibile, achiziționarea acestora ar reprezenta un cost în plus din fondul alocat materialelor didactice, fonduri care pot fi de asemenea limitate. În al treilea rând, e nevoie de mult timp și deprinderi artistice pentru a realiza un desen pentru fiecare activitate.

Cadrele didactice, trebuie să țină cont de aceste elemente în desfășurarea activității, să-și adapteze structura și conținutul activității cerințelor diferențiate de la o grupă la alta și să se orienteze în alegerea imaginilor, în formularea întrebărilor și în stabilirea indicațiilor verbale, în funcție de nivelul grupei cu care se lucrează. Numai astfel, materialul va fi însușit ușor, se va dezvoltă o vorbire corectă și coerentă, fapt care va condiționa o pregătire psihologică a copilului la debutul școlar.

Bibliografie:

1. Badley, A., (1999), **Memoria umană**, Editura Teora, București
2. Comșa, G., Mihai, C., (2006), **Cunoașterea copilului la intrarea în clasa întâi**, Editura Pandora M., Târgoviște
3. Golu, M., (2005), **Bazele psihologiei generale**, Editura Universitară, București
4. Golu, P., Zlate, M., Verza, E., (1994), **Psihologia copilului**, Editura Didactică și Pedagogică, București

5. Dolian, D. D., (2013), **Optimizarea capacităților mnezice cu ajutorul cuvintelor cheie folosite în învățarea la o vârstă timpurie a noțiunilor noi dintr-o limbă străină.** Rezumatul tezei de doctor, <http://193.231.20.119/doctorat/teza/fisier/1468> .

6. Ribot, Th., (1998), **Memoria și patologia ei**, Editura IRI, București

7. Tătaru, L., Glava, A., Chiș, O., (2014), **Piramida cunoașterii**, Editura Diamant, Pitești

MANIERA SOCIALĂ EXPRIMATĂ PRIN GESTUL NONVERBAL

Lucia Bîtca, doctorandă în psihologie socială

Comunicarea interumană menține relațiile sănătoase și construiește oportunități. În fiecare zi întâlnim diverse persoane, cu unele dintre ele reușim să formăm o relație pozitivă, sănătoasă, cu altele în ciuda eforturilor noastre, nu reușim să clădim acea atmosferă plăcută care ne ajută să mergem mai departe. Când comunicăm, interacționăm cu o altă persoană, fiecare dintre noi transmite și recepționează o serie de mesaje pe diferite registre ale comunicării. Toți oamenii dispun de emoții ce se manifestă în orice relație, la orice contact, în orice circumstanțe și în orice perioadă. Ele ne arată calitatea vieții noastre sau a celorlalți. În funcție de emoțiile pe care le simțim, ne ghidăm acțiunile sau le împiedicăm, ne protejăm, suntem precauți sau pur și simplu ne lăsăm captați. Prin comportamentul nonverbal, adică manifestările noastre corporale sau indicatorii comportamentali, comunicăm celorlalți despre ceea ce simțim, despre emoțiile noastre, despre ceea ce suntem, ceea ce vrem să fim, despre ceea ce vrem să transmitem. Astfel, ne raportăm la comportamentul nostru ca la un limbaj al corpului sau ca la o comunicare nonverbală, „fără cuvinte”. În comunicarea interpersonală, cuvintele nu sunt de-ajuns. Uneori, apelul la cuvinte este chiar inutil (când este zgomot, când distanța dintre interlocutori este mare, când nu cunoaștem limba vorbită de celălalt etc.). Gesturile și postura, împreună cu mimica, utilizarea spațiului, contactul vizual, atingerile corporale, îmbrăcămintea, mirosurile, tonul vocii, reprezentarea timpului însoțesc și, uneori, înlocuiesc cuvintele. Toate acestea alcătuiesc comunicarea nonverbală.

Studiile științifice arată că: din totalul de 100 % al mesajului, noi formulăm decât 80 %, interlocutorul aude doar 60 %, înțelege 40 % și este capabil să reproducă 20 %. De câte ori comunicăm, noi trimitem în exterior mesaje și prin intermediul altor mijloace. Chiar atunci când nu scriem sau vorbim, noi totuși comunicăm ceva, uneori neintenționat.

Comunicarea nonverbală (sau metacomunicarea: „meta” provine din limba greacă și înseamnă „dincolo de”) este un proces complex care include

omul, mesajul, starea sufletească, mișcările trupului. Informațiile legate de această comunicare complexă au ajuns să fie studiate și însușite de aproape toate persoanele publice sau de cele aflate în funcții de conducere: manageri, politicieni, vedete de cinema sau televiziune. Evident, noi putem utiliza imagini pentru a ne comunica mesajul, fie pentru a înlocui cuvintele sau, mai important, pentru a întări mesajul verbal. Dar, voluntar, sau involuntar, când vorbim, comunicăm de asemenea prin:

- expresia feței - un zâmbet, o încruntare;
- gesturi - mișcarea mâinilor și a corpului pentru a explica sau accentua mesajul verbal;
- poziția corpului - modul în care stăm, în picioare sau așezați;
- orientarea - dacă stăm cu fața sau cu spatele către interlocutor;
- proximitatea - distanța la care stăm față de interlocutor, în picioare sau așezați;
- contactul vizual - dacă privim interlocutorul sau nu, cât și intervalul de timp în care îl privim;
- contactul corporal - o bătaie ușoară pe spate, prinderea umerilor;
- mișcări ale corpului - pentru a indica aprobarea/dezaprobară sau pentru a încuraja interlocutorul să continue;
- aspectul exterior - înfățișarea fizică sau alegerea vestimentației;
- aspectele nonverbale ale vorbirii - variații ale înălțimii sunetelor, tăria lor și rapiditatea vorbirii, calitatea și tonul vocii (denumite uneori „paralimbaj”);
- aspectele nonverbale ale scrisului - scrisul de mână, așezare, organizare, acuratețe și aspectul vizual general.

Căile de comunicare nonverbală reprezintă reacțiile neconștientizate, dar care sunt evidente pentru cei din jur. Comunicarea nonverbală înseamnă cu totul altceva decât cuvintele prin care se poate transmite un mesaj. Felul în care stați, mergeți, dați din umeri, hainele pe care le purtați, mașina pe care o conduceți sau serviciul unde lucrați, toate comunică idei către ceilalți. Totuși în timp ce mesajele nonverbale au un caracter mai limitat, reflectând în special afectele, preferințele și atitudinile interlocutorului, având cu precădere un caracter involuntar. Dar tocmai prin ceea ce exprimă, cât și prin elementul de sinceritate pe care îl implică, comunicarea nonverbală are o deosebită importanță, reprezentând în multe situații cheie de înțelegere corectă a sensului comunicării verbale. În acest sens, mesajul nonverbal nu trebuie studiat ca unitate izolată, ci integrat procesului de comunicare, pentru că în acest context pot fi identificate valențele și funcțiile sale.

Prin comunicarea verbală (pe cale vorbită și auzită), din care se extrag informații, se percep doar 35 %, spre deosebire de comunicarea nonverbală, care reprezintă 65 % din ceea ce vrem să comunicăm (pe cale comportamentală și observată) și se referă la expresiile faciale, tonul vocii, cum ne mișcăm, la

aparență (aspect exterior), contact vizual, gestică și postură. Toate acestea reprezintă un cumul de mesaje, care prin decodificarea mesajului care se vrea transmis, i se acordă înțeles în funcție de personalitatea și emoțiile celui căruia i se adresează.

Comunicarea nonverbală este neintenționată, astfel că se trădează emoțiile și atitudinile chiar dacă ne dorim sau nu. Indicatorii comportamentali conțin un procent foarte mare de informații, pe acestea din urmă le observăm în felul în care o persoană stă când vorbește, în felul în care își mișcă picioarele, mâinile, ochii și sprâncenele, dar mai sunt și acele artefacte care oferă informații cu privire la cultură, naționalitate, personalitate, vârstă și gen sau statutul social și valorile personale. Din punct de vedere cultural, există gesturi universale și gesturi care variază de la o cultură la alta. Există de asemenea o serie de comportamente nonverbale care sunt înnăscute (zâmbetul, râsul, plânsul, privirea în gol, teama ca expresie facială). Cercetările arată că statusul social, educația și prestigiul unei persoane au influență directă asupra numărului de gesturi. Cei cu status mai înalt și mai educați utilizează un număr mai mic de gesturi care sunt mai expresive. Experții în comunicare au identificat 700.000 de semnale fizice, ei considerând că doar mimica feței modulează 250.000 de expresii, iar mâna generează 5000 de gesturi verbalizabile (Frank Tripelt apud Roger Axtell 1993, p. 13). Comportamentul nonverbal este influențat de asemenea de personalitatea individului, extrovertiții fiind mai expansivi în utilizarea gesturilor. Există de asemenea diferențe de gen în utilizarea gesturilor, astfel că femeile permit mai des un comportament ce presupune atingeri, au mai multe contacte vizuale decât bărbații, zâmbesc mai mult, utilizează mai puține gesturi. Cercetările arată și superioritatea femeilor în ce privește decodificarea limbajului nonverbal vizual, pe când bărbații au aptitudini superioare în ce privește limbajul paraverbal (Chelcea, 2004). Comunicarea nonverbală este influențată și de context, în sensul că nu poate fi înțeleasă în absența acestuia, dar este în același timp contextualizantă, oferind baza pentru înțelegerea comunicării verbale. Adeseori, mesajele nonverbale determină semnificația celor verbale (Marinescu, 2003). Toți acești indicatori pot fi atât universalii sau aparținând doar anumitor grupuri, cât și unici, specifici doar anumitor indivizi. Aceștia din urmă se mai numesc și indicatori tip „semnătură”, ce poartă amprenta fiecărui individ în parte. Acei indicatori comportamentali universalii și cei mai uzuali sunt înroșirea feței, ridicalul din umeri și zâmbetul autentic, care exprimă, pe rând, sentiment de jenă, neajutorare și fericire. Majoritatea gesturilor de bază ale comunicării sunt aceleași în întreaga lume. Un astfel de gest universal este cel al aprobării. Multă lume consideră că modul normal de a spune «da» cu ajutorul capului este prin mișcarea lui în sus și în jos, mișcarea amintită făcând parte din așa-numitul cod „încuviințare - scuturare”, „în care capul face o mișcare sus-jos pentru «da» și una stânga-dreapta pentru «nu»”, acesta fiind „de departe cel mai popular cod regăsit în Europa” (Collett 2006, p. 292). Este

una din formele înclinării capului și pare a fi un gest înnăscut, utilizat și de oamenii nevăzători și surzi” (Pease 1993, p. 16).

Apoi urmează indicatorii locali, ce aparțin unei anumite zone și s-au modelat în funcție de istoria, cultura obiceiurile acelei zone. Astfel de indicatori pot fi postura, modul de a saluta sau de a mânca. Iar cei din urmă, indicatorii tip „semnătură” fiind cei care poartă marca unui individ, aceștia putând fi reprezentați de anumite ticuri comportamentale, anumite obiceiuri de a sta (Napoleon ținea mâna dreaptă în vesta pe care o purta), vorbi sau reacționa.

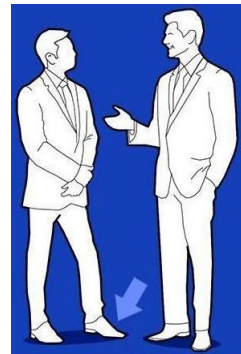
Indicatorii comportamentali care sunt transpuși în diferite contexte ale contactului interpersonal sunt legați în cea mai mare parte de ceea ce se petrece în momentul respectiv, astfel avem indicatori care indică trăsături de durată ale unei persoane și alții care indică starea actuală a acesteia. La rândul lor, acestea pot fi voluntare sau involuntare. Acești indicatori ce transmit mesaje și diverse înțelesuri pentru ceilalți pot confirma, contrazice sau completa mesajul rostit în cuvinte. Transmiterea informațiilor prin comunicarea nonverbală se face pe mai multe niveluri, și anume: vizual (prezența fizică, expresia facială, postura, gesturile, distanța, spațiul, artefactele); auditiv (paralimbajul); tactil (contactul cutanat, atingerile) și olfactiv (mirosul).

În general, când cunoaștem sau observăm o persoană, primul lucru pe care îl observăm este postura, acest indicator oferă informații despre statutul deținut de persoana respectivă sau despre cel pe care ar dori să-l pretindă și implicit și personalitatea acelei persoane. Spre exemplu o persoană cu umerii lăsați și capul plecat emană timiditate și deprimare, pe când un individ dominant, preia „postura de călăreț”, cu picioarele întinse și tălpile depărtate, cu capul sus și umerii dreupți, acesta din urmă emanând atât mulțumire, cât și superioritate.



De asemenea, într-o convorbire contează foarte mult postura în raport cu interlocutorul, dacă poziția este aplecată spre acesta, denotă atenție și interes, în schimb o retragere a corpului în spate reprezintă respingere și disconfort, adăugând și încrucișarea brațelor se produce și o închidere în sine față de interlocutor, dar și față de conversație.

Într-o conversație foarte mult contează și orientarea corporală, deoarece felul în care o persoană își orientează corpul către alte persoane poate transmite și el un mesaj de dominanță. Într-o conversație, orientarea corpului depinde și de statutul interlocutorilor, spre exemplu angajatul își va orienta corpul spre șeful său atunci când îi comunică ceva, însă este foarte probabil ca șeful acestuia să nu facă același lucru.



Gestul este o practică socială (chiar într-o conversație fără vizibilitate, cum ar fi cea telefonică, gesturile sunt prezente), o moștenire culturală, un „*fenomen social total*” (Marcel Mauss, 1934), revelator al identității individului și a comunității. Gesturile sunt la fel de elocvente ca frazele și discursurile, iar „erorile” gestuale au consecințe interpersonale sau instituționale la fel de grave ca erorile lingvistice, pentru că gestualitatea configurează identitatea individului, optimizând sau distorsionând comunicarea. Din acest motiv, comunicatorul (emițătorul de mesaje verbale și nonverbale) va trebui să se autoanalizeze, să se obiectiveze, altfel spus, să se transforme în destinatar al propriului mesaj, anticipându-i efectele și feedback-ul. Studiul gestualității nu trebuie să se reducă la descrierea empirică a gesturilor (abordare etnografică utilă contactului între reprezentanții unor culturi diferite), ci necesită o completare funcțională pragmatică, centrată pe strategiile comunicative gestuale și în primul rând pe posibilitățile modulării complementarității gestualitate/limbaj. Gestualitatea (componentă a capitalului simbolic) exprimă o apartenență socială, o identitate de grup, actualizată prin comportamente permise (norme, coduri, etichetă) și comportamente interzise (tabuuri - gesturi obscene, gesturi disprețuitoare ce transgresează principiul universal al cooperării și politetii). Așa cum limbajul verbal diferă de la o cultură la alta tot așa și limbajul nonverbal poate fi diferit în diferite culturi. Toate culturile posedă un sistem important de comunicare gestuală (Baylon & Mignot, 1991, p. 144).



Semnale născute, genetice deprinse și specifice unor culturi. Nenumărate cercetări și discuții au loc pentru a stabili dacă semnele nonverbale sunt înnăscute, însușite, transferate genetic sau dobândite pe altă cale. S-au alăturat dovezi din observarea nevăzătorilor și/sau a surzilor, care nu pot deprinde semnalele nonverbale pe cale vizuală sau auditivă, din analiza comportamentului gestic propriu diferitelor culturi precum și din studierea comportamentului maimuțelor.

Atunci când încrucișăm brațele la piept, care din cele două brațe le așezăm deasupra cel drept sau cel stâng? Majoritatea oamenilor nu pot răspunde la această întrebare înainte de a încerca practic acest gest. În timp ce una din mișcări

o simte confortabilă, cealaltă i se pare complet nepotrivită. Este limpede că aici avem de-a face cu un gest genetic care nu poate fi schimbat.

Gestul „inel” sau „OK”. Acest gest a fost popularizat în SUA la începutul sec. al XIX-lea probabil de ziarele care în acea vreme au făcut o modă din a utiliza inițiale pentru prescurtarea frazelor uzuale. Există multe păreri diferite privind semnificația inițialelor „O.K”. După unii ele înlocuiesc expresia „*all correct*”, care poate fi scrisă în mod greșit „*oll correct*”; după alții ele ar marca opusul lui „*knock out*”, adică „*K.O*”. Mai sunt menționate multe teorii de acest gen. Când un american vrea să exprime ideea că o situație, persoana este O.K. va desena un cerc compus din degetul mare și arătător; același gest în Japonia desemnează banii (monezile sunt și ele rotunde), iar în Franța „zero” sau „lipsă de valoare”. În Malta același gest semnifică homosexualitatea, iar în Grecia și în Sardinia reprezintă un comentariu obscen sau o insultă.

Pentru cei care călătoresc în străinătate regula cea mai sigură este să se supună principiului: „când te afli la Roma comportă-te asemenea celor din Roma” în felul acesta vom putea evita anumite situații neplăcute.

Gestul degetul mare ridicat. În Marea Britanie, Australia și Noua Zeelandă, gestul degetul mare ridicat are 3 înțelesuri: îl folosesc de obicei, autostopiștii când doresc să fie luați într-un autovehicul, este semnul OK, iar atunci când este ridicat brusc, el devine semn de insultă având un sens ordinar, obscen.



Semnul „V.” Acest semn la fel ca gestul anterior a fost răspândit în aceleași țări și are o semnificație trivială. Winston Churchill l-a popularizat ca semn al victoriei în timpul celui de-al II-lea război mondial numai că în versiunea sa palma arată spre înafara, pe când palma întoarsă spre vorbitor reprezintă varianta insultătoare, obscenă.

Grupuri de gesturi. Una dintre cele mai serioase greșeli pe care un începător în al limbajului trupului o poate comite este aceea de a interpreta un anumit gest izolându-l de alte gesturi sau circumstanțe. Scărpinatul capului, de exemplu înseamnă multe: mătreață, păduchi, sudoare, incertitudine, memorie proastă sau minciună în funcție de alte gesturi făcute concomitent. De aceea pentru a le citi corect, gesturile trebuie privite întotdeauna în ansamblul lor. Limbajul trupului, asemenea oricărui limbaj constă în cuvinte, propoziții și o anumită punctuație. „perspicace” este acel om care poate citi „propozițiile nonverbale și le poate confrunta cu precizie cu propozițiile verbale.

Concordanța. Cercetarea arată că semnalele nonverbale au o importanță de 5 ori mai mare decât cele verbale, iar când cele două sunt în discordanță oamenii se bazează pe mesajul nonverbal conținutul verbal putând să nu fie luat în considerație.

Vedem adesea politicieni de rang înalt stând la pupitrul vorbitorilor, cu brațele strâns încrucișate pe piept (poziție defensivă) și cu bărbia lăsată în jos

(poziție critică sau ostilă), în timp ce încearcă să impresioneze auditorul spunând cât de receptivi și de deschiși sunt ei față de ideile tinerilor. Observarea grupurilor de gesturi și a concordanței sau a discordanței dintre aspectele verbale și nonverbale ale comunicării reprezintă cheia interpretării corecte a limbajului trupului.

Rang și autoritate. Cercetările efectuate în domeniul lingvisticii au arătat că există legătură directă între gradul de statut social, de instruire și prestigiu ale unei persoane și bogăția vocabularului său. Cu alte cuvinte, cu cât mai sus se află o persoană pe scara vieții sociale sau de management cu atât mai bine reușește să comunice prin cuvinte și fraze. Cercetările referitoare la comunicările nonverbale au evidențiat esența unei corelații între disponibilitatea de vorbire (bagajul de cuvinte deținut) al unei persoane și numărul de gesturi care îl utilizează.

Rapiditatea unor gesturi și evidența lor în ochii altora este în legătură și cu vârsta individului. De exemplu, dacă un copil de 5 ani spune o minciună părinților își acoperă gura cu o mână sau două. Când minte un adolescent își ridică și el mâna la gură ca și copilul dar în loc să acopere brusc gura degetele vor mângâia ușor buzele. Gestul acoperirii gurii devine mai rafinat la adulți. Când adultul minte creierul său dă ordin mâinii să acopere gura pentru a astupa cuvintele mincinoase ca și în cazul copilului și a adolescentului, dar, în ultima clipa mâna va aluneca mai departe pe fața și va atinge nasul.

În afara apartenenței naționale, gesturile indică statutul social (gesticulația unui intelectual de stânga va fi sensibil diferită de a unui țăran) și profilul individului (gesturile ample îi definesc pe deținătorii autorității, gesturile reduse pe cei timizi, nesiguri etc.). Revelator psiho-socio-cultural, gestul marchează „articularea dintre individ și grupurile de apartenență și referință, personalul în colectiv și socialul în individual” (G. Calbris & L. Porcher, 1989, p. 36).

Studiu al comunicării prin mișcările corpului reprezentate în genere de expresiile feței, gesturi și posturi, kinezica a fost inițiată de antropologul american Ray Birdwhistell în 1952; pe parcursul cercetărilor sale de teren asupra indienilor Kutenai, Birdwhistell a remarcat că mișcările lor erau diferite când utilizau limbi diferite (engleza sau kutenai).

Mișcările capului au o anumită semnificație în comunicarea nonverbală. Spre exemplu, datul din cap poate însemna aprobare sau descurajare. Datul din cap în semn de aprobare este universal folosit, cu anumite excepții, ca în Bulgaria, aici acest semn însemnând contrazicere sau negare, nicidecum aprobare.

Poziția capului este foarte sugestivă. Capul se poate afla în diverse poziții: ridicat sau coborât, înclinat la stânga sau la dreapta, ridicat oblic la stânga sau la dreapta. Capul împins înainte ne duce cu gândul la un semn de amenințare. Capul plecat înseamnă supunere iar capul aplecat oblic înseamnă perfidie. Cel care înalță capul, își descoperă gâtul, zona vulnerabilă, arătând astfel că nu se teme,

că are sentimentul propriei valori. Ridicarea bătoasă a capului înseamnă aroganță, capul lăsat destins pe spate este un semn de auto predare sau o senzație trezită de amintiri sau ascultarea muzicii preferate, deconectare de ce îi înconjoară. Capul înclinat lateral dreapta înseamnă bunăvoință, ascultare în opoziție cu înclinarea la stânga care denotă scepticism, critică, îndoială.

Poziția capului trădează interesul, toleranța, indiferența, dezgustul față de interlocutor. Poziția de ascultare cu interes este cu capul ușor înclinat lateral. Clătinarea capului în sus și în jos înseamnă acord, aprobare, înțelegere. Clătinarea capului de la stânga la dreapta înseamnă negare, dezaprobare și această mișcarea a capului descurajează foarte mult persoana în cauză. În cazul unor negocieri sau diferite conversații de afaceri sau nu numai câștigăm teren dacă inițiem aproape imperceptibil mișcările capului celui cu care negociem.

Mișcările sunt multiple și complexe, se realizează combinații de mișcări, se asociază mișcarea capului cu mișcarea altor segmente ale corpului, mișcarea integrată fiind caracteristică fiecărei situații sau stări psihologice. Comunicarea prin expresia feței include mimica (încruntarea, ridicarea sprâncenelor, încrețirea nasului, țuguirea buzelor).

Expresiile faciale sunt ușor de controlat, exteriorizând emoțiile, uneori pot fi simulate, iar în loc să exteriorizez tristețea pentru a vedea și cei din jur, maschez acest sentiment cu un zâmbet, acesta fiind cea mai populară mască. Aceste expresii faciale, împreună cu mișcările corpului sunt mult mai valoroase decât un mesaj verbal. Zâmbetul este un gest complex, de obicei putând exprima plăcere, bucurie, satisfacție, cinism, promisiune, jenă și multe altele, de aceea contează foarte mult cum apreciem manifestarea acestuia. Fiecărei emoții îi corespund câte două expresii faciale: una programată ereditar, aceeași în toate culturile; alta, reprezentând o abatere de la expresia programată, variază de la o cultură la alta. Însă, cercetările coordonate de Paul Ekman pe studenți de diferită naționalitate au demonstrat că expresiile faciale ale emoțiilor sunt universale. Cu privire la expresiile faciale, chiar dacă uneori sunt simulate, nu sunt autentice, chiar și zâmbetul simulat, nu pare autentic tocmai prin faptul că mușchii de lângă ochii nu îi putem activa voluntar. Cât despre ceea ce ține de caracteristicile feței, există unele caracteristici ale persoanei și prin atributele faciale ale acesteia. De exemplu forma sprâncenelor, mărimea lor, bărbia, ochii apropiați sau îndepărtați pot fi asociate cu dominanța sau dimpotrivă. O bărbie retrasă spre interior și cu o linie a mandibulei mai retrasă exprimă inferioritate sau sumisivitate spre deosebire de o bărbie pătrată și proeminentă. Caracteristicile fizionomiei joacă un rol major, acestea pot să rămână neschimbate zeci de ani sau chiar toată viața. Mărimea maxilarului exprimă dominanța, iar în combinație cu sprâncenele lăsate și groase exprimă putere. Se spune că și forma buzelor poate exprima starea unei persoane, ca exemplu buzele subțiri aparțin unei persoane în general nervoase, dominante, hotărâte, iar cele groase unei persoane senzuale.

Conversația scoate în evidență lucruri mai personale, astfel că într-un grup, oamenii importanți tind să vorbească cel mai mult, să întrerupă mai mult, să vorbească peste celălalt, să ridice tonul, deoarece aceste persoane au mai multă încredere în afirmațiile lor și au ezitări sau discontinuități mai rare.

Zâmbetul și râsul. Numeroși filosofi și oameni de știință au încercat să pătrundă esența râsului și surâsului. Ch. Darwin aprecia că râsul pare să constituie în primul rând, expresia simplei bucurii sau fericiri. Cât privește caracterul înnăscut al râsului și surâsului, Ch. Darwin aduce în discuție cazul Laurei Bridgman care din cauza orbirii și a surzeniei, nu a putut dobândi vreo expresie prin imitare, totuși, atunci când i s-a comunicat prin limbajul gesturilor o scrisoare de la un prieten iubit a râs și a bătut din palme, iar obrajii i s-au îmbujorat. Motivele pentru care omul râde sunt variate, dar mecanismul râsului este totdeauna același: inspirație adâncă, scurte contracții spasmodice ale toracelui, în special al diafragmei. De aici și vorba: „*râdeau de se țineau cu mâinile de burtă*”.

În timpul râsului gura este mai mult sau mai puțin larg deschisă, cu colțurile mult trase înapoi, precum și puțin în sus, iar buza superioară este puțin ridicată. Uneori râdem din tot corpul deși se spune „*râdem din tot sufletul*”. „*Râdem de ne doare burta*” sau „*ne tăvălim pe jos de râs*”. În fond este vorba despre contracțiile musculare și despre stimularea secreției unor endorfine, fapt ce menține sau amplifică veselia. Normele referitoare la râs variază de la o cultură la alta și de la o epocă la alta, dar totdeauna râsul funcționează ca un „guardian al ordinii publice”.

Paul Ekman a catalogat 18 tipuri de zâmbete care nu sunt stimulate. Zâmbetele „naturale” se deosebesc de cele false, „artificiale”, prin aceea că durează mai mult și că în performarea lor participa atât mușchii feței cât și cei ai ochilor. În cazul zâmbetelor false se contractă doar mușchii din jurul ochilor, apărând la coada ochilor riduri, nu și mușchii feței. În lucrarea „Limbajul corpului pentru manageri”, Horst H. Ruckle analizează opt tipuri de zâmbete.

- zâmbetul voit, fabricat, chinuit (colțurile gurii drepte, buzele drepte și lipite). Apare și dispare repede. Poate exprima jenă;
- zâmbetul dulceag (întinderea și subțierea buzelor; însoțește universalul „da”);
- zâmbetul „pe sub mustață” (buzele tensionate și lipite; exprimă voința, dar și reținere);
- zâmbetul depreciativ (colțurile gurii sunt retrase puțin în jos, este afișat de persoanele blazate, ironice, poate exprima acordul și dezacordul, în același timp);
- zâmbetul relaxat (lipsit de tensiune, exprimă bucuria, dragostea, prețuirea celuilalt);
- zâmbetul strâmb (un colț al gurii este tras în jos și celălalt în sus; exprimă o amabilitate forțată, un conflict intern;

- zâmbetul care exprimă frica (buzele sunt trase lateral, iar gura este puțin întredeschisă; colțurile gurii sunt trase spre urechi);
- zâmbetul condescendent, resemnat (răsfrângerea înainte a buzei inferioare; adesea, este însoțit de înclinarea capului spre dreapta și / sau ridicarea și tremuratul umerilor).

Privitul în ochi într-o conversație este foarte importantă, acesta ocupă între 25-75 % într-o conversație. Prin el se manifestă căutarea de feedback, căutarea de aprobare, pentru completarea cuvintelor, pentru confirmare. Modul în care privim sau suntem priviți poate dezvălui nevoile noastre de aprobare, de acceptare, încredere și prietenie. Chiar și a privi în ochi sau nu, are un înțeles. Când privește în ochi, interlocutorul pare mai credibil, mai încrezător, mai sigur pe el și pe informația pe care o transmite, decât unul care evită contactul vizual. Despre acesta din urmă am crede că are ceva de ascuns, că este nesigur pe el, chiar arată în exterior imaginea despre el însuși, de inferioritate. Schimbul de priviri introduce reciprocitatea în relațiile interumane. În legătură cu privirea, trebuie să analizăm intensitatea ei. În anumite contexte, prelungirea contactului vizual poate însemna ostilitate și furie, în alte contexte este un semn de prietenie, de iubire, în general, de interes pentru persoana celuilalt. În timpul interacțiunilor sociale, oamenii se uită în ochii celorlalți în repetate rânduri, însă privesc mai mult când ascultă ceea ce vorbește celălalt, menținând privirea trei până la zece secunde. Dacă privirea îndreptată spre celălalt se prelungeste, se instalează disconfortul interlocutorului.

Tonalitatea vocii, înălțimea sau intensitatea ei exprimă atitudinea dorită sau avută. O voce care exprimă amenințare și mânie este stridentă, ascuțită, pe când exprimarea emoției, căldurii sau tensiunii unei persoane se face prin folosirea unui ton scăzut, calm, îmbietor. Timbrul adoptat de indivizi reflectă de multe ori statutul lor social, caracterizând o persoană dominantă ca având un ton jos și grav, iar una sumisivă având un ton subțire și înalt, ceea ce vine în contradicție cu timbrul manifestării emoțiilor. S-a observat că femeile supraponderale tind să folosească o „voce de școlăriță”, probabil pentru a compensa dimensiunile corporale și a declanșa un comportament de ocrotire din partea celorlalți. Pe de altă parte, s-a constatat că, în afaceri, femeile cu voce mai joasă sunt considerate mai inteligente, mai autoritare și mai demne de încredere.

Informații legate de cultură și educație putem prelua și din modul persoanelor de a-și folosi vocea, volumul, tonul, dicția și accentul (moldovenesc, oltenesc, ardelenesc). Și o intonație ascendentă sau descendentă transmite mesaje importante. Astfel că un timbru descendent este asociat cu declarațiile, siguranța și dominanța, iar unul ascendent asociat cu întrebarea, nesiguranța și sumisiunea. Dar aceste caracteristici depind și de cultură, astfel că un australian va avea tot timpul o intonație ascendentă, indiferent că întreabă sau face afirmații, ceea ce nu înseamnă că toți australienii sunt nesiguri și sumisivi.

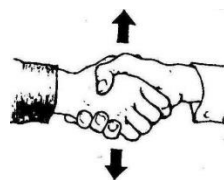
Atingerea sau contactul fizic reprezintă un cod al comunicării nonverbale. Prin atingere se exprimă emoții sau sentimente, de la cele calde (iubire, simpatie) la cele de agresiune fizică. Modul de atingere a unei persoane oferă informații cu privire la naționalitate, de exemplu eschimoșii se salută printr-o lovitură ușoară pe umăr, sau „*abrazo*-ul” la spanioli și strânsul mâinii în general este tot o formă de salut prin atingere, alte naționalități salutând fără a fi nevoie de contactul fizic. Atingerile corporale sunt strict reglementate social și cultural. În cultura islamică este interzisă atingerea corpului femeilor de către persoane străine, după cum este interzisă și privirea chipului acestora (fapt pentru care fața le este acoperită cu un văl).

Gesturi făcute cu palma, mâna sau brațul

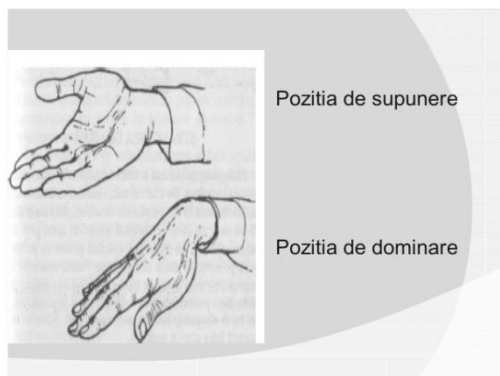
Franchețe și onestitate. În decursul istoriei, palma deschisă a fost asociată cu adevărul, onestitatea, supunerea și umilința. Au fost rostite multe jurăminte cu palma pe inimă, iar când cineva depune mărturie la judecătorie își ridică palma cu mâna deschisă.

Agenții comerciali sunt învățați să observe palmele deschise ale clientului când acesta expune motivele pentru care nu poate cumpăra produsul.

Puterea palmei. Unul dintre cel mai puțin observate, dar, totodată, și cele mai eficiente semne nonverbale sunt transmise de palma omului. Utilizarea corectă a palmei îl poate investi pe omul cu un anumit grad de autoritate și cu capacitatea de a-i dirija pe alții prin gesturi. Gesturile principale de îndrumare ale palmei sunt următoarele trei: palma îndreptată în sus, în jos și palma strânsă în pumni, cu degetul arătător întins. Diferența dintre cele trei poziții este ilustrată de următorul exemplu: să presupunem că îl rugăm pe cineva să ridice o cutie și să o ducă într-un alt loc din aceeași camera. Vom utiliza același ton, aceleași cuvinte și aceleași expresii faciale schimbând doar poziția palmei. Palma întinsă în sus este utilizată ca un gest de supunere, neamenințător evocând gestul cerșetorului de pe stradă. Cel rugat să schimbe locul cutiei nu va simți nici o presiune în cerere, iar în cadrul relației normale de superior/subordonat nu se va simți amenințarea. Palma întinsă în jos asigură autoritate imediată. Celui cărui ne adresăm va simți autoritatea imediată. Când palma este închisă iar degetul arătător întins devine o bătă simbolică cu care vorbitorul îl amenință pe ascultător pentru a-l supune.



Dominarea și supunerea în strângerea de mână. Să presupunem că doi indivizi se întâlnesc pentru prima dată și se salută cu obișnuita strângere de mână. Cu acest prilej poate fi transmisă una dintre cele 3 atitudini de bază:



- dominarea: „*acest om vrea să mă domine trebuie să fiu precaut*”

- - supunerea: „*îl pot domina pe acest om. El va face ceea ce doresc eu*”

- egalitatea: „*îmi place acest om ne vom înțelege bine*”

Aceste atitudini sunt transmise în mod inconștient. Într-o strângere de mână dominarea se face simțită prin întinderea mâinii cu palma în jos.




Palma nu trebuie să fie întoarsă complet spre podea, dar față de palma celuilalt trebuie să arate în jos, prin aceasta dându-i de înțeles că dorim să preluăm controlul în cursul întâlnirilor viitoare. Studiul întreprins asupra unui număr de 54 de oameni de afaceri, cu funcție de conducere și cu succes în activitatea lor, a dezvăluit că 42 dintre ei nu numai că au avut intenția strângerii mâinii, cu palma în jos dar și au utilizat-o.

Strângerea mâinii, ca salut sau gest de despărțire, este un tip de atingere corporală cutanată. Cu privire la saluturi, acestea pot fi împărțite în două categorii, și anume: saluturi care exprimă respectul, acestea exprimând diferențele de putere și statut, și saluturi de solidaritate ce oferă mesaje de prietenie și egalitate. În Evul Mediu, femeile și bărbații își arătau respectul față de stăpân îngenunchind, apoi pentru bărbați s-a introdus plecăciunea, la fel și scoaterea pălăriei. Pe de altă parte, saluturile de solidaritate constau într-un sărut mutual sau o îmbrățișare, acestea arată afecțiune dar și bunăvoință. Mai târziu s-a aplicat și salutul prin strânsul mâinii, nemanifestat deși exista odată cu sărutul și îmbrățișarea.

Strângerea mâinii se practică mai ales când cele două persoane care se întâlnesc urmează să se oprească și să stea puțin de vorbă. Este o formă de salut care datează din antichitate și care este încărcată de un simbolism profund. Să saluți pe cineva strângându-i mâna este un semn de mare stimă. Mâna pe care o strângem este cea dreaptă. Această regulă datează din vremea când, în mâna dreaptă țineai o armă, iar când întindeai mâna goală însemnă că doreai pace. Anumite comunități, de exemplu cercetașii (*scouts*) își strâng mâna stângă. Strângerea mâinii poate însemna și altceva decât salutul. Se strânge mâna și pentru a marca încheierea unei afaceri, pentru a sublinia felicitările, o rugămintă, o mulțumire sau o scuză. Există mai multe tipuri de strângeri de mână (Tabelul 1.)

Tabelul 1. Tipuri de strângeri de mână

<p>Mâna „moartă”</p> 	<p>O mână „moartă” apare atunci când cineva oferă o mână relaxată totuși exercită nici o presiune și nu contribuie la realizarea mutuală a salutului. O persoană care oferă o mână „moartă” este una din mai multe puncte de vedere, nu este legătură cu celălalt. Întocmai ca și cum ea rămâne pasivă și detașată – simplu nu este atentă la persoana pe care o salută. Acest lucru se întâmplă deseori cu persoanele pline de ele sau cu cei cărora trebuie să dea mâna cu multă lume.</p>
<p>Mâna fermă</p> 	<p>O strângere fermă se produce atunci când degetele se adună în palma mâinii partenerului și presiunea nu este nici prea mare, nici prea mică. William Chaplin și studenții săi de la Universitatea din Alabama au realizat o cercetare detaliată a legăturii dintre felul în care se strânge mâna și personalitatea auzului gestului. Ei au descoperit că persoanele extravertite care nu sunt blocate emoțional tind să folosească o strângere fermă în timp ce persoanele nevrotice sau introvertite tind să facă invers. Au mai descoperit că persoanele deschise la noi experiențe strâng mâna ferm dar acest lucru este valabil numai la femei.</p>
<p>Mâna lipitoare</p> 	<p>Există persoane care rețin mâna după ce o strâng – se agață de ea ca o lipitoare. În spatele acestui comportament există mai multe motive dar ele se reduc toate la preocuparea de controlului. Reținând mâna unei persoane după salut, persoana poate să stabilizeze cursul discuției și să oprească interlocutorul mult mai mult decât și-a dorit acesta. Toți am întâlnit astfel persoane sau le-am văzut în acțiune.</p>
<p>Reîntărirea</p>	<p>Când oamenii vor să dea mâna într-o manieră mai entuziastă sau mai încrezătoare uneori apucă mâna celuilalt cu a</p>

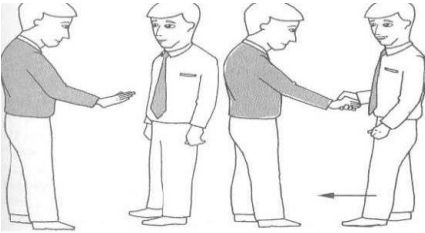
	<p>mâini. Aceasta este numai un multiplele versiuni amplificate ale gest - în alte versiuni mâna stângă pusă pe umărul, brațul sau antebrațul partenerului. Oamenii care amplifică acest gest preiau automat controlul și măbind cantitatea de contact fizic acest motiv gradul de apropiere în relația cu celalalt. Strângerea poate fi uneori un gest total indiferent amplificată nu mai este așa.</p> <p>A da cu utilizând a mâini denota sinceritate, încredință și profunzime a sentimentelor.</p>
<p>Menghina</p> 	<p>Una dintre regulile principale în acest gest este că presiunea nu trebuie să fie nici prea mică, nici prea mare și că fiecare partener trebuie să modifice presiunea exercitată în funcție de cea a partenerului. Există persoane care nu respectă aceste cerințe și strâng foarte mult mâna celuilalt. Uneori acest lucru este inconștient.</p>
<p>Mâna umedă</p> 	<p>Oamenii care au mâini transpirabile încearcă deseori să mascheze acest lucru ștergându-și mâna de haine înainte de a shake sau ștergându-se în mână cu cineva. Ștergându-se în mână transpirația de la suprafața pielii este îndepărtată dar nu întotdeauna dispare urmele lipicioase ale anxietății. Unele șmecherie pe care o folosesc persoanele cu mâinile umede este arcuirea ușoară a mâinii pentru a reduce suprafața de contact cu mâna celeilalte persoane când shake. Dar nu toate mâinile lipicioase sunt un semn de nervozitate. S-a estimat că din populație suferă de hiperhidroză transpirație cronică a mâinii datorată factori genetici mai degrabă decât anxietății.</p>

Salutul invaziv



În cazul acestui salut, palmele celor două persoane se întâlnesc pe la jumătatea distanței dintre cei doi, în general în cazul interlocutorii realizează un obic

Salutul dominant



The power player attempts to control

Step forward on your left foot

Un alt mod este acela prin care unul din cei doi, care își strâng mâna, își aduce antebrațul pentru a-și aduce deasupra mâinii celuilalt. În acest caz persoana aceasta este în avantaj față de a cărei mână se află dedesubt, chiar dacă această persoană o face în mod inconștient, ea se va simți dominată de interlocutor, iar cel a cărei mână dedesubt este o persoană supusă la voință slabă și ușor de manipulat.



Cât de strâns apucă mâna celuilalt, cât de orientează palma, cât de entuziasm arată și de mult încearcă să domine, cuvintele care le folosesc pentru a se saluta - acestea sunt indicatori comportamentali care conecși.



De asemenea, strânsul mâinii poate fi realizat foarte scurt, din partea asta arată că aveți de a face cu o persoană puternică, dar care ascunde ceva, căci nu place să păstreze discreția în ceea ce privește.

Dacă analizăm felul în care două persoane își strâng mâna, observăm că sunt asimetrice, există diferențe în modul fiecăreia de a strânge mâna celuilalt. Aceste diferențe sunt o sursă de informații despre personalitatea lor și despre sentimentele pe care le au față de persoana respectivă. Există reguli culturale și sociale care reglementează această formă specializată de atingere, ea poate varia și în funcție de inițiatorul salutului, de felul în care celălalt reacționează, de numărul de strângeri, de persoana care controlează gestul, de ceea ce spun oamenii când se salută etc. Dacă se încalcă aceste norme, concluzia nu poate fi decât una singură: persoana în cauză nu a fost deplin socializată. Dar în cadrul aceleiași culturi există diferite moduri de a întinde și de a strânge mâna, transmițându-se astfel informații despre identitatea persoanei, despre relațiile dintre persoane și despre sentimentele persoanelor care se salută prin strângerea mâinii. Astfel, este bine de știut că strânsul mâinii dă indicii despre personalitatea interlocutorului, dar și despre starea de spirit a acestuia.

Gesturi ale mâinii și brațului

Frecarea palmelor este modul nonverbal prin care oamenii își fac publice așteptările lor pozitive. Jucătorul de barbut scutură bine zarurile în palma sa închisă, semn că se așteaptă la un câștig sigur. Prezentatorul își freacă palmele adresându-se astfel publicului: „*de mult așteptam să îl auzim pe următorul vorbitor!*”, agentul comercial emoționat intra fudul în biroul managerului agenției își freacă palmele și spune cu voce agitată: „*am primit o mare comandă șefule!*”. Viteza cu care cineva își freacă palmele semnaleaza cine va fi, după părerea sa, beneficiarul rezultatelor pozitive așteptate.

Frecarea degetului mare de celelalte degete. Frecarea degetului mare de vârful degetelor sau de degetul arătător este gestul care semnifică în general așteptarea unor bani. Este un gest pe care un profesionist trebuie să îl evite neapărat atunci când negociază cu clienții săi.

Încleștarea mâinilor. La prima vedere poate fi considerat un gest de încredere, deoarece unii dintre cei care îl folosesc zâmbesc adesea și par a fi mulțumiți. Prin urmare poate deveni un gest care reflectă o atitudine de frustrare sau ostilitate.

Unirea degetelor și depărtarea palmelor – acest gest este unul dintre cele mai puternice care arată confortul psihic al unei persoane.



Când palmele sunt aproape ca în poziția de rugăciune, dar nu se ating, iar vârfurile degetelor sunt lipite, atunci ai găsit această poziție a încrederii în sine.

Acest gest arată siguranța și puterea pe care o are un om când știe sau poate ceva. De obicei, acest gest îl fac experții și specialiștii,

medicii care se simt siguri pe un tratament pe care l-au găsit, avocații când știu exact cum o să se deruleze cazul, managerii care tocmai știu că au luat cea mai bună decizie etc.

Într-o organizație, prin atingere se pot observa pozițiile avute în acea organizație. În general, persoanele cu același statut se ating mai des decât aceste persoane pe unele cu statut inferior. Există așa numitele „atingeri orizontale” care se manifestă doar între persoanele egale ca statut (a bate ușor pe spate, a mângâia pe braț un coleg etc.), care se vor exprima doar în aceste cazuri, de prietenie, camaraderie și pot fi mutuale. Dar există și acele „atingeri verticale” manifestate între șefi și subordonați, cum ar fi strângerea mâinii, plasarea mâinii pe umărul celeilalte persoane cu statut inferior, aceștia din urmă neîntorcând gestul asupra șefului sau persoanei superioare.

Mâinile în poziție de coif. De acest gest se folosesc mai ales cei care sunt siguri pe ei, persoane superioare sau care gesticulează puțin sau deloc și care procedând astfel ne comunică încrederea lor în forțele proprii. Indică o atitudine de siguranță sau una de „sunt foarte deștept”. Coiful îndreptat în jos utilizat în general mai degrabă de cei care ascultă decât cei care vorbesc. După observațiile C. Nierenberg și H. Calero, femeile utilizează mult mai des poziția coifului îndreptat în jos decât cealaltă poziție. Atunci când poziția coifului îndreptat în sus se asociază cu înclinarea capului pe spate individul afișează un aer de suficiență sau aroganță. Gestul coifului este un semn pozitiv el poate fi utilizat atât în circumstanțe pozitive cât și negative, și de aceea poate fi interpretat greșit.

Apucarea mâinii, a brațului și a încheieturii mâinii. Este un gest de superioritate și de încredere. Cel care îl folosește își expune printr-un act inconștient de curaj părțile sale vulnerabile: stomacul, inima, beregata. După propria noastră experiență dacă cineva recurge la acest gest în condițiile unui stres puternic cum ar fi cel prilejuit de un interviu sau de o simplă așteptare la dentist se va simți de îndată mai relaxat, mai sigur pe el și chiar autoritar. Este interesant de observat că odată cu creșterea supărării omului mâna sa dusă la spate ajunge tot mai sus. Agenții comerciali recurg adesea la acest gest atunci când, chemați la un potențial cumpărător sunt puși în așteptare în anticameră. Este o încercare palidă din partea lor de a-și ascunde nervozitatea și un cumpărător isteț își va da seama probabil de situație.

Etalarea degetului mare. În chiromanție, degetul mare demonstrează tărie de caracter și forța eului. În limbajul nonverbal folosirea degetului mare are același înțeles. Este o manifestare a priorității a superiorității și chiar a agresivității. Gesturile degetului mare sunt gesturi secundare părți componente ale unor grupuri de gesturi. Este un semn pozitiv el apare des în postura tipică a șefului glaciuar care îl utilizează în prezența subalternilor. Oamenii recurg cel mai frecvent la gesturi de etalare a degetului mare din buzurare și uneori din buzunarul de la spate atunci când încearcă să-și ascundă atitudinea de

superioritate. Gestul este utilizat de femeile hotărâte să domine sau de cele agresive. Mișcărilor feministe au condus la multe gesturi și poziții bărbătești.

Brațele încrucișate cu degetele mari ridicate constituie o altă poziție de gesturi larg răspândite. Avem de a face cu un semnal dublu alcătuit dintr-o atitudine defensivă sau negativă (brațele încrucișate) și una de superioritate e (etalarea prin degetele mari).

Acoperirea gurii. Acoperirea gurii face parte din puținele gesturi ale adulților. Mâna acoperă gura, degetul mare apasă obrazul în timp ce creierul trimite subconștient comenzi mâinii să încerce să oprească cuvintele mincinoase. Dacă cineva utilizează acest gest în timp ce vorbește faptul arată că respectivul minte



Atingerea nasului – este folosit atunci când ne apare în minte o idee negativă subconștientul nostru îndruma mâna spre gură dar pentru ca acest gest să nu fie atât de evident în ultima clipă mâna se retrage de pe față rezultând o mișcare iute de atingere a nasului.

Frecarea ochiului – semnifică îndoială sau minciuna pe care „le vede” sau de a evita să îl privească în față pe cel căruia-i spune o minciună.

Frecarea urechii - încercarea ascultătorului de „a nu auzi raul” încercând să blocheze cuvintele în așezarea mâinii în jur sau deasupra urechii. Este o versiune adultă mai rafinată a gestului copilului care își astupă cu mâinile ambele urechi pentru a ține departe mustrările părinților

Scărpinatul gâtului - în timp am constatat la acest gest un lucru interesant: scărpinatul se face de aproximativ 5 ori. Gestul semnaleză îndoiala sau incertitudine și este caracteristic oamenilor care spun: „nu sunt încă sigur că voi accepta”

Trasul de guler - afirmarea unei minciuni crează o senzație de furnicătură a țesuturilor faciale sensibile și în cele ale gâtului, senzație care poate fi anihilată prin frecare sau scărpinat.

Degetele în gură – o persoana își introduce degetele în gură atunci când se află sub presiune. Implică de cele mai multe ori minciuna ori înșelăciunea. La apariția acestui gest este potrivit ca persoană în cauză să fie încurajată și calmată.



Mâna dusă la obraz și la bărbie. Este potrivit ca un bun orator acela care în mod „instinctiv” simte momentul în care auditorul nu mai urmărește cu interes spusele sale.

- **Plictiseala** – când cel care ascultă începe să folosească mâna ca suport pentru cap, înseamnă că a apărut starea de plictiseală și gestul menit să împiedice ațipirea.

- **Gesturi de evaluare** – mâna închisă așezată pe obraz adesea cu degetul arătător ațintit în sus exprimă o apreciere pozitivă din partea celui care ascultă.

- **Mângâierea bărbiei** – acest gest al mângâierii bărbiei arată că ascultătorul ia o decizie.

Să nu uităm însă faptul ca în comunicarea nonverbală sensul mesajului este valabil nu numai pentru expeditor ci și pentru primitor. Noi ne putem simți „confortabil” cu brațele noastre încrucișate sau cu gâtul și spatele rigide dar din studiile efectuate rezultă că receptarea acestor gesturi este negativă.

Gestul obișnuit de încrucișare a brațelor – este un gest universal care exprimă aproape pretutindeni o atitudine defensivă sau negativă. Este imaginea obișnuită a omului care ajungând în mijlocul unor necunoscuți: la meeting-uri, la cozi în cofetării sau alte locuri, se simte stingherit sau nesigur.

- **Încrucișarea parțială a brațului ca barieră de protecție** - acest gest este folosit în general de cei care stau în fața unei mulțimi, pentru a primi o distincție sau a rosti o cuvântare.

- **Gesturi mascate de încrucișarea brațelor** – asemănător tuturor gesturilor de încrucișare a brațelor în cazul gesturilor mascate cu brațul așezat de-a curmezișul trupului pentru a apuca celălalt braț reprezintă o barieră de protecție senzația de siguranță, sau o stare de nervozitate.

Gestica este utilizată într-o conversație pentru a întări cele spuse pe cale verbală sau a le contrazice. Măinile, brațele, picioarele sunt folosite pentru a comunica emoțiile și atitudinile față de ceva sau cineva. Gestica ajută la susținerea vorbirii prin sublinierea cuvintelor, întărirea celor spuse pe cale orală, oferirea de încredere și veridicitate conținutului, indicarea anumitor obiecte sau persoane, ilustrarea de forme sau mărimi.

Putem să ne dăm seama dacă o persoană este sociabilă sau, din contră, introvertă, prin amploarea sau absența manifestărilor mâinilor, brațelor. Preluăm și informații despre starea interioară a unei persoane dintr-un anumit moment sau despre starea generală a acesteia. De asemenea, aflăm și informații despre personalitatea unei persoane și din alte mișcări precum rosul unghiilor. De exemplu, o persoană care ține brațele deschise denotă sinceritate, bunătate și acceptare, iar una cu pumnii strânși sau cu mâinile la spate va arăta superioritate, ostilitate sau mânie. „Bâțâitul” picioarelor poate fi o stare de nerăbdare sau stres de moment a persoanei, dar dacă este o manifestare generală a persoanei respective, înseamnă că persoana este una stresată, de obicei nerăbdătoare, foarte activă.

Fiecare persoană are nevoie de propriul spațiu intim, pe care dacă cineva îl încalcă, are loc disconfortul, tensiunea sau ostilitatea, acestea afectând semnificativ comunicarea interpersonală. Nevoia de distanță depinde, de asemenea, de naționalitate, cultură și educație. Popoarele latine și cele din Orientul Mijlociu micșorează distanțele în interacțiunile umane, comparativ cu cele nordice. Statusul interlocutorilor este una dintre variabilele care pot determina creșterea sau micșorarea distanțelor personale. S-a pus problema dacă distanța fizică dintre două persoane constituie un bun predictor pentru atractivitate, dacă pot fi făcute inferențe de la apropierea fizică la cea psihică.

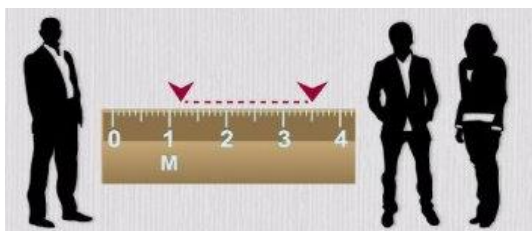


Zona intimă, este reprezentată de distanța dintre interlocutori de până la 0,5 metri.



Zona personală se întinde de la 0,5 - 1,2 metri.

Zona socială între 1,2 - 2 metri.



Zona consultativă (publică) se întinde între 2 - 3,5 metri.

Unii autori spun că persoanele care au putere socială au dreptul de a stabili nivelul distanței pe care o permit în interacțiunea cu ceilalți. De asemenea, factorii contextuali generează tendințe de mărire sau de micșorare a distanței față de interlocutor. Cu cât spațiul fizic în care ne aflăm este mai larg, cu atât tindem să micșorăm distanța interpersonală. Micșorarea distanței față de cei cu care comunicăm este un semn de solidaritate clar. O distanță mai mică permite intrarea în funcție a mai multor canale de transmitere sau receptare a mesajelor.

Artefactele, cu referire la îmbrăcăminte și accesoriizare, machiaj sau coafură pot reprezenta statutul social, cultura și locul din care provine o persoană (costumul tradițional), posibilitățile materiale de care dispune aceasta, dar și gradul de conformism, vârsta, starea interioară, naționalitatea și unele complexe avute în legătura cu aspectul fizic. După cum spune Chelcea, este imposibil să fii îmbrăcat și să nu transmiți celorlalți cine ești și cum percepi tu lumea. Când analizăm vestimentația în contextul comunicării nonverbale trebuie să luăm în considerare determinările geografice, culturale și istorice. Determinarea culturală a hainelor poate fi urmărită prin semnificația culorilor, diferită de la o societate la alta. G. Monteiro spune că haina reprezintă oglinda sinelui, marchează separarea dintre clasele sociale, ele oferă și indicii despre caracteristicile psiho-morale ale persoanelor, dar și despre grupurile sociale. Ele influențează stima de sine, dar și comportamentul celorlalți. Chiar dacă scopurile îmbrăcăminteii sunt determinate de condițiile de mediu, forma îmbrăcăminteii este determinată de caracteristicile personalității și, în special, de caracteristicile mintale.

Forma îmbrăcăminteii este influențată de mediul fizic și de condițiile sociale, incluzând relațiile sexuale, costumația, clasele sociale și relațiile religioase, metafizice sau alte relații suprasenzoriale. Îmbrăcăminteii este fundamentală în lumea emoțiilor. Probabil că în modul în care ne îmbrăcăm intervin, într-o proporție sau alta, de la caz la caz, atât motivația de protecție a corpului, cât și pudicitatea și dorința de a atrage atenția.

Inteligența emoțională este formată din 4 elemente: înțelegerea mai bună a propriilor emoții; gestionarea eficientă a propriilor emoții și creștere semnificativă a calității vieții; înțelegerea mai bună a celor din jur și o conviețuire cu un grad de confort ridicat; crearea de relații mai bune la toate nivelele cu cei din jur și creșterea productivității și a imaginii personale. Conform cercetărilor statistice, competența emoțională este de două ori mai importantă decât abilitățile tehnice sau intelectuale. Dezvoltarea inteligenței emoționale reprezintă înțelegerea și gestionarea emoțiilor pentru a crea relații armonioase cu cei din jur. Tocmai acest limbaj al trupului are foarte mare legătură cu inteligența emoțională. Cunoașterea despre limbajul nonverbal și despre comunicarea nonverbală eficientă poate îmbunătăți nivelul de inteligență emoțională. Până recent activitățile și procesele mentale au fost apreciate mai sus de cele emoționale. În realitate ambele au o importanță egală. Inteligența emoțională stabilește importanța emoțiilor în viața de zi cu zi. Puține persoane recunosc cât de neantrenați sunt când vine vorba de comunicare intimă și exprimarea sentimentelor. Inteligența emoțională implică readucerea emoțiilor la adevăratul lor loc în viața noastră de zi cu zi, utilizarea ei este relevantă pentru oricine și este aplicabilă în toate mediile și profesiile. Felul în care emoțiile noastre funcționează reprezintă o știință în adevăratul sens al cuvântului, astfel

ca inteligența emoțională implică un proces îndelung de dezvoltare personală continuă.

Estimarea gradului de conștientizare al inteligenței emoționale reprezintă totalitatea evaluărilor, interpretărilor, impresiilor legate de propria persoană, de cei din jur și de diverse situații. Aceste estimări sunt în mare măsură determinate de mediul familial, experiențele anterioare, sistemele de convingeri și valori. Estimarea gradului de conștientizare al inteligenței emoționale ajută la înțelegerea modului în care dialogul interior influențează sentimentele, acțiunile și reacțiile, acestea putând fi schimbate în funcție de diverse situații. Înțelesul pe care îl atribuim persoanelor și evenimentelor pe care le întâlnim sunt cele care determină sentimentele și comportamentul nostru. Făcând aceasta distincție, se asumă toată responsabilitatea pentru propriile succese sau insuccese. Acțiunile sunt de multe ori indici extrem de prețioși ai atitudinilor și sentimentelor noastre.

Modul în care vorbim, limbajul corporal și comportamentul nonverbal sunt indicatori ai emoțiilor mascate. Este important să începem să analizăm, monitorizăm acțiunile celorlalți pentru a descoperi indicatorii tipici pe care îi utilizează în anumite situații. Prin conștientizarea lor poți schimba cursul acțiunii.

Concluzii:

În era audio-vizualului și a asaltului iconicității, cunoașterea și utilizarea corectă a semnelor kineze și proxemice alături de cele verbale devine o condiție sine qua non a comunicării eficiente, a optimizării capitalului de imagine pe care și-l construiește fiecare personalitate.

Cercetările au stabilit faptul că acele persoane care pot observa și interpreta eficient limbajul nonverbal, influențând felul în care sunt percepuți de ceilalți, vor avea un succes mai mare în viață decât persoanele care nu au această abilitate. Aceste cunoștințe valoroase vă vor îmbunătăți comunicarea cu ceilalți și vă vor îmbogăți viața. Unul dintre aspectele fascinante referitoare la aprecierea comportamentului nonverbal este aplicabilitatea universală. Este valabilă oriunde există relații interumane. Elementele nonverbale sunt omniprezente și sigure. Cu cât veți recunoaște și veți interpreta corect mai multe dintre aceste elemente nonverbale universale, cu atât veți fi mai eficienți în evaluarea gândurilor, sentimentelor și intențiilor celor din jur.

Bibliografie:

1. Birdwhistell, R. L., (1960), „*Kinesics and Communication*” in E. Carpenter & M. McLuhan (eds), *Explorations in Communications*, Boston, Beacon Press,
2. Birdwhistell, R. L., (1952), **Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture**. Louisville, KY: Univ. of Louisville Press,

3. Birdwhistell, R. L., (1970), **Kinesics and context: Essays on body-motion communication**. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press,
4. Birdwhistell, R. L., (1967), **Somebody motion elements accompanying spoken American English** // O. Thayer (ed.) *Communication: concepts and perspectives*. Washington, D. C.: Spartan, 53 - 76.
5. Boncu Ștefan, (2005), **Procese interpersonale**.- Iași: Institutul European, p.104-105
6. Calbris, G. et Porcher, J.-L., (1989), **Geste et communication**. Paris, Credif-Hatier,
7. Chelcea Septimiu, (2002), **Un secol de cercetări psihosociologice** Iași: Polirom,
8. Chelcea, S. (coord.), (2004), **Comunicarea nonverbală în spațiul public**, București, Editura Tritonic,
9. Chelcea, Septimiu, (2008), **Comunicarea nonverbală: Gesturile și postura: Cuvintele nu sunt de-ajuns**. Septimiu Chelcea, Loredana Ivan, Adina Chelcea. Ed. a 2-a, revăzută și adăugită: București: Comunicare.Ro, 299 p. : fig., tab. (Cursuri universitare). Bibliogr. p. 271-291. ISBN 978-973-711-160-9. III 42.671
10. Collett, Peter, (2005), **Cartea gesturilor: Cum putem citi gândurile oamenilor din acțiunile lor**. Traducere din limba engleză de Alexandra Borș; Ilustrația: Silvia Olteanu. București: Trei, 328 p. ISBN 973-707-008-9. II 94.622
11. Collett, Peter, (2006), **Cartea gesturilor europene**. București: Trei,
12. Corral Susana și Calvete Esther, (2000), **Machiavelism: Dimensionality of the Mach IV and its relations to self-monitoring in a spanish sample** // *The Spanish Journal of Psychology*. - Vol.III. - No1. - p.3-13
13. Daniel Bounoux, (2000), **Introducere în științele comunicării**, Ed. Polirom, Iași,
14. Dinu, Mihai, (1997), **Comunicarea**, București, Ed. Științifică,
15. Goffman Erving, (2003), **Viața cotidiană ca spectacol**, București: Comunicare.ro,
16. Hall, E.T., (1966), **The Hidden Dimension**, New York, Doubleday (trad. fr. *La dimension cachée*, Paris, Ed. du Seuil),
17. Leary M.R. și Kovalsky R.M., (1990), **Impression management. A literare review and two-component model** / *Psychology Bulletin*, p.107, 34-47
18. Leroi-Guerhan, A., (1964), **Le geste et la parole. Technique at langage**, Paris, Albin Michel,
19. Marinescu, V., (2003), **Introducere în teoria comunicării – principii, modele, aplicații**. București, Editura Tritonic,
20. Mauss, Maurice, (1960), „**Les techniques du corps**” in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, pp. 363-386, 1934.
21. Pease, Allan., (1997), **Limbajul trupului**, Polimark, București,

THE BEATLES, DRUGS AND THE SOCIAL REVOLUTION THEY BROUGHT

*Calancea Laurențiu¹,
Calancea Angela²*

In order to better understand how the Beatles managed to achieve such a great influence on society, and how they became who they are today, we need to understand how the band progressed, how their image was shaped and how they were perceived by the mainstream media. Once the Beatles launched their careers, even before hitting the heights of the “Beatlemania” era, their schedules became tighter and their lives more complicated. They started to feel the pressure of always being able to operate perfectly, and the only way they could continue was by altering their bodies. Thus, in 1961, in Hamburg, the Beatles were introduced to Preludin, an amphetamine drug. With it, they could get the energy to take their stage shows to new levels. It may be tempting to assume that the band used Preludin in order to relax and to relieve their pain, but it wasn’t the case. As Ringo Starr said: “They were called Preludin, and you could buy them over the counter. We never thought we were doing anything wrong, but we’d get really wired and go on for days. So with beer and Preludin, that’s how we survived.” Their constant effort payed off, as after many days of performing, they were noticed by their next manager. Often described as the fifth Beatle, their manager, Brian Epstein, was the one who secured their first successful audition with George Martin at Parlophone Records. Brian’s role, although apparently simple, was to sell the Beatles, and as he was well aware that the worldwide public isn’t in need of some tavern singers, he created the image which millions would later associate with “The Beatles”. As Michael R. Frontani said it in “*The Beatles: Image and the Media*”: the Beatle’s image was developed along a predictable path in which they were presented as safe teen idols, very much like those then populating the record charts. They were differentiated from other teen idols only in the most superficial sense, by length of their hair and their Britishness.” It seems that their beginnings were not different from that of other young artist in those days. In fact, the way in which they became standardized represents a significant part of their story as a band. Their manager, Brian, was the one who always exerted a lot of influence over them, so they would represent the image they were assigned, while covering their more rebellious nature. Thus, the Beatles were perceived as cute, safe pop stars, the stereotypical “boys next door” band. With this new impression, they were allowed to climb the stairs of success, by penetrating the music market for the youth. Teenagers, as young as

¹ Student, Harvard University, US

² PhD in psychology, Associate Professor, Free International University of Moldova

14 would go to the Beatles' concerts and would prove the world that teens indeed possess great buying power. The Beatles, now seen as young, pure artists for the youth, who can relate to the issues of their listeners, were thus able to profit from their new image.

Under Epstein's management, the Beatles were able to rise to be one of the top rock bands of the UK, having three singles and two albums positioned on the first place of the Official UK chart. Their success at home allowed them to develop abroad and especially in the US, but it did not address their ever-increasing necessity to use drugs as energizers. They were already familiar with using drugs, so when on 28 August 1964, the Beatles were with Bob Dylan and he proposed that they try cannabis, they accepted it. In comparison with all their previous drug experiences, this was the one which is typically associated with the euphoria of a psychedelic trip. On that day, the Beatles really did drugs, and changed themselves for ever. As Paul McCartney recalled, he was "thinking for the first time, really thinking." Still, this reaction is not surprising, since that was the first time the Beatles tried a drug which instead of energizing or alleviating pain, makes the user more aware of the surroundings, his mind and his life in general. Following that experience, even though the Beatles still kept it secret that they used psychedelic drugs, their music and most importantly their ideas changed. They became weary of playing cute pop stars, of touring at massive concerts where their melodies were the only things which mattered, they started having their own opinion on important issues like the war in Vietnam, civil rights and religion. According to researcher Michael R. Frontani:

"Much to Epstein's chagrin, the boys found it increasingly difficult to remain mum when asked by reporters about Vietnam, race relations, and a host of other issues. The Beatles' image was in flux, straddling the line between the old order, where entertainers were expected to entertain, and young people were expected to keep their opinions to themselves, and the new order, in which a youth culture with a growing awareness of itself was beginning to exercise a voice in the critical issues of the day." (Frontani 11)

The Beatle's image was indeed in flux, they became different from what they used to be. They started as mere teenage icons, which would just serve as a reflection of the normal typical adolescent who finds himself at odds with society, his parents etc. "To emulate the Beatles, in dress, speech, or worldview was to place oneself at odds with the adult world and the establishment." (Frontani 8) Their initial persona was the hook which attracted the enormous attention they obtained, but what made the Beatles' image influential and long-lasting was their opinions. The catalyst for their transformation was surprisingly their use of harder drugs coupled with their intellectual maturation. As Paul explained:

“Pot and LSD were the two other major influences. Instead of getting totally out of it and falling over, as we would have done on Scotch, we’d end up talking very seriously and having a good time till three in the morning.”

Of course, it may be possible that the band was so much under the influence of drugs, that they lost contact with reality, imagining a deceptive world where their minds are free and they can do whatever they want. Yet, if there is one confirmation that the drugs really affected them, it was their music. Even though Paul was very reluctant to try LSD, eventually he did that, and after the whole band “synchronized” their experiences, their music became much more profound, their personalities became direct projections of who they actually were and what they actually thought. Their next album, *Revolver*, released in 1966, transmitted sounds which could be associated with hallucinogenic experiences. They started working on sounds which were never played before, revolutionizing the process of music production. As their producer, George Martin recalled in a 1976 interview:

"John wanted me to make him sound like a 'Dalai Lama singing from the highest mountain top,' while still being able to hear what he was singing. Of course, it was an impossible task, except that he obviously wanted a kooky effect. ... So what I did was to put his voice through the rotating speaker of a Hammond organ. That gave it the effect you can hear, and to my knowledge that was the first time anyone did that."

Furthermore, after using LSD, John combined the ideas he absorbed from reading the book „The Tibetan Book of the Dead” by Timothy Leary with the intense state he achieved during an psychedelic experience to create the closing track on the *Revolver* album, „Tomorrow Never Knows”. The end result is not only a song with heavy psychedelic imagery, and extravagant sounds like a guitar solo recorded backwards, but also lyrics which can be associated with a call for transcendence:

“Turn off your mind relax and float downstream. It is not dying, it is not dying

Lay down all thoughts, surrender to the void, It is shining, it is shining.

Yet you may see the meaning of within It is being, it is being”

After using drugs, their lyrics became more introspective, and often, they started making drug references in their songs. After *Revolver*, they followed up with an even more psychedelic album, *Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band*. This album, whose launch coincides with the 1968 Summer of Love encapsulates the hippie culture, and psychedelic art. More importantly for the listeners, it was the first album where each Beatle felt like he didn’t try to follow a predestined path. As Paul McCartney referred to the album in an interview: „Why don't we just make up some incredible alter egos and think, "Now how would he sing it? How would he approach this track?"” And it freed us. It was a very liberating thing to do.” That album proved to be profoundly different from

their previous albums, and especially their earlier songs. For comparison, the song “*Love me do*”, released by them in October 1962 was very simplistic and revolved around two-sided love and the desire to obtain a mature, long-lasting relationship with another person. Some of its lyrics are:

“Love, love me do
You know I love you
I'll always be true
So please, love me do
Whoa, love me do”

On the other hand, the song “*Within you Without you*” released in 1967 creates intense spiritual images and transmits ideas from the writer’s (George Martin) religious and philosophical view, like the idea in The Hindu text that “The atma [soul] is the size of 1/10,000th of a human hair.”. The sequence which references that is:

“And to see you're really only very small
And life flows on within you and without you”

Following their first few months of using drugs, the Beatles became more daring to speak to the media on their own behalves. On February 1965, when the Beatles had just arrived at the Bahamas to film *Help!*, on being asked what the Beatles had been up to on their flight over, Lennon replied “We got stoned.” Then after a few moments of silence, the interviewer said: “Alright. I know you’re only kidding.” Of course, Lennon’s words did not make the news that day, nobody even bothered asking the questions :”Do the Beatles do drugs?”. Later though, when on June 16th, 1967 Paul was the first Beatle to admit doing drugs, the media exploded. Moreover, he did not just admit trying a common drug, like marijuana, he confessed using LSD - a novelty drug in the 60s. With little experimentation on the drug, with little social awareness of the drug, Paul’s confession made the final change in how their image was perceived by the media. In the aftermath of that event, after everybody learned the truth, the Beatles became more aware that in some ways, they were responsible for any negative influence they may have, especially on the huge masses of youth who would still relate to them unconditionally. Surprisingly, the Beatles didn’t intend to disseminate their own opinion about drugs. Their concerns where much more important and regarded issues like the war on drugs and the Vietnam War. Thus, when blamed responsible by a reporter that Paul’s statement would encourage many other to follow him, his answer was very determined:

“I spoke to the reporter beforehand, and said, 'You know what's going to happen here: I'm going to get the blame for telling everyone I take drugs. But you're the people who are going to distribute the news.' I said, 'I'll tell you. But if you've got any worries about the news having an effect on kids, then don't show it. I'll tell you the truth, but if you disseminate the whole thing to the public then it won't be my responsibility. I'm not sure I want to preach this but, seeing

as you're asking - yeah, I've taken LSD.' I'd had it about four times at the stage, and I told him so. I felt it was reasonable, but it became a big news item.”

None of the Beatles tried to encourage the consumption of drugs, they never risked assuming the role of a forerunner in something which they didn't even have a lot of experience in. Still, they became willing to offer their opinions on the issues they felt their opinion was relevant. In the Beatles' next album, commonly referred to as the “*White Album*”, the Beatles have a song in which they overtly spoke about their political views. The song, called “*Revolution*” is considered to be John Lennon's response to the Vietnam War. The lyrics of the song prove that Lennon definitely had a position which he wanted to share with each of his listeners:

[Verse 1]

“You say you want a revolution

Well you know

We all want to change the world

You tell me that it's evolution

Well you know

We all want to change the world

But when you talk about destruction

Don't you know you can count me out

[Chorus]

Don't you know it's gonna be alright

Alright, alright”

What Lennon stood for, is a world where people don't need violence to prove the righteousness of their idea. He thinks that everybody can change the world, but when there is destruction and suffering on both sides, then the change doesn't annul the loss. He makes the proponents of the revolution to reevaluate their ideas, suggesting that a real revolution is typically different from the image used to spread this idea. On the other hand, change can be obtained through peaceful, but slower progress, this is the “evolution” he refers to. Also, in the subsequent lines, John encourages his listeners to accept that God would take care of everything, indefinitely of what the politics would be. Lennon's view remained unchanged, as after many years in 1980 he said in an interview: “Count me out if it's for violence. Don't expect me on the barricades unless it's with flowers”

It seems that drug use really affected the Beatles, but surely, drugs were not the direct factor which made their music so popular. In a way, the drugs were more effective at giving the Beatles their new outlook on the world, which was so needed when they appeared. As John described the effect LSD had on his conception of music: “It was only another mirror. It wasn't a miracle. (...) But it didn't write the music. I write the music in the circumstances in which I'm in, whether it's on acid or in the water.” In a similar way, the Beatles didn't influence

other artists by simply inspiring them to write more profound songs or use drugs. The Beatles showed many of their followers that there is always a way in which an artist can transcend what is expected of him, in order to achieve a phenomenal progress. Many people have credited the Beatles for whatever success these people have obtained, but they never credited the Beatles' drug use. The Beatles' use of psychedelics was a kick start for the personalities each of them developed to be, rather than a fuel for their work. When referring to the Beatles, the members of the pop group Bee Gees said: "They were a great influence to us because they were songwriters, they broke a lot of rules and they created an artistic credibility in the pop music business, which was never there before." Similarly, John Frusciante of the rock band Red Hot Chili Peppers said in an interview: "The Beatles showed us that four people could be one, as perfectly balanced as the four elements. The macrocosm and the microcosm. All things as one." Perhaps more surprisingly, the Beatles managed to act a strong influence even on people who weren't related to their field. A strong proof for that is Steve Jobs, who once said:

"My model for business is the Beatles. They were four guys who kept each other's negative tendencies in check. They balanced each other and the total was greater than the sum parts. And that's how I see business. Great things in business are never done by one person, they are done by a team of people."

Thus proving that the Beatles were so unique that their ways pervaded every aspect of the social lives of many people.

In conclusion, I can affirm with certainty that the Beatles' growth as a band and more importantly as people, was unlike that of any other bands before them. They managed to transform popular music from entertainment to art while also managing to liberate other artists from the preconceptions attached to popular music. They've undergone the stages of rebellious men who consumed hard liquor in taverns, teen idols dependent on amphetamines, avid users of psychedelic substances, and finally, independent thinkers and messengers of peace and love across the world.

Bibliography:

Primary Sources:

1. The Beatles, (2000); "**The Beatles Anthology**",
2. **The Rolling Stones Magazine**, editions from: January 21, 1971, July 15, 1976, August 27, 1987;
3. **Sony/ATV Music Publishing LLC**, Downtown Music Publishing;

Secondary Sources:

1. Michael R. Frontani, 2007, "**The Beatles: Image and the Media**"
2. **The Beatles Anthology DVD** 2003;

3. The website:
<http://songwriting187.rssing.com/browser.php?indx=8456784&item=205>
 accessed on 12/9/16;
4. Miles, Barry, (1997), “**Paul McCartney: Many Years from Now**”.
 New York: Henry Holt and Company;
5. CNN Channel, Larry King Week-end, **interview with the Bee Gees**,
 aired February 2, 2002 ;
6. **The show “60 Minutes”** 2003;

**THE ROLE OF VIOLENCE IN THE PROCESS OF STATE
 FORMATION.
 CASE STUDY: SOUTH KOREA**

*Calancea Robert, Masters Degree, Clinical Psychology, Free
 International University of Moldova, Cardiff University, Faculty of Law and
 Politics, Great Britain*

*Calancea Angela, PhD in psychology, Associate Professor, Free
 International University of Moldova*

Despite the obvious presence of a multitude of contemporary states, both ancient and emergent just in the latter half of the last century, the processes of state formation still remain a highly contained issue within the realm of political science and sociology. While this ambiguity may well be justified by this very plethora of available examples for study, this did not stop political scientists from finding patterns behind the creation of states, particularly of states strong enough not only to maintain their territorial integrity, but also the continuity of their administrations, national identity and monopoly over sanctioned violence within their borders. Amongst all hypotheses, the dominant supposition of the central role of violence through both internal and external conflict has persisted. Whether contested or argued in favour of, violence and its role in state formation cannot be underestimated. Although political scientists themselves claimed that not one theory is universal and defining, in this essay I will argue the role that violence in the form of both war, and threat thereof has played in the formation of the modern South Korea, an undeniably successful, yet peculiar state to have emerged in the second half of the 20th century. In order to prove this correlation we will look at South Korea’s formation through the prism of David Lake’s theory of state building, and how its peculiarities have enabled a rare instance of conformation with Charles Tilly’s Eurocentric models of state formation through war. We will conclude by seeing whether Anna Leander’s criticism against Tilly’s model holds up in South Korea’s case.

As David Lake's models of state formation are inherently based on US interventionism¹, we have to look at the circumstances which made the US invested into what is now the state of South Korea. Following WW2 and capitulation of the Axis forces, due to Korea's allegiance to the Japanese Empire, it has capitulated as well. Although meant to be temporary², the division on the 38th parallel split the authority over Korea between the USSR and USA. As the Cold War was ramping up, it's worth noting that USA's main priority at the time was preventing the Domino Effect³, doing everything in its power to impede more nations aligning themselves with the communist movement. And as the US controlled what is now a South Korea bordered by a communist aligned North Korea and China, its adversity against communism and the USSR dictated its state building priorities.

This placed South Korea under Lake's Statebuilding 1.0 premise⁴, where the US' primary objectives would be the maintenance of domestic political stability of an economic and military US ally, foregoing any urgency in installing a democracy, or a government popular with the local population. As President Franklin Delano Roosevelt remarked, a nation built by the US may be led by an 'S.O.B', as long as it's 'their S.O.B.'⁵ (Lowenthal 1995, p. 24). As following decolonization, Korea as a whole was in a state of uncertainty and fluidity which fuelled Korean leftists inclined towards a popular Marxism oriented government⁶, a unified Korea aligned with communist ideals was prevented largely through the US occupation. Thus after it ended in 1948, South Korea was led until 1960 by the US allied autocrat Syngman Rhee, who, in spite of public disapproval changed the constitution to make the presidential election a direct process⁷, followed by a purge of political opposition, thus ensuring electoral victories by large percentages. Following a nationwide protest that ended Rhee's first Korean Republic due to a fraudulently won election⁸, and the

¹ David Lake, 2010, 'The practice and Theory of US Statebuilding', *JOURNAL OF INTERVENTION AND STATEBUILDING*, vol. 4, no. 3, pp. 256. Last accessed 19 Mar 2018.

² Lee Hyun-hee (2005, pp 583–585).

³ Dean Acheson, "Domino Theory", Available at: <https://www.history.com/topics/cold-war/domino-theory>, Last accessed 19 Mar 2018.

⁴ David Lake, 2010, 'The practice and Theory of US Statebuilding', *JOURNAL OF INTERVENTION AND STATEBUILDING*, vol. 4, no. 3, pp. 258. Last accessed 19 Mar 2018.

⁵ Gilderhus, Mark T (2006). "The Monroe Doctrine: Meanings and Implications". *Presidential Studies Quarterly*. **36** (1): 5–16. doi:[10.1111/j.1741-5705.2006.00282.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5705.2006.00282.x). ISSN [1741-5705](https://doi.org/10.1111/j.1741-5705.2006.00282.x) Last accessed 19 Mar 2018.

⁶ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 63. Last accessed 19 Mar 2018.

⁷ (in Korean) [Rhee Syngman](#) at [Doosan Encyclopedia](#) Last accessed 19 Mar 2018.

⁸ (in Korean) [Cause of the 4.19 Revolution](#)^{[[permanent dead link](#)]} at [Doosan Encyclopedia](#) Last accessed 19 Mar 2018.

ineffectiveness of the Second Republic¹, a coup led by General Park Chung-hee in 1961² installed a two-year military dictatorship followed by the Third Republic where Park became the elected president by a narrow margin³. It's worth noting that unlike other US built states in the Americas, South Korea's changes of regime didn't trigger a response from the US, as despite problems of legitimacy, South Korea, even under President Park still maintained a stable government and an anti-communism military and economic policy⁴ favourable to the US.

Now in this context we look at how war and violence in Tilly's rhetoric aided in the formation of the modern democratic South Korea.

Although Eurocentric, his model can be applied due to a multitude of factors in Korea's foundation. First, similarly to Japan, Korea grew out of the same peninsular state system as Japan at the times of their unifications⁵. Following WW2, Korean modernization occurred in a compressed time window, foregoing a lengthy transition from feudalism to capitalism as European states. Kyong Ju Kim argues this is because of the western culture and political systems transmitted through the foundation of the colonial Japanese administration⁶ from 1910-1945. Yet Japan colonized for its own purposes (Hagen Koo), separating the Korean state from society. The colonial state took ownership of all land preventing a traditional ruling class from taking part in politics. Thus, decolonization left Korean society with no hegemonic class in the political system (Walder 1999; 126; Eckert 1993). In this context, harsh colonialism led to animosity in the population and strong nationalism in both Koreas, preserving the social continuity of the state, while the lack of a local bourgeoisie able to secure economic and power resources⁷ left it in a state of political vacuum from 1945-48.

Following Tilly's first stage of state formation, war enables political leaders to centralize control over means of coercion and finance⁸. We can argue this occurred during the Korean War. Despite the failure of any of the two Koreas to secure victory and full territorial integrity, this allowed South Korea with US assistance to repress all revolutionary movements and centralize all state control

¹ Nahm (1996, p. 412); Yonhap (2004, pp. 270–271)

² (in Korean) [5.16 coup d'etat](#) at [Doosan Encyclopedia](#) Last accessed 19 Mar 2018.

³ [Park Chung-Hee](#), 'South Korea: A Country Study'. Last accessed 19 Mar 2018.

⁴ The Academy of Korean Studies (2005, pp192-193)

⁵ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 64. Last accessed 19 Mar 2018.

⁶ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 66. Last accessed 19 Mar 2018.

⁷ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 79. Last accessed 19 Mar 2018.

⁸ Anna Leander, 2004, 'Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World', pp. 4. Last accessed 19 Mar 2018.

under administrative mechanisms that have been left since the Japanese colonization. Furthermore, the enduring Korean division became accentuated with the advent of the Cold War, as an ever-looming conflict with North Korea created an instance of two strong regimes under the protection of two superpowers threatening each other's existence. Ignoring a direct war, the ever-present threat of a large scale conflict has arguably aided the South Korean government in securing all national resources and authority to control its population. Anti-communism perpetuated a sense of danger imminent threat in the civil society¹. Thus, following the European precedent, war, both civil and international, has acted at the catalyst which allowed a centralization of all South Korean resources while stopping any dissent.

This concentration of state resources leads to Tilly's second stage of state formation. Due to the exorbitant costs of waging wars, or anticipating one in South Korea's case, states push for increasingly more effective administrative mechanisms in order to coerce and gather capital, mainly through taxation (Tilly 1990: 85), all while rarely or never downscaling itself back once the war is over or emergency has dissipated². This stage was undertaken by President Park, whose military dictatorship eventually had the military perform a dual contradicting role: mobilizing society for massive industrialization projects, as well as suppress popular political participation³. The poverty and insecurity facing Korea before Park made it possible to introduce repressive national security organizations which led to demise of the public sphere⁴ as well as aid the economic elites in mobilizing the population for large scale industrial programs. As the military had control over the nation's resources, it also had the ability to take such large scale initiatives, as they deemed an upgrade from an agricultural economy necessary if South Korea was to enforce a strong national identity⁵. "Development First, Unification Later"⁶. Considering Korea's previous administration mechanisms left from the Japanese colonial empire, it's not surprising that in spite of popular disapproval, President Park adopted the successfully employed Japanese modernization model from 1961 onwards⁷. The state was no longer a mere enforcer of law, order and contractual obligations,

¹ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 107. Last accessed 19 Mar 2018.

² Anna Leander, 2004, 'Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World', pp. 4. Last accessed 19 Mar 2018.

³ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 68. Last accessed 19 Mar 2018.

⁴ (in Korean) [KCIA](#) at [Doosan Encyclopedia](#) . Last accessed 19 Mar 2018.

⁵ Kyong Ju Kim 2007, 'The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity' Routledge, pp. 69. Last accessed 19 Mar 2018.

⁶ (in Korean) [Major policies of the 3rd Republic](#) at [Doosan Encyclopedia](#) . Last accessed 19 Mar 2018.

⁷ (in Korean) [1965 Korea-Japan treaty](#) at [Doosan Encyclopedia](#) . Last accessed 19 Mar 2018.

but an actor actively facilitating economic growth. Yet this modernization and accent on industrialization made the rural economic elements lose their ground, causing dissent both among farmers, and the population engaged in industrial production in an ambiance deregulated in favour of the rapid development of industrial conglomerates¹. In a clever manoeuvre, as a balancing response to the alliance with big business established by the South Korean state, President Park began mobilizing the rural sector through the “New Village Movement”. Designed to improve the quality of both rural and urban life, as well as narrow the income gap between the two groups², this program forgave all the debts of rural workers across South Korea, constructed critical infrastructure projects such as roads, water purification and electricity grids, as well as suppressing local traditions under the guise of “destroying superstition”³, all in favour of local development. This resulted in a contradictory yet economically savvy arrangement where the state secured both the allegiance of conglomerates and farmers despite the systematic suppression of the public sector⁴. And so we see the role the Korean military had in the formation of state. By being the holder of political veto power, it promoted social mobility and economic development, all while proving the impact violence had in its state formation (Tilly 1989), as neutralizing internal pressures allowed the state to focus on external pressures (Graham 1991) in the form of the ever-present threat of war with North Korea supported by both China and the USSR.

This large scale concentration of power and resources, as well as the crystallization of an efficient centralized administration lead to the developments described in Tilly’s 3rd process of state formation, mainly that the “pursuit of war and military capacity led to the civilization of government and of domestic politics”⁵ (Tilly 1990; 206). In the case of South Korea this is best explained by Arnason J. P.’s assertion in that the combined dynamics of economics, culture and politics gave perspective to its modernization⁶. As nationalism has empowered political elites and their mobilization of popular support by legitimizing their interests as “national interests”, the state has aided in the creation of a large working class while solidifying its middle class. And once a sufficient economic of development was reached, the growing pressure for legitimized politics catalysed the movement towards political liberalization. As Kyong Ju Kim explains, sustained economic growth and the increased upward

¹ [Economic development](#), Country studies: South Korea. Accessed 19 Mar 2018.

² [Society under Park](#), ‘Country studies: South Korea’. Last accessed 19 mar 2018.

³ Lee Hyun-hee (2005, pp 600–604)

⁴ Kyong Ju Kim 2007, ‘The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity’ Routledge, pp. 76. Last accessed 19 Mar 2018.

⁵ Anna Leander, 2004, ‘Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World’, pp. 4. Last accessed 19 Mar 2018.

⁶ Kyong Ju Kim 2007, ‘The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity’ Routledge, pp. 59. Last accessed 19 Mar 2018.

mobility within the population made state domination less effective. Consequently, an increasingly rebellious society is replacing the authoritarian regime with a more democratic one. “Exclusionary Politics in South Korea were undermined by their very success”¹.

But even Tilly admitted that his arguments depict a “cartoon perspective on state formation”², as the outcome of processes depend on the time and context while lacking universality. Looking at Anna Leander’s counter arguments to Tilly, each of the deconstructed stages unravels the next, so we need only look at why her criticism of Tilly’s first stage doesn’t hold up in South Korea’s case. As she argues that in the modern context of external state building war leads to the decentralization and privatization of coercion and capital, internationally sanctioned state boundaries are making state coercion an increasingly internal process³. This doesn’t really apply for a Korea that was both under US’ dominance and the external threat of a conflict with China and its counterpart. Leander also argued that in the wake of the Cold War, external forces no longer prop up forces for larger geo-political reasons, diminishing state centralization in the long terms⁴. Again, due to South Korea’s position and the persisting tensions between itself, North Korea and China, as well as its alliance with Japan and USA, it’s no wonder that it is still aided by US support, such as the recent THAAD system⁵, or the permanent presence of 23K US troops⁶.

Conclusively, indeed violence doesn’t have the same formative effects on all modern states. Yet through South Korea’s particular prerequisites such as an ever present external threat, homogenous population, pre-established western administrative systems, and a strong military government inherently interested in the strengthening of economy and national identify, it has managed to make a violent process of state formation eventually lead to one of the worlds strongest economies and democracies, backed by a strong civil society even currently willing to defend its rights⁷.

¹ Kyong Ju Kim 2007, *The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity*’ Routledge, pp. 77. Last accessed 19 Mar 2018.

² Anna Leander, 2004, ‘Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World’, pp. 5. Last accessed 19 Mar 2018.

³ Anna Leander, 2004, ‘Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World’, pp. 4. Last accessed 19 Mar 2018.

⁴ Anna Leander, 2004, ‘Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World’, pp. 7. Last accessed 19 Mar 2018.

⁵ Julian R. (2017) “THAAD, South Korea’s best defence against a missile attack”, Available at: <https://www.telegraph.co.uk/news/0/thaad-south-koreas-best-defence-against-missile-attack/> Last accessed 19 Mar 2018.

⁶ Christine Ahn; Hyun Lee (21 October 2011). "[Number of US Troops in South Korea](#)" NZ-DPRKSociety. Last accessed 19 Mar 2018.

⁷ "[President impeached](#)". Koreatimes. 2016-12-09. Last accessed 19 Mar 2018.

Bibliography:

1. 1965 Korea-Japan treaty at Doosan Encyclopedia . Last accessed 19 Mar 2018.
2. 5.16 coup d'etat at Doosan Encyclopedia Last accessed 19 Mar 2018.
3. Anna Leander, (2004), ‘Wars and the Un-Making of States: Taking Tilly Seriously in the Contemporary World’, pp. 4. Last accessed 19 Mar 2018.
4. Cause of the 4.19 Revolution^[*permanent dead link*] at Doosan Encyclopedia Last accessed 19 Mar 2018.
5. Christine Ahn; Hyun Lee (21 October 2011). "Number of US Troops in South Korea" NZ-DPRKSociety. Last accessed 19 Mar 2018.
6. David Lake, (2010), ‘The practice and Theory of US Statebuilding’, *JOURNAL OF INTERVENTION AND STATEBUILDING*, vol. 4, no. 3, pp. 256. Last accessed 19 Mar 2018.
7. Dean Acheson, “Domino Theory”, Available at: <https://www.history.com/topics/cold-war/domino-theory> , Last accessed 19 Mar 2018.
8. Economic development, Country studies: South Korea. Accessed 19 Mar 2018.
9. Gilderhus, Mark T (2006). "The Monroe Doctrine: Meanings and Implications". *Presidential Studies Quarterly*. **36** (1): 5–16. doi:10.1111/j.1741-5705.2006.00282.x. ISSN 1741-5705 Last accessed 19 Mar 2018.
10. Julian R. (2017) “THAAD, South Korea’s best defence against a missile attack”, Available at: <https://www.telegraph.co.uk/news/0/thaad-south-koreas-best-defence-against-missile-attack/> Last accessed 19 Mar 2018.
11. KCIA at Doosan Encyclopedia . Last accessed 19 Mar 2018.
12. Kyong Ju Kim 2007, ‘The Development of Modern South Korea: State formation, capitalist development and national identity’ Routledge.
13. Lee Hyun-hee (2005, pp 583–585, 600-604).
14. Major policies of the 3rd Republic at Doosan Encyclopedia . Last accessed 19 Mar 2018.
15. Nahm (1996, p. 412); Yonhap (2004, pp. 270–271)
16. Park Chung-Hee, ‘South Korea: A Country Study’. Last accessed 19 Mar 2018.
17. President impeached". Koreatimes. 2016-12-09. Last accessed 19 Mar 2018.
18. Rhee Syngman at Doosan Encyclopedia Last accessed 19 Mar 2018.
19. Society under Park, ‘Country studies: South Korea’. Last accessed 19 mar 2018.
20. The Academy of Korean Studies (2005, pp192-193)

UNELE ASPECTE ALE EVALUĂRII FLUCTUAȚIEI ȘI RETENȚIEI PERSONALULUI A SISTEMULUI ASISTENȚĂ SOCIALĂ mun. CHIȘINĂU

C. Ignat¹
M. Cucereanu²

Potrivit literaturii de specialitate (Bocean C., 2009, Bogathy Z., 2007, Burduș E.; Popa I., 2014, Candea R., Candea D., 2005, Căprărescu G., Burduș E., Androniceanu A., 2000), resursele umane sunt abordate prin prisma managementului resurselor umane care, spre deosebire de teoria tradițională a organizației referitoare la forța de muncă, prezintă următoarele caracteristici: abordează personalul ca individualități, personalități, nevoi, comportamente, viziuni specifice și nu în mod global, ca o masă de oameni capabilă doar să muncească; salarizarea resurselor umane se realizează în funcție de performanțele obținute și nu în funcție de munca depusă; evaluarea performanțelor profesionale ale angajaților devine o componentă esențială a managementului resurselor umane; inițiativa salariaților devine mai reală, nefiind considerată ca o afectare a șefilor; motivarea angajaților este susținută prin sistemul de recompense destul de diversificat inclusive și prin promovarea în posturi ierarhic superioare în funcție de competență; abordarea problemei stresului, a conflictelor, relațiilor sociale etc. ca părți componente ale managementului fluctuației resurselor umane.

Problema investigației: rata sporită a fluctuației personalului calificat (21,2%) prezintă un pericol major pentru rezolvarea problemelor strategice ale sistemului comunitar asistență socială mun. Chișinău.

Obiectul cercetării: fluctuația personalului sistemului comunitar asistență socială din mun. Chișinău.

Scopul cercetării: elaborarea propunerilor de reducere a ratei fluctuației personalului sistemului comunitar asistență socială a mun. Chișinău.

Obiectivele investigației:

- elaborarea chestionarului pentru evaluarea potențialului de fluctuație și de retenție a personalului;
- evaluarea și analiza potențialului fluctuației și retenției personalului sistemului comunitar asistență socială din mun. Chișinău;
- elaborarea propunerilor de reducere a ratei fluctuației personalului sistemului comunitar.

Baza experimentală a cercetării: cercetarea a fost realizată în cadrul Direcției generale asistență socială mun. Chișinău. Eșantionul de anchetare

¹ masterand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

² conf. univ. Universitatea Liberă Internațională din Moldova

include 30 de angajați (7% din numărul scriptic) cu studii superioare (câte șase persoane din fiecare direcție teritorială).

În procesul investigației a fost utilizat ca instrument de bază chestionarul, elaborat de autori.

În procesul de elaborare a chestionarului (vezi Anexa 1) au fost luate în considerare scopul cercetării și evaluarea (măsurarea) potențialului fluctuației, evaluarea potențialului de retenție (loializare) și evidențierea grupului de risc.

Itemii, incluși în chestionar, sunt clasificați în două grupuri mari: a) care măsoară la direct factorii determinanți ai potențialului fluctuației și retenției (vezi Anexa 1, itemii 6, 15, 17, 18, 25 etc.) și b) care măsoară generalizat (de sinteză) aceste potențiale (vezi Anexa 1, itemii 26, 32, 34, 35 etc.).

Indicii generali (de sinteză) sunt mai valoroși pentru evaluarea generală a fluctuației și retenției. Itemii direcți sunt mai eficienți pentru elaborarea măsurilor de reducere a potențialului fluctuației și de sporire a potențialului de retenție.

Itemii introduși în chestionar pot fi suplimentar clasificați convențional în alte patru grupuri, care depind de: a) tipul instituției; b) echipă; c) manageri (stilul de conducere) și d) personalitatea deținătorului postului. Acestea sunt unele din componentele culturii organizaționale a instituției cercetate.

Itemii care permit analiza influenței tipului instituției asupra fluctuației sunt: 7, 8, 10, 11, 14, 16, 18, 23, 24, 35 (vezi Anexa 1). La rândul său, itemii care măsoară potențialul fluctuației și a retenției și care depind de echipă sunt: 15, 19-22, 30, 31 (vezi Anexa 1).

Cauzele care determină potențialul de fluctuație și de retenție și care depind de stilul de conducere al șefilor direcți sunt prevăzute în itemii: 6, 9, 21, 22, 28 (vezi Anexa 1).

Potențialul de fluctuație care depinde de însuși personalitatea angajatului instituției este evaluat prin itemii: 4-7, 10-13, 15-17, 23-29, 34, 35 (vezi Anexa 1). Se observă că circa 50% din itemii introduși în chestionar măsoară cauzele fluctuației și retenției care depind de personalitatea deținătorului postului.

Totodată, se cere de menționat că clasificarea itemilor chestionarului, propusă în lucrare, este una convențională și nu are caracter absolut.

Încă o clasificare a itemilor chestionarului ar fi după criteriul „cerințele” umane a personalului. După acest criteriu, în chestionar sunt evidențiate următoarele cerințe: materiale (vezi Anexa 1, itemii 11, 12, 30); satisfacția în muncă (vezi Anexa 1, itemii 16, 17, 23); comunicarea în echipă (vezi Anexa 1, itemii 20, 31); formarea profesională (vezi Anexa 1, itemii 23, 24, 27); organizarea efectivă a timpului de lucru (vezi Anexa 1, itemii 15, 28); necesitatea de dreptate socială (vezi Anexa 1, itemii 11, 30); securitatea și sănătatea muncii (vezi Anexa 1, itemul 7); orientarea profesională efectivă (vezi Anexa 1, itemii 10, 29, 32-35); organizarea efectivă a muncii (vezi Anexa 1, itemii 5, 6, 16, 17); climatul socio-psihologic (vezi Anexa 1, itemul 22);

aprecierea profesională (vezi Anexa 1, itemii 19, 23); echitatea (vezi Anexa 1, itemul 30).

Analiza rezultatelor chestionării trebuie începută cu o caracteristică generală a personalului sistemului comunitar.

În primul rând, se cere descrisă, în linii generale, structura organizatorică (organigrama) a sistemului comunitar, ca o clasificare a personalului după nivelurile ierarhice.

După criteriul dat, tot personalul sistemului comunitar este divizat în trei grupuri mari: a) aparatul central (directorul general, director adjunct și patru secții în care activează circa 15 specialiști de cea mai înaltă calificare); b) grupul format din direcțiile teritoriale (cinci direcții) în care activează circa 25 angajați și c) grupul format din secțiile direcțiilor teritoriale (câte trei secții în fiecare direcție) și în care activează circa 450 angajați.

Alte criterii de analiză a personalului sistemului comunitar sunt: vârsta, sexul și calificarea.

Reieșind din faptul că eșantionul selectat pentru chestionare exprimă în medie vârsta, sexul și calificarea întregului personal al sistemului comunitar, structura de vârstă a respondenților este următoarea: 24% (22-25 ani); 23% (26-30 ani); 34% (31-40 ani); 12% (41-50 ani); 7% (51-64 ani).

Indicii expuși denotă o echipă neomogenă, dintre care grupul cu vârsta 22-25 ani (24%) formează grupul de risc prin faptul că membrii lui sunt tineri specialiști în proces de formare profesională și cu un potențial înalt de fluctuație în alte profesii sau în alte ramuri ale economiei naționale.

Al doilea grup de angajați cu vârsta 25-30 ani (24%) formează așa-numitul „fond de aur al instituției” fiindcă ei sunt deja formați profesional și au intenții de avansare în post prin formare profesională continuă.

Structura personalului sistemului comunitar după criteriul de sex este analogică structurii corpului pedagogic din ramura educației, adică și aici are loc o feminizare excesivă (97%) cu toate consecințele ei.

În ce privește structura personalului după criteriul calificăției (studiile), toți angajații sistemului comunitar dețin, în marea majoritate (97%), studii superioare (licența), iar o parte din ei (6%) au susținut și teza de master.

Cunoașterea cerințelor postului ocupat este un factor care acționează direct asupra fluctuației personalului. Este pe înțelesul și al șefilor, și al secției resurse umane că angajatul, care cunoaște bine atribuțiile postului are intenții mai reduse de demisionare și viceversa.

În aspectul dat, în echipa sistemului comunitar de asistență socială se observă o situație foarte bună, când 57% dintre angajați își cunosc bine atribuțiile, iar 36% – foarte bine, ceea ce înseamnă că potențialul de retenție (fidelizare după criteriul dat) este foarte înalt (vezi Figura 1).

Cerințele postului sunt permanent în mișcare, fiindcă se schimbă și se complică problemele sistemului comunitar. De aceea cerințele noi ale postului

se cer incluse în fișa de post. Această sarcină revine atât secției resurse umane, cât și managerilor sistemului comunitar.

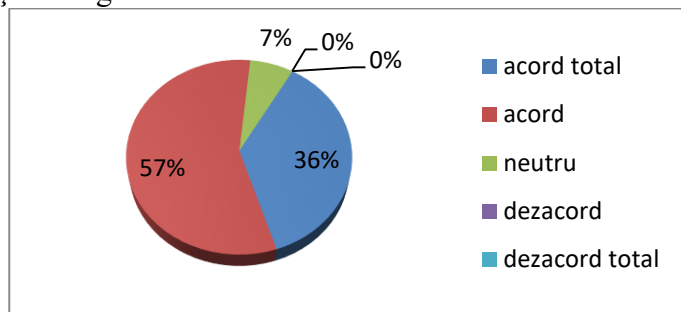


Fig.1. Cunoșc atribuțiile și cerințele postului de muncă ocupat

Totodată, se cere de menționat că nivelul de cunoaștere a cerințelor postului a fost apreciat de către angajați și nu de șefii lor direcți, ceea ce conține un anumit grad de subiectivism.

Stresul profesional al personalului din sistemul comunitar (vezi Figura 2) este acela care și era de așteptat: 23% de angajați sunt afectați foarte mult de stres la locul de muncă, 44% sunt afectați mult, iar la 33% nu și-au afirmat poziția, formând grupul de risc.

După cum se observă potențialul de demisionare a angajaților, după acest criteriu este foarte înalt (67%). Tot odată se cere de atras atenția că 1/3 din angajați sunt în grupul de risc, când lejer pot trece în grupul cu potențial crescut al fluctuației, dacă nu vor fi luate măsurile de rigoare.

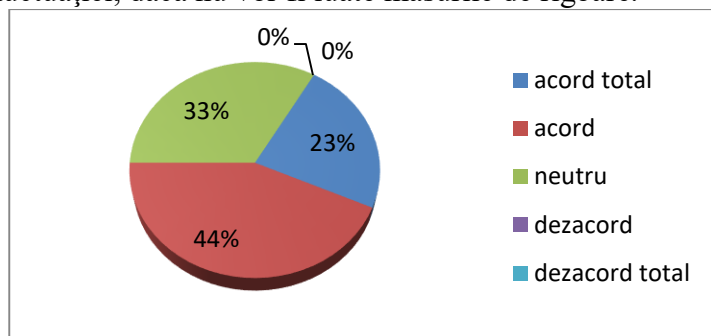


Fig.2. Stresul vă afectează la locul de muncă?

Opțiuni de minimalizare: de cercetat cauzele stresului profesional; de elaborat un program de combatere a stresului profesional în care să fie incluse: diagnoza simptoamelor stresului personalului ce solicită ajutor; tratamentul, care presupune o terapie consultativă în organizațiile de specialitate; supravegherea, care presupune examinarea periodică a angajaților supuși unui nivel înalt al stresului; prevenirea, care presupune educarea și convingerea personalului privind riscul expunerii la stres.

Se cere de atras atenția că, în cazul dat, nu este pus în discuție stresul care poate avea loc din relația cu șefii sau din relația cu colegii care sunt pozitive.

Stresul atât de accentuat la care sunt supuși angajații sistemului comunitar reiese din executarea funcțiilor de asistență socială și din relațiile cu contingentul de beneficiari.

Unul din elementele de bază a culturii organizaționale este comunicarea în echipă și, în primul rând, comunicarea șef-echipă.

După criteriul dat, comunicarea angajaților sistemului comunitar cu șefii direcți este bună (60%) și foarte bună (30%) (vezi Figura 3). Această statistică caracterizează un climat socio-psihologic pozitiv. Totodată, se cere de luat în considerare tendința de autocenzurare a respondenților în procesul aprecierii comunicării cu șefii direcți.

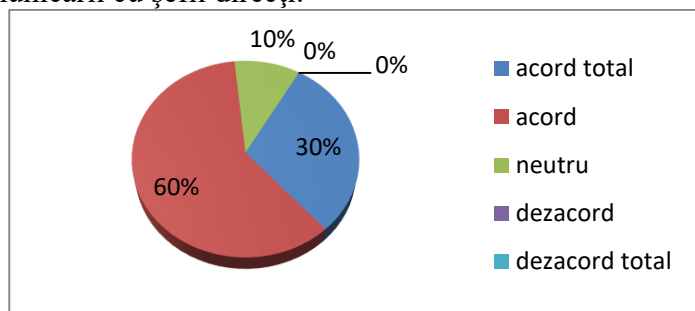


Fig.3.. Sunt mulțumit de comunicarea cu șeful direct

În continuare este evaluată relația dintre munca depusă de angajații sistemului comunitar și remunerarea lor. Această măsurare indică că majoritatea angajaților nu sunt satisfăcuți de remunerarea muncii sale. Evaluarea după criteriul dat este exprimată statistic prin Figura 4 din care se observă că 67% dintre respondenți sunt în dezacord, iar 27% sunt în dezacord total cu cuantumul salarizării. Acest fapt este unul din potențialul cel mai ridicat al fluctuației personalului sistemului comunitar care nu poate fi neglijat.

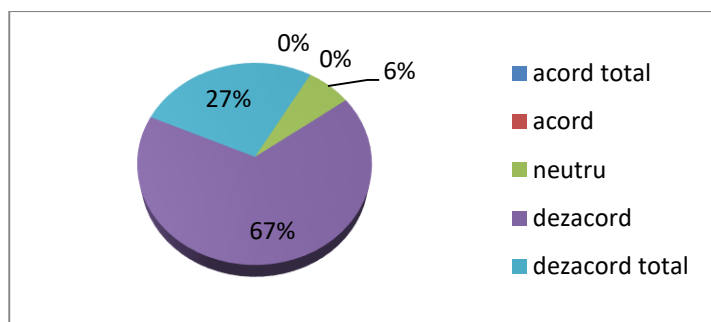


Fig.4. Salariul este corect în raport cu activitatea pe care o prestez

Dacă din Figura 4 se observă gradul de insatisfacție a remunerării muncii depuse, atunci din Figura 5 se poate deduce care este cerința angajaților de majorare a salariului. În acest aspect se cere de menționat că 73% dintre respondenți au solicitat majorarea salariului cu 75%, iar 27% au solicitat o

majorare de 50%. Acești indici trebuie neapărat luați în considerare în procesul prognozării remunerării muncii pentru viitorii 2-3 ani. În caz opus, potențialul de fluctuație va trece într-o fluctuație reală a sistemului comunitar.

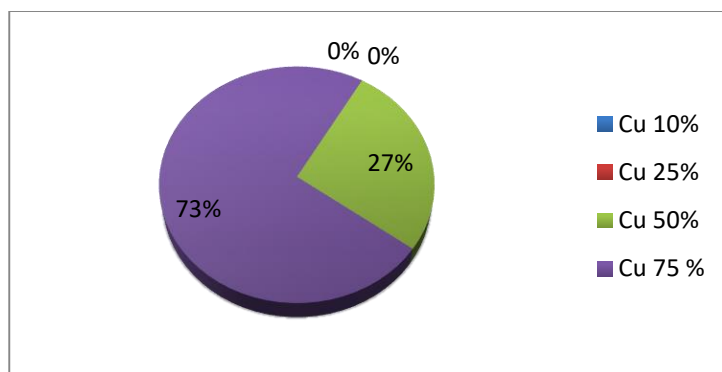


Fig.5. Care este necesitatea Dvs. de majorare a salariului

Se cere de menționat că pentru anul 2017 în bugetul de stat au fost prevăzute circa 6,8 mld. lei pentru acoperirea cerințelor sistemului republican de asistență socială. Prin urmare, numai 1% din suma menționată ar îndeplini cerințele de majorare a remunerării muncii în asistența socială și numai 0,2% ar acoperi cerințele de finanțare a sistemului de formare continuă a personalului din domeniu. Această măsură ar limita fluctuația și ar duce la sporirea calificării angajaților și ca consecință la majorarea eficienței utilizării sumei de 6,8 mld. lei cu cel puțin 10-15 %.

Este cunoscut faptul că nivelul formării continuă depinde, în primul rând, de calitatea trainingurilor de formare și de capacitatea de a învăța a cursanților.

În rezultatul prelucrării datelor chestionărilor s-a depistat că 23% dintre angajați sunt mulțumiți de calitatea cursurilor de perfecționare, 17% dintre ei foarte mulțumiți și 33% nu și-au determinat poziția în problema dată și sunt în grupul de risc. Totodată, 27% dintre angajați au apreciat negativ calitatea cursurilor (vezi Figura 6).

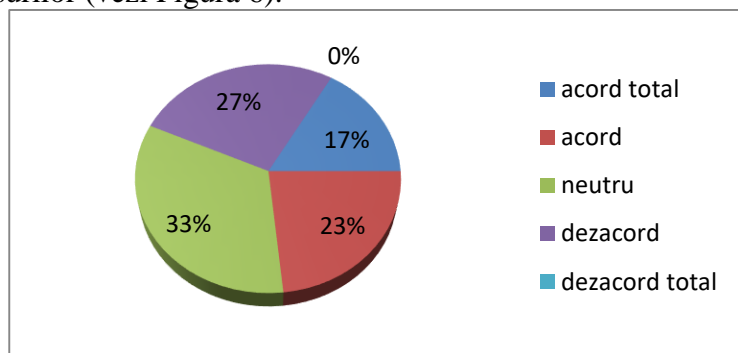


Fig.6. Apreciez calitatea cursurilor de perfecționare profesională în domeniu

În așa mod s-a depistat un potențial destul de periculos de fluctuație și cu un grup de risc pronunțat. Managementul sistemului comunitar nu poate neglija acest factor negativ care are o influență determinantă asupra potențialului fluctuației.

Măsuri de minimalizare. De elaborat o metodică unică de evaluare a calității formării profesionale continuă externă și internă (la locul de muncă); de cercetat criteriile după care angajații evaluează calitatea cursurilor; de organizat evidența implementării noilor idei însușite în procesul formării profesionale.

Comunicarea în echipă este unul din factorii principali care caracterizează cultura organizațională a instituției și care are o influență determinantă asupra potențialului fluctuației și retenției.

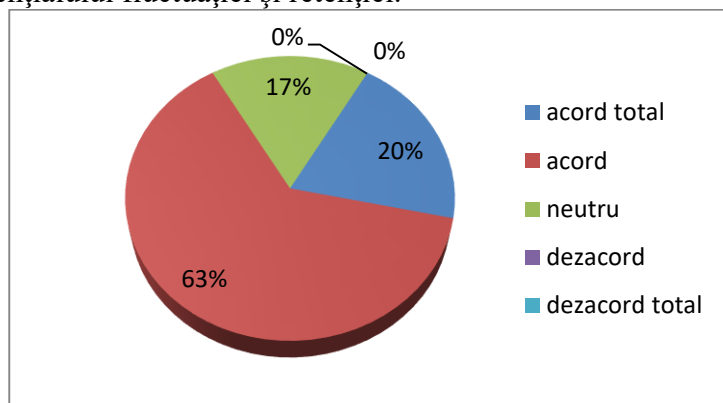


Fig.7. Comunicarea între membrii echipei este eficientă

Comunicarea în echipa sistemului comunitar asistență socială este apreciată de respondenți ca una foarte efektivă, 85% dintre ei denotând acest fapt (vezi Figura 7).

Această apreciere este o caracteristică înaltă a activității șefilor direcțiilor care au abilități de a implementa o comunicare eficientă în echipă. Se cere de menționat că nimeni dintre respondenți nu a indicat o comunicare negativă și numai 17% dintre ei nu și-au format poziția pe problema dată, formând grupul de risc.

O caracteristică importantă a stilului de conducere a șefilor, ca element al culturii organizaționale, este susținerea ideilor noi și a inițiativei personalului. În literatura de specialitate se descrie rolul inițiativei angajaților și al șefilor în procesul de susținere a inovatorilor.

Din analiza rolului șefilor în aspectul dat se observă că 44% dintre chestionați sunt de acord că inițiativa și ideile lor sunt susținute de șefi dar 20% sunt de acord total și numai 17% nu și-au determinat poziția (vezi Figura 8).

Aceasta este o apreciere înaltă a stilului de conducere al șefilor direcțiilor din sistemul comunitar, exprimată prin susținerea creativității subalternilor. Faptul dat înseamnă și un potențial sporit de retenție. Totodată se cere de atras

atenția managerilor asupra grupului cu poziție nedeterminată (grupul de risc) pentru a-i face să și-o schimbe.

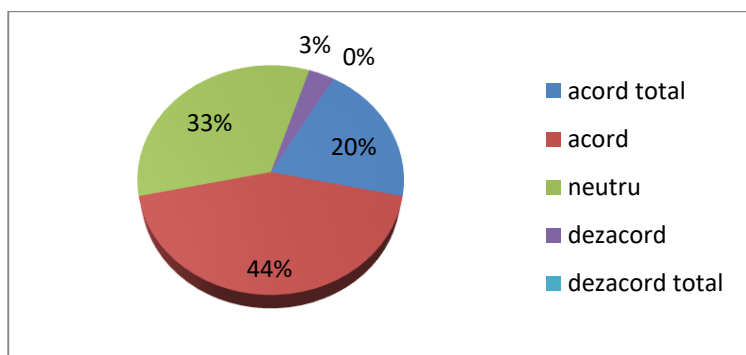


Fig.8. Ideile noi și inițiativa sunt susținute de șefi

Un alt factor care determină rata fluctuației este climatul socio-psihologic în echipă, exprimat și prin modul de rezolvare a conflictelor (inclusiv și a celor de muncă) care pot apărea

Chestionarea a depistat că 40% dintre angajați sunt mulțumiți de modul de rezolvare a conflictelor dintre membrii echipei și șeful direct, iar 23% sunt foarte mulțumiți (vezi Figura 9). Acest fapt denotă un climat socio-psihologic bun în echipă cu un potențial înalt de retenție. Totuși, 30% dintre angajați nu și-au format poziția pe problema dată și formează grupul de risc.

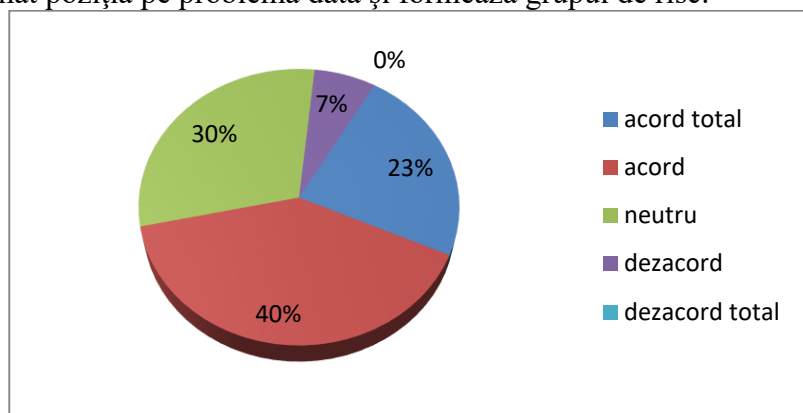


Fig.9. Neînțelegerile (conflictele) între membrii echipei și șeful direct sunt rezolvate obiectiv

Dacă luăm în considerare tendința de autocenzurare a respondenților, firească în astfel de caz, acești angajați prezintă un grup de risc cu potențial înalt de fluctuație dacă șefii nu vor depune eforturile cuvenite în direcția dată.

Formarea profesională constituie încă un factor determinant care influențează potențialul fluctuației și a retenției. Această supoziție reiese din faptul că cetățenii apți de muncă vin pe piața muncii să concureze având o

anumită calificare (cunoștințe teoretice și experiență) pentru care și sunt angajați. Și dacă la postul precedent ei se rețin în dezvoltarea profesională, aceasta înseamnă pierderea puterii lor concurențiale cu toate consecințele. Pierderile emoționale din cauza descalificării sunt la fel nefaste, provocând aprecieri diminuate ale șefilor, ale colegilor și în sânul familiei. Descalificarea și pierderea încrederii în sine sunt distrugătoare pentru personalitatea angajatului și servesc drept cauză pentru trecerea la un alt loc de muncă.

În aspectul dat, situația în sistemul comunitar nu este cea mai reușită, deoarece numai 40% din angajați cred că instituția lor este cointeresată în creșterea lor profesională. Se cere de atras atenția asupra faptului că 27% dintre angajați cred că managementul sistemului comunitar nu este cointeresat în profesionalizarea lor, ceea ce formează un potențial înalt al ratei inflației (vezi Figura.10).

O rezervă de creșterea ratei fluctuației sunt cei 27% dintre respondenți care nu și-au apreciat poziția în problema dată și în așa mod pot lejer trece în grupul celor ne mulțumiți dacă nu se va cerceta problema și nu vor fi luate măsurile de rigoare.

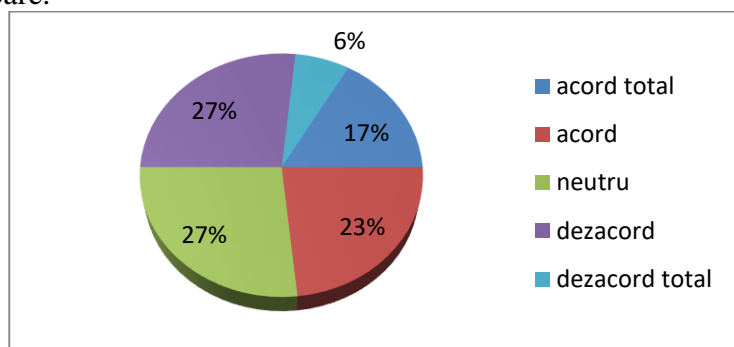


Fig.10. Organizația este cointeresată în creșterea mea profesională

Se cere de menționat că o altă cauză a aprecierii negative a politicii instituției în formarea profesională este calitatea joasă a cursurilor de perfecționare. Comparând datele din Figura 6 cu datele din Figura 10, observăm că 27% dintre respondenți sunt nemulțumiți de calitatea cursurilor de perfecționare și tot atâția sunt nemulțumiți de cointeresarea instituției în creșterea lor profesională.

Propuneri de minimalizare. De studiat suplimentar criteriile după care angajații apreciază negativ cointeresarea managementului sistemului comunitar în creșterea lor profesională; de implementat în managementul sistemului noțiunea de formator local și de mentor; de analizat calitatea cursurilor externe și interne de formare continuă profesională; de elaborat propuneri pentru îmbunătățirea lor.

Satisfacția în urma efectuării muncii este unul din factorii principali care caracterizează atât cultura organizațională a instituției, cât și personalitatea angajatului. Acest indice este unul de generalizare (sinteză) cu ajutorul căruia se

evaluează creativitatea, nivelul de profesionalism, rezultatele activității, gradul de empatie cu beneficiarii etc.

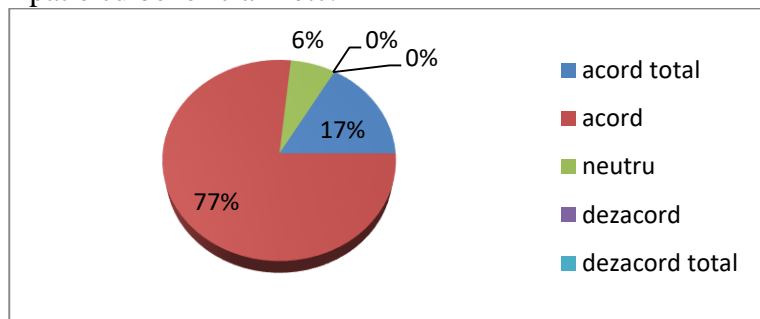


Fig.11. Sunt satisfăcut (ă) de munca efectuată în postura mea

Analiza datelor din Figura 11 demonstrează că 77% dintre respondenți sunt satisfăcuți de munca efectuată, iar 17% – foarte satisfăcuți. Acest fapt are loc indiferent de remunerarea minimă, de stresul înalt al activității, de ideea că în alt domeniu de activitate ar avea un randament mai bun, de nivelul scăzut de formare profesională continuă, de potențialul scăzut de avansare în post etc.

Confruntarea, la modul real, în sistemul comunitar a satisfacției înalte a muncii cu factorii negativi, expuși mai sus, este exprimată prin demisionarea a circa 105 angajați cu studii superioare, ceea ce formează o rată de fluctuație înaltă (21,2%).

Necesitatea de formare profesională este una din principalele nevoi a angajaților și este unul din factorii determinanți ai personalității lor .

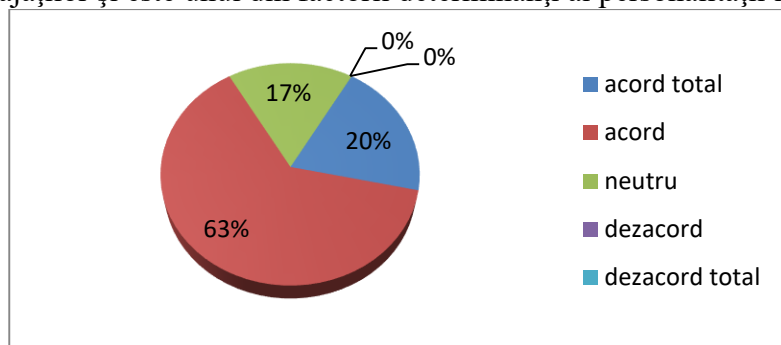


Fig 12. Am necesitate (nevoie) de formare profesională

În paralel cu rata fluctuației acest factor este corelat prin gradul de acoperire a necesității respective. Totodată, lipsa acestei cerințe denotă tendința de declasare profesională și de decădere intelectuală, care duc la demisionare la primul conflict de muncă legat de executarea necorespunzătoare a atribuțiilor funcției.

În aspectul dat, analiza datelor din Figura 12 a demonstrat că 63% dintre angajați au nevoie de formare profesională, 20% au necesitate acută și numai 17% dintre ei nu și-au apreciat poziția în problema dată și formează grupul de risc.

Acești indici caracterizează pozitiv angajații sistemului comunitar și denotă un potențial înalt al retenției.

Măsuri de consolidare. În fișa postului de introdus dreptul la formarea profesională externă a angajaților (training-uri, mese rotunde, seminare, schimb de experiență etc.); tipul formării (însușirea de procedee sau standarde noi în asistența socială; managementul și salarizarea echipei; managementul proiectelor; managementul timpului; tehnologii informaționale etc.); costul formării; de introdus în contractual colectiv de muncă chestiunea formării profesionale.

Ultimul item al chestionarului este potrivirea instituției cu felul de a fi al angajatului. El constituie încă un indice de sinteză totală care întrunește criteriile: salarizarea, creativitatea, relațiile cu șefii și cu colegii, stresul, calitatea cursurilor de formare profesională, avansarea în post etc.

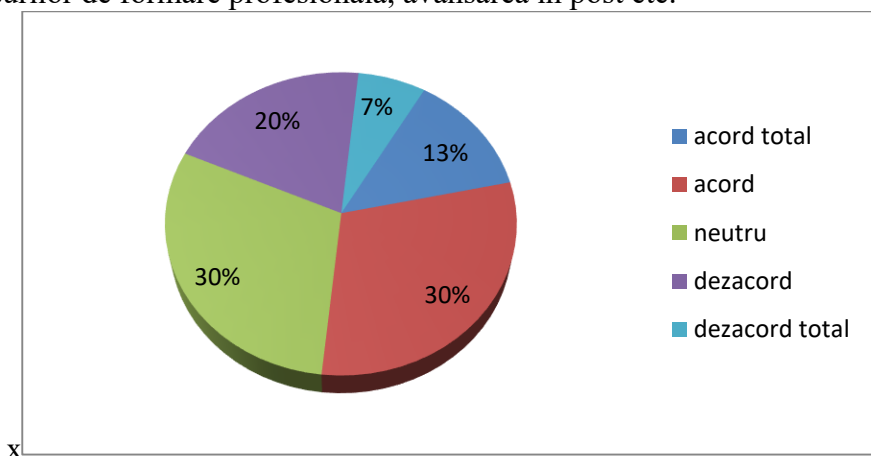


Fig.13. Consider că instituția în care activez este cea mai potrivită pentru felul meu de a

Luând în considerare tendințele de autocenzură ale respondenților, numai 43% dintre ei sunt unanimi că sistemul comunitar este cel mai potrivit pentru ei. 27% cred că sistemul comunitar nu este potrivit deloc cu felul lor de a fi, dar 30% formează grupul de risc.

Rezultanta confruntării factorilor care influențează negativ potențialul fluctuației (salarizarea, stresul la locul de muncă, lipsa de echitate, calitatea cursurilor de formare, intenția de a căuta un nou loc de muncă etc.) cu factorii care acționează pozitiv asupra potențialului de retenție (frecvența mică a schimbării locurilor de muncă, cunoașterea bună a cerințelor postului de muncă, comunicarea bună cu șefii, satisfacerea muncii, cerințele majore de formare profesională etc.) este exprimată cantitativ prin intenția de a căuta un alt loc de muncă și prin aprecierea potrivirii instituției cu personalitatea angajatului.

Intenția de a căuta un alt loc de muncă este unul din indicii de sinteză (generalizare) cel mai semnificativ al chestionarului. Ceilalți itemi au menirea să concretizeze cauzele acestei intenții.

Analiza indicilor expuși în Figura 14 denotă că 47% dintre angajați nu au intenția să caute un nou loc de muncă și formează un potențial favorabil de retenție.

Totodată, 26% dintre personal are intenția bine formată de a-și schimba instituția în care activează. Acest indice este în corelație cu rata reală a fluctuației (21,2%), ceea ce denotă că răspunsurile la itemul dat sunt obiective. Se cere de atras o atenție deosebită asupra grupului de risc, care constituie 30% de angajați.

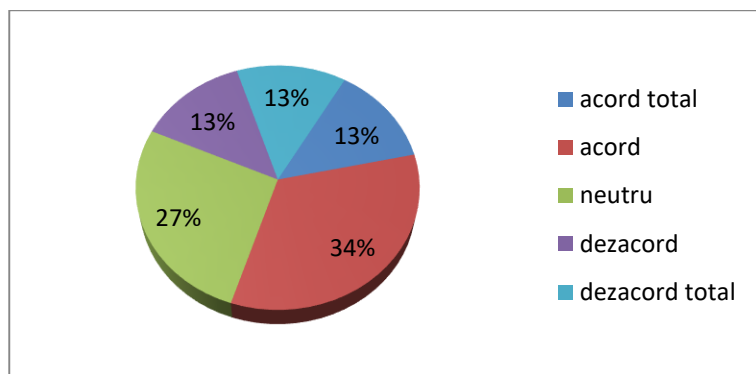


Fig.14. Deși am unele nemulțumiri, nu am intenția să caut un alt loc de muncă

Sondajul efectuat a depistat un grup de risc cu un potențial de fluctuație înalt (27%). Riscul constă în faptul că dacă managementul sistemului comunitar nu va acționa în direcția reducerii potențialului de fluctuație și nu vor fi intensificate măsurile de retenție, o parte considerabilă a grupului de risc va demisiona, sporind rata inflației până la 35-40%. În caz de realizare a acestui pronostic negativ, când angajații cu experiență vor demisiona, acest fapt va fi cel mai distrugător pentru sistemul comunitar, inclusiv pentru beneficiarii lui și pentru prestigiul mun. Chișinău.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Cercetând potențialul de fluctuație și de retenție (loializare) al personalului sistemului comunitar asistență socială mun. Chișinău, cu scopul de a înainta propuneri pentru reducerea sau sporirea lor, în lucrare sunt propuse următoarele soluții:

1. În evoluția sa, fluctuația excesivă este un element de comportament organizațional negativ cu impact determinant asupra eficienței activității sistemului comunitar.

2. În lucrare au fost analizați unii factori care determină potențialul fluctuației și de retenție și care, la rândul său, depind de mediul extern, de instituție, de echipă, de stilul de conducere al șefilor direcți și de însași personalitatea angajaților (executorilor).

3. Evaluarea cuantificată a potențialului fluctuației și retenției prin sondaj este relativă, ca orice chestionare. În cazul dat, rezultatele prelucrării datelor statistice exprimă numai o anumită tendință și nu au caracter absolut. Totodată, trebuie luată în considerare și tendința de autocenzurare a respondenților în cazul evaluării propriilor șefi și un anumit grad de subiectivism, în cazul evaluării propriilor abilități.

4. Prin chestionare a fost evaluate și intensitatea acoperirii unor cerințe umane ale angajaților din sistemul comunitar care au tangență directă cu fenomenul fluctuației și retenției. Aceste cerințe au fost evaluate, în primul rând, prin itemii de sinteză ca: frecvența schimbării locului de muncă; stresul profesional; comunicarea în echipă și cu șefii; susținerea inițiativei; potențialul de avansare în post; satisfacția muncii; orientarea profesională corectă; climatul socio-psihologic în echipă; potrivirea instituției cu personalitatea angajatului; intenția de demisie.

5. În rezultatul măsurărilor relative au fost depistați factorii cu cel mai înalt potențial de fluctuație, aceștia fiind enumerați în ordine descrescătoare: necesitatea de sporire a salariului; stresul la locul de muncă; încrederea în randamentul mai înalt în alt domeniu de activitate; depășirea cunoștințelor și experienței cerințelor postului; speranța minoră de avansare în post; cointeresarea redusă a organizației în creșterea profesională a angajaților; calitatea cursurilor de perfecționare.

6. Contra-factorii care limitează potențialul fluctuației și formează potențialul retenției enumerați în ordine descrescătoare sunt: cunoașterea excelentă a cerințelor postului de muncă; comunicarea eficientă cu șeful; satisfacția muncii; necesitatea accentuată de formare profesională; organizarea eficientă a timpului de muncă; orientarea profesională corectă; utilizarea principiului meritologiei; climatul socio-psihologic favorabil; sentimentul de mândrie față de organizația în care activează angajatul.

7. Contrapunerea factorilor care determină potențialul fluctuației cu factorii care sporesc potențialul de retenție a fost evaluată prin itemul intenției de a căuta un alt loc de muncă (demisionare). Acesta este indicatorul de sinteză totală a relațiilor dintre aceste două potențiale contrarii.

8. Se cere de elaborat și de implementat un sistem de măsuri pentru fidelizarea mai eficientă a personalului sistemului comunitar. O parte din aceste măsuri sunt expuse în prezenta cercetarea.

19. Investigația denotă că managerii sistemului comunitar cunosc provocările care reies din fluctuația angajaților și, practic, fac față acestora, însă mai e nevoie de eforturi pentru aplanarea fenomenului până la limitele optime.

Propuneri pentru cercetările ulterioare. Rata inflației este rezultanta însușirii unei culturii organizaționale eficiente de către angajați. Din atare considerente, următoarea etapă a cercetărilor ar fi studiarea acestei culturi, în

procesul căreia, după părerea autorilor, pot fi utilizate și unele rezultate ale investigației.

Bibliografie:

1. Bocean C., (2009), **Managementul performanțelor personalului**. București: Economică, 360p.
2. Bogathy Z., (2007), **Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională**. Iași: Polirom, 388 p.
3. Burduș E.; Popa I., (2014), **Metodologii manageriale**. București: Pro Universitaria, 420 p.
4. Candea R., Candea D., (2005), **Competențele emoționale și succesul în management**. București: Economica, 495 p.
5. Căprărescu G., Burduș E., Androniceanu A., (2000), **Managementul schimbării organizaționale**. București: Economica, 632 p.

Anexa 1

CHESTIONAR

de evaluare a fluctuației angajaților din cadrul Direcțiilor teritoriale de asistență socială a mun. Chișinău

Stimate coleg/ Stimată colegă,

Vă invităm să participați la cercetarea organizată de Facultatea Psihologie, Științe ale Educației și Asistență Socială, ULIM. Numele Dvs. nu va fi indicat în acest formular și niciodată nu se va face legătură cu informația pe care o veți prezenta.

Vă rugăm să marcați răspunsul care evidențiază opinia individuală legată de activitatea profesională.

Părerea Dvs. este importantă pentru noi! Va mulțumim!

01. Vârsta _____ ani.

22-30 (14); 31-40 (11); 41-50 (3); 51-64 (2); 65-70 (0).

02. Sex: M _____ F

M - (1); F - (29).

03. Ce studii ați finisat?

Superioare: Licență (27); Masterat (2); Bacalaureat (1).

____Unde locuiți? Rural_9; Urban_21.

04. De câte ori ați schimbat locul de muncă până la angajarea în instituția dată?

1 loc 11_ 1 dată 3_ 2 ori 6_ 3 ori 8_ Altele 2_

05. Cunosc atribuțiile și cerințele postului de muncă ocupat:

1- acord total 11_ 2- acord 17_ 3- neutru 2_ 4- dezacord 0_ 5 -dezacord total

05. Stresul vă afectează la locul de muncă:

1- acord total 7_ 2- acord 13_ 3- neutru 10_ 4- dezacord 0_ 5 -dezacord total 0_

06. Cunoșc posibilitatea de promovare în carieră în organizația dată:
 1- acord total 4 2- acord 21 3- neutru 3 4 - dezacord 2 5 -dezacord total 0
07. Sunt mulțumit de comunicarea cu șeful direct:
 1- acord total 9 2- acord 18 3- neutru 3 4 - dezacord 0 5 -dezacord total 0
10. În alt domeniu de activitate ași avea un randament mai bun:
 1- acord total 2 2- acord 17 3- neutru 11 4 - dezacord 5 -dezacord total
11. Salariul este corect în raport cu activitatea pe care o prestez:
 1- acord total 0 2- acord 0 3- neutru 2 4 - dezacord 20 5 -dezacord total 8
12. Care este necesitatea Dvs. de majorare a salariului?
 Cu 10% 8
 Cu 25% 22
 Cu 50% 8
 Cu 75 % 22
13. De câți ani activați în domeniul asistenței sociale? __ ani:
 0-1ani - 4; 2-3 ani - 14; 4-6 ani - 3; 7-10 ani - 7; mai mult de 10 ani - 2.
14. De când activați în organizația dată câte persoane s-au eliberat?
 0 persoane; 1-5; 6-10; 11-15; 16-20.
15. Sunt nevoit să fac eforturi pentru a suplini lipsa de responsabilitate a unor colegi:
 1- acord total 3 2- acord 12 3- neutru 10 4 - dezacord 4 5 -dezacord total 1
16. Sunt mulțumit de nivelul de dotare cu echipamentul necesar pentru desfășurarea activității:
 1- acord total 3 2- acord 9 3- neutru 6 4 - dezacord 9 5 -dezacord total 3
17. Sunt mulțumit de diversitatea informației necesară la locul de muncă:
 1- acord total 1 2- acord 12 3- neutru 14 4 - dezacord 3 5 -dezacord total
18. Apreciez calitatea cursurilor de perfecționare profesională în domeniu:
 1- acord total 5 2- acord 7 3- neutru 10 4 - dezacord 8 5 -dezacord total
19. La soluționarea problemelor profesionale ale echipei sunt invitați și membrii ei:
 1- acord total 4 2- acord 16 3- neutru 9 4 - dezacord 1 5 -dezacord total
20. Comunicarea între membrii echipei este eficientă:
 1- acord total 6 2- acord 19 3- neutru 5 4 - dezacord 5 -dezacord total
21. Ideile noi și inițiativa este susținută de șef:
 1- acord total 6 2- acord 13 3- neutru 10 4 - dezacord 1 5 -dezacord total
22. Neînțelegerile (conflictele) între membrii echipei și șeful direct sunt rezolvate obiectiv:
 1- acord total 7 2- acord 12 3- neutru 9 4 - dezacord 2 5 -dezacord total
23. Organizația este cointerată în creșterea mea profesională:
 1- acord total 5 2- acord 7 3- neutru 8 4 - dezacord 8 5 -dezacord total 2
24. Cunoștințele și experiența mea depășesc cerințele postului:
 1- acord total 1 2- acord 14 3- neutru 14 4 - dezacord 5 -dezacord total 1
25. Cred că cunoștințele și experiența mea sunt suficiente pentru avansarea în post:
 1- acord total 6 2- acord 16 3- neutru 8 4 - dezacord 5 -dezacord total
26. Sunt satisfăcut (ă) de munca efectuată în postura mea:
 1- acord total 5 2- acord 23 3- neutru 2 4 - dezacord 5 -dezacord total
27. Am necesitate (nevoie) de formare profesională:
 1- acord total 6 2- acord 19 3- neutru 5 4 - dezacord 5 -dezacord total
28. Timpul meu profesional este organizat corect de către șeful direct:
 1- acord total 7 2- acord 12 3- neutru 10 4 - dezacord 1 5 -dezacord total
29. Asistența socială este profesia solicitată de mine:
 1- acord total 9 2- acord 13 3- neutru 8 4 - dezacord 5 -dezacord total
30. Motivarea materială (prima) este efectuată în echipă după merite:
 1- acord total 1 2- acord 13 3- neutru 7 4 - dezacord 9 5 -dezacord total
31. Climatul socio – psihologic în echipă este favorabil:
 1- acord total 4 2- acord 12 3- neutru 13 4 - dezacord 1 5 -dezacord total

32. Le vorbesc cu mândrie cunoscuților mei despre instituția în care activez:
 1- acord total 3 2- acord 11 3- neutru 11 4 - dezacord 5 5 -dezacord total
33. Este dificil să găsesc un loc de muncă în alt domeniu de activitate:
 1- acord total 5 2- acord 13 3- neutru 8 4 - dezacord 3 5 -dezacord total 1
34. Deși am unele nemulțumiri nu am intenția să caut un alt loc de muncă:
 1- acord total 4 2- acord 10 3- neutru 8 4 - dezacord 4 5 -dezacord total 4
35. Consider că instituția în care activez este cea mai potrivită pentru felul meu de a fi:
 1- acord total 4 2- acord 9 3- neutru 9 4 - dezacord 6 5 -dezacord total 2

SUGESTII PRIVIND CONSILIEREA ÎN CARIERĂ

Golovei Lilia¹

Ce este consilierea în carieră?

Consilierea în carieră presupune un ansamblu de activități destinate pregătirii persoanei „să se înțeleagă pe sine, să aprofundeze instrumentele de care are nevoie pentru a înțelege oportunitățile de muncă disponibile și să-și dezvolte abilitățile de care are nevoie pentru a se corela cu respectivele oportunități.” (Stivenson, p. 8). După Dumitru I. (2008) consilierea în carieră ajută persoana:

- să se autocunoască în mod real;
- să cunoască lumea profesiilor;
- să ia decizii corespunzătoare privind traseul profesional și social personal etc.

Din aceste considerente consilierul în lucrul cu beneficiarii își va orienta activitatea în 3 direcții de bază:

1. Autocunoaștere Consilierul utilizează procedee de cunoaștere și autocunoaștere care vor ajuta beneficiarul să-și identifice interesele și preferințele profesionale. Se explorează valorile, atitudinile, personalitatea beneficiarului, experiența sa, abilitățile și preocupările etc.

2. Explorarea carierei Consilierul identifică nivelul cunoștințelor beneficiarului despre piața muncii. Se discută tipurile de profesii, tendințele privind dinamica profesiilor și ocupațiilor în viitor, nivelul necesar de instruire și instituțiile care oferă astfel de servicii. Se analizează cerințele exercitării unei profesii, competențele necesare pentru practicarea cu succes a unei profesii sau ocupații, oportunitățile legate de diverse locuri de muncă.

Pregătindu-se pentru o ședință de explorare a carierei este bine ca consilierul să colecteze informații cu privire la:

- Tipurile de profesii și ocupații existente la moment;
- Schimbări produse în lumea muncii (Barometrul profesiilor);

¹ psiholog, grad didactic I, gimnaziul „Galata”, Chișinău, Republica Moldova

- Cerințele/exigențele exercitării unei profesii sau grup de profesii;
- Competențele necesare pentru practicarea cu succes a unei profesii, ocupații, funcții;
- Corelațiile dintre profesii, astfel încât să se poată construi o rută profesională și social (Dumitru I., p. 208-209).

Profesia se analizează la nivel descriptiv, cum percep oamenii această profesie, ce statut, prestigiu are, formarea profesională necesară, vise și dorințele în legătură cu această profesie.

3. Managementul carierei Consilierul lucrează cu beneficiarul pentru a-l orienta spre decizii corecte și reale prin evaluarea informației, corelarea abilităților proprii cu oportunitățile existente, identificarea obstacolelor posibile și elaborarea unui plan de acțiune. Este foarte important ca beneficiarul să fie implicat și motivat în elaborarea unui plan de acțiune. Astfel pașii de acțiune vor constitui o serie de etape scurte și realizabile, încadrate în perioade scurte de timp.

Ce reguli respectăm în cadrul consilierii?

1. Concilierea se realizează într-o atmosferă binevoitoare, de încredere și siguranță psihologică.
2. **Acceptăm necondiționat** beneficiarul.
3. Încurajăm beneficiarul să vorbească.
4. Asigurăm confidențialitatea discuțiilor purtate.
5. Orice informație, oferită de beneficiar, este importantă.
6. Ne orientăm pe calitățile pozitive ale personalității beneficiarului.
7. Stimulăm interesul beneficiarului pentru autocunoaștere.
8. Învățăm beneficiarul să caute independent informații și să le evalueze critic.
9. Fiecare persoană dispune de capacități, interese și abilități, care trebuie valorificate.
10. Suntem imparțiali, ajutându-l pe beneficiar să analizeze singur idei și opțiuni.
11. Sprijinim beneficiarul în atingerea scopurilor propuse.
12. Nu oferim soluții, ci lucrăm cu beneficiarul, pentru ca aceasta să-și asume responsabilitatea identificării posibilelor soluții.
13. Oferim tacticos recomandări.

Cum ne așezăm în timpul consilierii?

1. Alături este poziția cea mai cooperantă și utilă, care oferă consilierului posibilitatea:

- de a urmări fiecare mișcare a beneficiarului;
- de a susține beneficiarul;
- de a lucra împreună cu beneficiarul.

2. Colțuri comode este poziția, când consilierul și beneficiarul sunt așezați în unghiuri drepte pe diagonală la o masă pătrată sau rectangulară. Această poziție oferă posibilitatea:

- de a realiza un interviu amabil;
- de a crea un fel de barieră de protecție.

3. Triunghiul etern este poziția prin care scaunele sunt așezate într-un unghi ușor unul față de celălalt. Poziția data oferă posibilitatea:

- de a crea o atmosferă relaxată;
- de a vorbi deschis;
- de a se privi mai des, sporind comunicarea nonverbală.

Cum comunicăm în timpul consilierii?

1. Privim beneficiarul în față.
2. Menținem contactul vizual cu beneficiarul fără a-l fixa cu privirea.
3. Folosim un limbaj comun cu cel al beneficiarului.
4. Comunicarea nonverbală (mimica, gesturile, tonalitatea și intensitatea vorbirii) este adecvată conținutului mesajului și stării afective a beneficiarului.
5. Reformulăm mesajele esențiale pentru clarificarea aspectelor temei discutate („Ceea ce spui se referă la...”, „Cu alte cuvinte...”).
6. Ne concentrăm pe ceea ce spune beneficiarul.
7. Oferim beneficiarului ocazia să vorbească și să pună întrebări.
8. Nu întrerupem beneficiarul în mijlocul frazei.
9. Ascultăm fără a face judecăți de valoare.
10. Utilizăm diverse tipuri de întrebări:
 - întrebări ipotetice – întrebări pentru abordarea ipotetică a unei probleme, care orientează persoana să gândească la viitor („Ce ai face dacă...?”);
 - întrebări deschise – întrebări care oferă ocazia de exprimare a atitudinii, valorilor, sentimentelor asupra unei probleme abordate și încurajează persoana să vorbească („Ai putea să-mi spui mai multe despre...?”);
 - întrebări de cercetare – întrebări, care, de obicei, urmează după întrebările deschise, și au ca scop clarificarea detaliilor expuse de persoană („Ce anume s-a întâmplat?”, „Poți da un exemplu?”);
 - întrebări meditative – întrebări folosite în situații cu tentă emoțională profundă pentru soluționarea problemelor („Ești supărat din cauza deciziei?”);
 - întrebări de îndrumare – întrebări utilizate cu scopul de a obține informații sau acceptarea punctului de vedere al consilierului („Presupun că ești de acord cu asta, nu-i așa?!”);
11. Oferim feed-back-uri descriptive, focalizate pe un comportament specific.

Cum utilizăm limbajul trupului într-o consiliere?

Deși zona în care persoana se simte confortabil diferă de la caz la caz, în consilieri se recomandă ca între consilier și beneficiar să se respecte distanța de 45-122 cm unul de la altul. În literatura de specialitate această zonă este numită **spațiu personal** - spațiu social standard care se aplică la petreceri, în birouri și la majoritatea întâlnirilor. Respectând spațiul respectiv, putem discuta comod cu alte persoane, fără a ne simți amenințați.

Care este structura ședințelor de consiliere în carieră?

Unul din instrumentele de lucru este **Cadrul general al unei ședințe de consiliere**, care ajută beneficiarul să-și facă un plan de acțiune pentru orientare în carieră. Scopul interviului este de a ghida beneficiarul să ia o decizie corectă și realistă pe baza propriilor aptitudini, abilității și aspirații de carieră. Interviul poate fi desfășurat în una sau mai multe ședințe (Tab. 1).

Începutul ședinței	Salutul și oferirea unui loc confortabil beneficiarului
	Ce dorește beneficiarul?
	Ce putem oferi ca consilier?
	Stabilirea unei agende
Cuprinsul ședinței	Colectarea informației detaliate despre ceea ce își dorește beneficiarul.
	Procesarea informației colectate.
	Identificarea necesităților beneficiarului.
	Stabilirea modalităților de realizare a necesităților beneficiarului identificate.
Finalul ședinței	Stabilirea pașilor ulteriori.
	Consemnări.
	Salutul de adio.

Tab. 1 Cadrul general al unei ședințe de consiliere

Structura unei ședințe de consiliere:

Este greu să anticipezi la 100% o ședință de consiliere. Totuși, structura propusă este un ghid general, care poate fi modificat sau adaptat de consilier în corespundere cu scopul și obiectivele consilierii. Pentru a înlesni activitatea consilierului, se recomandă ca acesta să-și facă notițe pe parcursul consilierii.

a) Începutul ședinței (5-10 min.)

În primele momente ale consilierii beneficiarul poate simți nesiguranță, anxietate, teamă, neîncredere, de aceea se recomandă consilierului:

- să fie politicos;
- să se prezinte;
- să apeleze beneficiarul pe nume;

- să explice scopul general al consilierii;
- să discute aspectele ce țin de confidențialitate;
- să explice cum se va desfășura ședința(ele);
- să negocieze agenda de lucru, invitând beneficiarul să spună ce vrea de la consilier (frecvența întâlnirilor, tema discuțiilor);
- să stabilească împreună cu beneficiarul obiective realizabile (planificați acțiunea în pași mici).

La următoarele ședințe această parte se reduce considerabil ca durată și va conține salutul și stabilirea obiectivelor pentru ședință. Se discută acțiunile întreprinse, comportamente, emoții etc., legate de acțiunile cu privire la cariera profesională, întreprinse pe parcursul săptămânii.

b) Cuprinsul ședinței (30-40 min.)

În cadrul acestei etape se identifică problemele legate de carieră, se clarifică situația, se stabilește un plan de acțiune. Pentru desfășurarea eficientă a ședinței beneficiarul trebuie provocat să răspundă. De aceea consilierul:

- va asculta cu atenție;
- va recunoaște și va accepta emoțiile și sentimentele beneficiarului;
- va combina diverse tipuri de întrebări cu chestionare și tehnici de ghidare în carieră;
- va identifica care sunt informațiile necesare beneficiarului;
- va stabili sub ce formă beneficiarul ar dori să primească informația;
- va oferi informație suficientă beneficiarului;
- va analiza împreună cu beneficiarul diverse surse despre profesii (cărți, reviste, cataloage, site-uri etc.);
- va întreba ce preferințe, interese, aspirații are beneficiarul;
- va verifica înțelegerea informației.

c) Finalul ședinței (5-10 min.)

Ședința se va încheia cu un plan de acțiune, de aceea este necesar ca consilierul:

- va rezuma elementele discutate și va oferi feed-back;
- să orienteze beneficiarul spre acțiunile necesare de realizat în perioada următoare;
- să descrie procedura prin care beneficiarul poate contacta consilierul din nou;
- să stabilească împreună cu beneficiarul obiective cu privire la formare/muncă/educație;
- să ofere informații cu privire la serviciile suplimentare, decare poate beneficia beneficiarul;
- să solicite feed-back de la beneficiarul, pentru a stabili utilitatea aspectelor discutate;

- să formuleze o afirmație de rămas bun.

MODEL DE ȘEDINȚĂ DE CONSILIERE

a) Începerea ședinței (5-10 min.)

- Bună ziua. Sunt ... (numele, prenumele consilierului).
- Cu ce te pot ajuta?
- Despre ce ai dori să vorbim?
- Despre ce ai dori să vorbim mai întâi?
- În ce ordine să discutăm subiectele?
- Din cele expuse de tine înțeleg, că ești confuz(ă) în ceea ce privește viitorul profesional (studiile/activitate profesională/muncă) și dorești... (se clarifică obiectivele consilierii din informația expusă de beneficiar). Pentru a realiza aceste obiective este suficientă 1 ședință. (În cazul necesității desfășurării a câteva ședințe se stabilește ziua și ora întâlnirilor (1 dată pe săptămână), precum și temele discutate la fiecare ședință, inclusiv tehnici și chestionare de ghidare în carieră).
- Discuția noastră este confidențială. Dar, dacă dorești am putea invita și părinții, pentru a clarifica unele aspecte discutate.

În cazul unei ședințe repetate se discută tema pentru acasă sau acțiunile legate de cariera profesională întreprinsă pe parcursul săptămânii. Întrebări posibile:

- Ce anume s-a întâmplat?
- Cum ai reacționat la acest lucru?
- Ce nu a mers bine?
- Poți da un exemplu?
- Văd că ești (emoție), dar nu sunt complet sigur despre ce e vorba...
- Ce vrei să spui?
- Ai putea face acest lucru altfel?
- La ce anume te gândești exact?
- Ce te face să spui asta?
- La ce anume te-ai gândit?
- Ce s-a întâmplat încât ai simțit astfel?
- Ce vrei să spunți cu...?
- Poți să îmi spui mai multe despre asta? etc.

b) Cuprinsul ședinței (30-40 min.)

Se va alege 1 din scenariile propuse mai jos, în dependență de obiectivele ședinței.

De asemenea, în această parte a consilierii pot fi aplicate diverse tehnici și chestionare de ghidare în carieră (vezi www.test.psihologie.md sau alte surse)

c) Finalul ședinței (5-10 min.)

- Pe parcursul ședinței am discutat despre... (rezumatul informației discutate).
- Au rămas aspect confuze? Cu privire la care aspecte?
- Ce a fost util pentru tine?
- Cum te-a ajutat?
- Ce ajutor sau sprijin ai mai dori?
- Ce crezi că trebuie să faci în continuare?
- Ce pași vei întreprinde pentru ca informația discutată să fie aplicată în practică?
- Care pași sunt realiști și realizabili?
- Până când crezi că poți face acest lucru?
- Ai dori ajutor?
- Ar fi bine ca (până la ședința următoare – după caz) să realizezi.... (acțiunile necesare de realizat).
- Totodată, centrul nostru îți poate oferi... (informații cu privire la serviciile suplimentare, decare poate beneficia beneficiarul).
- Ți-ar plăcea să ne mai întâlnim odată?
- Când ai dori să revii?
- Ne întâlnim ... (ziua și ora). Dacă pe parcurs apar întrebări sau modificări în programul tău mă poți contacta... (număr de telefon sau carte de vizită).

Modele de scenarii pentru etapa *Cuprinsul ședinței de consiliere*

1) Autocunoaștere

- Răspunde la întrebarea: Cine sunt eu? prin 20 calificative. (răspunde oral/scrie pe o foaie, apoi citește).
- Din lista formată selectează și scrie în coloniță calitățile personale.
- Notează cum ai putea folosi fiecare calitate în cariera profesională.
- Subliniază calitățile, pe care le consideri necesare carierei tale profesionale.
- Cum ai putea dezvolta calitățile personale?
- Prin ce te asemeni cu cei din jur?
- Prin ce te deosebești de cei din jur?
- Ce știi și poți face mai bine?
- Ce îți place să faci?
- Numește 3 lucruri sau fapte care îți fac plăcere să ți le amintești, legate de persoana ta.
- Care este cea mai importantă realizare a ta?
- Care este cel mai mare succes din viața ta?
- Care este evenimentul cel mai important din viața ta?
- Care a fost cel mai mare eșec?
- Care sunt punctele tale slabe?
- Cum ai putea să le depășești?

- Ce este important pentru tine?
- Se oferă beneficiarului o listă de valori (Anexa 1). Foaia este îndoită pe verticală astfel, ca beneficiarul să vadă doar lista cu valori.
- Evaluează lista de valori, notând cu + valorile importante pentru tine și cu – pe cele neimportante.
- Realizează o ierarhie a primelor 5 valori importante pentru tine.
- Se deface foaia, se analizează mediile de activitate specifice valorilor selectate și se identifică profesii corespunzătoare.
- Pentru cine din anturajul tău sunt importante aceste valori?
- În ce domeniu activează aceste persoane?
- Care sunt persoanele cele mai importante pentru tine? De ce ele sunt importante pentru tine?
- În ce domeniu activează aceste persoane?
- Cine îți influențează comportamentul?
- Realizează o listă cu persoane pe care le admiri.
- Determină valorile personale care stau la baza preferinței pentru persoanele respective.
- Pentru cine dintre persoanele respective școala și studiile sunt valori importante?
- Cum te simți în legătură cu școala în acest moment?
- Care sunt disciplinele de studiu care îți plac? Din ce motive?
- Care sunt disciplinele de studiu care nu-ți plac? Din ce motive?
- Primești vreun sprijin în învățare la școală?
- Ce hobby-uri ai?
- Ești (ai fost) membru al vreunui cerc/secție sportivă care funcționează în școală?
- Care sunt motivele care te-au determinat să participi la un asemenea cerc/secție sportivă?
- Ai participat vreodată la concursuri, organizate în școală sau între școli?
- Ai participat vreodată la întâlniri cu personalități marcante? Din ce domeniu profesional?
- Prietenii tău au aceeași preferință?
- Vreunul din părinții tăi are aceeași preferință?
- Ce dorești să faci după absolvirea gimnaziului (liceului)?
- Este posibil să îți continui studiile în liceu, colegiu, școală profesional-tehnică?
- Ce crezi despre un curs de instruire?
- Ce loc de muncă îți dorești?
- Ai experiență de muncă?
- Deci nu prea ai experiență de muncă. Din ce cauză?
- Este posibil să începi activitatea de muncă? Unde? În calitate de ce?
- Ce ți-ați dori să devii?

- Ce ți-ai propus să faci pentru aceasta?
- Ce acțiuni de pregătire pentru însușirea profesiei dorite ai întreprins (programă specială, activitate de voluntariat, cluburi pe interese, facultative)?
- Care este opinia părinților vis-a vis de activitatea ta după absolvirea gimnaziului (liceului)?
- Ești de acord cu opinia părinților? De ce?
- Ești susținut și ajutat de părinți în activitățile de dezvoltare ale intereselor școlare și profesionale?
- Ce ajutor îți acordă părinții?
- Se oferă beneficiarului o foaie și pix.
- Gândește-te la un anumit potențial de activitate al tău (de exemplu: pictură, muzică, programare pe calculator, fotbal etc.). Enumeră cel puțin 5 posibilități de valorificare a propriului potențial, care ar putea duce la obținerea de performanțe.
- Beneficiarul notează, apoi se discută posibilitățile identificate.
- Variante de întrebări posibile în funcție de răspunsurile beneficiarului:
- Văd că te interesează fotbalul. Îmi poți spune mai multe despre asta?
- Văd că îți place muzica. Cânti la un instrument? Ce instrument? De câți ani?
- Ce calități personale crezi că sunt necesare unui însoțitor de bord? Etc.
- Se oferă beneficiarului Anexa 6.
- Activitatea profesională este influențată și de stilul de viață, pe care o urmează persoana. Citește enunțurile și bifează conform importanței, pe care o au enunțurile pentru tine.
- Notează pentru stilurile foarte importante profesiei, care îți oferă posibilitatea să urmezi stilul respectiv.
- Unde dorești să ajungi în viitor (profesii)?
- Care dintre ele îți vor permite să urmezi stilul de viață dorit?
- Evidențiază 5 etape importante pentru realizarea visului tău?
- Cum te vezi peste un an?
- Cum te vezi peste 5 ani?
- Ce profesie îți dorești peste 10 ani?
- Ce ar trebui să știi/să poți să faci pentru a-ți satisface interesele/dorințele, pentru a-ți îndeplini scopurile, aspirațiile și idealurile privind cariera?

2) Explorarea carierei

- Ce profesii cunoști?
- Ce grupuri de profesii cunoști?
- Ce idei ai cu privire la viața profesională?
- Există ceva ce nu-ți place la această idee?
- De cât timp ai această idee?
- Ce cred părinții despre această idee?

- Ce te poate încurca în implementarea acestei idei?
 - Cum intenționezi să depășești aceste obstacole?
 - Există probleme de sănătate care ți-ar putea afecta alegerea carierei?
 - Ce trebuie să faci pentru obținerea unui loc de muncă?
 - Este necesar să faci studii, pentru a obține această profesie?
 - Cât timp vor dura studiile?
 - Vei putea în paralel să muncești?
 - Unde vrei să faci studiile, pentru a însuși profesia care te interesează?
 - Ai vizitat instituțiile, unde poți însuși profesia dorită? Ce instituții?
 - Ce poți spune despre instituția dată? (de stat/privată? Are licență? Este acreditată? Calitatea studiilor? Cu plată/la buget? Posibilități de angajare?)
 - Ce se întâmplă dacă nu reușești să obții calificativele necesare pentru continuarea studiilor în învățământul mediu de specialitate (superior)?
 - Ce trebuie să poți, ca să relizezi această profesie?
 - Ce calități trebuie să ai?
 - De ce îți dorești această profesie?
 - Care e conținutul activității profesiei date?
 - Care sunt condițiile de muncă?
 - Care sunt exigențele profesiei față de caracteristicile fiziologice, psihologice, sociale și fizice ale tale?
 - Citești literatură specială despre profesia care îți place? Ce ai aflat?
 - Ai discutat cu specialiștii din domeniu? Ce ai aflat de la ei? (Nivelul studiilor, calificării? Calea spre succes?)
- După caz, se oferă exemple din viața unor specialiști.
- Ai putea să folosești experiența lor?
 - Ce te poate ajuta să ai succes așa ca și ei?
 - Ce ți s-a părut interesant, important, util în calea lor profesională?
 - Cum s-au angajat ei în câmpul muncii?
 - Cum găsești un loc de muncă?
 - Există multe locuri de muncă, unde este solicitată profesia, pe care ți-o dorești?
 - Ce știi despre întreprinderile/organizațiile, care oferă locuri de muncă? (Privată/de stat? Mare/mică? Sunt cunoscute în țară/peste hotare? Au reputație bună? De cât timp există? Se dezvoltă sau întâmpină greutăți? Au viitor?)
 - Există concurență pentru ocuparea acestor locuri de muncă?
 - Cunoști ceva despre regimul și caracterul muncii la aceste întreprinderi/organizații? Ce știi?
 - Care sunt cerințele înaintate candidaților de angajator? (studii? Experiența? Vârsta? Cerințe speciale? Altceva?)
 - Dar cerințele față de angajați?
 - Ce informație suplimentară te-ar ajuta să-ți creezi o imagine clară despre întreprindere/organizație?

- Unde poți obține informație despre locurile de muncă?
 - Profesia data va fi actuală și peste 10-15 ani?
 - Ce beneficii vei avea, dacă te vei face această profesie? (Financiar? Carieră? Liniște și stabilitate? Popularitate? Încredere în ziua de mâine? Comunicare cu oameni interesanți? Altceva?)
 - Ce altceva ai putea face?
 - Ce abilități trebuie să ai pentru această profesie?
- Se oferă beneficiarului Anexa 2.
- Fă o listă a profesiilor la care te gândești.
 - Elaborează harta morfologică.
 - Care este convingerea ta vizavi de profesia, la care te gândești?

3) Managementul carierei

Se oferă beneficiarului Anexa 3.

- Lista conține 20 de propoziții neterminate. Alege din listă cel puțin 5 și completează enunțurile.

Se discută enunțurile completate.

- În partea de jos a foii sunt 3 întrebări. Răspunde la aceste întrebări.

Se discută răspunsurile.

- Care este rolul dorințelor în viața profesională a unei persoane?
- Pentru a realiza o dorință, un vis ce trebuie să facă persoana?
- Ce se întâmplă cu cei ce nu-și stabilesc nici un scop legat de viața lor?
- Este suficient să își pui un scop pentru ca acesta să fie atins?
- Ce se întâmplă, dacă nu reușești să îți atingeți scopul?
- Majoritatea oamenilor își ating toate scopurile? De ce?
- Cum ne dăm seama că un scop merită atins?
- Cine sunt cei care te pot ajuta în realizarea scopului?
- Ai formulat scopuri vreodată? De exemplu?
- Formulează un scop legat de cariera profesională. (De exemplu, Vreau să devin medic)

Se oferă beneficiarului foaie și creioane colorate.

- În multe povești eroul principal, mergând în căutarea ursitei sale, ajunge la o intersecție de drumuri, unde este pus în situația de a alege o direcție. El făcea o alegere - alege o cale - și obținea un rezultat. Și nu întotdeauna calea cea mai ușoară ducea spre succes. Desenează un drum care se numește (scopul formulat de beneficiar) și o intersecție.

- Desenează câteva direcții ale intersecției (cel puțin 3).

- Identifică și scrie pentru fiecare direcție desenată câte o cale, care va duce la succes.

- Ai notat câteva variante pentru realizarea scopului. Este posibil să faci... (repetă variantele identificate de beneficiar). Dar nu le poți urma pe toate. Alege o cale.

- Alegând o cale spre succesul tău, ai făcut o alegere. A fost ușor sau greu să faci alegerea?

- Ai luat decizii vreodată?

- Cât de des o persoană este pusă în situația de a lua o decizie?

- Ce tipuri de decizii sunt pentru tine cel mai greu de luat? Dar mai ușor?

- Ce simți când trebuie să iai o decizie?

- Ce simți după ce ai luat o decizie?

- Ai luat vreodată decizii legate de studii? Le poți descrie?

- Care a fost cea mai importantă decizie pe care ai luat-o?

- Care a fost ultima decizie luată?

- Care este cea mai importantă decizie pe care va trebui s-o iai în curând?

- Cum realizezi scopul după ce ai luat o decizie?

Se oferă beneficiarului Anexa 4 sau 5. Stabilesc împreună un scop legat de cariera profesională a beneficiarului. Împreună cu consilierul beneficiarul completează algoritmul.

Anexa 1

Lista valorilor

Valori	Medii de activitate	Profesii
Valorificarea abilităților	Sarcini care permit exersarea abilităților și deprinderilor.	
Realizare	Sarcini considerate a oferi prestigiu.	
Activitate	Sarcini care cer un nivel relativ consistent de implicare.	
Avansare	Medii de muncă în care există posibilitatea de a promova pe baza performanțelor.	
Autoritate	Sarcini care implică puterea de a decide modalitățile de realizare a muncii.	
Autonomie	Medii de muncă care presupun planificarea individuală a muncii, fără supraveghere strictă.	
Structură	Medii de muncă în care situațiile de lucru sunt clar definite și sistematic monitorizate.	
Compensare materială	Sarcini ce oferă compensații în funcție de cantitatea și calitatea muncii depuse, adecvate și echitabile.	
Colaborare	Medii de muncă în care sunt valorificate interacțiunile sociale.	
Creativitate	Sarcini care permit inovația.	
Independență	Medii de muncă în care se lucrează independent.	

Valori morale	Sarcini care să nu vă oblige să participați la acțiuni ce contravin valorilor morale.	
Recunoaștere	Medii de muncă în care sunt recompensate performanțele individuale deosebite.	
Responsabilitate	Sarcini care permit exersarea autonomă și seriozității.	
Securitate	Medii de muncă ce garantează continuitatea activității.	
Serviciu social	Medii de muncă în care îi puteți ajuta pe cei în nevoie.	
Varietate	Sarcini ce pot implica o gamă largă și diversă de activități.	
Condiții de muncă	Medii de muncă caracterizate prin condiții de lucru agreabile.	

Anexa 2

Harta morfologică „Piața muncii”

Enumeră pe spațiul de mai jos profesiile, la care te gândești:

Utilizând Barometrul profesiei și cunoștințele personale elaborează harta morfologică (scrie profesiile, propuse pe piața muncii):

Piața muncii în localitate	Piața muncii în țară	Piața muncii peste hotare

Analizează harta morfologică și în baza schemei de mai jos, exprimă-ți părerea.

Sunt convins că profesia aleasă:



Eu
suficientă.

Are o protecție profesională **suficientă**

aleg profesia

nu sunt convins că profesia aleasă are o protecție profesională

Anexa 3

Dorințele mele profesionale

Doresc

Scopul meu profesional este

Tind

Pot avea succes în

Am vârsta potrivită pentru

Sunt absolut convins(ă)

Succesul meu este legat de

Am ceea, ce se cere pentru

Știu că voi fi

Sunt absolut convins

Este bine să am

Este bine să fiu

Prin muncă îmi voi satisface dorința

Munca sau studiile îmi permit

Pentru mine e comod și profitabil

Am aptitudini pentru

Visez să

Interesul meu profesional este orientat spre

Am suficiente puteri și dorință

Poziția pe care o am azi îmi permite

Trei întrebări:

Există legătură între dorințele mele profesionale și locul posibil de muncă sau studii? _____

Există alte oportunități de carieră profesională, alte locuri de muncă sau studii ar putea să-mi satisfacă mai bine dorințele personale? Enumeră.

Am cunoștințe suficiente despre modalitatea în care vor fi satisfăcute dorințele mele la acele locuri de muncă sau studii, pe care le-am fixat acum?

Anexa 4

Algoritm realizării unui scop (1)

Gândește-te la un scop – ceva la care te-ai gândit să realizezi în viitor.

Scrie scopul (să fie foarte specific)

Stabilește un termen (până când vrei să realizezi acest scop?)

Estimează beneficiile (în ce fel acest scop te va ajuta?)

Planuri (ce pași trebuie să faci ca să atingi acest scop):

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Dificultăți și obstacole (ce lucruri te pot împiedica să îți atingi scopul?)

1.

2.

3.

4.

Soluții (ce poți face pentru a înlătura aceste dificultăți?)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Evaluare:

Cum vei ști când ți-ai atins scopul?

Care vor fi indicatorii succesului tău?

Anexa 5

Algorimul realizării unui scop (2)

Scopul

Cum voi afla că am atins scopul?

Fixăm data realizării scopului (Când voi realiza ceea ce vreau?)

Analizăm greutățile (pericole exterioare și interne psihologice)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Stabilim o recompensă simbolică (Ce „monument” voi construi pentru victoria mea?)

Semnăm un contract cu sine însuși.

Numele, prenumele _____

Semnătura

În fiecare zi citim acest contract.

Anexa 7

Stiluri de viață

Stiluri de viață	Foarte important	Important	Puțin important	profesie

A trăi într-o zonă rurală				
A avea timp pentru familie				
A călători mult				
A avea multe proprietăți				
A avea mulți bani				
A avea mult timp pentru hobby-uri				
Activitate politică				
Activitate civică				
Timp pentru sine				
Acces la educație permanentă				
Siguranță				
A locui aproape de locul de muncă				
Program flexibil				
Program fix				

Bibliografie:

1. Barbu C., Nae M., Penciu M., etc., (2001), **Ghid pentru orele de dirigiență/consiliere**. București, 176 p.
2. Băban A., Petrovai D., Lemeni G., (2002), Consiliere și orientare. Ghidul profesorului. București: Humanitas Educational, 88 p.
3. Bolboceanu A., (2015), **Consiliere psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră. Ghid de aplicare**. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 92 p.
4. Dumitru I. Al., (2008), **Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice**. Iași: Polirom, 332 p.
5. *Whitmore J., și Downey M. COACHING MODEL.* //Pe: www.careeranalysts.co.nz/resources/documents/COACHINGMODEL.pdf
6. www.birminghamcareersservice.co.uk/
7. Rudic G., Mocanu V., Bulah L., etc., (2003), **Cariera profesională. Ciclul gimnazial. Caiet**. Chișinău: Prut Internațional, 32 p.
8. Stevenson L., (2007), **Orientarea în carieră**. București: Atelier didactic, 85 p.
9. Тюшев Ю., (2008), **Выбор профессии. Тренинг для подростков**. Санкт-Петербург: Питер, 160 с.
10. Хухлаева О. В., (2006), **Основы психологического консультирования и психологической коррекции**. Москва: Издательский центр «Академия», 208 с.

ACTIVITĂȚI MUZICALE TRANSFERABILE DE LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Ionela Hîncu¹,
Oxana Filip²,

Muzica are un rol important în expresivitate și percepție, aduce bucurie și sensibilizează, ajutând la dezvoltarea emoțională a preșcolarului. Astfel, activitățile de bază ale educației muzicale în învățământul preșcolar sunt: *cântul vocal, audițiile muzicale, jocul muzical și exercițiile muzicale*. Din studiile realizate de J. Lupu aceste activități de realizare a educației muzicale îmbinate armonios prin valorificarea mijloacelor audio-vizuale vor contribui garantat la consolidarea cunoștințelor și a deprinderilor muzicale, la dezvoltarea dispozițiilor special a copiilor, care ulterior vor urma calea transformării în aptitudini sau chiar talent: „Cu cât copilul va fi mai atras spre muzica, cu atât mai mult el va deveni beneficiarul emoțiilor artistice. Muzica va fi pentru el un izvor curat de munte care, pe unde trece, face să rodească pământul și cu timpul modelează chiar și piatra”(Vasile V., 2004). Astfel, scopul educației muzicale în acest domeniu, vizează educarea auzului muzical prin cântarea vocală, cultivarea vocii copiilor și însușirea unui repertoriu vocal de cântece.

Un aspect important ce ține de educația muzicală în grădinița de copii, sunt particularitățile principale ale dezvoltării muzicale la copii, acestea fiind: senzațiile auditive, auzul muzical, calitatea și nivelul reacțiilor emoționale la muzică cu caracter diferit și deprinderile elementare de interpretare vocală /muzical-ritmică. Astfel, cercetătorii Coroi E. (Coroi E., 1990), Bejenaru S. (Coroi E., Bejenaru S., 2004) menționează că, organul auditiv al copilului preșcolar este complet dezvoltat din punct de vedere anatomic și fiziologic, iar sensibilitatea auditivă se dezvoltă mult în perioada preșcolară. Ea crește aproximativ de 2-3 ori față de perioada antepreșcolară. De asemenea, ritmul muzical, simțul ritmic este destul de dezvoltat. Chiar din perioada antepreșcolară, copiii ascultând diverse cântece încearcă să facă pași simpli de dans, bat din palme, se bucură. Ritmul muzical cuprinde elemente care contribuie la redarea expresivității unei creații muzicale, dinamica, mișcarea — adică întreaga viață a unei piese muzicale. Respirația micuților este scurtă și mai accelerată, de aceea, activitatea trebuie să aibă un tempo mai lent, cu fraze muzicale scurte și un ritm simplu, care să se repete, să cuprindă cuvinte ușor de pronunțat.

Tabel. 1. Tendințe generale ale dezvoltării muzicale la copii

¹ Cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, sectorul Calitatea Educației

² Conf. univ., Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, catedra Pedagogie muzicală

1an	2 ani	3 ani	4 ani	5 ani	6-7 ani
de la 10-12 zile după naștere copilul începe să reacționeze la sunete; în luna a doua de viață micuțul se liniștește auzind vocea mamei; la 4-5 luni copilul ascultă atent intonațiile celui care cântă; la sfârșitul primului an de viață micuțul emită intonațiile auzite prin gânguritul său.	Distinge sunetele înalte și joase; sonoritatea puternică și liniștită; instrumentul la care se execută; reproduce conștient intonații vocale după model; bate din palme; bate din picior; se rotește după muzică.	volum mic al vocii, respirație scurtă și pronunție defectuoasă; se observă năzuința spre independență; crește sensibilitatea; Deosebește cu mai mare precizie însușirile fenomenelor muzicale; reproduce o melodie simplă	pronunția devine mai clară, respirația este mai lungă și mai profundă decât la 3 ani; intonația este mai bună, simțul ritmic este mai dezvoltat; ținuta corpului este mai corectă; apare dorința de a se ocupa cu muzica activ; interpretează de sine stătător cântecele scurte, ajutat de adult; dansează în mod independent.	face generalizări elementare: muzica este veselă sau liniștită; sunetele sunt puternice sau domoale; distinge părțile piesei; știe cum trebuie să interpreteze cântecul; cum să se miște dansând o horă lină sau un dans vioi intonațiile vocale devin mai stabile; se străduiește să interpreteze independent.	este capabil să caracterizeze în mod independent o creație muzicală; caracterizează mijloacele de expresie; percepe dispoziția redată de muzică; se mărește diapozonul vocii; vocea devine mai melodioasă, stabilă și mai sonoră; dansurile și jocurile se interpretează de sine stătător și expresiv.

Copiii le place mult să cânte, însă trebuie de ținut cont de educarea vocii. De altfel, în educarea vocii se urmărește ca preșcolarii să intoneze „curat” sunetele auzite și să reproducă sunetele cu același număr de vibrații cu cele auzite. Cântecele sunt cea mai simplă și naturală formă de practicare a muzicii, vocea fiind cel mai la îndemână mijloc de a „produce” muzica. Prin cântarea vocală, copiii învață cântece potrivit vârstei și particularităților individuale, li se dezvoltă setea de frumos, fac cunoștință cu muzica adevărată, li se formează deprinderi de comportament civilizat, îmbogățește bagajul de cunoștințe în diferite domenii prin abordarea interdisciplinară a educației muzicale. Prin cântec se antrenează, se dezvoltă și procese psihice, precum: atenția, gândirea

logică, creativitatea, afectivitatea, memoria, voința, spiritul de ordine și de disciplină, care ulterior, devin productive în alte domenii de activitate, care contribuie la dezvoltarea calităților motrice. Astfel, în educarea vocii copiilor se vor urmări următoarele elemente:

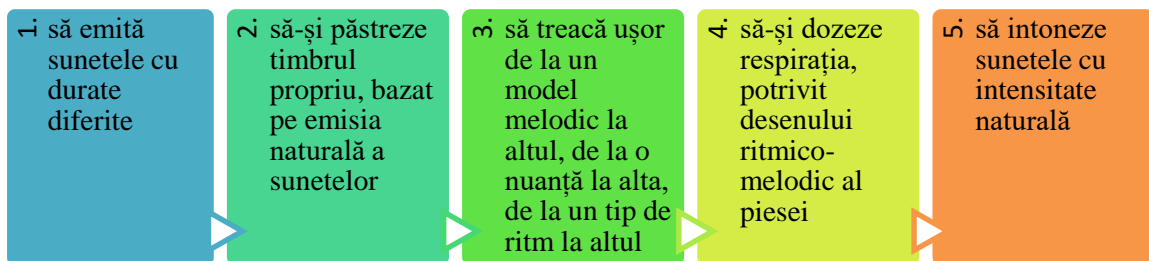


Figura 1. Sistemul de elemente în educarea vocii copiilor

Un rol important în educația muzicală a preșcolariilor îi revine repertoriului muzical. Din oferta cântecelor pentru copii, educatorii de muzică au misiunea de a selecta repertoriul muzical, conform următoarelor criterii:

- unitatea conținutului și a formei muzicale;
- conjugarea activităților de realizare a educației muzicale;
- accesibilitatea percepției și interpretării pentru toți copiii din diferite grupe de vârstă.
 - forma creațiilor muzicale;
 - în conformitate cu activitățile muzicale;
 - accesibile la percepție și execuție;
 - conținutul și caracterul muzicii;
 - particularitățile textului literar (cuvinte semnificative și expresive);
 - expresivitatea intonației (tonalitatea, întinderea vocii, măsura, ritmul, intervalele);
- accesibilitatea percepției acompanimentului instrumental (la pian, acordeon, etc.).

În ceea ce privește metodica însușirii creațiilor muzicale, aceasta presupune următoarele etape: analiza conținutului muzical și literar; descoperirea elementelor noi; familiarizarea cu activitatea de creație a compozitorului; realizarea unor exerciții melodice/ritmice pregătitoare; citirea textului poetic-literar de către educator; învățarea cu cuvinte, pe fraze și integrală, a cântecului; consolidarea învățării cântecului utilizând înscenări teatralizate, mișcări ritmice și de dans, instrumente muzicale pentru copii. De asemenea, trebuie de ținut cont de ambitusul vocii copiilor, care este

- 2-3 ani- (mi- la);
- 3-4 ani- (re- la);
- 4-5 ani- (re- si);
- 5-6 ani- (re- si/ do2);

- 6-7 ani- (do- do 2/ do#2/ re#2).

Astfel, redăm în tabelul de mai jos, metodologia de studiere a repertoriului de cântece la diferite vârste.

Tabelul 2. Metodologia de studiere a repertoriului muzical pe grupe de vârste

1 an	2 ani	3 ani	4 ani	5 ani
Interpretarea cântecelor simple (zâmbet, gângurire, diverse gesturi, mișcări)	Copiii se obișnuiesc să asculte, să memoreze și să recunoască melodii cunoscute cuvintele acestora, să facă mișcări cu diferite obiecte și jucării în ritmul muzicii, să reacționeze la sunete prin mișcarea capului, ochilor, mâinilor.	Memorarea denumirii pieselor; Determinarea denumirii instrumentelor/jucăriilor muzicale; Executarea la unele instrumente/jucării muzicale; Compararea intensității sonore	Recunoașterea pieselor audiate; Recunoașterea însușirilor sunetelor muzicale prin joc: înălțimea, durata, timbrul, dinamica; Reproducerea sunetelor contrastante;	Înțelegerea caracterului, dispoziția generală, mijloacele de expresie; Dezvoltarea percepției muzicii prin intermediul interpretării expresive, al comentariilor scurte, demonstrării ilustrațiilor; Înțelegerea și memorarea muzicii audiate prin utilizarea jocurilor, ghicitori, jucării muzicale.

Audiția muzicală este un proces psihic-spiritual de receptare (auzire, trăire, simțire, înțelegere) a muzicii. Prin intermediul audiției propriu-zise, copiii vin în contact direct cu arta sunetelor. Cercetătorii Stici A. (Stici A., 2009) și Vacarciuc M. (Vacariuc M., 2015), reliefează condițiile audiției muzicale, precum: accesibilitatea, valoarea estetică și educativă și să fie în concordanță cu subiectul lecției. Astfel, la etapa de desfășurare a audiției muzicale, educatorul muzical va respecta următoarele cerințe: asigurarea liniștii și concentrația copiilor, prin formularea unor cerințe potrivite activității; crearea stării afective generale propice caracterului piesei de audiat; comunicarea datelor necesare și orientarea gândirii copiilor spre problemele ce urmează a fi rezolvate prin: povestire,

conversație sau descriere legată de conținutul piesei; stabilirea elementelor ce trebuie urmărite în timpul audiției; crearea situațiilor - problemă pentru copii. Copiii sunt educați să asculte, să înțeleagă și să îndrăgească diferite piese muzicale: li se formează capacitatea de concentrare la un singur stimul, cel auditiv. Audițiile muzicale includ un bogat fond informațional legat de exprimarea unor sentimente și gânduri despre lume și viață, iar ca valoare formativ-educativă stimulează capacitatea intelectuală, dezvoltă memoria voluntară și asigură o justă legătură între aparatul auditiv și fonator. Audiția muzicală se organizează și se desfășoară în funcție de grupa cu care lucrează educatorul muzical și de scopul pe care aceasta îl urmărește în activitatea obligatorie, dar și în funcție de conținutul, caracterul pieselor muzicale pe care urmează să le asculte copiii.

Educatorul muzical va mai completa cu date despre compozitorul și interpretul creației, va sublinia și va comenta caracterul creației corelat cu conținutul de idei și sentimente. Pentru a asigura caracterul de „spectacol” al activităților de educație muzicală este bine ca audiția să constituie o surpriză pentru copii. Astfel, copiii vor abandona alte preocupări și vor recepționa cerințele, vor asculta atent și vor participa în conversație, vor interpreta și recunoaște melodiile audiate. Timpul limită de timp dedicat audițiilor muzicale trebuie să fie între 3 și 10 minute.

Practicarea jocurilor în învățământul preșcolar, reprezintă o activitate cu bogate valențe educative. *Jocul muzical* este o activitate muzicală sau muzical-ritmică, care produce satisfacții și plăceri, prilejuind copiilor trăiri emoționale din cele mai puternice, răspunzând unor cerințe de bază ca:

- dezvoltarea auzului muzical și a vocii copiilor;
- dezvoltarea dragostei și a interesului pentru muzică;
- dezvoltarea simțului ritmic.

Cercetătorii V. Vasile (2004), Gheorghian E., și Taiban M. (1979) clasifică jocurile didactice muzicale după obiectivul prioritar urmărit:

- De formare a unor deprinderi și capacități specifice jocurilor melodice ritmice, pentru însușirea și cunoașterea nuanțelor și tempoului, a armoniei și polifonicii, a disocierii timbrurilor vocale și instrumentale;
- De socializare prin activitățile muzicale: pentru formarea spiritului de echipă, depășirea timidității și formarea unei aderări la un concept;
- De cultivare a creativității, fanteziei, imaginației: jocuri de construire a formei unui cântec, jocuri de asociere la o mișcare dată a unor elemente extramuzicale, jocuri-portrete muzicale.

O altă clasificare a jocurilor didactice muzicale ne este prezentată de Ezechil L. și Lazarescu E (2002). Jocurile didactice muzicale pot fi:

- melodice;
- ritmice;

- psiho-motrice - cu mișcări sugerate de textul cântecului, mișcări de dans pe cântec sau audiție (jocuri-dans);
- pentru însușirea elementelor de expresie, de formare a competențelor legate de intensitatea sunetelor și tempo-uri;
- pentru diferențierea timbrurilor;
- pentru formarea deprinderilor armonico-polifonice (cu roluri sau sub formă de întrebare și răspuns);
- de formare a deprinderii de audiere;
- de formare a deprinderii de a cânta în colectiv;
- de cultură vocală;
- de creație.

Jocurile didactice muzicale prin structura lor deosebită pot rezolva cu mare eficiență majoritatea obiectivelor prevăzute în programa instructiv-educativă din grădinițele de copii. Îmbinate în mod specific elementele din joc cu melodia tranzitează de la simpla executare motorie la o stare afectivă a copilului. Această activitate presupune sarcini muzicale precise, reguli de desfășurare și elemente specifice jocului: mișcarea, competiția, ghicirea, surpriza. Pe de o parte se va urmări fixarea și consolidarea deprinderilor, dar pe de alta parte însușirea de noi cunoștințe, care se vor realiza atât prin cântec, cât și prin mișcare. Jocurile muzicale exercită o puternică influență asupra copiilor, contribuind la dezvoltarea simțului ritmic și melodic, la formarea capacității de a percepe ritmul și a-l respecta în cântece și jocuri. Alături de activitățile mai sus menționate, *exercițiul muzical* este mijlocul muzical prin care se urmărește formarea deprinderii de a intui, executa, recunoaște un anumit element muzical și de a-l valorifica creativ. Astfel, deprinderile corecte de cânt se formează la copii prin intermediul repertoriului muzical și a trei categorii de exerciții:

- Exerciții de respirație, care urmăresc realizarea unei respirații corecte, costodiafragmatică (respirația care antrenează atât mușchii abdominali cât și cei toracici), cu respirație profundă și energică și expirație lentă și dozată a aerului.
- Exerciții de emisie și intonație, care urmăresc pregătirea aparatului fonator pentru activitatea de cântare;
- Exerciții de dicție.

Aceste tipuri de exerciții muzicale pot fi adaptate la conținutul activităților, sau pot fi încadrate în mici scenarii special concepute de educatorul muzical, solicitând participarea directă și activă a preșcolarilor. Muzica este aproape de natura emoțională a copiilor, dezvoltându-le sensibilitatea artistică, contribuind la formarea și dezvoltarea conceptelor despre lume. De aceea, muzica trebuie să fie prezentă în toate activitățile copiilor, conform activităților organizate de educator.

Bibliografie:

1. EZECHIL L., LAZARESCU E., (2002), **Laborator Preșcolar**, Editura V&I Integral. București,
2. COROI E., (1990), **Muzica în grădinița de copii**. Chișinău,
3. COROI E., BEJENARU S., (2004), **Educație muzicală pentru preșcolari**. Chișinău,
4. GHEORGHIAN E., TAIBAN M., (1979), **Metodica jocului și a altor activități la copiii preșcolari**, Editura Didactică Pedagogică. București,
5. LUPU J., (1988), **Dezvoltarea auzului muzical dificil**, Editura Muzicală. București,
6. STICI A., , (2009), **Educația muzicală și metodică predării**, Editura Universul. Chișinău,
7. VACARCIUC M., (2015), **Didactica educației muzicale**. Chișinău,
8. VASILE V., (2004), **Metodica educației muzicale**, Editura Muzicală. București,

Bune practici în realizarea parteneriatului didactic cu rol facilitator în integrarea elevilor cu CES

Maxim Gabriela¹

Nistor Laura²

Societatea românească aflată într-o continuă schimbare se confruntă cu noi viziuni asupra procesului educațional, cele incluzive, ce trebuie să pornească de la premisa responsabilității sociale și profesionale a cadrului didactic, care trebuie format continuu și susținut pentru cunoașterea și aplicarea tehnologiilor didactice de adaptare/diferențiere curriculară, evaluare și promovare.

Scopul educației incluzive nu poate fi atins decât dacă se creează premisele succesului, cum ar fi: pregătirea cadrelor didactice și manageriale în vederea activității în clase incluzive; adaptarea unităților școlare la cerințele copiilor cu deficiențe fizice, psihice și senzoriale; elaborarea curriculei și a altor materiale metodice pentru abordarea individuală a CES; adaptarea mediului fizic la particularitățile copiilor cu CES; instruirea continuă, în cadrul seminarelor, consultărilor, cursurilor, a cadrelor didactice cu privire la modul adecvat de

¹ *Profesor pentru învățământul primar, Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță" Iași*

² *Profesor de sprijin/itinerant Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași*

abordare a dizabilității; promovarea schimbului de experiență în domeniul serviciilor de educație incluzivă etc.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Educația incluzivă promovează o pedagogie centrată pe copil, în condițiile în care învățământul trebuie să se adapteze diferențelor dintre oameni, la cerințele specifice de educație care derivă din acestea. Ea trebuie să fie accesibilă, flexibilă și comprehensivă. Se proiectează un nou tip de școală: comprehensivă (cuprinzătoare, care nu selectează și nu exclude), care realizează co-educația, care este deschisă, tolerantă și democratică, care este mai naturală prin eterogenitatea sa.

Pentru a face față diferențelor din sala de clasă, profesorii au nevoie de sprijin adițional din partea colegilor (fie profesorului, fie a cadrului didactic de sprijin / itinerant din învățământul special) sau din partea altor profesioniști. Copiii cu nevoi educaționale speciale au nevoie de un ajutor special sau de instrucțiuni care nu pot fi date de cadru didactic al clasei în cadrul rutinei zilnice de la clasă. În acest caz, intră în scenă alte cadre didactice (profesori de sprijin) și toți membrii echipei trebuie să facă față împreună problemelor bune planificări, ale cooperării și **muncii în echipă**.

Predarea în parteneriat, activitățile de parteneriat didactic, în general, devin relevante nu numai la nivelul sălii de clasă, ci și la nivelul școlii. În unele cazuri, este nevoie de profesioniști din cadrul serviciilor de sprijin (centrele de resurse), iar integrarea lor în echipă face să crească nevoia de bună organizare, cooperare și planificare. Predarea în colaborare (team teaching) se referă la faptul că doi sau mai mulți profesori lucrează într-o singură clasă pentru a preda o lecție. Există mai multe scenarii pentru predarea în echipă, în viziunea lui Alois Gherghuț (Gherghuț, 2016, p. 66):

- *un profesor predă, iar celălalt observă și ajută;*
- *predarea în paralel* (se împartte clasa în două și ambii profesori vor preda același lucru)
- *predarea alternativă* (clasa este împărțită în două grupuri, unul mai mare al elevilor tipici și cel mai mic al elevilor cu dificultăți de învățare care au nevoie de o mai mare nevoia de atenție, dar această metodă nu se utilizează frecvent tocmai pentru a nu induce fenomenul de segregare)
- *predarea în etape*, profesorii își împart conținutul lecției și responsabilitățile pentru fiecare etapă în parte, dar și grupul de elevi;
- *predarea în echipă* ambii profesori predau și asigură managementul clasei și își pot schimba rolul în timpul orei, în timp de unul vorbește celălalt face o demonstrație, pot susține un joc de rol, se pot sprijini reciproc. .

Există, în opinia lui Daniel Mara trei condiții fără de care un parteneriat didactic nu poate fi eficient: planificarea riguroasă a activității, desfășurarea

parteneriatului la clase aflate la același nivel de școlaritate și nu în ultimul rând, designul și mobilierul clasei să permită lucrul în grupul de elevi.

Activitățile de parteneriat didactic se folosesc mai ales atunci când se urmăresc obiective legate de integrarea socioșcolară a copilului cu cerințe speciale în grupul clasei, accentul fiind pus pe obținerea de încurajări la nivelul microgrupului, ceea ce determină creșterea stimei de sine a elevului cu CES. (Mara, 2009)

Prezentăm mai jos un exemplu de bune practici în realizarea parteneriatului educațional între profesorul de sprijin și profesorul pentru învățământ primar:

Proiect de activitate

Moderatori: prof. pentru învățământ primar/ învățător Maxim Gabriela, prof. de sprijin Nistor Laura

ȘCOALA GIMNAZIALĂ “ALEXANDRU VLAHUȚĂ” - IAȘI

DATA: 22.02.2018

CLASA: I (28 de elevi între care sunt integrați și 2 elevi cu dificultăți de adaptare și de integrare, 1 elev cu tulburări de comportament și dependență de gadget-uri)

ARIA CURRICULARĂ: Consiliere și orientare

DISCIPLINA: DEZVOLTARE PERSONALĂ

SUBIECTUL: **Eu și ceilalți- Prietenia**

TIPUL LECȚIEI: consolidarea cunoștințelor

Activitatea se desfășoară sub forma unui parteneriat interactiv între învățătorul clasei și profesorul de sprijin având drept scop creșterea gradului de coeziune a grupului și facilitarea integrării elevilor cu diferite tipuri de dificultăți, promovarea practicilor incluzive la nivelul colectivului școlar.

COMPETENȚE SPECIFICE:

Manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți

Dezvoltare personală:

2.3. *Explorarea abilităților de relaționare cu ceilalți*

1.1. *Stabilirea unor asemănări și deosebiri între sine și ceilalți, după criterii simple*

2.2 *Transmiterea unor mesaje verbale și nonverbale simple despre propriile experiențe de viață*

Muzică și mișcare:

2.1 *Cântarea individuală sau în grup, asociind mișcarea sugerată de text și de ritm*

OBIECTIVE OPERATIONALE:

Pe parcursul și la sfârșitul activității toți copiii vor fi capabili:

O1: să se recunoască pe el însuși ca o persoană cu calități specifice;

O2:să deseneze conturul mâinii în interiorul copacului prieteniei;

O3: să diferențieze a comportamentele facilitatoare care contribuie sau nu la inițierea și păstrarea unei prietenii: cooperare, competiție, compromis;

O4: să creeze mesaje de mulțumire adresate colegilor/prietenilor.

O5 să identifice modalități de a selecta prietenii pe Internet

STRATEGII DIDACTICE:

a) *Metode și procedee:* conversația, conversația euristică, explicația, observația, exercițiul, ciorchinele

b) *Resurse materiale:* fișe, planșă, culori, jetoane, laptop, ppt, videoproiector

c) *Forme de organizare:* frontal, individual, perechi

d) *Resurse temporale:* 45 min

DEMERSUL DIDACTIC

EVENIMENT DIDACTIC	Ob. op.	CONȚINUT ȘTIINȚIFIC	STRATEGII DIDACTICE			EVALUARE
			Metode și procedee	Mij.de învă.	Forme de organizare	
1. Moment organizatoric		Se vor asigura condițiile necesare pentru desfășurarea optimă a activității: <ul style="list-style-type: none"> • pregătirea materialelor necesare; • pregătirea elevilor pentru oră; Primirea invitațiilor – coordonați de către d-na învățătoare elevii oferă fiecărui invitat o steluță cu un mesaj zâmbitor.	Conversația		Frontal	Observarea comportamentului copiilor; Corectarea ținutei;
2. Captarea atenției	O1	<u>Spargerea ghetii:- profesor de sprijin</u> “Creionul vorbitor” -elevul își spune numele însoțit de o însușire care începe cu inițiala numelui său.	Conversația	Laptop creioane	Individual Frontal	Observarea comportamentului copiilor
3. Anunțarea temei și a obiectivelor		Învățător: Astăzi, la dezvoltare personală ne vom juca și vom descoperi alte calități ale noastre și ale colegilor: <ul style="list-style-type: none"> • vom descoperi calitățile unui prieten; • vom enumera motive pentru care vrei să ai prieteni; • vom desprinde învățăminte despre prietenie din lecturile studiate. 	Explicația		Frontal	

4.Reactualizarea cunoștințelor	O1	<p>“CONCEPTUL DE TOLERANȚĂ”</p> <p>La începutul activității, prin utilizarea metodei <i>Brainstorming</i>, copiii răspund printr-un cuvânt la întrebarea “<i>Ce este un prieten?</i>”(un copil bun, te ajută...)</p>	Explicația Conversația	Flipchart markere	Frontal	Evaluarea răspunsurilor copiilor;
	O2	<p>Învățătorul pune întrebări, profesorul de sprijin completează pe flipchart răspunsurile elevilor</p>	Jocul	Fișe Creioane colorate	Individual	
	O3	<p>După anunțarea temei se împart copii în 3 grupe. (o grupă va fi asistată de către profesorul de sprijin, una de către d-na învățătoare și una de către d-na bibliotecar).</p> <p>Etape :</p> <p>1. Se decupează piesele tangram după liniile trasate și se introduc într – un plic;</p> <p>2. Fiecare echipă primește un plic cu piese și are sarcina de a colabora pentru a le asambla și a reconstitui tabloul inițial;</p> <p>Profesorul de sprijin va oferi suport elevilor care întâmpină dificultăți.</p>	Problematizarea		Pe echipe	Observarea comportamentului copiilor
	O4	<p>3. Se lipesc piesele cu scotch și fiecare echipă își desemnează un reprezentant care prezintă colegilor cuvintele descoperite;</p> <p>4. Se identifică cu întreagă clasă cuvântul cheie, respectiv ”toleranță”, împreună cu d-na învățătoare se analizează cuvintele asociate</p>		Baloane Carioci		

5.Consolidarea cunoștințelor		<p>acestui și se descoperă eventual și alți termeni cu conotație asemănătoare.</p> <p>Profesorul de sprijin va prezenta un scurt filmuleț despre siguranța pe INTERNET și despre cum trebuie să ne alegem prietenii în mediul on-line. În final filmulețul are un cântecel pe care copiii îl intonează împreună. Se va discuta despre cum se aplică conceptul de Toleranță în diferite situații. Pentru a sublinia ideea de rețea de comunicare VS toleranță D-na învățătoare va dirija jocul: "Cine seamănă cu mine?" Un copil va ieși în fața clasei și va ridica mâna dreaptă spunând ceva despre el. Copilul care are aceeași preferință se va prinde de mâna dreaptă și va continua. Jocul se sfârșește când toți copiii prinși de mână au format un cerc.</p>	Exercitiul joc	Material PPT – Siguranța pe Internet	Frontal	Evaluarea răspunsurilor copiilor;
6. Retenția și transferul		<p>Profesorul de sprijin citește elevilor Povestea omulețului de lemn- despre diferențele dintre oameni și cum trebuie să ne acceptăm unii pe alții chiar dacă suntem diferiți. D-na învățătoare discută despre importanța încrederii în sine, a cunoașterii de sine și le împarte două stelute. Pe spatele unei stelute elevii completează propoziția</p>	Conversația Joc didactic		Individual Pe echipe	Încurajează și ajută copii;

<p>7. Încheierea activității</p>	<p>„Sunt special pentru că”, iar cealaltă steluță o dăruiesc unei persoane pe care ei o consideră specială. Mai întâi elevii citesc steluțele cu „Sunt special.....”, iar apoi frontal câțiva elevi sunt rugați să precizeze cui vor dărui steluța și să argumenteze de ce persoana respectivă este specială pentru ei.</p> <p>Jocul de mișcare - Încet-repede-aleargă-profesorul de sprijin explică regulile: fiecărui participant îi corespunde un număr (1, 2 sau 3). După semnalul coordonatorului, participanții care au numărul 1 se plimbă prin încăpere, participanții care au numărul 2 merg repede, participanții care au numărul 3 aleargă.</p> <p>Etapa 1 - Participanții nu trebuie să se atingă, trebuie să se evite.</p> <p>Etapa 2 – La semnalul coordonatorului, participanții se opresc și vorbesc cu cea mai apropiată persoană.</p> <p>D-na învățătoare face aprecieri asupra modului de desfășurare a activității și a comportamentului copiilor.</p> <p>Elevii vor primi calificative.</p>				<p>Aprecieri verbale</p>
----------------------------------	--	--	--	--	--------------------------

ANEXA 1 Povestea omulețului de lemn

Într-un ținut îndepărtat locuiau niște omuleți mici, din lemn, ciopliți toți de un tâmplar pe nume Eli. Acesta își avea atelierul pe un deal, de la a cărui înălțime se vedea întreg satul. Fiecare omuleț era altfel. Unii aveau nasul mare, alții aveau ochii mari. Unii erau înalți, alții erau scunzi. Unii purtau pălărie, alții purtau costum. Însă două lucruri le erau comune: toți erau făcuți de același tâmplar și trăiau în același sat.

De dimineață până seară, zi de zi, omuleții făceau un singur lucru: lipeau etichete unul pe celălalt. Fiecare omuleț avea o cutie plină cu stelute aurii și o cutie plină cu bulinuțe negre. Cât era ziua de lungă îi vedeai pe străzile satului lipind stelute sau buline unul pe celălalt. Omuleții drăguți, din lemn lustruit și frumos vopsiți întotdeauna primeau stelute, dar aceia din lemn necizelat, cu vopsea sărită, nu primeau decât buline. Tot stelute primeau și cei talentați; unii puteau ridica greutatea deasupra capului, alții puteau sări peste cutii înalte. Mai erau unii care știau cuvinte dificile, iar alții care cântau cântece frumoase. Acestora toată lumea le dădea stelute aurii. Așa se face că unii omuleți aveau trupul plin de stelute... Ori de câte ori primeau câte o stelută se simțeau atât de bine încât își doreau să mai facă ceva că să poată primi încă una.

Alții însă nu știau să facă prea multe lucruri și aveau parte doar de buline. Pancinello era unul dintre aceștia din urmă. Tot timpul încerca să săra cât mai sus, ca alții dar întotdeauna cădea la pământ. Iar când ceilalți cum îl vedeau jos se adunau buluc în jurul lui și lipeau buline pe el. De multe ori se mai și zgâria în cădere, lucru pentru care mai primea buline negre. Iar după aceea când încerca să le explice omuleților de ce căzuse mereu spunea câte o neghiobie și toți se îngrămădeau să lipească și mai multe buline pe el.

După un timp avea atât de multe buline încât nu mai voia să iasă pe stradă, se temea că va face iar ceva anapoda: cine știe, o să-și uite pălăria sau o să calce într-o baltă... și imediat o să primească bulinuțe!!!

Adevărul este că avea atât de multe buline încât ceilalți omuleți veneau și îi lipeau altele fără nici un motiv.

„Merită mulțimea asta de buline negre”, își spuneau omuleții unii altora.

„Este clar că nu e bun de nimic!”

După un timp Pancinello a ajuns să creadă ce se spunea despre el:

„Așa este, nu sunt bun de nimic!”, își spunea el. În rarele dăți când ieșea din casă stătea cu cei care erau ca el, cu multe buline. Cu ei se simțea mai în largul lui.

Într-o zi, se întâlnește cu un omuleț total diferit de ceilalți: nu avea nici stelute, nici buline. Era din lemn și atât. Era o față pe nume Lucia. Să nu credeți că oamenii nu încercau să lipească etichete și pe ea! Încercau numai că nu rămâneau lipite ci cădeau. Fiindcă nu avea nici o bulină, unii o admirau atât de mult încât

se grăbeau să-i lipească o steluța. Dar nici una nu stătea lipită. Alții însă o priveau cu dispreț fiindcă nu avea nici o stea și atunci vroiau să îi lipească o bulină dar și aceasta cădea imediat.

„Ca ea vreau să fiu”, îi trecu prin minte lui Pancinello.

„Nu mai vreau să primesc etichete de la ceilalți!” Așa că o întrebă pe Lucia cum se face că ea nu are nicio etichetă.

„Eu cred despre mine că sunt o persoană specială și cred că și tu ești o persoană tare deosebită!” Să știi un lucru cei din jurul tău vor avea păreri diferite despre tine, dar cel mai mult contează ce crezi tu despre tine. Etichetele se lipește doar dacă le consideri importante. Dacă tu nu te respecti, nici ceilalți nu te vor respecta. Dacă tu nu te consideri important, nici ceilalți nu-ți vor acorda importanță. Dacă tu nu te iubești, nici ceilalți nu te vor iubi. Totul pornește de la tine, din interiorul tău, de la relația și comunicarea cu tine însuși. Împacă-te cu tine însuși, cu ceea ce ești tu, cu esența ființei tale, dacă vrei să-ți fie bine. Începe prin a crede că nu ești nici inferior, nici superior celorlalți. Ești TU, unic și special. Fii mândru de tine, apreciază-te, repetă-ți întruna că MERIȚI!”

„Sunt special chiar dacă nu pot ridica greutatea deasupra capului, chiar dacă nu pot sări peste cutii înalte, chiar dacă nu știu cuvinte deosebite sau cântece frumoase?”

Până să primească răspunsul Luciei, o bulină deja căzuse.

Bibliografie:

1. Ainscow Mei., (1999), **Dezvoltarea practicilor incluzive în școli - ghid managerial**, M.E.N. și UNICEF, București
2. **Cerințe speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor**, Reprezentanța Unicef, România, (1995).
3. Cozma T., Gherguț A., (2000), **Introducere în problematica Educației Integrate**, Spiru Haret, Iași
4. Gherguț A., (2005), **Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice**, Polirom, Iași,
5. Neamțu C., Gherguț A. (2000), **Psihopedagogie specială. Ghid practice pentru învățământul deschis la distanță**. Polirom, Iași.

DISTORSIUNI EMOȚIONALE

Valentina OLĂRESCU¹

Imperfecțiunile, delăsările și slăbiciunile generației în creștere, lipsa de autonomie, originalitate și inadaptabilitate – una din temele preferate discutate de părinți, psihologi, învățători, a celor care au anumită contribuție către educație.

La prima vedere, s-ar părea, nenorocirile fiecărui copil sunt într-atât de individuale, că e imposibil de vorbit la mod generalizat despre denaturările lor comportamentale. Parțial, e așa!... Ce poate fi comun între un mitocan înfumurat și un fricos disprețuit de toți? Între un codaș, un elev care mereu ia nota doi și unul străduitor, suferind de alergii? Cu toate acestea ei au multe comune. Ei au dificultăți în comportament, comunicare, toți sunt emoțional instabili.

Apariția perturbărilor emoționale întotdeauna se datorează conflictului, frământărilor interne a copilului, discrepanței, discordanței eu-lui propriu, antagonismului dorințelor, năzuințelor și trebuințelor lui. Conflictul intern este declanșat, cel mai des, de cearta dintre persoanele apropiate lui, când e în situația alegerii uneia dintre părți; incompatibilitatea exigențelor față de copil – părinții acceptă, iar școala interzice sau invers; contradicțiile dintre aspirațiile înalte și posibilitățile reale de realizare ale copilului, deseori sugerate de către părinți; nesatisfacerea necesităților vitale – de dragoste, independență ș.a. Generalizând, cele menționate mai sus, deducem că starea afectivă internă contradictorie a copilului e determinată de: 1. Revendicarea exigențelor antagoniste față de el de către surse diferite sau una și aceeași (părinții contravin sie-și – ba permițând, ba interzicând una și aceeași). 2. Revendicarea exigențelor neadecvate, care nu corespund posibilităților reale ale copilului. 3. Revendicarea exigențelor negative, care umiliesc demnitatea copilului, punându-l în situație de dependență. În toate trei cazuri apare (se naște) sentimentul “pierderii punctului de sprijin”, perimarea scopurilor în viață, nehotărâre, incertitudine față de cei din jur.

Problemele la care o mare parte din părinți solicită consultația psihologului sunt legate de instabilitatea emoțională a copilului, care crează dificultăți în instruire și educație. Noțiunea de “instabilitate psihică” are mai multe înțelesuri. Persoanele instabile sunt numite diferit: “fără voință”, “cu voință diminuată, slabă”, “hipersugestibile”, “cu dispoziție variabilă”, “reactiv-labili”. Unii autori remarcă labilitatea sferei emoționale, alții insuficiența și imperfecțiunea deprinderilor volitive; alții menționează instabilitate în ambele sfere ale activității psihice-emoțional-volitivă.

A.E.Licico (Лебединская К.С., Никольская О.С. и др., 1988) atribue instabilitatea psihică către instabilitatea emoțională – o plasează în cadrul

¹ conf., dr., UPSC Ion Creangă

variației de dispoziție. Instabilitatea psihică, Suhareva G.E., consideră că e generată de infantilismul psihic parțial, iar persoanele instabile le categorizează către variantele reținerii în dezvoltarea psihică, ce se exprimă prin imaturitatea sferei afectiv-volitivă. Imperfecțiunea dezvoltării formelor superioare ale activității volitive crează impedimente de adaptabilitate în mediu. Imaturitatea emoțională denotă insuficiența motivațională, imposibilitatea inhibiției atracțiilor, abținerii față de dorințele spontane.

Clinica instabilității psihice e descrisă pentru fiecare grup nozologic de persoane. Foarte elocvent, detaliat se expune constituirea anormală a personalității condiționată de factori psihosociogeni – educație incorectă, lipsă de supraveghere. Deosebit de important e diagnosticul stării psihice interne a copilului, cunoașterea lumii interne, cotrăirea stării emoționale a lui. Personalitatea emoțional instabilă poate fi recuperată pasiv, prin crearea condițiilor de mediu favorabile cu preponderență la vârsta copilăriei și preadolescenței.

Reacțiile comportamentale specifice copiilor, care, în fond determină conduita, evidențiate de Lebedinskaia K.S. (Лебединская К.С., Никольская О.С. и др., 1988), sunt: reacții de refuz – ele se relevă prin forme obișnuite de conduită: comunicare, relaționare, atitudinale, aptitudinale, învățare. Substrat favorabil, declanșator al acestui tip de reacții îl constituie schimbul condițiilor de viață (depărtarea de familie, schimbul grădiniței, școlii), iar instabilitatea psihică, trăsăturile nevrotice, inhibitive energizează și mai mult reacțiile de refuz; reacții de opoziție, de protest – care constau în contrapunerea conduitei sale celei cerute, adecvate: demonstrativitatea sfidătoare, fapte stupide, evadări, furturi; reacții de imitare – imitarea persoanelor apropiate: adolescenții imită o persoană impunătoare idealurilor sale; reacții compensate – care rezidă în tendința de a completa insolvabilitatea dintr-o anumită direcție prin alta; reacții de hipercompensare – ce se exprimă prin năzuința atingerii succesului în acea sferă, în care copilul simte fragilitate, insolvabilitate, iar în condiții nefavorabile are conduită asocial.

Reacțiile comportamentale evidențiate se păstrează și la vârsta pubertății la care se anexează încă câteva: reacții de emancipare – aspirația puberului spre independență, evadarea de sub tutela adulților. În aspect negativ ele se manifestă prin fugă de acasă, școală, explozii afective împotriva părinților, pedagogilor. Pe fondalul insuficienței cerebrale emancipația se polarizează: fie lipsește, fie atinge niveluri înalte (hipo-hiper-emancipare); reacții de “imitare negativă” – reprezintă un comportament contradictoriu conduitei indecente al altor membri a familiei, astfel manifestând reacții de emancipație, năzuință spre independență, autonomie; reacții de grupare (interese de gașcă) – tendință de a se uni mai mulți preadolescenți în grupuri cu un anumit stil de conduită, de interrelații. În condiții sociale vulnerabile apare pericolul comportamentului asocial; reacții de atracție (hobby-uri) – ele reflectă structura internă a personalității preadolescentului –

ocupații sportive, jocuri azarte, colecții, specifice mai mult băieților, fetele preferă activități intelectual – estetice: muzică, literatură, artă; reacții de “libido”, plăcere (sexualitate), ce se caracterizează prin creșterea interesului față de viața sexuală și chiar practicării lui.

Orice reacție de protest, negativism, îndărătnicie din partea copilului este primită în țepi de către cei adulți: “Cum se poate?”, “Cum îndrăznești?”, ș.a., dar nicidecum nu înțeleg, că ele sunt un strigăt pentru a li se acorda atenție, e solicitarea ajutorului, e o dovadă a reprimării dorințelor copilului. Prin reacții, copilul își apără propria persoană, la început inconștient, mai apoi conștient. Ele sunt bariere psihologice, mecanisme de apărare și fiecare se formează la început pentru însușirea, iar apoi și stăpânirea impulsurilor instinctive concrete, fiind generate și determinate la/de o anumită etapă a evoluției psihice individuale.

Când se includ reacțiile, mecanismele de apărare? Mai cu seamă atunci, când are loc respingerea emoțională ascunsă, indirectă a copilului. În acel moment are loc formarea unui focar de tensionare. Dacă focarul nu se epuizează se produce suprapunerea de focare noi, ce sfârșește cu închistarea lui, adică păstrarea îndelungată în stare activă – dominatoare.

Toate reacțiile comportamentale atestare sunt considerate atât adecvate, cât și patologice la vârsta respectivă, necesitând intervenție psihologică. V.V.Kovaleov, evidențiază drept criterii al reacțiilor comportamentale patologice la etapa copilăriei – aria de extindere extramediu în care s-au format, asocierea perturbărilor nevrotice și dezadaptabilitatea socială. Criterii psihopatologice de reactivitate la etapa pubertății, asemănătoare celor enumerate anterior, evidențiază și A.E.Licico (Личко, А. Е., 1983): intensificarea perturbațiilor, înclinație către generalizare, ceea ce înseamnă posibilitatea apariției lor în diverse situații sub influența stimulilor neadecvați; înclinație înspre formarea unui caracter stereotipic, patologic stabil; tendința de a depăși “limita psihologică admisibilă” devierilor în comportament; înclinație înspre agravarea dezadaptării sociale.

Formele pubertății nepatologice de conduită sunt cele mai frecvente surse a dezadaptării școlare. Diferențierea formelor patologice și nepatologice de conduită prezintă unele dificultăți, însă este necesară, deoarece formele nepatologice comportamentale necesită reeducare, psihoterapie; formele patologice solicită eforturi comune – psihoterapie și tratament medicamentos. În cazuistica perturbărilor comportamentale frecvent se evidențiază starea de anxietate, alarmantă, de neliniște a copilului, care contribuie la apariția nevrozei – o boală de care suferă atât fizicul, cât și spiritualul personalității, ca urmare a traumelor psihice puternice. Realmente, nevroza este condiționată atât de factori psihologici, cât și biologici.

Majoritatea investigatorilor nevrozei susțin ideea despre influența interrelațiilor din familie asupra dezvoltării personalității la etapa copilăriei. Este adevărat, că atitudinea severă și injustă în familie față de copil soldează prin

instalarea stării bolnăvicioase – alienate; atitudinea exagerat de indulgentă – emoționalitate exagerată; revendicarea exigențelor excesive – hipersensibilitate. S.Fainberg expune următoarele contrapuneri: educația în condiții dure, aspre, însă cu exigențe contraveniente este predispozantă nevrozei obsesive și psihoastenice; educația însoțită de atenție excesivă cu satisfacerea oricărei dorințe favorizează dezvoltarea trăsăturilor isterice de caracter, emotivitate ridicată lipsită de autocontrol; cerințele neadecvate posibilităților de realizare a copilului, provoacă neurastenia. E.Suhareva descrie consecințele educației contradictorii și umilitoare care se manifestă relevă prin tipul de comportament agresiv, de apărare cu excitabilitate înaltă și instabilitate; educația despotică – formează tipul comportamental pasiv de apărare, exprimat prin inertitate, rigiditate, incertitudine, dependență; hipertutelarea e predispozantă tipului infantilizant de conduită cu reacții afective puternice, agresivitate, instabilitate. V.Ghindichin evidențiază următoarele forme educaționale cu tipurile caracteriale rezultante: educația de tipul “cenușăresei” dezvoltă caracter inhibant, rigid, inert; hipotutelarea – caracter excitabil, explozibil; educația tip “idol” al familiei – caracter isteric; educația alintătoare, ocrotitoare – dezvoltă sentimentul de inferioritate, tendințe de dominare până la tiranie; atitudinea respingătoare, dezgustătoare a părinților față de copii, soldează prin dezvoltarea nevrotică profundă; educația oscilatorie (azi permite mâine interzice) – provoacă stări afective pronunțate de natură nevrotică, neurastenie; toate tipurile de educație incorectă – dificultăți în adaptarea socială. E.S.Șefer studiază tactica educațională a părinților conducându-se de două criterii: căldură, dragoste (acceptare); ură (respingere, părăsire); control (limitare, constrângere); autonomie (aprobare, îngăduință, permisiune). Autorul concluzionează, că părinții democrați, la fel și cei permisivi se clasează înalt pe scala căldurii și permisiunii, fiind anticipați, depășiți de părinții permisivi. Părinții autoritari ocupă poziție înaltă pe scala ostilității și constrângerii. Copiii părinților calzi, aprobativi relevă activism sporit, certitudine socială și independență, amabilitate, bunăvoință, constructivitate, creativitate uneori tendință de a conduce, a fi lider; copiii părinților calzi – constrictivi exprimă dependență parțială, sunt mai puțin prietenoși, mai ostili în propriile fantezii paralele cu inagresivitate, puțin dominanți (lideri).

Părinții ostili – constrictivi se proiectează asupra copiilor, aceștia devenind răutăcioși, neavând posibilitate de a-și exprima ostilitatea acumulată. Comportamentul părinților înlesnește apariția neurozei la copii, îngreunează relațiile cu semenii, facilitează timiditatea, pudoarea, izolarea socială. Părinții ostili – permisivi facilitează formarea comportamentului agresiv și dificil controlabil. G.Steiner generalizând rezultatele obținute de alți cercetători, remarcă că cu cât mai puțină gingășie, grijă și căldură primește copilul din partea părinților, cu atât mai încet se maturizează ca personalitate, cu atât mai mult este

înclinat spre pasivitate și apatie, și există probabilitatea constituirii unui caracter slab.

A.I.Zaharov (Личко, А. Е., 1983) prezintă rezultate tangențiale celor expuse anterior cu unele completări, pe care le enumerăm: acceptarea și constrângerea din partea părinților antrenează un comportament dependent (sugestibilitate, conformism paralel cu adaptabilitatea adecvată) din partea copilului; neacceptarea și constrângerea conduce la dezvoltarea trăsăturilor rigide de personalitate (pudoare, anxietate, timiditate, introversiune, adaptare socială dificilă); atitudinea de neacceptare și constrictiv-permisivă (variabilă) rezultă printr-un comportament instabil și impulsiv; atitudinea acceptabilă /neacceptabilă și permisivă / constrictivă conduce la constituirea trăsăturilor iritabile de personalitate; neacceptarea îmbinată cu constrângerea sau permisivitatea și caracterul contradictoriu în acțiuni soldează prin apariția agresivității.

Autorul separat analizează influența modului de educație asupra dezvoltării autonomiei copilului, independenței: acceptarea și permisivitatea generează un comportament autonom, independent; neacceptarea și constrângerea conduce la o autonomie selectivă în unele sfere ale activității vitale; acceptarea și constrângerea niciodată nu facilitează autonomia, ci demarează un comportament dependent; neacceptarea și constrângerea soldează prin dezvoltarea nevrotică a personalității. Pe de o altă parte, hiperacceptarea și permisiunea contradictorie conduc la formarea personalității neuroticoisterice.

Rezumând cele relatate remarcăm că neacceptarea și constrângerea copiilor de către părinți se răsfrânge negativ asupra lor generând agresivitate, dezadaptabilitate socială, perturbări nevrotice.

Bibliografie:

1. Захаров А И., (2006), **Игра как способ преодоления неврозов у детей**. Спб: Каро, 416 с
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. и др., (1988), **Дети с нарушениями общения**. М.,
3. Личко, А. Е., (1983), **Психопатии и акцентуации характера у подростков**. (2-е изд.). Л.: Медицина.

MÂNA - AL DOILEA ORGAN AL VORBIRII

Pelivan Ala¹

Daca e să mă întrebe cineva care este cea mai eficientă metodă de educare, i-aș spune: răbdare...

Începuturile mele pe tărâmul pedagogic fiind foarte variate au dus la cauza căutării și descoperirii celor mai potrivite strategii în corecția și ameliorarea defectelor de vorbire la copii. Am ajuns la concluzia, că dacă un copil întârzie să vorbească e și pricina unei dezvoltări slabe a motoricii fine.

Despre dezvoltarea motricității fine la copii ne vorbesc psihologii, logopezii, revistele pentru părinți, programele TV dedicate creșterii copilului. În dorința de a oferi copiilor mei o dezvoltare armonioasă am studiat acest subiect și vreau să mă împărtășesc cu cunoștințele mele dobândite.

De ce este atât de important să acordăm o atenție sporită dezvoltării motricității fine ?

Aceasta se explică prin faptul, că zona creierului responsabilă pentru mișcarea degetelor ocupă o treime din acesta, iar în jurul ei se află zonele responsabile pentru vorbire, înțelegerea vorbirii, concentrare și atenție, memorie, gândire. În momentul efectuării exercițiilor terminațiile nervoase aflate în vârful degetelor trimit impulsuri către celelalte zone, stimulând în așa mod dezvoltarea acestora.

V. Suhomlinschii menționa, că lucrul asupra dezvoltării motoricii fine a copilului trebuie de început cât mai timpuriu. Sursele capacităților și talentelor copiilor se află la vârful degetelor. De la degete figurat vorbind curg niște râulețe deosebit de subțiri, care nutresc izvorul gândirii creative.

Alt cunoscut cercetător al vorbirii copilului M.Colițova scrie: „Mișcările degetelor din punct de vedere istoric pe parcursul dezvoltării omenirii s-au dovedit a fi strâns legate de funcția verbală”.(Кольцова, М., 2009, с. 85).

Deci, evoluția dezvoltării vorbirii copilului pornește de la dezvoltarea mișcării degetelor, apoi articularea silabelor, pronunțarea cuvintelor monosilabice, bisilabice, polisilabice, enunț. În așa fel, avem temei de a considera mâna ca organ al vorbirii, la fel ca aparatul articulator.

Azi la majoritatea copiilor se observă întârziere de vorbire paralel cu nedezvoltarea motricității fine, nu au deprinderi de încheiere a nsturilor, capacități de legare a șireturilor, de mănuierea creionului, foarfecului...

Prin urmare, putem spune, că dacă un copil întârzie să vorbească, în majoritatea cazurilor acesta este rezultatul unei dezvoltări slabe, insuficiente a motoricii fine.

¹ Instituția preșcolară nr.150, Chișinău, Moldova

Cum încep să dezvolt eu la copii motricitatea fină în lucrul corecțional - recuperativ?

Prin jocuri, exerciții, manipulații, care sunt accesibile și atractive. Ele pot fi etape atât ale activităților individuale, cât și frontale. Propun câteva activități, doresc să precizez, că ele sunt inspirate din pedagogia Montessori. Maria Montessori a pus un accent deosebit pe activități, care dezvoltă motricitatea fină la copiii preșcolari.

În cadrul unei activități, de exemplu de cultură sonoră, eu planific câteva momente de dezvoltare a motricității fine a mâinii cum ar fi: automasajul punctiform al degetelor, jocuri cu degetelele mâinii, logoritmice, exerciții însoțite de poezii scurte, ritmice, construirea literei din materiale accesibile, desenul, înșirarea pe sârmă. Folosesc jucăriile, care presupun mănuire, sortare, rotire, invărtire, așezare, construire și care necesită coordonarea simultană a ochilor, mâinilor și creierului.

Am creat mai multe cărți senzoriale, care cuprind diverse exerciții pentru degete. Copiii cu mare entuziasm îmbracă păpușa, spală hainele, le întind pe sfoară, culeg fructele din copaci și le sortează după mărime și culoare. Concomitent lucrez și la îmbogățirea vocabularului, la alcătuirea enunțurilor, la folosirea corectă a formelor gramaticale. Cu succes folosesc la activitățile logopedice planșe cu litere create de copii. Fiecare sunet pronunțat incorect este impostat corect, apoi semnul lui grafic este aplicat pe hârtie prin diverse tehnici creative. Copiii întind plastelina pe literă cu ajutorul degetului mare și arătător, rup mici bucăți de hârtie colorată, utilizează materiale din natură și înfrumusețează litera. Câtă plăcere radiază pe chipul copilului!

Asemenea tehnici cu succes sunt folosite de către logopezi în lucrul cu copiii cu tulburări de limbaj și în acest domeniu s-a acumulat o bogată experiență. Fără îndoială, ele sunt binevenite și în lucrul cu copiii din grupele de masă.

Din cele spuse, rezultă importanța problemei – a dezvoltării motricității fine a mâinii copilului cu tulburări de limbaj și necesitatea elaborării diferitor mijloace de antrenare a degetelor mâinii.

Aș dori să menționez, că la început cei mici sunt foarte stângaci. Am mare răbdare până ce copiii reușesc să stăpânească mecanismul coordonării vizuale și motrice. Dacă cei mici dau semne de frustrare sau doresc să renunțe, îi las să renunțe și revin într-un alt moment al zilei sau în ziua următoare. Folosesc multe cuvinte de încurajare și îmi exprim deschis entuziasmul pentru fiecare reușită, cât de mică. Odată stăpânită mișcarea, cei mici sunt captivați și doresc să încerce și cu alt tip de materiale. Încurajez, încurajez și iar încurajez. Aceste exerciții sunt grozave pentru antrenarea musculaturii fine, așa că încurajez perseverența și pun accentul pe autoexpirarea creativă a copiilor, datorită căreia are loc scoaterea încordării interioare și corectarea căilor de dezvoltare la nivel inconștient-simbolic. Este nevoie doar să îl încurajez continuu în eforturile lui

de a explora mediul și copilul se aventurează în cele mai grele activități, chiar dacă nu are aptitudinile necesare.

Concluzie

Dezvoltarea motricității fine duce la îmbunătățirea vorbirii, ea devine mai ritmică, colorată, emoțională, se ridică nivelul controlului asupra mișcărilor îndeplinite. Prin intermediul acestora dezvolt memoria, deoarece copilul învață să memoreze diferite poziții ale mâinilor și o anumită consecutivitate a mișcărilor. La fel dezvolt fantezia și imaginația. Copilul devine încrezut în puterile proprii, mai sociabil, este fericit să-și împărtășească capacitățile acumulate cu semenii săi.

Bibliografie:

1. Jurcău, E. (1989), **Cum vorbesc copiii noștri**, Cluj-Napoca.
2. Olărescu, V.(1996), **Particularitățile psihomotricii elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică**, Chișinău.
3. Olărescu, V.(2008), **Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic**.
4. Povorozniuc, M., Năvoloacă, Z.(2007), **Ghid logopedic**, Chișinău.
5. Vrajmaș, E.(2007), **Să învățăm cu plăcere**, București.
6. Vrajmaș, E., Oprea V.(2011), **Să învățăm cu plăcere**, București.
7. Vrajmaș, E., Stănică C.(1997), **Terapia tulburărilor de limbaj**, București.
8. Vrînceanu, M., Pelivan, V.(2013), **Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în instituția preșcolară**, Chișinău.
9. Бородаева, Л. Педагогическая система Марии Монтессори: учебное пособие.
10. Кольцова, М.(2009), **Ребенок учится говорить**, Москва.
11. Сухомлинский, В.(1982), **О воспитании**, Москва: Политическая литература.

DISCIPLINAREA POZITIVĂ ÎN RELAȚIA PEDAGOG - ELEVI INTERNI

Prelipceanu Mioara¹

Ce este disciplina pozitivă?

Educarea copiilor reprezintă unul dintre cele mai importante roluri pe care le are adultul, fie că este specialist sau părinte. Educarea eficientă este forma prin care copiii învață comportamente pozitive pentru tot restul vieții, îi ajută să crească și să se dezvolte într-un mod echilibrat și sănătos din punct de vedere emoțional și social. Educarea copilului presupune învățarea de comportamente pozitive și nu este o metodă de „supunere” a copilului la regulile impuse de adult. Procesul educației trebuie să se bazeze pe dezvoltarea încrederii în sine a copilului.

Termenul de „disciplină” este înrudit cu termenul de „discipol”. Discipolul este o persoană care urmează învățăturile și stilul de viață al altei persoane, urmând modelul comportamentului său în diferite situații. Prin urmare, „a disciplina” înseamnă „a învăța”.

Disciplina pozitivă este o modalitate de a schimba comportamentele nedorite la copii prin întărirea acelor aspecte pe care vrem să le obținem mai des, și nu prin sancționarea acțiunilor care nu ne plac la copil. Astfel, pe lângă faptul că vor crește considerabil șansele unei schimbări pozitive, copilul va avea sentimentul valorii proprii persoane, va primi acea „*hrană emoțională*” atât de necesară pentru evoluția sa. De obicei, părinții sunt preocupați mai mult de eliminarea comportamentului nedorit și mai puțin de cultivarea comportamentului dorit. Disciplina pozitivă cuprinde mai mult decât abordarea comportamentelor problematice. Disciplina pozitivă se referă și la încurajarea și învățarea unor comportamente și atitudini adaptive. Dar acest segment al educației copilului este deseori neglijat de către părinți care se concentrează în special asupra pedepsirii comportamentelor nedorite. Deseori, disciplina este confundată cu pedeapsa.

Îndată ce ți-ai dat seama că există o problemă, este deosebit de important să o monitorizezi și să observi cum se manifestă înainte de a încerca să o rezolvi. În acest mod vei simți că ai situația sub control. Anterior acestei etape, primul pas important îl constituie acela de a afla dacă te afli într-o stare mentală adecvată pentru a înțelege și rezolva problema cu care vă confrunțați tu și copilul tău, deoarece, dacă vei porni de la ideea: „*copilul meu este o problemă*”, atunci copilul tău va rămâne o problemă. Dacă îți etichetezi copilul ca fiind „*un monstru, scăpat din mână, greu de stăpânit, un mic tiran, cel care face ce vrea*”

¹ (Psiho)Pedagog, Liceul ”Ștefan Procopiu”, Vaslui;

cu noi, cel care face ce vrea cu mine” și continui să crezi că este cu adevărat așa cum l-ai etichetat, copilul va continua să fie cu adevărat tot ceea ce crezi tu că este. Fenomenul se numește **profeția care se îndeplinește de la sine**. Părerea pe care o ai despre o persoană se transmite prin comportamentul tău acelei persoane, care își ia măsuri pentru a se comporta conform așteptărilor tale.

Oldham și colaboratorii săi (1978)...afirmând că, dacă un client este capabil să facă schimbări mici la nivelul perspectivei sale, atunci, în consecință, situația din lumea interioară a clientului se schimbă.

Disciplinarea pozitivă:

- reprezintă o serie de măsuri folosite de adulți pentru a contura comportamentul unui copil și a impune anumite norme, pentru a stabili limite și a educa. Ea nu presupune folosirea violenței, deși poate include impunerea unor penalități dar nonviolente.

- înseamnă focalizarea pe comportament și nu pe persoană.

- înseamnă învățarea unor comportamente oferind copilului cât mai multe oportunități de învățare, a unor abilități esențiale pentru a deveni un copil responsabil și autonom, independent.

- înseamnă focalizarea pe aspectele pozitive ale unui comportament. Copii au nevoie pentru a învăța comportamente să știe ce anume au făcut bine, au nevoie de întărire/recompensare constantă, frecventă.

- se bazează pe autoritatea pozitivă.

- presupune participarea copilului la luarea unor decizii.

- se bazează pe construirea unor relații de respect mutual între părinți și copii.

- înseamnă comunicarea clară a regulilor, așteptărilor și limitelor.

Comportamentul inadecvat al copiilor

Adulții se îngrijorează atunci când copii devin obraznici și au comportamente inadecvate. Mulți oameni cred că copii s-au născut cu probleme de comportament sau că acestea se datorează unor factori externi precum faptul că au fost alintați de părinți sau că provin dintr-o familie „rea”. Orice comportament are un anumit scop, fiind determinat de o anumită cauză. Prin identificarea cauzei și/sau a scopului comportamentelor negative, adulții înțeleg de ce copii se comportă astfel și vor ști ce trebuie să facă pentru a acționa în mod eficient și adecvat. Trebuie menționat faptul că în multe cazuri copiii nu sunt conștienți de cauzele care stau la baza comportamentelor lor inadecvate.

De multe ori, comportamentele inadecvate ale copilului exprimă nevoia sa de afecțiune și atenție din partea părinților și adulților. De exemplu, adulții au tendința de a căuta atenție din partea colegilor. Atunci când nu poate atrage atenția prin note bune sau premii, adolescentul va căuta alte modalități, precum perturbarea activității la clasă. De cele mai multe ori, pentru a opri aceste abateri,

adultul îl va pedepsi pe copil. Cu toate acestea, copilul obține ceea ce dorește: atenția adultului. Drept urmare, ei vor repeta aceste comportamente.

De mici, copiii conștientizează faptul că, prin acțiunile lor, pot influența lumea din jurul lor. Dorința de a testa puterea este ceva natural. Dar unii copii cred că sunt importanți pentru ceilalți atunci când îi pot manipula. Din acest motiv, copiii depășesc deseori limitele și îi provoacă pe adulți care au tendința de a pedepsi. Alteori, copilul apelează la lupta pentru putere atunci când are impresia că încercările sale de a atrage atenția nu au dat roade.

Un copil care se crede învins în lupta pentru putere se simte umilit și rănit și poate căuta răzbunare prin cuvinte și acțiuni ostile, prin refuzul de a coopera, prin subminarea autorității adulților (părinți, bunici, învățători).

Un copil poate crede că nu este la înălțimea așteptărilor adulților iar sentimentele de inadecvare pot fi exprimate prin retragere. Pentru a evita eșecul, copilul va refuza sarcinile pe care crede că nu le poate îndeplini. Tachinarea copilului sau încercarea de a-l provoca să facă o treabă mai bună îl poate determina pe copil să se simtă și mai puțin capabil și mai puțin apreciat. În unele cazuri, se ajunge la deprimare.

Etapele esențiale ale intervenției ameliorative la nivelul școlii presupun următorii pași:

- A. Definirea și identificarea problemelor;
- B. Identificarea alternativelor;
- C. Alegerea direcțiilor de acțiune;
- D. Alocarea resurselor;
- E. Derularea activităților;
- F. Monitorizare și evaluare;
- G. Diseminare și reinițiere.

C. Alegerea direcțiilor de acțiune:

Pentru a realiza o intervenție adecvată, în primul rând trebuie să identificăm profilul elevului violent:

Profilul elevului violent:

Profil 1: „*Ești al nimănui*”;

Profil 2: „*Descurcă-te cum poți în viață*”;

Profil 3: „*Fie ce-o fi*”;

Profil 4: „*Viața este o junglă. În viață îți ajută tare mult să știi să te bați*”.

Profil 1. „Ești al nimănui!”

- ✓ Neglijat de părinți, crescut de vreo bunică;
- ✓ Părinții nu comunică;
- ✓ Influențat mult de anturaj;
- ✓ Indisciplinat, lipsa unei educații din familie;
- ✓ Experiența violenței în familie;

- ✓ Ne-empatic, fericit, mulțumit, dar relativ nesigur;
- ✓ Impulsiv, lipsa controlului de sine;
- ✓ Răzbunător.

Profil 2: „Descurcă-te cum poți în viață!”;

- ✓ Părinții nu valorizează școala, nu au avut o relație cu școala;
- ✓ Părinți violenți;
- ✓ Victimizat de profesori;
- ✓ Critic față de profesori;
- ✓ Violență cotidiană manifestată în orice interacțiune socială;
- ✓ Plăcerea de a fi diferit, de a impresiona pe ceilalți;
- ✓ Ne-empatic;
- ✓ Se descurcă, face bani din orice;

Profil 3: „Fie ce-o fi!”

- ✓ Neglijat de părinți;
- ✓ Resemnăt, sărac, solitar;
- ✓ Violent pentru auto apărare;
- ✓ Sentimentul de victimă;
- ✓ Carența afectivă parentală;

Profil 4: „Viața este o junglă. În viață îți ajută tare mult să știi să te bați.”

- ✓ Părinți – model de violență, violența fiind o condiție de reușită în viață;
- ✓ Critic la adresa profesorilor;
- ✓ Auto-etichetă-excentric;
- ✓ Neglijat de părinți;
- ✓ Răzbunător, impulsiv, lipsă de control;
- ✓ Gustul riscului, consumă alcool;
- ✓ Acordă virilității semnificație doar prin adoptarea violenței fizice;

Caracteristicile victimei

- Victima, o persoană expusă în mod repetat agresivității din partea colegilor (atacuri-fizice, verbale, psihologice);
- Copilul face parte din categoria persoanelor cu vulnerabilitate victimală crescută din cauza particularităților psihocomportamentale și de vârstă specifice.
 - Nu dispune aproape deloc de posibilități fizice și psihice de apărare;
 - Anticipează în mică măsură/deloc atât propriile comportamente cât și pe cele ale altora (în special ale adulților);
 - Dispune de o capacitate redusă de înțelegere a consecințelor acțiunilor proprii sau ale altora;
 - Discerne cu dificultate intențiile rele de cele bune;

- Prezintă un grad înalt de sugestibilitate, credibilitate;

Tipuri de victime

Victima pasivă sau supusă: slabă din punct de vedere fizic, nivel scăzut de coordonare fizică, slabi la sport, nu are prieteni, nesigură, plânge ușor, relaționează mai bine cu adulții;

Victima provocatoare: majoritatea sunt băieți, tentați să riposteze violent când sunt victimizați, hiperactivi, neastâmpărați, lipsiți de tact, îi irită pe cei din jur, nu au capacitatea de a dezvolta relații cu adulții sau copiii.

Semnale de alertă pentru elevul victimă

- Se întoarce de la școală cu haine, cărți sau alte bunuri rupte, stricate sau chiar fără acestea;
- Prezintă răni inexplicabile, precum contuzii, vânătăi, tăieturi sau zgârieturi;
- Nu aduce niciodată prieteni acasă, după orele de școală, petrecându-și singur timpul liber;
- Pare să se teamă să meargă la școală;
alege un drum mai lung sau neobișnuit pentru a se duce și a veni de la școală;
- Nu are poftă de mâncare, prezintă dureri de cap și/stomac, care se manifestă în special după orele de școală;
- Se întâmplă să ceară mai mulți bani decât alocă părinții în mod obișnuit;
- Este anxios, abătut, nefericit, depresiv, înlăcrimat când se întoarce de la școală;
- Nu doarme bine;
- Și-a pierdut interesul pentru activitatea școlară și, ca urmare, se observă o diminuare a performanțelor școlare;
- I se întâmplă să vorbească despre sinucidere sau are tentative în acest sens.

Intervenția propriu-zisă: Disciplinarea pozitivă – Metoda alternativă de educare și intervenție

Disciplinarea copiilor reprezintă unul dintre cele mai importante și frumoase roluri, de formator, pe care le are educatorul/pedagogul, probabil și cel mai dificil, dar care nu se poate bucura prea mult timp de munca/creația sa, întrucât copiii își iau zborul după terminarea școlii.

Când un adult îi spune unui copil «nu ți-ai făcut temele bine!» sau «ai greșit!», «ești obraznic și neascultător!», copilul nu știe cât anume a făcut bine din comportamentul lui și cât mai are de schimbat!

Pedeapsa nu face decât să elimine pentru moment un comportament, însă nu îl învață pe copil cum să realizeze comportamentul în parametrii acceptați. Pedepsa este o formă de atac la persoană și o formă de abuz.

Atât adulții cât și copiii își schimbă comportamentul atât timp cât li se oferă un feedback pozitiv decât unul negativ. Ne este mult mai util să ni se spună cât am realizat dintr-o sarcină/acțiune decât să fim pedepsiți.

Dezvoltarea încrederii în sine a copilului este baza oricărui proces de învățare și mai ales a învățării de comportamente. Când vă propuneți să îl învățați pe copil un comportament gândiți-vă în primul rând la modul în care vorbiți cu copilul și ce mesaje îi transmiteți copilului.

Cei mai mulți experți consideră că, comportamentele inadecvate ale copiilor pot fi împărțite în patru mari categorii, în funcție de cauza principală care le determină: nevoia de atenție, puterea sau lupta pentru putere, răzbunarea, resemnarea.

Ce ar trebui să facă un adult în loc să aplice pedeapsa?

În cazul comportamentului care este determinat de nevoia de atenție, adultul trebuie:

- să ignore, atunci când se poate comportamentul inadecvat al copilului și să-i acorde atenție atunci când acesta se comportă adecvat;
- să se uite sever spre copil fără a-i adresa vreun cuvânt;
- să redirectioneze copilul spre un comportament pozitiv;
- să-i reamintească copilului sarcinile care trebuie îndeplinite, să-i dea libertatea de alegere;
- să aplice consecințele logice ale faptelor copilului;
- să stabilească un program în care adultul va petrece mai mult timp cu copilul.

În cazul în care comportamentul este determinat de putere, adultul trebuie:

- să rămână calm și să nu se implice în lupta pentru putere, lăsând copilul să se liniștească; nu uitați că pentru o ceartă este nevoie de două persoane;
- să încurajeze cooperarea și să-i arate copilului că-i înțelege sentimentele, să împărtășească sentimentele lui referitoare la asemenea situații, să discute cu el cum ar putea fi evitate în viitor asemenea probleme;
- să-i amintească copilului că ar putea să-și utilizeze puterea într-un mod mai constructiv; dacă veți compromite puterea copilului, acesta va încerca din nou să o testeze;
- să stabilească un program în care adultul va petrece mai mult timp cu copilul.

În cazul în care comportamentul este determinat de răzbunare, adultul trebuie:

- să rămână calm și să evite pedeapsa;
- să aibă o atitudine prietenoasă cât timp așteaptă ca copilul să se liniștească;

- să încurajeze cooperarea în vederea rezolvării problemelor, să construiască încrederea în relația cu el;
- să-i arate copilului că este iubit și respectat;
- să stabilească un program în care adultul va petrece mai mult timp cu copilul.

În cazul în care comportamentul este determinat de resemnare, adultul trebuie:

- să se abțină de la denigrare și critică;
- să stabilească ore suplimentare de studiu;
- să împartă o sarcină în pași mici;
- să încurajeze copilul atunci când realizează o parte din sarcină, chiar dacă este cea mai ușoară;
- să sublinieze punctele tari ale copilului;
- să nu arate milă excesivă;
- să stabilească un program în care adultul va petrece mai mult timp cu copilul.

Când copiii se comportă în mod inadecvat, adulții pot apela la diverse măsuri pentru a le opri. Unele metode pot avea efecte pozitive, altele negative. Toate cele patru tipuri de cauze/scopuri care stau la baza comportamentelor inadecvate ale copiilor îi pot determina pe adulți să aplice pedepse fizice și mentale. Iată care sunt principiile cheie pe care le pot aplica adulții pentru gestionarea eficientă a acestor situații: calm, înțelegerea și respectarea copilului, aplicarea tehnicilor de disciplinare pozitivă. Atunci când copiii îi pun pe adulți la încercare, pentru a nu se crea un cerc vicios, adulții trebuie să cunoască intențiile nedecarate ale acțiunilor copiilor. Apariția unui comportament insistent al unui copil vrea să atragă atenția adultului spre ceea ce vrea să exprime în realitate copilul. Adulții trebuie să aibă mereu răbdarea și blândețea de a vedea dincolo de ceea ce face și ceea ce spune un copil.

Cum puteți face acest lucru:

- ✓ Prin focalizarea pe aspecte pozitive ale copilului. *„Bravo ai reușit!”*;
- ✓ Prin atenția acordată progreselor făcute de copil și a aspectelor pozitive ale situației. *„Apreciez modul în care ai rezolvat...”*;
- ✓ Prin acceptarea diferențelor individuale – fiecare copil învață un comportament și reacționează diferit într-o situație. *„Mă bucur când tu...”*;
- ✓ Prin încrederea zilnică pe care i-o acordați;
- ✓ Prin așteptări realiste față de copil, așteptări adaptate nevoilor și potențialului lui de dezvoltare. *„Sunt mândru/ă când...”*; Prin evitarea comparațiilor și competiției dintre copii. *„Pentru mine ești special!”*;
- ✓ Prin întărire/recompensare constantă, frecventă;

Care sunt principiile de bază ale învățării unui comportament sau ale disciplinării eficiente?

Este nevoie de ghidaj, atenție și încurajare. Rolul adultului este de a-i oferi copilului cât mai multe oportunități de învățare a acelor abilități esențiale pentru a deveni un copil responsabil și autonom.

Disciplinarea înseamnă focalizarea pe aspectele pozitive ale unui comportament.

Părinții au tendința de a acorda mai multă atenție comportamentelor inadecvate ale copiilor. În schimb, comportamentele adecvate care nu creează probleme sunt deseori ignorate. Un comportament al copilului care nu primește atenție din partea adultului, începe să se manifeste din ce în ce mai puțin. Din acest motiv, adulții trebuie să acorde mai multă atenție comportamentelor adecvate/pozitive ale copilului pentru ca ele să se manifeste și în viitor.

Metodele de învățare a comportamentelor sau de disciplinare se aplică de către toți adulții din viața copilului, părinți, bunici.

Este inefficient dacă doar mama sau tata aplică o metodă sau alta. Studiile de psihologie au arătat că implicarea tatălui în învățarea metodelor de educație și disciplinare pozitivă este un factor care contribuie la scăderea problemelor de comportament ale copiilor.

Studiile de psihologie au arătat că problemele de comportament ale copiilor sunt mult mai frecvente atunci când părinții aplică pedeapsa și au un stil autoritar de a „rezolva” situațiile problemă. La fel de inefficient este și stilul permisiv al părinților.

Disciplina pozitivă versus disciplina negativă (pedeapsa)

Ce este pedeapsa?

Pedeapsa reprezintă orice comportament pe care o persoană (de regulă, un adult) îl aplică unui copil în scopul schimbării comportamentelor negative.

Tipuri de pedepse

- **Pedeapsa fizică** cuprinde orice acțiuni care cauzează durere sau răni corpului unui copil.

- **Pedeapsa emoțională** include mustrarea, umilitul, înjurăturile, inducerea fricii, ridiculizarea, amenințările sau ignorarea. Pedeapsa fizică este mai ușor de observat, pe când pedeapsa emoțională este mai greu de detectat.

- **Retragerea recompenselor/privilegiilor. Copilului îi este refuzată o experiență plăcută din cauza comportamentului său inadecvat. („Astăzi nu ai fost cuminte, deci în seara asta nu te vei uita la televizor!”)**

- **Sancțiuni.** Copilul trebuie să facă ceva din cauza comportamentului său greșit. Sancțiunile date de părinți în momente de criză și furie tind să fie severe. Sancțiunile nu îl învață pe copil comportamentul corect. În loc de sancțiuni, părinții ar trebui să aplice sistemul reguli-consecințe care îl învață pe copil comportamentul adecvat și responsabilitatea.

Violența verbală

Violența verbală este o formă de agresivitate asupra copilului. Copiii nu uită când primesc astfel de lovituri, iar unele dintre ele lasă cicatrici emoționale și psihologice pe viață.

Violența sau abuzul verbal poate lua următoarele forme: insultare (injurii, poreclire, jigniri), țipete, amenințare (intimidare), învinuire gratuită, critică neconstructivă.

Violența sau abuzul verbal îi face pe copii să gândească: „*nimeni nu mă place*”, „*nu sunt bun de nimic*”, „*numai eu sunt de vină*”, „*mai bine nu mă nașteam*”.

Efecte ale violenței verbale asupra copilului: depresie, performanțe mentale și fizice scăzute, complexe de inferioritate, probleme de sănătate, comportament auto-distructiv, tendințe agresive.

Palma la fund. Pro și contra

Bătaia părintească este un abuz, nu o metodă de disciplinare! În societatea românească bătaia părintească este considerată o metodă de disciplinare. Disciplina nu este același lucru cu pedeapsa.

A disciplina înseamnă a învăța! Pedeapsa nu este elementul esențial al disciplinei, ci o metodă de a reaminti copiilor că părinții sunt serioși în ceea ce spun.

Palma la fund este una dintre cele mai dezbătute metode de disciplinare a copilului. Există o tabără care spune „*nu*” oricărei forme de violență sau agresivitate asupra copilului, o alta care consideră că „*bătaia e ruptă din rai*” și o alta de mijloc care merge pe premisa că din când în când câte o palmă la fund nu strică.

Pălmuirea este încă acceptată ca formă de disciplinare a copiilor. Părinții apelează la această metodă pentru a-l determina pe copil să înceteze comportamentul inadecvat sau pentru a corecta anumite forme de comportamente nedorite.

Specialiștii spun că pălmuirea este ineficientă pentru că nu reușește să învețe copilul un comportament alternativ. Prima lecție pe care o învață copilul după pălmuire este că trebuie să se străduiască mai mult să nu mai fie prins atunci când va face ceva neadecvat. Atunci când părinții își pălmuiesc copiii, de obicei

spun doar „De câte ori ți-am spus să nu faci asta?”, fără a oferi o soluție, un comportament alternativ. În plus, pălmuirea, la fel ca orice altă formă de agresivitate fizică, transmite un mesaj greșit copilului care va crede că agresivitatea fizică este un mod acceptabil de a rezolva probleme și că este în regulă ca un adult să lovească un copil.¹

Cum se poate pedepsi un copil în mod constructiv?

Pedepsele trebuie aplicate cu măsură în disciplinarea copilului. Părintele ar trebui să se concentreze pe disciplinarea pozitivă a copilului. Uneori poate apela la metode corecte și constructive de pedepsire care îl ajută pe copil să înțeleagă că a greșit.

Atunci când pedepsește, părintele trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte:

- pedepsirea comportamentului inadecvat al copilului, și nu persoana lui;
- menționarea clară a motivului pentru care este pedepsit;
- oferirea de soluții și comportamente alternative;
- calmarea înainte de aplicarea pedepsei.

Care sunt diferențele dintre disciplina pozitivă și disciplina bazată pe pedeapsă?

Metode de pedepsire non-violente: tehnica time-out (excluderea/pauzele de tăcere), ignorarea, interzicerea unor activități preferate, confiscarea jucăriei preferate.

Disciplina bazată pe pedeapsă ...	Disciplinarea pozitivă ...
... este o manifestare a autorității părintelui care va solicita schimbarea comportamentului copilului sub forma unui ordin.	... implică drepturi egale și respect reciproc.
...implică folosirea forței și supunere, copilul învățând că agresivitatea este o cale pentru atingerea obiectivelor.	... implică libera alegere dând copilului posibilitatea de a decide și de a-și asuma responsabilitatea pentru consecințele deciziilor sale.
... nu oferă copilului libertatea de a alege care nu este impulsionat să se gândească la greșeala sa.	... oferă copilului o anumită libertate în alegerea pedepsei.

¹ Sursa: <http://www.copilul.ro/comunicare-copii/educatie-fara-violenta/Palma-la-fund-in-disciplina-copilului-a7750.html>

... dezvoltă în copil sentimentul că doar adulții pot rezolva problemele copiilor.	... dezvoltă abilitatea copilului de a rezolva probleme și de a găsi soluții.
... nu are legătură logică cu comportamentul inadecvat al copilului.	... are o legătură logică cu comportamentul inadecvat al copilului.
... se adresează persoanei care are un comportament inadecvat, fapt care poate avea ca urmări atitudini de răzbunare din partea persoanei pedepsite.	... se adresează comportamentului inadecvat al persoanei care astfel va înțelege că a greșit și va încerca să nu mai repete acel comportament inadecvat.
... aduce în discuție și greșelile din trecut ale copilului, astfel că copilul învață ceea ce nu trebuie să facă, nu și ceea ce ar trebui să facă.	... se referă doar la o singură situație în care copilul a greșit și îl învață pe copil ceea ce trebuie să facă într-o anumită situație.
... poate încuraja comportamentul inadecvat dacă copilul dorește să atragă atenția părintelui.	... stimulează învățarea comportamentelor dorite.
... dezvoltă motivația extrinsecă a copilului care va încerca să evite anumite comportamente pentru a scăpa de pedeapsă.	... dezvoltă motivația intrinsecă a copilului care va evita comportamentele inadecvate prin propria voință, autodisciplină.
... consideră greșeala ca fiind neacceptabilă.	... consideră greșeala ca fiind o oportunitate de învățare și de îmbunătățire a comportamentului.
... implică uneori violență fizică și emoțională.	... nu implică violență fizică și emoțională.
Prelucrare după: Adina Botiș, Anca Tărau, <i>Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești</i> , Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004, p. 14-19	

Există metode de învățare comportamentală sau disciplinare care pot fi aplicate la orice vârstă?

Copiii învață comportamente în funcție de nivelul lor de dezvoltare și de vârsta lor.

Fiecare copil are la un anumit moment un anumit nivel de dezvoltare care înseamnă în fapt un anumit nivel de dezvoltare cognitivă, socială și emoțională.

Cercetările recente au încercat să răspundă la întrebarea privind calitatea vs calitatea timpului pe care o mamă/tată trebuie să îl petreacă cu copilul pentru ca acesta să se dezvolte optim din punct de vedere cognitiv și emoțional.

Rezultatele acestor studii au arătat că factorul care influențează în sens pozitiv nivelul de dezvoltare cognitivă și emoțională a copilului este calitatea

timpului petrecut cu copilul, interacțiunea de calitate cu copilul, intensitatea interacțiunii.

Reguli de comportament care se formează după anumite principii:

- ✓ formulăm reguli doar când dorim să învățăm adolescentul un comportament;
- ✓ formulăm un număr redus de reguli: 2 - reguli;
- ✓ regula se menține atâta timp cât se învață comportamentul, după ce a învățat comportamentul se renunță la regulă;
- ✓ dacă regula formulată nu schimbă comportamentul atunci ea trebuie reformulată;
- ✓ orice regulă are consecințe ale îndeplinirii comportamentului și ale nerealizării comportamentului; dacă faci comportamentul X se va întâmpla consecința Y;
- ✓ consecințele se negociază întotdeauna cu copiii;

Rolul comunicării în disciplinarea pozitivă

Neînțelegerile din cadrul comunicării reprezintă cauza pentru majoritatea conflictelor. Din acest motiv, un lucru esențial în rezolvarea conflictelor cu copiii se referă la faptul că adulții trebuie învețe cum să vorbească cu ei, cum să-i asculte. Deseori, adulții nu-i consideră pe copii parteneri egali în procesul de comunicare. Uneori, copii sunt supărați că nu înțeleg ceea ce spun adulții, părinți sau profesori. Toate aceste situații conduc la conflict. Iar pentru soluționarea unui conflict sunt necesare abilități de comunicare.

Oamenii utilizează stiluri diferite de comunicare. Cunoașterea acestor stiluri este importantă pentru stabilirea strategiilor adecvate de comunicare. Există 3 stiluri principale: pasiv, agresiv și asertiv.

Stilul de comunicare pasiv se caracterizează prin evitarea confruntărilor și a conflictelor. Persoana cu acest stil de comunicare dorește ca cei din jur să fie mulțumit de ea, fără a ține cont de drepturile sau dorințele sale personale. În general nu face cereri, nu solicită ceva anume, nu se implică în acțiuni ce presupun câștigarea unor drepturi personale sau pur și simplu nu își apără opiniile proprii. Aceste persoane pot fi ușor rănite, frustrate, iritate, dar nu încearcă decât extrem de rar să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți. Îi va lăsa întotdeauna pe ceilalți să aleagă în locul său și va considera că drepturile celorlalți sunt mult mai importante decât cele pe care le are el.

Stilul de comunicare agresiv presupune blamarea și aducerea de acuze asupra celor din jur, precum și încălcarea în mare majoritate a regulilor impuse de autorități; este insensibil la sentimentele celorlalți, nu respectă persoanele cu

care lucrează în diverse contexte sau pe cei cu care interacționează. Aceste persoane consideră că au întotdeauna, în orice context, dreptate și sunt obișnuiți să-și rezolve problemele prin violență și agresivitate. O persoană care adoptă un stil de comunicare agresiv consideră că cei din jur sunt adesea nedrepti cu el, că este de cele mai multe ori defavorizat în schimbul altora. Este ironic și utilizează adesea critica atunci când se află într-un proces de comunicare. Ostilitatea și furia sunt stări asociate acestui stil de comunicare.

Stilul de comunicare asertiv reprezintă o combinație între cele două stiluri. Acest stil presupune în egală măsură corectitudine și putere. Oamenii asertivi luptă pentru drepturile lor dar rămân în același timp sensibili și la drepturile celorlalți în așa fel încât în lupta pentru ceea ce li se cuvine nu lezează pe nimeni. Sunt persoane relaxate și vorbesc deschis despre sentimentele lor. Stilul asertiv de comunicare presupune un echilibru între ceea ce doresc acești oameni și ceea ce-și doresc ceilalți. La baza acestui stil de comunicare stă atitudinea deschisă față de sine și față de ceilalți, ascultarea și a altor puncte de vedere și respectul față de ceilalți. Acest stil de comunicare este cel mai potrivit pentru o bună relaționare pe termen lung. Acest stil de comunicare îți permite să-ți susții părerea fără a fi agresiv și fără a te simți umilit.

Adulții trebuie să cunoască aceste stiluri pentru a putea face față unor situații diverse.

Stilul de comunicare agresiv este esențial în situații precum: luarea rapidă a unor decizii, în situații de urgență. Stilul de comunicare pasiv se recomandă atunci când problema este minoră sau când problemele cauzate de conflict sunt mai mari decât conflictul, când emoțiile sunt intense și este necesară o pauză pentru calmare, când puterea celui alt este mult prea mare.

De asemenea, copii trebuie sprijiniți pentru a înțelege aceste stiluri de comunicare pentru a le identifica la ceilalți, copii sau adulți. Adulții trebuie să-și adapteze stilul de comunicare în funcție de situație. De exemplu, dacă părintele are mereu un stil de comunicare agresiv, acest lucru va afecta în mod negativ comunicarea cu copilul (se va crea o distanță între părinte și adult), dar și dezvoltarea echilibrată a acestuia. Tehnicile de disciplinare pozitivă necesită un stil de comunicare asertiv deoarece, pe de o parte, adultul trebuie să impună niște limite, dar, pe de altă parte, trebuie să fie deschis la nevoile și sentimentele copilului.

Comunicarea ca bază a educării presupune două aspecte importante: ascultarea reflexivă (activă) și comunicarea mesajului.

Ascultarea reflexivă implică înțelegerea a ceea ce simte și ce vrea să spună copilul și apoi repetarea de către adult a ideilor exprimate de copil, într-un mod în care acesta să se simtă înțeles și acceptat. Ascultarea reflexivă îl ajută pe

copil/adult să gândească dincolo de problema care a apărut și să exploateze diverse soluții pentru problemă. Întrebări utile: „De ce ești trist?”, „Dacă ai fi în locul prietenului tău, ce-ai simți?”, „Ce-ai face?”.

Bibliografie:

- Botiș Adina, Tărău Anca, (2004), **Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești**, Editura ASCR, Cluj-Napoca, p. 9-13;
- Byron Tania Dr., (2009), **Educă-ți pozitiv copilul. Oferă ce vrei să primești**, București, Editura Aramis, 2009.
- Durrant Juan E., Ph. D., (2010), **Pozitive Discipline in everyday teaching: Guidelines for Educators**, Save the Childre Suedia;
- Geldard Kathryn, Geldard, D., Zin Foo Rebeca, (2013), **Consilierea copiilor**, Editura Polirom, Iași, p.23;
- **Positive Discipline. A guide for parents**, University of Minnesota;
- **Prevenirea și combaterea violenței în școală – ghid pentru directori și cadre didactice**, Editura Alpha, Buzău, 2006;
- Stănculescu Diana, Petrea Irina, (2011), **Ghid bune practici pentru educația pozitivă a părinților, cadrelor didactice, elevilor**, *Stimularea comportamentelor pozitive ale copiilor – lecții învățate*, Organizația „Salvați copiii”, România, București;
- Sursa: <http://www.copilul.ro/comunicare-copii/educație-fără-violență/Palma-la-fund-în-disciplina-copilului-a7750.html>

STRATEGII ȘI TEHNOLOGII DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI ELEVILOR PRIN STUDIAREA CHIMIEI

Elena PRUNICI¹

Prin conceptul de motivație a învățării școlare desemnăm ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile de învățare. Acești factori interni sunt motivele, adică acele cauze de ordin mental – imagini, judecăți, idei – care apar ca rezultat al reflectării în conștiința școlarului a obiectelor, situațiilor și cerințelor mediului și care intră în relație cu trebuințele sale, determinând anumite tensiuni emoționale. Ele se structurează în activitatea psihică a personalității ca noi trebuințe, sentimente, convingeri, interese, aspirații, idealuri, constituind sursa

¹ lector universitar, IȘE, mun. Chișinău

de energie și izvor de sensuri subiective pentru învățarea școlarii. (Vintilescu D., 1977).

După părerea mea, problema care se pune este de a nu aștepta apariția spontană a motivației, ci de a crea condiții care contribuie la dezvoltarea motivației învățării.

Motivația este unul din cele mai importante rechizite ale învățării școlare. Sunt investite sume enorme de bani pentru construcția școlilor, pentru echiparea acestora, pentru remunerarea personalului didactic, dar toate acestea sunt inutile dacă elevii nu vor să învețe. În ultimul timp tot mai puțini profesori, precum și părinți se plâng de o scădere a interesului copiilor față de școală și învățatură. Problema care se pune în acest context este următoarea: Ce anume îl face pe un elev să dorească să învețe, iar pe un altul să nu dorească acest lucru? Dorința unui elev de a depune efort cognitiv e produsul mai multor factori de acțiune conjugată, pornind de la personalitatea și abilitățile elevului implicat în activitatea de învățare până la mobilizarea generală pentru învățare, dar neuitând de rolul profesorului care ghidează, dezvoltă, amplifică dorința, care se cristalizează într-o motivație respectivă.

Motivarea reprezintă una dintre problemele care îi frământă deopotrivă pe părinți și pe profesori. Cu părere de rău, nu se cunoaște o formulă magică de a motiva elevii, deoarece nu fiecare elev este motivat de aceleași valori, dorințe, nevoi pentru a obține performanțe la învățatură.

În școală ca și în întreaga societate, chimia este percepută uneori ca o disciplină dificilă care presupune învățarea multor procese și formule care par ar fi necunoscute între ele și de asemenea par ar fi irelevante pentru viețile elevilor. Atitudinile negative față de chimie și lipsa încrederii în „a fi bun la chimie” poate afecta nivelul achizițiilor și determină dacă elevii aleg să studieze chimia și după școlarizarea obligatorie. Profesorii pot juca un rol important atât pentru sporirea interesului și implicarea elevilor la chimie cât și pentru a face predarea chimiei mult mai de înțeles. De profesori depinde formarea la elevi a unei atitudini active față de învățarea chimiei, față de nou, de necunoscut, fiind astfel capabili să se adapteze „din mers” la cerințele societății aflate în schimbare. Dacă profesorul va determina o motivație optimă, atunci activitatea de învățare va fi eficientă. De aceea devine legitimă cererea de însușire a unor noi modalități de lucruri mai bune, modalități de motivare a învățării, care ar contribui substanțial la sporirea calității procesului de predare-învățare a chimiei.

Un mare accent pune școala actuală pe motivația interioară, pe atitudinea activă a elevilor, pe activitatea izvorâtă din propria lor inițiativă. Astăzi, poate mai mult ca oricând, este necesar să ne îndreptăm acțiunea asupra acestui fenomen, luând în considerare schimbările majore din societatea modernă, care au un impact considerabil asupra dezvoltării indivizilor.

Uneori profesorul e comparat cu un negustor, el trebuie să vândă elevilor săi un pic de chimie. Dacă un negustor are probleme cu realizarea mărfurilor și

clienții refuză să cumpere, atunci el nu ar trebui să dea toată vina pe clienți, poate că negustorul nu și-a prezentat destul de bine marfa, iar clienții nu au fost convinși de utilitatea acesteia, același lucru, se poate întâmpla și în mediul școlar. Formarea motivației învățării depinde în mare măsură de măiestria profesorului, de utilizarea iscusită a diferitor tehnologii didactice, adică de modul în care transmite cunoștințele, de felul în care știe să trezească interesul pentru cele predate, de utilizarea metodelor active - participative, de evaluarea centrată pe progrese nu pe constatarea nivelului de cunoștințe.

Cunoștințele acumulate trebuie să constituie rezultatul participării active în procesul învățării, al activității lor proprii de descoperire și imaginație, al propriului lor efort, pentru ca să fie semnificative și să dezvolte motivația pozitivă a învățării. Pentru a atinge rezultatele dorite trebuie să ținem cont de faptul că elevul modern tinde să studieze prin metode alternative, diferite de cele tradiționale. Metodele alternative de învățare ajută elevii să se dezvolte treptat, să nu simtă presiune din partea dascălilor și reușesc să înțeleagă mai repede. Utilizarea metodelor active-participative poate fi o cale de atragere la activități a unor elevi mai puțin active, de punere în valoare a unor calități pe care altfel nu le probau, conferindu-le un nou statut în colectiv și insuflându-le încredere în forțele proprii. Toate acestea îi ajută să vadă că procesul de învățământ poate fi atractiv. Un elev care studiază prin așa metode nu va avea probleme de interacțiune cu societatea și nu v-a disprețui orele de curs. Elevii au nevoie de vizualizare, practică și muncă în echipă pentru a dori să se implice în activități.

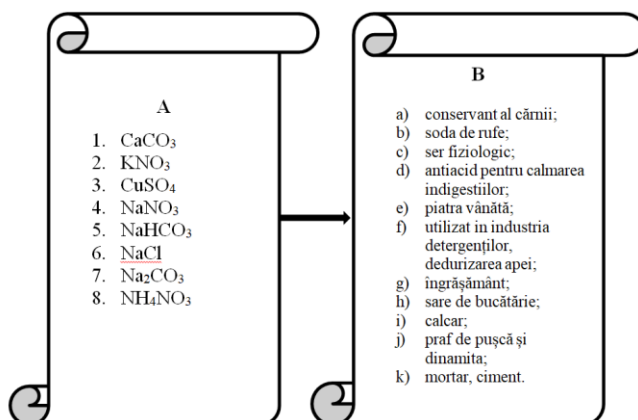
Dintre tehnologiile didactice privind dezvoltarea motivației elevilor pentru studierea chimiei se poate utiliza următoarele metode activ-participative: „Problematizarea”, „Brainstormingul”, „Studiul de caz”, tehnica „Matricea de asociere”, tehnica „Harta națională”, metoda „Cubului”, metoda „Piramidei sau bulgăreului de zăpadă”, metoda „Rezolv și corectez”, „Mozaicul”, tehnica „Știu – Vreau să știu – Am învățat”, jocul didactic „Cheița de aur”, metoda „Triadelor”, *Organizatorul grafic, Investigația*

Utilizarea problemelor și a situațiilor-problemă. În învățământul chimic problematizarea este una dintre cele mai eficiente metode didactice. În practica educațională la chimie profesorii frecvent crează situații-problemă, rezolvarea cărora intensifică activitățile mintale ale elevilor.

Prin învățământ problematizat înțelegem învățământul realizat prin intermediul creării și rezolvării unor situații-problemă în contextul asigurării obiectivelor didactice.

În aspect pedagogic situația-problemă reprezintă o dificultate generală de contradicție dintre cunoștințe, experiența pe care o posedă elevul și de cele necesare pentru rezolvarea problemelor date sau create. La baza situației-problemă este pusă teza formulată de psihologul S. Rubinștein „Gândirea începe cu situația-problemă. Situația-problemă se crează cu ajutorul unei probleme de chimie concretă, unei întrebări, unei sarcini.” Cerghit I., 2006)

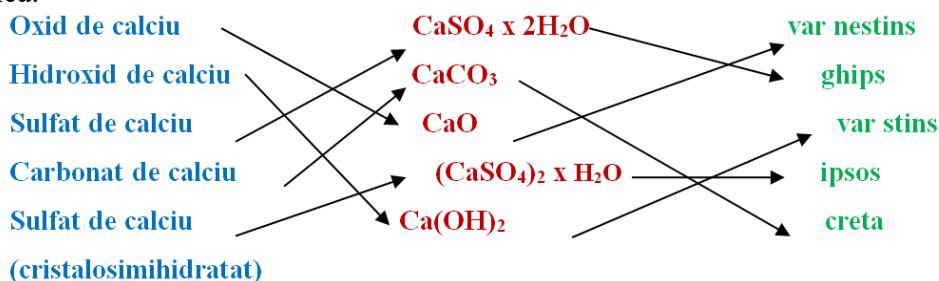
Matricea de asociere Asociază fiecărei formule din coloana A notata cu cifre (1-8) una sau mai multe litere din coloana B:



Asocierea se utilizează la subiectul: “**Sărurile. Importanța sărurilor în viața omului**”. Clasa VIII. Se numește și domeniul unde este utilizată - în medicină, industria chimică, industria alimentară, industria de construcții.

Metoda triadelor. Această metodă se aplică la generalizarea cunoștințelor și în cadrul lecțiilor combinate la etapa Evocării și Reflecției.

De exemplu: Propun elevilor din clasa a IX-a la subiectul “**Metalele alcaline și compușii lor**” să corecteze formulele sărurilor cu denumirea lor chimică și cea tehnică.



Organizatorul grafic presupune esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat sau scris, prin schematizarea, sistematizarea și vizualizarea ideilor.

Prin intermediul organizatorului, se obțin:

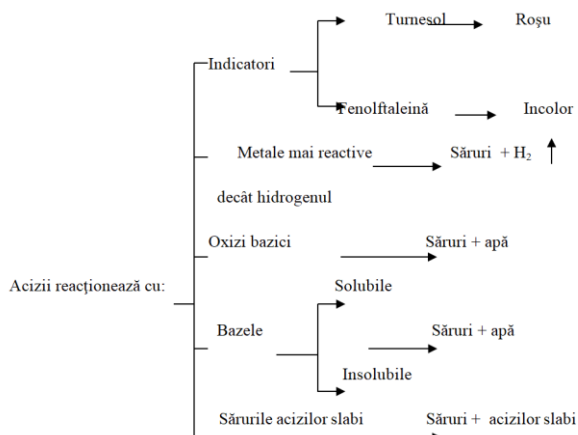
- eliminarea redundanței din informație
- structurarea informației
- reprezentarea vizuală a unor noțiuni, fenomene, concepte

Organizatorul grafic poate fi structurat pe cinci domenii:

1. comparația
2. descrierea
3. structurarea pe secvențe

4. relația cauză-efect
5. detectarea problemei și găsirea soluției

APLICAȚIE: Proprietăți chimice generale ale acizilor. (Kudrițcaia S., Velișco N., Litvinova T., Osadciai E., 2004)



Brainstorming

Este o metodă ce constă în formularea mai multor întrebări succesive menite să faciliteze gândirea elevilor și emiterea spontană a răspunsurilor. I se mai spune asalt de idei, evaluare amânata, marele da.

Succint regulile brainstorming-ului pot fi formulate astfel:

1. Nu criticați ideile celorlalți!
2. Dați frâu liber imaginației!
3. Lansați cât mai multe idei!
4. Preluați ideile celorlalți și perfecționați-le!

Ca exemplu aceasta metodă am utilizat-o la tema “*Poluarea apei*”, clasa a VIII-a.

Însărcinarea 1: Numiți, în baza celor studiate la temă, cuvintele legate de noțiunea *Poluare*. Se formează trei sau patru grupe de elevi după un anumit criteriu. Fiecare grup își alege secretarul. Se enumeră cât mai multe cuvinte ce țin de *Poluare*. Secretarii notează. Timpul acordat este de 3 min. De exemplu se numesc cuvintele: poluare acidă, poluare biologică, deșeuri, chimizare, Cartea Roșie, mortalitate, SO₂, substanțe nocive, cancer, etc.

Însărcinarea 2: Clasificați aceste cuvinte, alcătuind un clustering.

Tehnica „Cubul”

- Pasul 1.* Se anunță tema pusă în discuție;
- Pasul 2.* Se împarte clasa în 6 grupuri;
- Pasul 3.* Prezentarea unui cub cu fețele divers colorate;
- Pasul 4.* Pe fețele cubului sînt notate cuvintele:
 - a) descrie;

- b) compară;
- c) asociază;
- d) analizează;
- e) aplică;
- f) argumentează.

Pasul 5. Elevii vor lucra pe grupe (unii la tablă, alții pe caiete, alții pe foi);

Pasul 6. "Raportorul" grupului va prezenta întregii clase modul în care grupul a rezolvat cerința.

Pasul 7. Se aduc lămuriri, completări de către profesor

Avantaje:

- permite diferențierea sarcinilor de învățare;
- stimulează gândirea logică;
- sporește eficiența învățării (elevii învață unii de la alții).

APLICARE: Această metodă am aplicat-o în clasa a VIII-a la subiectul: "Sărurile"

1. **Describe** sărurile NaCl, CuSO₄, CaCO₃, din punct de vedere al proprietăților chimice.

2. **Analizează** următoarele formule, scrie-le corect și denumește-le: ZnCl, Ca(CO₃)₂, NaSO₄, MgCl, NaCO₃, Ca₂(PO₄)₃.

3. **Compară** masa sărurilor de NaCl și ZnCl₂, dacă se știe că au cantitatea de substanță 2 mol.

4. **Asociază** reactanții din coloana A cu produșii de reacție din coloana B.

A	B
Zn+HCl	NaCl+H ₂ O
Fe+H ₂ SO ₄	BaSO ₄ +NaCl
NaOH+HCl	ZnCl ₂ +H ₂
Na ₂ SO ₄ +BaCl ₂	FeSO ₄ +H ₂

5. **Aplică** regulile de calcul pe baza formulelor chimice:

Masa moleculară

Cantitatea de substanță

Masa substanței

Pentru următoarea formulă: Ca₃(PO₄)₂

6. **Argumentează** care din următoarele reacții chimice pot avea loc:

Fe+ CuSO₄

Cu+FeSO₄

Na₂CO₃+HCl

FeCl₃+HCl

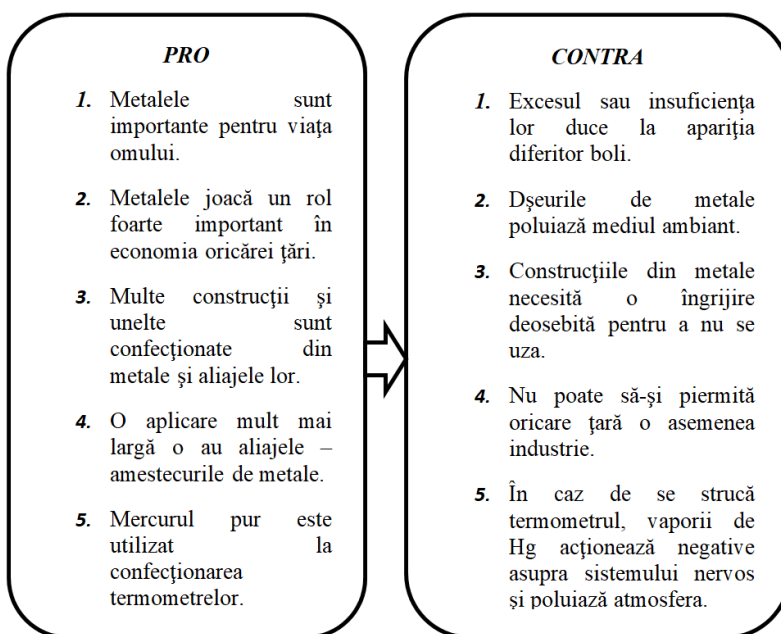
Graficul T. Scopul utilizării acestei tehnici este de a organiza și monitoriza o discuție în vederea formulării de concluzii, luării de decizii. Este o tehnică simplă și accesibilă de căutare a argumentelor și de confruntare a pozițiilor.

Este aplicabilă, atât pentru problemele de ordin științific, cât și pentru discuții în baza lecturării unui text.

Algoritmul utilizării:

- a. Se formulează o problemă binară.
- b. Se poate utiliza un tabel cu două coloane simetrice conținând, în stânga, partea afirmativă a binomului: *da, bine, pro, forte, prioritate*, iar în dreapta – partea negativă a binomului: *nu, contra, puncte vulnerabile*.
- c. Elevii cercetează problema și lansează argument pentru ambele aripi ale graficului.
- d. Se înscrie toate argumentele și contra argumentele valide.
- e. Se examinează relația dintre argument și contra argument.
- f. Se bifează argumentul și contra argumentul pereche.
- g. Se estimează ponderea unei aripi a graficului.

De exemplu: se propune în clasa a IX-a la subiectul „*Utilizarea metalelor*”



„Stiu – Vreau să știu – Am învățat”

Pasul 1. Se formează 3 grupe ce corespund celor 3 rubrici ale tabelului:

- a) ceea ce știm /credem că știm;
- b) ceea ce vrem să știm;
- c) ceea ce am învățat.

Pasul 2. Elevii fac o listă cu:

- a) ce știu deja despre o anumită temă;
- b) întrebări care evidențiază nevoile de învățare șegate de temă.

Pasul 3. Se citește textul;

Pasul 4. Se revine asupra întrebărilor (coloana a II) și elevii fac o listă cu:

- a) răspunsurile la întrebările din coloana I, scriindu-le în coloana a III –a.

Pasul 5. Compararea a ceea ce știau înainte de lectură cu ceea ce au dorit să afle și au aflat;

Pasul 6. Discuția finală va conține mesajul central.

De exemplu: această metodă am aplicat-o la subiectul "Aluminiu", clasa IX – a

Știu	Vreau să știu	Am învățat
<ul style="list-style-type: none"> - simbolul chimic; - structura atomului; - poziția în SP; - caracterul chimic; - valența; - unele utilizări ale aluminiului; - unele proprietăți fizice ale aluminiului; - unele proprietăți chimice. 	<ul style="list-style-type: none"> - istoricul descoperirii Al; - starea naturală a Al; - alte proprietăți fizice a Al; - proprietăți chimice a Al; - utilizări a Al. 	

Metoda „Turul galeriei”. Poate fi aplicată în clasa a IX-a la tema: **Caracterizarea elementelor în funcție de poziția lor în sistemul periodic.**

Curiozitatea este un motiv intrinsec de a studia și învățarea nu rămâne a fi dependentă doar de necesitatea de a primi note bune, ci și a satisface curiozitatea elevilor, și în final, de a primi satisfacția de la procesul de învățare, ceea ce le sporește motivația de a învăța chimia.

Sarcina: Completează spațiile libere din tabel.

Completând tabelul dat elevii caracterizează elementele după algoritmul cunoscut, se implică activ în completarea tabelului. Această activitate dezvoltă capacitățile de a lucra cu S.P., îi mobilizează spre cercetarea, le sporește interesul față de dobândirea cunoștințelor noi.

Nr./o	Nr. de ordine a	Sarcina nucleul	Nr. de electroni	Nr. de protoni	Nr. de neutroni	Nr. grupei	Subgrupa	Nr. ă pe extazior.	Nr. perioadei	Nr. straturilor ă	Proprietăți metalice/nemet
1.											
2.		+									
3.											
4.											
5.							Princip				
6.											

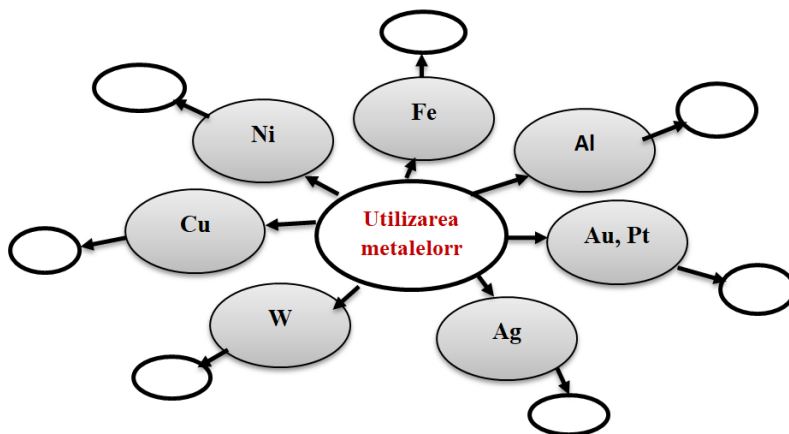
Metoda SINELG am utilizat-o în clasa a IX-a la tema: **Caracteristica generală a metalelor.**

Această metodă reprezintă un sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii.

Clasa a fost împărțită în patru echipe.

I echipă – sarcina de învățare: locul metalelor în sistemul periodic și caracterizează câte un metal la dorință după algoritmul cunoscut (fiecare membru din echipă în parte).

II echipă – sarcina de învățare: prin *metoda Clustering* redau „Răspândirea metalelor în natură”.



III echipă – sarcina de învățare: familiarizează colegii cu „Rolul biologic al metalelor pentru organismele vii” prin *metoda Cinquain* dând dovadă de capacitatea de a sistematiza o anumită informație (sub formă de poezie în 5 versuri).

IV echipă – sarcina de învățare: rezolvarea problemelor pe baza de ecuații chimice, aplicând corelațiile: $m_{\text{sol.}} \rightarrow m_{\text{subst.}} \rightarrow \omega_{\text{sol.}}$

Acidul carbonic este folosit pentru curățarea suprafețelor metalice înainte de sudare sau lipire.

Rezolvă problema:

Calculează masa soluției de acid clorhidric cu partea de masă de 5,25%. Necesară pentru a reacționa 180g de oxid de fer (III).

fice disciplinei chimia. Elevii manifestă spirit de echipă, ajutor reciproc, colaborare, participa

Se dă:	Se cere:

Rezolvare: _____

Răspuns: _____

Activitatea dată dezvoltă practic toate competențele specifice și implicare activă în activitate. Fiecare membru al echipei se simte responsabil, util în rezolvarea problemei abordate, dând dovadă de afecțiune față de colegi. Lucrul în echipă îl motivează pe elev spre atingerea scopului în comun și în felul următor implicarea lor în cercetare duce la îmbunătățirea calității învățării.

Metoda ”Cercetătorii” Legătura interdisciplinară am aplicat-o la predarea subiectului: „**Fierul și compușii lui**”, clasa a IX-a. La acest subiect facem conexiune interdisciplinară cu așa discipline ca: istoria, fizica, biologia, geografia. Elevii lucrează în grup.

Igr. Cercetătorii istorici – studiază istoricul descoperirii și utilizării fierului.

„Savanții consideră că cu 3 mii de ani în urmă a început „epoca fierului”, perioada în care omul a descoperit fierul, i-a apreciat calitățile și a început să-l folosească pentru a meșteri diverse unelte. Însă adevărata invazie a fierului în domeniul tehnicii a început la sfârșitul secolului al XVIII-lea: în 1778 este construit primul pod de fier, în 1788 este dat în exploatare primul apeduct turnat din fier, în 1818 este lansată pe apă prima corabie de fier, în 1825, în Anglia, este construită prima cale ferată, în 1889 este ridicat, la Paris, renumitul Turn Eiffel cu înălțimea de 300m. În scurt timp, fierul, sub formă de utilaje (fontă și oțel), a reușit să pătrundă în toate domeniile de activitate.”

Igr. Cercetătorii geografii – Sarcina: răspândirea fierului în natură:

„După răspândirea în natură (4,7%), fierul ocupă locul IV printre elemente (după O, Si, Al) și locul II printre metale. El se găsește în general, sub formă de minerale de oxizi, sulfuri sau carbonați, în care conținutul de Fe depășește 40%:

Magnetit – Fe_3O_4 (72% Fe)

Hematit – Fe_2O_3 (65% Fe) și altele.

Uneori se întâlnește și fier pur de proveniență meteoritică.”

III gr. Cercetătorii fizicieni – proprietățile fizice ale fierului.

„Fierul este un metal gri-argintiu, maleabil, plastic. Are densitatea înaltă ($7,87 \text{ g/cm}^3$), punctul de topire 1539°C . Spre deosebire de alte metale, fierul manifestă proprietăți magnetice. În condiții obișnuite, fierul pur este stabil, datorită prezenței peliculei protectoare de oxid Fe_3O_4 ($\text{Fe} \cdot \text{Fe}_2\text{O}_3$).”

IV gr. Cercetătorii chimici – proprietățile chimice ale fierului (tot ei vor demonstra experimentului: interacțiunea fierului cu acidul clorhidric).

V gr. Cercetătorii biologi - Sarcina: Descrierea rolului biologic al fierului.

„Fierul este un metal cu o importanță vitală. Sub formă de ioni Fe^{+2} , el intră în componența hemoglobinei, conferindu-i acesteia culoare roșie. Principala funcție a fierului în hemoglobină este transportarea oxigenului în organism”.

Fierul pătrunde în organismele vii odată cu apa și hrana, care, la rândul lor, au ca sursă principală de fier diferite minerale și produse ale coroziunii fierului metalic.

La subiectul „Coroziunea metalelor” se face legătură cu viața, cunoscându-se cu metodele de protejare a fierului împotriva coroziunii.

(- Vopsirea, acoperirea cu alte metale mai rezistente la coroziune – St, Zn, Ni, Cu, Cr.

- Aplicarea uleiurilor minerale;
- Alierea cu adaosuri de crom, nichel, mangan.
- Bronzarea – piesele din oțel în special cele de la armament, se încălzesc cu silitra topită (KNO_3 , NaNO_3) până la formarea unei pelicule negre de Fe_3O_4 .

Concluzie: În cazul utilizării strategiilor și tehnologiilor de motivație a învățării, lecțiile de chimie permit de a realiza principiile de individualizare și diferențiere a procesului de instruire, formează cultura informațională a elevilor și îi pregătesc pentru activitatea ulterioară în societatea contemporană, sporesc motivația de învățare a instruiților, accelerează procesul de însușire a materiei, educă la elevi acuratețea și atenția, dezvoltă gândirea logică și memoria.

Bibliografie:

1. Cerghit I., (2006), **Metode de învățământ**, Editura Polirom, Iași,
2. Kudrițaia S., (2004), Velișco N., Litvinova T., Osadciai E., **Chimie – întrebări, exerciții, probleme**, Editura ARC;
3. Vintilescu D., (1977), **Motivația învățării școlare**. Edutura Facia.

SEMNIFICAȚIA PSIHOLOGICĂ A CULORILOR ÎN ARHITECTURĂ ȘI DESIGN

Simion Simion Dănuț¹

Poate cineva să-și imagineze o viață fără culoare! Răspunsul univoc ar fi clar. În nici un caz. Culoarea este un ingredient esențial în existența noastră ca ființe vii întrucât transmite emoție, creează stări de spirit, și ne influențează comportamentul. Se știe că este aproape imposibil să separăm ceea ce vizualizăm de ceea ce simțim. Omul prin vedere asimilează de la 80 până la 90% din totalul informațiilor despre mediul înconjurător, și restul de 10% prin toate celelalte simțuri. În ansamblul percepțiilor vizuale culoarea are un rol central, totul trece prin culoare, înainte de cuvinte sau nonverbal percepem culoarea. Spațiul răspândește lumina, iar forma acestuia și orientarea față de punctele cardinale sunt strâns legate de felul în care lumina se descompune în culori. Ochiul percepe lungimi diferite de undă, culorile fiind numai o interpretare fiziologică. Atunci când noi privim un obiect vedem în fapt lumina reflectată de acesta. Așadar culoarea este derivată din lumină, fie ea naturală sau artificială.

¹ *Technical University of Moldova*

Culorile, în combinații diverse, formează diverse raporturi și în primul rând raporturi de contrast, contrastele putând place din motive fiziologice, influențând în bine sau în rău armonia culorilor. În foarte puțină lumină culoare este puțin prezentă sau deloc. Cu o cantitate mai mare de lumină vine însă și o mulțime de culoare. O lumină puternică produce însă o culoare mult mai intensă, putem aduce ca comparație aici cazul televizoarelor cu tub și cele pe led sau qled, unde intensitatea luminii și numărul de pixeli dau culori cu adevărat fascinante.

Ochii noștri sunt constituiți din trei tipuri de celule de receptor de culoare, sau conuri: roșu, verde și albastru. Ca rezultat, toată lumina primită este redusă secvențial la aceste trei culori. Culorile pe care le percepem sunt generate de un amestec al acestor trei culori. Cu toate acestea, nu toate culorile pot fi văzute de către oameni. Spectrul vizibil al oamenilor constituie aproximativ 10 milioane de culori. În 1666, omul de știință englez Sir Isaac Newton a descoperit că atunci când lumina pură trece printr-o prismă, se separă în toate culorile vizibile. El a descoperit și faptul că fiecare culoare are o singură lungime de undă și nu se poate separa mai departe în alte culori. Culoarea este deci o percepție senzorială și, ca orice percepție senzorială poate avea efecte din cele mai diverse, unele sunt simbolice, altele asociative, dar și sinestezice sau emoționale. Unul dintre cele mai interesante rezultate în ceea ce privește conotațiile de culori și asociațiile acesteia este consistența lor inter-culturală.

Asemeni limbajului nonverbal studiile comparative pe subiecți umani din diferite zone geografice rasă sau religie au arătat un alt „limbaj” universal acesta fiind culoarea. Un obiect alb pare mai mare decât unul negru identic iar o băutură într-un pahar roșu pare mai caldă decât una într-un recipient verde, observa Nicolas Gueguen, doctor în psihologie cognitivă și director al laboratorului de cercetare Gresico, așadar culorile determină apariția unui alt fenomen care ne alterează constat percepțiile. Cercetătorul și omul de știință Charles Henry a demonstrat că omul percepe mai întâi culoarea unui obiect sau ființe și apoi forma acesteia. Studii recente au arătat că oamenii în loc de o reacție optică la culoare au și reacții fiziologice la percepția lor. Unele culori dor, altele le percepem ca fiind calde iar altele reci. Într-un experiment o persoană a fost legată la ochi și expusă la culoarea roșie, în urma acestui lucru pulsul acelei persoane a crescut considerabil și a scăzut doar atunci când a fost expus la culoarea albastră.

Interpretarea psihologică a culorilor nu este un limbaj 100% precis. Însă alături de alți factori asociați comunicării vizuale, culoarea poate fi utilizată pentru a forma mesaje vizuale clare. Există deasemenea dovezi care susțin că pentru copii cu vârste între 4 și 10 ani, nuanțele de albastru și roșu sunt culori foarte dorite. În clasele 1-3 culoarea roșie este preferată în detrimentul celei albastre, însă albastrul este preferat față de culoarea roșie ceva mai târziu în clasele 3-6. Alegerea unei culori ține și de genul persoanei; băieții preferă (în ordinea preferinței) albastru, roșu, verde, violet, portocaliu și galben; pe când fetele preferă culorile ca albastru, verde, portocaliu, violet, roșu, galben și alb.

Cu începerea perioadei adolescenței copii preferă culori calde însă pe măsură ce cresc preferința pentru o culoare sau alta se dezvoltă odată cu ei.

Un lucru interesant obținut în urma numeroaselor cercetări este că copiii mai mici de un an nu au o preferință față de o culoare anumită ceea ce ne duce cu gândul la alte investigații care susținând afirmația că răspunsurile emotive la culori sunt culturale țin de rasă sau amplasare geografică și că de cele mai multe ori avem un răspuns fizic opus celui învățat din punct de vedere cultural. Urmând vârsta adultă bărbații preferă albastru, violet și verde, în timp ce femeile preferă roșu, portocaliu și galben. Atât pentru bărbați cât și pentru femei, diferența de valoare a culorilor este esențială în preferința combinației de culori - cu cât mai mult contrast, cu atât este mai plăcută combinația.

Așadar dacă în funcție de gen, rasă, geografie, cultură și vârstă preferăm o culoare înseamnă că mediul în care viețuim tindem să-l modelăm pe baza preferințelor noastre. Ce facem atunci când ambientul nu-l putem gestiona oare acesta nu trezește reacții diferite în noi. Rândurile de mai sus și cele ce urmează dovedesc exact acest lucru. Ținând cont de această conexiune putem deci să folosim culorile în interesul nostru nu doar ca un factor de plăcere și bună dispoziție ci și ca o modalitate simplă de a ne schimba comportamentul. Iar această integrativitate a evoluat și mai mult transformându-se în ceea ce astăzi o putem numi o tehnică terapeutică distinctivă-cromoterapia.

În urma reînnoirii climatului politic în Europa centrală și în special în cea de est spațiul în care ne aflăm departe de a fi reglementat prin legi adaptate la noile necesități socio-economice a fost supus nenumăratelor presiuni. Poluare cromatică vedem în jurul nostru aproape la fiecare pas. Pe fiecare stradă au apărut clădiri ca formă și cromatică ce frizează la propriu raționalul. De mai bine de 50 de ani în Statele Unite și Europa la granița dintre mai multe discipline în cadrul psihologiei sociale a apărut un subdomeniu cu totul nou.

Arhitectura și designul, mediul exterior și psihologia sau întâlnit în ceea ce astăzi numim psihologia mediului, psihologia ambientală sau psihologie ambientală. Așa cum spunea Zlate M. (2002) preferăm acest termen „pentru acea orientare psihologică axată pe studiul factorilor exteriori (fizici și sociali, geografici și arhitecturali, instituționali și organizaționali) care influențează comportamentele umane.”

Linda Steg (2013) definește psihologia ambientală ca pe o disciplină care studiază interacțiunea dintre indivizi și mediul lor natural dintre indivizi și spațiul construit. Psihologia ambientală studiază deci influența mediului asupra experiențelor umane, a comportamentului și a bunăstării, precum și influența indivizilor asupra mediului. Trebuie de menționat faptul că psihologia socială aplicată ca parte constitutivă a psihologiei ambientale studiază deasemenea interacțiunea dintre om și mediu, mediu și om.

Nu vom zăbovi aici asupra nașterii psihologiei mediului pornite de la investigațiile unui grup de cercetători americani William Ittelson și Harold

Proshansky referitoare la relațiile dintre designul arhitectural și comportamentul pacienților din spitalele psihiatrice și nici la parcursul sau creșterea acestei discipline din ultimile decenii. Studiarea impactului culorilor asupra comportamentului uman ține tocmai de această arie disciplinară.

Chiar dacă acum este studiată de la arhitectură și design până la web-design, design industrial, design vestimentar de la amenajarea teritoriului până la mediu, culoarea nu a fost întotdeauna atât tranșant studiată separat. Purtătoare de semnificații culoarea a fost folosită bogat în arhitectură încă de la începuturi. Prin culoare se defineau statusuri se creau alianțe se glorificau zeii și regii. Reacțiile noastre la un anumit tip de cromatică este direct influențată de experiențele pe care le trăim. Sunt culori care ne amintesc de anumite persoane sau evenimente. Sunt culori pe care le putem asocia foarte bine cu anumite mirosuri, gusturi cu o anumită temperatură. Culorile vii stimulează oamenii sprește capacitatea de a lucra, îi bine dispune sau îi poate irita ducându-i la neproductivitate. Culorile deschise, calde, vizual măresc obiectele și creează iluzia aflării mai aproape.

Culorile se împart în: culori de bază (roșu, galben, albastru) și culori secundare (portocaliu, verde, violet). Culorile de bază amestecate două câte două, în proporții egale, formează culorile secundare; roșu plus galben ne dă portocaliu, galben plus albastru este egal cu verde, roșu și albastru ne dă violet. Pe lângă culorile de bază și culorile secundare mai există și culori terțiare acestea sunt obținute prin combinarea unor culori primare cu o culoare secundară: albastru plus verde ne dă turcoaz, albastru și violet combinate rezultă indigo iar galbenul cu portocaliul ne dă auriul. Culorile calde în psihologie sunt recunoscute că pot favoriza procesele de adaptare și de tonus ridicat al organismului (voia bună) pe când culorile reci sunt cele care favorizează procesele de opoziție, de cădere, avînd un efect sedativ și calmant. Pentru momente și stări de oboseală sau lipsă de energie psihică se folosesc nuanțele neutre de gri, la fel cum pentru momente de tristețe sau depresie sunt alocate expresii precum „vede totul în negru”. La polul opus, „a vedea viața în roz” descrie o viziune optimistă asupra vieții. Mânia e asociată cu o față „roșie ca para focului.” E la fel și o expresie a pasiunii și erotismului.

Dacă la interior culoarea poate fi utilizată fără restricții ca element de îmbogățire și de animare a suprafețelor și elementelor; se aplică atât din considerente morfologice cât și pentru demonstrata ei valoare terapeutică, la exterior, așa cum am arătat, utilizarea culorii este impusă sau nerecomandabilă, în funcție de luminozitatea locului și de calitatea luminii.

În alegerea culorii, dintr-o mare varietate de posibilități, arhitectul are o mare responsabilitate, el trebuie adesea să-și ignore temperamentul și preferințele personale mizând totul pe o alegere contextuală și extrem de bine argumentată. În arhitectură, culorile pot fi împărțite în convenționale, de influențare și culori decorative. Când vorbim despre culori convenționale

cuprindem culorile simbolice și arhitectura din antichitate care ne ofera o gamă largă de coduri simbolice. De pildă, în China ceea ce era pozitiv era reprezentat de culoarea roșie, iar ceea ce era negativ era reprezentat de galben. În Egipt, figurile umane erau roșii, natura verde, soarele galben, cerul albastru. În arhitectura contemporană culorile au căpătat un mesaj puțin diferit accentul cade cu precădere pe partea funcțională asociată adesea cu unele tehnologii. Culorile mai sunt și convenții de avertizare ale unor pericole. Dar cele mai importante progrese se semnalează în modul de utilizare al culorilor pentru influențarea psihologică în cadrul spațiilor arhitecturale. Această opțiune va fi întotdeauna însă limitată de materialele de care un arhitect dispune chiar dacă anual apar pe piață noi și noi materiale de construit.

Trecând la semnificația psihologică a culorilor putem vorbi despre culoarea roșie care se asociază cu: foc, sânge și sex. Această culoare accelerează activitatea musculară stimulează ritmul cardiac, respirația și apetitul. Oamenii par mai grei în haine roșii iar mașinile roșii sunt furate cel mai adesea. Valențele pozitive ale acestei culori se traduc prin pasiune, dragoste, energie, entuziasm, exaltare, căldură și putere. Valențele negative sunt: agresiune, furie, luptă, cruzime și imoralitate. În țări precum Coasta de Fildeș, sau Africa roșul indică moartea. În Franța semnifică masculinitate iar în țările asiatice: căsătorie, prosperitate și fericire. În India roșul este simbolul soldatului iar în Africa de Sud culoarea doliului.

Galbenul semnifică o rază de soare este prima culoare pe care o observă ochiul uman. Galbenul strălucitor este culoarea cea mai obositoare și poate irita ochii. Galbenul stimulează facultățile mentale și accelerează metabolismul. Valențele pozitive ale acestei culori sunt: intelect, înțelepciune, optimism, strălucire, bucurie și idealism. La valențe negative putem adăuga gelozia, lașitatea, înșelăciunea și prudența. În țări precum Egipt și Birmania galbenul înseamnă doliu iar în India este un simbol al comerciantului sau agricultorului; în Japonia galbenul este asociat cu curajul.

Albastrul este marea dar și cerul; albastrul deschis simbolizează înălțimea (cerul), iar albastrul închis simbolizează baza (orizontul). Valențele pozitive ale acestei culori sunt: cunoștințele și inteligența, răcoare și masculinitate, pace și contemplare, loialitate și justiție; pe când valențele ei negative semnifică depresia, frigul, detașarea și apatia. Este considerată de cei mai mulți o culoare masculină însă în China este culoarea fetițelor. În Iran este culoarea doliului iar la nivel mondial este cea mai populară culoare folosită de corporații. Se spune că oamenii sunt mai productivi în camerele albastre iar îmbrăcămintea albastră simbolizează de multe ori loialitatea sau încrederea.

Verdele este asociat cu naturalul, cu mediul înconjurător, cu plantele; este o culoare calmantă și revigorantă. Verdele este frecvent utilizat în spitale pentru relaxarea pacienților acesta având calități relaxante. Este cea mai ușoară culoare percepută de ochi. Valențele lui pozitive sunt asociate cu fertilitatea, banii,

simbolizează creșterea și vindecarea. Verdele înseamnă tinerețe, armonie, onestitate și succes. Valențele negative sunt lăcomia, invidia, greața, otrava sau o lipsă de experiență. Verdele în islam este asociat cu paradisul. Când auzim de Irlanda imediat ne gândim la verde. Verdele este legat de voința omului. Se spune că verde ajută la digestie și reduce durerile de stomac.

Culoarea violet sau purpuriul se asociază cu spiritualitatea și regalitatea; acesta îmbunătățește imaginația, este astfel folosit frecvent de designeri în decorarea camerelor pentru copii. În America Latina violetul indică moartea iar în Tailanda este culoarea purtată de văduvele care plâng moartea soțului. Pentru japonezi acesta reprezintă ceremonia, iluminarea, dar și aroganța. Valențele pozitive ale acestei culori reprezintă luxul, înțelepciunea, imaginația și rafinamentul dar și poziția socială. Violetul este inspirație, bogăție dar și noblețe sau misticism. Valențele ei negative sunt traduse prin exagerare, exces, nebunie și cruzime. Uneori este asociată cu homosexualitatea masculină.

Orange sau portocaliul este adesea asociat cu anotimpul toamna dar și cu citricile. Portocaliul este legat de procesul învățării, de cogniție și comunicare este o culoare ce semnifică legăturile de rudenie. Orange este utilizat pentru o vizibilitate sporită, observăm această culoare la lucrătorii de pe șosele dar și la hainele personalului ce lucrează în întreprinderi cu risc crescut de dezastru. Camerele portocalii însă facilitează relațiile de prietenie și distracția. Orange deasemenea este un stimulator al apetitului, multe restaurante sau bistrouri au această culoare inserată în logo-uri sau în sălile de mese.

Valențele pozitive ale acestei culori vorbesc despre creativitate, fortificare, energie, vibrație, stimulare, sociabilitate, sănătate iar la valențele negative putem nominaliza; capriciozitate, intensitate, crud de la proaspăt, tânăr dar nu cruzime. În Irlanda portocaliul semnifică mișcarea protestantă, pentru indieni semnifică hinduismul iar pentru olandezi este culoarea lor națională.

Negrul se asociază cu: noaptea, moartea, doliul și penitența, negrul mai este secretul; simbolizează timpul propriu-zis. Este o culoare a răzvrătirii și a demnității. Valențele pozitive ale acestei culori sunt reflectate în putere și autoritate, importanță, rafinament și eleganță. Negrul face ca alte culori să arate mai luminoase iar îmbrăcămintea neagră face ca oamenii să pară mai slabi iar în anumite contexte crește încrederea în sine dar și forța fizică. Pentru zona asiatică în general negrul este asociat cu cariera și cunoștințele. În China negrul este culoarea băieților mici. Valențele negative sunt: frica, singurătatea, negativitatea, lucrurile rele, secretele, supunerea, doliul, greutatea remușcarea dar și goliciunea.

Albul este asociat deseori cu: lumină, puritate, atemporalul. Valențele pozitive ne duc cu gândul la perfecțiune, căsătorie, nuntă, curățenie, virtute, nevinovăție, lumină, inviolabilitate, simplitate și adevăr. Valențele negative sunt reflectate în moliciune, fragilitate, izolare. Lumina albă prea puternică poate fi orbitore și da dureri de cap. În unele culturi albul este considerat ca fiind aducător

de noroc și fericire dacă persoanele se căsătoresc îmbrăcați în această culoare. Albul este culoarea perfect echilibrată și deseori este asociat cu îngerii și zeitățile. În Japonia și China albul este o culoare funerară. La nivel mondial însă un steag alb este un simbol universal pentru armistițiu.

Griul îl putem asociază cu neutralitatea. Griul rareori evocă emoții puternice este un echilibru perfect de alb-negru. Valențele pozitive ale acestei culori înseamnă echilibru, securitate, fiabilitate, modestie, clasicism, maturitate, inteligență și înțelepciune. Ca valențe negative putem adăuga lipsa de angajament, incertitudine, ezitare, nehotărâre, tristețe incoerență, plictiseală dar și timp urât. Pentru un nativ american griul este asociat cu onoarea și prietenia pe când la un asiatic înseamnă oameni de ajutor, pe care te poți baza precum și călătoriile. Culoarea gri la nivel mondial este utilizată pentru a reprezenta înalta tehnologie, și industria. Este adesea asociat cu argintul și banii.

Maro este o culoare asociată neutralității organice, este culoarea pământului. Simbolizează originea tuturor lucrurilor și stă în spatele unor concepte precum stabilitate, relații puternice și încredere. Poate fi asociată planurilor foarte stabile. Pentru anumite produse, duce cu gândul la natural și organic. Din multe puncte de vedere maroul este asemănător ca efect cu verdele.

Culorile hainelor cu care ne îmbrăcăm ne influențează caracterul și comportamentul, modul de a gândi, și chiar anumite procese fiziologice. Aplicare în designul vestimentar spun multe despre temperamentul și afinitățile noastre atunci când facem o alegere. Rolul educativ al culorilor nu doar în designul vestimentar, în designul de interior sau arhitectură este că învățând să ne alegem culorile potrivite pentru hainele pe care le purtăm în fiecare zi, pentru spațiul în care locuim ne putem ameliora foarte mult nu doar starea de spirit, ci chiar starea de sănătate a întregului organism. Culorile folosite ca o modalitate nu doar în spirit estetic sau reflectare unică a personalității pot să reglementeze plăcut multe aspecte ale vieții noastre sociale dar și organice. În cromoterapie receptivitatea repetată față de o combinație de două sau trei culori îi poate furniza terapeutului date importante despre starea energetică globală a fiecărui pacient.

Ce trebuie să înțelegem despre culori. Culorile vorbesc despre stările noastre emoționale, despre starea fizică, despre profesia și statutul nostru, despre gradul nostru de optimism, despre felul nostru de a fi. Culorile deseori reflectă momentele de cumpănă din viețile noastre și despre lucrurile cu care ne place să ne înconjurăm. În aceeași măsură culorile sunt foarte subiective și trebuie întotdeauna interpretate sau analizate în context. Nu există nimeni și nici un studiu care să garanteze 100%, că o anumită culoare va avea impactul dorit și va provoca niște emoții specifice. Oamenii sunt niște ființe extrem de subiective, alegerile noastre fiind determinate de zeci de factori; de la o simplă și inocentă experiență personală, de la diferențele culturale până la hilara situație de preferință culinară. Succint creierul este acel organ care controlează informația pe care o primim prin ceea ce ochii noștri văd. Atribuirea unor semnificații

diferite aceleiași senzații este o excepție de la regulă dar ea există. Acest fenomen este numit scurt constanță de culoare și apare atunci când purtăm un anumit lucru de o anumită culoare însă îl percepem la fel indiferent de culoarea luminii care îl luminează. Să cunoaștem simbolismul sau psihologia culorilor este pentru arhitectură și design cheia către un produs excelent. Studiarea culorilor nu mai este doar un simplu capitol aruncat undeva într-un manual la profesia x sau y, culorile determină în mare măsură validitatea unui lucru, creează stări și emoții stimulează simțuri și comunică idei.

În lucrarea lui Josef Albers, cunoscut și pentru seria de picturi abstracte *Homage to a Square* (fost un artist și educator german inovator în domeniul educației artistice) "Interacțiunea culorilor", publicată în 1963 acesta demonstrează simplu că "o culoare are multe fețe "iar noi trebuie să avem mereu în vedere acest aspect.

Bibliografie selectivă:

1. Corina Ilin (2010) **Orașul. Studii de psihologie environmentală**. Editura Institutul European, Iași.

2. Golu M. și Dicu A. (1974), **Culoare și comportament**, Editura Scrisul Românesc, Craiova.

3. Linda Steg, Kees Keizer, Abraham P. Buunk, Talib Rothengatter (2017) **Applied Social Psychology: Understanding and Managing Social Problems** 2nd Edition, Publisher: Cambridge University Press,

4. Linda Steg, Agnes E. Van Den Berg and, Judith I. M. De Groot, (2013) **Environmental Psychology an Introduction**, Publisher: British Psychological Society and John Wiley & Sons, Ltd.

5. Zlate, M. (2002),, **Fragmentarea și pulverizarea psihologiei sau unificarea și fortificarea ei?, Răspuns la Laudație**”, în Revista de Psihologie Aplicată, anul 4, nr.4

Resurse internet:

<https://www.wall-street.ro/articol/Marketing-PR/2261/Culorile-care-vand.html>

<http://www.interferente.ro/cromoterapia-vindecarea-prin-culoare-efectele-culorilor-asupra-psihicului-si-sanatatii-fizice.html>

<https://www.reactivegraphics.co.uk/the-psychology-of-design-perception-in-the-digital-age/>

<https://medium.com/studiotmd/the-perception-of-color-in-architecture-cf360676776c>

ROLUL PĂRINȚILOR ÎN STIMULAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI

Inga Taran¹

”Copilul meu este rezultatul stilului meu de parenting”

John G. Miller

Majoritatea adolescenților trec prin perioade în care se simt abandonați sau pierduți într-o lume care, brusc le pare străină și nefamiliară. Adolescenții sunt expuși tentațiilor de tot felul, iar acest context îi predispune la greșeli. Ei ajung să încalce regulile nu pentru că sunt copii răi, ci pentru că nu sunt pregătiți să facă multitudinii de experiențe care sunt tratate pentru prima oară.

Adolescența, după Dinca.M este perioada reconstituirii personalității și a principalelor sale caracteristici, este perioada în care se formează sentimentele de responsabilitate și de datorie ca expresie a sinelui social. (Dinca M., 2002)

Tensiunile emoționale, stările de exaltație-depresie, coloritul emoțional al proceselor cognitive sunt determinate de procesele fiziologice ale maturizării, de factorii sociali și de condițiile de educație. Indicii înalți de neliniște-alarmă, incapacitatea de a-și controla propriile emoții și comportamente sunt determinate în mare parte de comunicare, îndeosebi de comunicarea cu părinții. (Racu Igor, Racu Iulia, 2007).

Adolescenții elaborează noi valori, deseori neînțelese și neacceptate de părinți. În rezultat ei se simt nesiguri și sunt însoțiți de sentimentul că ei trebuie să se găsească singuri în această lume. Cea mai bună ancoră pentru adolescenți este un părinte dispus să ofere ajutor și să se implice în planul inteligenței emoționale.

Adolescenții au nevoie de îndrumare înțeleaptă și grijulie, în așa fel încât să dezvolte aptitudini sociale și emoționale care le vor servi drept bază pentru tot ce vor face în viitor. Scopul părinților în relațiile cu adolescenții trebuie să se bazeze nu pe crearea unor produse impresionante, ci pe dezvoltarea unor mecanisme prin care să își poate urma pasiunile, să facă față dificultăților, să construiască relații de prietenie, să poată lua decizii, să aibă un bun control al emoțiilor etc. (Kennedy-Moore Eileen, Lowenthal Mark S., 2016).

Părinții își doresc ca adolescenții să fie sociabili, responsabili, pașnici, atenți, ajutători, oameni de succes, cetățeni eficienți atât în școală, comunitate, cât și în cadrul familiei. Pentru a atinge aceste obiective, părinții trebuie să dea dovadă de inteligență emoțională prin valorificarea următoarelor principii:

- Să devină conștienți de propriile sentimente și de sentimentele celor din jur;
 - Să se implice și să înțeleagă punctele tari ale celorlalți;
 - Să-și mențină calmul;

¹ *magistru în psihologie, psiholog școlar, grad didactic II, LT ”Mircea cel Bătrân”*

- Să gândească pozitiv;
- Să stabilească obiective și să urmărească atingerea lor;
- Să folosească cele mai bune aptitudini de a lucra cu oamenii;

Părinții cu o inteligență emoțională dezvoltată manifestă față de adolescenți: iubire, voce bună, limite și legături, în care adolescentul mai degrabă este contribuabil decât consumator.

Maurice J. Elias spunea: ”Nu-i face copilului tău ceea ce nu ți-ar plăcea să-i faci alții”. Deseori părinții rămân surprinși atunci când se poartă cu proprii copii în așa fel, încât dacă altcineva s-ar purta astfel cu ei ar suna la protecția copilului sau la un avocat. Fără intenție părinții ajung să le adreseze cuvinte jignitoare adolescenților, deoarece acționează sub imperiul creierului emoțional și nu al celui rațional. (Elias Maurice J., Tobias Steven E., Friedlander Brian S., 2003)

Responsabilitatea personală este un principiu puternic care poate ajuta orice părinte să elimine din stilul său de parenting victimizarea, nemulțumirile, tergiversările și învinuirile. Formularea întrebărilor ca: ”Ce pot face diferit față de copilul meu adolescent?” sau ”Cum pot deveni un părinte mai bun pentru copilul meu?”, îndreaptă atenția către părinte și către ceea ce pot face în scopul schimbării situației. În loc de întrebarea adresată adolescentului: ”De ce fiul meu nu-mi urmează sfaturile?”, de zis: ”Ce pot face ca să-i înțeleg nevoile?”. (Miller John F., Miller Karen G., 2013).

Regulile importante ce trebuie respectate pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților sunt:

1. Ascultați mai mult;
2. Evitați să judecați imediat adolescentul;
3. Puneți întrebări care să stimuleze aptitudinile sociale;
4. Utilizați tehnicile **SAO** și **GIAFE**.

S-Sentimentele sunt un indiciu pentru rezolvarea problemelor. Ex: ”Cum te simți?”.

A-am o problemă. Ex: ”Care crezi că e problema?”.

O-obiectivele îmi oferă îndrumare. Ex: ”Cum ai dorit să decurgă lucrurile?”.

Următoarea tehnică GIAFE:

G-gândește-te la lucrurile pe care le ai de făcut. Ex: ”Care sunt modalitățile prin care crezi că vei atinge obiectivele?”.

I-ia în considerare rezultatele posibile. Ex: ”Dacă ai face acest lucru ce crezi că se va întâmpla?”.

A-alege o soluție. Ex: ”Care din ideile tale crezi că e cea mai potrivită?”.

F-fă planuri și pregătește-te să depășești greutățile. Ex: ”Ce ai vrea să se întâmple ca să-ți pui în practică ideile?”.

E-ei și acum. Ex: ”Ce s-a întâmplat când ai încercat să aplici planul?” sau ”Ce lecție ai învățat, ca să îți fie de folos data viitoare?” (Elias Maurice J., Tobias Steven E., Friedlander Brian S., (2003).

Adolenșenții merită să fie iubiți, pentru că sunt deosebiți și au ceva unic de dăruit în lumea aceasta, iar iubirea părintească este ca un colac de salvare, ca ceva care motivează eforturile adolenșenților și dă sens acțiunilor lor. Părinții adolenșenților ar fi bine să facă în propria casă o oază de pace, adică:

- Să-și controleze reacție inițială;
- Să-și controleze răspunsul inițial;
- Să-și ceară scuze pentru ceea ce au făcut sau au spus;
- Să-și controleze reacțiile ulterioare;
- Să încurajeze entuziasmul benefic al adolenșenților ;
- Să fie mai apropiați de adolenșenți decât sunt de obicei;
- Să-i încurajeze să vorbească despre experiențele prin care trec, să mediteze asupra acțiunilor lor și asupra motivelor care i-au determinat să acționeze într-un anumit fel;
- Începeți ziua cu un salut călduros și optimist;
- Lăsați mesaje pozitive, bilețele încurajatoare: ”Sunt mândră de tine”;
- Folișiți umorul și toleranța;
- Utilizați jocuri de familie;
- Lăsați la o parte grijile, preocupările, obligațiile tutoriale, și reîncarcați-vă bateriile;

Un părinte nu trebuie să fie doar cel mai bun prieten al adolenșentului, el poate fi instanța care-i impune reguli, ancora de care se agață. E de dorit ca un părinte să fie dispus să se transforme oricând în confident, bun ascultător, conspirator sau partener de distracții.

Bibliografie:

1. Dinca M., (2002), **Adolenșența și coflictul de originalitate**, Ediura Polirom, București, 116 p.
2. Elias Maurice J., Tobias Steven E., Friedlander Brian S., (2003), **Stimularea inteligenței emoționale a adolenșenților**, Editura Curtea Veche, București, 20, 154,173 p.
3. Kennedy-Moore Eileen, Lowenthal Mark S., (2016), **Educație inteligentă pentru copii inteligenți**, Editura Litera, București. 22 p.
4. Miller John F., Miller Karen G., (2013), **Cum să formezi caracterul copiilor. Metoda responsabilității personale**, Editura Polirom, Iași, 24 p.
5. Racu Igor, Racu Iulia , (2007), **Psihologia dezvoltării**, Editura ”Ion Creangă”, Chișinău, 235 p.

NECESITATEA MENTORATULUI ÎN EDUCAȚIEI

Roxana Axinte Ph.D¹

1. Introducere în problematica activității de mentorat

Cuvântul mentor este de origine grecească și se referă la numele (Mentor) celui care a fost desemnat de Regele Ulise să aibă grijă de educația fiului său, de administrarea casei și proprietății sale în perioada în care el era plecat în război. Practic este vorba despre „individul care ajută o altă persoană pentru a-și atinge aspirațiile“ (Montreal CEGEP, 1988).

Conform dicționarului explicativ al limbii române, sensul cuvântului mentor este de sfetnic, îndrumător, conducător spiritual sau altoi (creangă dintr-o plantă matură grefată pe una mai tânără cu scopul de a-i transmite calitățile acesteia).

Mentorul poate fi descris ca fiind un consilier cu experiență, de încredere. Relația dintre acesta și ucenic are un caracter confidențial, este diferită și distinctă de alte relații din plan profesional. Acesta are rolul de a contribui la creșterea încrederii în sine a ucenicului, va adresa întrebări, va crea provocări, oferind în același timp orientare și încurajare.

Mentorul este un profesionist cu experiență, dispus să ajute o altă persoană să se dezvolte pentru a atinge succesul; este pregătit să investească timp și efort, este un bun ascultător, este capabil să îi încurajeze pe alții, este dispus să împărtășească cunoștințele și experiențele personale etc. Regăsim multiple roluri atribuite mentorului, toate din perspectiva sprijinului acordat celuilalt, cum ar fi: ghid, partener, prieten, profesor înțelept, persoană de încredere, coach, un bun ascultător, confident, model de urmat, tutor etc.

Mentoratul este înțeles ca o formă de sprijin, de susținere a unei persoane în evoluția sa, de către alta mai experimentată. Este un proces complex, iar din acest motiv, înțelesurile sunt abordate în funcție de context și persoanele implicate. Mentorul sprijină o persoană să parcurgă un proces de tranziție, să facă față unor situații noi sau unor schimbări majore în carieră sau în dezvoltarea personală.

Succesul activității de mentorat în domeniul industrial, a determinat preluarea și extinderea modelului în domeniul afacerilor, managementului și al educației. În lucrarea „Managementul resurselor umane” mentoratul este prezentat ca o relație specială între o persoană cu mai multă experiență, capabilă să ofere sprijin și o persoană nou venită în organizație, cu scopul de a o susține în procesul de integrare în echipa de lucru, de însușire de noi tehnici

¹Ph.D. Associate Professor, Al. I. Cuza University, Iași, Formator Info Educația, Iași RO, roxana.bobu@gmail.com, phone 0040744666392

de acțiune, de noi modalități de adaptare la situațiile concrete. Persoana ajutată prin mentorat își dezvoltă capacitatea de integrare în organizație, într-un ritm mai rapid și un timp mai scurt, având acces la experiența profesională a mentorului său.

În relația mentor – stagiar, se va pune accent pe familiarizarea acestuia cu o serie de aspecte de ordin general (Legea Educației Naționale, Codul Muncii, Legea Asigurării Calității în Educație), dar și pe aspecte concrete specifice instituției în care debutantul își desfășoară activitatea (planul de dezvoltare instituțională, regulamentul de ordine interioară, resursele materiale de care dispune școala, probleme specifice colectivelor de elevi cu care va lucra acesta, partenerii educaționali, ethosul școlii, etc).

2. Necesitatea mentoratului în educație

Realitatea a demonstrat că stagiarii, sunt surprinși de decalajul pe care îl constată între imaginea ideală pe care o aveau despre mediul școlar și situația pe care o descoperă în școli. Acest decalaj (uneori foarte mare), este unul din factorii care generează dificultăți în procesul lor de adaptare. Consecințele, acestui aspect semnalat, se reflectă în blocajele care apar în activitatea stagiariilor, întârzierea apariției performanțelor, prelungirea duratei de înțelegere complexității sarcinilor care le revin, toate acestea având la rândul lor reverberații asupra educației elevilor.

Deseori profesorii debutanți, care întâmpină dificultăți în activitate, evită să solicite sprijin de la cadrele didactice cu experiență, din teama de a nu fi subevaluați și etichetați. Ei preferă să se izoleze și să învețe bazându-se pe „încercare și eroare”, iar când ajung în situația eșecurilor repetate, aleg soluția părăsirii sistemului de învățământ, abandonând traseul profesional pentru care s-au pregătit inițial.

Introducerea mentoratului ca formă de activitate organizată, instituționalizată reglementată prin acte normative (legi, ordine, metodologii, coduri) vine ca un remediu, al situației în care nu există un sistem de măsuri coerente de sprijinire a debutanților, de prevenire a blazării și abandonului profesional. Preocuparea pentru creșterea calității în educație, pentru valorizarea resurselor umane la standarde înalte, a dus la apariția în unitățile școlare a *funcției de profesor mentor pentru stagiatură și inserție profesională*. Mentoratul trebuie înțeles ca o concretizare a transferului de experiență inter-generațională, de asigurare a continuității și a stimulării saltului calitativ pe linia dezvoltării profesionale. Astfel, colaborarea mentor-debutant se impune a fi privită din perspectiva beneficiilor reciproce:

- mentorul asigură susținerea debutantului în dezvoltarea carierei, în ameliorarea dificultăților;
- mentorul are oportunitatea punerii în valoare a experienței acumulate și a menținerii ritmului continuu, ascendent în procesul dezvoltării personale;

Activitatea de mentorat se înscrie în sistemul activităților complementare procesului de învățământ. Este un mod eficient de a ajuta cadrele didactice să progreseze în carieră, fapt ce se dorește a fi reflectat în performanțele elevilor. Această relație este gândită ca o relație de parteneriat între două persoane, astfel că participarea și „îmbogățirea profesională” este reciprocă. Conform legislației, stagiarul beneficiază de asistență din partea profesorului mentor până la obținerea definitivării și dobândirea titlului de profesor cu drept de practică în învățământul preuniversitar.

Prin activitatea de mentorat se urmărește stimularea construirii identității profesionale a debutantului și îmbunătățirea performanțelor acestuia, mentorul având grijă să nu determine tendința de imitare, de preluare nediferențiată a unui model. Mentorul va avea în atenție menținerea echilibrului între rolurile de consilier, consultant și coaching. Multe persoane care au avut succes în viață, au beneficiat la un moment dat de sprijinul uneia sau mai multor persoane, care au exercitat o influență puternică asupra vieții personale și profesionale, având avantajul evitării tatonărilor, și făcând poate mai rar apel la învățarea din propria greșală. Avantajul debutantului, care beneficiază de mentorat, este că în multe situații energia sa poate fi canalizată, focalizată pe ținte mai precise. Din această perspectivă, programul de mentorat trebuie corelat cu obiectivele generale ale învățământului, dar și cu cele specifice instituției în care își desfășoară activitatea stagiarul.

3. Rolul mentorului pentru stagiatură și inserție profesională

Profesorul mentor pentru stagiatură și inserție profesională are o multitudine de roluri în contextul instituțiilor școlare. Astfel el este:

- model profesional: prin cunoștințele științifice și de specialitate, printr-o experiență profesională de calitate, model de corelare a obiectivelor profesionale proprii cu obiectivele pe termen scurt, mediu și lung ale instituției; prin respectul câștigat din partea colegilor din instituția în care își desfășoară activitatea dar și al comunității; prin exemplul personal; prin oferirea de modele practice și eficiente pentru activitatea școlară și extrașcolară;
- model comportamental: prin ținută; prin atitudini în procesul relaționării cu colegii, părinții elevii, managerii, reprezentanții comunității;
- consilier: prin sprijinul oferit stagiarului în: descoperirea potențialului și valorizarea acestuia prin îmbunătățirea performanțelor; atingerea obiectivelor privind dezvoltare profesională și personală; dezvoltarea încrederii în sine; identificarea blocajelor, dificultăților și eliminarea lor; formarea unui stil propriu de acțiune în activitatea instructiv-educativă; adaptarea la contextul în care funcționează instituția de învățământ și la cultura organizațională a acesteia; identificarea oportunităților de

valorificare a potențialului propriu în activitatea generală a instituției; dezvoltarea capacității de relaționare interpersonală; însușirea și aplicarea modalităților de mediere a eventualelor conflicte; în dezvoltarea capacității de evaluare și autoevaluare; în aplicarea strategiilor didactice; în managementul timpului și al clasei; elaborarea și realizarea planului de dezvoltare profesională etc.

- evaluator: al prestației didactice a stagiaryului; al progresului în planul competențelor profesionale, prin raportare la standarde și folosind instrumente specifice;
- resursă de învățare prin: oferirea de feed-back referitor la calitatea proiectării, predării, evaluării și a celorlalte activități din fișa postului; sprijinirea stagiaryului în identificarea, selectarea, procurarea și utilizarea bibliografiei de specialitate în activitatea didactică, în dezvoltarea personală; furnizarea de sugestii în utilizarea mijloacelor tehnice moderne în procesul instructiv-educativ etc.;
- facilitator: mentorul asigură accesul profesorului/cadrului didactic stagiary la resursele de care dispune școala;

Conform Metodologiei privind constituirea corpului de profesori mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice, profesorul mentor oferă stagiaryului sprijin:

- informațional: profesorul mentor constituie resursă informațională pentru profesorul/cadrul didactic stagiary îndrumat, oferindu-i cele mai noi cunoștințe într-o formă accesibilă, accentuând latura practic-aplicativă a acestuia;
- instrumental: profesorul mentor îl îndrumă pe profesorul/cadrul didactic stagiary în formarea deprinderii de a selecta materialele și informațiile;
- evaluativ: profesorul mentor oferă un feedback de substanță prin care să îi formeze stagiaryului competența de autoapreciere;
- emoțional: profesorul mentor îi oferă profesorului/cadrului didactic stagiary suport și înțelegere atunci când acesta are nevoie, în scopul creșterii gradului de încredere în forțele proprii.

Concluzionând, mentorul îndrumă și analizează activitatea stagiaryului pornind de la standarde minime de competențe profesionale și își exercită rolul de sprijin și nu de control birocratic având o atitudine de încurajare și nu de amenințare

4. Distincția competențe – aptitudini - abilități

Analizând distincția, dar și legătura dintre competențe și aptitudini, în lucrarea „Pedagogia comunicării” autorul precizează că „prin competență se desemnează o categorie specială de caracteristici individuale care sunt strâns legate cu valorile și cunoștințele acumulate, angajând și strategiile dobândite

și universul cultural format”. **În Dicționarul enciclopedic de educație a adulților competența profesională este definită drept „capacitate de a realiza activități solicitate la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat de standardul ocupațional național”**. Astfel activitățile specifice mentorului, vizează aspecte de natură *cognitivă* (transmitere de informații în raport cu solicitările beneficiarului), aspecte de natură *afectivă* (formarea unei atitudini pozitive și realiste a beneficiarului față de propria sa evoluție profesională) și aspecte de natură *acțională* (învățarea beneficiarului să pună în aplicare ceea ce a învățat pe parcursul procesului de mentorat).

Competențele, pun în valoare aptitudinile și trăsăturile de personalitate, dar și cunoștințele acumulate, având un caracter integral. În procesul de abordare a competențelor trebuie avută în vedere legătura acestora cu contextul și cu sarcinile de îndeplinit.

Aptitudinile, țin de ceea ce fiecare individ are ca potențial nativ și care prin dezvoltare îl ajută să obțină performanțe într-un domeniu de activitate. Ele se dezvoltă și se reflectă în competențe. Regăsim definirea aptitudinii ca „însușire sau sisteme de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate, posibilitatea de a acționa și obține performanțe, factor al persoanei ce facilitează cunoașterea, practica, elaborările tehnice și artistice și comunicarea” (Popescu-Neveanu). Aptitudinea este substratul constitutiv al unei capacități care va depinde de dezvoltarea naturală a aptitudinii dar și de antrenament, de exercițiu.

Abilitatea, reprezintă îndemânarea, priceperea, facilitatea, calitatea superioară în desfășurarea unei activități. Deprinderile, aptitudinile și abilitățile constituie substratul competențelor. Abilitățile pot fi considerate „competențe dobândite care conduc la niveluri de performanță ridicată în realizarea unei atribuții sau a unei categorii de atribuții”(Bloch, 2006). Abilitățile, de bază, necesare sunt cele de: comunicare, interpersonale, redactarea de rapoarte, colaborarea cu persoane relevante, de a identifica și răspunde unor bariere la schimbare și dezvoltare întâmpinate de indivizi, oferirea de feedback asupra rezultatelor etc.

Sintetizând, competențele apar ca rezultată a deprinderilor, aptitudinilor, abilităților, capacităților și a trăsăturilor temperamentale și caracterologice.

Pentru reușita în procesul de mentorat, profesorul mentor trebuie să dețină:

- competențe profesionale de specialitate, didactice și metodice, aceasta însemnând că: proiectează și structurează logic conținuturile disciplinei, conform documentelor curriculare; crează contexte variate pentru profesorul/cadrul didactic stagiar în vederea exersării deprinderilor de predare-învățare, de analiză, de recapitulare, de elaborare de proiecte în ore și în activitățile extrașcolare; folosește strategii educaționale variate, centrate pe elevi; selectează și organizează metodic informația, în procesul

- de predare-învățare; utilizează cu obiectivitate și eficiență diferite tipuri și strategii de evaluare; utilizează în procesul didactic noile tehnologii informaționale și de comunicare;
- competențe sociale, pentru persoanele a căror rol este de a produce influențe sociale dezirabile asupra altora, de a facilita interacțiunile de grup, aceasta este o competență de bază, deoarece astfel: stabilește ușor și adecvat relații cu ceilalți; influențează ușor atât grupul cât și indivizii izolați; utilizează adecvat puterea și autoritatea; adoptă ușor diferite roluri; identifică ușor nevoile și dificultățile de învățare în grup, dar și ale individului separat;
 - competențe de comunicare eficientă, reflectate în faptul că: folosește mijloace de comunicare adecvate situațiilor concrete în vederea realizării scopurilor educaționale și în raport cu conținutul mesajelor; folosește eficient limbajul verbal, nonverbal și paraverbal; identifică și elimină blocajele de comunicare în relațiile interpersonale și la nivel de grup; construiește corect mesajul în funcție de context (interlocutor, conținutul mesajului, etc); utilizează un limbaj corect, concis, clar; adaptează modalitățile de comunicare în funcție de situațiile concrete; utilizează corect feed-backul în comunicare; formulează și adresează corect întrebările; deține tehnicile comunicării asertive; utilizează eficient tehnicile de rezolvare a conflictelor;
 - competența empatică, ilustrată prin: transpunerea în cadrul intern de referință al altora folosind ca mijloc de înțelegere al trăirilor și al înțelegerii celorlalți folosind propria experiență afectivă; transpunerea în situația celuilalt pentru a înțelege mai bine și a explica conduita acestuia prin propria lui optică; înțelegerea și predicția comportamentului celuilalt prin transpunerea în situația lui;
 - competențe manageriale (de planificare, organizare), care evidențiază capacități de: elaborare a planului de desfășurare a procesului de mentorat; organizare a activităților de mentorat în funcție de etapele acestui proces; corelare a obiectivelor pe termen scurt, mediu și lung cu scopurile educaționale; analiză obiectivă a activității proprii și a debutantului și stabilirea intervențiilor regulatorii; evaluare la nivel individual și organizațional, sistemic; prioritizare a activităților în funcție de obiectivele de dezvoltare personală a debutantului; îndrumare a proiectării și planificării activității didactice a stagiului;
 - competențe de evaluare, regăsite în aspecte precum: capacitatea de analiză a procesului și a situațiilor concrete; elaborarea instrumentelor de evaluare și autoevaluare a activității de mentorat; oferirea de feed-back evaluativ; aprecierea obiectivă a activității în vederea identificării oportunităților de progres în procesul dezvoltării profesionale.

Abilități, atitudini specifice mentorului

Delimitarea conceptuală dintre capacitate – abilitate - competență subliniază ideea că abilitățile nu se confundă cu aptitudinile sau cu competențele. Acestea sunt sinonime cu: priceperea, îndemânarea, didăcia, iscusința, dexteritatea. Ele se evidențiază prin: ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizie în desfășurarea unei anumite activități. Abilitățile implică autoorganizare adecvată a sarcinilor concrete, adaptare suplă și eficientă. Substratul competențelor îl constituie abilitățile, împreună cu deprinderile și aptitudinile. La baza competențelor mentorului stau o serie de abilități specifice, după cum urmează:

- abilitățile sociale: aflate la baza dezvoltării competențelor sociale;
- de comunicare: ușurința de a construi mesaje adecvate, de a utiliza limbajul verbal, nonverbal, ascultare activă, parafrizare, sumarizare, asertivitate etc;
- de negociere: ușurință în sesizarea punctelor de rezistență, evaluarea promptă a avantajelor/dezavantajelor în procesul de negociere etc;
- de motivare: identificare rapidă a mijloacelor motivante, a optimumului motivațional în vederea obținerii randamentului maxim și a performanțelor;
- anticipare: previzionarea situațiilor blocante, stimulative, a finalităților, a impactului în situațiile concrete și în procesul evolutiv, a disfuncționalităților, a posibilelor dificultăți și găsirea soluțiilor pentru remedierea acestora;
- planificare: dexteritate în stabilirea obiectivelor pe termen scurt, mediu și lung, a scopului și activităților care duc la realizarea acestora etc;
- organizare: abilități de lucru în echipă, identificare resurse, stabilire de roluri, distribuire de sarcini, armonizarea relațiilor la nivel de echipă etc;
- evaluare: identificarea criteriilor de evaluare a activităților sau proceselor, raportarea la standarde, elaborarea și utilizarea instrumentelor de evaluare etc;
- facilitare: iscusința în găsirea tehnicilor, mijloacelor, instrumentelor, metodelor de trecere la o etapă superioară a debutantului în dezvoltarea profesională, în adaptarea la mediul organizațional etc;
- raportare: elaborarea cu ușurință a materialelor de analiză și sinteză a activității de mentorat;

Atitudini specifice mentorului

Este dificil să discutăm despre abilități, aptitudini fără să aducem în atenție și conceptul de atitudine. Consultând definiția din Marele dicționar al psihologiei (Le Ny, 2006) conceptul de atitudine reprezintă „starea de pregătire în care se află un individ care va primi un stimul sau va da un răspuns”, în cazul nostru discutăm despre poziția pe care mentorul și-o asumă în relație cu stagiarul său. Expresia verbală a unei atitudini este o opinie, care din punct de vedere social este considerată dispoziția internă durabilă, care susține

răspunsul favorabil sau nefavorabil dat. În ce constă o atitudine? În orice atitudine există un aspect de evaluare, care comportă trei componente:

- componenta cognitivă: aici se regăsesc opiniile mentorului asupra stagiariului, asociațiile de idei pe care acesta le provoacă;
- componenta afectivă: are în vedere afectele, sentimentele, stările de dispoziție pe care le suscită stagiarul asupra mentorului;
- componenta conativă: se referă la dispoziția mentorului de a acționa în mod favorabil sau nefavorabil față de stagiarul său;

Elementul central al atitudinilor este dat de faptul că sunt „precursoarele comportamentului” (Boza, 2004). Procesul de mentorat implică o relație specială între mentor și debutant, relație bazată pe responsabilitate, confidențialitate, încredere și respect. Atitudinile fundamentale ale mentorului, în absența cărora activitatea de asistență nu-și atinge scopurile, sunt: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, colaborarea, gândirea pozitivă și responsabilitatea. Atitudinile sunt o luare de poziție, sunt orientate de o valență pozitivă sau negativă și de un echilibru (Abric, 2002). Este adusă în atenție și „atitudinea mentorului față de el însuși” care constituie tipul de relație pe care mentorul îl are cu sine însuși și îi influențează calitatea activității desfășurate (Mearns și Thorne, 2010).

Fără a realiza o ierarhie în prezentare vom pune în evidență o parte din atitudinile specifice funcției de mentor:

- atitudine responsabilă: față de stagiari, față de calitatea evoluției profesionale a acestuia;
- atitudine obiectivă: mentorul trebuie să aibă o atitudine obiectivă, lipsită de prejudecăți; prejudecata fiind înțeleasă ca atitudine a individului, care cel mai des implică o evaluare negativă și o plasare a individului în anumite tipuri de persoane sau grupuri, în funcție de propria apartenență socială, poate avea ca efect o percepție deformată a stagiariului și să ducă la subiectivism; atitudinea obiectivă va facilita cunoașterea autentică și va duce la evaluări corecte în procesul de îndrumare în profesie a stagiariului;
- atitudine pozitivă față de oameni: această atitudine constă în abordarea stagiariului, a celor cu care relaționează mentorul, din perspectiva identificării și valorizării calităților, a ceea ce e bun în fiecare persoană; mentorul trebuie să aprecieze abilitățile și punctele tari ale stagiariului fără să vadă în realizările acestuia o amenințare la adresa lui;
- atitudine nediscriminatorie: mentorul își va exercita rolul și va avea o atitudine corectă obiectivă responsabilă față de orice stagiari fără a face diferențieri de: gen, religie, rasă etc.
- atitudine stimulatorie: mentorul va manifesta permanent o atitudine de încurajare a stagiariului, de inducere a unei stări de optimism, de încredere în sine și în alții; va avea în atenție transformarea eventualelor eșecuri în situații de învățare pentru stagiari;

- atitudine de respect: mentorul va manifesta respect față de stagiar, considerându-l egal și va ține cont de faptul că mentoratul oferă șansa reciprocă de dezvoltare profesională și personală;
- atitudinea de încredere în sine: mentorul va transmite prin această atitudine un sentiment de siguranță; având încredere în sine va avea și stimă de sine crescută ceea ce poate avea un impact pozitiv cu privire la imaginea și demnitatea cadrului didactic;
- atitudine empatică: pentru a se face mai bine înțeles mentorul trebuie mai întâi să-l înțeleagă pe debutant, transpunându-se în situația acestuia;
- atitudine deschisă: de susținere a conștientizării de către stagiar a importanței procesului de mentorat pentru evoluția sa profesională;
- atitudine suportivă: prin prezența și acțiunile sale mentorul induce stagiariusului sentimentul de siguranță oferindu-i suport emoțional, informațional, etc;
- atitudine pragmatică;

Trăsături de personalitate ale mentorului

Profilul mentorului este completat de anumite trăsături temperamentale și de caracter:

- optimism: manifestat atât în plan profesional cât și personal;
 - generozitate: mentorul va avea acea disponibilitatea de împărtășire, de a oferi sprijin, dându-i stagiariusului în forme variate ceea ce a acumulat pozitiv în experiența sa profesională și de viață;
 - onestitate: această trăsătură este importantă în procesul autoevaluării mentorului și atunci când trebuie să-și recunoască anumite limite, pentru care își va căuta soluții de autodepășire, se va corela cu obiectivitatea în procesul de evaluare a stagiariusului;
 - răbdare: mentorul va da dovadă de răbdare, va respecta ritmul de lucru al stagiariusului și va fi dornic să petreacă timp pentru a-și realiza responsabilitățile, evitând graba, superficialitatea și formalismul; un mentor își alocă timp suficient în agendă pentru interacțiunea cu stagiariusul și ceilalți parteneri în procesul de mentorizare;
 - flexibilitate: în relația cu stagiariusul și cu ceilalți actori sociali, mentorul trebuie să dovedească flexibilitate, să nu fie rigid, să conștientizeze nevoia schimbării, să fie deschis la noutate și să fie capabil de autoreglare atunci când este necesar;
 - creativitate: imaginația creativă e un suport esențial în căutarea și găsirea soluțiilor în orice situație, în alegerea celor mai potrivite strategii de susținere a stagiariusului în dezvoltarea carierei;
 - spirit de observație: mentorul trebuie să aibă capacitatea de a surprinde nuanțele, detaliile, aspectele esențiale în activitatea stagiariusului, în starea lui emoțională și în relaționarea cu elevii, colegii, părinții, etc.
- Putem afirma că mentorul, este considerat o persoană încrezătoare,

implicată emoțional capabilă să se bucure de succesele sale și ale stagiarilor.

Bibliografie

1. Abric, J.,C., (2002), **Psihologia comunicării**, Editura Polirom, Iași,
2. Bloch, H., coord. (2006), **Marele dicționar al psihologiei**, Editura Trei, București,
3. Boza, M., (2004), Atitudinea și schimbarea atitudinii, în vol. **Manual de psihologie socială**, coord. Neculau, A., Editura Polirom, Iași,
4. Daloz, L. A., (1986) **Effective teaching and mentoring: realising the transformation power of adult learning experiences**, San Francisco: Jersey-Boss,
5. Gliga, L., coord. (2002), **Standarde Profesionale pentru Profesia Didactică**, MEC, Bucuresti,
6. Joița, E., coord., (2007), **Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv - constructivistă**, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București,
7. Mearns, D., Thorne, B., (2010), **Consilierea centrată pe persoană în acțiune**, Editura Trei, București,
8. **Metodologie privind activitatea de mentorat în România și constituirea Corpului de mentori, în conformitate cu Legea nr. 1 din 10.01.2011**, Legea Educației Naționale, *Capitolul I*, Dispoziții generale.
9. Ministrul Educației și Cercetării, Ordinul 5400, **Statutul profesorului mentor**, 2004.
10. Popescu Neveanu, P., (1978), **Dicționar de psihologie**, Editura Albatros, București,
11. Potolea, D., Noveanu, E., (2008), **Dicționar enciclopedic. Științele educației**, Editura Sigma, București,
12. Suci, M., Mehedițeanu, G., (1999), **Standard Ocupational – Mentor**, Editura COSA, Bucuresti,
13. Șoitu, L., (2011), **Dicționar enciclopedic de educația a adulților**, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași,
14. Șoitu, L., (2001), **Pedagogia comunicării**, Editura Institutul European, Iași, 2001.

RELAȚIA DINTRE COMPORTAMENTUL AGRESIV ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ÎN VÂRSTA PUBERTARĂ

Lucia SAVCA¹,
Alina GHERCIU²,

Întroducere. Preadolescența (vârsta de 10/11-16-/17 ani) este considerată cea mai dificilă perioadă de vârstă, plină de contradicții, ce se confruntă cu cele mai mari dificultăți. În structura personalității preadolescentului nu este nimic stabil, finit. Trăsăturile de caracter sunt fluide și nu sunt compensate de experiența de viață. Tendința spre emancipare (de părinți), influența grupului de referință, individualizarea minorului (începând cu aspectul exterior și finisând cu interesele lui) și, concomitent, cu o urmare “oarbă a modei”, alegerea mijloacelor corespunzătoare de manifestare individuală de a se evidenția din grup - îl caracterizează pe preadolescent. Specific pentru preadolescenți este încăpățânarea, neascultarea, dorința exagerată de a face contra (Savca L, pp. 38-39) .

Aceste relații defectuoase sunt condiționate și de un șir de cauze obiective și subiective, printre care:

- a) transformările anatomo-fiziologice ce au loc în ritm rapid în organismul puberului;
- b) sentimentul maturizării sexuale și al maturității;
- c) poziția socială spre care aspiră preadolescentul;
- d) atitudinea ambiguă a adulților față de preadolescent;
- e) dificultățile în relațiile cu persoanele de sex opus;
- f) dorința exagerată de a fi acceptat, apreciat, de a se ține cont de părerea lui;
- h) prezența maximalismului în rezolvarea problemelor.

Vârsta pubertară reprezintă puntea de trecere de la copilărie la maturitate, perioadă pe care fiecare copil o transcede diferit și diferit diverse evenimente din viața puberului își lasă o amprentă în formarea atitudinilor, convingerilor, credințelor pentru viață. Criza pubertății este caracterizată prin dezechilibru emoțional, fizic, psihic. În această perioadă se acutizează, în special, relațiile cu adulții. Unele acțiuni, sau chiar întreg comportamentul puberului vine în contradicție cu expectanțele adultului, ceea ce creează conflicte. Acestea sunt generate și de creșterea exagerată a dorințelor mereu crescânde care apar și capacitatea puberului de a le satisface. Condițiile nefavorabile din mediul în care se dezvoltă devin un teren fertil pentru conflictele intrapersonale și

¹ dr. conf. univ, IȘPCA

² st. a. III, psihologie, IȘPCA

interpersonale (în familie sau în colectivul de elevi) (Albu E, 2005, Losii E, 2015).

Comportamentul protestatar, capriciile, irascibilitatea, negativismul reprezintă doar unele din acele manifestări ale comportamentului agresiv în perioada preadolescență. Conflictele din familie se soldează cu încălcarea regulilor din familie și din colectivul de copii, nesupunere, cu fuga de acasă, vagabondaj,

Necătând la toate diferențele de trăsături de personalitate și specificul comportamentului, preadolescenții agresivi au câteva trăsături comune. La aceste trăsături se referă orientările valorice sărace, primitivitatea lor, lipsa pasiunilor, necesităților spirituale, limitarea și instabilitatea intereselor, inclusiv și celor de cunoaștere. (Bar-On R., Parker J. D. A., 2011 , p. 171)

Relația dintre inteligența emoțională și agresivitate este condiționată de o serie de factori psihologici cum ar fi: abilitățile de comunicare, capacitatea de a gestiona emoțiile care reprezintă un factor de protecție pentru prevenirea comportamentului agresiv și a altor comportamente de risc. Studiarea mai aprofundată a rolului inteligenței emoționale în raport cu manifestările comportamentului agresiv în perioada preadolescenței este importantă pentru a elabora programe dezvoltative orientate la dezvoltarea capacității de dirijare a emoțiilor negative, în special a furiei, ostilității privind reducerea agresivității în rândul preadolescenților (Losii E., Goleman D., 1998, Savca L).

Problema cercetării: identificarea relației dintre comportamentul agresiv și inteligența emoțională la preadolescenți.

Scopul studiului vizează atât verificarea experimentală a felurilor și nivelului agresivității la preadolescenți cu vârste cuprinse între 14-16 ani cât și studierea relația dintre comportamentul agresiv și inteligența emoțională.

Ipotezele cercetării:

Cu cât este mai înalt nivelul de inteligență emoțională cu atât este mai scăzut nivelul de agresiune la preadolescenți.

Pentru verificarea ipotezelor am utilizat următoarele tehnici:

Chestionarul Bass-Darky. care scoate în evidență indicele reacțiilor agresive și a ostilității subiecților, specificând următoarele forme, tipuri și reacții agresive: agresiune fizică, agresiune indirectă, nervozitate, negativism, obida, neîncredere, agresiune verbală, sentimentul vinovăției.

Testul pentru inteligența emoțională de R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de Mihaela Rocco). Scopul acestui test este de a furniza date mai semnificative despre capacitatea intelectuală generală a subiectului, derivând dintr-un fel de îmbinare intimă între procesele cognitive și asociatele lor afectiv-motivaționale și volitive.

Baza teoretică a studiului experimental ne-a servit:

Cercetările esenței comportamentului agresiv de S. Freud și K. Lorents, E. Fromm, John Dollard, Albert Bandura, T. Kurbatova, L. Șoitu, Iluț etc.

Cercetările asupra inteligenței emoționale de P. Salovey și J. Mayer, D. Goleman, R. Bar-On.

Eșantionul experimental a constituit 47 de preadolescenți cu vârste cuprinse între 14-16 ani din clasele a VIII-a a IX-a.

Comportamentul agresiv la preadolescenți. Analiza literaturii de specialitate indică că la etapa actuală asupra comportamentului agresiv la adolescenți este condiționat de o multitudine de factori. N. Mitrofan (5 p.) generalizând abordările clasice a comportamentului agresiv reflectate în lucrările lui S. Freud și K. Lorents, E. Fromm, John Dollard, Albert Bandura,, a relevat prezența următorilor factori:

1) factorii legați de individ și de conduita sa:

- frustrarea, este unul din cel mai des întâlnit factor de influențare a agresivității;
- atacul sau provocarea directă, de natură fizică sau verbală, care atrag intențiile agresive, cât și setea de răzbunare nestăpânită (acte teroriste, răzbunare de tip vendetta);
- durerea fizică și morală poate duce la creșterea agresivității;
- căldura, ce ține de influența temperaturii asupra agresivității, în urma unor studii efectuate s-a ajuns la concluzia că agresivitatea crește odată cu temperatura ridicată în mediu;
- aglomerația, în urma unor cercetări s-a arătat că în condiții de aglomerație, factorul decisiv îl constituie percepția subiectivă. Atunci când aglomerația împiedică realizarea planurilor persoanei, se intensifică tendințele agresive;
- alcoolul și drogurile, nu doar în rândul specialiștilor, cât și oamenilor de rând este cunoscut faptul că alcoolul/drogurile constituie un factor important de risc ce duce la nenumărate acte antisociale. Alcoolul consumat în cantități mari reduce din luciditatea și realismul perceptiv, contribuind considerabil la accentuarea comportamentului agresiv. În aceeași măsură, drogurile pot să afecteze comportamentul agresiv, însă aici depinde de mai mulți factori, cum ar fi: tipul drogului (cocaina, marijuana), dimensiunea dozei și dacă subiectul este pus sau nu în pericol;
- Impactul mass-media devine destul de dăunător pentru minori. Accesul la materiale pentru adulți, fiind la dispoziția oricărei categorii de vârstă, sub formă de imagini (poze din reviste, filme, casete video) și formă scrisă (reviste, cărți). În funcție de rezultatele cercetărilor sunt diferite răspunsuri. Schachter, Dolf Zillmann au elaborat teoria transferului excitației. Această teorie demonstrează că agresivitatea poate fi provocată nu doar de factorul real al

provocării sexuale, ci de percepțiile individuale ale subiectului față de provocarea în cauză.

2) factorii provocați de agresivitatea în cadrul familiei. Aici cei mai gravi factori de manifestare a agresivității sunt bătaia și incestul, acționând direct asupra procesului de dezvoltare și maturizare psihocomportamentală a copilului. Cu părere de rău, astăzi bătaia este cel mai des folosită, cu scopul de a educa sau pedepsi copilul, urmate de consecințe grave ca leziuni corporale, chiar și deces. Aceste acte de agresivitate asupra copiilor în cadrul familiilor au atras atenția mai multor specialiști, care au scos în evidență și au structurat trăsăturile particulare de personalitate ale părinților ce maltratează copiii. De exemplu, Spineta și Rigler, precum și Gelles, au evidențiat următoarele tipuri de caracteristici:

a) Caracteristici demografice. În mare parte sunt părinții care au o căsnicie instabilă, care au divorțat și cei care nu mai sunt, de fapt, împreună. De menționat că, adesea, copilul nedorit este cel supus actelor de agresivitate din partea părinților, iar primii trei ani de viață pentru acești copii este cea mai primejdioasă.

b) „Istoria” propriei vieți a părinților. Mulți dintre părinții care au fost tratați cu agresivitate sau neglijați emoțional de către proprii lor părinți, ajung să-și supună copiii la aceleași chinuri.

c) Atitudini parentale în raport cu creșterea copiilor. Părinții ce-și maltratează copiii, de fapt îi privesc ca pe niște mijloace de satisfacere a propriilor nevoie, care adesea aceste însărcinări trec peste nivelul lor de dezvoltare psihică și fizică. Astfel, acești părinți întâlnesc dificultăți la stabilirea relațiilor bazate pe empatie cu proprii lor copii.

d) Tulburări psihologice și psihiatrice. Deseori, se depistează că părinții care își bat copiii, suferă de diferite tulburări psihologice și psihiatrice (schizofrenia, psihopatia etc.).

3. Factorii legați de mijloacele de comunicare în masă (mass-media). În această categorie, scoatem în evidență violența expusă prin intermediul televiziunii și presei. Atât programele de televiziune, cât și cărțile, ziarele, revistele permit difuzarea actelor de violență, iar autorii au pus problema dacă aceste acte de violențe pot provoca creșterea agresivității. P. Iluș, stabilește o listă cu efectele negative ale mass-mediei asupra agresivității: dezinhibiția, învățarea de tehnici de agresiune, afectarea operaționalității sistemului cognitiv, desensibilizarea față de victimă; iar Susan Hearold, în urma prelucrării rezultatelor a 230 de studii experimentale, în care au fost implicați peste 100.000 de subiecți, devine și mai categorică, afirmând că „vizionarea scenelor și imaginilor cu violență este asociată cu comportamentul agresiv”.

Inteligența emoțională. Reieșind din analiza cercetărilor existente rezultă că inteligența emoțională are un rol important în autoreglarea emoțională, dirijarea comportamentului. Datele experimentale confirmă că Inteligența emoțională poate fi dezvoltată prin exersare, și grație ei pot fi formate acele competențe emoționale de o importanță crucială pot fi obținute și ameliorate pornind încă din copilărie, cu condiția de a depune efortul de a-i învăța pe copii. Goleman menționează că: „Cei care au capacități emoționale bine dezvoltate au mai multe șanse să fie mulțumiți în viață și eficienți, să-și stăpânească obiceiurile mintale care stau la baza propriei lor productivități.” (Goleman D., 1998, p. 65)

Inteligența emoțională este implicată în capacitatea de a percepe emoțiile, de a asimila sentimentele legate de emoție, de a înțelege informațiile acestor emoții și de a le gestiona. După P. Salovey și J. Mayer, inteligența emoțională reprezintă abilitatea în baza căruia o persoană poate discrimina și coordona emoțiile proprii și a celorlalți, precum și capacitatea acestuia de a întrebuinta cunoștințele obținute pentru a-și ghida propriile gânduri și acțiuni (Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R)

Definiția dată de D. Goleman, inteligența emoțională reprezintă o capacitate de control și autocontrol al stresului și emoțiilor negative; o meta-abilitate, care determină și influențează modul și eficiența cu care ne putem folosi celelalte capacități și abilități pe care le posedăm.

Conform modelului propus de R. Bar-On, inteligența emoțională este definită ca o serie de calități emoționale, personale și interpersonale care influențează capacitatea globală de a face față cerințelor și presiunilor de mediu. R. Bar-On a stabilit și el componentele inteligenței emoționale pe care le repartizează în felul următor:

IE este capacitatea de a monitoriza sentimentele și emoțiile proprii, precum și ale altora, folosind această abilitate pentru a ghida gândirea și emoțiile. IE este importantă, deoarece permite persoanei să se bucure de: îmbunătățirea sănătății fizice și mintale; mai bune realizări școlare; relații mai bune cu prietenii și colegii; mai puține provocări comportamentale; o stimă de sine îmbunătățită; mai bune abilități de luare a deciziilor și mecanisme de coping îmbunătățite (Bar-On R., Parker J. D. A., 2011).

Rezultatele obținute la experimental de cercetare și interpretarea lor:

Analiza rezultatelor la chestionarul de agresivitate Bass-Darky, a confirmat că marea majoritate a preadolescenților – 63,83%, în vârstă de 14-16 ani, manifestă un nivel redus de agresivitate, dar 27,7% din ei manifestă nivel moderat de agresivitate și 8,51% de preadolescenți, manifestă un nivel ridicat de agresivitate (fig. 1).

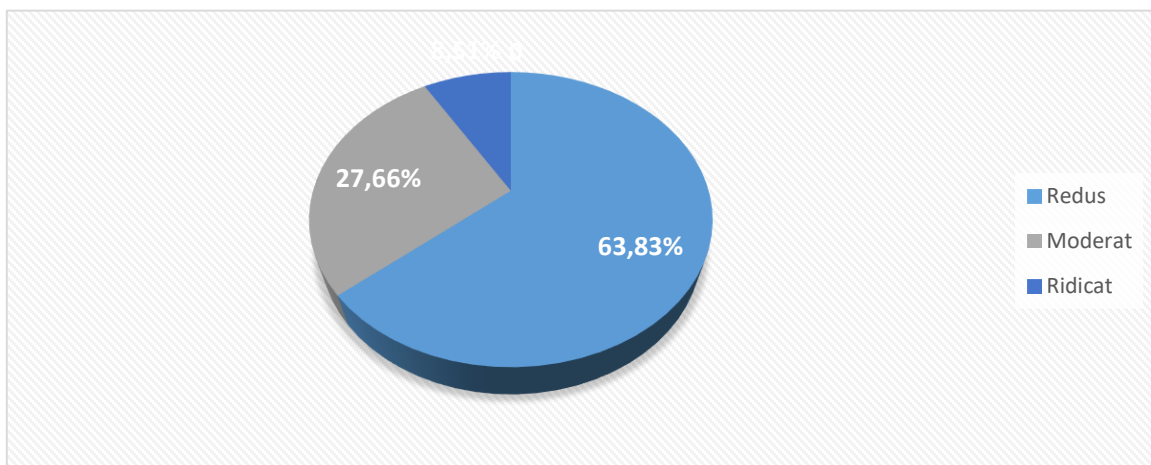


Fig. 1. Repartizarea rezultatelor privind indicele genetal al agresivității.

Analiza calitativă și cantitativă a scalelor de la chestionarul Bass-Darkey am constatat că un număr mai mare din elevi înregistrează agresivitate verbală (63,83%) și în egală măsură manifestă și agresivitatea indirectă (63,83%), iar cea fizică se înregistrează la un număr mai mic de elevi-42,55%. Unii și aceeași elevi manifestă toate felurile de agresivitate (vezi fig. 2).

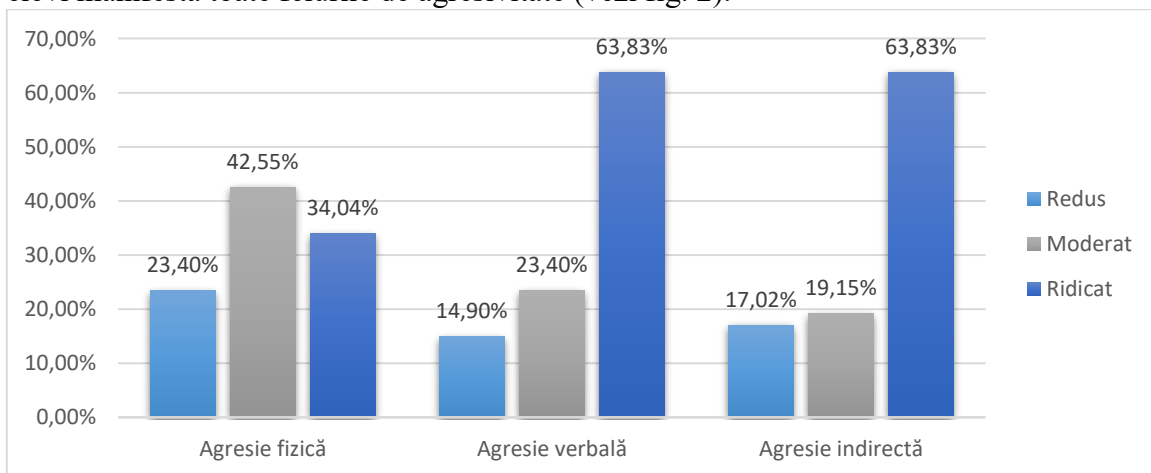


Fig. 2. Repartizarea datelor privind felurile de agresivitate.

Am constatat că la un număr mai mare din preadolescenți agresivitatea fizică se manifestă la un nivel moderat (42,55%), iar agresia verbală și agresia indirectă se manifestă la același nivel la un număr mai mare de elevi (63,83%). Analizând rezultatele prezentate în figura 3, remarcăm o diferență între elevii celor 2 clase cercetate.

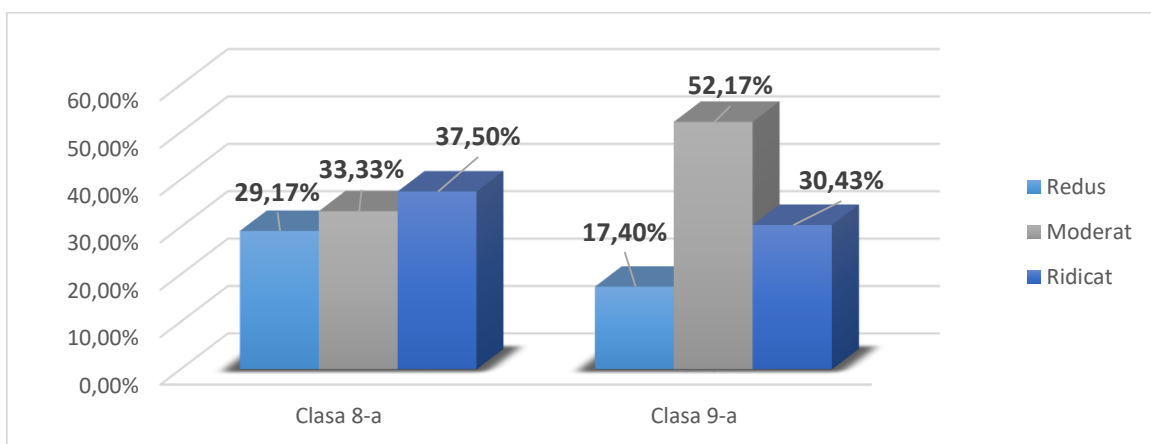


Fig. 3. Repartizarea preadolescenților privind nivelul agresivității fizice pe clase (%).

Majoritatea elevilor din clasa a 8 – 37,5% prezintă un nivel înalt al agresiei fizice, iar elevii din clasa a 9-a unde agresia fizică se manifestă la un nivel moderat la 52,17%. Prin urmare, preadolescenții din clasa a 8-a sunt mai agresivi fizic comparativ cu preadolescenții din clasa a 9-a.

Datele medii obținute după vârstă și gen sunt reflectate în tabelul 1.

Tabelul 1: Descriptive Statistics: Indicele agresivității la preadolescenți

Clasa	Genul	Vârsta	Mean	Std. Deviation	N
Clasa 8-a	Masculin	14 ani	15,42	5,107	12
		15 ani	15,67	1,528	3
		Total	15,47	4,565	15
	Feminin	14 ani	14,40	7,232	5
		15 ani	17,25	9,287	4
		Total	15,67	7,794	9
	Total	14 ani	15,12	5,589	17
15 ani		16,57	6,680	7	
	Total	15,54	5,816	24	
Clasa 9-a	Masculin	14 ani	15,00	.	1
		15 ani	15,30	4,191	10
		16 ani	16,00	5,657	2
		Total	15,38	3,990	13
	Feminin	15 ani	15,50	7,521	8
		16 ani	8,50	0,707	2
		Total	14,10	7,264	10
Total	14 ani	15,00	.	1	
	15 ani	15,39	5,710	18	
	16 ani	12,25	5,439	4	
	Total	14,83	5,540	23	
Total	Masculin	14 ani	15,38	4,891	13

	15 ani	15,38	3,686	13
	16 ani	16,00	5,657	2
	Total	15,43	4,229	28
Feminin	14 ani	14,40	7,232	5
	15 ani	16,08	7,763	12
	16 ani	8,50	0,707	2
	Total	14,84	7,350	19
Total	14 ani	15,11	5,422	18
	15 ani	15,72	5,877	25
	16 ani	12,25	5,439	4
	Total	15,19	5,632	47

În Tabelul 1. *Descriptive Statistics*: sunt prezentate mediile, „Indicele agresivității și abaterile standard pentru cele trei variabile „Clasa”, „Genul” și „Vârsta. Observăm că media indicelui agresivității pentru preadolescenții din clasa a 8-a este de **15,54**, pe când pentru cei din clasa a 9-a este de **14,83**. Aceste date ne permite să conchidem că odată cu maturizarea nivelul de agresivitate scade la minori.

În continuare prezentăm rezultatele de la tehnica R. Bar-on și D. Goleman. Analiza rezultatelor obținute privind nivelul inteligenței emoționale din eșantionul implicat în cercetare, datorită testului pentru studierea Inteligenței emoționale R. Bar-on și D. Goleman, sunt ilustrate în figura. 4.

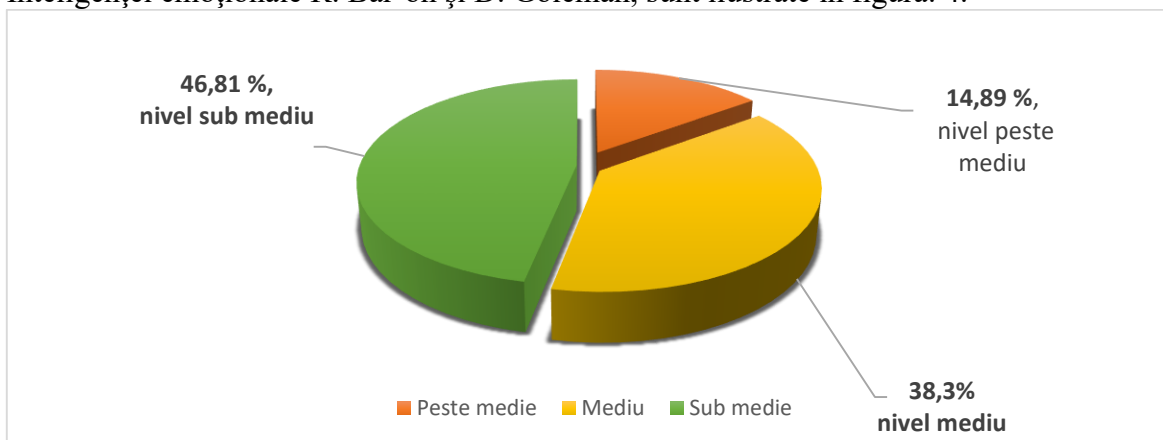


Fig. 4 Distribuția datelor privind nivelul de inteligență emoțională la preadolescenții din lotul experimental.

Rezultatele obținute indică că 22 din preadolescenții (46,81%) supuși testării prezintă un nivel sub medie a inteligenței emoționale. Acești preadolescenți se caracterizează prin: impulsivitate sporită, nu își pot defini sentimentele, dificil își gestionează emoțiile, nu au abilitatea de a fi empatici;

18 (38,30%) din preadolescenți posedă un nivel mediu de inteligență emoțională; aceștia sunt mai sensibili, predispuși spre înțelegerea și exprimarea atât a propriilor emoții cât și a celorlalți; numai 7 (14,89%) din preadolescenții din lotul de cercetare au nivel peste mediu de dezvoltare a inteligenței emoționale. Subiecții cu un nivel peste medie a inteligenței emoționale ușor se adaptează la condiții noi, pot lega prietenie cu colegii și din afara colectivului clasei, pot să facă față stresului școlar, pot depăși dezamăgirile, pot fi empatici și își pot exprima emoțiile cu ușurință.

În tabelul 2 sunt prezentate rezultatele medii de la inteligența emoțională.

Clasa	Genul	Vârsta	Mean	Std. Deviation	N
Clasa 8	Masculin	14 ani	97,08	34,605	12
		15 ani	108,33	10,408	3
		Total	99,33	31,275	15
	Feminin	14 ani	108,00	30,332	5
		15 ani	80,00	21,213	4
		Total	95,56	29,095	9
	Total	14 ani	100,29	32,857	17
		15 ani	92,14	22,147	7
		Total	97,92	29,888	24
Clasa 9	Masculin	14 ani	30,00	.	1
		15 ani	108,50	28,092	10
		16 ani	80,00	0,000	2
		Total	98,08	33,512	13
	Feminin	15 ani	95,00	44,159	8
		16 ani	62,50	31,820	2
		Total	88,50	42,626	10
	Total	14 ani	30,00	.	1
		15 ani	102,50	35,614	18
		16 ani	71,25	20,966	4
Total		93,91	37,141	23	
Total	Masculin	14 ani	91,92	37,999	13
		15 ani	108,46	24,697	13
		16 ani	80,00	0,000	2
		Total	98,75	31,729	28
	Feminin	14 ani	108,00	30,332	5
		15 ani	90,00	37,659	12
		16 ani	62,50	31,820	2
		Total	91,84	36,025	19
		Total	96,39	35,925	18
	Total	15 ani	99,60	32,305	25
		16 ani	71,25	20,966	4
		Total	95,96	33,324	47

Tabelul 2.Descriptive Statistics: Inteligența emoțională

Din tabelul 2 se observă că media inteligenței emoționale pentru elevii din clasa a 8-a este de **97,92**, pe când pentru elevii din clasa a 9-a este de **93,91**. Media totală a inteligenței emoționale pentru preadolescenții din lotul experimental este de **95,96**.

Pentru o vizualizare mai bună a rezultatelor obținute la testul pentru studierea inteligenței emoționale pe clase și gen sunt reflectate în figura 10.

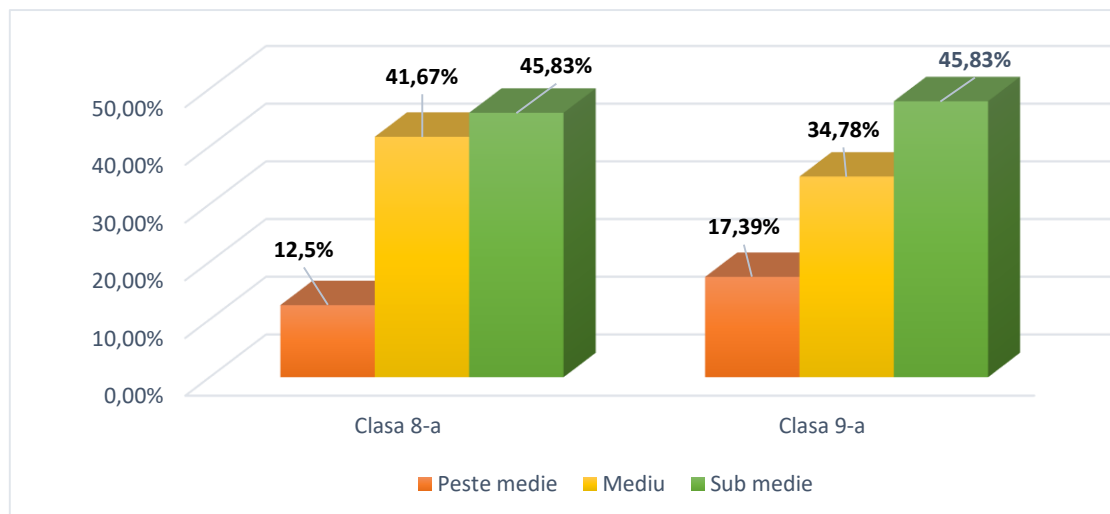


Fig. 5. Repartizarea rezultatelor privind nivelul inteligenței emoționale pe clase (%).

Analizând datele prezentate în figura 5 observăm o diferență între clasele din care fac parte preadolescenții experimentați. Astfel că în clasa a 8-a – 11 preadolescenți (45,83%) au un nivel sub medie al inteligenței emoționale, iar în clasa a 9-a la fel 11 preadolescenți (47,83%) prezintă un nivel sub medie. În ce privește nivelul mediu al IE, 10 preadolescenți (41,67%) din clasa a 8-a au un nivel mediu, iar 8 preadolescenți (34,78%) din clasa a 9-a. În clasa a 8-a – 3 preadolescenți (12,50%) manifestă un nivel peste medie al IE, iar 4 preadolescenți (17,39%) din clasa a 9-a. Așadar, în ambele clase cea mai mare parte din elevi dețin un nivel sub medie al IE.

Așadar, în ambele clase cea mai mare parte din elevi dețin un nivel sub medie al IE.

Pentru a determina raportul dintre nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale (IE) după tehnica R. Bar-on și D. Goleman și gradul de manifestare al indicelui agresivității după chestionarul Bass-Darky, am aplicat Coeficientul de corelație Bravais-Pearson, în baza programului SPSS – 22.0. Datele obținute au identificat o corelație negativă între inteligența emoțională și indicele agresivității $r = -0,323$; $p \leq 0,01$, ceea ce confirmă ipoteza cercetării:

preadolescenții cu nivelul înalt al inteligenței emoționale, manifestă un nivel scăzut al agresivității.

Concluzii:

1. Nivelul ridicat al comportamentului agresiv se manifestă mai pregnant la preadolescenți pe parcursul perioadei de criză, însă, odată cu maturizarea spre vârsta de 16 ani, agresivitatea fizică scade și se menține la un nivel mai ridicat agresivitatea verbală și indirectă.
2. Includerea “Programului de dezvoltare a inteligenței emoționale în școală în clasele a IV-V-a, ar contribui esențial la diminuarea agresivității la preadolescenți și ar influența pozitiv la profilaxia comportamentului delinvent la preadolescenți.
3. Manifestarea comportamentului agresiv sistematic poate forma obișnuințe în utilizarea acestui comportament în rezolvarea problemelor personale în diferite condiții de viață. Aplicarea măsurilor multidimensionale în școală și familie ar contribui la profilaxia comportamentului agresiv în societate, în consecință s-ar diminua comportamentul delicvent și cel criminal.

Bibliografie:

1. Albu E., (2005), **Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie**, Ed. Aramis, București,
2. Bar-On R., Parker J. D. A., (2011), **Manual de inteligență emoțională**, București: Curtea veche,
3. Loșii E., (2015), **Aspecte psihologice ale agresivității școlare la vârsta preadolescentă**. În: Conference book, „Fenomenul sărăciei în condițiile societății în tranziție”, Chișinău , 23-25 octombrie
4. Loșii E., **Diminuarea agresivității preadolescenților prin dezvoltarea inteligenței emoționale**. În: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Diminuarea%20agresivitatii%20preadolescentilor%20prin%20dezvoltarea%20inteligentei%20emotionale.pdf (vizitat 05.02.2018.)
5. Mitrofan N., (2003), **Agresivitatea**. În: Neculau A., Psihologie socială, Aspecte contemporane. Iași: Polirom,
6. Savca L., **Dezvoltarea inteligenței emoționale – pilon în formarea personalității contemporane**.
7. Savca L, (2003), **Psihologia personalității în dezvoltare**.
8. Goleman D., (1998), **Working with Emotional Intelligence**, New York: Bantam,
9. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., **Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?**, American Psychological, vol. 63, no. 6, p. 503–517. În: https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/attachments/1575/rp_2008-mayersaloveycarusob.pdf (vizitat 04.02.2018.)

FAVORABLE OPINIONS AND SUGGESTIONS FOR ACTION ON THE WAY OF THE ASSIMILATION OF THE ATTITUDES IN ROAD TRAFFIC

Drd. Ghizu (Sandu) Madalina

1. The exercise of systematic and permanent: a knowledge forms and automates under the conditions in which the trainee exercises at regular intervals. Forgetting something OCCURS IMMEDIATELY AFTER MOUNTING, so we should not make a break of more than 24 hours from the moment we began to memorizing the material. In this range, look for more than 90 % of the information.
2. The materials which are transmitted to the trainee from the point of view of the degree of complexity should start from simple to complex; the difficulty to be up at both theoretical material and practical.
3. Explanations of the trainer should be as clear, concise and specific.
4. Each student must submit individual effort, to adopt the active methods in acquiring the material practically theoretical. Other educational agents supporting him but do not replace!
5. The acquisition of the skills to be based on a constant processes of training. The subject not replace material after which has learned, the machine, practicing driving, the instructor. Frequent changes to prevent the development of behavior by setting up driving, the decline of the Psychic with all the consequences: dissuasive, despair, delaying, negative image of himself and even abandon.
6. The trainee must always appreciated-stimulated, so ii increases the motivation, shall be mobilized more easily and you want much more to learn.
7. When the instructor considers that the student exercises, has been sufficient to itself a concept, for example: side parking - it is efficient to put him on the trainee to practice once more; the psychologists call this "area next developments" and considers that the information only when I get here is secure. This principle is valid and the theoretical part.
8. The instructor needs to correct the student with Tactfully to unbalance psychic and to have him to give up.
9. Each one must understand the importance of proper training skills, driving skills for the rest of your life, not only during the education or for the exam with the Police.
It is necessary to understand consequences involving the formation of incorrect skills auto: is endangered his own life, but also of the others.
10. Of major importance is that the instructor at the end of each meeting, to advise on the trainee to self evaluate- what did well, what did less

well and even where he was wrong. In this context, the trainee will learn from the mistakes and avoid errors in the future.

11. The instructor needs to interactive boot methods with each of the trainees, to stimulate in communication, to let them his views ,to determine to understand the necessity to his authority.
12. It is very efficient that the trainer auto at each meeting which it has with the student to secure and moments of satisfaction, and to acknowledge that it can handle, that it is impossible to run the machine . So, in a meeting practice must be combined with those elements of the complex simple.
13. The student or the trainee must acknowledge the importance of the principle of tying the theory of practice in the formation of correct skills and given driving. It is appropriate to treat as serious the acquisition of material theoretically and practically.
14. It is fundamental to transmit that the students in each trainee , without any discrimination , there is the potential for the acquisition of the psycho-physical art to lead; except persons suffering from psychic . For physically handicapped persons there is tailored machines.
15. The examiner must be understood the need for the authority to practical part- road service agent, being the person designated to approve the objective of promoting the exam. Processing of this intellectual level situations to help the subject to unlock the emotions and behavior efficiently in which can prove to the satisfaction of the travail of his.
16. The examining road service agent, by the status and function is the generator of emotions for candidates. They must be aware of the requirement and its role as a major filter in compliance with road traffic regulations, and in the protection of our life that new participants to the Traffic.
17. Learning unreasonable speedy training auto skills. The subject should mobilize and repeat several times until it snaps material notions, even if assumed an extra effort supported. The rehearsal should be staggered in time and alternated with breaks.
18. The appreciation of the correct difficulty tasks is a major requirement for optimal adjustment of the behavior and the achievement of the purposes. The eats: a topic sub motivated respectively, will act with an energy deficit or more motivated, energy efficient, it will unbalance behavioral leading him to fail.
19. The subject must be responsible, to form correctly at the beginning skills. It is more accessible to us forming a new skill response systems – well trained automation than to correct a mistake.

Be careful! "Unteaching is more difficult than teaching".

20. *It practically theoretic material processed to school drivers shall be appointed for a term of use equal to the life of the subject. For the fixing of a data storage, makes the forgetfulness after that date. Consequently it must be removed.*
21. *Particularities of the psycho-that individual differences in age, sex , training , are those which we differ in some of the others . We realize that each has a self paced in automation skills. In this respect must overcome frustration, feel envious, repression installed at the level of the personality and to accept that we need additional exercises.*
22. *Assuming responsibilities for the acquisition of the prompt information transmitted in the school ,support inn-ness preventive behavior for an accident in which come we may or may not belong to. Important, life is one! Must save even if we fail to act in place of the other!*
23. We must not forget, to understand and to enforce effective saying transmitted from generation to generation:
" The mother of rehearsal is teaching"

Bibliography

1. Cosmovici, A. (1996), ; **Social Psychology**, Polirom Publishing House, Iasi, 1996,
2. Ebbinghause, H., (1920), **Manual of psychology** , Graphic Institute "New World", Bucharest, 1920,
3. Golu, M., **Fundamentals of psychology**, the Publishing House Foundation "Romania tomorrow", Bucharest adopting